

traducción de la primera edición
MARÍA MARCELA GONZÁLEZ ARENAS

cotejo y traducción de la cuarta edición
SUSANA GUARDADO DEL CASTRO

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

por PETER
McLAREN

M

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

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

siglo xxi editores argentina, s.a.

TUCUMÁN 1621, 7 N, C1050AAG, BUENOS AIRES, ARGENTINA

portada de ivonne murillo

primera edición en español, 1984

cuarta edición en español, revisada y aumentada, 2005

© siglo xxi editores, s.a. de c.v.

isbn 968-23-2578-1

cuarta edición en inglés, 2003 © 2003,

1998 pearson education, inc. allyn and

bacon, bostón

título original: *Ufe in schools. an introduction to critical
pedagogo in the foundations of education*

derechos reservados conforme a la ley

impreso y hecho en méxico/printed and made in mexico

*Este libro está dedicado a mi amigo y colega Henry Giroux
y a la memoria de Paulo Freiré, amigo querido y mentor.
También está dedicado a mi esposa Jenny, a mi hija Laura
y a mi yerno Marcelo, a mi hijo Jon
y a la memoria de James Montgomerie y Jake Dale.
También quiero dedicar este libro a Joe Kincheloe y Donald Macedo.
Y ahora, en esta cuarta edición, deseo agregar dos nombres más
a la lista: mi nuera Julie y mi nieta Aubrey.*

ÍNDICE

PRÓLOGO A LA CUARTA EDICIÓN, <i>por</i> RAMIN FARAHMANDPUR	11
PRÓLOGO A LA TERCERA EDICIÓN, <i>por</i> LEONARDO BOFF	23
PRÓLOGO A LA SEGUNDA EDICIÓN, <i>por</i> CHRISTINE SLEETER	25
PRÓLOGO A LA PRIMERA EDICIÓN, <i>por</i> JOEL SPRING	28
IN MEMORIAM	29
PREFACIO	33
PRIMERA PARTE: REFLEXIONES SOBRE LA VIDA EN LAS ESCUELAS. SE FORJA UN NUEVO COMIENZO EN UNA ERA DE ENGAÑO POLÍTICO Y GRANDIOSIDAD IMPERIAL	
Introducción, 43; Pedagogía crítica revolucionaria, 73; La retirada de la democracia, 80; El ataque corporativo contra la educación, 93; La teoría llevada a las calles, 97	
SEGUNDA PARTE: GRITOS DESDE EL CORREDOR: LA ENSEÑANZA EN UN GUETO SUBURBANO	
Introducción, 109; Los niños del corredor, 111	
1. LAS FRONTERAS DE LA DESESPERACIÓN	
2. LA EPIDEMIA INVISIBLE	
3. "SE SUPONÍA QUE LOS SUBURBIOS ERAN UN LUGAR AGRADABLE..."	
Vacaciones de verano, 242; Palabras finales, 244	
TERCERA PARTE: PEDAGOGÍA CRÍTICA: UN PANORAMA GENERAL	
La pedagogía crítica y el sueño igualitario, 235	
4. EL SURGIMIENTO DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA	
Principios fundamentales, 256	
5. PEDAGOGÍA CRÍTICA: UNA REVISIÓN DE LOS PRINCIPALES CONCEPTOS	
La importancia de la teoría, 264; La pedagogía crítica y la construcción social del conocimiento, 267; La pedagogía crítica	

y las relaciones entre el poder y el conocimiento, 283; La pedagogía crítica y el curriculum, 287; La pedagogía crítica y la reproducción social, 291; Preguntas para discusión, 297

CUARTA PARTE: ANÁLISIS

- | | |
|--|-----|
| 6. RAZA, CLASE Y GÉNERO: POR QUÉ FALLAN LOS ESTUDIANTES | 304 |
| La subclase negra: La estratificación racial y la política cultural, 304; La resistencia y la reproducción de las relaciones de clase, 306; Ser ruda: ser hembra, 309; La psicologización del fracaso estudiantil, 305 | |
| 7. NUEVOS Y VIEJOS MITOS DE LA EDUCACIÓN | 315 |
| La tecnologización del aprendizaje, 317; El neoconservadurismo y el mito de la escuela democrática, 318 | |
| 8. MAESTROS Y ESTUDIANTES | 321 |
| La primacía de la experiencia estudiantil, 321; La primacía de la voz, 324; Más allá de las conversaciones con el "otro", 327 | |
| 9. CONCLUSIONES A LA TERCERA Y CUARTA PARTES | 335 |
| El maestro como agente social y moral, 338 | |

QUINTA PARTE: PENSAR EN EL PASADO, MIRAR HACIA EL FUTURO

- | | |
|---|-----|
| 10. IMPENSAR LA BLANQUITUD Y REPLANTEAR LA DEMOCRACIA:
HACIA UN MULTICULTURALISMO REVOLUCIONARIO | 346 |
| 11. CONCLUSIÓN DE LA QUINTA PARTE | 386 |
| ÍNDICE ANALÍTICO | 291 |

PRÓLOGO A LA CUARTA EDICIÓN

Vivimos tiempos peligrosos. El mundo se vuelve loco mientras policastros globales en busca de convertirse en el último multimillonario del orbe se aprovechan de los resultados de un mayor número de derechos para los empresarios de todo el mundo -privatización, recortes presupuestales y "flexibilidad laboral"- debido a la ausencia fabricada de limitaciones gubernamentales a la producción, la distribución y el consumo de bienes y servicios derivados de las políticas económicas globales neoliberales. Atiborrar los anaqueles de Planet Malí con bienes para un estilo de vida de diseño se convierte en la estrategia operativa. Después del nacimiento del capitalismo mercantilista, crudo y a fuerzas, aparecen los restos y desechos culturales producidos por "starbuckear" y "walmartear" el paisaje global, mientras la tiranía del mercado implacablemente somete a la mano de obra a sus fuerzas regulatorias de reproducción social y cultural en los precintos insostenibles del mercado capitalista.

Bajo la tutela de los ingenieros económicos del neoliberalismo Milton Friedman y Friedrich Von Hayek, los años ochenta y noventa se convirtieron en escaparate de la reacción orquestada por conservadores y derechistas contra los derechos civiles de los grupos minoritarios de la clase trabajadora, los inmigrantes, las mujeres y los niños. En Estados Unidos, recientemente hemos sido testigos de una serie de "victorias" democráticas de los defensores de las propuestas 21, 207 y 227 en California, las cuales tienen por objeto la "reforma" de la seguridad social y la "atención" administrada, así como incrementar la ejecución de delincuentes y ampliar masivamente la industria carcelaria.

No es de sorprender que la privatización de la atención médica, la mengua de los servicios sociales para los pobres y los rumores de matrimonio entre la Seguridad Social y Wall Street coincidan con el estancamiento del aumento salarial y la disminución de la prosperidad económica para la mayoría de los hombres, mujeres y niños de la clase trabajadora. Estas tendencias recientes también se relacionan con la reducción de la clase media en Estados Unidos. Dado dicho escenario, la democracia parece haberse vuelto peligrosamente inalcanzable. De hecho, se están recorriendo las fronteras de la libertad humana a la par que avanzan las fuerzas del "libre" mercado. Mientras escribo este prefacio, Estados Unidos participa en lo que William S. Cohén, ex secretario de Defensa, denomina la "Guerra Santa de Estados Unidos" contra el terrorismo. Mientras libramos esta guerra santa contra los actos de terror despreciables infligidos contra víctimas inocentes, no queda claro si los políticos y líderes corporativos estadounidenses empezarán a encargarse de las causas medulares de una serie de guerras que pueden rastrearse hasta la mayor exportación del capitalismo global: la violencia contra los pobres.

En los últimos veinte años, Estados Unidos ha bombardeado Libia, Granada, Panamá, Somalia, Haití, Afganistán, Sudán, Irak y Yugoslavia, todos ellos países pobres cuya población mayoritaria es de piel oscura. ¿Son éstos los actos necesarios de los defensores de la libertad mundial? ¿Son éstos los actos unilaterales necesarios de una "maldad menor" que protege al mundo contra mayores amenazas a la libertad y la democracia? ¿No hay otras maneras de llevar paz y justicia social al planeta? ¿Puede el terrorismo combatirse con educación? ¿Puede resistirse y transformarse el fundamentalismo religioso vinculado a cualquier religión mediante el diálogo y el debate antes de que engendre el tipo de violencia que observamos recientemente en Washington o Nueva York? Es en el contexto de estas interrogantes que la obra de Peter McLaren adquiere importancia nacional e internacional.

El estilo de escribir poco ortodoxo de McLaren (que ha llevado a jome Kincheloe a llamar a McLaren "El laureado en poesía de la izquierda educacional"), sus intrépidas estrategias retóricas "descaradas" y su apariencia física anticonvencional, lo convierten en blanco fácil en el campo preponderantemente conservador de la educación. Es también blanco visible de los educadores izquierdistas, devotos del éxito profesional, más interesados en construir sus propios imperios radicales que en liberar a los estudiantes de los arreglos sociales capitalistas. Diversos educadores de miras estrechas han criticado a McLaren por todo: desde utilizar un lenguaje arcaico y elitista que está diseñado para comunicarse sólo con otros intelectuales y en el ínter sacar de quicio a los profesionales del aula, hasta ser innecesariamente teórico e insensiblemente crítico del pueblo blanco... e incluso, de carecer de humildad por haber mostrado su tatuaje del Che Guevara en una de las fotos de autor en un libro reciente (lo cual demuestra qué tan bajo puede caer la crítica educacional). Los ideólogos de derecha como David Horowitz y Larry Eider lo han atacado en la radio, pero su trabajo sigue inspirando a un número creciente de maestros, académicos y activistas políticos en todo Estados Unidos. Para apreciar el trabajo de McLaren es importante ir más allá de rechazos fáciles como los señalados y abordar los conceptos que él nos presenta y bosqueja. El lector será recompensado por su esfuerzo.

Gritos desde el corredor

Veinte años después de su publicación, *Gritos desde el corredor* (1980) de Peter McLaren sigue siendo, por mucho, uno de los estudios etnográficos más influyentes surgidos de la literatura de principios de los ochenta respecto a las escuelas. *Gritos desde el corredores* una colección de diarios escritos entre 1973 y 1979, durante un periodo en el que McLaren fue maestro en la escuela pública Drift-wood, en el corredor Jane-Finch, una zona de seis manzanas con una gran concentración de familias inmigrantes de la India occidental.

Junto con el influyente estudio etnográfico de Paul Willis sobre la cultura de los preparatorianos de la clase obrera en Inglaterra, *Learning to labor* (1977), y *School-injuring the smash street kids* (1979), de Paul Corrigan, *Gritos desde el corredor* de McLaren

es una aportación original al campo de la etnografía crítica que documenta las experiencias cotidianas de los escolares urbanos de Toronto, Canadá. Este libro fue el precursor del aclamado estudio etnográfico completo, *Schooling as a ritual performance* (1986). Al dar clases durante los años setenta, justo en el climax del auge económico posterior a la segunda guerra mundial, McLaren pudo ofrecer en sus diarios un inusual vistazo al mundo conocido de la enseñanza y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes inmigrantes de la clase trabajadora. Cuando su estilo de enseñanza poco ortodoxo y sus políticas de izquierda ocasionaron que la universidad no renovara su contrato como maestro en 1985, McLaren aceptó una cátedra en Estados Unidos por invitación del catedrático en educación radical Henry Giroux. Debido a que McLaren se volvió muy crítico de *Gritos en el corredor* (por razones que él explicará a lo largo de este libro), uno de los primeros proyectos que emprendió al llegar a Estados Unidos fue integrar los diarios de *Gritos en el corredor* (1980) a un libro de texto sobre educación, más extenso y con más información teórica, al cual tituló *La vida en las escuelas* (1989). Basándose en las experiencias de vida de sus estudiantes canadienses, McLaren hábilmente trae a primer plano las contradicciones fundamentales de las escuelas capitalistas en el amplio contexto de América del Norte (véase Bowles y Gintis, 1976). En esencia, *La vida en las escuelas* capta el lado oscuro del capitalismo al mostrar cómo, desde el punto de vista de McLaren, la democracia no cumple su promesa.

Para sorpresa de McLaren, *Gritos desde el corredor* (1980) se había convertido en uno de los libros más vendidos en Canadá. El éxito del libro generó un grado sin paralelo de controversia pública y debates entre educadores, académicos y legisladores tanto de América del Norte como del extranjero. También ha sido meritorio de McLaren haber escuchado a los críticos de sus libros, y no sólo a marxistas, sino a los propios agremiados sobre los cuales escribió. Añadió lo aprendido a las páginas de *La vida en las escuelas* (1987). El discernimiento primordial de McLaren fue que él no había provisto un contexto sociopolítico para los lectores, de manera que éstos pudieran dar un sentido crítico a lo que escribía. Sin dicho contexto, los lectores fácilmente podrían "culpar a las víctimas" de la historia de McLaren. El hecho de que McLaren tuviera la previsión y el valor de abordar las limitaciones de su primer libro es evidencia de su compromiso como académico crítico.

Veinte años después de Gritos desde el corredor

En la actualidad, los educadores no necesitan hojear las páginas de diarios o libros marxistas para convencerse de que la polarización y los antagonismos entre clases tanto en Estados Unidos como en Canadá se ha acelerado en las dos últimas décadas. Un artículo reciente de Matthew Bishop (2001) en una de las principales revistas de negocios, *The Economist*, defensora empedernida del capitalismo, ofrece información sorprendente sobre la reciente redistribución a¿-cendente de la riqueza. De acuerdo con este artículo, 7.2 millones de personan

en la actualidad tienen "activos invertibles" mínimos de 1 millón de dólares, en comparación con 5.2 millones en 1997. Estos 7.2 millones de millonarios poseen una tercera parte de la riqueza mundial. O tomemos otro ejemplo tomado de un artículo publicado recientemente en la misma revista, que dice:

Nunca antes en la historia de la creación de riqueza humana tantas personas habían acumulado tanto, tan rápidamente. Estados Unidos ahora ostenta 300 multimillonarios (con miles de millones de dólares) y 5 millones de millonarios, y Silicon Valley añade 64 nuevos millonarios cada día. Nueve millones de estadounidenses perciben ingresos familiares superiores a 100 000 dólares al año, en comparación con sólo 2 millones en 1982. Gran Bretaña fue el primer país en producir una clase media masiva, pero Estados Unidos es el primer país en producir una clase alta masiva (2000, p. 42).

Con la inyección de acuerdos comerciales como el TLCAN y el GATT, la globalización de capital ha acelerado lo que puede describirse como la "beirutización" de las áreas suburbanas de Toronto. Conjuntos de barrios asolados por la pobreza han proliferado a un ritmo sorprendente. Elaine Carey (junio 9, 2001), del *Toronto Star*, informa que el índice de pobreza en más de 100 barrios de la zona metropolitana de Toronto ha ascendido a 30%. Más perturbador aún es que en cierto número de zonas, el índice de pobreza ha aumentado a 60 por ciento.

No es ningún secreto que el Tratado de Libre Comercio de América del Norte, firmado en 1994, llevó a las industrias y empleos manufactureros de los suburbios canadienses como North York a las maquiladoras que han florecido en las ciudades del norte de México, donde los costos de mano de obra constituyen sólo una mínima parte de los de Canadá. El efecto devastador de las políticas sociales y económicas neoliberales en Canadá ha causado mucha preocupación. Por poner sólo un ejemplo, entre 1987 y 1995, el sector manufacturero de Toronto pasó de 23.7% a 18.7% (Carey, 2001). Durante esos mismos ocho años, 85 de 481 industrias (o 20% de las industrias y fábricas) en la ciudad se reubicaron o fueron obligadas a cerrar.

Por otra parte, Elaine Carey (2001) informa que desde la recesión paralizante que sufrió Canadá en 1991, la pobreza en el área metropolitana de Toronto se ha incrementado un sorprendente 67%. Además, uno de cada cuatro adultos y uno de cada tres niños vive ahora por debajo de la línea de la pobreza. El ingreso promedio de las familias pobres en Toronto es 14 800 dólares canadienses. Y si bien entre 1996 y 1998 el ingreso familiar en los barrios más pobres aumentó 4.3%, este incremento ocurrió después del notable declive de 23.6% en el ingreso entre 1992 y 1996. En comparación, durante este mismo periodo, el ingreso de las familias adineradas aumentó 19%. Para poner las cosas en perspectiva, el ingreso promedio de las familias en los barrios ricos fue cuatro veces más que el de las familias en los barrios pobres. Desde 1995, la pérdida de empleos manufactureros, a la par de la disminución de 22% en los programas de asistencia y servicios sociales, ha contribuido a aumentar la desigual-

dad y la polarización de clases. Lo mismo puede decirse de las condiciones en todo Estados Unidos.

A pesar de todo lo que está en contra, de la pobreza y la violencia diaria, el corredor Jane-Finch sigue siendo una de las comunidades culturalmente más diversas y vibrantes de Canadá. Ahí, inmigrantes de 115 países hablan más de 70 idiomas y dialectos. Actualmente, la mayoría de los inmigrantes en el corredor Jane-Finch provienen del sudeste asiático: Sri Lanka, India oriental y meridional, y Paquistán. La escuela pública Driftwood, donde McLaren dio clases en los años setenta, tiene una población estudiantil cultural y lingüísticamente diversa conformada por más de 700 alumnos.

La vida después de las escuelas: haría una pedagogía crítica revolucionaria

¿Por qué *La vida en las escuelas* sigue siendo relevante para las prácticas educativas actuales en las escuelas? ¿Qué lección pueden aprender los educadores al leer *La vida en las escuelas*? ¿Por qué generaciones de maestros y activistas sociales de toda condición leen una y otra vez el estudio etnográfico de McLaren? ¿Por qué los estudiantes en América Latina encuentran una resonancia tan fuerte al leer las traducciones del libro al castellano y al portugués? ¿Por qué a los maestros nos debería interesar la economía política de las escuelas en una era en la que hemos sido testigos del triunfo del capital globalizado? Más importante aún, ¿por qué los maestros deberían preocuparse de que el capital explote la mano de obra cuando nunca han considerado seriamente ninguna alternativa? ¿Cómo pueden los maestros resistirse a la ideología dominante? ¿Cómo pueden los maestros formular una ideología crítica? ¿Cómo pueden reconocer el papel decisivo que desempeñan en la consiguiente batalla entre mano de obra y capital? Éstas son algunas de las cuestiones apremiantes que McLaren toca en *La vida en las escuelas*.

Al igual que la de su amigo y mentor Paulo Freiré, la pedagogía crítica revolucionaria de McLaren es un proyecto apegado estrechamente a las luchas revolucionarias que busca poner fin a la explotación económica, la dominación política y la dependencia cultural. Su principal objetivo es construir una nueva sociedad, justa y más humana. La pedagogía crítica revolucionaria de Peter McLaren se encuentra inmersa en un método dialéctico de enseñanza. Inicia con las experiencias (práctica) de los estudiantes y las aprovecha al ayudarles a tener una comprensión más crítica, estructural y científica de su vida diaria en relación con la vida de los demás y las mediaciones institucionales, culturales y sociales que estructuran esas relaciones (teoría). Por último, ayuda a los estudiantes a iniciar acciones estratégicas con base en un entendimiento nuevo y más profundo (práctica). McLaren sostiene que el papel de los educadores no es tanto ofrecer a sus estudiantes respuestas dogmáticas o preestablecidas a problemas sociales, económicos y políticos, sino alentarlos y estimularlos a cuestionar y a volver problemáticas las injusticias sociales existentes.

El objetivo primario de McLaren es armar a los maestros con una lengua vernácula crítica para ayudarles a reconocer las clases sociales como una relación social objetiva. Reta a los maestros a crear una conciencia de clase trabajadores para hacerse conscientes de que, como trabajadores intelectuales, sus intereses de clase están vinculados a las luchas de la clase trabajadora. Y si bien los maestros tal vez participan con renuencia en la reproducción (pedagógica) de las relaciones de clase, pueden resistir y desafiar las escuelas capitalistas al facultar a sus estudiantes con una ideología crítica y una serie de estrategias políticas diseñadas para poner en tela de juicio el dominio del capital. McLaren también ayuda a los estudiantes a comprender el racismo, el sexismo y la homofobia en el contexto de la actual sociedad dividida en clases.

Primero que nada, la "ideología consciente de las clases" da forma a la pedagogía crítica revolucionaria de McLaren; acentúa las dinámicas de clase en las relaciones sociales capitalistas al dilucidar cómo es que las clases sociales son inherentemente antagonistas. La pedagogía crítica revolucionaria de McLaren (2000) no sólo identifica a las clases sociales como las principales fuerzas de la sociedad, sino también acentúa el hecho de que las clases son, en esencia, "dia-metralmente contrarias" entre sí (Mantsios, 1998).

Para McLaren, el objetivo de la pedagogía crítica revolucionaria es desorganizar y poner en tela de juicio el conocimiento de la burguesía al utilizar el conocimiento crítico que es *transformativo*, y no *reproductivo*, es decir, *facultar* en contraposición a *oprimir*. McLaren es un creyente apasionado de que parte de la tarea pedagógica de los educadores críticos debe vincularse a la lucha social y política amplia (en el escenario local y global) para lograr la *democracia económica*, *los derechos humanos* y *la justicia social*.

Para desnudar las contradicciones existentes en la democracia y el capitalismo, la pedagogía crítica revolucionaria de McLaren coloca la educación política en el primer plano de las luchas pedagógicas. Llama a los maestros a involucrar a sus estudiantes en discusiones sobre una amplia variedad de temas: desde la opresión cultural hasta la "explotación de clases". McLaren identifica a los educadores críticos como quienes transforman las aulas en espacios políticos para que los estudiantes analicen y cuestionen cómo se viven y experimentan las relaciones de raza, clase y género. Los educadores críticos plantean otras interrogantes como quién tiene el poder de clase, cómo se ejerce el poder de clase para establecer el dominio de las clases, cómo se utiliza el poder de clase para replicar y mantener los privilegios de clase, qué acciones deben tomarse para desafiar la opresión de clase y, por último, qué relaciones e implicaciones tiene la opresión de clase en el racismo, el sexismo y la homofobia. McLaren cree que estas preguntas tienen el potencial de estimular, ampliar y fomentar la comprensión que tienen maestros y alumnos de la sociedad de clases. También puede animar a estudiantes y maestros a investigar y hacer preguntas que no han perdido urgencia en la actualidad: ¿Cuáles son las condiciones sociales necesarias para crear una praxis revolucionaria? ¿En qué circunstancias políticas y sociales pueden los trabajadores desarrollar una conciencia revo-

racionaría? ¿Cómo pueden los trabajadores y estudiantes reconocer y confrontar su propia capacidad laboral como una mano de obra enajenada?

Con demasiada frecuencia, los programas magisteriales no logran involucrar a los maestros estudiantes en discusiones sobre la explotación y opresión de clase. En la mayoría de los escenarios, el poder de clase se sana, y su poderoso efecto en las posibilidades de los estudiantes de la clase trabajadora se vuelve invisible. Como expresó Paul Lauter (1998) convincentemente:

La clase... sigue siendo un elemento sin abordar del ahora famoso trío "raza, género, clase". En las últimas dos décadas, se ha sabido mucho más y discutido más abiertamente acerca de la raza y el género en las aulas; en contraste, la clase permaneció como el tema silenciado. Incluso, en el aula, parece haber un temor a hablar acerca de las clases. Con frecuencia no se sabe cómo dar cuenta de las diferencias económicas y los privilegios económicos, ni de su séquito de formas sociales y culturales conflictivas.

Lamentablemente, muchos programas progresistas de educación para maestros siguen aislando las causas de la opresión cultural, racial y sexista, y divorciándolas de la opresión de clase. Como resultado, la lucha por la justicia social a veces se reduce a una estrategia reformista truncada que no logra, en la mayoría de los casos, desafiar y exponer los mecanismos responsables de reproducir la hegemonía capitalista. En contraste marcado con los educacionistas liberales y progresistas que comulgan con la "reforma social", la pedagogía crítica de McLaren tiene una visión política más amplia que no se limita a la *educación sobre justicia social*. Más bien, a su praxis pedagógica la orienta la lucha por la *democracia económica* como base de la liberación, una democracia que puede florecer sólo cuando son abolidas las relaciones sociales capitalistas de producción. McLaren no se conforma con una mera reforma social. Por supuesto, esto no significa que la reforma social no sea deseable. Pero para McLaren, la reforma social debe canalizarse y dirigirse hacia una visión más amplia de una praxis revolucionaria de transformación social que lleve a una alternativa socialista.

Los maestros con frecuencia se quejan de que la pedagogía crítica es demasiado teórica o abstracta como para aplicarla de manera concreta dentro de las aulas. En la mayoría de los casos, los maestros utilizan sus experiencias personales para guiar sus prácticas pedagógicas en el salón de clases. Sin embargo, como han explicado con frecuencia los pedagogos críticos, la experiencia por sí sola no proporciona una explicación precisa de qué posición ocupa un maestro en relación con los demás y de cuál es la situación de los maestros dentro de las relaciones sociales de producción. Esto se debe a que la experiencia está mediada por el proceso de producción de mercancías. Por lo tanto, los maestros tienen que incorporar la teoría crítica para dar forma a sus prácticas pedagógicas. Como señala Cyril Smith (1996):

¿i teoría es una forma de pensamiento que refleja ese caparazón inhumano que cubre

nuestra vida al dar por sentado que la humanidad nunca podrá escapar. La lucha de Marx por la revolución comunista se centra en revelar esta prisión, permitiéndonos verla desde un punto de vista humano y encontrar la salida. En vez de "buscar la ciencia en su mente" y presentar una teoría, Marx quería liberar nuestra conciencia de estos grilletes. Ese discernimiento es el que debe recuperarse para regenerar el comunismo (p. 136).

En resumen, muchos pedagogos críticos argumentan que el pensamiento lógico y racional es medular para entender y penetrar en lo que Marx ha denominado "la cosa en sí".

El mensaje subyacente en todo el libro de McLaren es claro y fuerte. McLaren cree que la pedagogía crítica revolucionaria debe evitar someter las luchas pedagógicas a una mera abolición de la explotación de clases. Más bien, debe anclarse en emancipar a la humanidad de la sociedad de clases. Guiada por una praxis revolucionaria, el principal objetivo de la pedagogía revolucionaria no es sólo una *igualación económica*, sino que el *ser humano se realice* y que la mano de obra se desenajene de las cadenas del capital (Eagleton, 1999).

McLaren coloca los principios fundamentales de un enfoque renovado y reequi-pado de la pedagogía crítica revolucionaria que se equiparan a los cinco pilares de la educación popular articulados por Deborah Brandt (1991). Primeramente, la pedagogía crítica revolucionaria debe ser un *proceso colectivo* que implique aplicar el enfoque freiriano al aprendizaje dialógico. En segundo lugar, la pedagogía crítica revolucionaria tiene que ser *crítica*, es decir, localizar las causas subyacentes de la explotación de clases y la opresión económica dentro de la infraestructura social, política y económica de las relaciones sociales de producción capitalista. Además, la pedagogía crítica revolucionaria es profundamente *sistémica* en el sentido de que está orientada por el método de investigación dialéctico de Marx, que comienza con las circunstancias "reales concretas" de las masas oprimidas y avanza hacia la clasificación, conceptualización, análisis y fragmentación del mundo social concreto en unidades de abstracciones para llegar a la esencia del fenómeno social. Posteriormente, lo reconstruye y vuelve inteligible el mundo social al transformar y traducir la teoría en acciones políticas y sociales concretas. En cuarto lugar, la pedagogía crítica revolucionaria debería ser *participativa* e implicar coaliciones constructivas de miembros de la comunidad, movimientos populares, organizaciones eclesiásticas y sindicatos. Por último, la pedagogía crítica revolucionaria necesita ser un *proceso creativo* al incorporar elementos de la cultura popular (es decir, teatro, música, historia oral, relatos) como herramientas educacionales para politizar y revolucionar la conciencia de la clase trabajadora.

Los maestros y la globalización neoliberal

¿Por qué debería interesar a los maestros el impacto de la economía global? ¿Por qué debería inquietar a los maestros la creciente polarización de las clases y la "maquiladorización" de la economía de Estados Unidos)? ¿Qué efecto perdura-

ble, de haberlo, tendrá la persistente oleada de ataques de las fuerzas de derechas contra las condiciones laborales de los maestros? Más importante aún, ¿son los maestros inmunes al efecto devastador de la globalización del capital y de la neo-liberalización de los mercados? ¿Deberían los maestros unirse a los trabajadores y resistirse a la corporatización y privatización de las escuelas? Claramente, la respuesta a estas y otras preguntas dependerá en gran medida de cómo perciben los maestros su papel en las batallas actuales entre la mano de obra y el capital. Queda claro que como asalariados y como el resto de la clase trabajadora, los maestros se ven obligados a soportar los ataques de la derecha contra la beneficencia y contra otras instituciones públicas. Las recientes huelgas de maestros en Filadelfia, Buffalo, Nueva York y Detroit son testamento abrumador de que los maestros, al igual que los trabajadores en otros sectores de la economía, son explotados por el capital.

En 1999, a pesar de amenazas similares derivadas de las leyes de Michigan que prohibieron las huelgas, 7 700 maestros de Detroit se pusieron en huelga. Los maestros objetaron varias de las nuevas propuestas del distrito escolar: ampliar la jornada escolar de siete a ocho horas y media, vincular el pago de sueldos a los resultados académicos del alumnado, cerrar las escuelas con "mal desempeño" y remplazarlas con centros escolares de patronato, y privatizar servicios escolares como los de custodia, alimentación, transporte y mantenimiento de instalaciones mediante la contratación de trabajadores no sindicalizados.

Septiembre de 2000. Tres mil ochocientos maestros de Buffalo se ponen en huelga y se manifiestan contra: clases con un número elevado de estudiantes, instalaciones escolares en estado de deterioro, profesorado insuficiente y falta de suministros escolares básicos. De manera similar a los maestros en Filadelfia y Detroit, los maestros de Buffalo se arriesgaron a perder su empleo debido a la Ley Taylor, que prohíbe al profesorado declararse en huelga.

Octubre 27, 2000. A pesar del riesgo de perder su certificado de maestro y sus planes de jubilación debido a las leyes del estado de Pennsylvania, que prohíben a los empleados públicos ponerse en huelga, 21 000 maestros de Filadelfia desafiaron las leyes antihuelga y expresaron su oposición a las decisiones tomadas por el consejo escolar respecto a ampliar el horario escolar y reducir los beneficios de salud de los maestros. Además, los maestros protestaron contra la sustitución de los aumentos salariales con un sistema de pago de cuatro niveles que incluye vincular el pago de sueldos a maestros nuevos con los resultados académicos del alumnado.

Noviembre 16, 2000. Diez mil maestros de la ciudad de Nueva York, el mayor distrito escolar del país, se declararon en huelga. Los maestros objetaron un nuevo plan escolar distrital que implicaba aplicar una estructura salarial en cuatro niveles, remplazar los aumentos salariales con sueldos vinculados a los resultados académicos del alumnado, eliminar el sistema de titularidad y remplazarlo con contratos renovables y, por último, facilitar la contratación y el despido de maestros.

Ante al crecimiento de la economía de servicios con gente poco capacitada y mal pagada en Estados Unidos, los educacionistas marxistas ubican los conflic-

tos ideológicos y políticos por la educación pública en el contexto de las luchas sociales más amplias entre mano de obra y capital. Piensan que los ataques de la derecha contra la educación pública están ideológicamente coludidos con las políticas sociales y económicas neoliberales que sustentan la anorexia corporativa: reducción de personal, subcontrataciones y el reordenamiento flexible de los mercados laborales. Asimismo, los educacionistas marxistas ubican las políticas de la privatización educacional dentro del contexto más amplio de la reorganización de las relaciones de propiedad, la acumulación de capital y la intensificación de la competencia entre corporaciones transnacionales.

En prospectiva

En el *Manifiesto del partido comunista* (1848), Karl Marx y Friedrich Engels comentaron brevemente la relación entre clase social y educación. En su crítica de la naturaleza burguesa de la pedagogía, plantearon cuestiones que son tan urgentes ahora como hace siglo y medio: "Y vuestra educación, ¿no está también determinada por la sociedad, por las condiciones sociales en que educáis a vuestros hijos, por la intervención directa o indirecta de la sociedad a través de la escuela, etc.?" Para Marx y Engels, la educación está "determinada" por la estructura de clases del capitalismo. Esto no implica que apoyaran una interpretación economicista de las prácticas educacionales o que creyeran que la educación puede reducirse a meras relaciones económicas. Más bien, Marx y Engels aseveraron que la educación está determinada por las "condiciones sociales" que le son impuestas (es decir, por el modo de producción).

Marx y Engels también señalaron que: "Los comunistas no han inventado esta injerencia de la sociedad en la educación, no hacen más que cambiar su carácter y arrancar la educación a la influencia de la clase dominante." El objetivo de revolucionarios como Marx y Engels no era sólo emancipar a la educación de la influencia de *la* clase dominante (es decir, la clase capitalista), sino de la influencia de *todas* las clases sociales. No obstante, como señalan más adelante, su labor sólo puede lograrse si la sociedad de clases es abolida por completo. En otras palabras, la enseñanza democrática sólo es posible cuando es abolida totalmente la influencia de las clases sociales (en particular, un fin para las relaciones de propiedad privada) sobre la enseñanza y la educación. McLaren cree que la lucha esencial que enfrentan los educadores de la actualidad encuentra paralelo en el mensaje que dieron Marx y Engels al Comité Central de la Liga Comunista en Londres en 1850. En él proclamaron que la lucha de clases y la hegemonía del proletariado no se limitaba a tratar de "reformular la propiedad privada, sino de abolirla; no se trata de paliar los antagonismos de clase, sino de abolir las clases; no se trata de mejorar la sociedad existente, sino de establecer una nueva" (1980).

¿Cuáles podrían ser los pilares principales de una pedagogía marxista transformada, reequipada y revigorizada? ¿Qué puede ofrecer la teoría educacional mar-

xista a los educadores tras la dictadura de los mercados financieros en la que, según palabras de Robert Went (2000), la "mano invisible" del mercado estrangula sin misericordia ni piedad a millones de hombres, mujeres y niños de la clase trabajadora? ¿Cómo liberamos los poderes y capacidades creativos del hombre de su forma inhumana, a saber, el capital? Éstas son algunas de las preguntas que la política revolucionaria de McLaren se esfuerza por contestar.

McLaren sostiene que la pedagogía crítica debe renovar su compromiso a emancipar a la humanidad de su propia inhumanidad. Para los educacionistas marxistas, el reto de la pedagogía crítica debería estar íntimamente vinculado a las siguientes preguntas: ¿Qué significa ser humano? ¿Cómo podemos vivir humanamente? ¿Qué acciones o pasos deben darse para poder vivir humanamente? McLaren cree que estas y otras preguntas pueden responderse durante las prácticas educativas revolucionantes en el contexto de la lucha de clases.

¿Cómo pueden reconocer los maestros el importante papel que desempeñan en la batalla entre mano de obra y capital? ¿Cómo pueden gestar una ideología de la clase trabajadora? Como explica McLaren, parte de la respuesta a estas preguntas dependerá de la habilidad de los maestros para volverse conscientes de las clases y reconocer que la clase es una relación social objetiva. Para convertirse en educadores críticos, los maestros -argumenta McLaren- necesitan desarrollar una conciencia de clase y reconocer que, como trabajadores, los intereses de su clase están vinculados a las luchas de la clase trabajadora, luchas que están vinculadas con prácticas sociales antirracistas, antisexistas y antihomofóbicas. Y si bien es cierto que los maestros participan (pedagógicamente) en la reproducción de las relaciones de clase, pueden utilizar sus habilidades y experiencias pedagógicas para resistir y refutar la educación escolar capitalista.

Sin duda, *La vida en las escuelas* de McLaren sigue siendo fuente de esperanza e inspiración para miles de educadores alrededor del mundo que participan en la lucha de clases dentro de las escuelas públicas. Llegó la hora de que los educadores de todo el país participen en la pedagogía crítica revolucionaria de McLaren con interés renovado y un sentido de urgencia. A medida que la voz de McLaren está siendo atacada cada vez más por ideologías e ideólogos reaccionarios, su mensaje se vuelve más vital e importante en estos tiempos perturbadores y peligrosos.

RAMIN FARAHMAN
Los Angeles, California

IWm.KK.RAÍÁ

I1 UIM>|>, M., 'The new wealth of nations: A survey ol' til»* l'i'h", l'h* lüimumhl, vul. 25!), m'im. HT¿(), 16 de junio de 2001, p. 5.

- Bowles, S. y Gintis, H., *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*, Nueva York, Basic Books, 1976. Brandt, D., *To change the house: Popular education under Sandinistas*, Toronto, Between the Lines, 1991. Carey, E., "The new face of poverty", *Toronto Star*, News, secc. B1, 9 de junio de 2001. Corrigan, P., *Schooling the smash street kids*, Londres, Macmillan, 1979. The Country-club Vote, *The Economist*, vol. 355, núm. 8171, 20 de mayo de 2000, p. 5. Eagleton, T., *Marx*, Nueva York, Routledge, 1999. Lauter, P., entrevista en línea de Leo Parascondola a Paul Lauter, *Workplace: The Journal for Academic Labor*, vol. 1, núm. 2, disponible en <http://www.workplace-gsc.com-/workplace2/lauter.html>. Mantsios, G., "What does labor stand for?", en G., Mantsios, ed., *A new labor movement for the new century*, Nueva York, Monthly Review Press, 1998, pp. 44-64. Marx, C. y Engels, F., *Manifiesto del partido comunista*, en *Obras escogidas en tres tomos*, Moscú, Progreso, 1980, tomo I, p. 126. Marx, C. y Engels, E., *Mensaje del Comité Central a la Liga de los Comunistas*, <http://www.uc-rn.es/info/bas/es/marx-eng/oel/mrxoel07.htm>, 1850. McLaren, R., *Cries from the corridor: The new suburban ghettos*, Toronto, Methuen Publications, 1980.
- , *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, México, Siglo XXI, 1995.
- , *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo XXI, 1994, 4a. ed., reformada y aumentada, 2004.
- , *Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*, México, Siglo XXI, 2001.
- Smith, C., *Marx at the Millennium*, Londres y Chicago, Pluto Press, 1996.
- Went, R., *Globalization: Neoliberal challenge, radical responses*, Londres y Sterling, Pluto Press, 2000. Willis, P., *Learning to labor*, Farnborough, Inglaterra, Saxon House, 1977.

PRÓLOGO A LA TERCERA EDICIÓN

El título del libro, *La vida en las escuelas*, revela el proceso revolucionario que profesa el autor. Subvierte el orden pedagógico común. Este orden propone poner la escuela en la vida. Entiende la escuela como el lugar donde ocurre el aprendizaje y la apropiación de conocimiento acumulado de una sociedad o cultura, permitiendo un florecimiento más adelante en la vida. Pero este orden no pregunta sobre la vida, no cuestiona las condiciones en las que se da la vida, no propone transformar la vida. El método que adopta Peter McLaren, derivado de la teoría crítica de la educación, invierte el orden. Quiere llevar vida a la escuela, una vida con toda su dinámica y contradicciones, con sus bases económicas y, por lo tanto, con su dimensión de clase; con su soporte político y, por lo tanto, con su relación con las estructuras de poder; con sus marcas de género y, por lo tanto, con todas las singularidades y conflictos relacionados con lo masculino y lo femenino; con su ideología subyacente y, por lo tanto, con un sentido de la vida y del mundo que se encuentra oculto detrás de los estilos de vida.

No obstante, aún podríamos ampliar el horizonte y entender el estilo de vida dentro de la cosmogénesis, cuyo origen puede rastrearse a 15 000 millones de años atrás, cuando ocurrió la primera singularidad con el Big Bang. Entonces, podríamos percibir la vida como el milagro más grande de todos los del proceso evolutivo, que encuentra su expresión importante en la Tierra como súper ser vivo, Gaia, que camina, piensa, ama, crea escuelas, sueña y dialoga con la Última Realidad, y en los seres humanos como hijos e hijas de la Tierra. Estas perspectivas se encuentran implícitas en la intuición fundamental de este libro.

El autor llegó a esta visión de la misma manera que lo hicieron la teología de la liberación latinoamericana y la pedagogía del oprimido de Paulo Freiré: coexistiendo con las poblaciones periféricas, empobrecidas y excluidas. El proyecto pedagógico se crea para colocar su vida dentro del aula y emplear el conocimiento y la transformación como armas para cambiar al mundo. Desde la perspectiva de la ubicación social de los condenados de la Tierra, parece claro que el conocimiento por sí solo, como se pretende mediante las escuelas, no transforma la vida. Esto define concretamente el significado de la práctica: el movimiento dialéctico entre la conversión de acciones transformadoras en conocimiento, y la conversión de conocimiento en acciones transformadoras.;

Esta transformación no sólo cambia la vida, sino también al sujeto, convirtiéndolo a estos sujetos en seres libres capaces de ponderar su praxis individual y so-

*Traducido por Walter de Oliveira, María Beatriz A.P. Santana y César Rossalto. El prólogo se publica con permiso de Editora Artes Médicas Sul Ltda., Porto Alegre, Brasil.

cial, de articular lo local con lo global, de derivar de las experiencias de la vida y de los diversos conocimientos sobre la vida un rumbo estratégico para sus proyectos de vida. Sólo una educación praxiológica como ésta habilita y moldea a seres humanos capaces de administrar una democracia sociocósmica, una que actúe en solidaridad con la naturaleza, una muy necesaria democracia en el mundo actual, tanto en los países tecnológicamente desarrollados como en aquellos que buscan su propia sustentabilidad. El autor tiene muchos amigos en Brasil. Para muchos brasileños que participan en la construcción de una ciudadanía cotidiana, basada en personas críticas, participativas y creativas, en escuelas formales y en todos los procesos educacionales que ocurren en las comunidades y en la sociedad organizada, este libro será afirmativo. El libro es un estímulo a la pedagogía brasileña que por más de 40 años ha estado tratando de ser más innovadora y convertirse en camino a la liberación mientras busca, pedagógica y críticamente, hacer de las masas sin forma un pueblo libre, unido, lúdico, un pueblo abierto a las dimensiones de un mundo cambiante. Con este libro, Peter McLaren se muestra como un camarada en el camino de reclamar y construir lo que es más excelente y misterioso en los seres humanos: su habilidad para protegerse de un mundo de opresiones, su anhelo de creación y su determinación a buscar caminos que nutran lo nuevo.

LEONARDO BOFF
Río de Janeiro, Brasil

PRÓLOGO A LA SEGUNDA EDICIÓN

En abril de 1992, a muchos estadounidenses blancos les sorprendió lo que ellos percibieron como una reacción exagerada de las comunidades negras y latinas de Los Ángeles a la absolución de los oficiales de policía que golpearon a Rodney King. Si bien muchos de los estudiantes con quienes hablé veían con escepticismo la interpretación que habían dado los medios acerca de la rebelión, lo cierto es que carecían de un análisis alternativo. Al igual que la cobertura de los principales medios de información, sus interrogantes tendían a limitarse a la propia golpiza y exoneración, descontextualizando estos hechos de la historia de las relaciones entre los afroamericanos y las fuerzas policíacas y grupos de vigilantes controlados por blancos. También descontextualizaban lo ocurrido a raíz de una pobreza y desesperación crecientes en muchas zonas urbanas grandes a medida que los empleos se han exportado a naciones del tercer mundo y las comunidades blancas de clase media y alta han reforzado su propia distancia física y social de los pobres urbanos. Tendieron a ver las secuelas de la exoneración como un suceso independiente, ocurrido en un tiempo y lugar particulares, con poca relación con su propio mundo.

El discurso más disponible para los estudiantes y para la sociedad en general cuestiona los motivos y moral de los individuos, colocando a cada uno en un plano de igualdad ficticio que está reforzado con las palabras "oportunidad igual", "democracia", "avance" e "individualismo". ¿Cómo pueden involucrar los educadores a los estudiantes en un análisis de las cuestiones sociales con referencia a las estructuras y procesos sociales inequitativos y sin ética que ven todos los días, pero que han aprendido a dar por sentado? ¿Cómo pueden los educadores hacer esto de una manera que afirme la habilidad de los estudiantes de comprender conceptos, poniéndolos al mismo tiempo en tela de juicio para ubicar sucesos particulares en un contexto más amplio?

La pedagogía crítica dirige a los educadores hacia un proceso de enseñanza que hace esto pero que, con frecuencia, nos enreda en un dilema ético y pedagógico. La pedagogía crítica tiene que ver con el poder y la potenciación. Y aunque esta aseveración puede parecer muy directa, en las aulas suele actuar de maneras contradictorias. Por un lado, el educador crítico invita a los estudiantes a construir su propio análisis de los fenómenos sociales y a apropiarse del proceso de formación de teorías. Pero por el otro, el educador crítico quiere que los estudiantes sitúen los fenómenos sociales en relaciones estructurales más amplias y que se hagan preguntas como: quién se beneficia de estas relaciones, cómo se reproducen las relaciones inequitativas y cómo interpretan los individuos su ubicación en un sistema de relaciones económicas, raciales y de género inequitativas. Para algunos

estudiantes, este tipo de preguntas sustenta su propio análisis de los fenómenos sociales; para otros, no. En este último caso, el educador crítico con frecuencia se ve atrapado en un dilema: cómo sustentar el cuestionamiento y la formación de significados de los estudiantes, enseñándoles al mismo tiempo a criticar las relaciones de poder que contextualizan a las escuelas y ponen límites a la vida.

La vida en las escuelas ofrece al educador crítico un excelente recurso para abordar justamente este dilema. En la primera mitad del texto, los lectores viajan con Peter McLaren durante cuatro años de enseñanza en los barrios pobres, gracias al diario que llevaba. Si bien este diario no pretende ser una recopilación de datos etnográficos reunidos sistemáticamente, sí proporciona un caudal de retratos del estudiante, la escuela y las experiencias de McLaren que han sido objeto de poca interpretación. Digo "poca interpretación" porque McLaren sí decidió sobre qué escribir y sobre qué no escribir. No obstante, el diario es suficientemente amplio como para presentar un cuadro rico, uno que me conecta rápidamente con mis propias experiencias en las escuelas de barrios pobres y con las de muchos otros educadores.

El diario invita a los estudiantes a hacerse preguntas y empezar a teorizar sobre las condiciones de vida en las escuelas para estudiantes pobres y estudiantes provenientes de las minorías raciales y étnicas. Proporciona un referente concreto en torno al cual los estudiantes pueden empezar a generar interpretaciones y análisis de por qué los jóvenes tienden a dejar la escuela preparados para seguir los pasos de sus padres, a pesar de que la retórica de las escuelas sirve como avenida para la movilidad social. Una clase puede apegarse al análisis de las experiencias en el diario mismo, o explorar las experiencias locales y actuales en áreas urbanas que sean similares a las registradas en el diario.

En la siguiente sección del texto, los estudiantes participan con McLaren en su propio análisis de la educación escolar, el cual fue escrito varios años después que el diario. Aquí, el texto impulsa a los estudiantes a considerar la vida en las escuelas dentro del marco teórico de la pedagogía crítica y a preguntarse cómo los maestros comprometen a los niños en las escuelas de barrios pobres de maneras que verdaderamente los potencian para tener más control sobre su propia vida. Después de introducir a los estudiantes a los conceptos principales de la pedagogía crítica, McLaren la utiliza para analizar el contenido del diario y, más ampliamente, la incapacidad de la mayoría de las escuelas de barrios pobres (y otras instituciones urbanas), y para sugerir una visión para llevar a cabo la educación escolar de manera diferente.

Los maestros excelentes crecen; su análisis de los asuntos se expande; su visión de lo posible se enriquece. La última sección de *La vida en las escuelas* presenta la lectura que hace Peter McLaren de su propio diario y sus anteriores análisis de ideas. Durante un periodo de varios años, intenta resolver una amplia serie de cuestionamientos y perspectivas teóricas. Aquí, critica sus anteriores razonamientos y replantea y amplía las interrogantes planteadas en el diario mediante una perspectiva crítica posmoderna. Al hacerlo, reta a los estudiantes a pensar, crecer

y permitirse ser autorreflexivos y autocríticos, tal como él lo fue. Algunos estudiantes se verán tentados a dirigir sus críticas sólo hacia McLaren, pero al hacerse vulnerable, dirige sus preguntas nuevamente hacia ellos y los reta a examinar sus propias ideas.

Los estudiantes no necesariamente tienen que concordar con McLaren, pero sí comprometerse con él. El texto, de hecho, permite este compromiso y les presenta múltiples estratos de análisis. *La vida en las escuelas* no está limitado por su portada. El texto también invita a los educadores críticos a aplicar análisis teóricos adicionales que cuestionen las relaciones de poder inequitativas y los temas tocados por el diario, como el poscolonialismo y el feminismo socialista. *La vida en las escuelas* ofrece una rara oportunidad para que los estudiantes, los educadores críticos y uno de los principales teóricos educacionales dialoguen, disientan, cuestionen y amplíen sus respectivos razonamientos y acciones en torno a las cuestiones éticas relacionadas con la educación escolar y la democracia en una sociedad capitalista, patriarcal y racista.

CHRISTINE SLEETER

Universidad de Wisconsin-Parkside

PRÓLOGO A LA PRIMERA EDICIÓN

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 de las escuelas públicas estadounidenses durante 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 segmento de la población de 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 y 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 Wilkerson, "New Studies Zeroing in on Poorest of the Poor", en *New York Times*, vol. <.xxxvii, núm. 47 359, 20 de diciembre de 1987, p. 26.

IN MEMORIAM

Paulo Freiré: f mayo 2, 1997

Paulo Reglus Neves Freiré, nacido el 19 de septiembre de 1921 en Recife, en el noreste de Brasil, se convirtió en una figura legendaria en el campo de la educación. Académico valiente, activista social y trabajador cultural admirado por su integridad y humildad, Freiré cobró renombre internacional por crear una praxis instructiva anticapitalista y antiimperialista que fue utilizada por educadores progresistas de todo el mundo.

Freiré se incorporó a la facultad de derecho de la Universidad de Recife a sus veintitantos años, pero su trabajo en el Servicio Social de la Industria y su participación en el Movimiento por la Cultura Popular de Recife contribuyeron a que se sintiera motivado a dedicar sus energías al área de la alfabetización de adultos. Dejó su trabajo de abogado poco después de su primer juicio con el fin de estudiar las relaciones entre alumnos, maestros y padres de familia en las comunidades proletarias del noreste de Brasil. Como director del Servicio de Extensión de la Universidad de Recife, Freiré empezó a trabajar con nuevos métodos para alfabetizar adultos. En 1962, en la población de Angicos, en Rio Grande do Norte, el enfoque de Freiré a la alfabetización ayudó a 300 agricultores a aprender a leer y escribir en 45 días. El alfabetizado al vivir comunalmente con grupos de campesinos y trabajadores, pudo identificar palabras generativas de acuerdo con su valor fonético, longitud silábica, significado social y relevancia para los trabajadores. Estas palabras generativas representaron la realidad vivida de los trabajadores. Cada palabra estaba asociada a cuestiones relacionadas con asuntos existenciales sobre la vida y los factores sociales que determinaban las condiciones económicas de la existencia diaria. Posteriormente se generaban temas a partir de estas palabras, tales como "salarios" o "gobierno", que entonces eran codificadas y decodificadas por grupos de trabajadores y maestros conocidos como "círculos culturales". Así, la lectura y la escritura llegaron a basarse en las experiencias vividas de los campesinos y trabajadores, y dieron por resultado un proceso de lucha ideológica y praxis revolucionaria o concienciación. Los trabajadores y campesinos pudieron transformar su "cultura del silencio" y convertirse en agentes colectivos del cambio social y político. Este éxito marcó el principio de lo que se convertiría en un enfoque legendario en la educación.

En 1963, Freiré fue invitado por el presidente João Goulart y por el ministro de Educación, Paulo de Tarso Santos, a replantear los programas de educación de los adultos a nivel nacional. En 1964, se formaron 20 000 círculos culturales para ayudar a dos millones de trabajadores analfabetas. Sin embargo, esta labor fue interrumpida con descaro cuando un golpe militar derechista derrocó el go-

bierno democráticamente electo de Goulart. A Freiré se le acusó de inculcar el comunismo y fue arrestado. El gobierno militar lo mantuvo en la cárcel durante 70 días y fue exiliado por su trabajo como director de la campaña nacional de alfabetización. De acuerdo con el principal biógrafo de Freiré, Moacir Gadotti (uno de los miembros fundadores del Partido dos Trabalhadores y jefe de gabinete de Freiré en la gestión de la Secretaría Municipal de Educación de Sao Paulo, consideraron que Freiré era un "subversivo internacional", "un traidor de Cristo y del pueblo brasileño", y lo acusaron de crear un método de enseñanza "similar al de Stalin, Hitler, Perón y Mussolini". Además, se le acusó de tratar de convertir a Brasil en un "país bolchevique" (Gadotti, 1994).

Los 16 años de exilio de Freiré fueron tiempos tumultuosos y productivos: sus cinco años de permanencia en Chile como asesor de la UNESCO con el Instituto de Investigación y Capacitación para la Reforma Agraria; su nombramiento en 1969 para el Centro de Estudios para la Educación y el Fomento de la Universidad de Harvard; su traslado a Ginebra, Suiza, en 1970 como asesor de la Oficina de Educación del Consejo Mundial de Iglesias, donde creó programas de alfabetización para Tanzania y Guinea-Bissau que se enfocaron en la reafricanización de esos países; la creación de programas de alfabetización en algunas antiguas colonias portuguesas posrevolucionarias como Angola y Mozambique motivados por la simpatía personal de Freiré con el Movimiento Popular Liberación de Angola, de Amílcar Cabral, con el Frente de Liberación de Moccambique y con el Partido Afri-cans para Independencia da Ginea-Bissau e Cabo Verde; la colaboración con el gobierno de Perú y Nicaragua para sus campañas de alfabetización; la constitución del Instituto de Acción Cultural en Ginebra en 1971; un breve regreso a Chile después del asesinato de Salvador Allende en 1973, circunstancia que provocó que el general Pinochet declarara a Freiré subversivo; su participación en trabajos de alfabetización en Sao Tomé y Príncipe de 1975 a 1979; una breve visita a Brasil mediante la amnistía política de 1979; su regreso definitivo a Brasil en 1980 para dar cátedra en la Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo y la Universidade de Campiñas en Sao Paulo. Estos sucesos estuvieron acompañados de numerosas publicaciones, principalmente *Pedagogía de los oprimidos*, *Acción cultural para la libertad* y *Pedagogía en proceso: Cartas a Guinea-Bissau*. Posteriormente, Freiré realizaría labores de alfabetización en Australia, Italia, Angola, las islas Fiyi y muchos otros países alrededor del mundo.

En Sao Paulo, Freiré fue testigo de una resistencia cada vez mayor al gobierno militar, ejemplificada en las huelgas de 1978 y 1979 realizadas por los metalúrgicos de Sao Bernardo (una zona industrial de Sao Paulo), y se unió al Partido Obrero, de tendencia democrática socialista, que se formó en 1979. Cuando el Partido Obrero ganó las elecciones municipales en 1989 en Sao Paulo, la alcaldesa Luiza Erundina nombró a Freiré secretario municipal de educación para Sao Paulo, puesto que conservó hasta 1991. Durante su gestión como secretario, Freiré continuó su agenda radical de reforma a la alfabetización para el pueblo de Sao Paulo. Con la guía de Freiré, la Secretaría de Educación creó un programa de alfabe-

tización para jóvenes denominado MOVA-SP (Movimiento de Alfabetización en la Ciudad de Sao Paulo) que contribuyó a fortalecer los movimientos populares y a crear alianzas entre la sociedad civil y el estado. Freiré también creó el *projeto de in-terdisciplinaridade* que intentó crear una labor colectiva al descentralizar el poder y fomentar la autonomía escolar y la reconstrucción del plan de estudios en torno a cuestiones comunitarias.

Con base en el reconocimiento de los pilares culturales de las tradiciones populares y de la importancia de una construcción colectiva del conocimiento, los programas de alfabetización de Freiré para los campesinos despotenciados ahora se utilizan en países de todo el mundo. Al relacionar categorías como historia, política, economía y clase con conceptos como cultura y poder, Freiré logró desarrollar un lenguaje de crítica y un lenguaje de esperanza que trabajaron conjunta y dialécticamente y que han demostrado ser exitosos para ayudar a generaciones de pueblos privados de sus derechos a liberarse.

La pedagogía de los oprimidos de Freiré es un llamado de trompeta para alterar las estructuras establecidas de explotación capitalista. Con una pedagogía liberadora como la de Freiré, los educadores y trabajadores culturales en Estados Unidos y otras partes -tanto hombres como mujeres procedentes de distintos lugares étnicos- tienen la oportunidad de participar en una lucha global para transformar las relaciones existentes de poder y privilegios en favor de más justicia social y libertad humana. Influido por la obra de Leszek Kolakowski, Karel Kosik, Eric I'Yomm, Antonio Gramsci, Karl Mannheim, Teilhard de Chardin, Franz Fanón, Albert Memmi, Lev Vygotsky y Amílcar Cabral, y por la teoría del personalismo cristiano de Tristán de Atiade y Emanuel Mounier (por no mencionar las obras clásicas de Hegel, Marx, Rousseau y Dewey), la pedagogía de Freiré fue antiaw-toritaria, dialógica e interactiva, y colocó el poder en manos de los estudiantes. Más importante aún, la pedagogía freireana ubicó el análisis social y político de la vida diaria en el centro del plan de estudios.

I „o más notable de la obra de Freiré es que sigue siendo muy utilizada por los académicos en diversas disciplinas: teoría literaria, composición, filosofía, etnografía, ciencias políticas, sociología, educación normalista, teología, entre otras. Dio a la palabra "educador" un nuevo significado, adaptando el término para que abarcara múltiples perspectivas: intelectual fronterizo, activista social, investigador crítico, agente moral, filósofo radical y revolucionario político. En mayor medida que cualquier otro educador de su siglo, Freiré pudo crear una pedagogía de resistencia a la opresión. Más que esto, vivió lo que enseñaba. Su vida es una historia de valentía, dificultades, perseverancia y una fe inquebrantable en el poder del amor.

I „a pedagogía de los oprimidos de Freiré me ayudó de joven a desaprender mi privilegio como varón blanco anglosajón y a "descolonizar" mis propias perspectivas como educador que enseña en el Occidente industrializado. Leí a Freiré por primera vez después de haber dado clases durante cinco años en una escuela de barrio pobre en el centro de mi natal Toronto, Canadá. Al tratar de analizar mis experiencias como maestro de barrio pobre, una vez que dejé las aulas para graduarme, la

obra de Freiré me ayudó a reconocer y dar nombre a mi propia complicidad con la opresión que trataba que mis estudiantes resistieran. En otras palabras, lo que Freiré escribió me ayudó a desaprender las influencias de mi herencia liberal que coloca a tantos maestros blancos como "misioneros" entre los carentes de derechos. La obra de Freiré también me ha ayudado a reconocer cómo es que el sistema educativo se sitúa dentro de un discurso y legado de imperialismo, patriarcado y eurocentrismo. Más importante aún, la obra de Freiré pudo ayudarme a formular estrategias contrahegemónicas y tácticas de reforma educacional. Este proyecto es difícil, particularmente para muchos educadores blancos que quieren lograr una diferencia en los contextos metropolitanos de la educación escolar urbana contemporánea. También es una lección difícil para los profesores hechos y en ciernes que vienen de las filas de los privilegiados. Por supuesto, Freiré admitía que la descolonización es un proyecto que no tiene fin ni conclusión. Es lucha de toda una vida que requiere discernimiento, honestidad, compasión y ganas de pulir la historia personal propia con la lija de la "conciencia ingenua" o el sentido común.

En 1996 tuve el honor de compartir la plataforma con Paulo y Augusto Boal (quién creó el "teatro de los oprimidos" basándose en la obra de Freiré) en el Rose Theater de Omaha, Nebraska. Era la primera vez que los tres hacíamos una presentación juntos. Paulo estuvo fantástico durante nuestro diálogo con el auditorio, contestando preguntas con una agilidad intelectual extraordinaria. Lo que más me sorprendió de Paulo fue su humildad y su generosidad. Tuvo la amabilidad de ayudarme a traducir un discurso que di en la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, cuando el traductor oficial tuvo un problema. La semana anterior a su súbito deceso, Freiré tenía programado asistir a una ceremonia en Cuba donde Fidel Castro le otorgaría un importante premio por su contribución a la educación. Según sus amigos, éste iba a ser el premio más importante en la vida de Freiré. Poco antes de su muerte, se dice que Freiré comentó a este efecto lo siguiente: "Nunca podría pensar en la educación sin el amor, y es por eso por lo que creo que soy educador, porque antes que nada siento amor..." Como me comentó recientemente Marcia Moraes, catedrática en la Universidad Estatal de Río de Janeiro y amiga de Freiré: "Freiré no está abandonando la lucha, sólo cambió de ubicación."

Lo extrañaremos.

BIBLIOGRAFÍA

- Gadotti, Moacir, *Reading Paulo Freiré*, Albany, NY State University of New York Press, 1994.
- McLaren, Peter y Peter Leonard, *Paulo Freiré: A critical encounter*, Nueva York y Londres, Routledge, 1993.
- McLaren, Peter y Colin Lankshear, *Politics of liberation: Paths from Freiré*, Nueva York y Londres, Routledge, 1994.
- Moraes, Marcia, comunicación personal, Río de Janeiro.

PREFACIO

La vida en las escuelas es la historia de mi reinención como educador, cuando dejé de ser un humanista liberal que insistía en la necesidad de una reforma para convertirme en un humanista marxista que defiende la praxis revolucionaria. 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. Este "Yo acuso", dirigido a los custodios del imperio, es una historia sobre ira y esperanza, sobre injusticia disfrazada de democracia, sobre dolor y desesperanza, y sobre el gozo de la solidaridad colectiva.

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 tutorado. Así pasé cinco años de enseñanza, y bajo las cir-

cunstances 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 viven 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 Freiré, Henry Giroux, Maxine Greene, Jane Gaskell, Mi-chael Apple, Roger Simón, 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 describir. 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 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 pobleza y conducta parecían haber nacido del desafío más que de la desesperación 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. Es un momento que define una pedagogía que yo ahora rechazo en gran medida. 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 *Gritos desde el corredor* 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 clases desde la perspectiva de la contradicción dialéctica trabajo/capital.

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 encarcela 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 Freiré, "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: *¿Parquees 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 e-cisiones informadas de acuerdo con los propósitos totales y a las realidades d a-rias de la escuela en Estados Unidos. Más específicamente, el problema al q le 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 intersectan, 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 clases y el propósito de la escuela sujeto a formas más críticas de análisis.

La primera parte del libro describe la naturaleza de la actual crisis en la educación escolar y la sociedad de Estados Unidos. Esta descripción se efectúa desde la perspectiva de un nuevo compromiso con la teoría y praxis marxistas. La segunda, que incluye secciones de mi diario de escuela primaria, 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 se están debatiendo actualmente, refinando y ampliando, 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 socio-pedagógicas más básicas. Después de leer esta parte, el lector está invitado a regresar al diario en la segunda parte y así 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 estudiante. Al final de la tercera parte se plantean 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. La quinta parte proporciona un contexto único para llevar más allá el análisis de la pedagogía crítica al relacionarlo con análisis más recientes sobre la educación escolar y las luchas sociales y políticas. Su tesis central tiene que ver con la abolición de la blanquitud.

La finalidad de este libro es proporcionar un marco teórico que permita a los lectores cuestionar críticamente mi propia formación ideológica como varón blanco anglosajón y maestro de clase media. Leer mi diario después de tantos años siempre es una experiencia dolorosa, particularmente cuando veo que mi desarrollo como maestro fue cómplice de reproducir los sistemas dominantes de inteligibilidad y relaciones sociales de producción capitalista que colocan a los estudiantes y padres de familia de las minorías y la clase trabajadora en relaciones de subordinación.

Este libro es una invitación a cuestionar el discurso humanista liberal de maestros progresistas y bien intencionados -incluso mis primeras prácticas como maestro- y descubrir su complicidad con los mitos dominantes sobre la gen-

te de color y el proletariado desde una nueva perspectiva crítica. Esta nueva perspectiva, resultado de mi trabajo en la pedagogía crítica durante los últimos 20 años, aparece en la primera, tercera y cuarta partes del libro, y se amplía bastante en la nueva quinta parte.

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 dejaré a usted con el deseo de moverse más allá de los parámetros teóricos que he construido en estas páginas.

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 Donald Macedo, del departamento de inglés, en la Universidad de Massachussets: 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. Aprecio enormemente los esfuerzos de Beth Eldridge y Tammy Huntsman, quienes corrigieron los borradores de la versión original. 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 me ayudaron enormemente a mejorar el libro. Gracias también a Naomi Silverman por animarme a realizar la segunda edición de *La vida en las escuelas* y por hacerme algunas sugerencias iniciales. También quiero agradecer a Ginny Blanford de Longman por su excelente cuidado de la primera edición, que me ayudó a hacer más claras y accesibles algunas ideas muy complejas. La segunda edición requirió el esfuerzo coordinado de una serie de personas. Estoy particularmente agradecido por su ayuda con Linda Moser, Ginny Blanford, Mary Bucher Fisher y Jude Paterson. Me gustaría agradecer a Jan Kettlewell y a Nelda Cambron-McCabe por crear una atmósfera de bienvenida en la Facultad 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 para así estudiarlo en el salón de clases. Debo señalar también que las sabias sugerencias de Barry Kanpol han sido invaluable. Deseo agradecer a Arianne Weber de Addison Wesley Longman por su orientación y ayuda para lograr que se publicara la tercera edición de *La vida en las escuelas*. También deseo agradecer a Sonia Nieto por hacer algunas críticas a mi trabajo. Dennis Carlson merece las gracias por sus múltiples conocimientos sobre la política de la educación escolar urbana.

Hay muchas otras personas cuyo trabajo me ha proporcionado ideas y conocimientos. Deseo agradecer a Siebren Miedema, Alicia de Alba, Christie Sleeter, Ru-

dolfo Chávez Chávez, Cari Boggs, Hermán Garcíá, Gert Biesta, Adriana Puiggrós, Jeannie Oakes, Edgar González, Ira Shor, Bertha Orozco Fuentes, Nize María Campos Pellanda, Tom Popkewitz, Mike Peters, Nick Burbules, Jim Giarelli, John No-vak, Bill Pinar, Tom Oldenski, Ramin Farahmandpur, Glenn Rikowski, Helen Ra-duntz, Ruth Rikowski, Dave Hill, Mike Colé, Gregory Martin, Donna Houston, Manuel Espinoza, Cindy Cruz, Noah de Lissovoy, Sandy Grande, Sonny San Juan, Cari Boggs, Doug Kellner, José Solís Jordán, Mike Apple, Michelle Fine, Stanley Arono-witz, Joe Kincheloe, Shirley Steinberg, Valerie Scatamburlo-D'Annibale, Antonia Darder, Barbara Flores, Cameron McCarthy, Warren Crinchlow, Jim Banks, Cari Grant, Phil Carspecken, Bill Tierney, Jeannie Oakes, Mike Rose, Daniel Schuge-rensky, Alfredo Artiles, Doug Kellner, Cathy Walsh, Kris Gutiérrez, Concepción Va-ladez, Bernardo Gallegos, Colin Lankshear, Don Dippo, David Theo Goldberg, Cesar Rossatto, Anna Dinerstein, Seehwa Cho, Paula Allman, Cheong Huh, Peter Mayo, Shahrzad Mojab, Mashhood Rizvi, John Holst, Marc Pruyn, Luis Huerta-Charles, Carmel Borg, Michele Knobel, Lou Mirón, Ilian Gur-ze'ev, Janette Habashi, Linda Rogers, Mike Pavel, Terri Patchen, Epi Amoo-Adare, Anna Kornbluh, Slavoj Zi-zek, Stephen May, Peter Roberts, Norm Denzin, Grant Banfield, Pepi Leistyna, Estanislao Antelo, Héctor Alvarez, Jill Pinkney-Pastana, Rick Alien, Henry Trueba, Silvia Serra, Gustavo Fischman, Danny Solorzano, Juan Muñoz, Antonia Darder, Rudy Torres, Carlos Tejeda, Stephen Nathan Haymes, Zeus Leonardo y Paulo Freiré. Los siguientes correctores me proporcionaron muchas sugerencias e ideas útiles: William De La Torre, Universidad del Estado de California en Northridge; An-ne Wescott Dodd, Bates College; Louise E. Fleming, Universidad Ashland; Felipe V. Gómez, Universidad de Minnesota; W. Thomas Jamison, Universidad Estatal de Los Apalaches; Jeff Liles; John Marciano, SUNY Cortland, Wendly M. Kropid, Universidad de Wisconsin, Superior; Sandra M. Stokes, Universidad de Wisconsin, Green Bay; Bonnie Fisher, College of St. Catherine, St. Paul; Gwendolyn C. Webb-Johnson, Universidad de Texas en Austin; DJ. Chandler, Universidad del Sur de Florida; y Erin McNamara Horrat, Universidad Temple. Por supuesto, yo asumo toda la responsabilidad por lo que aparece en estas páginas.

Debo señalar que he tratado de utilizar el término "latinos", más que "hispanos", siempre que me ha sido posible por razones que aclaro en el texto. Sin embargo, cuando cito del trabajo de otros investigadores, esto no siempre fue posible. También he utilizado el término "minoría", si bien reconozco que la gente de color es minoría únicamente en América del Norte. Hablo sobre los "angloamericanos" como contraparte de "latinoamericanos", y reconozco que el término "americanos" se refiere a toda la gente del hemisferio occidental, y no sólo a los ciudadanos de Estados Unidos. Utilizo el término "tercer mundo", mas admito que no puede utilizarse monóticamente dado que las características relacionadas con los países del tercer mundo están proliferando en muchos contextos del llamado "primer mundo". Gracias Memo por darme espacio en tu fantástico Café-Café, lugar para escribir esta nueva edición. Gracias por tu visión política y por ser tan zapatista.

PRIMERA PARTE

REFLEXIONES SOBRE LA VIDA EN LAS ESCUELAS
SE FORJA UN NUEVO COMIENZO EN UNA ERA DE ENGAÑO POLÍTICO
Y GRANDEZA IMPERIAL

Por supuesto, el arma de la crítica no puede reemplazar a la crítica del arma. La fuerza material debe derrocar con fuerza material, pero la teoría también se convierte en fuerza material tan pronto como irrita a las masas.

KARLMARX

Un liberal ve a un mendigo en la calle y dice que el sistema no funciona. Un marxista ve a un mendigo en la calle y dice que sí funciona.

BILL LIVANT

Cuando doy de comer a los pobres, dicen que soy un santo. Cuando pregunto por qué son pobres, dicen que soy comunista.

ARZOBISPO BRASILEÑO DOM HELDER CÁMARA

De todas las teorías económicas modernas, el sistema económico de Karl Marx se basa en principios morales, mientras que al capitalismo sólo le interesan las ganancias y la rentabilidad. El marxismo tiene que ver con la distribución equitativa de las riquezas y la utilización equitativa de los medios de producción. También tiene que ver con el destino de las clases trabajadoras -es decir, la mayoría- y de quienes carecen de privilegios y tienen necesidad. El marxismo se interesa por las víctimas de la explotación impuesta por las minorías. El sistema me atrae por estas razones, y me parece justo... El fracaso del régimen en la Unión Soviética no fue, a mi modo de ver, el fracaso del marxismo sino el fracaso del totalitarismo. Por esta razón, me considero mitad marxista, mitad budista.

EL DALAI LAMA

INTRODUCCIÓN

Me complace que los editores de Allyn and Bacon me hayan invitado a publicar otra edición más de *La vida en las escuelas*. No dudaré en compartir con los lectores mi genuina sorpresa de que *La vida en las escuelas* siga utilizándose ampliamente como libro de texto en las escuelas normalistas de toda América del Norte, casi 15 años después de publicarse por primera vez. Cuando inicialmente propuse el texto a varias casas editoriales de Estados Unidos, la respuesta general a mi prospecto fue que nunca pegaría en un área conservadora como la educación, particularmente en un país como Estados Unidos, que está muy comprometido con los principios y prácticas capitalistas. Las posibilidades de que *La vida en las escuelas* pudiera colocarse en una casa editorial importante parecían mínimas. Aparentemente la objeción no era que se tratara de un libro carente de himnos melosos a los autores de la constitución estadounidense, de abundantes consejos sobre cómo fomentar el espíritu empresarial, sugerencias sobre cómo cerrar la brecha digital y consejos picantes sobre cómo los maestros pueden elevar la puntuación de los exámenes estandarizados en sus salones de clase. No se trataba de si el libro carecía de contenido relevante. Claramente, el punto era que se trataba de un libro que proponía un tipo específico de análisis de las cuestiones educacionales que normalmente se tratan dentro de los fundamentos de las clases educacionales. En los años ochenta prácticamente no había ningún libro de texto sobre los fundamentos de la educación escrito desde una perspectiva crítica. No era lo que podría decirse un buen gancho de ventas que *La vida en las escuelas* se hubiera escrito con el fin de poner en tela de juicio los privilegios de raza, de clase y de género en la sociedad capitalista dominante de América del Norte.

Después de dejar un prospecto del libro a varias de las casas editoriales más importantes y no lograr ningún resultado, estaba seguro de que *La vida en las escuelas* estaba destinado a ser publicado por una imprenta alternativa -lo cual, discúlpenme, pero no es tan malo-, una medida que habría restringido enormemente el número de lectores y, por lo tanto, el potencial para que el libro tuviera un impacto político en el campo de la educación normalista. Henry Giroux ofreció su apoyo al libro, lo cual captó la atención de los astutos editores que estaban conscientes de la creciente fama de Giroux en Estados Unidos de ser un analista educacional duro. Afortunadamente, yo iba a descubrir una editora progresista e intrépida en Naomi Silverman, y un aliado político en el afamado historiador educacional Joel Spring. Ambos convencieron a Longman, Inc. (que a la larga publicó las tres primeras ediciones) de que el texto era una necesidad política y de que, a pesar de su potencial para causar controversia política, se mantendría en el mercado.

No obstante, a pesar del éxito y de la aclamación crítica que ha recibido *La vida en las escuelas*, admito que con el lanzamiento de cada nueva edición me preparo para la realidad de que tal vez se trate de la última que vea impresa. Ks-

to no es porque piense que las ideas señaladas en el libro conceptualmente hayan [jasado de moda, sino porque mi política se ha vuelto cada vez más radical con cada nueva edición. Y con contadas excepciones (*La vida en las escuelas* parece ser una), la política radical y los libros de texto para la educación normalista no tienen una historia de buenos términos ni de longevidad.

Quienes están familiarizados con alguno de mis libros recientes, o quienes han notado la gradual radicalización de mi política, seguramente no se sorprenderán de esta nueva introducción y otros agregados. De ninguna manera he ocultado que lo que se encuentra detrás de mi proyecto más amplio de reforma educativa es nada menos que lo que Marx llamó una revolución social total. ¿En qué difiere esto de mi postura en las tres ediciones anteriores? Ciertamente, mi proyecto educativo siempre se ha sustentado en la política emancipatoria. Siempre he estado en contra de los abusos del capitalismo, la práctica del agrupamiento por secciones, el racismo y sexismo institucionalizado, el imperialismo económico y cultural y la homofobia y, de la mejor manera, he tratado de corregir las relaciones asimétricas de poder y privilegios cuando y donde se han cruzado en mi camino pedagógico (o cualquier otro camino). Durante las últimas dos décadas, he desafiado vigorosamente la postura de que el desmoronamiento de nuestras escuelas está directamente relacionado con la falta de valores familiares judeocristianos, con una ausencia de profesionalismo entre los maestros, o la falta de habilidades por parte de los estudiantes en desventaja económica, a pesar de que dicha postura enclavada en los límites más reaccionarios de la ideología dominante es tan asombrosa que abordarla siquiera es darle demasiada credibilidad. Durante los últimos seis años me he alejado del posmodernismo de izquierda para hacer hincapié en la creación de formas de praxis revolucionaria y transformación, más que en la política de reforma, si bien los esfuerzos "reformistas" pueden ser buen punto de partida para una revolución social.

Es importante tener en mente que esta edición de *La vida en las escuelas* no pretende ser un homenaje elegíaco al socialismo revolucionario, sino una antielegía al capital y un desafío a los educadores para que luchen por formas de trabajo asociadas fuera de la fábrica social o el universo social del capital. Como deja en claro Ellen Meiksins Wood, es innegable y trágico que actualmente "los imperativos del mercado no permitan que el capital prospere sin deprimir las condiciones de grandes multitudes de personas y degradar el ambiente en todo el mundo" (1999, p. 121). Dadas las presiones relacionadas de competencia, acumulación y explotación que imponen las economías capitalistas más desarrolladas y que conducen a una crisis general de exceso de capacidad productiva, resulta evidente incluso al lego que "es cada vez más probable que el intento por lograr prosperidad material conforme a los principios capitalistas acarree sólo el lado negativo de la contradicción capitalista, su desposesión y destrucción sin ninguno de sus beneficios materiales -y, esto, ciertamente, para la gran mayoría" (1999, p. 121).

Esta época es particularmente difícil para hacer un llamado a reconsiderar el

papel que desempeña Estados Unidos en la división global del trabajo. Los eventos recientes, tan estremecedores y abrumadores, la súbita pesadilla hecha realidad que arrojó muerte y destrucción sobre miles de inocentes y víctimas confiadas en Washington, D.C. y la ciudad de Nueva York, como si las puertas del infierno se hubieran abierto, han impedido que muchos ciudadanos de Estados Unidos comprendan por qué su mundo familiar se ha vuelto de cabeza súbitamente. La pedagogía crítica o revolucionaria, conforme a mi utilización del término en todo este libro, adopta una posición fuerte contra el terrorismo. Los actos de terrorismo pueden ser tan retrógrados y horripilantes como los actos del imperialismo orientado al capitalismo y no tienen justificación alguna (Hudis, 2001). Al mismo tiempo, la carnicería cruelmente impuesta a raíz de los ataques terroristas repugnantes e inmorales que vimos recientemente contra el Centro Mundial de Comercio y el Pentágono no deben ser utilizados por las fuerzas reaccionarias en el gobierno y los medios estadounidenses para volcar el sentir del público contra los críticos de la injusticia social. Los críticos del capitalismo estadounidense, y me cuento entre ellos, tampoco deben recitar todos los actos terribles de imperialismo en los que ha participado históricamente Estados Unidos -una lista larga y sangrienta, sin lugar a dudas- como evidencia o razón lógica de por qué ocurrieron estos actos terroristas. Ocurrieron sin razón, demanda o proclamación (Hudis, 2001). Estos actos no fueron actos contra el capitalismo, el imperialismo o la injusticia estadounidense, fueron crímenes demoniacos contra los trabajadores.

Por ejemplo, cientos de trabajadores de toda América Latina y el Caribe murieron en los ataques, incluidos todos los que trabajaban en Windows of the World, en las cafeterías de oficinas, en los servicios de limpieza y en compañías de envíos, y hasta ahora los medios les han prestado poca atención (Anderson, 2001, p. 1). Y si bien ahora comprendemos mejor las raíces del terrorismo al reconocer cómo participaron Estados Unidos y otros estados imperialistas en una larga historia de crímenes contra los oprimidos de todo el mundo -inclusive mediante intervenciones militares en el teatro posterior a la guerra fría-, esta historia de ninguna manera justifica los ataques terroristas. Adoptar una postura tipo "el que la hace la paga" es moralmente reprensible y políticamente antidialéctico. Los ataques del 11 de septiembre fueron desencadenados por una ideología fundamentalista reaccionaria que representa sólo a una minoría fanática de seguidores del islam. Como señala Edward Said: "Ninguna causa, ningún dios, ninguna idea abstracta puede justificar el asesinato masivo de inocentes, particularmente cuando sólo un pequeño grupo de personas son responsables de dichas acciones y sienten que representan la causa sin tener realmente el mandato de hacerlo" (2001, p. 2). Incluso mientras» Bush avanza hacia la creación de una guerra permanente, los educadores progresistas de izquierda necesitan enfrentar el reto de ir más allá del antiamericanismo reaccionario en la medida que esto mal interpreta la tarea por hacer, esto es, en la medida que abstrae la raíz del imperialismo: el capital, particularmente en su (orina monopólica. Como señala atinadamente Peter Hudis (2002), el imperialis-

DIO es un brote del estado-monopolio que el capitalismo impuso en el escenario del mundo. Sin duda se extiende más allá de los talones del águila americana. Al mismo tiempo, en Estados Unidos debemos oponernos al estatismo xenofóbico sin sentido, al militarismo, a la erosión de las libertades civiles y a la búsqueda de intervenciones militares permanentes e indiscriminadas en el extranjero dentro de las fracturas de la inestabilidad geopolítica derivada de los ataques, todo lo cual sólo puede tener consecuencias negativas en la paz mundial. Esto es particularmente importante, sobre todo a la luz de otras observaciones cáusticas de Said: "el bombardeo sin sentido de civiles con aviones F-16 y helicópteros tiene la misma estructura y efecto que el terror nacionalista convencional" (2001, p. 2). Esto no significa que me ponga "en contra de Estados Unidos", sino que estoy a favor de los derechos de la clase trabajadora de todo el mundo que trabaja por mandato de la clase capitalista.

En una época en la que las autoridades de los medios y las altas esferas gubernamentales están pidiendo el derramamiento de más sangre en el nombre de la democracia y la libertad, y claman la matanza de gente que ni siquiera participó directamente en los ataques terroristas, necesitamos unirnos en un compromiso renovado con la justicia global. En una época en la que columnistas sindicalizados populistas demandan cruzadas militares en nombre de la cristiandad, deberíamos renovar nuestros esfuerzos para combatir una nueva cepa de fascismo. Cuando Ann Coulter, editorialista del *National Review*, proclama en su columna en línea: "Deberíamos invadir su país, matar a sus líderes y convertirlos al cristianismo" (2001), sabemos que esto dista mucho de ser el sentir aislado de algún chiflado. ¿Acaso no es este sentimiento tan ideológicamente repugnante y tan políticamente vergonzoso como la satanización que hizo Pat Buchanan de los extranjeros en Estados Unidos, quienes supuestamente amenazan la seguridad de los "verdaderos" americanos? En su frenético intento por reclamar a Estados Unidos para los cristianos blancos, Buchanan apela a su fe católica. En su libro, *The Death of the West* (2002), rebosa de admiración por los monarcas protestantes y católicos de antaño que tenían el "valor" de quemar a los herejes y descuartizarlos en el cadalso de Tyburn. Como educadores críticos, nos enfrentamos con un nuevo sentido de urgencia en nuestra lucha por crear una justicia social a escala global, estableciendo lo que Karl Marx llamó "humanismo positivo" (Hudis, 2001).

Nuestros valores y actitudes como "americanos" han sido moldeados por los medios corporativos masivos que sirven en gran medida como perros guardianes de la ideología capitalista corporativa. Actualmente, la popularidad de Fox Televisión está aumentando en todo el país. Basta echarle un vistazo a los comentarios políticos de Fox para que nos salgan esquirolas de nuestra médula espinal.

El comentarista de Fox, Bill O'Reilly, cuya mente rara vez está ocupada por pensamientos dialécticos, regaña con sermones autocráticos a los pocos invitados de su programa que se atreven a dar una explicación de los sucesos del 11 de septiembre. Disfruta de no herir el discernimiento de su auditorio y, quitándoles la carga de la

comprensión, en lugar de eso prefiere un espectáculo de beligerancia autocongratulatoria y furia visigoda. La majestad del amor propio de O'Reilly se sostiene en la necia convicción de que las opiniones sin sustento, presentadas de manera ruin, son preferentes al análisis complejo. Orguloso de sus sencillos consejos patrióticos (es decir, su belicosidad), recomienda matar al enemigo porque el enemigo es malo, y reprende a cualquiera que dé un análisis crítico diciendo que eso es dar credibilidad al mal y consolar a nuestros enemigos. En el segmento de su programa, "O'Reilly Factor", que salió al aire el 17 de septiembre, nuestro franco anfitrión Bill expuso un plan de acción en caso de que el talibán no entregara a Bin Laden:

Si no lo hacen, Estados Unidos hará añicos la infraestructura afgana: el aeropuerto, las plantas eléctricas, las instalaciones hidráulicas y las carreteras. Este país es muy primitivo, por lo que no será difícil privarles de su capacidad para existir día con día. Recuerden que, en última instancia, el pueblo de cualquier país es responsable del gobierno que tienen. Los alemanes fueron responsables de Hitler. Los afganos son responsables del Talibán. No deberíamos atacar a civiles. Pero si no se levantan contra este gobierno criminal, pues se morirán de hambre, punto (Hart, 2001, p. 8).

O'Reilly continuó diciendo que la infraestructura de Irak "debe destruirse y hacer que la población sufra otra ronda más de dolor intenso" (Hart, 2001, p. 8). También se despojó de cualquier sentimiento humanitario cuando demandó destruir los aeropuertos de Libia y hacer explotar con minas sus puertos gritando: "¡Déjenlos comer arena!" (Hart, 2001, p. 8). No se observa ninguna capacidad que desaparezca súbitamente, pues el razonamiento de O'Reilly es inexorablemente pueril y predecible. Es el equivalente periodístico de la diplomacia del bote cañonero. (O'Reilly está, de hecho, pidiendo que millones más de niños y civiles iraquíes mueran a manos de Estados Unidos (como si las sanciones impuestas por Estados Unidos no hubieran matado suficientes), por no mencionar los millones de bajas civiles que se derivarían del tipo de destrucción total de la infraestructura que él tan perversamente demanda. El llamado de O'Reilly a que el ejército estadounidense cometa tantos actos de terror contra civiles afganos fue tan salvaje que uno se pregunta si habrá recibido su educación política en las cavernas de Lascaux. Ya hemos oído este tipo de recomendación antes. Están suscritas por la misma lógica que moldea las recomendaciones del talibán a sus propios seguidores. Es la lógica del fascismo, sólo que esta vez *nuestro fascismo se* endulza y se vuelve más tolerable al paladar mediante la arrogancia nacionalista y la indignación piadosa que manifiestan (O'Reilly y otros como él.

Uno de los principales vehículos ideológicos del nuevo totalitarismo es Fox News. Propiedad de Rupert Murdoch, Fox News está haciéndose de un auditorio cada vez más amplio y comprometido apelando a sus televidentes varones de derecha. Su catecismo político está salpicado de testosterona y rabia, y da peso a la lógica del capitalismo transnacional y el militarismo de Estados Unidos. James Wolcott describe adecuadamente a este grupo como el "pelotón del Viagra":

Chris Matthews, Geraldo Rivera y el pelotón del Viagra de Fox News, relativamente tranquilos durante las primeras semanas después del 11 de septiembre, reabastecieron su charlatanería y empezaron a subir por turnos al balcón de Mussolini para exhortar a las turbas, inflamadas sus glándulas de rana como los cachetes de Dizzy Gillespie. Exhortando a que se introdujeran tropas terrestres, los anfitriones caldeados y sus invitados de la misma opinión (muchos de ellos oficiales militares retirados que ahora tenían la posibilidad de aleccionar tras bambalinas) se mofaban de la dependencia excesiva en el poder aéreo antes de hacer una ágil voltereta y quejarse de que no estábamos bombardeando demasiado o en los lugares correctos. Frustrados, indignados y enfadados por el ritmo lento de la campaña en Afganistán (en los camerinos de los *talk shows* se sirve café cargado), estos maestros de Estrategia aumentaron el calor de su retórica como si los bombardeos fueran a seguir su liderazgo, sonando suficientemente irritados como para correr a la cabina del bombardero para hacer ellos mismos el trabajo si no lo lograban estas maravillas sin corazón (2001, p. 54).

Los medios corporativos han acabado con cualquier esperanza de cobertura o comentarios incluso en los noticieros de izquierda liberales. Etiquetados como lumbreras "izquierdistas", personas como Sam Donaldson, Cokie Roberts, George Stephanopoulos, Bill Press, Michael Kinsley, Bob Beckel, Margaret Carlson, Al Hunt, Mark Shields, David Broder, Juan Williams y Susan Estrich son parodiados ante el público estadounidense en un intento por contrarrestar a derechistas como Limbaugh, Buckley, Novak, McLaughlin, Buchanan, Robertson, Liddy y North. La verdad es que los llamados "izquierdistas" son, en el caso más extremo, "centristas", y, las más de las veces, se encuentran inclinados políticamente a la derecha. Sin representación de la izquierda en los medios principales, el público estadounidense está siendo manipulado literal e ideológicamente con opiniones y posturas que sirven a la élite corporativa capitalista. El mito de los medios liberales tan comentado por las lumbreras de derecha es simplemente una mentira (*Extra!*, julio/agosto, 1998).

Resulta imposible no darse cuenta de que Estados Unidos funciona como una teocracia encubierta cuando las casas editoriales de Alabama publican 40 000 libros de texto de biología con leyendas de advertencia en las que recuerdan a los estudiantes que la evolución es una teoría controvertida que deberían cuestionar, el presidente Bush premia a programas basados en la fe (lo que él denomina "ejércitos de compasión") para proporcionar servicios sociales, así como exenciones fiscales y otros beneficios a las instituciones benéficas religiosas que les permitirían ser beneficiarias de miles de millones de dólares en recursos gubernamentales, y los anfitriones de *talk shows* cristianos tendientes a dar sermones lacrimógenos sobre la diosa América siguen bendiciendo la guerra contra el terrorismo "en el nombre de Jesús".

Quienes resultaron decepcionados porque el Apocalipsis no llegó con el milenio están desquitándose con su cáustica celebración de la guerra contra el terror. La historia se ha cortado por la mitad como si hubiera sido rebanada por

un bastón talibán empapado de agua. Por un lado, la modernidad alberga una clase gobernante transnacional de sueños ilimitados que vuelven a dar cuerda al tiempo. Por el otro, el proletariado transnacional se refugia en el rechazo que hace la modernidad del tiempo desenmarañado y los sueños deshidratados. Entender cómo preparó el capital esta enorme división es la llave maestra que abre el cementerio de la razón donde puede hallarse la verdad entre las ruinas chamuscadas de civilizaciones del pasado y de civilizaciones por venir.

No es ninguna sorpresa que el Consejo Americano de Fideicomisarios y Alumnos (ACTA, fundado por Lynne V. Cheney) haya emitido un informe en el que condena la respuesta de muchos profesores universitarios a los ataques del 11 de septiembre (el ACTA afirma que el senador Joseph Lieberman fue cofundador, pero éste dice que sólo era un partidario). Con el título de "Defender la civilización: Cómo es que nuestras universidades le fallan a Estados Unidos y qué puede hacerse al respecto", el informe pormenoriza 117 incidentes que supuestamente revelan la negativa traicionera del profesorado a defender la civilización y una obstinada disposición a consolar a sus adversarios mediante declaraciones de relativismo moral y oposición al esfuerzo bélico de Estados Unidos. En otras palabras, algunos profesores tienen las agallas de criticar la guerra de Bush contra el terrorismo. Entre los comentarios condenados en el informe están los siguientes: "tenemos que aprender a utilizar el valor para la paz y no para la guerra"; "la guerra creó a personas como Osama Bin Laden, y mas guerra creará más personas como él"; "es de los desesperados, de los iracundos y de los desposeídos que surgieron los pilotos suicidas" y "debemos admitir nuestro papel en ayudar a crear monstruos en el mundo, encontrar maneras de contener a estos monstruos sin lastimar a más gente inocente, y luego redefinir nuestro papel en el mundo". Estos comentarios fueron pronunciados, respectivamente, por un estudiante de primer año de Oberlin; el ex embajador itinerante de Estados Unidos en Rusia, Strobe Talbott, actualmente en Yale; y Arun Gandhi, nieto de Mahatma Gandhi, al dirigirse a una multitud en la UNC en Chapel Hill (véase Scigliano, 2001). El ACTA criticó al subdirector de la Universidad del Estado de Pennsylvania por decir a un profesor que la página web de éste, donde defendía la acción militar contra los terroristas, era "insensible y tal vez incluso intimidante". El profesor en cuestión había citado y apoyado una editorial de Leonard Peikoff, del Instituto Ayn Rand, que decía: "Ahora debemos utilizar nuestra inmejorable milicia para destruir todas las ramas del gobierno de Irán y Afganistán, sin importar el sufrimiento y la muerte que esto cause a los muchos inocentes atrapados en la línea de fuego" (Scigliano, 2001, p. 16).

Resulta sorprendente ver cómo se sanciona y condena al terrorismo, y **por** quienes. En 1990, George Bush, padre, liberó de su arresto domiciliario al cono* rifo Orlando Bosch, después de que éste había cumplido dos años de su condena por entrar ilegalmente en Estados Unidos. Los funcionarios gubernamentales estadounidenses creían que Bosch había participado en el bombardeo de un avión civil cubano que causó la muerte de 73 personas, y el Departamento de

Justicia lo relacionó con por lo menos 30 actos de sabotaje. El *New York Times* llama a Bosch "uno de los terroristas más conocidos del hemisferio". Resulta que Jeb, el hijo de Bush, que en ese entonces era un líder republicano que trataba de ganarse el favor de los cubanos anticastristas en Miami, había cabildeado para conseguir la liberación de Bosch (Bortfeld y Naureckas, 2001).

En una época en la que la teoría social marxista parece destinada al basurero político, se la necesita más que nunca para ayudarnos a comprender las fuerzas y relaciones que ahora dan forma a nuestro destino nacional e internacional. Estoy comprometido con la opinión de que la pedagogía crítica revolucionaria puede contribuir a producir una sociedad global donde sea menos probable que ocurran sucesos como los del 11 de septiembre de 2001. Como muchos ciudadanos estadounidenses amantes de la libertad, anhelo un mundo que no esté manchado por la violencia, el terror, la escasez y la enajenación, y estoy comprometido con los esfuerzos que harán posible este mundo. Es por eso por lo que estoy dedicado a la pedagogía crítica. La pedagogía crítica es una política de comprensión y acción, un acto de conocimiento que intenta situar la vida diaria en un contexto geopolítico más amplio, con el objetivo de fomentar una responsabilidad colectiva regional con uno mismo, un ecumene a gran escala y la solidaridad internacional de los trabajadores. Requerirá hacer a un lado los estereotipos de que los izquierdistas son "colaboradores" del enemigo, antipatriotas y prohibidores de corazón subversivo inclinados a vender al país con la bandera de la corrección política. Se requerirá abandonar la imagen trillada de que los radicales son malos y las feministas, extremistas. También será necesario que los izquierdistas descarten sus generalidades respecto a aquellos que no están de acuerdo con ellos. Se requerirá del valor para examinar las contradicciones sociales y políticas, incluso -y, sin duda, particularmente- aquellas que gobiernan las principales políticas y prácticas sociales en Estados Unidos. Significa que los de izquierda tendrán que prestar más atención a las posturas políticas de la oposición, y escuchar con cuidado los argumentos que plantean conservadores y libertarios por igual. Los estudiantes tendrán que analizar diversas posturas y hacer juicios basándose en el calibre de los argumentos expuestos.

Dado este escenario global intimidante, es importante que los educadores pregunten lo siguiente: ¿Existe una alternativa socialista al capitalismo viable? ¿Cómo sería el mundo sin el trabajo asalariado? ¿Sin que el trabajo viviente sea sometido por el trabajo muerto? ¿Sin la extracción de plusvalor y la explotación que la acompaña? Si bien yo siempre he luchado por la redistribución de los recursos económicos, no siempre he desafiado los procesos subyacentes. Analizar críticamente la relación entre la educación y la globalización del capital nunca antes había sido tan urgente, incluso mientras ideólogos procapitalistas expectantes, embriagados con la idea de un mundo con el cierre abajo, las piernas abiertas e indefenso contra sus ataques corporativos, bailan patéticamente sobre la tumba de Marx y proclaman al capitalismo como el potente salvador de la civilización. A pesar de que el capitalismo global ha obligado al proletariado de las naciones en vías de desarrollo a elegir entre la inanición y la desnutrición, o en-

tre la prostitución de su capacidad laboral y la resistencia contra sus alcahuetes capitalistas, muchos miembros de la izquierda educativa en Estados Unidos han optado por retirarse, lamer sus heridas en la oscuridad o refugiarse en la tienda de objetos de segunda de la teoría posmodernista, donde pueden montar sus vanagloriosos ataques contra la cultura de consumo con poca oposición de los guardianes celosos del capital. O, en su caso, se han refugiado en una sociología hueca del conocimiento donde pueden quejarse de la política de la Nueva Derecha sin plantear un reto genuino al gobierno del capital.

Por lo tanto, es perfectamente comprensible, aunque algo perturbador, que el campo de la pedagogía crítica se haya vulgarizado y domesticado tanto insti-tucionalmente. En muchos casos ha quedado reducido a una versión aburguesada de su personificación original en las obras de Paulo Freiré y otros. El campo altamente discutible de la pedagogía crítica y la educación radical hoy en día se distingue por debates mortíferos, ataques personales y seudorradicalismo, y la acritud con la que los educadores críticos se atacan entre sí sólo es superada por la pasión con la que se unen para defender su terreno y su estatus académico. Los educacionistas de izquierda no han mostrado otra cosa que obras inmaduras cuando incluso lumbreras bien conocidas proclaman el llamado a la lucha de clases como retórica meramente romántica, o llamados a una "relajación de tensiones" con la derecha, o incluso una mojigatería de letrina en la que las críticas a la apariencia personal, como mostrar un tatuaje en la foto de autor, se propone como evidencia de una falla de carácter grave.

La teoría posmoderna (con frecuencia disfrazada de un sindicalismo de izquierda) se ha convertido recientemente en el terreno favorito para iniciar una revolución cultural. Ahí, la revolución es preponderan teniente textual, reducida a librar una guerra contra el canon literario y otras formas de autoridad discursiva, pero casi siempre dejando solo al mundo concreto de los sujetos que trabajan. Willie Thompson señala que "la respuesta de la izquierda a la condición posmodernista, si así se le puede llamar, ha tendido a retirarse a una forma de análisis hermético que está divorciado de un punto de apoyo en la realidad -una postura que se reforzó principalmente con la caída del bloque del Este, la crisis ambiental y el descrédito, real o imaginario, del marxismo ya sea como modo de análisis o como guía de acción" (1997, p. 218).

¿Por qué será que el fin del comunismo en Europa del Este en los años ochenta y noventa recibió más atención en los medios de Estados Unidos que la crisis del capitalismo en las llamadas democracias occidentales? Parte de la respuesta radica, por supuesto, en la caída de las ideologías ilustracionistas occidentales. Cari Boggs remonta la despolitización del discurso público hasta la caída de las ideologías políticas modernas vinculadas a la tradición ilustracionista (liberalismo, socialismo, comunismo, nacionalismo). Y escribe:

Vinculadas a la nación-estado y a las fallas o contradicciones de los regímenes gobernan-les en el siglo xx, dichas ideologías han perdido su poder legítimatorio por no mencio-

nar su capacidad para inspirar la movilización de las masas. Casi no ofrecen análisis perspicaces de la realidad social actual ni visiones convincentes del futuro. La globalización subvierte al liberalismo clásico con su énfasis en el individualismo, la participación democrática y el progreso humano mediante el desarrollo industrial; el socialismo lo hace con su fijación en la nación-estado; el socialismo, con su incapacidad para realizar programas de redistribución fundamentales o abordar los intereses ambientales; y el comunismo, con su atracción hacia el modelo dirigido y su incapacidad (compartida) para no incur-sionar en el mercado mundial. Estas ideologías, obliteradas por un consenso neoliberal creciente que atiende los intereses de las élites corporativas globales, no pueden enfrentarse a los grandes cambios en el sistema de producción y consumo, en las relaciones de clase y de poder, y en la cultura laboral y popular. Tampoco ofrecen gran cosa como inspiración política: basta observar la ausencia, casi total, de discursos en torno a las campañas contra la OMC de los últimos años o el lenguaje de los movimientos sociales más contemporáneos (2001, p. 307).

Yo argumentaría que la evaluación perspicaz de Boggs sólo tiene razón en parte. Hay numerosas escuelas de análisis marxista que están bien equipadas para proporcionar un análisis riguroso del fenómeno de la globalización. Sin importar a qué escuela de crítica radical se proclame lealtad impertérrita, la defensa del comunismo tiene consecuencias ideológicas y políticas duraderas. Es importante darse cuenta de que el comunismo no falló porque sea inviable en principio, sino porque se traicionaron implacablemente sus principios y prácticas fundamentales. En Occidente con frecuencia se calificó a los países comunistas como envases de hierro de un colectivismo sin mente; eran un símbolo estereotipado de todo lo detestable de la ideología política y la organización. Pero casi nunca se dijo nada en los medios occidentales sobre esa forma de colectivismo más reduccionista, vulgar y domesticado que ocurre bajo el capitalismo, donde los individuos quedan reducidos a su capacidad laboral, envases materializados del capital viviente, donde poblaciones enteras son constantemente codificadas como ciudadanos consumidores en una reafirmación constante de las utilidades sobre la gente. Sin embargo, Boggs tiene razón cuando asevera que los paladines anticapitalistas actuales casi han sacado del argumento a las ideologías izquierdistas. Los ataques contra el capitalismo han puesto en contraste su invisibilidad tendenciosa. Cuando Colin Powell anunció en enero de 2001 que "otros sistemas no funcionan" (Boggs, 2001, p. 313), cayó en una forma de amnesia motivada cuando no logró señalar que no funcionan porque Estados Unidos no les permite funcionar; cuando presumió "vamos a mostrar al mundo una visión del sistema de valores de Estados Unidos", estudiosamente evitó mencionar que dicha visión se sustenta en el aparato militar más poderoso en la historia de la humanidad. El "sistema de valores de Estados Unidos" señalado por Powell tiene poco que ofrecer a quienes se rehusan a arrodillarse ante el Dios de la Utilidad del Capital.

Debido a que resultó afectada negativamente por la decadencia del apalanca-

miento retórico de Marx en los educadores radicales, gran parte de los defensores motivados del actual discurso de izquierdas no hacen más que un llamado a modificar los arreglos económicos existentes y, por lo tanto, tontamente colocan a oprimidos y opresores en el mismo nivel ontológico. Es importante que los educadores de izquierda se den cuenta de que, a pesar del empeoramiento de las condiciones económicas alrededor del mundo a raíz de un nuevo y virulento "capitalismo sin guantes", las ideologías ascendentes de derecha no están insertadas en instituciones inamovibles, aunque casualmente en este momento las esté bendiciendo el éxito político. Pueden ser superadas y transformadas, pero las tácticas no serán iguales a las utilizadas por los bolcheviques cuando valientemente sitiaron el Palacio de Invierno. Tampoco serán tácticas puramente discursivas, a pesar de que es cierto que, como señaló Marx, las ideas en las manos de las masas listas para recibir las tienen un poderoso efecto en la historia.

Relanzar la teoría educativa de izquierdas en la espuma de la teoría posmodernista es una estrategia debilitada que, en el mejor de los casos, puede comprar a la izquierda algo de tiempo para crear correlaciones educacionales más sustantivas con la política antiburguesía y anticapitalismo. No se puede quitar los colmillos al capital asestándole un golpe posmoderno en la cabeza, seguido de un gancho izquierdista posmarxista en el plexo solar de la avaricia corporativa. Lo que se necesita es un golpe de *knock out* que deje al capitalismo bamboleándose en las cuerdas. El problema es que los teóricos postestructuralistas y posmodernistas en el campo de la educación en gran medida han difundido el capitalismo y el imperialismo como un peligro siempre presente. Y esto lo han hecho a la par que experimentan con terminología y sintaxis, y participan en un ritual escolástico que, parafraseando a R.U. Sirius, "la lengua trata de ver qué tan lejos puede trepar por su propio trasero" (2002, p. 44).

Barbara Foley señala que mientras el reclutamiento en la CÍA va en aumento, en la academia aparentemente se viven sucesos emocionantes y progresivos de índole diferente, a saber, un aumento en el número de académicos y teóricos postestructuralistas aniquiladores de cánones. De acuerdo con estos teóricos, "la subversión polisémica espera, al acecho, en todas partes" (2001, p. 201) y hay "una tendencia a encontrar subversión bajo cualquier arbusto textual" (2001, p. 206). Estos académicos encuentran prácticas de oposición en cada tropo, engaño, catacrexis e intervención estilística concebible. Supuestamente puede lograrse la caída del capitalismo y el imperialismo mediante una aposta-sía "de moda" y un bandidaje deconstructivo contra la ideología burguesa. Foley escribe que "si es cierto no sólo que los textos marginados subvierten el canon establecido, sino también que los textos canónicos subvierten las ideologías tradicionales y conservadoras que parecen apoyar, entonces la ideología burguesa -al menos cuando se personifica en los textos literarios- en realidad no plantea ningún tipo de amenaza. Se autodestruye cuando la tocan o, por lo menos cuando la toca el crítico o pedagogo postestructuralista" (2001, p. 206). No estoy argumentando que la subversión textual no sea importante, estoy abogan-

do por hacer de las prácticas pedagógicas y curriculares una forma de política de clases contra la tiranía del neoliberalismo, dentro de la órbita tanto de un programa anticorporativo y antiglobalización como de una política de acción directa más amplios.

Como opositor de la democracia y la justicia social, la capacidad del capitalismo para disfrazar su conexión con la política reaccionaria es más fuerte hoy que nunca antes. Bertell Ollman señala un punto importante cuando escribe:

Mientras el capitalismo oculte sus verdaderas relaciones detrás de las apariencias, sus procesos subyacentes detrás de los sucesos superficiales, la lucha de clases detrás de la colaboración entre clases y su potencial para el orden igualitario detrás del orden inequitativo actual, el marxismo será necesario para descubrir la situación verdadera. Y respecto a los capitalistas y sus "criadas intelectuales" que insisten en que "es hora de enterrar a Karl Marx", bueno, Caco también estaba interesado en impedir que la gente averiguara lo que sucedía en su cueva (2001, p. 162).

En el vasto paisaje de las relaciones económicas globales, Ellen Meiksins Wood ha identificado lo que denomina como "un nuevo tipo de imperialismo". Utiliza este término para referirse a "la diseminación de las necesidades apremiantes del mercado [que] (con la ayuda de instancias capitalistas internacionales como el Banco Mundial y el FMI) han apremiado a los agricultores del tercer mundo para que replacen la agricultura de autosuficiencia con una especialización en cultivos comerciales para el mercado global" (1999, p. 118). Por supuesto, como añade Wood, incluso si los trabajadores fueran propietarios de los medios de producción, el mercado no desaparecería de pronto. Al contrario. Wood asevera lo siguiente:

Una vez que el mercado se establece como "disciplina" económica o "regulador", una vez que los actores económicos se vuelven dependientes del mercado para lograr las condiciones de su propia reproducción, incluso los trabajadores que poseen los medios de producción, individual o colectivamente, se verán obligados a responder a las necesidades imperiosas del mercado: a competir y acumular, a permitir que las empresas y los trabajadores "no competitivos" quiebren y a explotarse a sí mismos... No habrá escape de la explotación ahí donde las necesidades imperiosas del mercado regulen la economía y gobiernen la reproducción social. En otras palabras, no puede haber tal cosa como un mercado verdaderamente "social" o democrático, y mucho menos un "socialismo de mercado" (1999, p. 119).

Parfraseando a Warren Montag, podría decirse que las doctrinas del socialismo de mercado representan "una criatura con la cabeza de Hayek y el corazón de Rawls" (2001, p. 198). Muchos educadores progresistas defienden a los pobres e impotentes de la actualidad al opinar que los más excluidos del orden social actual -los olvidados- viven en culturas ricas y vibrantes y que el plan de estudios

debería basarse en la variedad de culturas de los pobres con el fin de afianzar sus múltiples y formidables puntos fuertes. Con seguridad, esto es sólo parte de la respuesta. Celebrar la inagotable riqueza de la vida social de los pobres no debería ser una excusa para ignorar su lucha en el plano económico. Al mismo tiempo, incluso a la par que acentuamos la capacidad del capitalismo para apropiarse de las luchas proletarias para instrumentarlas e integrarlas a jerarquías estructuradas de la cultura dominante, restamos importancia a la creatividad y a los instintos democráticos de las grandes masas de pobres corriendo un riesgo propio. Para quienes defienden un partido vanguardista de intelectuales estrictamente manejados para que "coordinen" la lucha venidera", les recuerdo el poderoso potencial de los trabajadores para organizarse en el punto de producción.

Esto no quiere decir que el papel de un partido vanguardista sea irremediablemente anacrónico o equivocado, sobre todo en vista de los sonambulismos del presente. El punto es que incluso si dicho partido desempeñara una función en la lucha venidera, ésta debería ser una que respetara la autonomía y actividades propias de los pobres. Por favor, no confundan esto con un llamado de corneta a la espontaneidad. Más bien, considérenlo como un intento por revigori-zar la lucha proletaria y reafirmar a los trabajadores como agentes primarios de la lucha contra el capitalismo. Ya vimos los efectos fecundos de dichas luchas para establecer a los soviets y a los consejos de trabajadores alemanes y húngaros. En este sentido es importante recordar que el trabajo muerto (el capital) no sólo moldea el trabajo viviente (la capacidad laboral de los trabajadores), sino que ha habido momentos en los que el trabajo evoluciona de trabajo viviente a suelto revolucionario capaz de negar al capital (Cleaver, 2000).

Mi objetivo en esta cuarta edición de *La vida en las escuelas* no es proporcionar estadísticas más actualizadas que demuestren el empeoramiento de las condiciones económicas y educativas para maestros y estudiantes en los actuales in-lentos por volver a "reaganizar" la política estadounidense y convertir al país en un estado guarnecido. La evidencia estadística suele ser un antídoto débil para la ignorancia, particularmente cuando los centinelas con rostro de Jano de la cultura dominante ejercen sus marcos de interpretación legitimantes de manera que deliberadamente sesgan los hechos y las estadísticas hacia un lado u otro. Más bien, mis esfuerzos van dirigidos a lanzar una modesta contramaniobra orientada a las clases contra la falsa narrativa capitalista de esperanza, explorar las grietas y fisuras de la sociedad capitalista que se encuentran ocultas bajo su decorosa sublimidad, y colocar estratégicamente cartuchos de dinamita conceptuales en los pilares pútridos de sus cimientos. También están pensados para presentar de modo abreviado un lenguaje de análisis crítico cosechado de la tradición de las ciencias sociales izquierdistas. *La vida en las escuelas* está diseñado como un enfoque introductorio a la educación -de tenor y temperamento preponderante-mente filosóficos- si se considera, haciendo uso de las palabras de Raya Duna-yevskaya (2002), que la filosofía generalmente consiste en hacer explícito lo que sedo es implícito en el momento objetivo de la historia. De cierto modo, podría

describírselo como un intento por obligar a la realidad a rendirse ante una visión más emancipatoria de la vida social democrática, una vida que sólo es posible gracias a la eliminación de las relaciones sociales capitalistas. Sin embargo, la realidad no se rinde sin una lucha, casi siempre prolongada, casi siempre sangrienta.

La filosofía revolucionaria es intensiva en mano de obra y su gestación toma años. Es un viaje deliberado, de toda una vida, carente de garantías. Al embarcarme en dicho viaje, me he aventurado en la esfera del pensamiento abstracto creyendo, junto con Marx, que las abstracciones nos pueden ayudar a entender de manera poderosa el carácter concreto de la vida social. Es mediante el pensamiento dialéctico que se pueden captar mejor las contradicciones de la vida cotidiana (es decir, por qué existe tanta miseria dentro de las democracias capitalistas; por qué existen las jerarquías de raza, clase y género; por qué la libertad se ha convertido en un gran vacío que suele usarse para justificar el imperialismo y la guerra).

Siempre he creído -y aún creo- que es responsabilidad y reto del educador formar un vínculo para sí entre el terreno socioeconómico "macro" de la vida social y las relaciones microsociales que se encuentran dentro de la urdimbre agitada de las aulas escolares. Los educadores críticos pueden ofrecer su experiencia y hacer todo lo posible por proporcionar los linchamientos de un marco teórico con el cual analizar esas y otras experiencias, incluso aquellas de sus estudiantes. Más importante aún, los educadores críticos pueden proporcionar conceptos científicos a partir del vasto léxico de la teoría marxista y dar ciertas indicaciones sobre cómo aplicarlas para analizar la educación escolar. Al trabajar con tales conceptos, es importante que el estudiante no reste importancia ni exagere la importancia de los antagonismos entre el capital y el trabajo.

Como señaló el poeta salvadoreño Roque Dalton, no sólo nos forjan las palabras. El propio Marx nos recuerda que nos forjamos en y mediante la historia, por condiciones que no son totalmente obra nuestra. Somos producto de sí mismos de temas de mediación, contradicciones dialécticas producidas por la relación social conocida como capital y también por las representaciones culturales, las formaciones sociales y las relaciones institucionales, todo lo cual contribuye a las condiciones objetivas de la posibilidad de nuestro desarrollo humano. La pedagogía crítica funciona en y mediante todos estos niveles para crear condiciones para el desarrollo de seres humanos que se relacionan libremente y cuyas relaciones no se ven abrumadas por las intenciones de los capitalistas occidentales; de seres cuyos sueños, deseos y necesidades no se ven limitados por la necesidad que tiene el capital de reproducirse a sí mismo; de personas cuyo sentido de propósito no se alimenta en la matriz de la necesidad y cuyas subjetividades no son moldeadas por las relaciones sociales de producción que se basan en reducir la identidad humana al valor de producción mediante la mercantilización.

Millones de personas agraviadas en todo el mundo son testigos del proceso de explotación, regido por leyes, al cual se conoce como acumulación de capital; de los estragos del desarrollo inequitativo denominado "progreso" y de la práctica del

capitalismo bajo el nuevo disfraz llamado "globalización". La explotación no es una desviación aberrante sino elemento y forma duradera de la propia democracia capitalista. El capitalismo constituye la negación absoluta de la humanidad, la personalidad y la libertad, y, como tal, representa el límite de la lógica de la dominación. Sin embargo, es necesario transformar este límite absoluto en su opuesto mediante lo que Dunayevskaya, haciendo eco de Hegel y Marx, llama negación de la negación. Con esto se refiere a una negatividad absoluta y la base para la afirmación de la libertad en su nivel más alto como una forma de humanismo revolucionario. Erich Fromm, el famoso autor de *Marx y su concepto del hombre*, revela que el humanismo revolucionario se encuentra en el centro de la filosofía de Marx: "El objetivo de Marx era la emancipación espiritual del hombre, liberarlo de las cadenas de la determinación económica, restituirlo como totalidad humana, habilitarlo para encontrar unidad y armonía con sus congéneres y con la naturaleza" (2000, p. 3).

No obstante, muchas escuelas magisteriales actualmente ofrecen poco más que cursos tibios sobre cultura popular, versiones rebajadas de teoría crítica o versiones *light* de teoría posmoderna como base calculable para la transgresión pedagógica. En mi mente, las versiones más conservadoras de la teoría posmoderna proporcionan los jugos gástricos necesarios para que el mundo de la explotación capitalista sea más fácil de digerir y para reducir la disidencia a cuestiones relacionadas meramente con estilo y gusto. Al envolver la transgresión en la salsa caliente del vanguardismo, la teoría posmoderna pone en tela de juicio las formaciones culturales capitalistas mediante la experiencia vertiginosa de descentrar representaciones que se presume son seguras ontológicamente, o al encontrar refugio en intersecciones extrañas de significado o desviaciones inesperadas de la sintaxis, o en la dislocación radical de los sistemas de signos. Ciertamente no hay nada malo en estos desafíos por sí mismos, pero no dan mucho para iniciar el tipo de lucha que se requiere para poner fin al gobierno del capital.

Invito a quienes están interesados en razonamientos radicales más maduros sobre educación conforme a las líneas marxistas a leer alguno de mis libros más recientes, como *Che Guevara, Paulo Freiré y la pedagogía de la revolución* (2001). Quienes se sientan decepcionados por el giro marxista de mi obra sin duda tratarán de revender este libro de texto a la librería universitaria al final del semestre.

Cuando terminé de escribir mi libro sobre el Che Guevara y Paulo Freiré, un amigo mío y compañero de lucha por la justicia social -además de afamado académico radical- me dijo que mi cambio a una posición marxista no apologética indudablemente causaría una mengua palpable de mi círculo de lectores. No obstante, mis otros libros menos marxistas no tienen audiencias tan amplias y entusiastas como mi libro sobre el Che y Freiré. A mi modo de ver, esto tal vez refleja una nueva conciencia social de fomento en la juventud estadounidense actual, evidenciada sobre todo por las manifestaciones recientes contra la Organización Mundial de Comercio en Seattle, la ciudad de Quebec y Genova. No estoy sugiriendo que hoy no haya jóvenes que charlen alegremente con sus amigos

frente a idiotizantes programas de juegos televisivos, pero estoy más convencido que nunca de que las contradicciones dialécticas y las relaciones internas del capitalismo están volviéndose más llamativas y menos aceptadas por los jóvenes como hecho histórico inevitable. Saben que el capitalismo no soporta oposición alguna a sus demandas imperialistas.

Mientras que el lenguaje del marxismo tal vez fue lanzado a la fuerza al basurero de la academia educacional, las ideas y el compromiso de Marx por librar a la sociedad de la explotación están vivitas y coleando. Ya pesar de que el discurso marxista tal vez sea el lenguaje que dé forma a la política de un puñado de estos jóvenes manifestantes, es probable que, cuando se le despoje de la propaganda de guerra fría que ha asolado su recepción en América del Norte, el análisis marxista probablemente sea más aceptado de buena gana por un número creciente de jóvenes activistas sociales. Cuando se reconozca su pleno potencial analítico, bien podría empezar a resonar entre muchos jóvenes de la actualidad. Estoy hablando de los mismos jóvenes que denostan contra las corporaciones y sus ejércitos privados que saquean ganancias en los países en vías de desarrollo; que condenan las transnacionales de biotecnología que explotan la riqueza genética de, por ejemplo, la Reserva de la Biosfera de los Montes Azules en la selva lacandona de Chia-pas, México, donde las corporaciones transnacionales llevan a juicio a los agricultores indígenas locales acusándolos de violar sus derechos de propiedad; que desafían la violencia de compañías petroleras como Shell (el gigante anglo danés), las cuales financiaron el dominio del régimen de terror de Abacha en Nigeria y condujeron al colgamiento del afamado escritor internacional y activista ambiental Ken Saro-Wiwa y de ocho de sus compatriotas ogoni en noviembre de 1995; y que se oponen a muchas de las operaciones militares recientes de la OTAN, los perros de ataque de las naciones capitalistas avanzadas.

También me estoy refiriendo a los jóvenes que están hartos de la charlatanería política de los demócratas y los republicanos. Más recientemente, les enfureció la Suprema Corte y su fallo *per curiam* mayoritario del 12 de diciembre de 2000, con el cual se convirtió en vicario conocido de George W. Bush y de los intereses del Partido Republicano y, después, desvergonzadamente -y, con seguridad, traicioneramente- defendió su decisión argumentando que pretendía preservar "el derecho fundamental" a votar (Bugliosi, 2001; Kellner, 2001). La Suprema Corte eficazmente robó la elección al pueblo estadounidense, si bien hipócritamente acogió la cláusula de protección equitativa. ¿Cómo podrían los conservadores acoger la protección equitativa al señalar que normas diferentes sobre el recuento de votos en los condados de Florida equivalían a protección inequitativa? De acuerdo con Bugliosi, gracias a que el Congreso nunca imaginó aprobar un estatuto que declarara delito robar unas elecciones presidenciales, los cinco jueces de la Suprema Corte evitaron ir a la cárcel por su felonía. Las últimas elecciones presidenciales constituyen una excelente oportunidad para que los jóvenes exploren las contradicciones y controversias en torno a la cuestión de cómo se rige la política en los niveles de gobierno más altos.

La juventud no se beneficia mucho de *talk shows* en los que se debate el adulterio de Bill Clinton y el alcoholismo de George W. Bush y su supuesta utilización de cocaína. Entre otros temas importantes para comentar y debatir como ciudadanos críticos están las ramificaciones de la iniciativa de libre comercio (TLCAN) de Clinton y sus efectos en las naciones pobres en vías de desarrollo, y la complicidad de Bush en este gran negocio. Más importante que saber de los medios hambrientos de escándalos sobre la despreciable imitación que hizo George W. Bush de Karla Fay Tucker, cuando burlescamente se quejó "¡Por favor no me mate!" antes de ordenar su ejecución, es analizar críticamente sus políticas exteriores (sobre todo a la luz de los ataques terroristas recientes y de la militarización de la economía global) y sus políticas internas (que, según argumentan algunos, han dado pasos atrás en el área de los derechos civiles, los derechos de la mujer, las condiciones laborales y la protección ambiental).

Los medios informativos populares critican a regañadientes las principales iniciativas políticas de Bush (o de cualquier presidente en funciones) y casi no las analizan desde una perspectiva izquierdista. Antes de los ataques terroristas, preferían chismear sobre la vida personal del presidente que poner en tela de juicio sus principios capitalistas fundamentales (desafiar sus principios capitalistas es incluso menos probable en la actualidad, ahora que el país se une tras él para la guerra). Si bien tiene interés histórico señalar que como socio administrador de Brown Brothers Harimon, Prescott Bush, abuelo de George W. Bush, fue el principal proveedor de apoyo económico para el régimen nazi de Adolfo Hitler de 1934 a 1940, el hecho de que IBM y otras corporaciones estadounidenses también desempeñaran un papel vital en el funcionamiento de la maquinaria de guerra nazi mediante sus subsidiarias alemanas tiene mucho más importancia política para entender la historia del capitalismo de Estados Unidos, IBM proporcionó a los nazis miles de millones de tarjetas perforadas que se utilizaron en máquinas clasificadoras y tabuladoras arrendadas y mantenidas por IBM, máquinas que los ayudaron a facilitar la matanza de judíos (Black, 2001). Además, las subsidiarias alemanas de Ford y General Motors utilizaron mano de obra esclava con que producir miles de tanques y camiones para las fuerzas militares de Hitler. Esto, por supuesto, ejemplifica de manera singular la lógica del capital. Así es como funciona el capital. Hoy en día, dicha lógica rara vez se rastrea históricamente en términos de la complicidad de Estados Unidos, ni se pone en tela de juicio en los principales medios de información y, mucho menos, en las escuelas públicas.

Cuando veo a los jóvenes activistas de la actualidad, veo individuos valientes y progresistas que reconsideran el significado de la libertad. Están reconociendo colectivamente que, dentro de la economía capitalista, la libertad en realidad es un término falso. El pueblo está en libertad de morir de hambre si no puede encontrar trabajo o si se niega a hacer el trabajo más denigrante. Estos jóvenes han descubierto que el único queso gratis en una sociedad capitalista está en la ratonera. Ollman hábilmente capta este sentir cuando escribe lo siguiente:

La libertad de dejarte morir de hambre, de padecer frío, de permanecer en la ignorancia no puede ser realmente libertad. Para que merezca la pena hacer sacrificios en nombre de ella, la libertad debe incluir algo de las condiciones de vida reales que permiten a la gente hacer lo que quiere hacer y el hecho de que nadie esté tratando activamente de impedirlo. Pero no olvidemos el [sentido falso] del término, aunque sea únicamente para aprender quién se beneficia de este engaño y cómo se las han ingeniado para engañarnos durante tanto tiempo (2001, p. 57).

En otras palabras, la gente pobre no tiene la libertad de comprar bienes que no puede costear. Ollman pregunta: "¿Pueden los trabajadores optar por vender su capacidad laboral por un salario decente a patrones que no la desean o que sólo están dispuestos a pagar la mitad de esa cantidad para obtenerla? En vez de enfocarnos en el momento de la elección, nuestra atención debería centrarse en las condiciones inequitativas en las que la gente hace sus elecciones y en cuan estrechamente limitan lo que puede ser elegido" (2001, p. 62).

En la actualidad hay millones de trabajadores potenciales que desean ser explotados como trabajadores. Le gritan a las corporaciones "¡Por favor, explótennos!", pero el capitalismo burlesco se rehusa porque no los necesita. Estos trabajadores forman parte del nuevo ejército reservista del capital que ha sido degradado al rango de "indigno siquiera de ser explotado". El punto aquí es que todavía hay muchos educadores bien intencionados y progresistas que hablan sobre la lucha por la justicia social en términos de distribución de los recursos y el ingreso. Esta postura no toma como punto de partida la lucha necesaria por una sociedad sin clases y, por lo tanto, reproduce las mismas relaciones sociales capitalistas que se han convertido en objeto de críticas. Además, la clase social con frecuencia queda reducida a experiencias culturales, supuestos y actitudes, más que al entendimiento de cómo nos encontramos posicionados dentro de las relaciones sociales de producción y la división social, más amplia, del trabajo. Al reducir la clase social al capital cultural o al "compartir la riqueza", se apoya tácitamente la idea de que en algún lugar existe el buen capitalista compasivo, con corazón. No obstante, ¿cómo es posible ejercer un "buen corazón", aunque en sentido limitado, cuando la naturaleza misma del capitalismo estipula que se reduzca el costo de la mano de obra viviente y siendo que el capitalista debe emprender una campaña implacable por obtener valor y más valor?

La lucha anticapitalista no basta para producir el tipo de nuevos comienzos que son necesarios para crear una sociedad que no sólo reproduzca los antagonismos de clase fundamentales en el nombre de algún movimiento o principio revolucionario. Lo que se necesita, por supuesto, es una lucha que vaya más allá de sólo oponerse al capitalismo y a la depresión crapulosa que inflige a sus subditos, y cree los nuevos principios revolucionarios para un trabajo mental y libremente asociado que trascienda la separación entre trabajo intelectual y manual y las relaciones sociales jerárquicas. Esto demanda transformar las relaciones humanas en el punto de producción, entre hombres y mujeres y entre diversos grupos étnicos, como par-

te de una revolución de gran envergadura que perdure (Hudis, 2001). En un mundo donde 100 millones de personas están desempleadas, la presencia del desamor y la ira puede darse por sentado. ¿Importa acaso que en Estados Unidos haya elecciones libres, si la vida de la clase trabajadora no mejora?

Otro problema con los educadores progresistas bien intencionados ocurre cuando se amonesta rotundamente a quienes provienen de las metrópolis del Occidente desarrollado por hablar en representación de o sobre el sujeto subalterno. Aparentemente, no deberíamos tratar de representar al "otro". Suele criticarse a Marx por tratar de representar al mundo por y en nombre del proletariado. Aunque estoy de acuerdo en que está mal que alguien se adjudique una posición en la que afirme tener la última palabra en cualquier relación social o circunstancia, estoy en desacuerdo con la advertencia general de que no deberíamos tratar de representar al mundo como una persona luchando por reconstruirlo. A mi modo de ver, esto evita la pregunta de cómo podemos representarnos colectivamente a nosotros mismos y a los demás con el fin de crear alianzas activas y colectivas contra el capital.

Lo que el público amplio en general tiene que entender, al igual que los educadores en particular, es que dentro del contexto de la globalización del capital, los intereses capitalistas, militares, comerciales y energéticos están tan entrelazados que con frecuencia es virtualmente imposible distinguirlos. Considérese el caso reciente del Plan Colombia del gobierno de Bush. El Fondo Monetario Internacional y la Organización Mundial de Comercio han presionado al gobierno colombiano para que reduzca el presupuesto del sector público y venda los servicios y compañías paraestatales. Esto ha causado despidos masivos y reducciones a los fondos públicos para salud y jubilaciones. El dinero ahorrado (o, para ser precisos, robado a los pobres) se utiliza para pagar las deudas del gobierno con los bancos y las instituciones crediticias extranjeras, mismas que volverán mucho más atractivo al país para los inversionistas extranjeros. La ayuda multi-millonaria del gobierno de Bush para Colombia (el tercer beneficiario más importante de ayuda militar de Estados Unidos en el mundo) fue proporcionada ostensiblemente para suprimir la producción de cocaína, pero grupos paramilitares de derecha (como los Grupos Unidos de Autodefensa) utilizan ese dinero -como bien sabe el gobierno de Bush- para tratar de asesinar a líderes sindicales.

Alrededor de 200 líderes sindicales han sido asesinados en los últimos años. Por supuesto, la ayuda estadounidense simplemente es una "cubierta" de la extracción y venta de carbón a precios módicos a Estados Unidos. (Se ha alentado una mayor utilización de carbón en las plantas eléctricas estadounidenses; yo me pregunto si es coincidencia que Bush provenga de un estado que es el mayor consumidor, mientras que Cheney es originario del estado que es su mayor productor.) Las minas carboníferas colombianas son propiedad de multinacionales estadounidenses como Drummond Co., Inc., con sede en Birmingham, Alabama.

A ningún espabilado estudiante de la historia mundial le pasa inadvertido que la historia tanto de los regímenes comunistas como de las democracias capitalistas

se ha distinguido por sus horrores indescriptibles. Para mí, la cuestión no es defender los regímenes históricos que se hicieron llamar comunistas (la mayoría, después de todo, eran formas altamente burocratizadas de capitalismo estatal), sino despertar en el lector un compromiso por transformar al mundo en algo que trascienda las formas actuales de explotación capitalista que hoy abundan casi por doquier. (Culpar del totalitarismo de la ex Unión Soviética al marxismo equivale a culpar a la Santa Inquisición del Sermón de la Montaña.) Dicho compromiso con una revolución social total no puede hacerse partiendo sólo de experiencias compartidas o de un sentimiento emocional; debe incluir un análisis científico del capitalismo global y sus efectos a lo largo de la historia mundial. Para muchos de ustedes, dicho compromiso se basará en la pregunta de si el capitalismo puede transformarse o no en una relación social que pueda promover y acarrear justicia social y emancipación de la opresión y la explotación. Yo, por lo menos, no creo que una sociedad así pueda crearse dentro de la lógica social y las relaciones sociales del capitalismo, aunque sin duda es cierto que la transición que debe realizarse al socialismo puede entreverse dentro de las contradicciones del capitalismo. Lo que Manning Marable expresa aquí en relación con la lucha del pueblo negro es lo que yo afirmaré en relación con todos los pueblos oprimidos:

Sigo convencido de que el pueblo negro como grupo nunca logrará los objetivos históricos de su larga lucha por la libertad dentro de la economía política del capitalismo. El capitalismo ha demostrado una habilidad notable para mutar en varias formas sociales y tipos de gobierno estatal, pero su carácter esencialmente opresivo, sustentado en la dinámica continua de acumular capital y explotar la capacidad laboral, no ha cambiado. A final de cuentas, el estado capitalista de Estados Unidos nunca será engatusado o convencido para que se reforme mediante llamados a la persuasión. El cambio fundamental requerirá de un movimiento de resistencia democrática masiva proveniente principalmente de abajo y anclado en la clase trabajadora y entre los grupos minoritarios oprimidos (2000, xxxviii).

En este sentido, necesitamos rechazar las expectativas benignas de los progresistas que mantienen un sueño de cuasicapitalismo y semisocialismo, una especie de "tercer camino" relajado entre Marx y el mercado, al cual se denomina mercado social o socialismo de mercado. El sueño de un "capitalismo del pueblo" es obstinado, pero trate de decírselo a esos países que padecen el subdesarrollo y están ansiosos por unirse al orden económico y cultural del Occidente desarrollado. Un número reciente de *The Black Panther*, que habla sobre la postura del "intercomunalismo revolucionario y científico", describe el fenómeno actual de globalización o globalismo como un "intercomunalismo reaccionario":

Al igual que su predecesor, el "libre comercio capitalista" [durante el cual la esclavitud africana surgió y fue sancionada oficialmente], el globalismo moderno es una fuerza sin moral que sólo busca nuevos supermercados y nuevas maneras de explotar los recursos

naturales del mundo y el trabajo de la gente. Este nuevo fenómeno global [denominado "globalismo" moderno o "globalización"] tiene su origen en la naturaleza misma del sistema económico capitalista, y es este hecho lo que causa que las mentes racionales estén seriamente preocupadas por las perspectivas de la vida humana o, para el caso, cualquier vida futura en la Tierra. Nunca debemos olvidar que los orígenes del capitalismo se encuentran, primeramente, en el "exterminio" de los pueblos indígenas de color en muchas partes del llamado "mundo subdesarrollado" [particularmente el "Tercer Mundo" en Asia, África y lo que ahora se conoce como México, América Central y América del Sur] y, en segundo lugar, en el comercio de esclavos africanos y el "hurto" de miles de millones de dólares de "trabajo gratuito" [pagado en francos, libras, marcos, etc.] y el robo descarado del oro, la plata y las piedras preciosas que se encontraron en estas tierras tercermundistas. Es un hecho histórico indiscutible que, literalmente, cientos de millones de "personas de color" fueron sacrificadas al Dios de las Ganancias, un "dios" al que aún adoran quienes creen en la virtud, la vitalidad y la viabilidad continua del "libre flujo del comercio y las finanzas" del sistema económico capitalista (2000, p. 24).

Otrora proclamado con bombo y platillo como fuente de salvación del mundo y como fundamento concreto de toda construcción democrática, el capitalismo se las ha arreglado para triunfar en sus muchos cismas, incluso el momento agobiado de crisis de su encarnación actual, y para superar todo lo que está en contra de su supervivencia, pero no sin consecuencias estremecedoras para el mundo. Tan sólo recientemente, la vida de millones de personas se pulverizó con la destrucción de la economía rusa, el derrumbamiento de la economía de los "tigres asiáticos" y la quiebra de México y Brasil. Y así podríamos seguir hablando sobre catástrofes económicas más recientes, como las de Turquía y Argentina, pero puede estar seguro de que la clase capitalista se las ha arreglado para sobrevivir sin un rasguño. En la actualidad, se habla poco sobre arrojar a comunistas y socialistas a las espirales sofocantes del fuego eterno del infierno, porque se presume que todos ya viven ahí. El esfínter de Satanás presumiblemente está lleno de los restos sin digerir de Marx, Lenin, Rosa Luxemburg y toda la banda podrida de rojos.

Aquí en Estados Unidos, la propaganda mediática contra el comunismo y el socialismo ha sido tan abundante y penetrante que no hay muchas posibilidades de que sus ideas fundamentales sobrevivan en el archivo público con mucha credibilidad. El escenario ya estaba listo en 1960 (con bastante ayuda del senado! Joe McCarthy), cuando John Wayne protagonizó *The Álamo*. Wayne representó *The Álamo* como la batalla entre la democracia (los téjanos) y el comunismo (los mexicanos). En la publicidad de la película, escrita por el propio Wayne, éste expresaba su deseo de "vender Estados Unidos a los países amenazados por la dominación comunista... [y] dotar de corazón y fe nuevos a todos los pueblos libres del mundo" (citado en Floyd, 2001, p. 109). La batalla contra el comunismo se ha ganado, lo cual no significa que la maquinaria de guerra de la OTAN, que cuesta mil millones de dólares diarios, no esté siendo reclutada para guerrear de vez en cuando contra las naciones "delincuentes" -desde la Unión Soviética y Nica-

ragua, hasta Irak o Yugoslavia- y asegurar que el genocidio sea la consecuencia inevitable para cualquier nación en vías de desarrollo que sea lo suficientemente osada como para buscar una alternativa económica al capitalismo de libre mercado (McMurtry, 2000)... esto es, cuando Estados Unidos no decide "lanzarse por su cuenta", unilateralmente, como hizo en Afganistán (con cierto apoyo del Reino Unido).

No nos equivoquemos. La lógica del capital es tan perniciosa como engañosa. Sin embargo, a veces el capital se vuelve tan flagrantemente arrogante y justificativo de sí mismo que se ejerce a plena vista del público: capitalismo *á lafull Monty*. Pero colocarse frente al público con toda la corrupción al desnudo no ha hecho gran cosa para fomentar la oposición en su contra. De hecho, lo que esto ocasiona más comúnmente es la naturalización de su inevitabilidad. Tomemos el caso de unos cuantos ejemplos recientes. Philip Morris, el primer y segundo productor de cigarrillos y alimentos más importante del mundo, respectivamente, en fecha reciente distribuyó un informe en la República Checa que constituye un ejemplo sin maquillar de la lógica del capital. El informe decía, con una intrépida arrogancia destinada a producir reacciones, que 22 000 fumadores ahorraron al gobierno checo 30 millones de dólares en 1999 al morir prematuramente debido a que su fallecimiento redujo los costos de atención médica, jubilación y vivienda de esos decrepitos ciudadanos checos en sus años no productivos (Holley, 2001). El informe tenía por objeto reunir apoyo al efecto indirecto positivo que tiene el fumar en las finanzas públicas. Señalaba que si se tomaba en cuenta el impacto de todos los costos relacionados con fumar en las finanzas públicas (es decir, cuando se sumaban los costos, ahorros e ingresos fiscales relacionados con fumar), el resultado era un efecto positivo neto de 152 millones de dólares en 1999. La entrelínea del informe era que fumar constituía una manera segura de que el estado se deshiciera de adultos mayores que sangraban la economía. ¿Qué burocracia estatal podría resistirse a una fórmula tan atractiva? Para sorpresa de los ejecutivos de Philip Morris, el mundo entero reaccionó escandalizado a su informe, pero no es de sorprender que hubiera una reacción mínima al gobierno del capital tras la lógica del informe.

Quisiera dar otro ejemplo cercano de cómo funciona la lógica del capital. A pesar de que Estados Unidos apenas está saliendo de su mayor expansión económica en más de un siglo, la atención médica para todos salvo los muy ricos está disminuyendo. Los pacientes se acumulan en los pasillos de los hospitales hoy en día como si estuvieran en latas de sardinas. Personas que llegan en ambulancia no son admitidas en las salas de urgencia. Peter Gosseling de *Los Angeles Times* escribe: "Los especialistas médicos generalmente concuerdan en que una fuerza clave detrás de la crisis actual es el esfuerzo de empresarios y gobierno por permitir que las fuerzas de mercado agilicen el enorme y costoso sistema de salud del país" (2001, A8). Dado que las compañías de atención médica desalientan la utilización de las salas de urgencia, generadoras de gastos, negándose a cubrir la mayoría de los ingresos, la vida humana queda sujeta a los caprichos

del mercado. Si bien los críticos del ramo señalan que los hospitales han eliminado camas para reducir costos y asignar recursos a pacientes quirúrgicos electivos, más lucrativos y fáciles de manejar, no abordan las maniobras fundamentales del capital que hacen girar el timón del sector salud.

Lo anterior ilustra un punto que siempre he señalado en todas mi obras: a los ciudadanos estadounidenses se les ha vendido un dios falso en el mercado místico. Su veneración del mercado está acumulando arrogancia como para hacer una tragedia griega. Dinero que debería encauzarse al suministro de servicios médicos termina "flotando" en los mercados internacionales, con lo cual los directores ejecutivos y sus empresas se enriquecen (los directores ejecutivos pueden costear atención médica privada) y se devasta a la clase trabajadora. Esto es lo que quiero decir cuando argumento que se quita dinero a los pobres para dárselo a los ricos. Pero Marx anticipó esta situación en el primer volumen de *El capitak* la relación trabajo-capital se basa en la subordinación de la mano de obra viviente (el pueblo) para extraer trabajo (obtener plusvalía).

Lean otro ejemplo llamativo de la lógica contradictoria del capitalismo y la democracia capitalista. La democracia capitalista generalmente adopta la postura de favorecer la libertad de cultos. Los líderes gubernamentales con frecuencia han denunciado, por ejemplo, la represión en China de un grupo místico conocido como Falún Gong, que basa sus prácticas en una clase de ejercicios *qigongque* promueven la salud física y el bienestar, y que desafía sin cesar al gobierno comunista en China. En marzo, el senador republicano Jesse Helms fue anfitrión durante la entrega anual del "Premio Internacional a la Libertad de Cultos de la Herf taje Foundation", cuyo galardonado fue Li Hongzhi, fundador de Falún Gong (*Workers Vanguard*, 2001). A primera vista esto parecería contradecir acciones que hemos llegado a relacionar con este barquero del inframundo: su victoria en las elecciones contra su adversario negro, Harvey Grant, con un anuncio en el que recurre al temor de los racistas blancos -el llamado anuncio de las "manos blancas", en el que las manos de un hombre blanco hacen añicos una solicitud de empleo denegada mientras una voz dice: "Tú necesitabas ese trabajo... pero tuvieron que dárselo a una minoría"-; su descripción de la Universidad de Carolina del Norte como "la universidad de los negros y los comunistas"; su referencia a los activistas en favor de los derechos civiles de los negros como "comunistas y pervertidos sexuales"; sus comentarios sobre las manifestaciones pro derechos civiles: "el negro no puede contar siempre con el tipo de restricciones que hasta ahora lo han mantenido en libertad de taponar las calles, desquiciar el transito e interferir con los derechos de otros hombres"; su comentario respecto a que los índices de delincuencia y la irresponsabilidad entre los negros son un hecho de la vida que es necesario enfrentar"; sus comentarios respecto a que la homosexualidad es "degenerada" y que los homosexuales son "despojos débiles, inoralmente enfermos"; su oposición rutinaria al financiamiento de las investigaciones sobre el Sida; o el hecho de que cantara "Dixie" en un elevador a Carol Mosely-Brown, la primera afroamericana elegida para el Senado, mientras alar-

deaba: "La voy a hacer llorar. Voy a cantar Dixie hasta que llore" (Fairness and Accuracy in Media, 2001).

Puede parecer extraño que alguien como Helms fuera el adalid de Li, dado que aquel y la Heritage Foundation apoyan, en general, las creencias y prácticas conservadoras cristianas, y dado que Li señala que puede volar, que los espíritus de zorros y comadrejas se apoderan de almas humanas, que una civilización con dos mil millones de años de antigüedad practicó el Falún Gong y construyó reactores nucleares, y que mediante telequinesis puede colocar en el abdomen de sus seguidores la "rueda del Dharma" que reúne la energía vital "qi" y expulsa el mal karma. No obstante, el apoyo de Helms y de la Heritage Foundation al Falún Gong tiene más sentido cuando nos damos cuenta de que sirve para desestabilizar a la población de China a la par que se afirman los principios odiosos relacionados con la extrema derecha cristiana. El Falún Gong califica de degenerado el matrimonio interracial, señala que el cielo no incluye a personas con mezcla de sangre, condena la homosexualidad, ataca la teoría de la evolución, pone en tela de juicio la libertad sexual y es hostil a los derechos de la mujer.

El predicador popular Jerry Falwell también condena el feminismo, la homosexualidad y la teoría de la evolución. De hecho, Falwell informó en un programa de televisión que los ataques terroristas en Nueva York y Washington fueron causados por feministas, homosexuales, el American Civil Liberties Union y People for the American Way, quienes, en un intento de secularizar a Estados Unidos, han provocado la ira de Dios y, en consecuencia, que el dios capitalista heterosexual permita que los enemigos de Estados Unidos lo castiguen. Los comentarios de Falwell han sido comparados adecuadamente con la retórica militante del fundamentalismo islámico y se le sitúa como un gemelo ideológico de grupos como el talibán.

Los ciudadanos buenos, honestos y conscientes que participan activamente en la vida política, cultural y económica de Estados Unidos, aunque suelen tener buenas intenciones, inconscientemente apoyan el *statu quo* al operar en campos ideológicos alimentados por supuestos no cuestionados sobre el capitalismo y sobre su relación con la libertad y la democracia. Y esto se debe a que, al participar no críticamente en el mismo campo discursivo burgués y ser partícipes de símbolos y rituales compartidos de la vida diaria, su "civismo" no logra despojarse de la propia túnica ideológica -y reincidente- que los protege. Cubriéndose con la bandera de Estados Unidos y sus expresiones de patriotismo, operan desde campos ideológicos estrechos.

Un proceso similar ocurre en algunas de las posturas que ha adoptado la vanguardia posmoderna. Sus críticas contraculturales suelen enmascarar un radicalismo aristocrático garantizado con políticas liberales afectivas que rara vez impugnan al sistema capitalista como un todo. Incluso, su énfasis retórico en el individualismo atomístico relacionado con la propiedad fortalece los elementos centrales del humanismo burgués liberal. Lamentablemente, dicha postura sigue siendo favorable a las relaciones sociales de producción existentes. Además, da peso a los peores elementos del nacionalismo chovinista y a los mecanismos imperantes de jerarquiza-

ción social. Y, con frecuencia, defiende una política de volición individual difundida por los sobremundistas y los politicastros globales que son sus cómplices. Algunas versiones de la crítica posmoderna concuerdan con cierto tipo de magnanimidad que se modula mediante el *aburguesamiento* de los arribistas académicos inclinados a atizar el sistema sin cambiarlo a fondo. Lo que trato de subrayar queda reflejado claramente en la distinción que hace Ollman entre una reforma que puede conducir a una proliferación revolucionaria y una reforma que puede impedirarla. Merece la pena citar esta distinción:

Las verdaderas reformas implican cambios que mejoren la vida de la gente (algo que siempre merece la pena hacer), sin tocar los principales problemas de la sociedad ni las relaciones entre clases. Cada reforma también tiene efectos contradictorios importantes en la lucha de clases. Al demostrar la flexibilidad de la clase gobernante y su supuesto interés en el bienestar de la gente común, las reformas hacen que el sistema parezca más legítimo y, por lo tanto, más aceptable a ojos de la mayoría. Por otra parte, la lucha por la reforma, cuando tiene éxito -la clase gobernante rara vez hace reformas por iniciativa propia-, acrecienta la confianza del oprimido en sí mismo y le deja medios organizacionales y de otra índole para intensificar la lucha en otros frentes. Dependiendo de cuál efecto sea el dominante, una reforma dada puede contribuir a establecer una proliferación revolucionaria o servir como parte fundamental de ésta (2001, p. 166).

Todo esto no debería sorprender ni causar el fruncimiento de entrecejos, particularmente si se considera con qué descaro los medios estadounidenses se han inclinado a la derecha, a pesar de las protestas de los conservadores en cuanto a que los medios están peligrosamente saturados de ideología liberal. Como resultado, los análisis marxistas -especialmente en el propio campo conservador de la educación- se consideran parte del extremo lunático. ¿Es de sorprender que el maestro común y corriente no se aficione al análisis de clases y sea particularmente susceptible a la formulación, "de pasadita", de teorías por parte de los anfitriones de *talk shows de derecha*? La mayoría de los ciudadanos estadounidenses promedio ven a través de la prestidigitación semántica del político procapitalista evasivo (¿acaso hay de otra clase hoy día?); el problema es que hay pocas alternativas creíbles para la política de *statu quo* que infecta a la mayoría del país (Kincheloe, 1998).

István Mészáros (2001) señala que la división funcional capitalista del trabajo es horizontal y *potencialmente* liberadora porque participa de una universalidad socialmente viable: la armonización del desarrollo universal de las fuerzas productivas con todas las habilidades y potencialidades aledañas de los individuos que se asocian libremente. Sin embargo, es la dimensión vertical del capitalismo y su división jerárquica del trabajo lo que constituye el "horizonte reproductivo" y "la estructura de mando" del capital, garantizando que el trabajo viviente quede subordinado al trabajo muerto y que las mejoras productivas del capital sean contenidas por la necesidad imperiosa de acumular un superávit laboral. Esto

ocasiona que el trabajo esté subordinado estructural y jerárquicamente al capital. En otras palabras, crea una crisis estructural permanente dentro del capitalismo en contraste con lo que algunos creen son sólo crisis coyunturales periódicas. Los marxistas admiten que sin importar cuán poderoso se haya vuelto este sistema, no excluye la posibilidad de agusanarlo, contaminarlo y abrirlo a estrategias diversas de impugnación social.

Los educadores críticos revolucionarios sostienen que los enfoques postestructuralistas-posmodernistas-deconstructivos a la reforma educativa suelen dar peso a la ideología neoliberal aplicada a la educación escolar porque muchos de estos enfoques se rehusan a poner en tela de juicio el gobierno del capital y las relaciones sociales de producción que constituyen el fundamento del estado capitalista. El neoliberalismo ("capitalismo sin guantes" o "socialismo para ricos") se refiere al dominio corporativo de la sociedad que apoya la procuración estatal de un mercado no regulado, participa en la opresión de las fuerzas que no son de mercado y de las políticas contra el mercado, vacía los servicios públicos gratuitos, elimina los subsidios sociales, ofrece concesiones ilimitadas a corporaciones transnacionales, entroniza una agenda de políticas públicas neomercantilista, señala al mercado como patrón de la reforma educativa y permite que los intereses privados controlen gran parte de la vida social en pos de utilidades para pocos (al reducir los impuestos de los ricos, economizando en regulaciones ambientales y desmantelando los programas de educación pública y de desarrollo social). Sin duda alguna, se trata de una de las políticas más peligrosas que enfrentamos en la actualidad.

La economía de libre mercado neoliberal -cuya finalidad es evitar la estasis y mantener los negocios en un flujo saludable- sirve como una especie de arbitraje obligatorio que legitima toda una serie de prácticas y resultados cuestionables: desregulación, acceso irrestricto a los mercados de consumo, adelgazamiento empresarial, contrataciones externas, arreglos laborales flexibles, intensificación de la competencia entre transnacionales, centralización creciente del poder económico y político, y, por último, ensanchamiento de la polarización de clases.

Como señalan Dave Hill y Mike Colé (2001), el neoliberalismo defiende una serie de posturas procapitalistas: la privatización, por parte del estado, de la propiedad de los medios de producción, incluyendo la participación del sector privado en servicios como la atención médica, el desarrollo social y la educación, entre otros servicios estatales (como la rehabilitación social carcelaria); la venta de la capacidad laboral con el fin de crear un mercado laboral "flexible" y mal reglamentado; la propuesta de un modelo gerencial corporativo para los servicios del estado; la represión de la enseñanza de ideas de oposición y crítica que pondrían en tela de juicio el gobierno del capital; el apoyo a un plan de estudios y pedagogía que produce trabajadores procapitalistas sumisos; la garantía de que las escuelas y la educación lleven a cabo la reproducción ideológica y económica que beneficia a la clase gobernante. Por supuesto, la agenda empresarial planeada para las escuelas puede observarse en el número creciente de asociaciones público-privada;;,

la proliferación del patrocinio corporativo a las escuelas, la "guía" de las empresas como mentores y la corporativización del plan de estudios (McLaren y Farah-mandpur, 1999a, 1999b), los llamados a la creación de estándares nacionales, exámenes nacionales regulares, sistemas de bonos, esquemas de rendición de cuentas, incentivos financieros para las escuelas con alto rendimiento y el "control de calidad" aplicado a la enseñanza. Se alienta a las escuelas a dar "más valor por el dinero" y deben tratar de aprender del mundo empresarial negociante o correr el riesgo de ser entregadas a una administración judicial. En pocas palabras, la política educativa neoliberal funciona con base en la premisa de que la educación es básicamente un subsector de la economía.

Mi enfoque para entender la relación entre capitalismo y la educación escolar, por un lado, y la lucha por el socialismo, por el otro, tiene como premisa la teoría valuatoria del trabajo propuesta por Marx como la desarrolló el educacionista marxista de origen británico Glenn Rikowski y otros (Colé, HUÍ, McLaren y Rikowski, 2001; Randuntz, 1999; y Allman, 2001). Basándose en Marx, Rikowski señala que el trabajo es la fuente de todo valor en la sociedad capitalista. La propia existencia del capital depende de la generación de plusvalía, es decir, un valor que rebasa el trabajo necesario. La plusvalía excede lo que representa el valor de la capacidad laboral. En otras palabras, cuando un trabajador trabaja más de lo que es necesario para asegurar su supervivencia, está generando plusvalía para el capitalista. La plusvalía se basa en nuestra capacidad laboral (nuestros talentos, conocimientos, habilidades físicas, aptitudes para el trabajo y aptitudes sociales). La capacidad laboral adopta la forma de "capital humano" en la sociedad capitalista. Tiene realismo sólo dentro del agente individual. Por lo tanto, la capacidad laboral es una fuerza distintivamente *humana*. El trabajador es el sujeto activo de la producción; es necesario para crear plusvalía. Mediante el trabajo viviente, proporciona las habilidades, la innovación y la cooperación que emplea el capital para acrecentar la plusvalía y asegurar su reproducción. Por lo tanto, por su propia naturaleza, la capacidad laboral no puede existir sin aquel que labora.

La capacidad laboral es lo que Rikowski (2000, 2001a, 2001b) describe como la (orina "celular" primordial de energía social dentro del universo social del capital. La capacidad laboral es un tipo especial de mercancía cuyo valor de uso posee la posibilidad de transformarse en una fuente de valor. Constituye valor en una manera única por ser la mercancía viviente especial que tiene la capacidad de generar más valor -es decir, plusvalía- del que se requiere para preservar su existencia social como capacidad laboral. En otras palabras, la plusvalía es posible gracias a que la capacidad laboral dedica más tiempo laboral del que se requiere para producir cualquier valor de uso en condiciones normales para una sociedad dada. Esto presupone la capacidad laboral como la media social.

El salario representa el valor de la capacidad laboral. El punto clave aquí es que la capacidad laboral que el trabajador dedica más allá del trabajo necesario para su sustento no le produce ningún valor a él, sino al capitalista: le genera *plusvalía*.

La educación y la capacitación son lo que Rikowski describe como procesos de la producción plusvática. En opinión de Rikowski, son subespecies de la producción relativa de plusvalor (el incremento de la productividad laboral para que el trabajo necesario se reduzca) que conducen a un incremento relativo del tiempo laboral excedente y, por lo tanto, de la plusvalía. El desarrollo del capital humano es necesario para que las sociedades capitalistas se reproduzcan y creen más plusvalía. En consecuencia, el corazón del capitalismo puede desnudarse al explorar la naturaleza contradictoria del valor de uso y el valor de intercambio de la capacidad laboral. Harry Cleaver señala:

El valor de uso de la capacidad laboral, como señala Marx... es su habilidad para trabajar y producir valor y plusvalor. Su valor de intercambio es el valor que obtiene la clase trabajadora a cambio de su venta. El valor de uso y el valor de intercambio de la capacidad laboral son evidentemente contradictorios porque la capacidad laboral sólo puede ser valor de intercambio para la clase trabajadora (dado que no tiene medios de producción) y no valor de uso. No obstante, la misma capacidad laboral sí tiene valor de uso para los capitalistas que la compran y la ponen a trabajar (2000, p. 98).

Repasemos aquí lo que han dicho Rikowski y otros, como Helen Raduntz (1999), porque es importante que el lector comprenda este proceso. El capital no se mueve de *motu proprio*; más bien, las capacidades físicas y mentales de los trabajadores permiten estos movimientos mediante su expresión en el trabajo. La capacidad laboral es la sustancia de valor o "forma celular" del valor. El acto de trabajar permite que la capacidad laboral (los movimientos del capital) se transforme en plusvalor. La capacidad laboral asegura la preservación del universo social del capital, pero también constituye su eslabón más débil. Los agentes sociales tienen que transformar la capacidad laboral en trabajo y, con el fin de que se dé el valor excedente, se tiene que obligar, engatusar y coaccionar a los trabajadores para producir más valor del que cubre su subsistencia, conforme a la definición del trabajo socialmente necesario. Irónicamente, la capacidad laboral ha generado su propio amo dentro de la sociedad capitalista: el capital. El mejoramiento de la capacidad laboral crea más valor y plusvalor cuando se capacita a los trabajadores para que puedan trabajar más, con mayor rapidez y más eficientemente. Los maestros pueden fracturar la relación con la clase capitalista al dar clases sobre justicia social. En la medida en que la educación escolar se base en generar la mercancía viviente de la capacidad laboral, ese combustible para el horno de la mano de obra viviente del cual depende todo el universo social del capital puede convertirse en cimiento de la resistencia humana. En otras palabras, la capacidad laboral puede incorporarse sólo hasta que lo permitamos. Los trabajadores, como fuente de la capacidad laboral, pueden participar en actos que rechacen el trabajo enajenante y que desvinculen el trabajo de la forma de valor del capital. Como argumenta Dyer-Witheford: "El capital, una relación de mercantilización general basada en la relación laboral, necesita del trabajo. Pero el traba-

jo no necesita del capital. El trabajo puede prescindir del salario y del capitalismo, y encontrar maneras distintas de organizar sus propias energías creativas: es potencialmente *autónomo*" (1999, p.68, cursivas en el original).

La relación trabajo-capital no es simétrica. Como señala Mészáros: "Esto significa, en el sentido más importante, que si bien la dependencia que tiene el capital del trabajo es *absoluta* -dado que el capital no es absolutamente nada sin el trabajo, el cual debe explotar permanentemente- la dependencia que tiene el trabajo del capital es *relativa, creada históricamente y superable históricamente*" (2001, pp. 76-77, cursivas en el original). Esto significa que se puede y se debe luchar por un orden metabólico socialista alternativo, fuera del universo social del capital.

Los marxistas revolucionarios piensan que la mejor manera de trascender los límites brutales y barbáricos impuestos por el capital a la liberación humana consiste en movimientos prácticos masivos centrados alrededor de la lucha de clases. Sin embargo, el llamado sonoro de la lucha de clases actualmente está siendo desdeñado por la izquierda burguesa al considerarlo políticamente extravagante y muchos lo interpretan como el anuncio de una película de clasificación B. La izquierda liberal está menos interesada en la lucha de clases que en hacer que el capitalismo se "compadezca" más de las necesidades de los pobres, como si esto fuera realmente posible dentro de la ley de valor del capitalista.

El logro de la justicia social es un anhelo que acogen sin titubeo los liberales. Esto es digno de aplauso. Sin embargo, esta lucha con demasiada frecuencia se separa antisépticamente del proyecto de transformar las relaciones sociales capitalistas. Cuando alguien trata de justificar la lucha de clases ante los liberales que fervientemente creen que el capitalismo es preferible al socialismo o -¡Dios nos libre!- al comunismo, la gente reacciona como si un mal olor acabara de entrar por la puerta. No estoy diciendo que la gente no debería preocuparse por el socialismo o por el comunismo. Después de todo, se han consumado muchos horrores durante regímenes que se hicieron llamar comunistas. Estamos diciendo que el capitalismo no es inevitable y que la lucha por el socialismo no ha concluido. Tal vez hoy en día esta lucha sea más urgente que en cualquier otra época de la historia del hombre. El socialismo ya no es una lucha homogénea sino, como explica Dunayevskaya (2002), debe implicar la formación de coaliciones y la colaboración internacional de la clase trabajadora con las contiendas contra el capitalismo global. Dicha política es de diferencia e inclusión, pero también es una cuyo centro de gravedad es la lucha por alternativas al capital.

Ante tal intensificación contemporánea de las relaciones capitalistas globales y de la crisis estructural permanente (en vez de darse un cambio en la naturaleza del propio capital), necesitamos formular una pedagogía crítica capaz de vivir' la vida diaria como se vive en su centro. En otras palabras, necesitamos resistir firmemente al capital. Esto significa admitir la incapacidad estructuralmente determinada del capital global para compartir el poder con los oprimidos, su participación en las relaciones racistas, sexistas y homofóbicas, su relación funcional con el nacionalismo xenofóbico y su tendencia al imperialismo. Significa

admitir que la izquierda educativa depende del objeto mismo de su negación: el capital. Significa luchar por crear un concepto policéntrico lateral a las alianzas capitalistas diversas para desacelerar el movimiento metabólico del capitalismo, con el objetivo a largo plazo de cancelarlo completamente. Significa buscar una filosofía educativa que esté diseñada para resistir la "capitalización" de la subjetividad, una pedagogía a la que, en honor a Paula Allman, he denominado pedagogía crítica revolucionaria.

La realidad en las aulas no es inconsútil sino agonística, conflictiva, antinómica y paradójica. Una regla de oro que me acompaña a cada salón de clases es respetar la amplia variedad de experiencias que los estudiantes traen consigo al aula, experiencias que suelen relacionarse con antecedentes muy divergentes y con interacciones con otros que están clasificadas por género, moldeadas por las clases sociales y racializadas. Lo que hace que las experiencias sean particularmente importantes no es qué tan genéricamente interesantes sean, o qué tan inspiradoras -o traumáticas-, sino cómo la gente interpreta sus experiencias y resuelve sus significados complejos. Hay muchos lenguajes para que los seres humanos comprendan mejor sus experiencias y las transformen, pero la pedagogía crítica, a mi modo de ver, debe comprometerse con el lenguaje de la teoría crítica y el análisis marxista.

Hay muchas escuelas de pensamiento marxista y muchos lenguajes de la teoría marxista, por lo que no es un reto tan fácil como pudiera parecer a primera vista. En mi propia perspectiva de la pedagogía crítica, se reta a los estudiantes a interpretar sus experiencias contrastándolas con las teorías marxistas-humanistas de enajenación y explotación, y a considerar las alternativas marxistas-humanistas al capitalismo. No estoy diciendo que deberían evitarse los lenguajes teóricos. Esto sería absurdo. Seguramente hay muchos otros lenguajes críticos que merecen la pena y son importantes. Estoy diciendo que la teoría marxista debería desempeñar un papel central en la pedagogía crítica. Dado que *La vida en las escuelas* se escribió antes de que yo acogiera plenamente la perspectiva marxista-humanista, cuando terminen de leerlo recomiendo a los estudiantes que lean mis libros más recientes si se sienten impulsados a profundizar su comprensión de la pedagogía crítica. ¿El reconocimiento de lo anterior desfasa sin remedio *La vida en las escuelas*? Todo lo contrario. Si bien el libro apoya un amplio rango de perspectivas radicales, en vez de concentrarse específicamente en el análisis marxista, abarca también una gran cantidad de terreno que me parece será indispensable para ayudar a los estudiantes a abordar los tipos de cuestiones cruciales señalados con anterioridad.

Las conexiones que hago entre los conceptos marxistas y la experiencia personal o colectiva no sustituyen las conexiones que hagan los lectores por sí mismos. Los estudiantes necesitan que se les proporcionen maneras de analizar sus propias historias y las políticas culturales en las que se encuentran inmersos desde la posición ventajosa de las fuerzas, las relaciones y las prácticas que las median: las estructuras económicas, las relaciones sociales de producción, las representaciones culturales, las formaciones sociales y los arreglos institucionales.

¿Cómo es que estos sistemas de mediación incrementan o reducen las capacidades humanas? ¿Cómo influyen en las formas de organización social? ¿Cómo acentúan la radicalización de la subjetividad y generan una conciencia crítica? Después de todo, estos sistemas de mediación no son evidentes en sí mismos ni transparentes. Se nos aparecen en relaciones y patrones disfrazados que sirven para "jalar las cuerdas" de nuestras relaciones familiares, nuestras relaciones con colegas, nuestras relaciones con los medios comerciales, nuestros maestros, nuestros valores comunitarios, etc. Estos sistemas, las maquinaciones que ejercen los intereses a los que sirven, y las jerarquías que privilegian no funcionan de manera mecánica sino que nos producen "dialécticamente". Necesitamos reconocer este proceso de moldeado dialéctico y estar equipados para cuestionar su funcionamiento complejo (Ollman, 1998b). Tanto estudiantes como maestros necesitan analizar sus experiencias e ir más allá del relativismo de "tener una opinión" al comprender cómo dichas opiniones y puntos de vista se sitúan históricamente en los sistemas de creencias y cosmovisiones más amplios. Debería de ponerse en tela de juicio la coherencia de esos puntos de vista, someterlos a prueba contrastándolos con otros puntos de vista de manera tal que se ayude a los estudiantes a profundizar su comprensión dialéctica de la vida cotidiana dentro y fuera del salón de clases. Como señala Marx, tiene que educarse a los propios educadores. Esto significa tomar en serio la convicción de Marx respecto a que las personas pueden ser sujetos de la historia y crear una sociedad nueva.

PEDAGOGÍA CRÍTICA REVOLUCIONARIA¹

Lo que me gustaría hacer durante el resto de este análisis es reflexionar sobre la práctica pedagógica concreta, en el entendido de que no proporcionaré un manual de cómo hacer pedagogía crítica (lo cual va contra todo principio de pedagogía crítica). Más bien, brindaré algunos "puntos de discusión" para acercarnos al teje maneje de la praxis crítica. Aquí debería ser evidente que la pedagogía revolucionaria no proclama neutralidad política. Raya Dunayevskaya establece un buen punto cuando escribe que "a diferencia de la supuesta neutralidad de las interpretaciones no marxistas del capitalismo, los marxistas señalan abiertamente que sus interpretaciones conducen a la transformación de la sociedad actual y sostienen que su objetividad, lejos de excluir la subjetividad, está demostrada por el sujeto, es decir, el proletariado, que está convirtiéndose en 'sepulturero del capitalismo' porque ello es fuerza y razón del opuesto de la explotación capitalista" (1978, p. 355).

Por ejemplo, en la reciente Sesión Especial de la ONU en favor de la Infancia, Estados Unidos se puso en contra de la Unión Europea, la Mancomunidad Británica, Escandinavia y gran parte de África al unir fuerzas con Sudán, Libia, Irán

¹ He tomado prestado el concepto de "pedagogía crítica revolucionaria" de Paula Allman (ÜOOI).

y Paquistán en su llamado a los "valores tradicionales". Estados Unidos estuvo en contra de aumentar a 18 años la edad mínima para reclutar soldados e impartir educación sexual. Estados Unidos quiere limitar la información sobre salud reproductiva, enseñar que la abstinencia es la única forma de prevenir el embarazo premarital y, en general, distanciarse de las condiciones señaladas en la Convención sobre los Derechos del Niño. El intento actual de Estados Unidos para dar marcha atrás a acuerdos internacionales previos sobre derechos infantiles y sobre acceso a educación sobre salud y servicios debería ser un tema que se trate y debata entre los maestros. ¿Por qué? Porque esto es parte de la "macroes-tractura" que repercute en las cuestiones de política, curriculum y responsabilidad en materia de educación.

La pedagogía crítica evita todo enfoque de la pedagogía que la redujera a la enseñanza de habilidades de miras estrechas y aisladas de los debates y contextos de discusión en los que se las utiliza. La pedagogía crítica ha sido esterilizada, vulgarizada, domesticada y purgada de su profundidad teórica y discernimiento (McLaren, 1998b). Parto de la premisa de que todos los pensamientos, actos y relaciones son políticos en un sentido ideológico. La política es omnipresente: todas las categorías y criteriologías, clasificaciones y arquitecturas, bifurcaciones e invocaciones, discernimientos e intoxicaciones son políticas. Rechazo a quienes advierten: "Si todo es político, entonces nada es político." La pregunta que plantea este enfoque hacia la relación entre la creación de conciencia y el capitalismo es: si el capitalismo sigue extendiéndose sin oposición al ocultar cautelosamente sus prácticas de explotación en la sombra de la crisis del capitalismo mundial, y si continúa atando -como siempre lo ha hecho- la subjetividad de la clase trabajadora al yugo del desarrollo capitalista, entonces ¿cómo es posible llevar a la práctica pedagógica una subjetividad crítica capaz de rebatir esta relación y, más aún, desarrollar formas de subjetividad fuera de la fábrica social del capital? Los maestros pueden comprar toda una serie de paquetes educativos o bolsas de trucos a los promotores del libre mercado e inversionistas corporativos dedicados a la "negocificación" y privatización de la educación. Sin embargo, reducir la enseñanza a una caja de lecciones preempacadas no hace gran cosa para contrastar dialécticamente la lógica subyacente de la vida social capitalista que está arraigada en las relaciones internas o en las contradicciones dialécticas inherentes a la relación trabajo-capital.

Aquí no estamos hablando sólo de abrir las discusiones en el salón de clases a una gama amplia de perspectivas variadas y en conflicto (aunque, a mayor perspectivas, mejor). Es posible tener todo tipo de discusión en el aula sin acercarse un centímetro a lo que es un diálogo genuino. ¿Cómo tener un diálogo genuino cuando el discurso del socialismo se excluye sistemáticamente? Resulta crucial no confundir la "toma de turnos" con un diálogo genuino, o creer que sacar de la mesa a todas las posturas de oposición es lo mismo que poder presentar un argumento coherente que apoye una postura, mientras se consideran simultáneamente otras. Simplemente no se puede tener una perspectiva de "escoge y mezcla", sino realmente es necesario escuchar las posturas contrarias y

considerarlas a la luz de su coherencia, la presencia o ausencia de contradicciones y su capacidad para plantear un desafío racional. Las diferencias ideológicas no se resuelven cuando se colocan dentro del marco organizativo correcto. Los problemas conceptuales no se solucionan con programas adecuados para las aulas. Además de brindar un ambiente escolar grato donde los estudiantes puedan comentar sus experiencias de vida, deberíamos darles la oportunidad de realizar un estudio dialéctico de la vida social.

En este sentido resulta crucial un enfoque dialéctico marxista. No creo que la dialéctica marxista sea una forma de misticismo hegeliano. Tampoco creo que la dialéctica marxista sólo sea útil para entender las ciencias políticas burguesas del siglo xix. Mientras que Hegel consideraba la idea como el demiurgo del mundo real y el mundo real como una ilusión, Marx consideraba el ideal como el mundo material reflejado en la mente humana y transformado en formas de pensamiento. Por lo tanto, Marx consideraba la dialéctica como el movimiento propio del mundo objetivo; en otras palabras, reconocía el núcleo racional dentro del caparazón místico de la dialéctica hegeliana. Mi enfoque hacia la pedagogía crítica es tratar de comprender de manera dialéctica cómo es que las relaciones sociales capitalistas, es decir, el capital como forma social (cuando los imperativos del mercado fijan los términos de la reproducción social) moldean a estudiantes y maestros, y cómo es que los propios fundamentos de la existencia pueden someterse a los requerimientos de la ganancia. A mi manera de ver, resulta imprescindible un enfoque histórico-materialista para establecer estas relaciones.

No todo el mundo se beneficia de participar en la crítica de las múltiples y, con frecuencia, desafortunadas contradicciones del capitalismo que pueden encontrarse en seminarios de sociología de la educación o pedagogía crítica. Pero a aquellos de nosotros que nos es posible pasar tiempo ahí de manera dinámica, comprometida y productiva, tenemos dudas metodológicas que deberían abordarse. Lo que los maestros aprenden en los programas académicos deberían compartirlo con sus propios estudiantes. Lo que los maestros aprenden sobre sociedad, cultura, política curricular, relación entre formaciones mediáticas y configuraciones ideológicas, relación entre teoría y práctica, y así sucesivamente, puede emplearse en lecciones dentro de su propio salón de clases haciendo los ajustes necesarios conforme a los distintos grados y otras condiciones.

Esto significa que los propios maestros necesitan obtener cierto tipo de educación crítica, no siempre disponible -u ofrecida sólo con limitaciones- en los programas de posgrado en magisterio. Dicho sin tapujos, esto requiere que, de la obra de los teóricos sociales críticos, aprendan pacientemente a analizar la» condiciones objetivas que son responsables de crear la vida cotidiana en todo su sinfín de manifestaciones sociales. Por ejemplo, podría desafiarse productivamente a los maestros con las siguientes preguntas: ¿Cómo se produce valor en las sociedades capitalistas? ¿Cuál es la relación entre valor y trabajo? ¿Cuál es el papel de la capacidad laboral (mano de obra humana, mano de obra viviente)

en el hincapié que se está haciendo actualmente en las normas educativas, las recompensas monetarias a las escuelas exitosas, el énfasis actual en la responsabilidad y la presión en favor de un plan de estudios nacional? ¿Por qué existen las clases sociales? ¿Qué fuerzas, relaciones y determinaciones se han reunido para producirlas? ¿Qué tiene que ver esto con vivir en una meritocracia? ¿Cómo se relacionan las formaciones de raza y género con la producción de clases sociales? ¿Cómo es que la producción de significado mediante los aparatos mediáticos forma y mantiene las relaciones de dominación? ¿Cuál es la relación de las formas simbólicas y los rituales de la vida cotidiana con la producción de valor dentro de la sociedad capitalista? Si bien las clases sociales constituyen un importante eje de desigualdad, ¿qué otras formas de desigualdad y explotación hay (por ejemplo, las relaciones entre naciones estado y bloques de naciones estado)? ¿Cómo se representan las distintas clases sociales a sí mismas mediante diversas formas de representación simbólica? ¿Cómo representan sus intereses y sus metas y aspiraciones, tanto a sí mismos como a otros grupos sociales? ¿Cómo estas formas simbólicas -estas modalidades de comunicación y medios de representación- son en sí mismas constituyentes de la vida social y ayudan a mantener y reproducir las relaciones sociales que generan acumulación de plusvalor dentro del capitalismo?

Si bien es importante poner a disposición de los maestros enfoques metodológicos como el análisis sociohistórico que, al emplearlos de manera rigurosa, los ayuden a reconstruir las condiciones sociales e históricas en torno a la producción, la circulación y la recepción de formas simbólicas (Thompson, 1990), también es crucial que los maestros participen en el tipo de análisis materialista-histórico que fue creado dentro de la tradición marxista para que puedan ver cómo es que la generación de conciencia opera, engranaje con engranaje, con las relaciones sociales capitalistas. Es necesario analizar las formaciones simbólicas en sus escenarios espacio-temporales, dentro de ciertos campos de interacción, y en el contexto de las instituciones y estructuras sociales, para que los maestros tengan un sentido más amplio de cómo es que se inscriben, codifican, decodifican, transmiten, despliegan, circulan y reciben los significados en la esfera de las relaciones sociales cotidianas.

Además de este tipo de análisis discursivo, es crucial que los maestros puedan articular su sitio de autodescubrimiento al desentrañar la red de relaciones que se sitúan en el contexto de la confrontación entre clases, el trabajo enajenado y la explotación como apropiación privada del plusvalor. Y si bien sigue siendo importante reconocer que las prácticas burguesas sí tienen algunos aspectos progresistas, tenemos que admitir la naturaleza extensa y problemática del alcance de las corporaciones estadounidenses en todos los hemisferios. Como modo de resistencia, me inspira el principio del internacionalismo. Marx y Engels enunciaron este principio cuando escribieron que un pueblo que oprime a otro no puede ser libre. Cabe recordar aquí que el marxismo es la guía para una acción, no un conjunto de dogmas metafísicos. Más específicamente, es una guía para crear las con-

diciones que permitan una acción revolucionaria ahí donde la lucha colectiva se transforma en medio de descubrir nuevas rendijas para generar perspectivas, construir teorías y movilizar estrategias para la emancipación y la potenciación popular.

Glenn Rikowski ha señalado que muchos educacionistas que analizan las clases sociales tienen un enfoque estrecho de la estratificación y la desigualdad social, y que, en el proceso, literalmente abandonan el concepto de lucha de la clase trabajadora. Estoy utilizando el término "lucha de clases" por Rikowski (2001b), como relación social entre trabajo y capital. Es uno de los fenómenos que son parte integral de la existencia de la sociedad capitalista, "elemento constituyente de la lucha mundial" (2001b, p. 1) que existe en todas partes de la sociedad capitalista. La educación es un proceso clave para "la generación de la relación capitalista". La educación "une las cadenas que atan nuestra alma al capital". Es una de las cuerdas que rodean el campo donde ocurre el combate entre trabajo y capital, una lucha que utiliza puños de furia, un choque que posibilita la historia contemporánea: "la lucha de clases" (2001b, p. 2). Por lo tanto, las escuelas actúan como soportes vitales y desarrolladores de la relación de clases, "la relación violenta entre trabajo y capital que forma parte medular de la sociedad capitalista y el desarrollo" (2001b, p. 19). Como señala De Angelis:

La educación es crucial para el capital si éste desea basarse en una estrategia de remplazo constante de la composición de las clases. Un trabajador con instrucción escolar en el paradigma actual es un trabajador capaz de adaptarse -capaz de tomar un trabajo un día y otro trabajo al día siguiente-, que aprende durante toda su vida mediante un proceso continuo, lo cual significa actualizar sus habilidades para adaptarse al mercado. Esto resulta esencial para mantener la cohesión social en un contexto donde ocurre un remplazo continuo de la composición de las clases dependiendo de qué tipo de trabajo se realiza (2000, p. 10).

Comparto el punto de vista de Glenn Rikowski de que la relación entre clases *es* la relación capital-trabajo que forma la "dialéctica violenta" que genera todo valor. La lucha de clases surge de la relación antagonista entre capital y trabajo. De hecho, argumenta que la lucha de clases ocurre *intersubjetivamente* y colectivamente como un choque de fuerzas contradictorias e impulsos dentro de la totalidad social. Rikowski señala lo siguiente:

La relación de clases *corre por nuestra personalidad*. Es algo interno en nosotros; nosotros *somos* trabajo, y nosotros *somos* capital. Somos seres sociales que incorporan impulsos y fuerzas sociales antitéticas. Este hecho desencadena contradicciones en nuestra vida, y su solución sólo puede provenir de que nos desintegramos como capital y trabajo para surgir como una nueva forma de vida no capitalizada (2001b, p. 20).

Esta división dentro del capital/trabajo se basa en la cuestión de si el trabajo produce valor directamente o capacidad laboral.

En suma, la lucha de clases tiene que vincularse a la relación inherente a todo trabajo, a la división o ruptura dentro del trabajo como forma de existencia social dentro de la sociedad capitalista. La lucha de clases está implicada en el truísmo trágico de que el trabajo crea su propio contrario (el capital) que llega a dominarlo. La cuestión de la lucha de clases necesita abordarse desde la perspectiva de *una crítica del capital y de su forma valuada, el trabajo*. Como argumenta Ebert: "*La globalización comienza con la mercantilización de la propia capacidad laboral*, cuando el trabajo humano se convierte en una mercancía como todas las demás mercancías y se intercambia por un salario. La mercantilización del trabajo es la condición que posibilita la 'ganancia'" (2001, p. 397, cursivas en el original).

Reconocer el "carácter clasista" de la educación en la educación escolar capitalista, y defender una "reorganización socialista de la sociedad capitalista" (Krupskaya, 1985) son dos principios fundamentales de una pedagogía crítica revolucionaria. Siguiendo lo señalado por Marx (1973), yo argumentaría que es imperioso que los maestros reconozcan las contradicciones de la educación "libre" y "universal" en una sociedad burguesa y cuestionen cómo la educación puede ser "igual" para todas las clases sociales. La educación nunca podrá ser "libre" o "igual" mientras haya clases sociales. Creo que la educación y la enseñanza de los estudiantes de la clase trabajadora debe vincularse al trabajo productivo pero también a la producción social. Por lo tanto, vislumbro una pedagogía crítica revolucionaria que gire en torno a ciertos eslabonamientos clave: la producción de conocimiento crítico y trabajo productivo, la organización y manejo del conocimiento crítico y de la producción, y la utilización del conocimiento crítico para el consumo productivo (Krupskaya, 1985).²

Por otra parte, el hecho de que se separe a los trabajadores del producto de su trabajo conforme al modo de producción capitalista *refleja, en una serie de casos fundamentales, la distinción que marcan los estudiantes entre producir y consumir conocimientos*. Por ejemplo, en las escuelas públicas actuales, el conocimiento teórico rara vez se relaciona con las prácticas laborales. En contraste, nuestra visión de la pedagogía crítica revolucionaria consiste en enseñar a los estudiantes cómo el conocimiento se relaciona históricamente, culturalmente e institucional-mente con el proceso de producción y consumo.

² Me refiero aquí a los informes que tuvieron un papel preponderante en la constitución de la política educativa en el nivel nacional y local, a saber: Comisión Nacional Para la Excelencia en la Educación, *A National fiask: The ImperativeforEducational Reform*, Washington, D.C., GPO, 1983; Fuerza de Tarea para la Educación en el Crecimiento Económico, Comisión para la Educación de los Estados, *Action for Excellence: A Comprehensive Plan to Improve Our Nation 's Schools*, Denver, Education Commission of the United States, 1983; Fuerza de Tarea del Siglo Veinte para la Política Federal de Educación Primaria y Secundaria, *Making the Grade*, Nueva York, The Twentieth Century Fund, 1983; Carnegie Corporation, *Education and Economic Progress: Toward a National Education Policy*, Nueva York, 1983; Foro Carnegie y Carnegie de Educación y Economía, *A Nation Prepared: Teachers for the 21 si Century*, Hyattsville, 1986. También se consideraron otros informes recientes sobre la reforma a la educación magisterial, *A Cali for Change in Teacher Education*, Washington, D.C., American Association of Colleges in Teacher Education, 1985; C. Emily Feistritz, *The Making of a Teacher*,

La pedagogía crítica revolucionaria, a mi modo de ver, debería enfocarse en problematizar la producción de valor mediante la experiencia laboral. Esto debería incluir, sin limitación alguna, las *cuatro relaciones* que se encuentran en el centro de la experiencia laboral en la sociedad estadounidense. Marx describió estas cuatro relaciones como constituyentes de lo que él denominó "enajenación". Ollman las resume de la siguiente manera:

1] La relación entre el individuo y su actividad productiva, en la cual otros determinan cómo se lleva a cabo, en qué condiciones, a qué ritmo, por cuál salario e, incluso, hasta cuándo comienza y termina; 2] la relación entre el individuo y el producto de esa actividad, en la cual otros controlan y utilizan el producto para sus propios propósitos (hacer algo no confiere ningún derecho a utilizar lo que se ha hecho); 3] la relación entre el individuo y otras personas, particularmente con aquellas que controlan la actividad productiva y los productos, en la cual cada parte busca sus propios intereses sin considerar los efectos de sus propias acciones en el otro (la indiferencia mutua y la competencia se vuelven formas características de la interacción humana); y 4] la relación entre el individuo y la especie, o con lo que pretende ser un ser humano (2001, p. 111).

La producción capitalista y el consumo constituyen una totalidad de relaciones sociales interconectadas que pueden dividirse en consumo productivo y no productivo. Mientras que el consumo productivo satisface las necesidades físicas, espirituales y sociales de los individuos, el consumo no productivo (su antítesis) se apropia del plusvalor del trabajo y lo transforma en capital. Por tal motivo, resulta imperioso que maestros y estudiantes cuestionen cómo se genera el conocimiento y se pregunten lo siguiente: ¿Quién lo genera? ¿Cómo es apropiado? ¿Quién lo consume? ¿Cómo se consume? La pedagogía crítica revolucionaria da prioridad analítica a la lucha entre trabajo y capital, a la relación entre las fuerzas de producción y los medios de producción, y a la relación entre naturaleza y sociedad.

La praxis revolucionaria se produce al abordar el capitalismo como una fuerza motriz para rehacer la sociedad y no como un conjunto inerte de ideas para contemplación, como un medio de impartir fuerza material a las ideas mediante la acción revolucionaria colectiva en el mundo y no como una forma de libertad autotélica y noumema obtenida al trascender intereses contingentes e impartir un valor eterno. Teoría y práctica evocan simétricamente dos tensiones contrastantes entre trabajo y capital. La praxis, por otra parte, es teoría en movimiento, la dialéctica entre materia y conciencia, entre ser social y subjetividad. Estoy utilizando "praxis revolucionaria" como un término que se refiere a "la unidad de teoría y prácti-

Washington, D.C., National Center for Education Information, 1986; y Francis A. Maher y (hades H. Rathbone, "Teacher Education and Feminist Theory: Some Implications for Practice", *American Journal of Education*, núm. 101, 1986, pp. 214-235. Para un análisis de muchos de estos informes, véase Catherine Cornbleth, "Ritual and Rationality in Teacher Education Reform", *Keducational lifeseacher*, núm. 15, vol. 4, abril de 1986, pp. 5-14.

ca de la lucha de clases" (San Juan, 1995, p. 67). Como tal, se convierte en "el lugar que sintetiza forma y contenido, pensamiento y acción" (1995, p. 67).

LA RETIRADA DE LA DEMOCRACIA

Vivimos en un curso peligroso de la historia en el que la democracia se encuentra en retirada. Muchas de las ganancias logradas durante décadas anteriores en la reforma social y educativa se han abandonado o han menguado de manera evidente. Tristemente, no sólo hemos presenciado la deslegitimación de los impulsos igualitarios de las últimas dos décadas, sino que hemos visto cómo se ha hecho un énfasis desmesurado en la motivación profesional y en las asociaciones entre escuelas y corporaciones en un esfuerzo por vincular a los jóvenes con las necesidades empresariales imperiosas del mercado internacional.

Momentos en Estados Unidos

Cada 35 minutos, nace un infante en la pobreza.

Cada 2 minutos, nace un infante de una madre que no recibió atención prenatal o la recibió tardíamente. Cada 2 minutos, nace un infante con peso bajo (menos de 2.5 kg). Cada 11 minutos, nace un infante con peso muy bajo (menos de 1.6 kg).

Cada 14 minutos, muere un infante durante el primer año de vida. Cada 31 Segundos, nace un infante de una madre soltera.

Cada 55 segundos, nace un infante de una madre que no terminó la preparatoria. Cada 21 segundos, una mujer de 15 a 19 años empieza a tener relaciones sexuales. Cada 32 segundos, una mujer de 15 a 19 años se embaraza. Cada 64 segundos, una adolescente da a luz.

Cada 5 minutos nace un niño de una madre soltera que ya tiene un niño. Cada 74 segundos una joven de 15 a 19 años tiene un aborto. Cada 14 horas un niño de menos de 5 años es asesinado. Cada 5 horas un joven de 15 a 19 años es asesinado. Cada 2 horas un joven de 20 a 24 años es asesinado.

Cada 2 segundos del horario escolar un estudiante de escuela pública es suspendido. Cada 4 segundos del horario escolar un estudiante de escuela pública es castigado físicamente. Cada 10 segundos del horario escolar un estudiante abandona la escuela.

FUENTE: Children's Defense Fund, *The State of America's ChiUren 1991*, Washington, D.C., p. 5.

En esta era de amnesia histórica, de esperanzas pospuestas indefinidamente y de un alejamiento de los derechos civiles, los conceptos de lucha social y de valor cívico se han congelado alrededor de formas de humanismo liberal políticamen-

te acomodaticias y de un cambio ideológico hacia la Nueva Derecha y la agenda política neoliberal. Mientras los pilares de nuestro templo democrático se tambalean con los actuales vientos reaccionarios, no podemos más que ver un futuro incierto a través de las grietas de la historia.

Las marchas a favor de los derechos civiles en Selma, Alabama, y otras partes del sur de Estados Unidos, así como la lucha por los programas de cuidado infantil durante el día y de escuelas comunitarias, ahora parecen consignados a un museo de recuerdos como artefactos históricos de un pasado extraño e incómodo. Poco se ha logrado fuera del paliativo de confiar en la democratización de nuestras escuelas y asegurar el bienestar de la juventud de nuestro país. La libertad y la igualdad se han convertido en reliquias empolvadas dentro de la bodega de la historia. Desde nuestra abortada revolución cultural de los años sesenta, ahora parecemos más bien curadores de sueños añejos, archivistas de la historia que acomodan el pasado en dioramas dentro de vitrinas. Nos hemos convertido en depósitos incorpóreos de las visiones reformistas, guardadas en momentos de desesperación cínica, más que en agentes activos de nuevas comunidades de riesgo y resistencia.

Resulta sintomático de la presente crisis que haya surgido una nueva filosofía pública junto con la nueva derecha cristiana, una filosofía cuya carta moral celebra las virtudes de la familia nuclear, defiende a toda costa la tradición cultural estadounidense de ser temeroso de Dios, e interpreta los acontecimientos mundiales conforme a una lectura literal de la Biblia. Este florecimiento del cristianismo "renacido" -especialmente la variedad teleevangélica- representa una patriotía del espíritu entre cuyos equivalentes legos están el hiperpatriotismo del "Estados Unidos renaciente", la importancia de la familia patriarcal como personificación prometea de un estilo de vida piadoso, la mentalidad miliciana del comunitarismo jeffersoniano, la retórica prevaleciente sobre enemigos consensuales como Irak y Cuba (y el nuevo "eje del mal" de Bush) y el terrorismo moral de la diplomacia armamentista. El conservadurismo ideológico de la nueva derecha cristiana ensalza una versión disfrazada de la fe cristiana, una parodia de su fuerza original, una forma de sustitución tiránica cuya intolerancia dogmática de feministas, homosexuales, radicales y no cristianos ha invadido belicosamente lo que idealmente podría considerarse como una comunidad de fe amorosa, compasiva y considerada.

El cambio ideológico que caracteriza a la instrucción escolar de los últimos 15 años no ha tenido nada de sutil. Basta presenciar los intentos que hicieron los reformistas de la nueva derecha por construir una visión, de la historia exenta de problemas, en la que se pide a las escuelas que asuman su papel como guardianas de la sociedad y herederas de la gran tradición de "Virtudes republicanas" anticuadas, personificadas, por ejemplo, por libros como *McGuffey Reader* y los antiguos clásicos romanos. De hecho, la imagen de la escuela pública propuesta por los exponentes de la Nueva Derecha se asemeja a una mezcla de escuela dominical fundamentalista, tienda de raya y museo del "Viejo Oeste". La

lógica dominante de esta agenda se sostiene sobre los argumentos que plantean personas como Gary L. Bauer, ex subsecretario de Educación durante el gobierno de George Bush, padre. Bauer culpa al "exceso juvenil con la autoindulgencia" que vivió Estados Unidos durante las décadas de 1960 y 1970 de los males actuales de la sociedad estadounidense. Este argumento es menos que convincente cuando lo promulgan representantes de un gobierno que estuvo saboteando gobiernos en Centroamérica, comerciando armas con Irán y erosionando el llamado al valor cívico y la ciudadanía crítica en nuestras escuelas públicas.

Los estudiantes de la actualidad han heredado una era en la cual la libertad y la democracia están en retirada. (El hecho de que el gobierno de George W. Bush haya contratado o nombrado para el gabinete a muchos de los fraguadores y legisladores del Irán-contras durante la gestión de su padre -Elliott Abrams, John Poindexter, Otto Reich, John Negroponte- es un triste testamento de la búsqueda de libertad y democracia.) Irónicamente, las propias críticas a la instrucción escolar y a la agenda para la reforma educativa constituyen parte de esta retirada. Por un lado, los neoconservadores han definido a la escuela como un apéndice del mercado laboral, un subconjunto de la economía, y encubren su análisis con la jerga tecnocrática de la teoría del capital humano. Por el otro, los liberales han criticado más a fondo la instrucción escolar, pero hasta ahora han sido incapaces de abordar los problemas más graves en el interior de las escuelas: una sociedad dividida en razas, clases y géneros. En consecuencia, los preceptos resultantes para la reforma escolar han quedado seriamente limitados a formas de reformismo burgués despojadas de una crítica concertada del capitalismo.

En el apuro actual por crear planes de responsabilidad, pedagogías de administración corporativa y planes de estudio puestos bajo el mandato del estado, hay un silencio ominoso en cuanto a las maneras como estos nuevos intentos por agilizar la enseñanza constituyen un ataque contra las posibilidades democráticas de la instrucción escolar y las condiciones mismas que posibilitan la enseñanza crítica.

Enmarcado en la jerga del hipernacionalismo y la economía neoliberal, el actual ataque conservador contra las escuelas representa, en gran medida, el truncamiento de la visión democrática. Bajo las nuevas propuestas de reforma planteadas por las coaliciones recientes de conservacionistas y liberales se encuentra un ataque contra las escuelas por producir una multivariada serie de crisis nacionales que incluyen desde el creciente déficit comercial hasta la caída de la moral en las familias. Este ataque no sólo mal interpreta la responsabilidad de las escuelas en los problemas económicos y sociales de gran envergadura, sino que es característico de un giro ideológico peligroso en cuanto al papel que deberían desempeñar las escuelas en relación con el contexto social más amplio.

En el corazón de este giro ideológico se encuentra el intento por definir el éxito académico casi exclusivamente en términos de acumulación de capital y de la lógica del mercado. Los autores de los informes del comité "Blue Ribbon"

han hecho sus recomendaciones en un lenguaje que refleja el resurgimiento del patriotismo chovinista y reformularon sus objetivos conforme a líneas elitistas. Al hacerlo, han tratado de eliminar la preocupación social por nutrir a una ciudadanía crítica y comprometida. Pasivamente han entregado la reforma educativa a una devoción ciega por el procedimiento, más que demostrar un interés por los objetivos sociales emancipatorios. Además, las pedagogías de tipo administrativo cada vez más populares han dado por resultado la proposición de políticas que promueven despojar a los maestros de sus habilidades y crear una racionalidad tecnocrática en la cual la instrumentación está desprovista de planeación y concepción, y el modelo dominante de lo que es el maestro se convierte en un técnico u oficinista de cuello blanco. Al mismo tiempo, el modelo de lo que es una escuela se ha transformado, según palabras de Giroux, en una "tienda de raya". En general, el nuevo discurso eficiente y conservador alienta a las escuelas a definirse esencialmente como instituciones de servicio comisionadas con la tarea de proporcionar a los estudiantes las aptitudes de capacidad laboral necesarias para que puedan encontrar un lugar dentro de la jerarquía corporativa.

Esta ideología de la Nueva Derecha en cuanto a la reforma escolar sólo proporciona una serie de discursos e ideas estériles y truncadas que socavan lo que significa ser un ciudadano crítico. Bajo la lógica de las reformas, se enseña a los estudiantes a relacionar el civismo con la necesidad imperiosa de ganancias y las normas de las relaciones de mercado y las políticas de corretaje mediante las cuales los intereses personales del individuo, la corporación o la patria siempre se valoran por encima de los intereses colectivos de la humanidad para vivir en un mundo sin el lastre de la escasez. Casi nunca se considera inmoral el concepto de maximización de las ganancias, incluso si se descubre que ello ocurre a expensas del desarrollo social y educativo de las poblaciones de Centro América y el tercer mundo. En este discurso no se admite la importancia de ver las escuelas como sitios de transformación social y emancipación, como lugares donde no sólo se educa a los alumnos para que sean pensadores críticos, sino para que vean el mundo como un lugar donde sus acciones pudieran marcar la diferencia.

Los problemas sociales en Estados Unidos tienen más peso sobre los grupos minoritarios, las mujeres y los pobres, pero no terminan ahí. Los jóvenes suburbanos de clase media también se encuentran atrapados en el dilema: son hijos del *baby boom* que están cumpliendo la mayoría de edad en una economía estancada. Criados en un mundo televisado de egoísmo y avaricia, que se basa en el principio de que las mercancías compran la felicidad, un mundo donde las escuelas son un socio pleno en el discurso de ventas, estos jóvenes viven **el dilema** que atinadamente expresa Ralph Larkin:

Los estudiantes (de clase media) experimentan una doble enajenación: son enajenados de la sociedad adulta donde se encuentra el poder y se enajenan unos a otros debido a que la competencia envidiosa y la movilidad socavan la autenticidad y la comprensión mutua. Se encuentran aislados como clase y como individuos monádicos. La mayoría de ellos carece de

profundidad en sus vínculos familiares, amistades, habilidades y compromiso con cualquier organización. Viven en la superficie, temerosos y ansiosos por lo que pudiera ocurrir si "se salen" de su no tan paradisiaca existencia... Se sienten aterrorizados por sus temores. Su impotencia y timidez genera odio hacia sí mismos y desesperanza... (1979, p. 210).

En otras palabras, estos estudiantes no reconocen su propia autorrepresión y la represión de la sociedad capitalista dominante, y en nuestros ambientes de aprendizaje viciados, no se les proporcionan los constructos teóricos necesarios para ayudarles a comprender por qué se sienten tan mal. Debido a que los maestros carecen de pedagogía crítica, a estos estudiantes no se les da la habilidad de pensar críticamente, una habilidad que les permitiría comprender mejor por qué su vida ha quedado reducida a sentimientos de vacío, desorientación y enajenación, y por qué la clase capitalista trata de adaptarlos a la escasez en su vida. En consecuencia, la cultura sigue fuera de control, degradando el proceso del trabajo, alentando el consumo volátil de mercancías y manteniendo los mecanismos del mercado como base de la distribución de riquezas y del estatus, todo lo cual sirve para empobrecer la vida psíquica de nuestros jóvenes y contribuye a la degradación de la vida diaria.

LOS CINCO ROSTROS DE LA OPRESIÓN

Como educadores y trabajadores culturales, necesitamos reconocer las distintas manifestaciones de la opresión cuando afectan a miles de millones de norteamericanos. Iris Marión bung (1992) ofrece una tipología detallada de la opresión que merece la pena resumir. Ella argumenta, correctamente a mi modo de ver, que el significado de la opresión ya no es la práctica colonial de dominación y conquista. Es decir, ya no puede simplemente pensarse que se trata del mal que otros perpetúan, como el ejercicio de la tiranía por un grupo gobernante, foung ha redefinido sustancialmente el término para designar "las prácticas cotidianas de una sociedad liberal bien intencionada" y "los fenómenos sistémicos y estructurales que no necesariamente son el resultado de las intenciones de un tirano". En otras palabras, "las opresiones se reproducen sistemáticamente en las principales instituciones económicas, políticas y culturales", y forman parte de la tela fundamental de la vida social. En opinión de bung, la opresión incluso puede existir en ausencia de discriminación abierta, refiriéndose este término al concepto individualista que relaciona la discriminación con un agente identificable. La opresión se relaciona con "supuestos inconscientes y reacciones de gente bien intencionada en las interacciones ordinarias, los medios y los estereotipos culturales, así como las características estructurales de la jerarquía burocrática y los mecanismos del mercado, en pocas palabras, los procesos cotidianos normales de la vida diaria". Aunque, en comparación con Young, centraré más la opresión en las relaciones sociales de producción capitalista, su análisis merece consideración profunda.

La opresión despotencia a los grupos, y en este sentido Young nos advierte que no consideremos como grupo sólo a los conjuntos en los que la afiliación se relaciona con un conjunto sencillo de atributos. Más bien, en este sentido afiliación significa que la identidad de cualquier miembro de un grupo "se define en relación de cómo los demás lo identifiquen, y esto se hace en términos de grupos que, ya formados, tienen atributos específicos, estereotipos y normas inherentes, en referencia a lo cual se formará la identidad de una persona". La opresión de un grupo no significa que haya un grupo opresor correlacionado, lo cual no significa que cada persona individualmente no dañe a otros.

Young explica a qué se refiere con los "cinco rostros de la opresión" que afectan a grupos como los de mujeres, negros, chicanos, puertorriqueños, la mayoría de los estadounidenses hispanohablantes, a los indígenas norteamericanos, a judíos, lesbianas, homosexuales, árabes, asiáticos, ancianos, proletarios, pobres y discapacitados físicos o mentales.

Explotación

Young señala que la explotación es la forma de dominación en la que el trabajo de los grupos de la clase trabajadora se transfiere para beneficiar a los ricos, con lo cual se reproduce y causa la división de clases y las relaciones de desigualdad. Por ejemplo, a la mujer se la explota como trabajadora asalariada y también en el ámbito de las labores domésticas; adicionalmente, las mujeres padecen formas de explotación de género en el centro laboral y dentro de la estructura del patriarcado. La raza, así como la clase y el género, también es una estructura de la opresión. La superexplotación capitalista oprime a negros y latinos debido a que, en el mercado laboral segmentado, los empleos especializados, sindicalizados y bien pagados están reservados principalmente para los blancos.

Marginación

La marginación se refiere a grupos que constituyen la subclase creciente de personas que padecen privaciones materiales y quedan limitadas a vivir en el desempleo y son "expulsadas de la participación útil en la vida social". Con frecuencia, los grupos marginados son marcados racialmente, y esto incluye a grupos tanto en el tercer mundo como en los países capitalistas de Occidente: "negros o indígenas en América Latina; negros, indios orientales, europeos orientales o nora-llicanos en Europa". La cultura dominante suele posicionar a los marginados en relaciones de dependencia en las cuales se les priva de derechos cívicos igualitarios. Incluso si materialmente no les falta nada, estos grupos pueden encontrarse oprimidos con base en su estatus (por ejemplo, los adultos mayores que se sienten inútiles, aburridos y que no valen nada).

Impotencia

La impotencia tiene que ver con las estructuras de división social, como es el estatus social. Más específicamente, la impotencia "describe la vida de quienes tienen poca o ninguna autonomía laboral, ejercen poca creatividad o juicio en su trabajo, no tienen experiencia técnica ni autoridad, se expresan con torpeza (especialmente en público o en entornos burocráticos) y no generan respeto". Con esto, Young se refiere a las culturas de profesionales y no profesionales que, por supuesto, están relacionadas con la división entre trabajo intelectual y manual. Específicamente se refiere a las normas de respetabilidad en nuestra sociedad y las maneras como dichas normas privilegian al atuendo, discurso, gustos y comportamiento de los profesionales, y la manera como este privilegio aparece en la dinámica del racismo y el sexismo.

Imperialismo cultural

De acuerdo con Young, el imperialismo cultural se refiere a la "universalización de la experiencia y cultura de un grupo de manera que se establecen como norma". El grupo cultural dominante ejerce su poder al colocar a otros grupos bajo la vara de su dominación. En consecuencia, los grupos dominantes interpretan las diferencias de los grupos subordinados como carencia y negación con respecto a las normas privilegiantes. Por ejemplo, "la diferencia entre mujeres y hombres, entre indígenas norteamericanos o africanos y los europeos, judíos y cristianos, homosexuales y heterosexuales, y trabajadores y profesionistas, se reinterpreta como una desviación y como inferioridad". Las víctimas del imperialismo cultural viven su opresión considerándose desde el punto de vista que los demás tienen sobre ellos, un fenómeno al cual se conoce como "doble conciencia". A este respecto Young escribe lo siguiente:

Los miembros del grupo deben internalizar las imágenes estereotipadas, marcadas e inferiorizadas que del grupo tiene la cultura dominante, por lo menos a un grado tal en el que se ven obligados a reaccionar a los comportamientos de otros que son expresados o influenciados por dichas imágenes... Esta conciencia es doble porque el sujeto oprimido se rehúsa a concordar con esas visiones devaluadas, objetivizadas y estereotipadas de sí mismo. El sujeto desea reconocimiento como ser humano capaz de actividad, lleno de esperanza y posibilidades, pero lo único que recibe de la cultura dominante es el juicio de que es diferente o inferior, o que está marcado (p.192).

El imperialismo cultural, señala Young, es la experiencia paradójica de ser invisible y, simultáneamente, estar posicionado como diferente. Es el proceso de ser definido por la cultura dominante y por la subordinada.

Violencia

La opresión implica el miedo a la violencia sistemática y legitimizada. La violen-

cia sistemática es la que, por ejemplo, se dirige contra miembros de grupos particulares simplemente por pertenecer a ellos. Young señala que, en la sociedad estadounidense, mujeres, negros, asiáticos, árabes, homosexuales y lesbianas viven bajo la amenaza de ataques xenofóbicos, aleatorios y no provocados, tal como le sucede a judíos, puertorriqueños, chicanos y otros estadounidenses hispanohablantes que viven en ciertas regiones. Esta forma de violencia también es legítima porque la mayoría de la gente blanca encuentra que es un suceso común y hacen muy poco por castigar a los transgresores. En mi opinión, esto fue evidente en la golpiza a Rodney King por parte de la policía de Los Angeles en 1992.

Por último, me gustaría dirigir la atención hacia una preocupación creciente de los estadounidenses dentro y fuera del sistema educativo: el analfabetismo. En su libro *Illiterate America*, Jonathan Kozol (1985) nos presenta una de las evaluaciones más exhaustivas de esta condición lisiante:

Veinticinco millones de adultos estadounidenses no pueden leer las advertencias de peligro en una lata de plaguicida, una carta de la maestra de su hijo o la primera plana del periódico. El nivel de lectura de otros 35 millones no llega a satisfacer siquiera las necesidades de supervivencia de nuestra sociedad. En conjunto, estos 60 millones de personas representan más de una tercera parte de toda la población adulta. El número más elevado de adultos analfabetos son blancos, nacidos en Estados Unidos. Sin embargo, en proporción con la población, las cifras son más elevadas en el caso de los negros e hispanos, que de los blancos. Dieciséis por ciento de los adultos blancos, 44% de los negros, y 56% de los hispanos son analfabetos funcionales o marginales. Las cifras correspondientes a la generación más reciente de adultos negros están incrementándose: 47% de todos los negros de 17 años son analfabetos funcionales. Se espera que esta cifra aumente para 1990.

Quince por ciento de quienes egresaron recientemente de las preparatorias urbanas tienen un nivel de lectura inferior al de sexto de primaria. Un millón de adolescentes entre 12 y 17 años no tienen un nivel de lectura superior al de tercer año de primaria. Ochenta y cinco por ciento de los jóvenes llevados ajuicio son analfabetos funcionales. De los 8 millones de adultos desempleados, entre 4 y 6 millones carecen de las habilidades para que se les capacite en empleos de alta tecnología. Estados Unidos ocupa el lugar 49 entre las 158 naciones miembro de la ONU por su grado de alfabetización (pp. 4-5).

Para los ciudadanos estadounidenses que se ven asediados por la lógica implacable del consumismo y la privatización, no es ninguna sorpresa que el analfabe-(ismo) prospere como medio de evitar, resistirse o negarse a formar parte de la pesadilla cultural. Lo que se necesita para enfrentar esta crisis de analfabetismo es una alfabetización crítica que abarque la lectura y la escritura en términos de decisiones morales y políticas. Desde esta perspectiva, la alfabetización no está relacionada con aprender a leer anuncios y convertirse en mejores consumidores, ni con evadir la realidad sumergiéndose en las páginas de las novelas rosas o de espías. La alfabetización crítica vincula la competencia lingüística con la ad-

quisición de las habilidades analíticas que potencian al individuo para desafiar el *statu quo*.

Resulta difícil toda la importancia de la crisis que he tratado de retratar en las páginas anteriores, pues demuestra que la historia no representa un continuo lineal progresivo que se dirija hacia la igualdad y el enriquecimiento o mejoramiento constantes de la vida humana. No es el despliegue teleológico de cierto plan metafísico cuya "esencia" sea el avance material, espiritual, moral o ético. No es la presencia de la razón lineal en un tiempo lineal sino, de hecho, depende de los regímenes de verdad particulares que operan en una sociedad dividida en clases. Como sociedad, estamos atrapados entre un sentido de destrucción inminente y la incapacidad para reconocerlo. La triste realidad de la situación actual es que Estados Unidos sigue estando desfigurado por la explotación de clases y la desigualdad sexual y racial. Desvanecida por la lógica del nihilismo, la violencia se ha convertido en estética purificadora para un número creciente de facciones militantes de derecha que desean librar a Estados Unidos de negros, asiáticos, árabes y judíos. Esta xenofobia no es más que una de las consecuencias de una sociedad en deterioro que se basa en la acumulación de plusvalor tomada de los trabajadores explotados, una sociedad que ha permitido la estructuración patológica y destructiva de las relaciones sociales. Estas relaciones se han intensificado en años recientes con el resurgimiento del evangelismo fundamentalista y la revitalización de las tendencias de la Nueva Derecha. En palabras de Richard Sennet: "En Estados Unidos no hay sentido alguno de que la nación sea un colectivo de diferencias, de que la comunidad humana pudiera enriquecerse con la experiencia del otro, de aquello que no puede volverse transparente" (1987, p. 44).

Desde hace mucho se sabe que la pobreza (vinculada a la división del trabajo mediante la extracción de plusvalor de los trabajadores por parte de los capitales) es factor determinante del éxito de los estudiantes en la escuela. Tal vez es si mejor indicador del buen desempeño académico en este país, con lo cual es perturbador saber que, en 1988, sólo 25% de los niños de tres y cuatro años de familias con ingresos inferiores a 10 000 dólares al año estaban inscritos en preescolar. Más de una tercera parte de todos los niños cuyo jefe de familia tiene menos de 30 años vive en la pobreza. El gobierno de Bush ocultó un informe elaborado en 1989 por la Fuerza de Tareas de la Casa Blanca sobre mortalidad infantil que reportaba que 10 000 de las 40 000 defunciones de infantes ocurridas en 1988 en Estados Unidos podrían haberse evitado y que 10 000 de los 40 000 que sufrieron discapacidad podrían haberla evitado si se hubieran aplicado conocimientos actuales. Por supuesto, la tasa de mortalidad de los infantes negros fue más del doble que la de los infantes blancos en 1988. Para febrero de 1990, se habían diagnosticado 2 000 o más casos de sida en niños menores de 13 años, y se espera que el número de niños menores de 13 años infectados con el virus del VIH sea dos veces más elevado.

Se estima que uno de cada siete adolescentes padece actualmente una enfermedad de transmisión sexual. En el grupo de edad comprendido de los 15 a los

19 años, el índice promedio de gonorrea en los valores negros es aproximadamente 15 veces más que el de su contraparte blanca, mientras que la tasa correspondiente a jóvenes negras es 10 veces más que la tasa en jóvenes blancas.

El suicidio -no el homicidio- es la segunda causa principal de muerte entre los jóvenes blancos de 15 a 24 años de edad. A esto se suma el hecho de que 2.4 millones de niños fueron víctimas de abuso o negligencia en 1989.

Por supuesto, la respuesta a esta epidemia de descuido no es culpar a las víctimas: colmar de abusos a los desaventajados y culparlos de no ser capaces de crear mejores condiciones para sus hijos. La gente blanca suele ver con condescendencia a la gente de color que encuentra difícil ganarse la vida y brindar condiciones decentes a sus hijos en una democracia capitalista de supremacía blanca. De hecho, un informe reciente publicado en *Extra!* (1992) señala que los blancos empiezan a cambiarse de barrio cuando la proporción de afroamericanos llega a alrededor de 8%, incluso si éstos son de su misma clase socioeconómica. El índice de desempleo en el caso de los trabajadores negros en 1990 fue 176% más elevado que el de los trabajadores blancos.

Aunque creo justo decir que la gente de color -especialmente los afroamericanos y los latinos- viven en estado de sigo en este país, no estoy sugiriendo que los lectores blancos queden paralizados por el odio contra sí mismos debido a este estado de las cosas. Sin embargo, sí les pido que empiecen a desaprender su privilegio como blancos y que, como maestros, empiecen a abordar los problemas sociales urgentes que padece el país.

El levantamiento ocurrido en Los Angeles en mayo de 1992 es un asunto social reciente cuya urgencia no puede negarse ni debería ignorarse. La matanza, el saqueo y la quema de construcciones ocurrida durante este suceso recibieron mucha atención de los medios, la mayoría dirigida a la participación de bandas y a la violencia aleatoria ocurrida después de la sentencia de Rodney King. Cuando los policías de Los Angeles videograbados mientras golpeaban al conductor Rodney King fueron inicialmente exonerados por un jurado compuesto totalmente por personas blancas, ciertas zonas de Los Angeles fueron testigos de la peor violencia urbana desde la rebelión de Watts en los años sesenta. Los medios y los "analistas de los medios" le echaron la culpa principalmente a las bandas callejeras de negros y latinos que utilizaron la sentencia para aprovechar la tensión que se generó en la comunidad negra y la hicieron explotar finalmente mediante incendios premeditados y saqueos.

No obstante, este "análisis" pasó por alto el contexto en torno al levantamiento: el racismo de la policía y la lucha de negros y latinos en todo Estados Unidos. Como señala Mike Davis, el levantamiento en Los Ángeles fue, en parte, resultado del hostigamiento sistemático y la represión por décadas de los jóvenes negros (Katz y Smith, 1992). Los informes de los medios por lo general ignoraron el ataque contra Latasha Harlin, una joven de 15 años que recibió disparos por la espalda a manos de un tendero coreano después de discutir por un jugo de naranja. El tendero le voló la cabeza a Latasha Harlin y un juez blanco lo multó con 500 dólares y

lo sentenció a 400 horas de servicio comunitario. Justo antes de este incidente, un cartero negro fue sentenciado a seis meses de cárcel por dispararle a un perro.

Como señala Davis, el levantamiento en Los Angeles fue verdaderamente mul-tiétnico e involucró a afroamericanos, inmigrantes mexicanos y centroamericanos, e igual número de latinos y afroamericanos resultaron muertos por la policía y la guardia nacional durante los saqueos. La rebelión fue más homogénea que el levantamiento de Watts en el sentido de que incluyó a jóvenes de más corta edad y también negros de clase media dado que los policías del Departamento de Policía de Los Ángeles han criminalizado a los jóvenes negros, sin importar su estatus socioeconómico. Esta opresión por parte de la policía contribuyó a que la afiliación de bandas fuera una forma más natural de resistencia. La banda de los Crips, los Bloods y los Florentia, la mayor banda de mexicanos en el lado este, ahora hablan sobre la unidad de todos los oprimidos. Pero como también apunta Davis, el verdadero problema es el racismo y la erosión de los empleos de salario mínimo mediante la disminución de la demanda y el traslado de negocios a México.

Los Ángeles ha sido convertida en una especie de ciudad tercermundista por las políticas económicas neoliberales que explotan a los pobres y "subcontratan" los negocios con países donde los trabajadores se ven obligados a trabajar por salarios más bajos y menores beneficios. Pero a diferencia de las urbes verdaderas del tercer mundo, Los Ángeles no puede crear ciudades perdidas ni economías de supervivencia. Davis señala que la elección de los jóvenes ahora es "cortar el pasto del jardín de los ricos o unirse a una banda" (Katz y Smith, 1992). Ante el desempleo estructural y la desindustrialización, las bandas se han convertido en una estructura social compensatoria y, como indica Davis, en "familias sustitutas". Los mexicanos, salvadoreños y guatemaltecos son los más vulnerables a los estragos de la depresión, y no es de sorprender que el 24 de diciembre de 1992, 20 000 latinos esperaran toda la noche en el centro de la ciudad para recibir una cobija y un pavo. Durante el día, esperaron en fila como jornaleros en los mercados de esclavos.

Por supuesto, no sólo hablamos de las condiciones en Los Ángeles. En Detroit, Malice Green fue sacado de un auto estacionado por la policía. Green, un hombre de color, fue salvajemente golpeado por un policía blanco en el rostro, el pecho y el estómago. Parte de su cuero cabelludo fue desprendido por otro policía que esgrimía una linterna como si fuera un palo de golf. Después de 14 golpes contra la cabeza de Green, un oficial le puso el pie en el cuello mientras lo esposaban. Green murió de trauma craneal por fuerza brutal.

Todavía estamos viendo las secuelas de lo que Davis denomina "intifada urbana estadounidense". Vivimos tiempos peligrosos, una época en la que muchos unitarios de primer año creen que es "súper" concordar ideológicamente con Rush Limbaugh y ser admirador de Bill O'Reilly o cualquier otra de las lumbreras mediáticas de la cadena Fox. Ser fascista y singularmente desorientado en la economía política de las ideas nunca había estado tan de moda. Casi nunca se ponderan las consecuencias políticas de estas lealtades. Ésta es una de las tragedias de la educación escolar contemporánea.

Aunque nos resulte difícil admitirlo, la economía capitalista está deshilándose en todas partes del mundo. El "ángel de la historia" de Walter Benjamin sigue mirando por las nubes de la desesperanza -por no decir que a través de una capa de ozono desintegrada- a un grupo con un potencial nunca visto de desencadenar la catástrofe mundial. Las acciones militares recientes de Estados Unidos en Afganistán, así como su apoyo al régimen militar brutal en Colombia, son advertencias para cualquier país de lo que puede esperarse si amenazan los iniciases económicos estadounidenses.³

Ku una era de rentabilidad y producción a la baja, en la que cada punto porcen-liiii de incremento en la tasa de desempleo ocasiona 318 suicidios más y cada dos punios porcentuales de aumento en la tasa de mortandad incrementa de 5 a 6% los homicidios, 5% los encarcelamientos, de 3 a 4% las admisiones por primera vez cu hospitales mentales y de 5 a 6% la tasa de mortalidad infantil, la cultura del consumo se posesiona de lo grotesco y lo decadente (Cohén y Rogers, p. 29). Imágenes de mercancías de colores chillantes y vulgares ensucian los medios impresos y electrónicos, creando un *ethos* de individualismo posesivo y atomístico, una pri-val i/ación debilitadora y un arribismo egoísta que hace de lado la necesidad imperiosa de analizar las condiciones sociales existentes y las relaciones opresivas de poder y privilegios para eliminar la explotación. Pero en lugar de esto, dichas Imágenes refuerzan una ideología consumista caracterizada por la idea de que la (alidad de la vida cotidiana mejora sin duda alguna mediante la creación continua de riqueza material. Los apóstoles de la tecnología y la eficiencia en el "Valle del silirón", respaldados por empresarios de la "franja del sol", pasean sus haberes i orno imperativos funcionales para la supervivencia moderna mientras que (uestiones como la justicia social y la lucha del hombre parecen más y más cir-i unstanciales para la cultura del mercantilismo. Sin considerar cómo es que iiiiicslros sueños, deseos y acciones han sido manufacturados y condicionados so «talmente, seguimos siendo esclavos de la ética del consumismo. Vivimos colec-llvaincnc la pesadilla americana, la *Muerte de un viajante*, y al igual que Willy Loman, nos estamos dando cuenta de que el valor de intercambio del trabajo muerto es una esperanza vacía. Parecemos aceptar la idea de que las condicio-llfn acídales se desprenden de una necesidad democrática, como requisito para nuestra búsqueda fetichista del mejor mundo posible. La desigualdad y la po lile/a son precios que debemos pagar por la libertad. Lo más hipócrita de todo l'Nlo es que los políticos de derecha, dándoselas de populistas que buscan al tipo m contra de los liberales en Washington y que gastan el dinero de los con-llihiiyentes en programas sociales excesivos, son realmente los siervos leales de Itt tMilc corporativa que paraliza económicamente a esos tipos que supuestamente defienden a los denominados populistas.

I¹.11 realidad, el progreso se ha convertido en el flagelo de la historia, en un

³ l'iiiiM mi análisis más detallado (le los sucesos del 11 de septiembre, véanse mis dos artículos (ni IHIIIMI) cu *Cittlum! Sludif.s/Critiml MHhiitlulugi'S*.

ataque contra la libertad humana, mientras el ilogismo profundo de los tiempos corre sin fricción ni ataduras. Quienes desean construir una sociedad exenta del alboroto y la matanza de la guerra encuentran inquietante que muchos personajes de la floreciente Nueva Derecha -figuras de alta jerarquía en el gobierno y el ejército- alberguen en secreto la llegada del Armagedón, utilicen la Biblia como cronómetro de la historia y le den crédito a una variación del "holocausto/arrobamiento inminente" en el cual se percibe la "Violencia purificadora" de la guerra nuclear como parte del plan divino. (Por supuesto, los verdaderos creyentes serán teletransportados al cielo instantáneamente por Jesús, justo antes del momento decisivo, Jones y Sheppard, 1986.) Esto es justo el opuesto de la lógica talibán de lajihad, una lógica bien conocida para el secretario de Justicia John Ashcroft, entre otros.

El analfabetismo desenfrenado, el índice creciente de abandono escolar entre los pobres y el notable incremento de la violencia y la desesperación en las aulas ejemplifican la situación difícil que viven maestros y estudiantes en la actualidad. Mientras nos rehusamos a considerar la posibilidad de acciones políticas prácticas o el ejercicio de nuestras habilidades para intervenir en el mundo, nuestros sueños se deslizan hacia el campo de la ética y continúan fabricándose en una cultura de consumismo de moda y de destrucción moral sin freno. Hoy, más que nunca antes, necesitamos una teoría pedagógica que sea capaz de contrarrestar el ataque excoriante de la Nueva Derecha contra la educación escolar, el cual argumenta que el vocabulario moral de la pedagogía crítica debe ser tachado de izquierdista o socialista. Los repetidos ataques de las ideologías reaccionarias -ya sea que se lleven a cabo contra nosotros mediante golpes contra las escuelas, escándalos de armas, diplomacia belicista o predicadores de televisión hambrientos de poder corporativo- han convertido en algo normal la avaricia, el derecho a ser racista, la lógica de los intereses propios, el deseo de las ganancias egoístas y un odio para la disidencia consciente. Mientras las alas oscuras y ambivalentes de la historia baten sobre el escenario de nuestra era actual, en la que se tiene como rehén a la esperanza, en la que nuestros líderes políticos siguen la lógica corporativa de los ejecutivos de Enron a la par que denuncian sus resultados contables, en la que la justicia es azotada en el altar de la acumulación de capital y las buenas obras del colectivo ciudadano se borran con la desesperanza, necesitamos urgentemente una nueva visión del significado que debería tener la educación.

Para los maestros, esto significa empezar sincera y críticamente a enfrentar la complicidad de nuestra sociedad en las raíces y estructuras de la desigualdad y la injusticia. También significa que, como maestros, debemos enfrentar nuestra propia parte de culpa al reproducir la desigualdad con nuestra enseñanza y luchar por el desarrollo de una pedagogía equipada para oponer resistencia intelectual y moral a la opresión, una que extienda el concepto de pedagogía más allá de la mera transmisión de conocimientos y habilidades y el concepto de moral más allá de las relaciones interpersonales. En este caso, la pedagogía de-

be vincularse a la lucha de clases y a la política de liberación. De esto trata la pedagogía crítica.

EL ATAQUE CORPORATIVO CONTRA LA EDUCACIÓN

Hemos entrado en una era de corporativismo y empresas de la educación. Mientras el capital se insinúa sobre una vasta extensión del globo, no es de sorprender que Estados Unidos esté encabezando el ataque para privatizar la educación pública. Tampoco es ninguna sorpresa que se estén promoviendo los exámenes estandarizados, que los impresores de exámenes estén peleándose por elevar sus ingresos y que los editores de libros educativos en el negocio de los exámenes estén recibiendo ganancias inesperadas.

El gobierno de George W. Bush tiene una fuerte relación con el gigante editorial McGraw-Hill. De hecho, la amistad entre los McGraw y los Bush se remonta a los años treinta (Metcalf, 2002). Harold McGraw, hijo, es miembro del consejo fundador y asesor nacional de becas de la Barbara Bush Foundation for Family Literacy. Cuando George W. Bush fue gobernador de Texas, utilizó a muchos autores de McGraw-Hill para crear un plan de estudios de lectura para los niños texanos (Metcalf, 2002). McGraw-Hill vendió un programa de lectura basado en la fonética que fue apoyado por el gobierno de Bush (Metcalf, 2002). Por supuesto, McGraw-Hill obtuvo la mejor tajada del rentable mercado texano de los libros de texto. Sin embargo, entre los ejercicios fiscales 1995 y 2001, el gasto en educación para los adultos se redujo a la mitad y hubo un recorte de 66% en el presupuesto para desarrollo profesional (Gluckman, 2002). No obstante, en ese mismo periodo, el gasto destinado a exámenes se elevó a más del triple (Gluckman, 2002).

El mismo patrón se repite en la gestión de George W. Bush en la Casa Blanca. El Panel Nacional para la Lectura (formado por el Congreso a finales de los años noventa) defiende la instrucción sistemática con percepción fonética y un enfoque fónico basado en habilidades. (Recuérdese, se necesitan libros de texto para enseñar fonética, y los de McGraw-Hill son los más recomendables.) El Panel Nacional para la Lectura contrató al poderoso despacho de relaciones públicas de Washington, Widmeyer Communications, para promover Open Court, producto insignia de McGraw-Hill para la alfabetización, así como DISTAR, otro producto usado para este mismo fin. Un número creciente de consejos escolares en todo el país está acogiendo ambos libros, a pesar de la poca evidencia científica que los respalda (Gluckman, 2002).

Hoy en día, la elaboración y calificación de los exámenes para primaria, secundaria y preparatoria es un negocio multimillonario. Predeciblemente, los negocios están haciendo hincapié en la "producción" de sus trabajadores, y cada vez es más común que las escuelas utilicen técnicas administrativas basadas en los negocios. El modelo empresarial que orienta a las aulas estadounidenses requiere de

evaluaciones frecuentes y eficaces. La industria de los exámenes estandarizados para primaria, secundaria y preparatoria genera ventas por aproximadamente 1 500 millones de dólares al año. Uno de los principales participantes corporativos es National Computer Systems, adquirida recientemente por Pearson, un conglomerado de medios británico que es propietario de *The Financial Times*, The Penguin Group, Pearson Education y algunas compañías productoras de televisión. National Computer Systems y otras empresas fabricantes de evaluaciones no están reglamentadas por el gobierno (Gluckman, 2002).

Anteriormente, eran los especialistas en psicometría quienes elaboraban las evaluaciones de habilidades fundamentales: los exámenes para primaria, secundaria y preparatoria clásicos, el Stanford Achievement Test y el Iowa Test of Basic Skills, pero actualmente son los empleados de las imprentas quienes suelen escribir las evaluaciones y, en consecuencia, los errores se han vuelto rutinarios (Gluckman, 2000). Gluckman señala lo siguiente:

En 16 estados, los contratistas de evaluaciones han cometido errores graves a la hora de calificar o de analizar los resultados. En 1999, los errores de puntuación de CTB/McGraw-Hill afectaron a escuelas de todo el país: en la ciudad de Nueva York, se ordenó por error a 9 000 estudiantes que asistieran a la escuela de verano, y directores y superintendentes distritales de toda la ciudad -junto con el rector escolar Rudy Crew- perdieron su empleo; en Nevada, por error se calificó como "inadecuadas" a diversas escuelas de primaria. En la primavera de 2000, gracias a los errores de calificación de NCS, se retuvo su diploma a los egresados de preparatoria de Minnesota. Y el año pasado, en Massachusetts, donde Harcourt ha dirigido el programa de evaluaciones de todo el estado desde el año 2000, los propios estudiantes encontraron errores en varias de las preguntas de los exámenes del importante Massachusetts Comprehensive Assessment System (MCAS) (2002, p. 35).

En vista del Código de Prácticas Evaluativas Equitativas, muchos educadores y psicometristas concuerdan en que es un abuso ético utilizar la puntuación obtenida en un solo examen para tomar decisiones importantes. Por ejemplo, no debería utilizarse la puntuación de sólo un examen para determinar si un estudiante se gradúa o no de la preparatoria ni para despedir maestros. No obstante, los fabricantes de exámenes siguen creando evaluaciones estandarizadas para todo el estado, a pesar de que ya saben que no se les dará buen uso.

Gluckman señala que las evaluaciones estandarizadas pueden comprometer la enseñanza escolar dado que los maestros hacen de lado el plan de estudios regular, que incluye trabajo importante como literatura y estudios sociales, con el fin de prepararse para los exámenes. Gluckman señala que esta práctica va en contra de las investigaciones recientes que "revelan que las escuelas pequeñas son más eficaces y que los enfoques interdisciplinarios hacia las materias y la agrupación de estudiantes heterogéneos puede mejorar el aprendizaje" (2002, p. 37). En su libro clásico, *The case against standardized testing*, Alfie Kohn escribe:

Las evaluaciones estandarizadas, como hemos visto, tienden a medir la obtención temporal de hechos y habilidades, inclusive la habilidad de tomar el propio examen, más que una comprensión genuina. En esa medida, el hecho de que sea más probable que este tipo de evaluaciones se utilicen y recalquen en las escuelas con altos porcentajes de estudios minoritarios lógicamente da por resultado una enseñanza de peor calidad en esas escuelas. La estrategia de hacer sentir al estudiante que hay mucho enjuero si se reprueban estos exámenes sólo acentúa la preocupación y, como resultado, acelera la dependencia de técnicas de instrucción directas y una cantidad sin fin de exámenes de práctica (2000, p. 37).

Cuando queremos estudiar cómo la clase capitalista utiliza la ideología como modo de control social, con frecuencia primero vemos qué está ocurriendo en Texas. En 1990, este estado inició un programa evaluatorio exhaustivo denominado Evaluación de Habilidades Académicas de Texas (TAAS), que es obligatorio para todos los estudiantes de tercero de primaria a segundo de secundaria y en primero de preparatoria. En la actualidad, Texas aplica exámenes estandarizados de fin de curso para biología, álgebra e historia de Estados Unidos en las preparatorias (Gluckman, 2002). Por supuesto, estas evaluaciones limitan la cantidad de tiempo que puede destinarse a comentar cuestiones sociales críticas. Sirve como un eficiente dispositivo político -profilaxis psicológica- para mantener fuera de las aulas los discursos y prácticas de oposición. Pero considérense otros efectos de los exámenes de alto impacto en general. Amy Gluckman escribe que varios estudiantes, muchos de ellos comisionados por el Proyecto de Derechos Civiles de la Universidad de Harvard, han documentado el efecto negativo de este tipo de evaluaciones en la instrucción escolar, el estado de ánimo de estudiantes y maestros y las tasas de deserción. En Texas, por ejemplo:

El índice de deserción entre los estudiantes afroamericanos y los latinos ha aumentado desde que empezaron a aplicarse exámenes de alto impacto. Incluso hay más evidencias de que los estudiantes que aprueban el examen TAAS y se gradúan, tienen peor redacción cuando llegan a la universidad que los estudiantes de generaciones anteriores, que no los lomaron (2002, p. 36).

El nuevo énfasis en que haya "colaboración" entre sindicatos de maestros y administradores escolares locales, tan alardeado por algunos educadores progresistas como la manera de poner a las escuelas bajo el reflector de la justicia social, está terriblemente limitado por la renuencia de muchos administradores a luchar contra los exámenes estandarizados de alto impacto debido a que el éxito de una escuela depende en gran medida de qué tan bueno sea el desempeño de los alumnos en este tipo de evaluaciones. Dicha colaboración debe deshacerse de su apoyo compartido de la responsabilidad de los maestros y aplicar exámenes estandarizados, y recuperar el control de los recursos fundamentales que necesitan las escuelas: libros de texto, grupos más pequeños y salarios más elevados para el profesorado.

Estos días es común ver en ciertos estados autobuses escolares cubiertos con anuncios de Burger King y Wendy's, dos restaurantes de comida rápida. Está de moda que los niños de primaria forren sus libros con las cubiertas gratuitas que traen anuncios de Pop-Tarts de Kellogg's y de personalidades de Fox. Los distritos escolares han concedido a Coca-Cola y Pepsi contratos exclusivos para que vendan sus productos en las escuelas. En las clases sobre cuidado de la salud, Hershey Corporation enseña nutrición a los estudiantes mediante discusiones sobre la importancia del chocolate para una dieta equilibrada. La clase de manejo empresarial enseña a los estudiantes a valorar el trabajo analizando cómo se manejan los restaurantes McDonald's, qué habilidades se requieren para convertirse en un exitoso gerente de este restaurante y cómo solicitar empleo ahí. La educación sobre ecología y ambiente ahora implica que los estudiantes aprendan ecología basándose en el cartel "La vida de una hormiga", patrocinado por caramelos Skittles, y en un video ambiental producido por Shell Oil que se Concentra en las virtudes del motor de combustión externa.

Después del extendido ataque corporativo contra la enseñanza pública, los educadores que buscan justicia social se enfrentan al difícil reto de educar y preparar a los estudiantes para el civismo crítico. A grandes rasgos voy a presentar una serie de pasos que los maestros pueden seguir para la alfabetización crítica de sus alumnos. Yo ubico la alfabetización crítica en un marco amplio al cual me refiero como desarrollo del civismo crítico.

Un gran paso para ayudar a que los estudiantes se alfabeticen críticamente no es sólo brindarles experiencias de aprendizaje significativas (es decir, alfabetizarlos en hacer cuentas, usar la computadora, obtener cultura y hacerse de capacidades críticas), sino también validar y legitimar las experiencias de la vida cotidiana que los estudiantes llevan al aula. Las experiencias de los estudiantes pueden relacionarse con un plan de estudio temático diseñado para facilitarles el ser personas alfabetizadas en economía, medios, ecología, consumismo y otras capacidades relacionadas con las actuales políticas sociales y educacionales impulsadas por el capitalismo global no regulado.

En segundo lugar, los educadores que pretenden justicia social pueden ofrecer a los estudiantes un "lenguaje de crítica" y un "lenguaje de posibilidad", para que puedan conceptualizar, analizar, teorizar y meditar críticamente sus experiencias. El educador radical Henry Giroux utiliza el término "lenguaje de crítica" para referirse a la creación de un vocabulario teórico y una serie de habilidades analíticas obtenidas principalmente de la sociología, la teoría crítica y los estudios culturales. El término "lenguaje de posibilidad" se refiere a crear la visión de un mundo mejor al llevar la teoría a la práctica (praxis). En otras palabras, se refiere a utilizar conjuntos nuevos de habilidades analíticas de las ciencias sociales para cuestionar y transformar las condiciones sociales que han producido social, cultural e históricamente nuestras experiencias individuales y colectivas.

El reconocimiento de la unidad dialéctica entre teoría y práctica, acción y reflexión, es un tercer paso en la justicia social que los educadores pueden dar para po-

tenciar a los estudiantes. Y en este sentido hacemos una distinción crucial entre *reflexión* y *reflexión crítica*. Mientras que la primera se relaciona con la conciencia que tienen los estudiantes sobre sus circunstancias sociales y económicas concretas, la segunda tiene que ver con la investigación de su ubicación social *en* el mundo así como con su relación *con* el mundo. Paulo Freiré, educador crítico brasileño, se refiere a esto como una "forma radical de ser" que él relaciona con "seres que no sólo saben, sino saben que saben".

LA TEORÍA LLEVADA A LAS CALLES

Esto nos lleva a la dimensión activa de la alfabetización crítica, lo que Ramin Farahmandpur y yo denominamos *pedagogía orientada a la praxis* (McLaren y Farah-mandpur, 1999a, 1999b y 2000). La pedagogía orientada a la praxis acorta la brecha entre conocimiento crítico y práctica social. Ello implica llevar la teoría a las calles, e incluye organizar y movilizar a estudiantes, padres de familia y maestros a nivel comunitario, y vincular sus luchas con las luchas, más amplias, en el nivel nacional e internacional.

Dado el papel fundamental que la alfabetización crítica puede desempeñar en la trama y urdimbre de la vida diaria de los estudiantes, una de las preguntas que muchos educadores por la justicia social se hacen está relacionada con las aplicaciones concretas de la alfabetización crítica en las aulas. Por ejemplo, como hemos señalado Ramin Farahmandpur y yo, los educadores por la justicia social pueden incorporar la alfabetización en economía como parte de la alfabetización crítica. Un recurso útil que puede servir de guía para alfabetizar en economía es *Studs Terkel's working: A teaching guide* (2001), de Rick Ayers, utilizado en combinación con el aclamado libro de Studs Terkel, *Working* (1972). El libro de Terkel es un relato etnográfico de la vida de hombres y mujeres trabajadoras. En su libro, entrevista a trabajadores sobre la tranquilidad de tener empleo, la seguridad en el centro laboral, las oportunidades económicas y si encuentran o no satisfacción personal y significado en su trabajo.

Partiendo de las ideas de Terkel, los maestros pueden orientar a los estudiantes para que entrevisten a familiares, amigos y miembros de su comunidad local. Los estudiantes no sólo investigan los tipos de trabajos que existen en su comunidad, sino también las condiciones laborales, incluso los términos laborales, salarios y prestaciones médicas y dentales. Los estudiantes pueden comunicarse por internet con otros estudiantes con proyectos similares que vivan en comunidades con condiciones socioeconómicas muy diferentes. Después, pueden relacionar las condiciones laborales con los asuntos sociopolíticos conexos que afectan a su comunidad. En Los Angeles, podrían incluir las complicaciones derivadas de las iniciativas del gobierno contra los inmigrantes; el hostigamiento con base en la raza por parte de la policía; el trato que se da a los desamparados; la mano de obra esclava en los centros de explotación por un sueldo raquítico; y la educa-

ción política de los indocumentados. Estas condiciones entonces pueden rastrearse hasta las iniciativas económicas planteadas por demócratas y republicanos a nivel estatal y federal. Más adelante, los estudiantes pueden analizarlas a la luz de las filosofías económicas en competencia (es decir, socialistas, ecologistas, reformistas). Los estudiantes también pueden entrevistar a los "dueños" y a los "productores" de los diversos negocios que existen en su comunidad y sacar a colación asuntos que afecten la vida de las personas trabajadoras y no trabajadoras.

Esta actividad y sus distintas variaciones pueden animar a los estudiantes a relacionar las problemáticas locales con el escenario, más amplio, de la vida social. Con toda seguridad, los estudiantes plantearán una serie de preguntas críticas: ¿Por qué hay una escasez de centros comunitarios en algunos barrios y en otros no? ¿Cómo puede volverse más accesible el transporte público? ¿Por qué hay una gran presencia policiaca en algunas comunidades para reprimir y, en las comunidades cercadas, formas más benignas de presencia policiaca para proteger? ¿Por qué hay una gran concentración de licorerías en las comunidades afroamericanas y prácticamente ninguna en otras comunidades pobladas por residentes blancos y de clase media?

En este sentido, la enseñanza en el salón de clases puede ser un enfoque dialéctico hacia el conocimiento. Los comentarios de Dunayevskaya ayudan a recalcar dicho enfoque cuando escribe lo siguiente:

Como lo señaló Marx en su tesis sobre Feuerbach: "Los propios educadores deben ser educados." Esto requiere que (1) algunas de las cátedras se den "desde abajo", no sólo para brindar a los estudiantes "experiencia", sino también para que los maestros puedan aprender; y (2), cuando sea posible, por lo menos una de las cátedras (por ejemplo, sobre la lucha de clases) se imparta en "el terreno", ya sea mediante un recorrido a una fábrica o una visita a una manifestación. (Seguramente podrá encontrarse una en algún lado si se dirigen ojos y oídos a la línea de producción.) Con respecto a aprender de los estudiantes, no es sólo cuestión del principio dialéctico articulado por Hegel -el "error es una dinámica de la verdad"-, sino también está el hecho de que incluso cuando un estudiante comete errores, el maestro puede discernir si su disertación no logró transmitir o proyectar una idea. La incapacidad para proyectar una idea es tan mala como no ser capaz de "saber" (1978, p. 355).

Adicionalmente, Dunayevskaya señala lo siguiente:

La metodología, entonces, debe ser un nuevo principio, es decir, una proyección del estudio y acciones futuras para que nadie, ni maestro ni estudiante, sienta que la enseñanza ha "terminado" cuando se da la última clase. Todos deben sentir la sangre vital de la continuidad dialéctica, una continuidad que se deriva diariamente de la situación objetiva, tanto en las luchas de clase en el punto de producción como a través de cada estrato de la sociedad (1978, p. 356).

Preparar a los estudiantes para el civismo crítico mediante la alfabetización crítica profundiza las raíces de la democracia al animarlos activamente a participar en los discursos y debates públicos sobre asuntos sociales, económicos y políticos que afectan la vida cotidiana en su comunidad y en las comunidades aledañas. De esta manera, los estudiantes pueden adquirir la valentía pedagógica y la responsabilidad moral para participar en la vida democrática como agentes sociales críticos, transformándose en autores de su propia historia en vez de ser destrozados como sus víctimas pasivas. En este sentido, haríamos bien en recordar las posibilidades manifiestas que ofrece la creación de una sociedad socialista, incluidas las que ofrece la educación. Ollman escribe:

A través de la sociedad social, en la educación, pero también al trabajar y al jugar, se harán esfuerzos especiales por contrarrestar el egoísmo y el temor a lo diferente, y por promover los valores de cooperación e interés mutuos. Cuando la gente participe en la toma de decisiones clave que afectan sus diversas actividades, productos y relaciones sociales, la enajenación -junto con los sentimientos inherentes de desconexión e impotencia- gradualmente le cederá el paso a sentimientos de potenciación y a una profunda sensación de pertenecer a una sola comunidad humana. En el proceso, la libertad, la igualdad y la democracia, ideales nobles que el capitalismo (para crédito suyo) estableció primeramente y después (para vergüenza suya) procedió a socavar y distorsionar, finalmente se convertirán en descripciones fidedignas de nuestra vida juntos en sociedad (2001, p. 154).

Anhelamos un mundo en el cual la acumulación de plusvalor expropiado ya no sea motor del desarrollo, donde las capacidades de los individuos se nutran con la solidaridad colectiva, donde las escuelas puedan encender nuestro poder transformador como sujetos de la historia que viven y respiran, donde finalmente podamos lograr maneras poscapitalistas de ser.

.Siempre me he enorgullecido de ser maestro y de haber recibido la oportunidad de trabajar con los estudiantes en primarias, secundarias y universidades. Sin vergüenza, sigo desempeñando mi propio papel como estudiante en todo escenario de la vida social. He sido bendecido con la oportunidad de viajar a muchos países y continuar mi educación, aquí y en América Latina, el Sudeste asiático y Europa. Sigo dándome cuenta de que la lucha contra la injusticia social no finaliza en la puerta del salón de clases, sino que es interminable y continúa durante cada minuto de vigilia, cada día, en cada situación que demanda del compromiso humano, de confianza, de solidaridad, de respeto, de paz y de la disposición a utilizar conceptos, principios e ideas -y no bombas y misiles- como armas durante la constante lucha de clases.

Durante la última década y media, *La vida en las escuelas* ha disfrutado de una gran cantidad de lectores. Como cualquier otro libro popular, ha recibido -justa o injustamente- algunas críticas. ¿Por qué este libro contiene un lenguaje teórico desafiante? ¿Por qué mis discusiones tienen tantas abstracciones? ¿Por qué critico tanto a los blancos, particularmente si a mí se me designa oficialmente

como blanco? ¿Por qué ahora acojo una política socialista revolucionaria?

Por supuesto, se plantearon incontables preguntas después de que se publicó *La vida en las escuelas* (y sin duda las habrá cuando salga esta nueva cuarta edición). Si bien no trataré de contestar detalladamente estas interrogantes, en parte porque hacerlo requeriría escribir otro libro, sí puedo hacer los siguientes comentarios preliminales. Creo que se engañó a los maestros para que aceptaran una serie de conceptos aparentes: que básicamente son "practicantes" y no los "intelectuales orgánicos" que señala Antonio Gramsci; que la teoría, en gran medida, no está relacionada con la práctica; y que el discurso teórico es sobre todo un coto vedado para los intelectuales de cuello blanco. Por supuesto, quienes ocupan posiciones de poder en nuestra sociedad capitalista no quieren que los maestros tengan una comprensión firme de la teoría política y sociológica, y particularmente de sus variantes marxista, feminista y poscolonialista. Esta comprensión de la teoría por parte de un gran número de maestros tendría un efecto terriblemente debilitador al desplazar a los poderosos y privilegiados de la cúspide en la jerarquía capitalista. Las ideas pueden tener un poderoso efecto material. La clase gobernante preferiría que los maestros ejercieran su práctica haciendo uso de fracciones de sonido ideológicamente domesticadas y suministradas por importantes periodistas que supuestamente no tienen intereses políticos, o que ocuparan un discurso pedagógico ideológicamente sesgado por la televisión de derecha o por los anfitriones de *talk shows* radiales. No es de sorprender que un puñado de ellos me tache de ser un hombre blanco que se odia a sí mismo o un monstruo subversivo que quiere destruir la democracia.

Es importante entender que dentro de la pedagogía crítica revolucionaria, la teoría y la práctica ocupan una relación dialéctica en beneficio de la justicia social. Sin embargo, en la mayoría de las escuelas de magisterio, se las separa con violencia para considerarlas como dos entidades independientes. La práctica transformativa en las aulas demanda una teoría revolucionaria. Como ya mencioné anteriormente, las experiencias nunca hablan por sí mismas, nunca son evidentes ni transparentes. Necesitamos una teoría crítica rigurosa para interpretar, comprender y transformar mejor nuestras experiencias cotidianas. Es todo.

Crecí en un barrio proletario hasta que mi padre obtuvo un empleo como gerente de una importante empresa de artículos electrónicos, debido a lo cual pasé mis años formativos en un entorno de clase media-baja. Fui el primer miembro de mi familia inmediata en asistir a la universidad. Mis primeras experiencias como maestro estuvieron marcadas principalmente por una ignorancia sobre cómo había sido moldeada mi subjetividad y cómo es que mis prácticas como maestro estaban implicadas en las relaciones sociales más amplias vinculadas con las fuerzas y relaciones de producción capitalista. Uno nunca desaprende del todo sus privilegios; es una lucha de toda la vida. Sin embargo, se trata de una lucha que hay que librar, sin importar si jamás podemos lograr una victoria total. En honor a Freiré, Antonia Darder escribe lo siguiente en su importante nuevo libro *Reinventing Paulo Freiré: A pedagogy of love*.

En armonía con los deseos propios, debemos continuar. Debemos seguir luchando por significados, dando sentido a las relaciones capitalistas de producción, criticando el efecto devastador de la "globalización", defendiendo la educación dentro del proyecto político más amplio de liberación, rechazando las teorías apolíticas que velan la injusticia y confrontando sin cesar las cuestiones de reestructuración económica, desigualdad de clase y género, y racialización de poblaciones de todo el mundo. Y todo esto tenemos que hacerlo con tanta especificidad científica como la aceleración de nuestro corazón (2002, p. 257).

Mi apoyo a una pedagogía antirracista no tiene nada que ver con ser un hombre blanco que se odia a sí mismo, como aseveran algunas lumbreras reaccionarias, sino con reconocer que el proceso de desaprender los privilegios de ser blanco es un proyecto constante al cual nunca debe renunciarse. Y si bien estoy de acuerdo con las enseñanzas de los nuevos abolicionistas que demandan la abolición de la raza blanca, necesito aclarar qué quiero decir cuando señalo que la raza blanca debe ser abolida. El humanismo marxista rechaza el terrorismo y la violencia. Como yo articulo el término, abolir la raza blanca significa desaprender los privilegios de ser blanco y dejar de identificarse con una raza blanca ficticia, inventada en la Virginia colonial del siglo XVII (Ignatiev y Garvey, 1996; Roediger, 1994).

Personalmente no tengo problemas para identificarme con mis ancestros canadienses que labraron los campos en granjas cercanas al río San Lorenzo. De hecho, me enorgullezco bastante de identificarme con ciertos logros de mis ancestros proletarios de origen canadiense, escocés, inglés e irlandés. Mi pasado está lleno de una rica herencia cultural. Sin embargo, nunca se me ocurriría identificarme como parte de la raza blanca, que tuvo sus orígenes históricos en la plantocracia racista de los propietarios de esclavos en la Virginia colonial. No se puede ganar nada identificándose con la raza blanca, pero sí puede perderse mucho. Toda la humanidad y decencia se pierden cuando nos vemos como parte de una "raza blanca" amplia. Esto se debe a que, el identificarse con la raza blanca, justifica ocupar una posición social basada históricamente en la destrucción de aquellos a quienes nombramos no blancos. Es una negación de la subjetividad y la historicidad del Otro. ¿Le parece una postura extrema? Dígaselo a quienes se reúnen por todo Estados Unidos en lugares como el Shack, un club de rock en el norte de Anaheim, California, que organiza conciertos de rock especiales para neonazis y para enaltecer la raza blanca, donde muchachos de tan sólo 10 años saltan al escenario mientras proclaman *hálHitier*.

Estoy consciente de que esta nueva introducción genera más preguntas que respuestas. Paulo Freiré siempre dijo que la pedagogía crítica trata sobre plantear problemas, no brindar respuestas estereotipadas. Y encontrar las respuestas adecuadas parte de hacer las preguntas adecuadas. Creo que las preguntas que lie planteado en esta nueva edición de *La vida en las escuelas* son adecuadas para plantearse en este momento actual de nuestra historia política, y que al ha-c eiias he fortalecido el compromiso del lector con la pedagogía crítica y con su

agenda política más amplia de crear una sociedad libre de explotación. Me enorgullece ser parte de la tradición de educadores y activistas radicales en Estados Unidos. Desafiar los arreglos sociales de la explotación capitalista siempre ha sido un objetivo que merece la pena. Es equivocado confundir esto con antiamericanismo, pues catalogarlo como tal es denigrar la historia de la lucha proletaria que permea la historia de Estados Unidos.

Como es mi costumbre, cuando no viajo escribo borradores de mis libros y artículos en la cafetería local cerca de mi casa al otro lado de Sunset Boulevard en Los Ángeles. La cafetería que he frecuentado durante los últimos tres años es una de esas de "oh Dios mío almorcemos hágame una oferta disculpe ése es Tom Crui-se en mi celular consígame un regalo de silicio para mi cumpleaños o un traje Ar-mani tengo un Ferrari y puedo llevarte al Sky Bar si no puedes promover mi carrera entonces sal de mis cafeterías en Sunset Boulevard". Tratar de que los otros clientes -escritores, herbólogos, universalistas paganos, adictos de taller y de retiro al New Age, teóricos de conspiraciones, constructores urbanos, agentes de películas, holgazanes, piratas informáticos, espiritualistas wiccan, salvajes, impostores de la industria mediática, neochamanes, cientólogos, cerebritos, estrellas de cine verdaderas y en ciernes que también frecuentan la cafetería- participen en una conversación sobre socialismo es tan fácil como tratar de organizar a los residentes de Beverly Hills para que luchen contra los bancos suizos.

La fetichización de la vida cotidiana en una serie de mercancías que muestran "quién eres" ha contribuido a objetivar el capitalismo como fuerza natural que sirve a los merecedores o a los suficientemente listos como para hacerse ricos. Por muy difícil que parezca combatir esta "fuerza natural", suelo entablar conversaciones con la gente local sobre política y praxis. Y si bien a algunos les agrada que me atreva a criticar al capitalismo, e incluso que defienda una alternativa socialista -a pesar de la fuerza de la desconfianza hacia cualquier forma de organización social-, me sorprende encontrar que muchos comparten puntos de acuerdo conmigo. Si bien el consumo como estilo de vida es su *modus vivendi*, cada vez son más conscientes de que, para muchos de ellos, el mundo está lleno de promesas vacías y decepciones sin fin.

Los Angeles es la capital de los desamparados de Estados Unidos. Ahí, en cualquier noche, entre 50 000 y 80 000 personas duermen en las calles del condado. En raras ocasiones es posible ver en la cafetería a una persona sin hogar, sentada frente un actor que uno reconoce pero no recuerda su nombre, comentando el estado de la economía. Sin embargo, lo más probable es que uno sea testigo de alardes de riqueza. Es difícil pasar por alto que Los Ángeles es una ciudad con personas que tienen y gustan de exhibir una gran riqueza. Incluso, Los Angeles tiene más familias de altos ingresos que cualquier otra ciudad de Estados Unidos. La clave de larga distancia de la zona más lujosa de la ciudad -Beverly Hills- es 91210. Ochenta y cuatro por ciento de los habitantes de esta zona son blancos. Una de las zonas más pobres de Los Angeles es South-Central. Su código es 90059 (Cooper, 2000). Cuarenta y ocho por ciento de la población

con esta clave son afroamericanos y 51%, latinos. Para quienes laboran en los centros de explotación del Eastside, o quienes tratan de sobrevivir en las calles humildes de South Central, incluso para algunos lugareños en la cafetería de Sunset Boulevard, las promesas que le hizo el capitalismo a la mayoría de los estadounidenses parecen remotas y casi surrealistas. Resulta difícil explicar a los jóvenes que viven en la zona con clave 90059 que su historia no está escrita por anticipado y que sí puede cambiar de rumbo. Pero, ¿qué rumbo debería tomar su historia? ¿Hacia una código 91210, o hacia un nuevo universo social donde las claves ya no sirvan como líneas demarcadoras que separen a la gente con base en su clase social o su raza?

Es en estos bulevares de sueños rotos y calles de desesperanza y desesperación donde la pedagogía crítica puede marcar la diferencia, donde la historia puede cambiar dramáticamente de curso, donde los comienzos revolucionarios pueden echar raíz. Y donde puede ganarse una nueva sociedad, libre de las limitaciones de la anterior.

BIBLIOGRAFÍA

- Allman, Paula, *Critical education against global capital: Karl Marx and revolutionary critical education*, Westport, Bergin & Garvey, 2001. Anderson, Karen, *Immigrant Victims of the WTC Attack*, *NACIA Report on the Americas*, vol. xxxv, núm. 3, pp. 1-2, 4, 2001. Ayers, Rick, *Studs Terkel's working: A teaching guide*, Nueva York, The New Press, 2001. Liaron, David, "Blood for Coal", *LA Weekly*, ago. 24-30, vol. 23, núm. 40, 2001, pp. 32-33. Black, Edwin, *IBM and the Holocaust: The strategic alliance between nazi germany and America's most powerful corporation*, Londres, Little Brown Publishers, 2001. Iloggs, Cari, "Economic Globalization and Political Atrophy", *Democracy & Nature*, vol. 7, núm. 2, 2001, pp. 303-316. Koitfeld, Joey y Jim Naureckas, *Extra!*, vol. 14, núm. 3, junio de 2001, p. 14. Iliirhanan, Patrick, *The death of the west: How dying populations and immigrant invasions imperiled our country and civilization*, Nueva York, St. Martin's, 2002. Ingliosi, Vincent, *The betrayal of America: How the Supreme Court undermined the Constitution and chose our president*, Nueva York, Thunder's Mouth Press/Nation Books, 2001. (leaver, Harry, *Reading Capital politically*, Leeds, Anthitheses, y Edimburgo, A.K. Press, 2000. (.ni ion, [oshua, yjoel Rogers, *On democracy: Toward a transformation of American society*, Middlesex, Inglaterra y Nueva York, Penguin Books, 1983. (.ole, Mike, "Globalization, Modernization and Competitiveness. A Critique of the New Labour Project in Education", *International Studies in Sociology of Education*, 8 (3), pp. 315-332, 1998. (joto, Mike, Dave Hill, Peter McLaren y Glen Rikowski, *Red chalk on schooling, capitalism & the global*, Londres, Tufnell Press, 2001. (!oo)cr, Marc, "The Two Worlds of Los Angeles", <http://pasl.thrnation.com/in-sue/000821/0821cooper.slilml>, 2000.

- Coulter, Ann, "This is War", *NationalReview Online*, <http://www.nationalreview.com/coulter/coulter091301.shtml>, septiembre 13, 2001. Darder, Antonia, *Reinventing Paulo Freiré: A pedagogy of love*, Boulder, Westview Press, 2002. De Angelis, Massimo, "Enclosure and Integration", *Workers' Liberty*, núm. 63, julio de 2000, pp. 9-10. Dunayevskaya, Raya, "From Raya Dunayevskaya", en Theodore Mills Norton y Bertel Ollman, eds., *Studies in Socialist Pedagogy*, Nueva York y Londres, Monthly Review Press, 1978, pp. 354-356. Dunayevskaya, Raya, *The power of negativity*, Boulder, Lexington Press, 2002. Dyer-Witford, Nick, *Cyber Marx cycles and circuits of struggle in high technology capitalism*, Urbana y Chicago, University of Illinois Press, 1999. Ebert, Teresa, "Globalization, Internationalism, and the Class Politics of Cynical Reason", *Nature, Society and Thought*, 12(4), 2001, pp. 389-410. *Extra!*, vol. II, núm. 4, julio/agosto de 1998. Fairness and Accuracy in Reporting Media Analysis, Critiques, and News Reports, "Media Downplay Bigotry of Jesse Helms", FAIR-L<FAIR-L@FAIR.ORG>, 31 de agosto de 2001. "Falún Gong: Forcé for Revolution in China", *Workers Vanguard*, núm. 762, 2001, pp. 4-5, 14-15. Floyd, Kevin, "Closing the (Heterosexual) Frontier, Midnight Cowboy as National Allegory", *Science & Society*, vol. 65, núm. 1, primavera de 2001, pp. 99-130. Foley, Barbara, "Subversión and Oppositionality in the Academy", en Henry A. Giroux y Rostas Myrsiades, eds., *Beyond the corporate university: Culture and pedagogy in the new millennium*, Boulder, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2001, pp. 195-211. Freiré, Paulo, *Pedagogy at Process. The letters to Guinea-Bissau*, C. St. John Hunter, trad., Nueva York, The Seabury Press, 1978. Fromm, Erich, *Marx's Concept of Man*, Nueva York, Continuum, 2000. Giroux, Henry y Peter McLaren, "Paulo Freiré, Postmodernism and the Utopian Imagination, A Blochian Reading", en J.O. Daniel y T. Moylan, eds., *Not yet: Reconsidering Ernst Bloch*, Londres y Nueva York, Verso Press, 1997. Gluckman, Amy, "Testing... Testing... One, Two, Three: The Commercial Side of the Standardized-Testing Boom", *Dollars & Sense*, vol. 239, enero/febrero, 2002, pp. 32-37. Gosselin, Peter G., "Amid Nationwide Prosperity, ERs See a Growing Emergency", *Los Angeles Times*, 6 de agosto de 2001, pp. 1, 8. Gramsci, Antonio, *Selection from the prison notebooks*, editado y traducido por Q. Hoare y G. N. Smith, Londres, Lawrence & Wishart, 1971. Hart, Peter, "No Spin Zone?", *Extra!*, vol. 14, núm. 6, diciembre de 2001, p. 8. Hart, Peter y Seth Ackerman, "Patriotism and Censorship", *Extra!*, vol. 14, núm. 6, diciembre de 2001, pp. 6-9. Hill, Dave y Mike Colé, "Social Class", en D. Hill y Mike Colé, eds., *Schooling and equality: Fact, concept and policy*, Londres, Kogan Page, 2001. Holley, David, "Philip Morris Angers Czechs with Tobacco Toll Report", *Los Angeles Times*, 5 de agosto de 2001, pp. 1, 9. Hudis, Peter, "Terrorism, Bush's Retaliation Show Inhumanity of Class Society", *News & Letters*, vol. 46, núm. 8, octubre de 2001, pp. 1, 10-11. Hudis, Peter, "The Power of Negativity in Today's Search for a Way to Transform Reality", presentación ante el Expanded Resident Editorial Board, Chicago, *News & Letters*, 20 de enero de 2002.

- Ignatiev, Noel y John Garvey, *Race Traitor*, Nueva York y Londres, Routledge, 1996. Jones, Lawrence y Gerald Sheppard, "On Reagan, Prophecy, and Nuclear War", *Old Westbury Review*, 2, otoño de 1986, pp. 9-22. Katz, Cindi, y Neil Smith, "L.A. Intifada". Entrevista con Mike Davis, *Social Text*, 33, 1992, pp. 19-33. Kellner, Doug, September 11, Terror War and Blowback, manuscrito, 2001. Kellner, Doug, *Grand Theft 2000*, Boulder, Rowman and Littlefield Publishers, en prensa. Kincheloe, Joe, *How do we tell the workers? The socioeconomic foundations of work and vocational education*, Boulder, Westview Press, 1998. Kohn, Alfie, *The case against standardized testing, raising the scores, ruining the schools*, Portsmouth, Heinemann, 2000. Kozol, Jonathan, *Illiterate America*, Garden City, Nueva York, Anchor Press, Doubleday, 1985. Krupskaya, N., *On labour-oriented education and instruction*, Moscú, Progressive Publishers, 1985. Larkin, Ralph W., *Suburban youth in cultural crisis*, Nueva York, Oxford University Press, 1979. Marable, Manning, *How capitalism underdeveloped black America*, Cambridge, South End Press, 2000. Marx, Karl, *Critique of the Gotha program*, Nueva York, International Publishers, 1973. Marx, Karl, *Capital: A critique of political economy*, vol. 1, traducción de B. Fowkes, Nueva York, Vintage Books, 1977. McLaren, Peter, *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern Era*, Londres y Nueva York, Routledge, 1995. McLaren, Peter, *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*, México, Siglo XXI, 1998. McLaren, Peter, "Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: Rethinking the political economy of critical education", *Educational Theory*, 48(4), 1998b, pp. 431-462. McLaren, Peter, *Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*, México, Siglo XXI, 2001. McLaren, Peter, y Ramin Farahmandpur, "Critical Pedagogy: Postmodernism and the Retreat from Class, Towards a Contraband Pedagogy", *Theoria*, núm. 93, 1999a, pp. 83-115. McLaren, Peter, y Ramin Farahmandpur, "Critical Multiculturalism and Globalization: Some Implications for a Politics of Resistance", *Journal of Curriculum Theorizing*, 15(3), 1999b, pp. 27-46. McLaren, Peter y Ramin Farahmandpur, "Reconsidering Marx in post-Marxist times, a requiem for postmodernism?", *Educational Researcher*, 29(3), 2000, pp. 25-33. McMurtry, John, *Unequal freedoms: The global market as an ethical system*, West Hartford, Connecticut, Pluto Press, 1998. McMurtry, John, *The cancer stage of capitalism*, Londres, Pluto Press, 1999. McMurtry, John, "A Failed Global Experiment: The Truth About the U.S. Economic Model", *Comer.*, 12(7), 2000, pp. 10-11. Mesáros, István, *Beyond capital*, Nueva York, Monthly Review Press, 1995. Mesáros, István, *Socialism or barbarism*, Nueva York, Monthly Review Press, 2001. McCall, Stephen, "Reading Between the Lines", *The Nation*, vol. 274, núm. 3, 2002, pp. 18-22.

- Modern Globalism Is "Reacionario Intercommunalism", *The Black Panther*, vol. 1, núm. 7, otoño de 2000, pp. 1, 24.
- Montag, Warren, "From the Stand point of the Multitude: A Review of Insurgentes by Antonio Negri", *Historical Materialism*, vol. 9, invierno de 2001, pp. 196-204.
- Ollman, Bertell, *How to take an exam and remake the world*, Montreal, Black Rose Books, 2001.
- Ollman, Bertell, "Why Dialectics? Why Now?", *Science and Society* 62(3), 1998b, pp. 338-357.
- Raduntz, Helen, "A Marxian Critique of Teachers' Work in an Era of Capitalist Globalization", ponencia presentada en la conferencia AARE-NZARE, Melbourne, Victoria, noviembre-diciembre de 1999.
- "The Power of Negativity in Today's Freedom Struggles", *News & Letters*, agosto-septiembre de 2001, pp. 1, 5-8.
- Rikowski, Glenn, "Messing with the Explosive Commodity, School Improvement, Educational Research and Labor-power in the Era of Global Capitalism", ponencia preparada para el simposio "If We Aren't Pursuing Improvement, What are We Doing?", British Educational Research Association Conference 2000, Cardiff University, Gales, sesión 3.4, septiembre 7 de 2000.
- Rikowski, Glenn, *The battle in seattle: its significance for education*, Londres, Tufnell Press, 2001a.
- Rikowski, Glenn, "After the Manuscript Broke Off: Thoughts on Marx, Social Class and Education", ponencia preparada para la British Sociological Association, Education Study Group Meeting, King's College, Londres, junio 23, 2001b.
- Roediger, David, *Towards the abolition of whiteness*, Londres y Nueva York, Verso, 1994.
- Said, Edward, *The Observer*, domingo 16 de septiembre, 2001, <http://www.observer.co.uk/-/comnet/story/0,6903,552764,00.html>
- San Juan, Jr., Epifanio, *Ruptures, schism, interventions, cultural revolution in the third world*. De La Salle University Press, Manila, Filipinas, 1988.
- San Juan, Jr., Epifanio, *Hegemony and strategies of transgression, essays in cultural studies and comparative literature*, State University of New York Press, Albany, Nueva York, 1995.
- Scigliano, Eric, "Naming -and Un-naming- Names", *The Nation*, vol. 273, núm. 22, diciembre 31, 2001, p. 16.
- Sennett, Richard, "A Republic of Souls", *Harper's*, julio de 1987.
- Sirius, R.U., "Diss Belief", *L.A. Weekly*, vol. 24, núm., 16, 2000, p. 44.
- Declaración del National Editorial Board of News and Letters Committees, 2001, new-sandletters.org.
- Terkel, Studs, *Working*, Pantheon Books, Nueva York, 1972.
- Thompson, John B., *Ideology and modern culture*, Stanford, Stanford University Press, 1990.
- Thompson, Willie, *The left in history, revolution and reform in twentieth-century politics*, Londres, Pluto Press, 1997.
- Wolcott, James, "Terror on the Dotted Line", *Vanity Fair*, enero de 2001, pp. 50-55.
- Wood, Ellen Meiksins, *The origin of capitalism*, Nueva York, Monthly Review Press, 1999.
- Young, Iris Marión, "Five Faces of Oppression", en Thomas E. Wartenberg, ed., *Rethinking power*, Albany, Nueva York, University of New York Press, 1992, pp. 174-195.

SEGUNDA PARTE'

GRITOS DESDE EL CORREDOR
LA ENSEÑANZA EN UN GUETO 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 juvenil id 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 pareen 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 Mil repoblados, grandes poblaciones de inmigrantes, teorías pedagógicas anticuadas, sofocantes demandas burocráticas, centralización vertical, 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 curriculum oculto que favorece a ciertos grupos con respecto a otros con base ni su raza, su clase y su género; la lista sigue y sigue. Las escuelas de los guetos,

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

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 parks* y de las tierras de cultivo cercanas, codo a codo con esforzados negros, los hispanos 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 la parte uno en las secciones posteriores de este libro. Debo dejar en claro que el objetivo de transcribir mi diario como maestro de primaria no es ejemplificar en qué consiste la pedagogía crítica (este tema se discutirá en la tercera, cuarta y quinta partes). La finalidad del diario es permitirles ver algo de la vida en las escuelas como la viven estudiantes y maestros. Esta introspección se presenta desde la perspectiva de un maestro novato, poco familiarizado con las teorías comentadas en la primera parte y en las últimas secciones de este libro.

Esta sección del libro es la más problemática para mí, dado que leerla desde la perspectiva de un teórico crítico me confronta con mis propias deficiencias ideológicas y pedagógicas; me pone cara a cara con mi propia situacionalidad como maestro joven en los discursos que inconscientemente actuaban en contra de mi propia intención emancipatoria. Me resulta doloroso leer varias de estas descripciones porque reconozco que no era inmune a muchas de las críticas que ahora pongo a los pies de las prácticas escolares injustas, ni a los efectos de una formación social racista, sexista y culturalmente imperialista. En muchas entradas de mi diario reconozco que el discurso blanco, anglosajón, patriarcal y liberal-humanista, y el celo misionero euroamericano, que tan duramente critico en la actualidad, en realidad formaba parte de mis primeras incursiones en la enseñanza. Por supuesto, no quiero condenar todos mis esfuerzos; muchos fueron un intento por desafiar (aunque con éxito limitado) las prácticas sociales, culturales e institucionales existentes que actuaban en contra de los hijos de los pobres y los desposeídos. Presento al lector este diario para revelarles mis primeras experiencias como maestro. Mi falta de conciencia crítica queda al desnudo, con todo y su lado feo. Invito al lector a analizar estas experiencias a la luz de las perspectivas planteadas después de mi diario y de la perspectiva marxista que esbozo en la nueva introducción. No pido al lector que celebre mis esfuerzos poco calificados ni que los critique antes de leer las secciones ulteriores. Son las secciones teóricas posteriores al diario las que espero que proporcionen un marco para comprender y analizar mis prácticas en la enseñanza.

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.

y caucásicos. Aunque cada grupo conlleva las huellas de su propia historia socio-política 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 la gran extensión 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; Malcom 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 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. Cualquier 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, sobretodo azul marino, bermudas de estropajo verde botella sostenidas por tirantes fuscia y un bigote teñido de vino.

\b 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 advirtió 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 bongos, 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: (*kitch 22*, *The gingerman*, *On the road*, *One flew over the cuckoo's nest*, y la poesía de Iñancois Villon. Yo comencé a dejar de lado mis tareas. Cada día llevaba a la escuela una copia de *Finnegan's wahe*, 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, trabando 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 comparación, 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 colgado 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; 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 de Kresge fueron transformadas en hermosas y misteriosas madonnas de medianoche, envueltas en togas parecidas a sudarios medievales, con joyería de plata adornando su cabello prerrafaelita.

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, 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 enfrente 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 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 des-compueesta; se había tragado varias monedas. "¿Cómo se las ingenian para irrumpir dentro de nuestra sala y fastidiar nuestras máquinas 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!"

"¿Tienes 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 remplazar 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 Antillas.

Nunca habían aceptado a la maestra a la que yo iba a remplazar. 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 rayado 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 timbrado para el receso, recibí mi iniciación a las escuelas de barrio pobre.

Fue un sonido conmoviente 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 bonito!", 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 el 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 arce 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 maes-

tro 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 adquirirían 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 maestros y formulé un plan. Algunos de nosotros permaneceríamos parados debajo del cubo de la escalera en cada receso, otros maestros estarían agazapados listos para sorprenderlos.

No pudimos capturarlos *infraganti*. 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."

Martes 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. El 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 enfrenta-mientos 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 bo-

tones 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 despegado 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 gales 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 mami 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 detener la extorsión.

"¿Dónde vives?", le preguntó uno de los policías mientras lo arrastraba. "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 envié a ver a la enfermera escolar. Resultó que Ruth estaba 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 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 encontré 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 acarreado 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 papas 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 la que 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 desafían 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. Ponió en escena y ve qué 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 na-

die te ha molestado hoy! ¿Por qué habría yo de ser diferente? ¡Sólo mira todas esas botellas de cerveza en el piso! Vístete y levanta este revoltijo y prepárame algo de comer. Vamos, ¡muévete!"

"¡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 clases 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 chine?"

"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 sandwich.

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 clases, así que guarda ese sandwich."

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 quedó 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 mo-

lestando 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 salí a saludarme mi hijastra de nueve años, Laura; sus ojos parpadeaban alegremente detrás de un par de lentes de cartulina fluorescente.

"¿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 *Thegreen berets*,* paseándome por enfrente de la clase y ladrando órdenes:

"¡Levántese derecho!"

"¡Métase en esa camisa!"

"¡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 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?"

* Los boinas verdes, [T.]

"¿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, vi lo que parecía ser la población escolar completa reunida en el patio principal, rodeando a los dos peleadores. La multitud bullía y hablaba. Los estudiantes se aprestujaban, sacudían y retorcían, regocijándose anticipadamente del combate. De inmediato me lancé escaleras abajo.

La gritería se hacía más y más grande, la excitación se alimentaba de sí 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 cabanas idénticas, un perímetro exterior de horriblos 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, "espíamos a los adolescentes fajando 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 clases, 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".

Levon parecía intrigado, pero se encogió de hombros: "¿A quién le importa de todos modos hablar con 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. ¿Está Dios en la beneficencia?"

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 remplazado 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 "Administrativa".

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 orgullosa-mente. 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 clases.

Sábado 26 de febrero

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

Apañados dentro de las tiendas *Miracle Mari Food City* y *Dominion* había madres italianas con pañuelos negros, familias caribeñas en combinadas túnicas, 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 aterrizado en un rincón, a sangre fría estaba trabando 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 aterrizado chico una oportunidad para correr.

"No somos niños los fines de semana", dijo Jackson. "Los fines de semana, somos ¡los 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 béisbol 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 rededorando, 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 interfono. 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 sandwich, 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 Maclaren?", 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! Qué 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.

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 aterrorizados 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. Des-

* juego de palabras intraducible. En lenguaje coloquial "pot orhashf se traduciría como "¿marihuana o hachís?"

pues 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 mantenerlo 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! ¡Yuna 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!"

"¡Chingúense, 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 'chingúense' cientos de veces hoy!"

"¡Chingúense!"

"Ciento una."

"Oiga señor, ¡Barry 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 deveras!"

"Está bien, está bien. ¿Qué significa diversión de a deveras?"

"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 intelingtazo!"

"¡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 trie-

visión 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 Súper 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 fútbol 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 ir", 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 lun 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 tratara 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 mastica. ¿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 cómo acercarse a los chiquillos mejorando 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.

Lo 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 se 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 platiqué acerca de la muerte de mi esposa y de que aquélla 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 pequeneces. 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."

Supe 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 hiper-

activo 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 a 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 clases 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 clases, recogiendo todos los papeles que habían caído al piso. Entonces, como una motonivela-dora fuera de control, chocó en su camino con una hilera de escritorios repartiendo 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 pintarrájeos.

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 mí 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 lo 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 una 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 llegué. El lugar estaba en un completo escándalo; la comida estaba regada por todas partes: refrescos, *twinkies*, chocolates, budín, barquillos, galletas de chocolate, *hot dogs*, huesos de duraznos, 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 sandwich de bologna, queriendo cobrármelo por lo menos al doble de su valor.

Muy frecuentemente me agachaba evadiendo cartas de béisbol. 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 alguna isla se paró y bailó "el robot" para un grupo de niñas que aplaudían, agitando sus trenzas.

Cuando marcó la media hora, dije a los niños que era hora de ir afuera. Volaron envolturas de sandwich 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. Tomé 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.

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 hojeda 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?"

Candidamente admitió lo frustrada que estaba, atascada en un edificio subsidiado por el gobierno, una madre sola, sin trabajo... Ella se sentía estancada, 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 importarles 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 es-paguetti del restaurante italiano cercano, un adolescente descarnado, marcado de 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 ¿han ocurrido antes?"

"Mamá está siempre parlotteando 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, ésa parecía ser una muy débil razón para mantener a un niño fuera de la escuela.

Arrinconé a la madre de Tina durante una 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 ha-

cer 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 una 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 uno 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 beneficencia, se burló Duke. Tu papá siempre está borracho, ¿o no Sophie?"

"¡No es cierto!, chilló Sophie. ¡Mi papá está enfermo, eso es todo! ¡tiene gripe!"

"Entonces, ¿cómo su aliento huele a borracho?", repiqueteó Duke, desdenoso. "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 pedirme que inventara ¡en 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 su mamá.

Él descubrió vividamente 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 está 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."

"Cuéntenos 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, apoyándose. "Si ustedes encuentran esto tan

ingenioso, por qué no se van a jugar a la supercarretera. Vayanse 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 los trastes y hace todo lo que el hombre quiere. Ties que lava en viernes en la noche o en sábado, porque la lavandería 'tá cerra los 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 hace todo en nuestra casa, meditó Jabeka. Ya ella no le gusta. Además, los hombres se emborrachan mucho. Cuando ellos mueren, tú lies que paga 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 ine dio cinco dólares."

"Tal vez tú te cases con un hombre que no tome."

"Mi mam i 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 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. \b 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, marcadores mágicos que yo había estado busca y busca por semanas, crayones...

Salté hacia Matthew y lo pesqué por debajo del brazo. Lo escolté afuera dicién-dole 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 béisbol 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 renuente, 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 -guiño 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.

Junes 2 de junio

Duke pidió hoy tantas veces que lo remolcara con mi furgoneta que, cuando lili manejando para la hora del almuerzo, salí y le propuse que viniera 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 frecuente-

mente 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 reparto de periódicos. 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

"¿Quié sabe una cosa, señor?", 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 echó a patadas a mi padrastro definitivamente la semana pasada."

"¿Qué ocurrió la semana pasada?"

"Mi padrastro me dio una pildora 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 béisbol.

"¿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, muchachas, 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 paquí es un paquí, 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 decírselo a Duke."

"De acuerdo. ¿De qué se trata?"

"Duke y yo fuimos a este cine el fin de semana... ¿Sí?"

"Sí."

"Nos sentamos hasta atrás para ver la función. 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 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 preguntado 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, policía, 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 sucintamente: "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 cortocircuito 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 estrobos-cópica 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 periodo 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 letargía 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 náufrago 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 de 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? ¿Podía 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 periodo escolar. Llegué a mi "nuevo" salón de clases 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 restos 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 arreglarlos 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 grande 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 clases.

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, señor", dijo un chico alto, levantándose Hueramente de su escritorio.

"¿Qué clase de deporte te gusta?", pregunté con una sonrisa. Golpeé 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 *Cerner 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 hiperactivos 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 a su lugar!", se ofreció voluntariamente, sonriendo.

Lunes 12 de septiembre

Mi nuevo local tiene definitivamente una desventaja: los sanitarios. Convenientemente situados justo a la vuelta de la esquina, han demostrado ser más populares 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 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."

"¡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 aparecía 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. % 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 una paquete de chicles y "tiempo para actividades libres". Todos aplaudieron la idea, naturalmente. Pero quien se ganara más de tres en un solo 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 surtidos patalearon 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 desafiantemente 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 tomé 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 her-manito."

"¡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 po: 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 su sobrenombre, algún apunte inocente, como "almohadón".

Sal lo miró de reojo y lanzó su escritorio contra la pared. Saltó gruñendo y agarró al niño por el cuello gritando: "¡Chíngate!" Violentamente bajó su mentón para golpearlo en la cabeza.

Carne lacerada. La sangre escurrió como un débil surtidor 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 si-

tio 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 de 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 Huton!", dijo Hart enfáticamente. "Estoy seguro." Una apariencia de sorpresa y perplejidad cubrió su cara. "Le di clases en sexto grado."

Observé cómo 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 periodo 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 clases 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 gru-pví>, mi presencia habría valido la pena. Me dijo que me relajara, y no tuviera expectativas tan altas.

"Ésa 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 papas. 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 boliche, 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 London, 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. Le gusta el acabado con franjas y presumir el tablero alfombrado en la casa de los abuelos. 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 en 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 de 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 encontrarán 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 "pañó 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 sandwich 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 estudiante». 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 indias 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. TJ me prestó su gorra de béisbol 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. Los 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, ¡Dios nos libre!, 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 TJ 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."

"¡Odio 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 incomprensible, 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 venido", 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 este 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 estuve 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 embandunados 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: "Pluc 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!", "¡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.

Falló 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, fuerajovencitos! ¡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."

"Restaran te."

"Casi."

"¿Tenemos gimnasia esta tarde?"

"Sí; lunes en la tarde como siempre."

"¿Puedo ser 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, ¡te voy a fastidiar la jodida cabeza!"

"¿Garth tiene un *Playboy* en su pupitre y está manoseando las fotos abajo de su banca!"

"¿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 grasicnta, 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 diiiembre

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 pequeñita, y frecuentemente sonrío.

Tiene el extraño hábito de mirarlo a uno desde un ángulo en que debería corresponder 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 enfrente 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 esvásticas 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 Ix>-co, 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 divorciaran. 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 periodos 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?", pregunté, 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 rayando 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 aprensivo: 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 repuesta, 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. % quería llegar temprano al centro de la ciudad para oír una conferencia en la universidad sobre los niños en desventaja.

Manejé varias cuerdas 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 TJ. y a un amigo justo atrás de mí.

"¿De dónde vienen ustedes? ¿No deberías estar en la escuela, TJ.?" "Justamente venimos de ahí", alardeó, "y usted nos trajo en su coche". Habían venido montados en la defensa 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 mismo, como es lógico, violando y rompiendo tantas reglas como podían. Eliminarlas los hizo sentir incómodos, los dejó sin nada contra qué ir.

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 Thistletown, 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 TJ. 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 TJ. 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 sandwich de jamón.

Regalos de Navidad.

Cuando mi mamá visita a Gord en la cárcel.

MacDonald 's.

El ex.

Que mis papas no peleen.

Cuando consigo no portarme mal.

Que me dejen fumar.

Tentalear 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

TJ. llegó a clase vistiendo una camiseta de boliche 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 flotado 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 TJ. "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 las cosas 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 periodo 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, ¡noté con asombro que había desaparecido!

Durante todo el periodo 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. Apparentemente 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 ¡en menos tiempo del que hubiera ocupado una escuela de pirañas en devorar un sandwich 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 preferencia!. 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. Esta 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 ha-

bía 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 padrastro y luego lo rompió en pedazos. Tomó una nueva hoja y en vez del retrato de su padrastro, 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 solo 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 truc-

mos 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 solo 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 sientan 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 ella 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 remplazar 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 Toron-to 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 ¡realmente 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 primero» días tuve que hacer de todo para conseguir que se estuviera en su pupitre. Cuan-

do 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, atrepellándola 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."

"El estuvo en tratamiento con 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 vu-dús y cosas por 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*, *Satán's Choice*, *Para-Dice Riders*, *Last Chance*, *Outlaws Coffin Wheelers*, *The Wild Ones*, *Ijell's Angels*, *The Henchmeny 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 televisores 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 rascáis* 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 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 agachándome 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 toikt* así que no se vaya a ir por ahí." El tejido del plástico estaba gastado en el centro del asiento, así que me acomodé a 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 que 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 con 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 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 que 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, TJ. y Sal corrieron a la camioneta. "¿Quién es ésa?", preguntaron.

"Me gustaría presentarles a mi hija, Laura."

"No sabía que tuviera hijos", se rió TJ. "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 TJ. venían justo atrás de nosotros.

"Oye, Laura", murmuró TJ. "Tienes un bello trasero."

"Tranquilo. TJ.", lo previne, "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 TJ. 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, TJ. 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 TJ. 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 hablábamos, TJ. 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 las-

timado 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 terapista, 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 periodo.

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 esa "mierda de psicología": "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 os-tines, *lasagna*, *quiche lorraine* y camarones.

Esta tarde en la playa los niños corrieron 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 TJ. comenzaron a pelear acerca de quién iba a encender el fuego. TJ. montó en cólera y lanzó una piedra a Sal. Observé impotente cómo la roca voló por el aire y apenas alcanzó a golpearle la cabeza; Sal se derrumbó en un semidesmayo. Primero me aseguré de que estuviera bien y después calmé a TJ. Nadie estaba herido.

Más tarde encontré la piedra que TJ. 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 divertieron, 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 Placel*"

"No", se burló TJ. "¿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."

Sonreí. "¿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 cabana, 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 ¡parajoder 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 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 calzado estaba sucio y había metido el lodo en el salón de clase.

Pero cuando miré hacia 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.

"¿xSe 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 visitan-

tes 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, trataron de tocarlos, 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 delgada 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 ios 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 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 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 era 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 aprensión. 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 vi-

da? 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 encorvada 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. El 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 remplazado 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 volviéndote loco. Pero el método había funcionado muy bien con TJ. 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 psirodni-

mas, 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 cafés 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, TJ. Actuaba en parte como su compañero y en parte como su esclavo, siguiendo a TJ. a donde quiera que fuera, escurriéndose hacia las entradas por delante de T.J., simplemente para abrirle las puertas.

Al principio del periodo TJ. 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, TJ."

"Si se te sale de la mano, simplemente llámame, hombre. Yo vendré y le daré un buen manazo al tonto."

Viernes 22 de septiembre

Íñi 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 idénti-

cas con esquinas cuadradas y desastradas petunias. Había muchos perros, incluyendo varios fieros dóberman con correas y cadenas sentados enfrente 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 la 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, ingeniándose las 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 cómo 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 intevenir Mickey lo golpeó otra vez.

Esta semana la madre de Víctor lo internó en una clínica.

jueves 28 de septiembre

Auna y Suzanne preguntaron si podían limpiar el salón de clases durante el recreo.

"¡Prometemos ponerlo fabuloso, maestro!" "¡Espere averio, 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 posesi-vidad 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!", chasqué 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 cogerse 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 platinado 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 estúpidas narices!, y él ¡se 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 banqueta."

"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 qué 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 reunimos 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 discapacitados, 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 espagueti, 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 qué 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 espaguetis 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 casco de plástico del ejército alemán. Chester llevaba una chamarra deportiva rosada de los años cincuenta que le llegaba 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 cantar la vieja tonada *Gillette friday night fight*. Era tan ridículo, que los peleoneros comenzaban a reír. Desbaraté varias riñas en clase de ese modo.

Tod 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 es-lás 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", con-Iribuyó 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 hartó.

"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, palomitas 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 para 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 Geograp-hic* que conocí como uno de los muchos que guardo en el cuarto de trebejos.

"¡Muchas gracias, MickeyF, 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, continúe, 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. ¡Me estoy volviendo un náufrago 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 legítimos 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 sobrestimulados 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 trabajo es en Moose Jaw, Saskatchewan, como maestro en una escuela privada.

Varios miembros del personal solicitaron el puesto de Dean, y por voto secreto, Helen, una maestra de educación especial, fue elegida. Debo mucho de mi salud mental a su reorganización de la biblioteca.

Helen se dio cuenta de que para los niños de barrio pobre las bibliotecas eran frecuentemente sitios aburridos; una biblioteca tenía que ser un lugar para más cosas que simplemente para la lectura, así que se dispuso a cambiar la biblioteca de un lugar de silencio pasivo a un centro de actividades creativas.

Laboró hasta tarde en las noches y estableció más de veinte áreas de actividad donde los alumnos podían trabajar con arena, agua o bloques; podían también hacer sus propios periódicos, jugar con tarjetas de hockey, buscar información sobre algún tema, hacer tiras cómicas, grabar historietas, actuar sus propios dramas sobre un escenario desmontable e incluso jugar con la variedad de marionetas que Helen había creado. Organizó un horario que permitía a cada maestro enviar un máximo de diez estudiantes al mismo tiempo por día. Los niños amaban la biblioteca más que cualquier otra cosa, con la posible excepción de la sala de Big Arnie.

Era un alivio tener diez estudiantes menos por media hora; pero lo más importante fue que los niños aprendieron muchas cosas ahí (se dieran cuenta o no), como era obvio a partir de sus proyectos y trabajos terminados.

Viernes 12 de enero

Suzanne llegó con su padre tarde esta mañana. Él vestía un traje verde para la nieve y una gorra negra con un "Davey boy" cosido en amarillo a lo largo del ala, y apestaba a alcohol. "Suzanne se lastimó la pierna esta mañana", murmuró, empujándola hacia mí.

Ella cojeó hasta mi escritorio, con los ojos hundidos en unas cuencas enrojecidas. Su padre balbuceó un adiós a través de una media sonrisa de dientes negros.

"¡Ese maldito mamón!", chilló Suzanne cuando se fue. "Me pegó en la pierna con un palo porque no le quería dar el dinero que me gané cuidando a unos niños. Ahora se irá a comprar otra botella."

Martes 16 de enero

Mickey pasó la mitad de la hora de arte modelando en barro una salchicha. Cuando terminó, caminó al frente de la clase y me la mostró orgullosamente. Luego simuló que se la comía, chasqueando los labios.

"¡Es demasiado grande para ser un *hot dog*!", se quejó Martha.

"Mi mamá tiene en casa algo de plástico que se parece a la salchicha de 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 aburrida. 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 *hot dog*. "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, ¡tenemos 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 podrían 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 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 café con gelatina en polvo, hugaba en él y tomaba un bocado cuando necesitaba un empuje.

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 clase 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 la unidad 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 las calles, los carros fueron lanzados a las aceras, la basura se acumuló en las aceras. Naturalmente, pocos se aparecieron en la escuela, sólo diez de 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 El-vis 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 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 telefoneado 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 maestras 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

TJ. 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, especialmente 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 primarias 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 cómo arregló la habitación", continuó. "El salón es de veras colorido." Era corto de estatura y rechoncho y manipulaba unas mancuernillas nerviosamente. "¡Hermoso grupo de niños!"

Los alumnos reían y se daban de palmadas. "¿Quién es ese pavo?", se cuchicheaban entre ellos.

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, "¡empieza!"

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 presuntuosa, 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 acorralo a las maestras en el pasillo... 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 acorrala a las maestras en el pasillo?"

Martes 1 de mayo

Me sorprendí cuando la secretaria del alcalde me llamó por teléfono hoy para pedirme que participara en una sesión especial en el City Hall del Consejo ministerial establecido como una instancia 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 boliche 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 tomó 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 en el sillón, tratando de sentirme cómodo.

"¿Cree usted que va a pasar?"

"No creo en los alumnos que fracasan."

"Creo que 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", dije con calma, "déselos usted enfrente 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 la 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 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 moretones.

"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, ¡tu 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. "Enséñeme 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 clasemedios?", pregunté.

"En realidad, no. Y aunque lo quisiera, el Consejo de cualquier forma me re-fundiría 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 es-

cuela. 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 zigzaguear, 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 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 audífonos. 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.

Poco a poco la gente emergió con los ojos turbios de los edificios cercano»,

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 chai 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 camiones en las cercanas calles industriales, a los pájaros gorjear en los cables de teléfono, el crujido de los camiones de la basura entrando en la parte de atrás de los edificios. Todo parecía integrado, incluso con algún diseño, 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 tablonces del muelle parecían pasos graduados en una escala 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 y 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 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 de la defensa 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 ora

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 sus programas, el equipo estuvo de acuerdo en contratar uno durante un periodo 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. El 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 combinación 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 comiendo: "¡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. Eslher Aune 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, volteeé 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 del árbol y lo prendí. Media docena de niños comenzó a llevar el ritmo con los pies casi de inmediato, mientras Bessie Smith, Char-lie Patton, Blind Lemon Jefferson y Billie Holiday cantaban obsesionadas parábolas acerca de las trágicas debilidades de la vida urbana.

Los que no estaban interesados en la música corrieron por el parque al diamante de béisbol 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 Re-gent'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 vi! ¡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!", 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 el 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 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 remplazados 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 jodi-do 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 par-

que 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 ci-nesfera, 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 resbala-dillas. 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 cómo reían delirantemente mientras se deslizaban por la curva gigante de la resbaladilla y llegaban en diferentes posiciones a la piscina. La mayor parte 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 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 manifestó*, 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 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?"

"¡Limpíate 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!"
" *You... You light up my Ufe...* "*
"¡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! ¡Creí 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 ligh up mi Ufe... light up my Ufe...*"
"¡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!"
"¿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 Vinnie!"

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."

* **Aquí hace referencia a la canción de D. Boone "Tú iluminas mi vida" [I'.**

** **La canción de Elvis Presley de ese nombre.**

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 pa-pi 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 mi salón", 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 periodo 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. Cualquier 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 delantera al aire y dijo adiós con la mano. Me recordó una escena de la vieja serie de televisión de *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 lo respeto. 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.

RD.
Sinceramente suya
De Samantha

VACACIONES DE VERANO

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! ¡Déme un aventón!"

Acercué 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 "Santa Beneficencia" y recordé una conversación que una vez tuve con una de las maestras católicas. Ella citó unas líneas del monje y escritor tra-pense, 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 y los malos tiempos, 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.

Cuando 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 de 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 *statu 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 pre-dictores 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 de 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 desproporcionado 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 cigarros *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 ilc 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 i lase 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 entrampados 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 dr 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 personalizado 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 la 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 TJ. 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 benefician 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*.

IN MEMORIAM -JIM MONTGOMERIE ("FRED") 1930-1985

Era un rebelde de la ética, un forajido de la educación. Era un visionario, un buscador motivado por el deseo de rehacer las escuelas. Ninguno de los involucrados en el destino de nuestros niños luchó con tanta determinación como él contra los grilletes del espíritu y la imaginación del hombre.

Su nombre era Montgomerie. Muchos canadienses prefieren recordarlo como el "director de los abrazos".

En este corto espacio trataré de describir el calibre del espíritu y la visión de Jim, a sabiendas de que ninguna palabra puede hacer justicia a la historia de MIN logros personales.

La muerte de Jim en abril debida al cáncer ocurrió de pronto y sorprendió a quienes sabíamos de su tenacidad y dinamismo. Su vibrante personalidad, su ingenio sin igual y sin límites, y su intelecto agudo y discernidor constituían una combinación tan formidable que en Estados Unidos tenía fama de ser uno de los mejores líderes en el ámbito de la educación. Si bien han sido ampliamente documentados y aclamados sus esfuerzos humanitarios como vicepresidente de la Asociación Canadiense para Discapacitados Mentales y por presidir la recaudación de fondos para la lotería Cash for Life, el estilo pionero de Jim como director de una escuela de barrio pobre fue lo que lo convirtió en una leyenda de su época. La filosofía de Jim de "amar a todos y cada uno de los niños" y su concepto personal de la enseñanza generaron mucha controversia en la época anterior al Informe Hall-Dennis. Y en estos días de ataques a la igualdad social y a las escuelas públicas, la mecedora que era el símbolo de Jim (la utilizaba en vez de la silla ejecutiva que usan la mayoría de los directores) cobró aún más significado.

El camino para obtener la aceptación del enfoque humanista hacia la enseñanza con frecuencia fue difícil, pero siempre gratificante.

-Tuve suerte -me dijo Jim una vez- de haber llegado a una escuela (Fleming-ton) donde los maestros estaban dispuestos a correr los riesgos conmigo. Fue una experiencia increíble. Para muchos de nosotros, fue la época más satisfactoria de nuestra vida.

Como maestro que trabajó a las órdenes de Jim en la escuela Driftwood del corredor Jane-Finch de North York, recuerdo de qué manera inculcó en el profesorado el tener respeto a todos los estudiantes. Los setenta fueron una época agitada, pero el cariño y la confianza que surgió entre nosotros nunca podrá olvidarse.

Jim era enviado a una escuela diferente y, con su notable estilo, cambiaba las cosas; lo enviaban a otra escuela con problemas y, de nuevo, hacía que las cosas cambiaran. Aunque otras personas, menos talentosas quisieran quedarse con el crédito de tratar de reformar las escuelas pobres de North York, no puede negarse que fueron los esfuerzos pioneros de Jim los que prepararon el terreno y permitieron que otros hicieran su trabajo. Lamentablemente, nadie podrá nunca llenar del todo sus zapatos.

Como maestro talentoso, Jim se negaba a desarticular el amor de la enseñanza de habilidades prácticas o ideas abstractas. Para él, la enseñanza era básicamente un arte moral. La manera de trabajar de Jim se convirtió en poderosa metáfora del acto consumado de enseñar. Toda su vida personificó y dio sustancia al significado de la palabra *amor*. A muchos de nosotros nos sorprendía su extraordinaria capacidad de amar y de cuidar de los demás. Sin duda, esto se debió al amor y a la fortaleza que Jim recibía de su familia.

Si Jim hubiera sido más transigente con sus creencias, si hubiera estado más dispuesto a actuar contra los dictados de su conciencia respecto a lo que era mejor para los estudiantes, su carrera sin duda habría sido menos turbulenta poli-

ticamente. Pero para Jim, los intereses y el bienestar de su gente y sus estudiantes fueron más importantes que cualquier ganancia personal.

Los métodos enigmáticos y frecuentemente impredecibles de Jim para llegar a los estudiantes a veces resultaron amenazantes para los educadores más conservadores. No obstante, incluso quienes consideraron que los valores de Jim eran un desafío a los propios no podían negar el impacto positivo que él tenía en maestros, estudiantes y administradores por igual.

Jim comprendía cómo es que mediante la clase, el capital y las relaciones de poder y privilegio, las escuelas servían para despotenciar a los hijos de los desposeídos y los despojados. Gran parte de su tiempo lo dedicaba a encontrar maneras de animar a sus colegas administradores y maestros a renunciar a su pedagogía anticuada en vista de una sociedad cambiante, de manera que las escuelas pudieran transformarse en laboratorios de libertad. Jim estaba muy preparado en el ámbito de la teorización, pero su misión difícilmente podría definirse con lo abstracto: fundamentalmente era un administrador que ponía manos a la obra, un "hacedor".

Si bien los métodos de Jim eran humanistas, rara vez ocultó su desdén por los líderes educativos que sólo estaban comprometidos con reproducir lo moribundo y con un sistema que, de no detenerse, fácilmente podría agobiarse con filisteos y pedagogías sin imaginación. Jim entendía mejor que la mayoría que la educación escolar no era una empresa carente de valor y que, con frecuencia, podía ser antagonista del verdadero significado y propósito de la democracia.

Para muchos de los que tenemos que ver con la educación escolar y el cambio social, la filosofía de Jim sobre la educación era -y sigue siendo- catalizadora de mucho de nuestro trabajo. Si Jim hubiera podido escribir con la misma elocuencia y lucidez creativa con la que articulaba sus ideas mientras conversaba, se habría convertido en un personaje reconocido internacionalmente. Y hasta me atrevería a decir que su nombre estaría lado a lado con el de educadores bien conocidos.

Dado que algunos críticos y colegas cuestionaron la veracidad de mi libro [*Gritos desde el corredor*], le agradecí mucho a Jim que expresara para el *Toronto Star* lo siguiente: "Todo lo que se dice en ese libro es cierto." Le dijo al periodista David Vienneau: "Atestiguaría todas las cosas que ocurrieron... Tiene que verse como el grito de los chicos desaventajados, visto por una persona que tuvo la perspicacia de escribir lo que vio." Naturalmente, al Consejo de North York no le agradó que Jim defendiera un libro que condenaba casi todas las políticas y prácticas de las escuelas de barrios pobres. Jim sabía que recibiría ataques por ello y lo hizo.

Varios meses antes de su fallecimiento, Jim visitó la Universidad Brock en St. Catharines, donde un comité estudiantil le había pedido que diera un discurso ante los estudiantes de magisterio en el College of Education. Me encontraba en el auditorio como nuevo profesor de educación; recuerdo vividamente el efecto que causó en el estudiantado. Su ponencia no sólo fue un llamado a humanizar las aulas, sino un reto para combatir el racismo y la discriminación, y para satisfacer las necesidades de los menos afortunados.

Después del discurso, me fue evidente que Jim no se encontraba en buen estado físico. Aunque nunca mencionó estar enfermo, por la mirada en sus ojos y sus sofocos sabía que algo no estaba bien. Otros probablemente habrían cancelado el compromiso, pero ése no era el estilo de Jim. Durante las siguientes semanas, varios estudiantes me dijeron que definitivamente sentían que la plática de Jim había sido el suceso más importante de la universidad ese año. Estuve totalmente de acuerdo.

Durante nuestra última conversación, Jim me dijo que no me olvidara de que su fiesta de jubilación sería ese año. Cuando le dije que no me lo podía imaginar jubilado, me dijo sus planes de estudiar derecho para representar a los discapacitados mentales. Jim fue aceptado en la facultad de derecho de Osgoode Hall.

Murió con el amor y la veneración de muchos. Algunos lo recordarán como un administrador disidente que pudo trabajar dentro del sistema y, al mismo tiempo, tratar de reformarlo. Otros lo recordarán mejor como comunicador talentoso y humanista que dedicó su vida a tratar de educar a otros para que vivieran más activamente sus ideales morales y democráticos de crear una sociedad justa donde pudieran satisfacerse las necesidades de los desaventajados y desamorados. Otros más recordarán a Jim como esposo, padre, hijo y hermano dedicado.

En su propia vida, Jim ejemplificó las posibilidades que tenemos a nuestro alcance para alcanzar nuestros objetivos humanitarios. Aunque Jim no ejemplificaba la práctica de la pedagogía crítica (que se analizará durante el resto del libro), aun así pudo incorporar nuevos significados al mosaico de la educación escolar contemporánea sin perder de vista el patrón general de la justicia social. Jim nos ha dejado, con su propio ejemplo, un nuevo modelo de enseñanza y liderazgo. La vida de Jim es un incentivo para todos nosotros.*

* Reimpreso con cambios pequeños de *News*, de la Ontario Public School Men's Teachers Federation, 1 de junio de 1985, federación ya desaparecida.

TERCERA PARTE

PEDAGOGÍA CRÍTICA: UN PANORAMA GENERAL

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 primaria 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, *La escuela como un performance ritual*,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 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*. Y aquí estoy usando el

¹ Peter Melaren, *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y restos educativos*, México, Siglo XXI-CF.SU-UNAM, 1986.

término *diferente* para referirme a *una diferencia* que marca una diferencia. El desafío de la pedagogía crítica no reside solamente en la congruencia lógica o en la verificación empírica de sus teorías; más bien, radica en la elección moral que se nos impone como maestros y ciudadanos, una elección que el filósofo estadounidense John Dewey sugirió consiste en distinguir entre educación como una función de la sociedad y 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? ¿Queremos adaptar a los estudiantes a la división capitalista del trabajo haciendo que sean meramente funcionales dentro de él, o queremos hacer que los estudiantes se sientan incómodos en una sociedad que explota a los trabajadores, que sataniza a la gente de color, que abusa de la mujer, que privilegia a los ricos, que comete actos de agresión imperialista contra otros países, que coloniza el espíritu y que arranca totalmente el alma nacional de la conciencia social colectiva? ¿O tal vez queremos crear esferas de libertad en nuestras aulas e invitar a los estudiantes a convertirse en agentes de transformación y esperanza? Confío en que así será.

4. 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 Benjamín, Leo Lowenthal, Erich Fromm y Herbert Marcuse. Durante la guerra, varios miembros del instituto partieron a 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 miembros fundadores. En Estados Unidos, la Escuela de Frankfurt actualmente está haciendo nuevas incursiones en la investigación social e influye en numerosas disciplinas tales como la crítica literaria, la antropología, la sociología y la teoría educacional.

La pedagogía crítica tiene también diferentes raíces estadounidenses, como el trabajo de John Dewey y los reconstruccionistas sociales, así como los de educadores como Myles Horton, de la escuela escocesa y las enseñanzas de los activistas por los derechos civiles, incluso Martin Luther King, hijo, y Malcolm X.

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 *ottjetivox*

habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes. 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.¹

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 han dado primacía a lo social, lo cultural, lo político y lo económico para comprender mejor la forma en que trabaja la escuela contemporánea,

¹ Stanley Aronowitz y Henry Giroux, *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling*, Soulh Hadley, Massachusetts, Bergin and Garvey Publishers, Inc., 1985, pp. 69-114. Véase para una revisión y análisis crítico de esta literatura.

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 com-petitividad 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 re-construccionistas sociales de los años veinte tales como George Counts y la obra de Dwayne Huebner, Theodore Brameld y James McDonald. En términos de Roger Simón, 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 neoconservadores 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 cognitivas. Poca atención se pone al propósito al cual esas habilidades están dirigidas. La visión moral que subyace en es-

* Roger Simón, "Empowerment as a pedagogy of possibility", en *Language arts* 64, n.º 4, abril «Ir 1987, p. 370.

te 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 el 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 perspectiva *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* pro- ; porcionan oportunidades en la amplia corriente humanista occidental para **dar**] poder al sujeto y a la sociedad, sino que trabajan contra esas oportunidades. La I

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 trasmisión y la reproducción de la cultura del *statu 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 luchar, sostener que las escuelas son instituciones meritocráticas es una tautología: los alumnos exitosos son aquellos 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 -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

³ William J. Bennet, *What works: Research about teaching and learning*, Washington, D.C., 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 'goodtimes'*, en C. C. Yeakey y G. S. Johnston (eds.), *Schools as conduits: Educational policy making during the Reagan years*, Nueva York, Praeger Press, en prensa.

⁴ James Clifford, "On Ethnographic Surrealism", en *Comparative studies in society and history* 23, núm. 4, 1981, pp. 539-564.

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 "marxo-fobia". Aunque muchos, si no la mayor parte de los teóricos críticos, trabajan fuera de la tradición marxista ortodoxa y no consideran 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 eventualmen-te a redefinir una política económica del interés de todos, que tenga la visión y el poder para contraponerse a los efectos deshumanizantes del moderno capitalismo del consumo. Esto sólo puede lograrse derrocando a la propia sociedad capitalista en favor de una sociedad en la que el desarrollo pleno del individuo sea la base para el desarrollo pleno de la sociedad.

Los educadores críticos cuestionan la base misma del financiamiento escolar. ¿Por qué -preguntan- se toma el impuesto predial como base para otorgar financiamiento a las escuelas, garantizando así que los hijos de los ricos y los privilegiados hereden mejores escuelas en términos de recursos, salarios a maestros, aseo en los edificios, etc.? ¿Por qué los gobiernos estatales y federal no se hacen responsables de financiar plenamente la educación? Después de todo, el gobierno federal asume la responsabilidad de operaciones como Tormenta del Desierto, ¿no? Los educadores críticos se oponen a la desregulación y a abrir el éxito de la enseñanza escolar a la lógica del mercado, supuestamente mediante nuevos esquemas "optativos" y planes clasificatorios. Dejar que el mercado "ecualice" la educación mediante clasificaciones sólo exacerbará la disparidad de oportunidades entre los estudiantes ricos y los pobres: las escuelas de barrio pobre se vendrían abajo. "Optativo" significa que los pobres tengan la "libertad" de hacerse más pobres, mientras a los ricos se les da la "opción" de volverse más ricos. "Optativo" significa educación tipo Jim Crow* en los noventa. Los esquemas optativos necesitan mejorar las condiciones de las escuelas de bajo desempeño o, de lo contrario, el financiamiento estatal menguará debido a la disminución en el nú-

* Sistema racista de* la separación sureña en Estados Unidos. [T.]

mero de inscripciones, y los estudiantes y maestros serán transferidos a otras escuelas. De hecho, algunos educadores críticos (me incluyo entre ellos) ponen en tela de juicio los cimientos mismos del orden social capitalista global.

Teoría 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 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: los que creen que el capitalismo puede reformarse en beneficio de la clase trabajadora (es decir, casi todos los exponentes de la pedagogía crítica) y los educadores marxistas que creen que la justicia social sólo puede alcanzarse realmente aboliendo la sociedad clasista e instrumentando una alternativa socialista (Paula Allman, Glenn Rikowski, Dave Hill, Richard Brosio, Ranún Farahmandpur, yo y otros).

La pedagogía crítica trata con múltiples temas, muchos de los cuales se sitúan en campos distintivos de la investigación y la crítica. Algunos de estos campos relativamente nuevos incluyen a la pedagogía feminista, el constructivismo crítico y la educación multicultural. Por otra parte, algunos críticos educacionales han acogido la teoría social posmoderna. Los estudios culturales son otra área que en años recientes también ha generado mucho interés entre los teóricos educacionales. El conocimiento transdisciplinario también está aumentando entre los teóricos educacionales, una tendencia que probablemente continúe. La obra de Lankshear y McLaren ha aprovechado la teoría social crítica interdisciplinaria para proponer un análisis de la enseñanza elemental.⁵ 1.a obra de

⁵ Colin Lankshear y Peter McLaren (eds.), *Critical literacy*, Albany, N.Y. SUNY Press, 1993.

L'alti Lather combina teoría posmodernista con teoría feminista pero, lamentablemente, no hace gran cosa por debatir las relaciones sociales capitalistas de explotación.⁶ La enseñanza elemental crítica y la mediática son nuevos rumbos importantes que están incursionando con fuerza en los esfuerzos de reforma escolar, particularmente en las áreas urbanas. Las fronteras disciplinarias están empezando a borrarse y, desde mi punto de vista, esto sirve para investigar a fondo y de manera innovadora la tradición crítica. En el resto del libro se hablará más sobre estos campos.

I lay muchas vertientes diferentes en la pedagogía crítica: la libertaria, la radical y la liberacionista, todas ellas con puntos de divergencia y de coincidencia. I'sie 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.

* Pili I I.rtlhri, (*Jrtting Smart: Feminixl liesmnh and l'edtifify willi/in the l'oslmmtfrn*, NiiCVII York y ilWtófi'l. HnlllIriIkr, I'lül.

5. 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, perfilaré 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 entretnejidos, 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

Wilfred Carr y Stephen Kemmis describen el pensamiento dialéctico como sigue:

¹ Las fuentes para esta sección son las siguientes: Bertell Ollman, "The Meaning of Dialectics", en *Monthly Review*, noviembre de 1986, pp. 45-55; Wilfrid Carr y Stephen Kemis, *Becoming critical: Kntmng thrmtgh action research*, Victoria, Deakin University, 1983; Stephen Kemmis y Lindsay Fit/darence, *Curriculum theorizing: Beyond reproduction theory*, Victoria, Deakin University, 1986; Henry (jrotix, *Idcology, culture and the procesa oj schooling*, Filadelfia, Temple University Press y Londres,

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 inexpresivo 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 Junción*. 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 *funáona* 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 para convertirse en ciudadanos patrióticos, industriosos y responsables.

Los educadores críticos sostienen que una teoría de la escolarización digna de-

Kalmer Press, Ltd., 1981; Ernst Bloch, "The Dialectical Method", en *Man and world*, núm. 16, 19H3, 1) >. 281-313.

² Carr y Kemmis, *ttp. ai.*, pp. 36 y 37.

³ Peter McLaren, *op. rít.*

be 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 a Granada, la "Tormenta del Desierto" en Iraq, o la guerra en Afganistán, por ejemplo, podría resaltar las siguientes macro interrogantes: ¿Cuál es la relación entre la invasión a Granada como una misión de rescate en interés de los ciudadanos estadounidenses y la ló-

⁴ Esta discusión de micro y macro objetivos está tomada de Henry Giroux, "Over-coming behavioral and humanistic objectives", en *The education forum*, mayo de 1979, pp. 409-419. También Henry Giroux, *Tearers as intellectuals: Taimarás a critical pedagogy of practical learning*, South Hadley, Massachusetts, Bergin and Jarvey Publishers, 1988.

gica 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? Además de remplazar al régimen talibán corrupto y destruir los complejos y las redes terroristas en la guerra contra Afganistán, ¿esperaba Estados Unidos asegurar recursos vitales como el petróleo?

Desarrollar macro objetivos favorece un modo dialéctico de investigación; el proceso constituye una aplicación sociopolítica del conocimiento, que Henry Gi-roux 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.

IA 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 corresponden 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) influyen 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 cues-iones 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 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 Jürgen Habermas.⁵ Examinemos este 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 técni-

• Véase [Jurgen Habermas, *Knowledge and human interests*, traducción al inglés de J.J. Shapiro, Londres, Heinemann, 1972; véase también Jürgen Habermas, *Theory and practice*, traducción al inglés de J. Viertel, Londres, Heinemann, 1974, así como Kemmis y Fitzclarence, *op. cit.*, pp. 70-72.

co está basado en las ciencias naturales, utiliza métodos analíticos hipotético-de-ductivos o empíricos y es evaluado por, entre otras cosas, coeficientes de inteligencia, niveles de lectura, y tests estandarizados, 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, las mujeres, los discapacitados y otros grupos económicos marginados. Sin embargo, tal vez resulte más iluminador identificar a los dos grupos principales dentro de la economía estadounidense y la global: la clase capitalista transnacional y la clase trabajadora. Marx argumentó que los medios con los cuales las personas determinan su mundo material en esencia determinan cómo ellas mismas serán producidas. Marx también reveló cómo es que, en las sociedades capitalistas, la clase gobernante extrae "plusvalor" de los traba-

adores asalariados que son sus empleados. A escala mayor, esto conduce a la explotación de una clase (la clase trabajadora o la clase de los productores) a manos de la clase gobernante (la clase de los apropiadores) que extrae de los productores un plusvalor que va más allá del necesario para que la clase productiva sobreviva. Es precisamente este "plusvalor" el que permite la existencia de la clase gobernante. En las relaciones de producción capitalistas, los capitalistas compran capacidad laboral al trabajador a cambio de un salario para crear valor que se acumula al capital en beneficio del capitalista. En otras palabras, el capitalista compra al trabajador una mercancía que tiene "valor de uso": la capacidad laboral del trabajador. La capacidad laboral siempre tiene un valor más alto que su propio valor de intercambio debido a que produce ganancias a los capitalistas. A primera vista, el salario parece ser equivalente al valor de uso (capacidad laboral) que se adquiere a los trabajadores. El trabajo suplementario es trabajo no asalariado que constituye la base de la utilidad del capitalista. A mayor trabajo no pagado de los trabajadores, mayor utilidad para los capitalistas. La ley del valor señala que el valor de una mercancía puede determinarse con base en el tiempo laboral socialmente necesario para su producción. De acuerdo con Marx, la lucha de clases tiende a la dictadura del proletariado. La revolución por venir ocurrirá bajo el estandarte de la lucha de clases.

Abordar el concepto de clase desde una concepción dialéctica marxista requiere comprender la filosofía marxista de las relaciones internas. Como se bosqueja en la obra de Paula Allman, Glenn Rikowski y otros educacionalistas marxistas, la filosofía de las relaciones internas acentúa la importancia del pensamiento relacional. El pensamiento relacional difiere del pensamiento categórico. Mientras el primero examina las entidades en su interacción entre sí, el segundo analiza los fenómenos aisladamente. El pensamiento relacional puede referirse tanto a las relaciones externas como a las internas. Marx se interesaba en las relaciones internas. Las relaciones externas son las que producen una síntesis de diversos fenómenos o entidades que existen fuera o independientemente de esta relación. Las relaciones internas son aquellas en las que entidades opuestas son mediadas históricamente de manera que no obtienen resultados independientes. Incluso, una vez que la relación interna deja de existir, los resultados de su interacción también dejan de existir.

Un concepto dialéctico de clase analiza las relaciones internas entre trabajo y capital en términos de sus contradicciones dialécticas. Una contradicción dialéctica es una relación interna que consiste de contrarios en una interacción que no podría existir sin la relación interna entre uno y otro. Cuando esta relación interna se elimina, las entidades también son eliminadas. Todas las contradicciones dialécticas son relaciones internas. Sin embargo, no todas las relaciones internas son contradicciones dialécticas. Las contradicciones dialécticas, o "unidad de contrarios", son aquellos fenómenos que no podrían existir, seguir existiendo o llegar a existir en ausencia de la relación interna entre uno y otro. La naturaleza misma (externa e interna) de cada uno de los contrarios está

moldeada dentro de esta relación con el contrario. La relación antagonista entre trabajo y capital o la relación entre producción y circulación e intercambio, constituye la esencia del capitalismo. El trabajo de los trabajadores se utiliza dentro de la relación capital-trabajo. Entonces, los trabajadores constituyen el contrario dialéctico del capital y participan en un proceso de generación de valor. La base de la ruptura dentro del trabajo capitalista es la relación inherente al trabajo: el trabajo como generador de valor y el trabajo como fomento de la capacidad laboral. Uno de los contrarios siempre se beneficia de la relación interna antagonista entre capital y trabajo. El capital (la relación positiva) se beneficia estructuralmente de su relación con el trabajo (la relación negativa). Para liberarse de su posición subordinada, el trabajo debe abolir esta relación interna mediante la negación de la negación.

Comprender la sociedad de clases de esta manera proporciona un lente analítico más profundo que los conceptos operacionalizantes de lo que es la clase y que la reducen a habilidades, estatus ocupacional, desigualdad social o estratificación. Esto se debe a que, lo que está en riesgo al entender la clase como una relación social dinámica y dialéctica, es el desnudar las fuerzas que generan la desigualdad social. Esto sólo puede lograrse al analizar la forma valuable del trabajo dentro de todo el universo social del capital, incluyendo la manera en que éste ha mercantilizado nuestras propias subjetividades. Ello nos obliga a comprender la dialéctica compleja tras la relación capital-trabajo que produce todo valor.

La contradicción entre capital y trabajo constituye la contradicción dialéctica clave que produce la forma históricamente específica de riqueza capitalista o la forma valuable de riqueza capitalista. Es importante recordar que el trabajador no vende al capitalista el trabajo activo viviente que lleva a cabo durante sus horas hábiles, sino vende su capacidad laboral por un número determinado de horas a la semana. Al intercambiar su capacidad laboral por un salario, el trabajador no recibe a cambio el salario sino lo que Marx denominó "bienes salariales". Es decir, el trabajador obtiene lo que se determina en cantidad por lo que se requiere para su manutención y su reproducción como trabajador. Por lo tanto, no recibe una forma de poder general o abstracto sobre las mercancías al intercambiar su capacidad laboral por un salario. Sólo obtiene poder sobre esas mercancías particularmente necesarias para su sostén y para la reproducción de otros trabajadores. Es el capitalista quien tiene el poder de consumir la capacidad laboral que ha adquirido. La capacidad laboral sólo le compra al trabajador intercambios con valores. El trabajo, a diferencia de la capacidad laboral, es el ejercicio de ésta y es el quehacer que genera valor. Al trabajador se le paga por la disponibilidad de su capacidad laboral, incluso antes de que se hayan producido mercancías. Una cierta proporción de los valores que produce el trabajador mediante su trabajo están por encima del valor que ha recibido (orno equivalente a la disponibilidad de su capacidad laboral. Cuando el capitalista consume aquello por lo que ha pagado, recibe un mayor valor que aquel

que está representado en los salarios pagados al trabajador. El capitalista recibe un plusvalor creado mediante el trabajo del trabajador. Por lo tanto, el salario que éste recibe no equivale a su trabajo ni a su actividad generadora de valor.

Es importante darse cuenta de que el dinero equivalente a la capacidad laboral no es el mismo que el dinero equivalente al trabajo. El plusvalor que obtiene el capitalista en realidad es el trabajo no pagado del trabajador. La capacidad laboral se intercambia por valor, mientras que el trabajo produce valor. El capitalista intercambia salarios por la capacidad laboral del trabajador (su capacidad y sus habilidades) durante un determinado número de horas a la semana. Debido a que el capitalista posee la capacidad laboral del trabajador, puede venderla como mercancía por un equivalente monetario del valor de esa capacidad laboral. La capacidad laboral del trabajador no genera valor, pero su trabajo sí lo genera. La capacidad laboral (el potencial para trabajar), cuando el trabajador la ejerce mediante el acto concreto de trabajar, es lo que crea capital o valor, una relación de explotación. El trabajo concreto ejercido por el trabajador constituye un valor producido superior a lo que le pagan por su capacidad laboral. Así, el trabajador crea la relación misma que lo explota. Lo que parece ser un intercambio equitativo —la transacción social de un salario supuestamente equivalente al trabajo realizado— en realidad es una relación de explotación. Es una relación entre personas que queda reducida a una relación entre cosas. La relación trabajo-salario como intercambio equitativo sólo es equitativo desde la perspectiva de su relación con el mercado. Pero lo que parece ser el intercambio de equivalentes en realidad es la obtención explotadora de plusvalor por parte del capitalista. En otras palabras, estamos tratando con la apariencia fetichizada de una relación de equivalencia. El valor que produce el trabajo se representa de manera fetichizada como equivalente al salario. La contradicción dialéctica o la relación interna es propia del hecho de que el modo capitalista de producir riqueza basado en un intercambio de equivalentes es, en esencia, una relación de explotación mediante la obtención de plusvalor por parte del capitalista. No hay manera de abordar el análisis de la clase dentro del universo social del capital sin tratar la relación central de la lucha de clases que impregna toda la vida social dentro de las sociedades capitalistas.

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 ca-

pacidad 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 capitalista.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 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, (¡orno 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 cul-

⁶ Para una discusión completa de la cultura, véase Enid Lee, *Letters to María: A Uachen guidt lo milincisl teaching*, Toronto, Cross Cultural and Communication Centre, 1985.

⁷ Henry Giroux y Peter McLaren, "Teacher education and the politics of engagement: **The canr** lor democratic schooling", en *Harvard Edumtional lreview*, núm. 56, 1986, 3, pp. 232 y 233.

tura 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 culturas 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 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 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 pequeño-burgués 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 polí-

⁸ Para esta discusión de la cultura estoy en deuda con Raymond A. Calluori, "The kids are alright: Newwave subcultural theory", en *Social Text A*, 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*, Harmondsworth, Penguin, 1974; Dick Hebdige, *Subculture: The meaning of style*, Londres y Nueva York, Methuen, 1979; Ian Connell, DJ. 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.

¹⁰ John Muncie, *ibid.*, p. 76.

tica pública y evitaba el examen concienzudo y crítico de las desigualdades estructurales que se daban dentro del orden social del capitalismo.

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 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 legislatura estatal es una forma social que da legitimidad a la práctica social de la enseñanza. El término *estructuras sociales* puede definirse cómo los imperativos que limitan la vida in-

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 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 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 Davic, "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.

dividual, 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 prisión de lenguajes y de ideas a la que ingresan "libremente" tanto los dominadores como los dominados. Como Todd Gitlin señala,

tanto los dirigentes como los dirigidos obtienen recompensas psicológicas y materiales en el curso de la confirmación o reconfirmación de su desigualdad. El sentido hegemónico del mundo se filtra 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 estruc-

¹² William Ryan, *Blaming the victim*, Nueva York, Vintage Books, 1976.

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.

turación activa de la cultura y las experiencias de la clase subordinada por la clase dominante, que es capaz de "enmarcar" 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 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 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 ejerce 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 (y, así, 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 pa-i; i encontrar diferentes valores y significados para regular sus vidas. Los grupos ilc oposición intentan desafiar el modo cultural prevaleciente de estructurar y codificar las representaciones y significados. Las prácticas sociales prevalecientes MUÍ, de hecho, resistidas. Las escuelas y otros espacios sociales y culturales rara-

mente 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. Lo importante, en todo caso, es recordar 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 ver noticias en Fox, seguir los programas de televisión y las cruzadas evangelistas o aplaudir las hazañas pugilísticas de Terminator. 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 Estados Unidos: "El genio de nuestro sistema consiste en hacer que la gente común vaya y vote en contra de sus intereses. La forma en que nuestra clase dirigente se mantiene fuera de la vista es una de las más grandes acrobacias en la historia política de cualquier país."¹⁴

¹⁴Gore Vidal, *Monthly Review*, núm. 19, octubre de 1986, citado en Alien Fenichel "Alternativa eco-nomic policies", en *Twentieth Century*, núm. 4, mayo-junio de 1987, p. 49.

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*¹⁴ 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 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 vincu-

¹⁴ Para esta sección sobre ideología estoy en deuda con Henry Giroux, *Theory and Resistance in Education: Pedagogy for the Opposition*, 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, *Liberating Education: Foundations of Critical Pedagogy*, 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 Bennett, *op. cit.*, pp. 77-87; y Jeffrey Moussier, *op. cit.*, pp. 37-53.

¹⁶ James Donald y Stuart Hall, "Introduction", en S. Donald y S. Hall (eds.), *Representation and Ideology*, Millón Keynes, Filadelfia, Open University Press, 1986, pp. ix-x.

¹⁷ James Donald y Stuart Hall, *op. cit.*

larse 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 curriculum 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 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 inmigrantes. Esta táctica del "divide y dirige" evita que los grupos oprimidos trabajen juntos para asegurar colectivamente sus derechos. La *cosificación* ocurre cuando ciertas 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 dia-

¹⁸John Thompson, "Language and ideology", en *The Sociological Review* 35, núm. 3, agosto de 1987, pp. 516-536.

ria. 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 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 revestió 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 produ-

cidas. 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 periodo dado y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de operación de la función enunciativa".²⁰

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 Michel Foucault, *Power/Knowledge*, en C. Córdón (ed.), L. Marshall, J. Mephram y K. Spoer, trad., 1972-1977, Nueva York, Pantheon, 1980, p. 187.

* Michel Foucault, *The Archaeology of Knowledge*, Nueva York, Harper Colophon books, 1970, p. 117.

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 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 *statu 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

²¹ Koucault, *Power/Knowledge*, p. 200.

²² Richard Smith y Arma Zantiotis, "Teacher Education, Cultural Politics and the Avant-Garde", en Il-nry (iirtnix y l'eter McLaren (eds.), *Criticalpedagogy, thestate, and culturalstrutggk*, Albany, SUNY Press, l'.W'.l, p. 123.

del *statu 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 social-mente construido, culturalmente mediado e históricamente situado. Cleo Cherry-holmes 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 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 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 sentido de que las "Verdades" proclamadas por varios individuos y sociedades sean todas iguales en sus efectos) sino que es *relaónal* (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 *fró-nesis* (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.

Laurence 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 cons-

²³ Véase Chris Weedon, *Feminist practice and post-structuralist theory*, Oxford, Basil Blackwell, 1987. ²⁴ Cleo Cherryholmes, *Power and critiásm: Post-structural investigations in education*, Nueva York, Teachers College Press, 1988..

²⁵ Foucault, *Power/Knowledfp*, p. 131.

tituyen 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 *habilitara*, sus estudiantes. Habilitar significa no sólo apoyar 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? ¿Devaluamos 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 maquilar 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.

²⁶ Lawrence Grossberg, "History, politics and postmodernism: Stuart Hall and cultural studies", en *Journal of Communication Inquiry* 10, núm. 2, 1987, p. 73.

² 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 *Naos for Teachers of L'oliliml Science*, núm. 44, invierno de 1985, pp. 13-15.

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y EL CURRÍCULUM

Desde la perspectiva de los teóricos críticos de la educación, el curriculum 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 de vida y sirve en parte para preparar a los estudiantes para ocupar posiciones dominantes o subordinadas en la sociedad*.²⁸ El curriculum 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 *curriculum oculto*.

El curriculum oculto

El curriculum 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 curriculum 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 curriculum 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 y 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 curriculum oculto, que se refiere entonces a los conjuntos de conductas, no relacionados con las materias, seguidos por los estudiantes.

Con frecuencia, el curriculum oculto desplaza los ideales educacionales profesados y las metas del maestro del salón de clase o de la escuela. Sabemos, por

²⁸ Véase Doug White, "After the divided curriculum", en *The Victim 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 in diawery?*, Berkeley, McCutchen Publishing Corp., 1983.

ejemplo, que los maestros inconscientemente dan mayor atención, alabanzas y ayuda académica a los niños que a las niñas. Un estudio reportado en *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 en la medición 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 realizarlos. 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.

³⁰ Myra Sadkev y David Sadkev, "Sexism in the schoolroom of the 80's, en *Psychology Today*, marzo de 1985, pp. 55-57.

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.

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 escolar.

³¹ Sadkev y Sadkev, *op. cit.*, pp. 56 y 57. También el programa de televisión Nova de 1980: *The pinks and the Mués* (WCBH, Boston), resumido por Anthony Wilden, "In the penal colony: The body as the discourse of the other", en *Semiótica*, 54, núms. 1/2, 1985, pp. 73-76.

*% White, *op. át.*, pp. 6-9.

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 curriculum 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.*[^]

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 la 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 *ha-bilitamiento* 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 curriculum en la política cultura 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 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.

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 (*hbit*, 1986, pp. 17 y 18.

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 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* generalmen-

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 KOc'hil 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.

³⁸ Véase, por ejemplo, Peter McLaren, "The ritual dimensions of resistance: Clowning and aym-l»>li(inversión)", en *Boston University Journal of Education*, 167, núm. 2, 1985, pp. 84-97 y Giroux, *I henry and resistance*.

te 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 intelectual 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 movilizaciones 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 momentos 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 vigi-

³⁹ Paul Willis, *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*, Westmead, Gower, 1977.

⁴⁰ Giroux, *op. cit.*

le 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 psicossociales 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? Éstas son 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 Marión Brando. Prefiero mucho más la imagen del intelectual resistente de Giroux, alguien que cuestiona las normas prevalecientes y los regímenes establecidos de verdad a la manera de Rosa Luxemburgo 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*.⁶ 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 prevalecientes, 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 vueltos a hacer". ¿Cuáles son algunos modelos alternativos con los cuales podamos comenzar a remodelarnos y a remodelar nuestro orden 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 estudian-

⁶ Jacques Lacan, "Seminar xx", en *Encoré*, 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.

tes 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 gru-

po. 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 subordinada. 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 estudiantes 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 decla-

⁴³ Pierre Bourdieu, "Forros ó 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 soólogy of Basil Hernstein*, Londres, Methuen, 1986.

ran 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.

PREGUNTAS PARA DISCUSIÓN

1] Si los maestros involuntariamente participan en lo que los teóricos de la educación crítica denominan reproducción social, ¿qué haría usted como maestro para superar las peores dimensiones de este proceso?

2] Como maestro graduado o en ciernes, ¿qué podemos hacer para que el currículum oculto sea más evidente y menos dañino? ¿Es esto posible en una sociedad capitalista basada en los antagonismos de clase?

3] Si la enseñanza y el aprendizaje son formas de política cultural, ¿de qué maneras podemos silenciar o excluir inconscientemente las distintas voces de los estudiantes en nuestras aulas, por ejemplo, la voz de los estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios o en desventaja económica? ¿Cómo hablamos en el nombre de la emancipación sin mostrar desdén por quienes se encuentran atrapados en la dominación o la ignorancia, sin importar la posición de su clase? Discútalos utilizando ejemplos tomados de mi diario en la segunda parte.

4] ¿Cómo contribuye nuestra manera de enfocar el plan de estudios a moldear las actitudes y percepciones de los estudiantes con respecto a la naturaleza del mundo? ¿Se vuelve problemático el mundo? ¿Está abierto a cuestionamientos y análisis? ¿Ve la estructura social como algo inmutable e inviolable, o como algo abierto a nuevas posibilidades de cambio emancipatorio? ¿Cómo podemos formular un discurso educacional que integre el lenguaje de poder y propósito con el lenguaje de la intimidad, la amistad y el cariño?

5] ¿Deberían los maestros de tratar de cambiar el capital cultural de un estudiante para que fuera más como ellos? ¿Cómo pueden los maestros dar legitimidad al capital cultural de los estudiantes desaventajados o los pertenecientes a una minoría? ¿Deberían darles la oportunidad de "actuar como clase media" a fin de fortalecer sus posibilidades de conseguir trabajo? ¿Puede usted relacionar estas cuestiones con sus propias experiencias como maestro o como estudiante?

6] ¿Debería exigirse cuentas a los maestros por las consecuencias sociales de sus actos individuales colectivos? ¿Puede la incapacidad constante de los maestros para actuar sobre las obligaciones contraídas a nivel social -es decir, para abordar la injusticia social, el racismo y el sexismo- ser base legítima para poner en tela de juicio sus acciones personales en el salón de clases? ¿Cuáles son las variantes morales contra las cuales debemos construirnos como agentes sociales del cambio?

7] Si la hegemonía educacional significa incorporar estudiantes y maestros en relaciones de consumo y en una ética consumista, ¿qué tipo de pedagogía podemos desarrollar para desafiar las ideas dominantes de la clase capitalista con el fin de obtener nuestro consentimiento en estos asuntos?

8] ¿Cómo evalúa usted mi papel como maestro principiante? ¿Qué habría hecho usted de otra manera si hubiera estado en mi lugar y por qué?

Esta última pregunta saca a colación el asunto sensible de cómo los maestros bien intencionados crean, voluntaria o involuntariamente, ambientes en las aulas que reflejan la división social del trabajo en los centros laborales capitalistas. Los mensajes implícitos que transmiten los maestros sobre el trabajo, la autoridad y las reglas sociales son imprescindibles para el funcionamiento de la sociedad y para reproducir la división social del trabajo y los privilegios económicos que disfrutaban los grupos sociales dominantes. Por ejemplo, ¿capta usted cómo los maestros en mi escuela ejercían formas de violencia simbólica (dominación cultural) al imponer sus perspectivas como blancos anglosajones, con lo cual devaluaban las experiencias de los estudiantes minoritarios y desaventajados? ¿De qué maneras mis colegas y yo inculcamos el capital cultural (esto es, las competencias lingüísticas y culturales que se heredan en virtud de la clase social en la que se nace) de la clase dominante y, en consecuencia, (consciente o inconscientemente) deslegitimamos y negamos la validez de la voz de los estudiantes que no comparten nuestro capital cultural? Todo lo anterior suscita otra interrogante: ¿de qué maneras el lide-razgo moral de los maestros y los administradores contribuye a que la clase dominante asegure su hegemonía sobre los grupos subordinados?

Algunos lectores pudieran sentirse ofendidos ante la sugerencia de que los maestros con frecuencia sirven como peones involuntarios en la dominación y explotación 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 así decir, contra el proletariado. Ciertamente no veo mi papel de maestro de primaria como totalmente opresivo. Incluso, creo que muchas cosas buenas se derivaron de mi enseñanza en el salón de clases.

Así como los maestros no son opresores del todo, también es igualmente cierto que los estudiantes no se sientan pasivamente a absorber la cultura en las aulas sin oponer algo de resistencia. Necesitamos relacionar esa resistencia con la dominación simbólica que caracteriza a las prácticas pedagógicas dominantes y considerar la resistencia estudiantil no como medida de destrucción desenfrenada (aunque cierta resistencia sí tiene esta naturaleza) o como incapacidad aprendida, sino como una forma de indignación moral y política. Muchos estudiantes se resisten a lo que la escuela tiene para ofrecer, incluidos los contornos subtextuales de la enseñanza -lo que hemos denominado "currículum oculto"-con el fin de sobrevivir con cierto grado de dignidad a los caprichos del servilismo cultural y de clases. Entonces, ¿de qué maneras sirven las escuelas como sitios contradictorios que potencian a los estudiantes y los reprimen? ¿Es esta contradicción inevitable, o se trata de un proceso que necesita analizarse a profundidad?

Restan muchos más puntos que tocar. Las preguntas proporcionadas arriba sólo sirven como punto de partida para ayudarle a usted a desentrañar algunas

de las implicaciones que ofrece la perspectiva crítica para repensar la educación escolar a la luz de una sociedad en transformación. Plantear más interrogantes aquí sería socavar el propósito de este libro. Depende de *usted* plantear otras cuestiones, pues es en usted, como agente vivo de la historia, donde empieza la verdadera lucha por la libertad humana. Después de todo, es su capacidad laboral lo que actualmente está siendo mercantilizado por el capital y, en consecuencia, está en su mano desafiar la producción de valor mediante la lucha de clases y generar nuevas formas de trabajo no enajenado.

CUARTA PARTE

ANÁLISIS

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 a menudo los estudiantes en desventaja fallan en la escuela.

6. RAZA, CLASE Y GENERO: POR QUÉ FALLAN LOS ESTUDIANTES

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 dife-

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.

rente 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 consideran 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 o perder su propia identidad minoritaria. Esto es, esforzarse por conseguir éxito académico en 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, 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 lo tanto, ser atribuida simplemente a su estatus socioeconómico subordinado; también proviene de la *estratificación* racial 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 de "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 do-

² *Ibid.*, pp. 25 y 26.

minación y legado de explotación que había plantado las semillas de un 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 la 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 servían 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 estudian-

Peter McLaren, *La escuela como un performance ritual...*, op. át.

Paul Willis, *Isarning to lalxrr*, Lexington, Heath, 1977.

tes en la cultura de clase, expresa una 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 intelectual" 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 intelectual 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 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,

■ Para una discusión posterior, véase The Open University, *op. cit.*; Whitty, *op. cit.*, pp. 9-49; y Davies, *op. cit.*, pp. 53-108.

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 TJ., 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 rege-nerativo* por medio del cual son capaces de afirmar al menos algún control recreativo 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 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

⁶ Robert Everhart, *Reading, writing and resistance: Adolescence and labor in a junior high school*, Nueva York, Routledge and Kegan Paul, 1983.

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 cultura, 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 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

⁷ Michelle Fine, "Silencing and nurturing voice in an improbable context: Urban adolescents in public school", en Henry Giroux y P. McLaren (eds.), *Critical pedagogy, the state, and cultural struggle*, Nueva York, State University of New York Press, 1989.

⁸ Véase Peter McLaren, "Bein tough': Rituals of resistance in the culture of working class school-girls", en *(Canadian Woman Studies 4*, núm. 1, otoño de 1982, pp. 20-24.

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 padrastros 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 ensalzaban 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 vivido de diferencia" respecto a sus maestros de clase media y compañeros, como el "nosotros" en contra del "ellos".

La escuela transmite y refuerza las ideologías que reflejan los valores prevalecientes y el carácter de la estructura jerárquica y de la 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 que 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 *Ijtarning to labor*, la resistencia de los chicos británicos de la clase trabajadora a la ideología domi-

nante de la escuela en última instancia apoya los modos de opresión que ataca. El trabajo físico y la masculinidad son celebrados; el trabajo intelectual 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 realizados por el atractivo del machismo regresivo. El patriarcado no es tanto una reliquia del pasado, como algunos historiadores sostienen, como un punto de apoyo arquime-desco 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 la clase de la escuela era afirmando su "hembredad", remplazando el código oficialmente sancionado de pulcritud, diligencia, aplicación, femineidad, pasividad y demás, con la naturaleza más mujerisca, 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 experimentales 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 estampada, el aspecto de "toda una señorita". Las chicas 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*.

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 Working Paper, *Womms tafee issue*, Londres, Hutchinson, 1978.

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 "mujer-zuelas". 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 ellas 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 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 hiriente 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 plá-

ticas 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 cree que ayudaría trabajar en ese problema?", 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 I unción latente del "currículum oculto" de la escuela como 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 lemineidad, 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 ti los estudiantes en desventaja para saltar el abismo de oportunidades que los Repara de sus pares más ricos.

I lado 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 KcttMt timbran 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 Vultis como seres sin cerebro, perezosas, sin valor, patológicas, cargadas por rasgón hereditarios cuestionables o productos de hogares con antecedentes desvia-ttoH. (atipamos a la víctima más que descubrir las formas en que la clase y los sis-IPIIHN educacionales militan en contra del éxito de aquellas que carecen de polín económicamente y que están en desventaja por su género y por su raza.

huí difundido e intransigente es este mito de la igual oportunidad educado-

nal 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 subso-cializadas, 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 trasmisión hereditaria del *statu 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 preparadas 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, continuarán 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.

Releyendo mi diario escolar, es dolorosamente evidente que en esa época yo no estaba apto para enfrentar mi particular sexismo o impugnar suficientemente mi propia inscripción en los discursos y prácticas patriarcales de supremacía blanca. Los educadores críticos necesitan confrontar sus limitaciones para superarlas y eventualmente transformar sus pedagogías en una praxis de liberación. Es ésta una lucha que hay que librar durante toda la vida.

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 estudiante 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".¹ * 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 estudiantil es parte del curriculum oculto que descarga a los maestros de la necesidad de emprender un autoescrutinio pedagógico o cualquier crítica sería 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.

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 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.

¹ William Ryan, *Blaming the victim*, Nueva York, Vintage Books, 1976.

Cuando los estudiantes de la clase media y los de la clase trabajadora poseen iguales inteligencia y habilidad, las diferencias en el logro académico son el resultado de lo que Boudon llama *efectos secundarios*.^{1,2} 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.

¹³ 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. ¹¹ Véase *ibid.*, pp. 91 y 92.

7. NUEVOS Y VIEJOS MITOS DE 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 cognoscitivo 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 curriculum 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*.

¹ Para un análisis más completo sobre este punto, véase Peter McLaren, "The technocratic class-room", en *Ontario Public School Teacher's Federation News*, 1 de abril, 1982, p. 11.

Un problema particularmente serio de la mentalidad tecnocrática es su apariencia 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 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, y esto 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 de la educación, señala-

¹ Véase Peter McLaren, "Education as myth", en *Ontario Public School Teacher's Federation News*, 15 de octubre de 1981, p. 17.

la que los antecedentes y conocimientos previos de los padres hacen una diferencia 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 de 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 otros, 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 proble-

³ Paul Olson, "Methods, interpretations, and different views of aspirations", en *Inlerthangr* 17, mím. 1, 1986, p. 78.

⁴ Noam Chomski, "I.Q. tests: Building blocks for the new class system", en B. Casin *el ni* (eds.), *SITUHIL nmLwáety*, Ixmndres, Routledge and Kegan Paul, 1971, pp. 244-299; citado en Olson, *np.* di, p. 78.

mas, construir las habilidades y actitudes de los niños de los guetos, disfrazar los tan llamados déficit 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 los educadores relajan el curriculum 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 Joñas F. Soltis, *School and society*, Nueva York, Teachers College Press, 1985, pp. 34 y 35.

8. 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* 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 y 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 mismo, 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

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: The case for democratic schooling", en *Harvard Educational Review* 56, núm. 3, pp. 234-235.

² Robert W. Connell, Dean J. Ashenden, Sandra Kessler y Gary W. Dowsett, *op. cit.*, p. 199,

que pueda ser crítico. El conocimiento escolar nunca habla por sí mismo, es constantemente filtrado por las experiencias ideológicas y culturales 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 sus percepciones 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 aerifica (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. Fracasarse 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

³ David Lusted "Why pedagogy?", en *Screen 27*, núm. 5, septiembre y octubre de 1986, pp. 4 y 5.

que pueda ser crítico. El conocimiento escolar nunca habla por sí mismo, es constantemente filtrado por las experiencias ideológicas y culturales 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 sus percepciones 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 aerífica (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. Fracasarse 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

³ David Lusted "Why pedagogy?", en *Screen 27*, núm. 5, septiembre y octubre de 1986, pp. 4 y 5.

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 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 maes-

⁴ Henry A. Giroux, *Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern rgn*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1988, p. 164.

⁵ Sharon Welch, *Afeminist ethic of risk*, Nueva York, Fortress Press; y South Hadley, Berlín and Garvey Publishers, 1989.

tro que inconscientemente silencia a un alumno durante un intento por establecer un debate sobre un asunto relevante para las vidas de sus estudiantes:

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." Deirdre, una estudiante negra, brillante y siempre rápida 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 insegura 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 Deirdre legitimó para ella 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 paraprofesionales 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 Deirdre 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 maestros 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 des-

Mirhelle Fine, *ají. át.*, p. 26.

plazan 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 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 significa, citando a Bajtin, "redecir un texto en las propias palabras".⁸

⁷ Véase Henry A. Giroux, "Radical pedagogy and the politics of students voice", en *Intfrcflumgr* 17, núm. 1, primavera de 1986, pp. 48-69. Las tres categorías usadas en esta sección están lomadas directamente del trabajo de Giroux.

⁸ (Hitado por Harold Rosen, "The imporlance ofstory", en *IMnguoRt Arts*, núm. US, I9H6, p. ÜM-1.

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 en 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*? 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 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

■ Pierre Bonitlicu, "Synbolic power", *Critique of Anthropology*, 13/14 (1977, verano), pp. 77-85.

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 los medios 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. Me refiero a la "voz" como el ser conscientes de la necesidad de una lucha de clases contra el gobierno del capital y no como la formación de una representación individual o asertividad burguesa alimentada por las relaciones sociales capitalistas existentes. El concepto de voz como "crítica" de las relaciones sociales de producción existentes no debe ser remplazada por la idea de voz como tropo retórico. La voz siempre debe implicar la noción de representación colectiva como praxis política. Es tanto testimonio de los daños ocultos y evidentes de la explotación de clase, el racismo, el sexismo y la homofobia, como lucha proactiva contra éstas y otras formas de opresión y deshumanización.

MÁS ALIA DE LAS CONVERSACIONES CON EL "OTRO"

Las anotaciones del diario presentadas en la segunda parte, que escribí durante mis primeros cuatro años y medio como maestro de escuela primaria, 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 entrenamiento 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 sazonado con una dosis de humanismo liberal; dio como resultado que no fuera efectivo al educar a los miembros de la comunidad 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 en 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 reconocí 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 preva-lencia 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 para acercar a los estudiantes a los con-

ceptos clave del análisis marxista que los ayudaran a su desarrollo intelectual. Utilizaría métodos freireanos empleando círculos culturales y comenzaría con temas generados en las experiencias de vida de los estudiantes. Además, intentaría hacer alianzas activas con las organizaciones civiles y con los movimientos obreros, feministas y pacifistas, especialmente con el movimiento antiglobalización.

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, a ellos se les niega una voz con la cual presentarse en el mundo; se les hace invisibles a la historia e impotentes para darle forma o incidir en ella.

Philip Corrigan ha desarrollado una acción y un análisis de tres partes que me apropio 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.

¹⁰Philip Corrigan, "State formation and classroom practice", documento distribuido en el seminario Ivor Goodson, Universidad de Western Ontario, Canadá. ¹¹ Fine, *np. ál.*, p. 16.

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 Angeles. Una comparación entre 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 obligatoria. Cuando desertan a estos estudiantes *no se les dice*.

¹² Fine, *itóf.*, p. 18. ¹⁰

Fine, *ilrid.*, p. 17.

- 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 acusadas 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 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 despido 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 Freiré, 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 Freiré llama *conscientización*. (Véase en la tercera [jarle la sección sobre Paulo Freiré.]

Aunque el enfoque de Freiré 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 Freiré del aprendizaje está basado en un diálogo genuino entre estudiantes y maestros, que trabajan como interlocutores 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 Freiré 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 Freiré 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" 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 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 construidos 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 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 puede 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

¹⁵ Véase la discusión de "Chorus line: Women in production", en Tony Wilden, *The rules are no gante*, 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 [ed. esp. *El grano de la voz*, México Siglo XXI, 1983].

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.

9. CONCLUSIONES A LA TERCERA Y CUARTA PARTES

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 edu-

cadores 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 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 justicia social y demuestran una dedicación inflexible al habilitamiento de los puertorriqueños. Las rea-

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.

lizaciones 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 (Fuerzas Armadas de Liberación Nacional); 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. Más recientemente, los miembros de la escuela que trabajaban en el desarrollo de un proyecto en una preparatoria aledaña, la Roberto Clemente High School, fueron falsamente acusados por el FBI de desviar fondos para las FALN. Por esa misma época, un profesor normalista, José Solís Jordán, fue detenido y condenado a la cárcel por supuestos actos de sedición. Todas estas acusaciones fueron inventos. La resistencia a las fuerzas de colonización dentro y fuera de Estados Unidos continental tiene un precio. Las comunidades de inmigrantes han pagado con creces por sus puntos de vista, su valor y sus pedagogías de liberación.

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 «le 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 seguido 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 es-lé 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 xx tales como Walter Benjamín 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 Benjamín 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. Cómo 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 reconocer 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 verda-

² Esta sección es una adaptación de Peter McLaren, "The writer as social agent", en *University of*

deramente pongan en peligro la obvedad 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 raramente se han hecho públicos. De este modo, debemos señalar las historias 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 usemos 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 *statu quo*. *lúa*. 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

³ Para un estudio de la "memoria peligrosa" véase Sharon D. Welch, *Communitim oj resístame tmd solidarity: A feminist ltheologj of liberation*, Nueva York, Maryknoll, 1985.

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. Esa superación no puede ser realizada tratando de hacer un capitalismo que se ajuste a las necesidades humanas, sino con la abolición del sistema capitalista mismo.

QUINTA PARTE

PENSAR EN EL PASADO, MIRAR HACIA EL FUTURO

La razón principal para incluir una quinta parte en la nueva edición es que me proporciona el contexto para explorar nuevas ideas que sólo se abordaron de forma tangencial en el volumen original. Desde la publicación inicial de *La vida en las escuelas*, me he enfocado de manera más extensa en los temas del multiculturalismo y el posmodernismo. Éstos son temas que en la actualidad se encuentran en el centro del debate sobre la reforma educativa y la ciudadanía democrática y, en mi opinión, serán temas que mantendrán ocupados a los educadores en el futuro previsible, en especial dadas las condiciones económicas y sociales cada vez peores en nuestros centros urbanos. Desde la primera edición de *La vida en las escuelas*, he tenido la fortuna de haber trabajado con educadores progresistas en México, Argentina, Costa Rica, Brasil, Cuba, Europa del Este, Japón, Taiwán y otras partes del mundo. Como resultado, ahora tengo un panorama más amplio para ver la lucha sobre las condiciones en nuestras escuelas y en la sociedad en general desde una perspectiva geopolítica, la cual intento compartir en las páginas siguientes.

Mi actual y constante preocupación por la relación entre capitalismo, racismo y patriarcado ha aumentado debido a la dickensialización de las megaciudades posmodernas como Los Angeles (en la cual resido actualmente) y me ha hecho gestar de manera política una crítica del multiculturalismo convencional y proponer una teoría de lo que considero un multiculturalismo crítico. Al hacerlo, sostengo que un análisis de la construcción social de la blanquitud es necesario en cualquier formulación de multiculturalismo. La blanquitud rara vez se aborda en las discusiones contemporáneas sobre el multiculturalismo y, por ello, con frecuencia sirve como indicador invisible contra el cual se define la "otredad". Por lo tanto, en esta quinta parte, intentaré proporcionar una genealogía de la blanquitud. Para mí, el triunfo de las políticas económicas y sociales neoliberales, la globalización de las relaciones sociales del capitalismo y la nueva configuración de las relaciones sociales racializadas en ciudades como Los Angeles exigen reconsiderar las perspectivas contemporáneas sobre la educación multicultural en Estados Unidos.

Recomendaría no emplear el término "raza" como categoría analítica sin calificación porque la raza carece de base biológica y legitimidad filosófica (y aquí coincido con que la raza no debería verse como un factor determinante de fenómenos específicos asociados con niveles de inteligencia o características de personalidad). No deberíamos dar credibilidad o legitimidad a la idea de que la humanidad existe como grupos raciales genéticamente diferentes, marcados por una combinación específica de características fenotípicas biológicamente definidas o imaginadas y prácticas culturales distintas.¹ En otras palabras, siem-

¹ Peter McLaren y Rodolfo Torres, "Racism and Multicultural Education: Rethinking 'Race' and 'Whiteness' in Late Capitalism", en Stephen May, ed., *Rethinking multiculturalism and intimidad: Tomarás critical multiculturalism*, Londres, Falmer Press, en prensa; véase también, Prtri McLaren, *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*, México, Siglo XXI, 1998.

pre debemos desconfiar del término "raza" y verlo como una creación ideológica o social producida dentro de la especificidad histórica y geopolítica de su desarrollo explicativo y como un artefacto de la literatura de ciencias sociales en sí. Por razones similares, recomendaría no usar el término "relaciones raciales". En cambio, creo que los investigadores dentro del campo de la educación deberían entender el racismo como una pluralidad de prácticas sociales y culturales racializadas. Existen numerosos racismos históricamente específicos. En este sentido, las relaciones raciales son en realidad relaciones étnicas racializadas. La idea de "raza" o de "relaciones raciales" no debería sostenerse como factor causal. En lugar de enfocarse en características fenotípicas, los investigadores en materia de educación deberían enfocarse en la producción histórica, social y discursiva de los procesos de racialización.

Si bien recomiendo no usar los términos "raza" y "relaciones raciales" sin ningún problema, necesito recalcar que las identidades racializadas tienen consecuencias políticas, económicas y sociológicas para grupos de personas en nuestra así denominada sociedad "neutral a la raza". Los trabajos y las carreras, el acceso a la asistencia médica y los recursos humanos, así como la manera como nos trata el sistema judicial y de procuración de justicia son prueba de ello. Las prácticas sociales racializadas están relacionadas con los niveles salariales, los niveles de pobreza y la probabilidad de encarcelamiento.² En este sentido coincido con que la raza se acerca a una categoría ontológica, es decir, funciona como si fuese real. Aunque el concepto de raza es una creación social y aunque también está culturalmente diversificado y es históricamente contextual, los discursos y las prácticas racializados son, no obstante, determinantes en las experiencias y las decisiones de algunos grupos sobre otros y contra otros. La raza se vive y está inscrita en el cuerpo y, en nuestra sociedad, la gente está condicionada a percibir y pensar dentro de categorías racializadas.

La invisibilidad de la blanquitud como un conjunto racializado de prácticas sociales y culturales de poder y privilegio es otra importante razón por la que incluyo esta sección. Quiero hacer que la blanquitud revele más visiblemente sus discursos, sus transcripciones ocultas, sus prácticas sociales y las condiciones históricas y materiales que encubren sus incesantes y compulsivas prácticas de dominación. Debe eliminarse la máscara blanca para que la blanquitud como configuración discursiva, espacio narrativo, posición social, solidez semiótica y conjunto de relaciones sociales y económicas vigentes pueda deconstruirse, ponerse en duda, y, en una palabra, destruirse. La blanquitud debe ser abolida porque es la principal condición que permite la supremacía blanca y el prejuicio racializado. Por supuesto, decir que debe abolirse la blanquitud no es lo mismo que decir que debe destruirse a la gente que es considerada blanca.

Esta sección intenta replantear la pedagogía como un espacio narrativo que interrumpe los patrones de la vida diaria, que cepilla a contrapelo las prácticas

² Linda Alcoff, "Philosophy and Racial Identity", en *Radical Philosophy*, núm. 7ñ, 1996, pp. 5-14.

sociales diarias, que busca liberar espacios ocupados por las fuerzas comercializadoras de la ley del valor del capital. Una pedagogía de liberación debe crear un lugar nuevo para las voces narrativas que surjan. Debe tratar de no olvidar el régimen de blanquitud para volver a trazar sus procesos, para desafiar su hegemonía y para volver a abrir, recordar y contar el relato de la emancipación y la libertad. Una pedagogía de liberación es contar el relato de las "otras cosas" que pueden soñarse sólo cuando se identifican y se desafían la dominación y la explotación. Pero desafiar la explotación no es una tarea fácil, requiere del valor para vivir en peligro, para examinar los caracteres sociales, de género y raciales del quehacer humano. Además, estipula que nos pongamos al lado de quienes no tienen para vender más que su fuerza laboral (los no-dueños de los medios de producción). Necesitamos permanecer solidarios con la clase obrera para que ya no los exploten los dueños capitalistas ni los modos de producción capitalistas. Para lograr esto se necesita terminar con el dominio del capital en sí.

10. IMPENSAR LA BLANQUITUD Y REPLANTEAR LA DEMOCRACIA: HACIA UN MULTICULTURALISMO REVOLUCIONARIO*

*Ahora, éste es el camino que anda el Hombre Blanco
Cuando va a desbrozar la tierra
El acero bajo sus pies y la parra sobre su cabeza
Y la profundidad en cualquier mano.
Hemos andado este camino, un camino húmedo y borrascoso,
Con nuestra estrella por guía. ¡Oh, lo mejor para el mundo
cuando el Hombre Blanco ande
Su carretera de lado a lado!*

RUYARD KIPLING

(citado en Edward Said, *Orientalism*, p. 226)

El precio de la libertad es la muerte.

MALCOLM X (El Hajj Malik El Shabazz)

No queremos estar junto a esa cosa pálida.

MALCOLM X (El Hajj Malik El Shabazz)

El deber de cada revolucionario es hacer la revolución.

CHE GUEVARA

Mientras se acerca el milenio y mi tiempo aquí en la tierra sobrepasa el medio siglo, pienso en mis 25 años como educador y activista social con poco arrepentimiento. Sin embargo debo confesar que un cansancio de la vida se ha apoderado de lo que pensaba era mi resolución inviolada, un sentimiento de furia y desesperación con relación a vivir y morir en estos tiempos nuevos, en esta coyuntura actual y dolorosa de la historia mundial. Intento ocultar mi desesperación y furia hacia el sistema a mis estudiantes, muchos de los cuales ansian encontrar en mis escritos y en los de mis colegas maneras firmes y rápidas de dismantelar permanentemente estructuras de opresión que aprisionan el espíritu y endurecen los corazones de tantos de nuestros hermanos y hermanas en lucha.

* Aproximadamente 30 páginas de *Revolutionary multiculturalism: Pedagogies of dissent for the next millennium* de Peter McLaren. D.R. © WestviewPress. Reimpreso con el permiso de WestviewPress. Este artículo también aparece en Educational Foundations, primavera de 1997.

A pesar de las condiciones sociales actuales que nos asedian, no me encuentro en un estado perpetuo de consternación, forzado a disimular una desesperación secreta. En mis peores momentos he sido honrado en más de una ocasión por lo que podría describirse como un resplandor trascendental del espíritu humano, una leve ruptura de la gran inercia de esta alma planetaria. En ocasiones la luz rasga la oscuridad de varias formas: un movimiento social emergente para unir a los barrios; un mensaje de hip-hop que se convierte en un grito de unión por la justicia social en una comunidad sitiada; un millón de hombres negros marchando hacia Washington; cien mil manifestantes caminando por la Avenida César Cha-vez para protestar por la Propuesta 187 con una determinación tan formidable que podía sentirse la energía en el aire; cientos de preparatorianos del este de Los Angeles que desafían a sus maestros y abandonan sus salones de clase para mostrar su solidaridad con los activistas contra la Propuesta 187. Incluso un solo acto pedagógico, como el que un grupo de estudiantes se enfrente a racistas blancos en un seminario para intentar destruir la imagen del mexicano como el diabólico estandarte de la causa, es suficiente para hacer una pequeña brecha entre la desesperación y la resignación cínica.

Los espacios de esperanza sí se dan, pero rara vez por un accidente histórico. Algunas veces ocurren en la indecisión momentánea del mercado; otras, en una rara parálisis de odio dentro la máquina amenazadora del capital. Pero cualquiera que sea la razón, estos espacios necesitan asirse de manera estratégica. Los espacios de esperanza ofrecen ánimo a las fuerzas de la justicia pero no son suficientes por sí mismos. Los espacios, con frecuencia privados, deben hacerse públicos. Deben ampliarse de espacios a esferas: de espacios personales e individuales y epistemologías privadas, a esferas públicas de esperanza y lucha e identidades colectivas.

La lucha específica que deseo tratar es la de estar en contra de la blanquitud. Pero, ¿es posible para nosotros estar en contra de la blanquitud dado que, históricamente, la práctica de la blanquitud ha ocasionado tal negación, desunión, y destrucción devastadora de otras razas? Uno pensaría que estar en contra de la blanquitud sería moralmente obvio. Sin embargo, precisamente porque la blanquitud se encuentra tan generalizada, resulta difícil identificarla, desafiarla y separarla de nuestra vida diaria. Mi mensaje es que debemos crear una nueva esfera pública donde la práctica de la blanquitud no sólo se identifique y analice, sino que se impugne y se destruya también. Estar en contra de la blanquitud es la esperanza y la promesa del futuro.

¿En qué lugar aquellos de nosotros, que vivimos en esta elogiada democracia occidental, seguimos siendo una nación? Miren a su alrededor; miren en su interior así como en el exterior, ya que el exterior es en realidad un espejo de quiénes somos como pueblo. La dickensialización de las megaciudades posmo-dernas como Los Angeles (el incremento de la riqueza personal de los pocos que viven en lugares como Beverly Hills a expensas de los muchos que viven en lugares como Compton o el este de Los Angeles) no es un acontecimiento hi.s-

tórico natural (no hay nada natural con relación a la historia). Es un desmembramiento políticamente tramado de la conciencia nacional. Y está cómodamente relacionado con la reestructuración económica global.

Sostener una existencia exigua está volviéndose atterradoramente más difícil con el paso del tiempo para millones de personas del tercer mundo, así como para los moradores urbanos del primer mundo, incluyendo a millones de habitantes de Estados Unidos. El capitalismo global está excluyendo a muchos del empleo formal mientras los pobres, atrapados dentro de arenas posfordistas de la reestructuración global y los sistemas de especialización flexible, parecen ser menos capaces de organizarse en movimientos sociales estables y homogéneos. Ahora están desapareciendo las formas estandarizadas de producción en masa, en las cuales las empresas se reorganizan y mantienen los costos de producción bajos para seguir siendo competitivas en el mercado internacional. Las economías de eficiencia global rehuyen la capacidad de los estados-nación para mediar el control del dinero y de la información.

Los mercados de mano de obra crecen cada vez más fraccionados a medida que los obreros de tiempo completo son remplazados con obreros de medio tiempo que son incapaces de asegurar incluso prestaciones médicas o dentales mediocres. Los días fabriles de la producción en masa con salarios y prestaciones altos están perdiéndose en el horizonte a medida que el primer mundo dice adiós a los regímenes industrializados. Aunque la fabricación no ha desaparecido por completo de Estados Unidos, en Los Angeles, donde vivo, puede atestigüarse la latinización de la clase trabajadora del sur, pues los latinos ahora conforman el 36 por ciento de la fuerza laboral manufacturera del Condado de Los Angeles (la base manufacturera más grande del país). Además la explotación de estos obreros sigue en aumento.

Las opciones para la compra de acciones se incrementan en las empresas que reducen su plantilla y despiden a miles de empleados. Antes se consideraba que una empresa estaba en problemas cuando despedía a un gran número de trabajadores. Ahora es una indicación de fortaleza, que enorgullece a los accionistas. El recortar los gastos lo es todo, mientras el negocio se aleja cada vez más de un compromiso incluso periférico con el mundo de la ética. De hecho, el capitalismo ha ocasionado que la ética sea obsoleta. La venta y la compra de la fuerza laboral son sólo estética, relacionada también con la ética, es cierto, pero esta última es abarcada por la terrible belleza de la materialización.

La guerra contra la pobreza ha dado lugar a la guerra contra los afectados por la pobreza, una guerra que es casi lo más vil que pueden ser las guerras. El trabajador promedio tiene que vivir sin el lujo de los estándares de una vida decente, porque para mejorar las condiciones para la mayoría de la población se reduciría considerablemente la rentabilidad corporativa de la élite dirigente. Rara vez tal desprecio por los pobres y por la gente de color despojada ha sido tan evidente como en las políticas llenas de odio de las últimas décadas.

El egoísmo y la avaricia de la clase dirigente de Estados Unidos al parecer no

tienen paralelo en la historia, aunque sus metas siguen siendo sin duda las mismas. Michael Parenti escribe:

A lo largo de la historia sólo ha existido una cosa que los intereses dirigentes siempre han querido, y esa cosa es *toda*, todas las tierras, los bosques, la caza, los rebaños, las cosechas, los depósitos minerales y los metales preciosos de primera calidad del planeta; toda la riqueza y las ganancias rentables; todos los medios productivos, la inventiva lucrativa y las tecnologías; todos los puestos de control del estado y otras instituciones importantes; todos los apoyos y subsidios públicos, los privilegios y las inmunidades; todas las protecciones de la ley sin ninguna de sus limitaciones; todos los servicios, las comodidades, los lujos y las ventajas de la sociedad civil sin ningún impuesto o costo. Cada clase dirigente ha querido sólo esto: todas las gratificaciones y ninguna de las responsabilidades. El código operativo es: tenemos mucho; podemos obtener más; queremos todo (1996, p. 46).

Mientras el pequeño grupo de presión empresarial y otros intereses vinculados con el capital descarrilen con éxito la reforma a la asistencia médica cada vez que el asunto asoma su cara devastada por la enfermedad, mientras el mercado de bonos continúe destruyendo la inversión pública y mientras las empresas continúen disfrutando de ganancias, adquisiciones y fusiones sin precedentes (con la ayuda de la riqueza corporativa) a expensas de los salarios y la mano de obra, la prosperidad en Estados Unidos, al igual que su aplicación de la justicia social, seguirán siendo en extremo selectivas. Además, todos sabemos quién se beneficia con dicha selectividad. Permanecer en un estado de parálisis política o inercia es ayudar y apoyar a la nauseabunda suburbanización del país, una suburbanización dirigida por una agenda neoliberal diseñada para servir principalmente a los blancos. Al trabajar bajo las reglas existentes establecidas por la Ley de Relaciones Laborales y los procesos realizados por el Consejo de Relaciones Laborales, los sindicatos se han visto privados de su derecho a organizarse y esto contribuye en gran medida a la disminución de los salarios. La situación refleja muy bien lo que Parenti llama "ley de hierro de la política burguesa": Cuando el cambio amenaza con imponerse, entonces se cambian las reglas (1996, p. 248).

Los residentes de Estados Unidos no tienen una disposición natural a estafar a los ingenuos, a apuntar a los pobres con más vigor que un caza F-16 a un enemigo "que está en cuclillas" en las arenas de Irak, a poner como chivo expiatorio a los inmigrantes y etiquetarlos como *los olvidados*. El destripamiento actual de los programas de protección pública, la vergonzosa falta de aplicación de las normas ambientales, el aumento en las primas de los seguros por enfermedad, las disminuciones drásticas en los salarios de los trabajadores, la erosión del proletariado del sector primario y el incremento sostenido de los desempleados crónicos han catapultado a Estados Unidos en un rumbo trágico hacia la decadencia social y la miseria humana, un rumbo que está muy lejos de ser inevitable.

Es posible que dentro de medio siglo los blancos sean una minoría en Estados Unidos. A medida que sientan que su sociedad civil está siendo devastada y

culpen a los inmigrantes por su movilidad cada vez menor y por la desaparición de los valores estadounidenses "tradicionales", los blancos caerán presas del encanto de una política reaccionaria y fascista de represión autoritaria. Esto es sobre todo cierto en una época en la que los blancos continúan sintiéndose sustraídos de sus raíces étnicas y experimentando lo que Howard Winant (1994, p. 284) llama "un origen panétnico racializante como 'euroamericanos'".

El combustible del fascismo permanece en el horno de la democracia de Estados Unidos, esperando una chispa para provocar una tormenta de fuego de represión del estado. Tormentas de fuego previas ocurrieron en la rebelión de Watts en agosto de 1965, el movimiento por los derechos civiles, y el movimiento antibélico de la década de 1960, pero también cada vez más como los disturbios en Los Angeles del 29 de abril de 1992 y los paros estudiantiles de preparatorianos en el este de Los Angeles en 1994 contra la Propuesta 187. No tenemos muchas tormentas de fuego porque, como Parenti (1996) señala de forma tan previsoramente, el fascismo ya está aquí cocinándose a fuego lento, y arde bien con el avivamiento ocasional de gobernadores reaccionarios como Pete Wilson.

A los ciudadanos de Estados Unidos se les ha estado asando una deteriorada factura de bienes en el Contrato Republicano con Estados Unidos. Parenti capta la ideología de éste de manera perfecta:

La agenda socioeconómica del Partido Republicano no es muy diferente del modelo impulsado por Mussolini y Hitler: desbaratar los sindicatos laborales, reducir los salarios, imponer un monopolio ideológico derechista a los medios, abolir los impuestos a las grandes corporaciones y a los ricos, eliminar las regulaciones gubernamentales destinadas a la seguridad de trabajadores y consumidores y a la protección ambiental. Saquear las tierras públicas, privatizar las empresas públicas, eliminar la mayoría de los servicios humanos y hostigar a todo aquel que se oponga a tales medidas (1996, p. 42).

En Estados Unidos estamos viviendo una época de guerra no declarada. Cada día negociamos nuestro camino a través de terrenos minados de confrontación e incertidumbre que rodean el significado y el propósito de la identidad. La democracia estadounidense mira, al igual que Jano, en dos direcciones simultáneamente: hacia un horizonte de esperanza y coexistencia y hacia los ojos ardientes de hombres del Klan con túnicas manchadas de sangre. Mientras que por una parte la presente disyuntiva histórica es testigo de un aumento sin precedentes en el número de organizaciones de supremacistas blancos que viven al margen de la vida social, por la otra hay conservadores del *establishment* que sostienen estruendosamente sentimientos nativos y populistas que apenas se distinguen ideológicamente de sus contrapartes en los grupos de extrema derecha y milicias ciudadanas: Ku Klux Klan, Posse Comitatus, The Order, White Aryan Resistance, Christian Identity, National Alliance, Aryan Nations, American Front, Gun Owners of America, United Citizens of Justice y milicias con organizaciones en casi todos -sí no en todos- los 50 estados.

Las jóvenes y los jóvenes blancos que no encuentran atractivos a estos grupos racistas aún pueden hallar consuelo en políticos como Pete Wilson y Bob Dole, cuyas políticas y prácticas antiinmigrantes y latinofóbicas eluden sus sentimientos racializantes mediante actos de autoengrandecimiento como chovinismo, patriotismo y triunfalismo -por ejemplo, el disfrazar la Propuesta 209 como una iniciativa de derechos civiles-, diseñados para atraer a los votantes blancos aterrados que sienten que la cifra creciente de inmigrantes hispanohablantes pronto los superará en número. Los políticos se han convertido en guerreros blancos con trajes azules y corbatas rojas, dedicados a recuperar el país de manos de los infieles. Recientemente, entre los encabezados de las iglesias afroamericanas en el sur asoladas por incendios premeditados, un periódico de Los Angeles publicó una fotografía de Bob Dole en un mitin político sureño. El encanto magnético de la cabeza de Dole, su piel de un azul traslúcido y elástica, su lengua de un amarillo brillante como si la hubiesen sumergido en queroseno y que parecía agitarse, parecieran tener relación metonímica con su mensaje: Los anglos se sienten asediados por la más extranjera de las naciones extranjeras, México, y es tiempo de que los blancos civilizados luchen para recuperar la tierra de manos de los bárbaros.

Guillermo Gómez-Peña escribe:

Esta crisis de identidad se traduce en una inmensa añoranza por una era (imaginaria) en la que no había gente de color, o al menos en la que éramos invisibles y silenciosos. La expresión política de esta añoranza es espeluznante: "Recuperemos nuestro país". La extrema derecha, como Pete Wilson, Newt Gingrich, Jesse Helms y Pat Buchanan, y muchos demócratas, están de acuerdo con lo siguiente: Debe salvarse al país del caos y de colap-sarse en la tercermundialización; debe deportarse a los inmigrantes "ilegales"; debería meterse en la cárcel a los pobres (tres errores y estás fuera); la beneficencia, la acción afirmativa y los programas de educación bilingüe deberían desmantelarse; y la infraestructura para el financiamiento cultural que se ha visto infiltrada por "tendencias liberales e izquierdistas" (la Fundación Nacional para las Artes y Humanidades y la Corporación para la Radiodifusión Pública) debería diezmarse. En el eufemístico Contrato con Estados Unidos, las "minorías" étnicas, los artistas e intelectuales independientes, los vagabundos, los ancianos, los niños y en especial los inmigrantes provenientes del sur, todos están bajo una estrecha vigilancia (1996, p.173).

El día del discurso del general Colin L. Powell ante la Convención Republicana de 1996 en San Diego, el antiguo secretario de Educación y actual director de Empower America, WilliamJ. Bennett, publicó un comentario en *Los Angeles Times* titulado "Civil Rights Is the GOP Mission" (lunes 12 de agosto de 1996, p. B5). Evocando la figura del Dr. Martin Luther King, Jr., Bennett exige el fin de la discriminación racial mediante la abolición de la acción afirmativa. Lamentándose de los líderes de los derechos civiles de los últimos 30 años (con excepción del Dr. King, por supuesto, cuyo simbólico poder busca reclutar en su propia agen-

da), a quienes considera un grupo de descontentos que han esgrimido un "hierro de marcar racial", que han "socavado la autoridad moral de los movimientos de los derechos civiles", que han "avivado las llamas del resentimiento racial" y que han "ayudado a balcanizar a Estados Unidos", Bennett exige que el gobierno elimine las "preferencias basadas en la raza" para la gente de color. Supuestamente quiere que a los afroamericanos, los latinos y otros grupos de minoría étnica los juzguen por la "esencia de su carácter". Cita a afroamericanos como Ward Connerly, presidente de Iniciativa por los Derechos Civiles, y al general Powell como la continuación de "la gran tradición de los derechos civiles del Dr. King".

Sin embargo, la visión de Bennett es perjudicialmente miope y maléfica, y de manera efectiva domestica el lugar de King en la lucha por los derechos civiles. Además su lógica es defectuosa de forma perturbadora. Es similar a la junta escolar conservadora que suprime los programas de desayuno para los niños hambrientos porque tales programas son "antifamilia". Como los niños comen en la escuela y no con sus padres y hermanos en casa, al parecer ofenden los valores que hicieron de éste un gran país. Se supone que es mejor llegar hambriento con la familia que comer en la escuela. Los argumentos de Bennett son igualmente confusos. Primero, parece trabajar bajo la errónea suposición de que la sociedad de Estados Unidos ha alcanzado un punto de relativa justicia económica y ya no es necesaria la acción afirmativa. Segundo, al parecer no quiere o no puede sondear la casi intratable realidad del privilegio blanco y la hegemonía sin oposición en el campo económico. Tercero, no logra darse cuenta de que los racistas blancos sospecharán de los afroamericanos y los latinos sin importar si éstos reciben o no ayuda de iniciativas de acción afirmativa. Y cuarto, su visión está impulsada por la visión nostálgica de Estados Unidos como un vecindario suburbano de clase media en el que la gente de color no tiene mucha "actitud" y en el que los blancos son los vigilantes sin oposición de esta nación impoluta de consenso y armonía. Ser daltónico, en el uso restringido que hace Bennett del término, es ser ingenuo en el mejor de los casos e ignorante en el peor. Porque no ver el color en el enfoque de Bennett en realidad equivale en términos ideológicos a ser ciego ante la desproporcionada ventaja de que disfrutaban los blancos en casi todos los sectores de la sociedad. Winant argumenta:

De muchas maneras, ningún afroamericano, aunque sea adinerado, puede sentirse tan seguro siquiera como el blanco promedio: por ejemplo, en un encuentro con la policía... Y sin embargo, las malévolas atenciones de las vendedoras en Bloomington no pueden compararse con las del Departamento de Policía de Los Ángeles (1994, p. 283).

El enfoque de Bennett es semejante al de los políticos conservadores que se quejan de las críticas a las suspensiones de impuestos para los ricos (bienestar para los ricos) para participar en la "guerra de clases". No tiene uno que ser economista para darse cuenta de que desde el gobierno de Reagan, el dinero ha esta-

do transfiriéndose de las filas de los pobres a las arcas de los ricos en proporciones sin precedentes. Y, sin embargo, los políticos conservadores se sienten molestos por la gente que etiqueta estas prácticas como "injustas". Después de todo, si los ricos (en su mayoría blancos) pueden hacer que el sistema trabaje en beneficio suyo, entonces tendrán mucho más poder. Bennett ha puesto de cabeza la lógica de Martin Luther King, Jr. Ha remplazado el análisis social con homilías sobre el "carácter". El que un antiguo secretario de Educación adopte una postura como ésta es sobre todo revelador, dado el estado de autorreflexión crítica entre los políticos de este país.

Los políticos del tipo de Bennett quieren incrementar el papel de las instituciones de caridad en este país. Si se le va a ayudar a la gente de color económicamente despojada, entonces deberían hacerlo personas u organizaciones privadas y no el gobierno -más o menos como lo sostienen los conservadores. Pero las organizaciones privadas adineradas se han beneficiado de la hegemonía del privilegio de los blancos en el gobierno y el mercado por siglos. El capitalismo desenfrenado en nuestra actual economía de servicios posfordista es despiadadamente poco caritativo con los afectados por la pobreza. No obstante, transferir el reto de la justicia económica de manos del gobierno a los filántropos que sienten "compasión" por los pobres no es la solución. Bennett pasa por alto el punto crucial: que no tener acción afirmativa para la gente de color en la estructura social actual equivale a una acción afirmativa disfrazada para los blancos. La postura de Bennett persigue de forma tácita incorporar grupos racializados a la ética corporativa de consumo en la que el privilegio de los blancos domina cada vez más. Su ética de tolerancia racial puede por lo tanto trabajar como una manera de control social para la población de color. Su amnesia motivada con respecto a la historia del capitalismo le hace ignorar las macroestructuras de desigualdad e injusticia, así como las jerarquías determinadas por las clases y el racismo institucionalizado de la sociedad de Estados Unidos, y actuar como si esta misma sociedad hubiera alcanzado ya la igualdad económica en las diversas poblaciones étnicas. Existe una suposición falsa en acción en la lógica de Bennett que considera a la cultura como esencialmente autoequilibrante, ya que proporciona conjuntos similares de experiencias compartidas a todos los grupos sociales. La cultura de la diversidad anunciada por Bennett es una decididamente homogeneizada, aislada de las contingencias del poder del estado y las prácticas económicas. No logra reconocer la ideología del colonialismo como un discurso fundador de la democracia de Estados Unidos y se rehusa a admitir que la lógica de calavera de la piratería imperial que robó la tierra a sus habitantes indígenas está en gran medida aún entre nosotros tanto en la política nacional como en la exterior.

Si Bennett está tan absorto en la formación de caracteres y teme que los blancos consideren en la actualidad que los afroamericanos cargan con el "estigma de competencia cuestionable" por la acción afirmativa, por qué no en lugar de dismantelar la acción afirmativa, pone más énfasis en mejorar las prácticas so-

cíales de los blancos, animándolos a no estigmatizar, satanizar ni marginar a la gente de color y a las mujeres no sólo en las salas de juntas sino en todas las posiciones sociales.

Es precisamente la apatía obstinada de Bennett a reconocer la asignación asimétrica de los recursos y el poder que de forma abrumadora favorece a los blancos tanto ahora como en la época de King, que en efecto acorta la visión de Bennett, dándole forma de histrionismo de flash informativo.

En su artículo, "Whiteness as Property" (1993), Cheryl I. Harris explica de manera apremiante que dentro del sistema legal y del razonamiento popular existe la suposición de que la blanquitud es un interés de propiedad con derecho a protección legal. La blanquitud como propiedad es, en esencia, la materialización jurídica de las expectativas del privilegio de los blancos. Esta suposición no sólo ha sido apoyada por la supremacía blanca sistemática mediante las leyes de esclavitud y "Jim Crow", sino también por recientes decisiones y razones fundamentales de la Suprema Corte relacionadas con la acción afirmativa. Harris está en lo correcto al argumentar que la blanquitud sirve como base del privilegio racializado, en el cual la identidad racial blanca provee la base para asignar los beneficios sociales tanto en la esfera pública como en la privada. La blanquitud como propiedad de estatus sigue ayudando a reproducir el sistema existente de clasificación y estratificación racial que protege a la élite de poder blanca socialmente arraigada. De acuerdo con Harris, el rechazo a las medidas correctivas conscientes de la raza considerándolas inconstitucionales conforme a la Cláusula de Protección Equitativa de la Decimocuarta Enmienda "se basa en la negativa crónica de la Corte a dismantelar la protección institucional de los beneficios para los blancos que se han basado en la supremacía blanca y mantenido a expensas de los negros" (1993, p. 1767).

Las actuales definiciones legales de raza aceptan la norma de daltonismo y de esta manera desconectan la raza de la identidad social y la conciencia racial. Dentro del discurso del daltonismo, la negritud y la blanquitud son vistas como descripciones neutrales y apolíticas que reflejan el color de la piel y que no están relacionadas con las condiciones sociales de dominación y subordinación ni con los atributos sociales como la clase, la cultura, el idioma y la educación. En otras palabras, el daltonismo es un concepto que simetriza las relaciones de poder y privilegio y las alisa para que parezcan simétricas o equivalentes. Pero la negritud y la blanquitud existen de manera simétrica sólo como opuestos idealizados; en el mundo real existen como una jerarquía dependiente, con la blanquitud limitando el poder social de la negritud.

De acuerdo con Harris:

Definir la raza de manera condensada como simplemente color y por lo tanto, carente de sentido, es tan subordinante como decir que la raza determina de forma científica una deficiencia inherente. La definición antigua crea una conexión falsa entre raza e inferioridad; la nueva definición niega la conexión entre la raza y la opresión bajo la suprema-

cía blanca sistemática. Al distorsionar y negar la realidad, ambas definiciones apoyan la subordinación racial. Como Neil Gotanda ha señalado, el daltonismo es una forma de subordinación racial, ya que niega el contexto histórico de la dominación blanca y la subordinación negra (1993, p. 1768).

La acción afirmativa necesita entenderse no como la privatización de la desigualdad social al exigir una justicia correctiva bipolar entre competidores negros y blancos, sino más bien como un asunto de justicia social distributiva y derechos que se enfoca no en la culpa o la inocencia sino en la equidad y la imparcialidad.

La retórica titubeante y la lógica engañosa de Bennett confirman de forma directa la crisis actual de la democracia que ha deportado las esperanzas y los sueños del creciente número de poblaciones minoritarias a lo largo de Estados Unidos a un abismo de vacío y desesperanza. La crisis ha expuesto que la infraestructura de la democracia estadounidense está hecha de hule espuma, columnas temblorosas de un templo griego pintadas con aerosol en una obra de teatro fuera de Broadway. La democracia ha sido desarticulada por acontecimientos que actualmente están ocurriendo tanto en el país como en todo el planeta.

Una de las tareas a futuro, para aquellos de nosotros que quieran reclamar la dignidad que ofrece la justicia verdadera, es revivificar el civismo democrático en una era de rendimientos decrecientes, crear ciudadanos críticos que no se contenten con ocupar espacios furtivos de afirmación privada sino que posean la voluntad y el conocimiento para convertir esos espacios en esferas públicas mediante la creación de nuevos movimientos sociales y lucha anticapitalista.

La lucha en estos nuevos tiempos es desalentadora. Cantidades nunca antea vistas de jóvenes blancos descontentos están uniéndose a milicias ciudadana!) y a organizaciones de supremacistas blancos en una época en la que iglesias negras son incendiadas en el sur y en la que las quemas de cruces ocurren a una tasa alarmante a lo largo del país en Luisiana, Georgia, Pennsylvania, Oregon, Maine, el sur de California y otros lugares. Mientras los jóvenes blancos buscan una identidad en su vida, muchos son capaces de encontrar significado sólo en relación con su capacidad de odiar a los que no son blancos. Mientras algunos posmodernistas afirman de forma adventicia que las identidades pueden recomponerse, reordenarse y reinventarse con fluidez hacia una política más progresiva en estos nuevos tiempos "pluralistas", sostengo que éste es un argumento miope y peligroso. Se necesitaría más que un ejército de Jacques Lacans para ayudarnos a reordenar y suturar la lluvia de interpolaciones y para someter las posiciones en juego en nuestra vida diaria. Mi afirmación de que el contenido de las diferencias y los discursos culturales particulares no es tan importante c<> mo la manera como dichas diferencias están incluidas en la totalidad social mayor de diferencias económicas, sociales y políticas y relacionadas con ésta, puede afectar a algunos de los lectores por considerarla extrema. No obstante, creo que es fundamentalmente necesario hacer hincapié en este punto.

No somos ciudadanos autónomos que puedan elegir de acuerdo con la moda cualquier combinación étnica que queramos para reensamblar nuestra identidad. Si bien los límites del origen étnico se traslapan y se eclipsan, es deshonesto afirmar que las identidades pluralizadas e hibridadas son opciones disponibles para todos los ciudadanos de la misma manera (Hicks, 1991). Esto es porque la estratificación de clases, razas y géneros, las limitaciones objetivas y las determinaciones históricas restringen las alternativas de algunos grupos sobre otros. La división del trabajo ligada a la organización política y las políticas del mercado regulan las alternativas y con frecuencia determinan en exceso su resultado (San Juan, 1996). La identidad es más que el tráfico ideológico entre nacionalidad y origen étnico; es el solapamiento y la mutua efectividad entre los discursos que son configurados por las relaciones sociales de producción. En otras palabras, es posible ver al nacionalismo, el origen étnico y los circuitos de producción capitalistas moviéndose en una órbita compartida.

En lugar de hacer hincapié en la importancia de la diversidad y la inclusión, como lo hace la mayoría de los multiculturalistas, creo que debería ponerse mucho más énfasis en la construcción social y política de la supremacía blanca y la exención de la hegemonía blanca. El campo de distorsión de la realidad conocido como "blanquitud" necesita ser identificado como una disposición e ideología culturales ligadas a arreglos políticos, sociales e históricos específicos. Como lo expresan Matt Wray y Annalee Newitz, editores del libro recién publicado *White Trash: Race and Class in America*:

(Para los blancos) ha sido la invisibilidad de la blanquitud lo que ha permitido a los estadounidenses blancos permanecer como cuerpos normativos e individuos sociales inadvertidos, como el estándar contra el cual todos los demás son juzgados (y encontrados deficientes). Como tal, la invisibilidad de la blanquitud es una condición habilitadora tanto para la supremacía y el privilegio de los blancos como para el prejuicio basado en la raza. Hacer visible la blanquitud a ojos de los blancos, exponiendo los discursos, las prácticas sociales y culturales y las condiciones materiales que encubren a la blanquitud y ocultan sus efectos dominantes, es una parte necesaria de cualquier proyecto antirracista (1997, pp. 3-4).

Un tema relacionado que quisiera subrayar es la necesidad de incorporar, pero sin quedarnos sólo en eso, la política de diversidad e inclusión cuando se debate la educación multicultural. El discurso de diversidad e inclusión con frecuencia se predica sobre suposiciones ocultas de integración y consenso que sirven de base para los modelos democráticos neoliberales de identidad.

La democracia neoliberal, que actúa bajo el estandarte de la diversidad -aunque en realidad está al servicio oculto de la acumulación de capital-, con frecuencia reconfirma los estereotipos racistas ya prescritos por los mitos nacionalistas euroamericanos de supremacía, estereotipos que uno pensaría que la democracia está comprometida de forma evidente a retar. En el cambio plura-

lizante para convertirse en una sociedad de diversas voces, la democracia neoliberal ha sucumbido a menudo a una recolonización del multiculturalismo al no poner en tela de juicio las suposiciones ideológicas que rodean a la diferencia y que están instaladas en sus actuales iniciativas de acción antiafirmativa y de "reforma" de la beneficencia. En este sentido, las personas de color todavía se encuentran bajo el umbral de la candidatura para incluirlas en el derecho universal de autodeterminación e interpoladas como exiliadas de la ciudadanía de Estados Unidos. Después de todo, siendo una minoría que disminuye, los blancos están huyendo asustados, conscientes de su propia vulnerabilidad, y levantando desesperadamente fortalezas de regulación social mientras aún tienen el poder para hacerlo. Todd Gitlin señala:

La acometida republicana de los blancos es la forma más potente de política de identidad de nuestros tiempos: una turba de hombres que resienten (y exageran) su declive relativo no sólo en secciones del movimiento laboral sino en el hogar, en la recámara y en la cocina, así como en la cultura. Su temor y su aversión son, en parte, un pánico contra las ganancias relativas de las mujeres y las minorías en una economía que se vive como un juego donde nadie gana, en la cual los beneficios que se acumulan para un grupo parecen ser equivalentes a las disminuciones del otro. ¡Hablar de política de identidad! Estos hombres blancos, que claman su derecho al tratamiento daltónico, se identifican más con los de su estirpe que con sus esposas o hermanas, o las minorías (1995, p. 233).

Por supuesto, entre los blancos, uno de los grupos de gente pobre más odiados en el sur, donde vivo, son los trabajadores inmigrantes mexicanos. Estereotipados como *crimengrantes*, se han convertido en el objeto de la xenofobia por excelencia. Ron Prince, uno de los arquitectos de la Propuesta 187, señala: "Los extranjeros ilegales son una categoría de criminales, no una categoría de grupo étnico" (Gómez-Peña, 1996, p. 67). Gómez-Peña comenta sobre la superposición de las fronteras como un efecto de la crisis percibida por los estadounidenses blancos:

Para muchos estadounidenses, la frontera no ha podido detener el avance del caos y la crisis (el origen de la crisis y el caos es algo que siempre se encuentra en el exterior). Su peor pesadilla se ha vuelto por fin realidad: Estados Unidos ya no es una extensión ficticia de Europa o el sano suburbio imaginado por el guionista de *Lassie*. Se está convirtiendo rápidamente en una gran zona fronteriza, una sociedad híbrida, una raza mestiza, y lo peor, al parecer este proceso es irreversible. Estados Unidos se encoge día a día, mientras el olor picante a enchiladas llena el aire y el volumen de la música de quebradita aumenta (1996, p. 67).

El proceso de "mexicanización" ha infundido miedo en los corazones del eu-roamericano que ve esta cuestión inevitable como una realidad política obstinada. Además, los medios y los activistas antiinmigración exacerban este temor. Como lo indica Gómez-Peña:

En la actualidad, son los "extranjeros ilegales" quienes tienen que asumir la culpa de todo lo que los ciudadanos estadounidenses y sus incompetentes políticos no han podido (o querido) resolver. Los inmigrantes indocumentados están siendo despojados de su humanidad e individualidad, convirtiéndose en pantallas en blanco para la proyección del miedo, la ansiedad y la furia de los estadounidenses... Tanto los activistas antiinmigración como los medios conservadores han utilizado metáforas en extremo incriminatorias para describir este proceso de "mexicanización". La describen como una pesadilla cristiana ("el infierno en nuestra puerta"); un desastre natural ("la ola morena"); una enfermedad fatal o un virus incurable; una forma de violación demográfica; una invasión cultural; o el inicio espeluznante de un proceso de secesión o "quebequización" de todo el suroeste (1996, pp. 66, 67-68).

Recuerdo el odio brutal gestándose entre los blancos después de la marcha en contra de la 187 en el este de Los Angeles en 1994. El tamaño de la multitud, cerca de cien mil manifestantes según algunas estimaciones, infundió tal temor de un planeta moreno que muchos angelinos blancos tomaron las calles con fervor en manifestaciones antiinmigración. Este efecto excesivo por la diferencia, resultado del fenómeno de fronterización, ha creado en el electorado blanco antes estable un tipo de fibrilación de la subjetividad, un estremecimiento subjetivo que con el tiempo conduce a un estado de colapso de la identidad. Al hacer estragos en el paisaje social mediante la creación de una espectacular satanización en torno a los pandilleros afroamericanos y latinos, "las reinas de la beneficencia", los trabajadores indocumentados, así como los homosexuales y las lesbianas, los miembros de la clase profesionista-gerencial conformada principalmente por blancos cosmopolitas han intentado convencer a la comunidad blanca de Estados Unidos de que su identidad está amenazada y que los blancos ahora constituyen los "nuevos" oprimidos. ¿Puede alguien tomar en serio este reclamo viniendo del grupo más privilegiado de la historia?

Creo que poner énfasis en la construcción de la blanquitud ayudará a colocar un interés diferente y fuerte en los problemas que rodean la formación de identidad en esta coyuntura particular de nuestra historia. Cuando los estadounidenses hablan de raza, se refieren inevitablemente a los afroamericanos, asiáticos, latinos e indígenas norteamericanos, a la exclusión firme de los euroamericanos. Quiero impugnar la suposición imperante de que para derrotar el racismo necesitamos poner nuestras iniciativas detrás de las inclusiones de las poblaciones minoritarias, en otras palabras, de los no blancos. Quiero proponer en cambio que, además de hacer un argumento para la diversidad, pongamos más énfasis en el análisis del origen étnico blanco y la desestabilización de la identidad blanca, en especial la ideología y la práctica de la supremacía blanca. Como lo indica David Roediger:

I-a blanquitud describe, desde Little Big Horn hasta Simi Valley, no una cultura sino precisamente la ausencia de cultura. Es el intento vacío y por lo tanto aterrador de construir una identidad basada en lo que uno no es y en quien uno pueda retener (1994, p. 137).

Hasta que obtuve recientemente la ciudadanía estadounidense, yo era un ciudadano de un país que suministra a Estados Unidos un número significativo de trabajadores indocumentados: Canadá. Pero no vemos que el gobierno estadounidense militarice su frontera norte. Los canadienses no tienen que preocuparse demasiado por el hostigamiento de la migra si algún día entran en vigor las Propuestas 187 o 209. Consideremos los comentarios racistas dirigidos con vehemencia contra los mexicanos y otros inmigrantes de color por Patrick Buchanan, un reciente candidato republicano a la presidencia de Estados Unidos:

Si ciudadanos británicos, huyendo de una depresión, entraran en grandes cantidades en esta nación a través de Canadá, habría poca alarma. La objeción principal a la actual inundación de ilegales es que no son blancos angloparlantes de Europa occidental; sino morenos y negros hispanohablantes de México, América Latina y el Caribe (Bradlee, Jr., 1996, pp. 1, 12).

Les pido que consideremos las declaraciones de Buchanan a la luz de la historia de Estados Unidos. Les ofrezco algunos comentarios hechos por Abraham Lincoln durante un discurso que dio en el sur de Illinois en 1858:

"No estoy", expresó a su audiencia, "ni nunca he estado, a favor de ocasionar de forma alguna la igualdad social o política de las razas blanca y negra. . . . Además diré que existe una diferencia física entre las razas blanca y negra, la cual, supongo, impedirá por siempre a las dos razas vivir juntas en términos de igualdad social y política; como no pueden vivir de esa manera y deben permanecer juntas tiene que haber una posición de superiores y otra de inferiores; y estoy, como cualquier otro hombre, a favor de que la posición superior se le asigne a los blancos" (Zinn, 1970, p. 148).

Otro héroe de Estados Unidos, Benjamín Franklin, escribió:

¿Por qué incrementar a los hijos de *África*, poniéndolos en *América*, donde tenemos justo la oportunidad, al excluir a todos los Negros y Morenos, de incrementar a los encantadores Blancos y Rojos? (citado en Perea, 1995, p. 973).

O consideremos las opiniones de Thomas Jefferson, que estaba preocupado por la presencia de africanos en América, a quienes calificaba de "mancha" impura en la pureza de la tierra:

.. es imposible no anhelar tiempos lejanos, cuando nuestra rápida multiplicación se expanda. .. y abarque todo el norte, si no es que el continente sur, con gente que hable el mismo idioma, gobernada de maneras similares y por leyes similares; *no podemos contemplar con satisfacción ninguna mancha o mezcla en dicha superficie* (citado en Perea, 1995, p. 974).

Armado con un hebraísmo protestante, una convicción agustina, una virtud de

servicio espartano, una iconoclasia antinómica, una imagen de independencia republicana clásica y modelos de carácter clásico coloreados por Licurgo, Catón el Viejo y Calvino, Jefferson esconde su racismo bajo la vocación superior de establecer la Nueva Jerusalén de Dios en suelo americano (Murphy, 1996). No sólo fue Thomas Jefferson un racista mezquino y propietario de esclavos, sino que puede considerarse casi indiscutiblemente el fundador ideológico principal de la segregación racial estadounidense. Defendió un enfoque de la democracia que estaba inspirado por una interpretación mística de la Revolución francesa, que justificaba la matanza en masa en nombre de la libertad y la justicia sólo para los blancos. Quizá no es coincidencia que cuando Timothy McVeigh fue arrestado alejándose de la ciudad de Oklahoma el día que explotó la bomba en el Edificio Federal, trajera puesta una camiseta con las célebres palabras de Jefferson: "el árbol de la libertad debe regarse de vez en cuando con la sangre de patriotas y tiranos". Aunque Jefferson estaba sin duda en contra de la práctica de la esclavitud, no dudó en exigir el destierro de los negros libres de Estados Unidos, pues creía que "la naturaleza, la costumbre y la opinión habían trazado líneas indelebles de distinción" entre la gente blanca y la gente negra, de suerte que "no pueden vivir en el mismo gobierno" (O'Brien, p. 57).

Aunque Jefferson predicaba contra el racismo hizo que a uno de sus muchos esclavos, James Hubbard, lo azotaran severamente por escapar. Además, propuso una enmienda al código legal de Virginia que prohibía a los negros libres ir a ese estado por su propia voluntad o establecer su residencia ahí durante más de un año. Su enmienda fue rechazada por sus contemporáneos por ser demasiado severa. Jefferson incluso sugirió que las mujeres blancas que tuvieran hijos de padres negros deberían abandonar Virginia dentro del primer año después del nacimiento del niño. Si no lo hacían quedaban "fuera de la protección de la ley", lo que significaba, por supuesto, que podían ser linchadas. Jefferson también propuso que el gobierno comprara los esclavos recién nacidos a sus dueños y pagara su manutención hasta que los niños pudieran deshacerse de su deuda trabajando mientras llegase el día de su deportación a Santo Domingo (O'Brien, 1996). Por fortuna, estas otras sugerencias también fueron rechazadas por sus contemporáneos.

Para no ser menos en el departamento racista, tenemos al Senador John Calhoun, hablando desde el estrado del Senado en 1848, donde se opuso a la anexión por parte de Estados Unidos de tierra perteneciente a México con el alegato de preservar una nación blanca homogénea:

Además sé, caballeros, que nunca hemos soñado con incorporar a nuestra Unión otra que no sea la raza caucásica, la raza blanca libre. Incorporar a México, sería el primer caso por el estilo de incorporar una raza indígena;... ¡Protesto contra dicha unión como tal! *El nuestro, caballeros, es el Gobierno de una raza blanca* (citado en Perea, 1995, p. 976).

Comparemos la lógica ideológica detrás de la Propuesta 187 de California con

las declaraciones hechas por Calhoun, Jefferson, Franklin y Buchanan. Comparemos, también, la lógica de la Propuesta 187 con su precursora, la "Greaser Act" o ley contra los grasientos promulgada en 1855 en California. La "Greaser Act" era una ley antivagancia que aplicaba para "todas las personas que eran conocidas comúnmente como *greasers*, grasientos, o la prole de sangre hispana e indígena... y para quienes estuvieran armados y no fuesen personas pacíficas y tranquilas" (citado en López, p. 145).

Ésta es la misma lógica racista que suscitó los comentarios de David Duke en 1992: "...los inmigrantes 'mestizan' nuestra cultura y diluyen nuestros valores" (citado en López, p. 143). Los comentarios recientes de Duke durante una presentación en California en 1996 fueron en apoyo a la Propuesta 209, un esfuerzo de acción antiafirmativa para crear una sociedad "daltónica". Este esfuerzo ha sido orquestado por Ward Connerly, un afroamericano que es miembro del directorio de la Universidad de California y preside la iniciativa de la Propuesta 209. Además de acusar a los hombres de las minorías de violar a las mujeres blancas "por millares" y afirmar que los policías negros de Nueva Orleans violan y asesinan a ciudadanos locales, Duke señaló:

No quiero que California se parezca a México... No quiero tener su contaminación. No quiero la corrupción. No quiero sus enfermedades. No quiero sus supersticiones. No quiero que nos veamos como ese país. Si continuamos con esta invasión de extranjeros, seremos como México (Bernstein, 1996, p. A14).

Duke expone una perspectiva que no ha cambiado desde los días de la revuelta del pachuco, la operación Espalda Mojada y cuando los blancos a menudo vaciaban las albercas públicas de Los Angeles después de que las usaban los mexicoamericanos. Es una perspectiva compartida también por la extrema derecha británica, quien da un carácter sexual al racismo con el propósito de "generar temor entre las mujeres y proteccionismo masculino entre los hombres" en relación con la presencia de hombres negros en los barrios pobres del centro de las ciudades británicas (Rattansi, 1994, p. 63). Tales perspectivas tienen la connotación de ideas antiguas del Imperio como un lugar peligroso en el que las mujeres blancas necesitan protección (Rattansi, p. 63). Un ejemplo es una historia que apareció en el diario juvenil *Bulldog*, del Frente Nacional, titulada "*Black pimps forcé Whüe girls intoprostitution*" y que exhortaba: "¡Hombre blanco! Tienes el deber de proteger a tu raza, a tu patria y a tu familia" (p. 63). Por supuesto, este temor a la violación de la mujer blanca no es proyectado sólo hacia el hombre afroamericano. Suscribiendo los comentarios de Duke sobre México, por ejemplo, estaba la imagen del mexicano como violador y bestia. En su discusión de la relación entre la gente de San Diego y la de Tijuana, Ramón Gutiérrez describe cómo Tijuana, "un lugar de cuerpos revoltosos y transgresores" (1996, p. 256), ha quedado incrustada en la mente estadounidense. Describe que Tijuana se desarrolló primero como una válvula de escape para la sexualmente reprimida y rcgu-

lada sociedad protestante estadounidense de San Diego" (p. 255). Comenta que "la demarcación internacional entre México y Estados Unidos desde hace tiempo tiene la imagen de la frontera que separara un cuerpo puro de uno impuro, un cuerpo virtuoso de uno pecador, un cuerpo conyugal monógamo regulado por la ley del matrimonio de un cuerpo criminal entregado a la fornicación, el adulterio, la prostitución, la bestialidad y la sodomía" (pp. 255-256).

Mientras Estados Unidos está construido como un país gobernado por la naturaleza y la ley, no se cree que dichos códigos de civilidad para regular el parentesco y el cuerpo existan en México, donde sólo el deseo no regulado y la criminalidad existen para amenazar a todo el que entre en contacto con los mexicanos. La imagen del trabajador indocumentado como extranjero ilegal, como "inmigrante" que vive en la miseria, que contagia enfermedades, que viola a las mujeres blancas, que despoja a los estudiantes blancos del dinero para el almuerzo, que crea comunidades de invasores de terrenos, que frecuentan los centros comerciales, que obligan a las escuelas de educación anglosajona a adoptar programas de educación bilingüe para dar cabida a la descendencia de criminales y facilitar la vida extranjera en suelo estadounidense, ha servido para identificar a los mexicanos con la basura, la mugre y los actos contra natura, mientras que erige de forma simbólica a los ciudadanos euroamericanos como puros, que respetan la ley y que viven en armonía con la ley natural de Dios (Gutiérrez, 1996).

Uno de los héroes de historia de Estados Unidos relativamente sin mancha es Woodrow Wilson. Muchos ciudadanos estadounidenses saben poco, si no es que nada, sobre las redadas Palmer ordenadas por Wilson contra los sindicatos de izquierda, su segregación del gobierno federal y sus intervenciones militares en México (11 veces comenzando en 1914), Haití en 1915, la República Dominicana en 1916, Cuba en 1917 y Panamá en 1918. También mantuvo tropas en Nicaragua. Wilson fue un supremacista blanco incorregible que creía que la gente negra era inferior a la gente blanca. De hecho, ordenó que fuesen segregados los trabajadores negros y blancos en las oficinas del gobierno federal. Wilson vetó una cláusula sobre igualdad racial en el Convenio de la Sociedad de las Naciones. La esposa de Wilson contaba historias "negras" en las reuniones del gabinete mientras el gobierno de Wilson redactaba un programa legislativo diseñado para restringir los derechos civiles de los afroamericanos. El Congreso rehusó aprobarlo (Loewen, 1995). Wilson consiguió nombrar a blancos sureños para cargos que tradicionalmente se daban a negros. El presidente Warren G. Harding fue admitido en el Ku Klux Klan en una ceremonia en la Casa Blanca (Loewen, 1995). ¿Cuántos estudiantes pueden vanagloriarse de saber este acontecimiento? ¿Cómo pueden los libros de historia de Estados Unidos encubrir estos sucesos, y otros cientos, incluyendo el disturbio racial de 1921 en Tulsa, Oklahoma, en el que hombres blancos arrojaron dinamita desde un avión sobre una comunidad negra, destruyendo 1 100 hogares y matando a 75 personas (Loewen, 1995)?

¿Cómo podemos olvidar las infamias de la esclavitud, incluyendo los 10 000 indígenas norteamericanos enviados en barco desde Charleston, Carolina del

Sur, a las Antillas (en un año) a cambio de esclavos negros? ¿Debemos olvidar que Estados Unidos es un país concebido en la esclavitud y bautizado en el racismo?

Los protocolos de los sabios de Sión fue una obra que influyó en otro héroe estadounidense: Henry Ford. Su periódico publicó una serie de artículos antisemíticos en la década de 1920 que fueron puestos a disposición del público en forma de libro bajo el título *The International Jew*. En este sentido en particular, Estados Unidos no es nada "posfordista", al menos en el caso de los movimientos cristianos de derecha, muchos de los cuales creen fervientemente que los blancos son los verdaderos israelitas, que los negros son infrahumanos y que los judíos son la descendencia de Satanás. La organización conocida como Identidad Cristiana está ligada al Israelismo Británico que comenzó como una organización protestante de supremacía blanca en la Inglaterra victoriana. Se creía que los europeos blancos eran las 12 tribus perdidas de Israel. Al igual que muchas religiones pos-milenarias, Identidad Cristiana proclama que Dios entregó la Constitución de Estados Unidos a los padres fundadores cristianos blancos y que sólo los cristianos blancos pueden ser verdaderos ciudadanos soberanos de la República. Los seguidores de Identidad Cristiana están determinados a destruir a la "bestia" -el gobierno de Estados Unidos- para así acelerar el Armagedon (Southern Poverty Law Center, 1996). Algunos miembros de la Coalición Cristiana de Pat Robert-son están alineados con el movimiento Patriot. Este movimiento quiere establecer la ley de Dios en la Tierra que, en la opinión de algunos miembros del movimiento, exige la ejecución de homosexuales, adúlteros, delincuentes juveniles y blasfemos (Southern Poverty Law Center, 1996). Éste no es un ataque contra la Biblia, sino contra algunos grupos que ejercen propiedad sobre su significado.

Buchanan, Duke, Pete Wilson y un sinnúmero de otros políticos conservadores que en la actualidad disfrutan de una considerable popularidad entre los sectores en crecimiento de la población de Estados Unidos, tienen mucho que ver con las perspectivas racistas que heredaron de figuras históricas como Jeffer-son, Franklin y Lincoln, los cuales han sido santificados y hagiografiados en la cultura política más amplia. Parece que ahora es tan patriótico para los blancos proclamar sentimientos racistas como lo era hace 150 años. Ahora, sin embargo, uno tiene que disfrazar su racismo de formas engañosas y sofisticadas, ocultándolo en un llamamiento a los valores familiares, una cultura común de decencia y una sociedad "daltónica", pero las estructuras racistas que suscriben tal llamamiento son notoriamente evidentes para la crítica cultural perspicaz.

El concepto de "blanquitud" quedó alojado en el crisol discursivo de la identidad colonial a principios de la década de 1860. La blanquitud se convirtió en esa época en un indicador para medir a razas inferiores y superiores. Curiosamente, Gengis Kan, Atila y Confucio, eran considerados en ese tiempo como "blancos". La "negritud" era valorada de modo positivo en la iconografía europea de los siglos XII a XV, pero después del xvii y de que surgiera el colonialismo europeo, la negritud quedó ligada de forma conveniente a la inferioridad

(Cashmore, 1996). Por ejemplo, durante los siglos xvi y xvii , la *limpieza de sangre* fue elevada a una condición metafísica, quizá incluso sacerdotal, ya que se convirtió en un principio usado para marginar a indígenas, moros y judíos.

La negritud no se relacionó de inmediato con la esclavitud. En Estados Unidos, la imagen humanística de los africanos creada por el movimiento abolicionista pronto se vio contrarrestada por nuevos tipos de significación racista en los cuales la piel blanca simbolizaba superioridad racial. Los europeos pobres eran obligados por contrato y de algún modo eran esclavos *defacto*. Ocupaban las mismas clases económicas que los esclavos africanos y eran despreciados por los señores de la plantación y las legislaturas (Cashmore, 1996). Sin embargo, a los europeos pobres se les invitaba a ponerse del lado de la plantocracia como "blancos" para evitar las formas más severas de sumisión. Esta estrategia ayudó a los dueños de las plantaciones a formar un aparato de control social más fuerte, ya que se lograba la hegemonía al ofrecer "privilegios raciales" a los blancos pobres como reconocimiento a su lealtad hacia la tierra colonial (Cashmore, 1996).

Para principios del siglo xx, los imperios marítimos europeos controlaban más de la mitad de la tierra (72 millones de kilómetros cuadrados) y un tercio de la población mundial (560 millones de personas). Setenta y cinco millones de africanos murieron durante el tráfico de esclavos trasatlántico que duró siglos (West, 1993). La lógica del imperio aún está entre nosotros, ligada a la estructura cultural de nuestra existencia cotidiana, trenzada en nuestra postura con respecto a los demás, conectada a los lentes de nuestros ojos, encerrada en las profundidades enervadas de nuestros músculos, inmersa en las reacciones químicas que nos emocionan y nos calman, estructurada en el lenguaje de nuestras percepciones. No resulta fácil lograr que desaparezca nuestra lógica racista por mera voluntad. Necesitamos trabajar duro para erradicarla. Necesitamos luchar con una formidable determinación para superar eso que tememos confirmar que existe -confrontarlo es mucho más difícil- en el campo de batalla de nuestras almas.

De acuerdo con Alex Callinicos (1993), las diferencias raciales son inventadas. El racismo ocurre cuando las características que justifican la discriminación se consideran inherentes al grupo oprimido. Esta forma de opresión es propia de las sociedades capitalistas; surge en las circunstancias que rodean al capitalismo industrial y el intento de conseguir más fuerza laboral. Callinicos señala tres condiciones principales para la existencia del racismo como lo esquematiza Marx: la competencia económica entre los trabajadores, el atractivo de la ideología racista para los trabajadores blancos y los esfuerzos de la clase capitalista por establecer y mantener divisiones raciales entre los trabajadores. Sólo mediante la inmigración puede el capitalismo lograr que se satisfagan sus demandas, siempre cambiantes, de diferentes tipos de mano de obra. Callinicos hace notar que "el racismo ofrece a los trabajadores de la 'raza' opresora la compensación imaginaria por la explotación que sufren al pertenecer a la 'nación gober-*

nanté" (1993, p. 39). Callinicos indica la forma en que Marx entendió cómo las divisiones raciales entre los trabajadores "nativos" e inmigrantes podrían debilitar a la clase trabajadora. Los políticos estadounidenses aprovechan esta división, que la clase capitalista entiende y manipula muy bien. George Bush, Jesse Helms, Pat Buchanan, Phil Grimm, David Duke y Pete Wilson han usado eficazmente el racismo para dividir a la clase trabajadora. En este momento, ustedes podrían estar preguntándose: ¿El racismo precede al capitalismo? Aquí estamos de acuerdo con Callinicos en que la heterofobia asociada con las sociedades precapitalistas no era lo mismo que el racismo moderno. Las sociedades feudales y esclavistas precapitalistas de la Grecia y la Roma clásicas no utilizaban el racismo para justificar el uso de esclavos. Los griegos y los romanos no tenían teorías de superioridad blanca. Si las tuvieron, pudo haber sido una noticia perturbadora para Septimio Severo, emperador romano del 193 al 211 a.C, quien era negro, como afirman muchos historiadores. El racismo surgió durante un suceso clave del capitalismo, ocurrido durante los siglos XVII y XVIII en las plantaciones coloniales del Nuevo Mundo, donde la mano de obra esclava robada de África se usaba para producir tabaco, azúcar y algodón para el mercado de consumo mundial (Callinicos, 1993). Callinicos cita a Eric Williams, quien señala: "La esclavitud no nació del racismo; más bien, el racismo fue consecuencia de la esclavitud" (citado en Callinicos, p. 24). El racismo emergió como la ideología de la plantocracia. Empezó con la clase de plantadores de azúcar y los traficantes de esclavos que dominaban las colonias caribeñas de Inglaterra. El racismo surgió de la "esclavitud sistemática" del Nuevo Mundo. La "inferioridad natural" de los africanos fue algo que usaron los blancos para justificar su esclavización. De acuerdo con Callinicos:

El racismo ofrece a los trabajadores blancos el consuelo de creerse parte del grupo dominante; también proporciona, en tiempos de crisis, un chivo expiatorio ya hecho, en forma de grupo oprimido. De esta forma, el racismo da a los trabajadores blancos una identidad particular y algo adicional que los une a los capitalistas blancos. Tenemos aquí, entonces, un caso del tipo de "comunidad imaginada" que comenta Benedict Anderson en su influyente análisis del nacionalismo (1993, p. 38).

Para abolir el racismo, necesitamos abolir el capitalismo global. Callinicos es muy claro al respecto.

No sostengo, como lo hace Jean Baudrillard, que la mano de obra se haya transformado simplemente en un signo entre otros signos, en una estructura de obediencia a un código. Más aún, no creo que el capitalismo haya pasado de una fase en la que se explota la mano de obra a una en la que sólo se comercializa y se consume. No quiero reducir "el ser trabajador" a su valor de signo o a una práctica de intercambio de regalos desigual como sugiere Baudrillard. El enemigo de los trabajadores no es el código tanto como las relaciones sociales de la producción. En gran parte del análisis hecho por los posmodernistas, los

regímenes de significación han sido distorsionados desde su ubicación material en las narrativas de la lucha humana. Se les ve revoloteando de forma atropellada sobre la agitación de la realidad. A diferencia de algunos teóricos posmodernos como Baudrillard, no creo que las necesidades humanas sean irrelevantes dentro de las culturas posmodernas. De hecho, las necesidades materiales y simbólicas son de vital importancia. El desarrollo de una cultura posmoderna mundial ha hecho poco para minar la capacidad destructiva global de explotación que acompaña al capitalismo. Como educadores críticos, nunca debemos quitar nuestra mirada del modo global de producción o de los peligros de la dominación internacionalizada de clases.

La izquierda docente no ha podido tratar de forma adecuada el asunto de la blanquitud y las incertidumbres que los jóvenes blancos tienen respecto a su futuro en tiempos en los que las expectativas económicas disminuyen. Con su "retórica divisionista y racialmente codificada", los neoconservadores pueden disfrutar de un gran éxito al ayudar a las poblaciones de jóvenes blancos inseguros a desarrollar una identidad blanca siguiendo líneas racistas. Consideremos los comentarios hechos por David Stowe quien escribe:

Las únicas personas que en la actualidad profesan algún tipo de lealtad a la blanquitud como tal (en comparación a la blanquitud como una característica fortuita de una identidad algo más específica) son los grupos de Identidad Cristiana y los reaccionarios de Nación Aria. Encuestas anecdóticas revelan que algunos estadounidenses blancos mencionan la blanquitud como una cualidad en la que piensan mucho o valoran particularmente. En sus preferencias culturales cotidianas -comida, música, ropa, deportes, peinados-, la gran mayoría de estadounidenses blancos no muestran un particular apego a las cosas blancas. Al parecer, existe una especie de vacío en el núcleo de la blanquitud (1996, p. 74).

Cornel West ha identificado tres lógicas de supremacía blanca: la lógica racista judeocristiana, la lógica racista científica y la lógica racista psicosexual. La lógica racista judeocristiana se ve reflejada en el relato bíblico de Cam, hijo de Noé, quien, por no cubrir la desnudez de Noé, es castigado por Dios oscureciendo a su progenie. En esta lógica, el comportamiento revoltoso y la rebelión caótica están ligados a prácticas racistas. La lógica racista "científica" se identifica con la evaluación de los cuerpos físicos a la luz de los estándares grecorromanos. Dentro de esta lógica, las prácticas racistas se identifican con la fealdad física, la deficiencia cultural y la inferioridad intelectual. La lógica racista psicosexual identifica a la gente negra con los discursos sexuales occidentales asociados con proeza sexual, lujuria, obscenidad y subordinación. La tipología de West hace surgir una cuestión seria con relación a la construcción de la blanquitud: ¿De qué maneras históricamente concretas y sociológicamente específicas son regidos los discursos de supremacía blanca por las filosofías occidentales de identidad y universalidad y las relaciones capitalistas de producción y consumo? West ha localizado prácticas racistas en los comentarios hechos por los padres de la

iglesia sobre el Cantar de los cantares y los relatos de Ywain en la Bretaña medieval, por mencionar sólo algunas fuentes históricas. West también ha observado que los cuerpos humanos fueron clasificados de acuerdo con el color de la piel ya en 1684 (antes del surgimiento del capitalismo moderno) por el médico Francois Bernier. El famoso naturalista del siglo xviii, Carlos Linneo, produjo la primera relación escrita importante de división racial en *Systema Naturae* (1735). Esto es diferente al racismo institucionalizado dentro del capitalismo contemporáneo.

La gente no discrimina a grupos porque sean diferentes; más bien, el acto de discriminación construye categorías de diferencia que ubican de forma jerárquica a la gente como "superior" o "inferior" y luego universaliza y naturaliza tales diferencias. Cuando me refiero a la blanquitud o a las lógicas culturales de la blanquitud, necesito calificar lo que quiero decir. Aquí adopto el precepto de Ruth Frankenberg de que las prácticas culturales consideradas como blancas necesitan verse como fortuitas, producidas a lo largo de la historia y transformables. La cultura blanca no es monolítica y sus bordes deben considerarse como maleables y porosos: es la confluencia históricamente específica de procesos económicos, geopolíticos y etnoculturales. De acuerdo con Alastair Bonnett (1996), la blanquitud no es ni una entidad discreta ni una categoría asocial fija. Más bien, es una "construcción social inmutable" (1996, p. 98). La identidad blanca es un conjunto de discursos, de contrapunto y contradicción. La blanquitud, y los significados que se le atribuyen, siempre están en un estado de flujo y fibrilación. Bonnett apunta que "incluso si uno ignora la juventud transgresora o las zonas fronterizas étnicas de las entidades occidentales y se enfoca en el 'centro' o 'zonas medulares' de la 'blanquitud', descubrirá subjetividades racia-lizadas que, lejos de estar establecidas y seguras, exhiben un pánico constantemente reformulado sobre el significado de la 'blanquitud' y la presencia determinante de 'no blanquitud' dentro de ella" (1996, p.106). De acuerdo con Frankenberg, la cultura blanca es un espacio material y discursivo que:

...está modulado por la nacionalidad, de manera que la blanquitud y la americanidad, aunque de ninguna manera colindantes, se moldean profundamente entre sí...

...Del mismo modo, la blanquitud, la masculinidad y la feminidad son coproductores uno del otro, en formas que son, a su vez, entrecruzadas por la clase y por las historias del racismo y el colonialismo (1993, p. 233).

La blanquitud necesita verse como *cultural*, como *operacional*, y no como algo ontológicamente diferente a los procesos que son no blancos. Funciona, como hace notar Frankenberg, como "un indicador no marcado de la disimilitud de los otros: la blanquitud no tan vacía o sin forma como principio" (p. 198). La blanquitud funciona a través de prácticas sociales de asimilación y homogeneización cultural; la blanquitud está ligada a la expansión del capitalismo en el sentido

de que "representa la producción y el consumo de productos bajo el capitalismo" (p. 203). Incluso el capitalismo en Estados Unidos necesita comprenderse como fortuitamente blanco, ya que la gente blanca participa en mantener la hegemonía de las instituciones y las prácticas de dominio racial de diferentes formas y a un mayor o menor grado. Frankenberg identifica los repertorios discursivos clave de la blanquitud de la manera siguiente:

...modos de denominar la cultura y la diferencia relacionados con la expansión colonial de Europa occidental; segundo, los elementos del racismo "esencialista"... ligados al colonialismo europeo, pero también críticos como razón fundamental para el colonialismo y el segregacionismo de los colonizadores ingleses en lo que es ahora Estados Unidos; tercero, las estrategias "asimilacionistas" o más tarde "evasivas del color y el poder" para pensar por medio de la raza, articuladas por primera vez en las primeras décadas de este siglo; y cuarto, ...los repertorios "conscientes de la raza", que surgieron en la segunda mitad del siglo XX y que estaban ligados tanto a los movimientos de liberación de Estados Unidos como a luchas globales más extensas por la descolonización (1993, p. 239).

La blanquitud es una forma sociohistórica de conciencia, nacida en el nexo del capitalismo, la norma colonial y las relaciones emergentes entre los grupos dominante y subordinado. La blanquitud opera mediante su constitución como una autoridad universalizante por la cual el burgués blanco hegemónico se apropia del derecho a hablar por todo el que es no blanco, mientras niega voz y representación a estos otros en nombre de la humanidad civilizada. La blanquitud constituye y demarca ideas, sentimientos, conocimientos, prácticas sociales, formaciones culturales y sistemas de inteligibilidad que se identifican con los blancos -o que se les atribuye a éstos- y que la gente blanca considera como "blancos". La blanquitud también es una negativa a reconocer qué tanto están implicados los blancos en ciertas relaciones sociales de privilegio y de dominación y subordinación. La blanquitud, entonces, puede considerarse como una forma de amnesia social asociada a ciertos modos de subjetividad dentro de sitios sociales particulares considerados normativos. Como área de significado con vida, la blanquitud representa formaciones sociales e históricas particulares que se reproducen mediante procesos y circuitos discursivos y materiales específicos de deseo y poder. La blanquitud puede considerarse un proceso sociocultural, sociopolítico y geopolítico conflictivo que anima la acción práctica de sentido común en relación con las prácticas sociales dominantes y las producciones ideológicas normativas. La blanquitud constituye la tradición selectiva de discursos dominantes sobre raza, clase, género y sexualidad reproducidos de forma hegemónica. La blanquitud se ha convertido en la sustancia y el límite de nuestro sentido común articulado como consenso cultural. Como formación ideológica transformada en un principio de vida, en un conjunto de relaciones y prácticas sociales, la blanquitud necesita comprenderse como coyuntural, como un jeroglífico social compuesto que cambia el énfasis denotativo y connotativo, de-

pendiendo de cómo se combinen sus elementos y de los contextos en los cuales opera.

La blanquitud no es una formación ideológica unificada y predeterminada sino un fenómeno colectivo multifacético que resulta de la relación entre el individuo y los discursos ideológicos que se construyen fuera del terreno cultural local y global. La blanquitud, en su epistema, está fundamentalmente centrada en Europa u Occidente, puesto que está articulada en complicidad con la lógica penetrantemente imperializante del imperio.

La blanquitud en Estados Unidos puede entenderse en gran medida a través de las consecuencias sociales que proporciona a aquellos que son considerados no blancos. Tales consecuencias pueden verse en el sistema de justicia penal, en las prisiones, en las escuelas y en las salas de juntas de corporaciones como Texaco. Puede definirse en relación con las prácticas de inmigración y las políticas y prácticas sociales del sexismo, el racismo y el nacionalismo. Puede verse de forma histórica en los actos extendidos de imperialismo y de genocidio y ligados a una economía erótica de "exceso". Eric Lott escribe:

En las sociedades occidentales racionalizadas, ser "blanco" y varón al parecer depende de la remisión de la diversión, el cuerpo, una aptitud para el placer. Es el otro quien supuestamente siempre es "excesivo" a este respecto, ya sea por la comida exótica, la música extraña y ruidosa, las exhibiciones corporales estrafalarias o el apetito sexual crónico. De hecho, los blancos organizan su propia diversión a través del otro, Slavoj Žižek escribió, y tiene acceso al placer precisamente al fantasear sobre el placer "especial" del otro. El odio hacia el otro surge del odio necesario hacia el exceso propio; al atribuir este exceso al "degradado" otro y *disfrutarlo* -imaginando, incorporando o personificando al otro-, uno toma y desaprueba de forma conveniente y en secreto el placer al mismo tiempo. Esta es la economía erótica mixta que Homi Bhabha denomina como la "ambivalencia" de la blanquitud estadounidense (1993, p. 482).

La blanquitud es un tipo de práctica articuladora que puede localizarse en la convergencia del colonialismo, el capitalismo y la formación de subditos. Establece y sostiene regímenes discursivos que representan al yo y al "otro"; es decir, la blanquitud representa un régimen de diferencias que produce y racializa un otro abyecto. En otras palabras, la blanquitud es un régimen discursivo que permite que tengan lugar efectos reales. La blanquitud degrada a la negritud y a la morenitud -formas específicas de no blanquitud- a significantes de desviación y delincuencia dentro de los contextos social, cultural, cognoscitivo y político. Los blancos construyen de forma discursiva la identidad al producir, denominar, "circunscribir" y marginar una gama de otros (Frankenberg, 1993 p. 193).

La blanquitud constituye prácticas patriarcales, heterosexistas y euroamericanas no marcadas que tienen efectos y consecuencias negativos para quienes no las practican. Modulada por la nacionalidad, la blanquitud puede considerarse como un conjunto de prácticas discursivas constantemente en proceso de ser

construidas, negociadas y cambiadas. No obstante, funciona para ejemplificar una exclusión estructurada de ciertos grupos que son parte de los escenarios sociales de normatividad. Coco Fusco señala: "Aumentar el espectro del racismo en el aquí y el ahora, sugerir que pese a sus convicciones políticas y preferencias sexuales, la gente blanca opera dentro, y se beneficia, de las estructuras sociales de supremacía blanca aún equivale a una declaración de guerra" (1995, p. 76).

La blanquitud no es sólo mitopoética en el sentido de que construye una totalidad de ilusiones formadas en torno a la superioridad ontológica del individuo euroamericano; también es metaestructural pues opera por medio de diferencias específicas, suelta discursos efímeros y separados y los hegemoniza otra vez. Las utopías de consumo y los flujos de capital globales articulan otra vez la blanquitud por medio de diferencias relacionadas.

La blanquitud se reinicia de forma dialectal a través de fisuras, contradicciones y oposiciones epistemológicas mediante nuevos regímenes de deseo que conectan el consumo de bienes con la lógica diaria de la democracia occidental. La codificación cultural de la tipografía de la blanquitud se logra al volver a trazar la identidad europea occidental en las transacciones económicas, al cimentar de nuevo el deseo a los flujos capitalistas, al concretizar la historia personal en la memoria colectiva ligada al lugar, a un mito de origen. La blanquitud ofrece un "hogar" seguro a aquellos que corren peligro por el flujo del cambio.

La blanquitud puede considerarse un reclutamiento del proceso de auto-identificación positiva al servicio de la dominación a través de la inscripción de la identidad en un marco ontoepistemológico de "nosotros" contra "ellos". Para quienes no son blancos, la seducción de la blanquitud puede producir una auto-identificación que desconecta al individuo de su historia de opresión y lucha, exiliando la identidad en el reino caótico y sin amarras de la otredad abyecta (y que tácitamente acepta la superioridad posicionada del individuo occidental). La blanquitud proporciona al individuo una demarcación conocida que no coloca nada "fuera de los límites", sino proporciona una fantasía de pertenencia. No es que la blanquitud indique de modo preferente un polo de la dupla blanco-no blanco. Más bien, la blanquitud seduce al individuo para que acepte la idea de polaridad en sí como el texto limitante de la identidad, como la fundación constitutiva de la subjetividad.

La blanquitud ofrece coherencia y estabilidad en un mundo donde el capital produce regímenes de deseo ligados a utopías de mercancías en los que las fantasías de omnipotencia deben encontrar un hogar estable. Por supuesto, el "ellos" siempre se localiza dentro del "nosotros". Los marginados son siempre fundamentales para la estabilidad de los actores centrales. Los excluidos en este caso determinan la condición de existencia de los incluidos, por lo que encontramos que es imposible separar las identidades de los opresores y de los oprimidos. Dependen unos de los otros. Resistir a la blanquitud significa desarrollar políticas de diferencia. Como carecemos de la disponibilidad semántica completa para entender la blanquitud y para resistirla, necesitamos reflexionar

la diferencia y la identidad fuera de los conjuntos de oposiciones binarias. Necesitamos ver a la identidad como de coalición, como colectiva, como operativa, como fundamentada en la lucha por la justicia social.

Mientras una gama completa de repertorios discursivos puede entrar en juego, chocando, replazándose y trabajando entre ellos, la identidad blanca se construye con relación a la historia personal de un individuo, su situación geopolítica, sus prácticas contextualmente específicas y su ubicación en la importancia del orden racial. En otras palabras, muchos factores determinan qué configuraciones discursivas entran en acción y las modalidades operacionales presentes.

Alastair Bonnett señala que una noción materializada de blanquitud "permite a la gente 'blanca' ocupar un lugar privilegiado en el debate antirracista; les da el lujo de ser observadores pasivos, de estar motivados de manera altruista, de saber que su identidad 'racial' podría ser insultada y azotada pero realmente nunca hecha evasiva, desgarrada o, incluso, abolida" (1996, p. 98). Bonnett agrega:

Desmantelar la "negritud" sin desafiar la fuerza por la que fue fundada para oponerse es mostrar ingenuidad tanto política como teórica. Derribar la "negritud" sin derribar la "blanquitud" reproduce y refuerza los mitos "raciales" y el dominio "racial", asociado con ésta (1996, p. 99).

En su importante obra, *Psychoanalytic marxism* (1993) Eugene Víctor Wolfenstein describe la blanquitud de la dominación como el "punto de referencia" de uno de los muchos racismos de Estados Unidos. Argumenta que la blanquitud es una designación social y una "historia disfrazada de biología" (1993, p. 331). La blanquitud también es un atributo del lenguaje. Wolfenstein afirma lo siguiente:

Los lenguajes tienen color de piel. Existen sustantivos y verbos blancos, una gramática blanca y una sintaxis blanca. A falta de desafíos a la hegemonía lingüística, el lenguaje es, en efecto, blanco. Si uno no habla blanco no será escuchado, de la misma manera que cuando uno no se ve blanco no será visto (1993, p. 331).

Al describir a los racistas blancos como "virtuosos de la degradación", Wolfenstein mantiene que el lenguaje del racismo blanco ilustra "un estado de guerra" (p. 333). Sin embargo las batallas se pelean mediante mentiras y engaños. Una de esas mentiras es la idea del "daltonismo". Wolfenstein señala que el daltonismo constituye más que un asunto de engaño consciente:

El racismo blanco es más bien un desorden mental, una enfermedad ocular, una opacidad del alma que está articulada con ironía no intencionada en la idea del "daltonismo". Ser daltonico es la forma máxima de conciencia falsa racial, una negación tanto de la diferencia como de la dominación. Pero uno no tiene que ser daltonico para estar cegado

por el racismo blanco. ...La gente negra se ve a sí misma en espejos blancos, la gente blanca ve a la gente negra como su propio negativo fotográfico (1993, p. 334).

Wolfenstein sugiere emprender dos tareas epistemológicas: la gente negra tiene que alejar la mirada del espejo blanco; la gente blanca tiene que tratar de ver a la gente negra como se ve a sí misma y verse a sí misma como la ve otra gente negra. Wolfenstein liga el racismo blanco a lo que llama "fetichismo epidérmico". El fetichismo epidérmico reduce las personas a su color de piel y las hace invisibles. Es una forma de carácter social que está establecida dentro de un proceso de intercambio y circulación. Como tal, la blanquitud representa el super-yo (el estándar del valor social, la autoestima y la moralidad). Ya que el yo se refleja de forma afirmativa en el superyó, éste debe ser blanco. Por lo tanto, la negritud es reprimida y "queda identificada con las partes indeseables o malas de uno mismo" (p. 336). Wolfenstein escribe:

Al nivel del carácter social, el racismo blanco es autolimitante para la gente blanca y autodestructivo para la gente negra. Los blancos apartan sus potencialidades sensoriales de sí mismos. Están debilitados y esterilizados. La negritud, oficialmente devaluada, viene a personificar su vida y su deseo enajenados. Sin embargo, pueden verse reflejados en los espejos del yo. Pero si los negros tienen su yo estructurado por la forma blanqueada del carácter social, se vuelven fundamentalmente autonegados. Su negritud, odiada y menospreciada, debe ocultarse. Los alaciadores de cabello y los aclaradores de piel testifican el deseo de ir más allá y erradicar la negritud por completo (1993, p. 337).

La luminiscencia incorpórea de la blanquitud se logra, de acuerdo con Wolfenstein, mediante la inclusión de la negritud dentro de la blanquitud. Lo que no puede incluirse ni digerirse se excreta. La gente blanca menosprecia a la negritud y a la vez siente deseos por ella. Los blancos necesitan reconocer las formaciones discursivas y las relaciones sociales materiales que los muestra como sujetos racializados. Esto es crucial. Se requiere valor y perspicacia para llevar a cabo esta tarea. Es un compromiso para comprender lo que la sociedad ha hecho de nosotros y que ya no deseamos sea parte de nosotros.

Es importante reconocer que el racismo blanco no es puramente sistemático ni puramente individual. Más bien, es una interacción compleja de intereses y deseos colectivos. El racismo blanco en este caso "se vuelve un medio racional para fines colectivos" (p. 341) cuando se ve desde el punto de vista de los intereses de la clase gobernante. No obstante, para la clase trabajadora blanca es irracional y una forma de conciencia falsa. El racismo blanco también circunscribe una acción racional para la gente negra en cuanto están alentados a actuar en términos de sus intereses raciales en lugar de sus intereses de clase.

El libro de Ian F. Haney López, *White by law*, ofrece un panorama de la transparencia e invisibilidad blancas que está peleado con la tesis de que los blancos están volviéndose más conscientes de su blanquitud. López cita un incidente en

una conferencia jurídica feminista en la que se pidió a las participantes que eligieran dos o tres palabras que las describieran. Todas las mujeres de color seleccionaron por lo menos un término racial, pero ninguna de las mujeres blancas seleccionó un término que hiciera referencia a su raza. Esto incitó a Angela Harris a comentar que sólo la gente blanca en esta sociedad tiene el lujo de no tener color. Un estudio informal realizado en la Facultad de Leyes de Harvard subraya el comentario de Harris. Un encuestador estudiante preguntó a diez afroamericanos y a diez estadounidenses blancos cómo se identificaban a sí mismos. A diferencia de los afroamericanos, la mayoría de los estadounidenses blancos no reparan de manera consciente en su "blanquitud" como parte crucial o incluso tangencial de su identidad.

López propone que uno no nace blanco sino que se vuelve blanco "en virtud del contexto social en el que uno se encuentra, sin duda, pero también en virtud de las elecciones que uno hace" (1996, p. 190). Pero ¿cómo puede alguien nacido en la cultura de la blanquitud, y definido como blanco, deshacerse de esa blanquitud? López aborda esta cuestión en su formulación de blanquitud. Ubica a la blanquitud en la imbricación de *azar* (por ejemplo, características y ascendencia sobre las que no tenemos control, morfología), *contexto* (significados específicos del contexto que están ligados a la raza, el escenario social en el cual las razas son reconocidas, construidas y refutadas) y *elección* (las elecciones conscientes con respecto a la morfología y la ascendencia de los actores sociales) para "alterar la disponibilidad de su identidad" (1996, p. 191).

En otras palabras, López sostiene que el azar y el contexto no son racialmente determinantes, e indica que:

Las elecciones raciales deben hacerse siempre desde el interior de contextos específicos, donde el contexto circunscribe material e ideológicamente la gama de elecciones disponibles y también delimita la importancia del acto. Sin embargo, se trata de elecciones raciales, aunque algunas veces sólo en su connotación o significado implícito, porque resuenan en el complejo de significados asociados a la raza. Dada la difusión exhaustiva de la raza en toda la sociedad, en el ajetreo diario tomamos constantemente decisiones significativas (1996, p. 193).

La perspectiva de López ofrece una nueva promesa, al parecer, para abolir el racismo ya que se rehusa a ubicar la blanquitud sólo como el "otro" del antirracismo. Conuerdo con Bonnett cuando señala que "continuar presentando a los 'blancos' como los 'otros' del antirracismo, como los observadores eternamente culpables y altruistas del trabajo de igualdad de 'raza', es mantener el privilegio 'blanco' y socavar el alcance y la utilidad intelectuales y prácticos del movimiento" (1996, p. 107). En otras palabras, los blancos necesitan preguntarse hasta qué punto su identidad es una función de su blanquitud en el proceso de su vida diaria y qué elecciones podrían hacer para escapar de la blanquitud. López plantea, de manera productiva desde mi punto de vista, tres pasos para desmantelar la blanquitud. Vale la pena citarlos en su totalidad:

Primero, los blancos deben superar los efectos omnipresentes de la transparencia y de la naturalización de la raza para reconocer los numerosos aspectos raciales de su identidad, poniendo particular atención en los actos diarios que se basan en su blanquitud y que a su vez la confirman. Segundo, deben reconocer y aceptar las consecuencias personales y sociales de escaparse de una identidad blanca. Tercero, deben embarcarse en un proceso diario de elegir en contra de la blanquitud (López, 1996, p. 193).

Por supuesto, la dificultad de seguir tales pasos se debe en parte al hecho de que, como lo señala López, la aceptación inconsciente de una identidad racializada se predica bajo una definición circular del yo. Es difícil salirse de la blanquitud si uno es blanco a causa de todos los privilegios sociales, culturales y económicos que acompañan a la blanquitud. Sin embargo, la blanquitud debe desmantelarse si Estados Unidos desea superar el racismo. Lipsitz señala:

Aquellos de nosotros que somos "blancos" sólo podemos ser parte de la solución si reconocemos hasta qué grado somos parte del problema; no por nuestra raza, sino por nuestra aportación posesiva a éste (1995, p. 384).

Un editorial en el libro, *Race traitor*, lo pone de la manera siguiente:

La clave para solucionar los problemas sociales de nuestra época es abolir la raza blanca. Hasta que se cumpla dicha tarea, incluso la reforma parcial resultará difícil de conseguirse, porque la influencia blanca penetra cada asunto en la sociedad estadounidense, ya sea nacional o extranjero... La raza en sí es un producto de la discriminación social; mientras siga existiendo la raza blanca, todos los movimientos en contra del racismo estarán condenados a fracasar (1996, p. 10).

Estoy plenamente convencido que a la gente de color podría resultarle preocupante la idea de que las poblaciones blancas simplemente se reinventen al hacer la sencilla elección de no ser blancos. Por supuesto, esto no es lo que López y otros parecen decir. Las elecciones que uno hace y la reinención a la que uno aspira como traidor a la raza no son "sencillas" ni son elecciones fáciles para que las hagan grupos de blancos. No obstante, desde la perspectiva de algunas personas de color, ofrecer la elección a la gente blanca de abandonar su blanquitud podría, al parecer, crear un camino fácil para aquellos que no quieran asumir una responsabilidad por sus privilegios como gente blanca. Esto es, desde luego, causa de inquietud. David Roediger capta algo de lo anterior cuando señala: "Los blancos no pueden renunciar por completo a la blanquitud incluso si quisieran hacerlo" (1994, p. 16). Los blancos, después de todo, conservan aún los privilegios de ser blancos incluso si renuncian de forma ideológica a su blanquitud, a menudo con la mejor de las intenciones. No obstante la posibilidad de que los blancos puedan considerar en serio la no blanquitud y la lucha antiblanco es demasiado importante como para ignorarla, desecharla como una ilusión

o asociarla con una forma muy de moda de cambio de código. El elegir no ser blanco no es una opción fácil para la gente blanca, como decidir hacer un cambio en nuestro guardarropa. Entender los procesos involucrados en la racialización de la identidad y elegir de forma consciente la no blanquitud es un acto difícil de apos-tasía, ya que implica un sentido elevado de crítica social y un inquebrantable compromiso con la justicia social (Roediger, 1994). Por supuesto, la pregunta necesita contestarse: ¿Si podemos elegir ser no blancos, entonces podemos elegir ser negros o morenos? En la medida en que la negritud es una construcción social (con frecuencia "parásita" de la blanquitud), entonces respondería que sí. El teólogo James H. Cone, autor de *A black theology of liberation*, insta a los blancos a liberarse de las cadenas de su blanquitud y escribe:

...si los blancos esperan poder decir algo relevante para la autodeterminación de la comunidad negra, será necesario que destruyan su blanquitud al convertirse en miembros de una comunidad oprimida. Los blancos serán libres sólo cuando se conviertan en nuevas personas, cuando su existencia blanca haya muerto y sean creados otra vez como seres negros. Cuando esto suceda, ya no serán blancos sino libres... (1986, p. 97)

Pero de nuevo haría hincapié en que ser negro o moreno no es una "mera" elección sino una elección política cohibida, una elección espiritual y una elección crítica. Elegir la negritud o la morenitud sólo como una manera de escapar del estigma de la blanquitud y evitar la responsabilidad de poseer blanquitud, es todavía, por mucho, un acto de blanquitud. Elegir la negritud o la morenitud como manera de dejar de identificarse de manera política con el privilegio blanco y en lugar de identificarse con las luchas sociales de las personas no blancas y participar en éstas es, por otro lado, un acto de trasgresión, un acto traicionero que revela una fidelidad hacia la lucha por la justicia. Lipsitz resume los problemas y la promesa de abolir la blanquitud de la manera siguiente:

Ni las conservadoras políticas del "mercado libre" ni las liberales reformas democráticas sociales pueden resolver el "problema blanco" en Estados Unidos, pues ambas refuerzan la aportación posesiva en la blanquitud. Pero un movimiento panétnico explícitamente antirracista que reconozca la existencia y el poder de la blanquitud podría hacer algunos cambios importantes. Las coaliciones panétnicas y antirracistas tienen una larga historia en Estados Unidos, en el activismo político de John Brown, Soujourner Truth y los hermanos Magón entre otros, pero también tenemos una rica tradición cultural de antirracismo panétnico unido al activismo de los derechos civiles. ...los esfuerzos de los blancos por combatir el racismo, no debido a la compasión por alguien más sino debido a un sentido de dignidad y simple justicia, nunca han desaparecido por completo; quedan disponibles como modelos para el presente (1995, p. 384).

Como la identidad étnica está construida de forma diacrítica, la blanquitud requiere denigrar la negritud y la morenitud (López). Por lo tanto no definiendo la

construcción de una identidad blanca positiva, sin importar que sea bien intencionada. Más bien, me opongo a toda celebración de la blanquitud. Reivindicar la blanquitud como una identidad es reivindicar una posición social de dominación, sin importar cómo se lo racionalice. Como lo señala López, la blanquitud conserva sus significados positivos sólo al negarse a sí misma. Pido la negación, el dismantelamiento y la destrucción de la blanquitud como la conocemos y abogo por su rearticulación como una forma de órgano crítico dedicado a la lucha social por el bien de los oprimidos.

El trabajo de los multiculturalistas críticos intenta perturbar tanto los ataques conservadores contra el multiculturalismo como los paradigmas liberales del multiculturalismo; estos últimos, desde mi punto de vista, sólo vuelven a empaquetar ideologías conservadoras y neoliberales bajo un manto discursivo de diversidad. Al emprender tal proyecto, he tratado de manera modesta de promover una pedagogía crítica que mantenga una forma de hibridismo pos-colonial.

Es cierto que el concepto de hibridismo se ha usado de manera enérgica para contrarrestar los intentos fundamentalizados de crear formas monolíticas y "auténticas" de identidad (McLaren, 1995; Hicks, 1991). Sin embargo, Fusco nos recuerda con razón:

Muy a menudo... la celebración poscolonial del hibridismo se ha interpretado como señal de que ya no necesitamos preocuparnos más por las políticas de representación e intercambio cultural. Con facilidad, nos sumimos de nuevo en la retórica integracionista de la década de 1960 y mezclamos hibridismo con paridad (1995, p. 76).

Como no todos los hibridismos son iguales, debemos asignar al término un calificador nominal tácito e ideológico (Radhakrishnan, 1996). Al hacer esta aseveración, Ragagopalan Radhakrishnan nos proporciona una importante calificación. Sostiene que deberíamos distinguir entre una versión metropolitana de hibridismo y el hibridismo poscolonial. Mientras que el primero es una forma lúdica del cuestionamiento caprichoso, el segundo es un modo identitario crítico. El hibridismo metropolitano, señala Radhakrishnan, se "caracteriza por un sentido intransitivo e inmanente de goce" mientras que el hibridismo poscolonial está marcado por una "búsqueda frustrante de electorado y una identidad política legítima" (1996, p. 159). El hibridismo metropolitano no está "carente de objeto" ni es neutral, sino que es una estructura de pensamiento identitaria inspirada por la lógica cultural del Occidente dominante. El hibridismo poscolonial, por otra parte, busca autenticidad en "un tercer espacio que no es cómplice ni de los imperativos de-sarraigadores de la occidentalización ni de las teorías de un autoctonismo estático, natural y decidido" (p. 162). Es en el interior de dicha perspectiva que los educadores están llamados a crear una pedagogía fronteriza.

El multiculturalismo crítico como punto de intersección con la pedagogía crítica apoya la lucha por un hibridismo poscolonial. Gómez-Peña capta el con-

cepto de hibridismo poscolonial cuando expone de forma conceptual lo que llama la "Nueva Frontera Mundial":

Una gran zona fronteriza transcontinental e intercontinental, un lugar donde no hay centros. Es todo márgenes, lo que quiere decir que no hay "otros", o mejor dicho, los únicos "otros" verdaderos son aquellos que se resisten a la fusión, el mestizaje y el diálogo intercultural. En esta cartografía utópica, el hibridismo es la cultura dominante; el español, el frangles y el gringónol son *linguas francas*, y la monocultura es una cultura de resistencia practicada por una minoría obstinada o asustada (1996, p. 7).

Un multiculturalismo revolucionario debe emplear lo que Enrique Dussel (1993) llama "la razón del Otro". Los debates sobre la modernidad y la posmodernidad tienen un conjunto diferente de valencias en América Latina para los olvidados, para los segregados, para los marginados y para los miserables de la tierra. Dussel escribe sobre esta distinción, desde su propio contexto latinoamericano:

A diferencia de los posmodernistas, nosotros no proponemos una crítica de la razón como tal, sino que aceptamos su crítica de una razón violenta, coercitiva y genocida. No negamos el núcleo racional del racionalismo universalista de la Ilustración, sólo su momento irracional como mito sacrificatorio. No negamos la razón en otras palabras, sino la irracionalidad de la violencia generada por el mito de la modernidad. Contra el irracionalismo posmodernista, ratificamos la "razón del Otro" (p. 55).

Un multiculturalismo revolucionario necesita que busquemos relaciones de igualdad con los pueblos del mundo. Esto significa aceptar nuestra propia historia. Significa tener el valor de enfrentar la verdad sobre las realidades dolorosas y a menudo brutales de la historia. Significa examinar los horrores cometidos en todo el mundo por aquellos que han buscado justificar sus acciones en diversos terrenos religiosos, políticos, raciales y nacionalistas. Significa condenar el genocidio, la tortura, el despojo y la crueldad que han marcado la historia de muchos países por todo el mundo. También significa examinar nuestras propias acciones históricas pasadas y presentes como nación. Sabemos por experiencia que una de las primeras bajas de guerra es la verdad, con frecuencia seguida por una amnesia motivada con relación a los contextos históricos que rodean los conflictos en los que participamos. Mientras Estados Unidos es admirado por muchos alrededor del mundo, un número significativo de personas de otros países albergan un resentimiento hacia este país. En muchos casos, dicho odio tiene que ver menos con celos por la prosperidad y la libertad estadounidenses que con el atropello en las formas en que Estados Unidos ha tratado a los pueblos oprimidos de todo el mundo. Enfrentar nuestros defectos, así como defender nuestras considerables fuerzas como nación, es un deber patriótico. Al abordar nuestra historia con frecuencia pasamos por alto o ignoramos nuestro apoyo a

brutales dictaduras en América Latina, el Medio Oriente y otras partes. En América Latina, por ejemplo, Estados Unidos ha apoyado regímenes que son responsables de la tortura y la muerte de millones de campesinos e indígenas. Estados Unidos ha condenado a muerte a millones de civiles inocentes mediante sanciones y embargos económicos contra Irak, Afganistán y Cuba. Nuestra ayuda a los represivos regímenes árabe e islámico ha sido vergonzosa. Nuestro apoyo a la invasión de Líbano de 1982 por parte de Israel, en la que 20 000 civiles perdieron la vida y en la que víctimas inocentes fueron presas de las masacres de Sabrá y Shatila, así como nuestra negativa a protestar por las constantes prácticas represivas contra los palestinos en Israel, han provocado mucho enojo en el mundo. Mi motivo es pedagógico. Ahora, más que nunca, necesitamos comprender el mundo y nuestro papel en él desde una perspectiva global e internacionalista. Tal acto es una condición pedagógica necesaria en la lucha por una paz mundial duradera. Ser críticos de nuestras propias políticas así como de las políticas de otras naciones y otros grupos no es un acto para apaciguar a los enemigos de Estados Unidos, ni es una justificación para el terrorismo. Nadie merece ser víctima de un ataque terrorista. El terrorismo es un horror que siempre debe condenarse. Tampoco significa que un país no tenga el derecho moral y legal para responder a las acciones terroristas o a los actos de guerra en su contra. Simplemente significa que debemos estar preparados para echar un vistazo honesto a las causas origen de todas las guerras en su amplia especificidad histórica y para encontrar formas de usar las capacidades creativas de nuestros ciudadanos y la fuerza de nuestra democracia en beneficio de los pobres y los débiles tanto en Estados Unidos como alrededor del mundo. Creer en la promoción chauvinista del papel de Estados Unidos como pacificador del mundo es estar engañado por la forma dominante de codificar y meditar las perspectivas del público sobre la realidad social; es confundir un mito estropeado y apollado como real y honrar una creencia que en realidad difama los principios de lo que consideramos democracia y justicia social.

Existe presión por parte de poderosos grupos en Estados Unidos y los medios para tachar de traidores los análisis autorreflexivos y la introspección crítica sobre la complicidad de Estados Unidos en el sufrimiento de los pobres y los débiles en el denominado tercer mundo. Ceder ante tal presión creará un clima de represión dentro de Estados Unidos similar al que los ciudadanos estadounidenses siempre han relacionado con las dictaduras comunistas. Las condenas actuales de la crítica de izquierda con demasiada frecuencia reflejan el cerrado y fanático patriotismo fundado en las peroratas de Limbaugh, Horowitz, Buchanan y otros de su despreciable tipo, quienes continúan sirviendo como guardianes de una forma muy racista y explotadora de la vida democrática. Se necesitará valor para perseverar en semejante clima reaccionario. En su nuevo libro, *The death of the west*, Pat Buchanan lamenta los números cada vez menores de la población de las naciones occidentales y la suplantación de las poblaciones occidentales (blancas y cristianas) con inmigrantes de Asia, África y el Medio

Oriente. Implora a las mujeres occidentales asumir su responsabilidad como criadoras raciales para prevenir la Muerte de Occidente. Haciendo eco de los sucesos del 11 de septiembre, sostiene que los nacidos en el extranjero que están entre nosotros en Estados Unidos podrían muy bien estar conspirando para destruir la nación. Tal nativismo pernicioso está creciendo en popularidad.

Estamos llamados a trabajar juntos como maestros y activistas por una forma democrática duradera de vida pública y para ayudar en la lucha por la paz mundial. Sólo cuando nuestra lucha se haga colectiva tendremos los medios para cambiar la historia. Nuestra lucha no debe detenerse en exigir mejores salarios y condiciones de vida para los maestros y otros trabajadores sino que debe anticipar una alternativa al capitalismo que dé lugar a una mejor oportunidad para que la democracia cumpla su promesa de libertad, prosperidad y justicia social para todos.

Estoy abogando por un multiculturalismo revolucionario que vaya más allá del enfoque lúdico y metrocéntrico en las identidades como colecciones de subjetividad híbridas y combinadas que existen junto o fuera de la totalidad social mayor. El multiculturalismo revolucionario, como estoy expresando el término, toma como condición de posibilidad el sistema mundial capitalista; va más allá de un multiculturalismo monocultural que fracasa al abordar la formación de identidad en un contexto global y se enfoca en cambio en la idea de que las identidades se alternan, cambian, se traslapan y son históricamente diversas (Shohat, 1995). El multiculturalismo revolucionario es una política de diferencia que es interdependiente de forma global y plantea cuestiones sobre alianzas y coaliciones intercomunales. De acuerdo con Ella Shohat, las coaliciones intercomunales se basan en afinidades configuradas a lo largo de la historia, y la teoría multicultural que suscribe dicha política de coalición necesita "evitar caer en trampas fundamentalistas o quedar políticamente paralizada por formulaciones deconstruccionistas" (1995, p. 177). Shohat expone el reto de la manera siguiente:

En lugar de preguntar quién puede hablar, más bien, deberíamos preguntar cómo podemos hablar juntos, y lo más importante, cómo podemos llevar el diálogo hacia delante. ¿De qué forma pueden diversas comunidades hablar en concierto? ¿Cómo podríamos entrelazar nuestras voces, ya sea en coro, en antifonía, en llamada y contestación o en polifonía? ¿Cuáles son las modalidades de conversación colectiva? En este sentido, podría valer la pena enfocarse menos en la identidad como algo que uno "tiene" que en la identificación como algo que uno "hace" (1995, p. 177).

El multiculturalismo revolucionario reconoce que las estructuras objetivas en las que vivimos, las relaciones materiales vinculadas a la producción en la que estamos situados y las condiciones determinantes que nos forman están todas reflejadas en nuestras experiencias diarias. En otras palabras, las experiencias constituyen más que valores, creencias y conocimientos subjetivos; siempre es-

tan mediadas a través de configuraciones ideológicas de discursos, economías políticas de poder y privilegio y la división social del trabajo. El multiculturalismo revolucionario es un multiculturalismo socialista-feminista que desafía los procesos sedimentados a lo largo de la historia mediante los cuales las identidades de raza, clase y género se producen dentro de la sociedad capitalista. Por lo tanto, el multiculturalismo revolucionario no está limitado a transformar la discriminación relacionada con la actitud, sino que está dedicado a reconstituir las profundas estructuras de la economía política, la cultura y el poder en las configuraciones sociales contemporáneas. No se trata de reformar la democracia capitalista, sino más bien de transformarla cortándola por sus articulaciones y después reconstruir el orden social a partir de la posición ventajosa de los oprimidos.

El multiculturalismo revolucionario debe no sólo incorporar la idea del capitalismo, debe también abogar por una crítica del capitalismo y una lucha contra él. La lucha por la liberación con base en la raza y el género no debe permanecer separada de la lucha anticapitalista. A menudo el llamado por la diversidad y el pluralismo que hacen los apóstoles del posmodernismo es una rendición a las mistificaciones ideológicas del capitalismo. La apostasía -muy de moda- de predicar la diferencia desde las ciudadelas del pensamiento posmodernista ha disuelto la resistencia al poder totalizador de la explotación capitalista. En este sentido, Ellen Meiksins Wood advierte con razón:

No deberíamos confundir el respeto a la pluralidad de la experiencia humana y las luchas sociales con una disolución completa de la causalidad histórica, donde no hay sino diversidad, diferencia y contingencia, ninguna estructura unificadora, ninguna lógica de procesos, ningún capitalismo y, por lo tanto, ninguna negación de éste, ningún proyecto de emancipación humana (1995, p. 263).

El desafío es crear en el nivel de la vida diaria un compromiso de solidaridad con los oprimidos y una identificación con las luchas pasadas y presentes contra el imperialismo, contra el racismo, contra el sexismo, contra la homofobia, contra todas aquellas prácticas de no libertad asociadas con vivir en una sociedad capitalista de supremacía blanca. Los participantes de tal desafío se convierten en agentes de la historia al vivir el compromiso moral de libertad y justicia, al mantener una lealtad al territorio revolucionario de posibilidad y al crear una voz colectiva por medio del "nosotros" de más largo alcance, uno que una a todos aquellos que sufren bajo el capitalismo, el patriarcado, el racismo y el colonialismo en todo el mundo.

Vivir en Los Angeles es como estar enquistado en una alucinación surrealista. No obstante, mientras miro la ciudad desde la ventana de esta cafetería, las cosas no se ven tal mal: Kid Frost vibra a través de las ondas de aire; un Chevy Impala 1964 pasa por la calle con toda su arrogante belleza de carro achaparrado; el sol brilla de manera generosa sobre la piel morena, negra y blanca (a pe-

sar de envejecer de manera prematura esta última); mi tanque de gasolina está lleno y el océano está al alcance antes que el calor sea demasiado fuerte y las calles se atesten. Tomaré Olympic Boulevard hacia Venice, buscando ese destello de luz en los ojos de los extraños, rastreando ese espacio fértil para conectarse, escogiendo en esa tienda de segunda mano de recuerdos perdidos y agarrando ese rayo de esperanza en la falla geológica de lo imposible donde la fundación de una nueva esfera pública pueda forjarse a partir de los escombros de los sueños concretos. Sueño con mi puño hiriendo al sol por el día en el que la restitución de la identidad no sea ocasionada por la venganza y la violencia sino más bien por una comunidad curativa; en el que el poder de la mano de obra no tenga que venderse a un capitalista para pagar las exiguas raciones de un día; en el que las costureras de América Latina ya no tengan que vivir en sus autos o en cuartos de motel demasiado caros; en el que ya no haya desamparo entre los trabajadores de tiempo completo; en el que la política y el programa escolares no sean manejados por el sector corporativo; en el que la noción de la raza blanca sea abolida sin dejar rastro y la contradicción capital-mano de obra sea remplazada por mano de obra asociada de forma libre y solidaria entre las razas; y en el que el país ya no sea dirigido por truhanes que están moralmente en quiebra y a favor de las empresas, sino por los mismos trabajadores.

BIBLIOGRAFÍA

- Balibar, E. y I. Wallerstein, *Race, nation, class: Ambiguous identities*, Londres y Nueva York, Verso, 1993. Balibar, E., "Is European Citizenship Possible?", *Public Culture*, núm. 19, 1996, pp. 355-376. Bannerji, H., *Thinking through*, Toronto, Canadá, Women's Press, 1995.
- Barrs, R., "The Real Story about How the Use of Crack Cocaine Exploded in South-Central", *New Times*, vol. 1, núm. 4, septiembre 12-18 de 1996, p. 9. Bauman, Z., *Mortality, immortality and other Ufe strategies*, Stanford, California, Stanford University Press, 1992.
- _____, "On Communitarians and Human Freedom, or, How to Square the Circle", *Theory, Culture and Society*, vol. 13, núm. 2, mayo de 1996, pp. 79-90. Bennett, W. J., "Civil Rights Is the GOP Mission", *Los Angeles Times*, lunes 13 de agosto de 1996, p.B5. Bernstein, S., "Storm Rises over Ex-Klansman in Debates", *Los Angeles Times*, miércoles 11 de septiembre de 1996, pp. A3, A1 4. Bhabha, H., "Remembering Fanón", prólogo de Frantz Fanón, *Black skin, white masks*, Londres, Pluto Press, 1986. Bhachu, P., "The Múltiple Landscapes of Transnational Asian Women in the Diaspora", en Vered Amit-Talai y Caroline Knowles, eds., *Re-Situating identities: The politics of race, ethnicity, and culture*, Peterborough, Canadá y Essex, Londres, Broadview Press, pp. 283-303. Boggs, C., "The God Reborn: Pondering the Revival of Russian Communism", *Im Angeles View*, 10(20), diciembre 22-28, 1995, p. 8.

- Bonnett, A., "Anti-Racism and the Critique of White Identities", *New Community*, 22(1), 1996, pp. 97-110.
- Bradlee Jr., B., "The Buchanan Role: GOP Protagonist", *Boston Sunday Globe*, vol. 249, núm. 63, 3 de marzo de 1996, pp. 1, 12.
- Buchanan, Patrick, *The death of the west: How dying populations and immigrant invasions im-peril our country and civilization*, Nueva York, St. Martin's, 2002.
- Callinicos, A., *Race and class*, Londres, Bookmarks, 1993.
- Cashmore, E., *Dictionary of race and ethnic relations*, 4a ed., Londres y Nueva York, Routledge, 1996.
- Chomsky, N., *Class warfare: Interviews with David Barsamian*, Monroe, Maine, Common Courage Press, 1996.
- Cone, J. H., *A black theology of liberation*, Nueva York, Orbis Books, 1986.
- Connell, R., "2 000 Protest Alleged U.S. Role in Crack Influx", *Los Angeles Times*, S. 29, p. B1, B4, 1996.
- Connolly, W., *The ethos of pluralization*, Minneapolis, Minnesota y Londres, University of Minnesota Press, 1995.
- Cruz, J., "From Farce to Tragedy: Reflections on the Reification of Race at Century's End", en Avery Gordon y Christopher Newfield, eds., *Mapping multiculturalism*, Minneapolis, Minnesota y Londres, University of Minnesota Press, 1996, pp. 19-39.
- Dussel, E., "Eurocentrism and Modernity", *Boundary 2*, vol. 20, núm. 3, 1993, pp. 65-77.
- Fanón, F., *Black skin, white masks*, Nueva York, Grove Press, 1967.
- Feagin, J. R. y H. Vera, *White racism*, Londres y Nueva York, Routledge, 1995.
- Frankenberg, R., *The social construction of whiteness: White women, race matters*, Minneapolis, Minnesota, The University of Minnesota Press, 1993.
- Fraser, N., "Clintonism, Welfare, and the Antisocial Wage: The Emergence of a Neoliberal Political Imaginary", *Rethinking Marxism*, vol. 6, núm. 1, 1993, pp. 9-23.
- Fusco, C., *English is broken here: Notes on cultural fusion in the Americans*, Nueva York, The New Press, 1995.
- Gallagher, C. A., "White Construction in the University", *Socialist Review*, vol. 1, 1994, pp. 165-187.
- Gardiner, M., "Alterity and Ethics: A Dialogical Perspective", *Theory, Culture and Society*, vol. 13, núm. 2, mayo de 1996, pp. 121-144.
- Gatens, M., *Imaginary bodies*, Londres y Nueva York, Routledge, 1996.
- Giroux, H., *Border crossings*, Londres y Nueva York, Routledge, 1993.
- , "Race and the Debate on Public Intellectuals", *International Journal of Educational Reform*, vol. 5, núm. 3, 1996, pp. 345-350.
- Gitlin, T., *The twilight of common dreams: Why America is wracked by culture wars*, Nueva York, Metropolitan Books, 1995.
- Goldberg, D. T., *Racist culture: Philosophy and the politics of meaning*, Cambridge, Massachusetts y Oxford, Inglaterra, Blackwell Publishers, 1993.
- Gómez-Peña, G., *The new world border*, San Francisco, California, City Lights Bookstore, 1996.
- Gutiérrez, R., "The Erotic Zone: Sexual Transgression on the U.S.-Mexican Border", en Avery Gordon y Christopher Newfield, eds., *Mapping multiculturalism*, Minneapolis, Minnesota y Londres, University of Minnesota Press, 1996.
- Harris, C. I., "Whiteness a Property", *Harvard IMW Review*, vol. 106, núm. 8, 1993, pp. 1709-1791.

- Hicks, E., *Border writing*, Minneapolis, Minnesota, University of Minnesota Press, 1991.
- Holston, James y A. Appadurai, "Cides and Citizenship", *Public Culture*, núm. 19, 1996, pp. 187-204.
- Ignatiev, N., *How the Irish became white*, Londres y Nueva York, Routledge, 1995.
- Ignatiev, N. y J. Garvey, *Race traitor*, Nueva York y Londres, Routledge, 1996.
- Kahn, J. S., *Culture, multicultural, postculture*, Londres, Thousand Oaks, California y Nueva Delhi, Sage Publications, 1995.
- Kincheloe, J. y S. Steinberg, *Changing muUiculturalism: New times. New curriculum*, Londres, Open University Press, en prensa.
- Laclau, E., "Universalism, Particularism, and the Question of Identity", *October*, vol. 61, verano de 1992, pp. 83-90.
- Lash, S., "Postmodern Ethics: The Missing Ground", *Theory, Culture and Society*, vol. 13, núm. 2, mayo de 1996, pp. 91-104.
- Lipsitz, G., "The Possessive Investment in Whiteness: Racialized Social Democracy and the 'White' Problem in American Studies", *American Quarterly*, vol. 47, núm. 3, 1995, pp. 369-387.
- , "It's All Wrong, but It's All Right: Creative Misunderstandings in Intercultural Communication", en Avery Gordon y Christopher Newfield, eds., *Mapping mul-ticulturalism*, Minneapolis, Minnesota y Londres, University of Minnesota Press, 1996, pp. 403-412.
- López, I. E., Haney, *White by law*, Nueva York y Londres, New York University Press, 1996.
- Loewen, J. W., *Lies my teacher told me: Everything your American history textbook got wrong*, Nueva York, Touchstone, 1995.
- Lott, E., "White Like Me: Racial Cross-Dressing and the Construction of American Whiteness", en Amy Kaplan y Donald E. Pease, eds., *Cultures of United States imperialism*, Durham, Carolina del Norte y Londres, Duke University Press, 1993, pp. 474-498.
- Luhmann, T. M., *The good parsi*, Cambridge, Massachusetts y Londres, Inglaterra, Harvard University Press, 1996.
- Macedo, D. y L. Bartolomé, "Dancing with Bigotry: The Poisoning of Racial and Ethnic Identities", en Enrique Torres Trueba y Yali Zou, eds., *Ethnic identity and power*, Albany, Nueva York: State University of New York Press, próxima publicación.
- Martin-Barbero, J., *Communication, culture, and hegemony*, Londres, New Park y Nueva Delhi, Sage Publications, 1993.
- McLaren, P., *Critical pedagogy and predatory culture*, Londres y Nueva York, Routledge, 1995.
- , *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*, México, Siglo XXI, 1998.
- Miles, Robert, *Racism and migrant labour: A critical text*, Londres, Routledge, 1982.
- , *Racism after "race relations"*, Londres, Routledge, 1993.
- , "Explaining Racism in Contemporary Europe", en Ali Rattansi y Sallie Westwood, eds., *Racism, modernity and identity*, Cambridge, Massachusetts y Cambridge, Reino Unido, Polity Press, 1994.
- Miles, R. y R. Torres, "Does 'Race' Matter? Transatlantic Perspectives on Racism after 'Race Relations'", en Vered Amit-Talai y Caroline Knowles, eds., *Re-Situating identities*, Toronto, Canadá, Broadview Press, 1996.
- Moore, J. y H. Pachón, *Hispanics in the United States*, Englewood Cliffs, Nueva Jersey, Prentice-Hall, 1985.

- Moraes, M., *Bilingual education: A dialogue with the bakhtin Circle*, Albany, Nueva York, The State University of New York Press, 1996.
- Novik, M., *White lies, white power: The fight against white supremacy and reactionary violence*, Monroe, Maine, Common Courage Press, 1995.
- O'Brien, C. C., "Thomas Jefferson: Radical and Racist", *The Atlantic Monthly*, octubre de 1996, pp. 53-74.
- Omi, M. y H. Winant, "The Los Angeles 'Race Riot' and Contemporary U.S. Politics", en Robert Gooding-Williams, ed., *Reading Rodney King*, Londres y Nueva York, Routledge, 1993, pp. 97-114.
- Parenti, M., *Dirty truths*, San Francisco, California, City Lights Books, 1996.
- Perea, J. F., "Los olvidados: On the Making of Invisible People", *New York University Law Review*, vol. 70, núm. 4, 1995, pp. 965-991.
- Radhakrishnan, R., *Diasporic mediations*, Minneapolis, Minnesota y Londres, University of Minnesota Press, 1996.
- Rattansi, A., "'Western' Racisms, Ethnicities and Identities in a 'Postmodern' Frame", en Ali Rattansi y Sallie Westwood, eds., *Racism, modernity and identity on the western front*, Cambridge, Massachusetts y Oxford, Reino Unido, Polity Press, 1994, pp. 403-412.
- Ridgeway, J., *Blood in the face*, Nueva York, Thunder's Mouth Press, 1995.
- Roediger, D., *The wages of whiteness*, Londres y Nueva York, Verso, 1993.
- , *Towards the abolition of whiteness*, Londres y Nueva York, Verso, 1994.
- Rugoff, R., *Circus Americanus*, Londres y Nueva York, Verso, 1995.
- Said, E., *Orientalism*, Londres, Penguin, 1985.
- San J. E., Jr., *Hegemony and strategies of transgression*, Albany, Nueva York, State University of New York Press, 1995.
- Sarup, M., *Identity, culture, and the postmodern world*, Athens, Georgia, The University of Georgia Press, 1996.
- Shohat, E. y R. Stam, *Unthinking Eurocentrism*, Londres y Nueva York, Routledge, 1994.
- Shohat, E., "The Struggle over Representation: Casting, Coalitions, and the Politics of In-dentification", en Román de la Campa, E. Ann Kaplan y Michael Sprinker, eds., *Late imperial culture*, Londres y Nueva York, Verso, 1995, pp. 166-178.
- Simón, S., "Job Hunt's Wild Side in Russia", *Los Angeles Times*, 2 de enero de 1996, pp. 1, 9.
- Sleeter, C. E., "White Silence, White Solidarity", en Noel Ignatiev y John Gavely, eds., *Race traitor*, Londres y Nueva York, Routledge, 1996.
- Southern Poverty Law Center, *False patriots: The threat of antigovernment extremists*, Montgomery, Alabama, Southern Poverty Law Center, 1996.
- Stowe, D. W., "Uncolored People: The Rise of Whiteness Studies", *Lingua Franca*, vol. 6, núm. 6, 1996, pp. 68-77.
- The Boston Globe*, 26 de enero de 1990.
- Time*, "Banker to México: 'Go get 'em'", vol. 145, núm. 7, 20 de febrero de 1995, p. 9.
- Trembath, P., "Aesthetics without Art or Culture: Toward an Alternative Sense of Materialist Agency", *Strategies*, vol. 9/10, 1996, pp. 122-151.
- Tsing, A. L., *In the realm of the diamond queen*, Princeton, Nueva Jersey, Princeton University Press, 1993.
- Visweswaran, K., *Fictions offeminist ethnography*, Minneapolis, Minnesota y Londres, University of Minnesota Press, 1994.
- Wallace, A., "Less Diversity Seen as uc Preferences End", *Los Angeles Times*, miércoles 2 de octubre de 1996, pp. A1, 18

- Webb, G., "Unholy Connection", *New Times*, 12-18 de septiembre, vol. 1, núm. 4, 1996, pp. 10-24.
- Welsch, W., "Aestheticization Processes: Phenomena, Distinctions and Prospects", *Theory, Culture and Society*, vol. 13, núm. 2, 1996, pp. 1-24.
- West, C., *Keeping faith: Philosophy and race in America*, Nueva York y Londres, Routledge, 1993.
- Williams, R., *Polines and letters*, Londres, Verso, 1974.
- Winant, H., *Racial Conditions: Politics, theory, comparisons*, Minneapolis, Minnesota y Londres, University of Minnesota Press, 1994.
- , "Racial Formation and Hegemony: Global and Local Developments", en Ali Rattansi y Sallie Westwood, eds., *Racism, modernity and identity on the western front*, Cambridge, Massachusetts y Oxford, Reino Unido, Polity Press, 1994, pp. 266-289.
- Wolfenstein, E. V., *Psychoanalytic-Marxism: Groundwork*, Nueva York y Londres, The Guildford Press, 1993.
- Wood, E. M., *Democracy against capitalism: Renewing historical materialism*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995.
- Wray, M. y A. Newitz, *White trash: Race and class in America*, Nueva York: Routledge, 1997.
- Yudice, G., "Neither Impugning nor Disavowing Whiteness Does a Viable Politics Make: The Limits of Identity Politics", en Christopher Newfield y Ronald Strickland, eds., *Afterpolitical correctness: The humanities and society in the 1990s*, 1995, pp. 255-285.
- Zamichow, N., "Captains Courageous Enough Not to Fight", *Los Angeles Times*, 2 de enero, 1996, pp. 1, 9-10.
- Zinn, H., *The politics of history*, Boston, Massachusetts, Beacon Press, 1970.

11. CONCLUSIÓN DE LA QUINTA PARTE

Lo que quiero recalcar al concluir esta sección de la cuarta edición de *La vida en las escuelas* es la importancia de desarrollar una pedagogía que cepille a contrapelo a la historia de su amnesia impuesta, que desafíe la fabulosa amalgama de vacío que son nuestras identidades como ciudadanos, que rehuse hacer reverencias a los defensores fanáticos y alabadores del nuevo orden mundial. Los maestros necesitan convertirse en guerreros contra la certidumbre, para combatir el monopolio interrogativo de las pruebas y los textos estandarizados y para intensificar lo evidente hasta que se vuelva extraño mientras se acelera lo desconocido hasta que se vuelva mundano.

Esto significa que debemos mantener a los estudiantes conectados al poder de lo inaceptable, debemos infestar la normalidad y ayudar a formar estudiantes más cómodos con las posibilidades impensables de la esperanza. Podemos hacer esto, creo, resaltando en nuestro trabajo la no dissociabilidad del lenguaje, el poder y la subjetividad y subrayando que toda enseñanza es un reino pero *no en la política, sino de la política*. Podemos lograr una pedagogía de transformación si convertimos nuestra enseñanza en una práctica desaforada y una práctica de desafuero. Si podemos inventar de nuevo nuestras pedagogías de tal forma que se basen en la recuperación de recuerdos peligrosos provenientes del inconsciente estructural de la sociedad, de los archivos eurocéntricos de la razón absoluta, entonces tal vez podemos empezar a construir un proyecto para recuperar las partículas perdidas de nuestros sueños, sueños hechos pedazos en la esclavitud de la modernidad para la lógica mezquina del capitalismo de consumo.

Necesitamos enseñar de forma peligrosa, pero vivir con optimismo. Necesitamos ser desaforados, pero templar nuestro desafuero con amor y compasión. Necesitamos ser guerreros de la justicia social, sí, pero guerreros cuyas conductas y praxis éticas estén inspiradas en lo mejor que el pensamiento crítico pueda ofrecer. Aunque hay que admitir que el término "pedagogía crítica" se ha vuelto muy ambiguo, aún existen a su alrededor asuntos cruciales por abordar. Necesitamos recordar que nuestros estudiantes no son espectros incorpóreos para hacerlos volar por los corredores por la retórica y la sofistería pedagógicas; más bien los estudiantes son agentes históricos complejos y necesitan poder leer los múltiples textos de su propia vida. Es decir, necesitan leer los lenguajes y los discursos en los que se encuentran para reinventarse a sí mismos. En consecuencia, la pedagogía crítica no debe volverse un "espacio privilegiado" para los académicos sino forjarse en medio de la lucha diaria de los propios oprimidos. El espíritu de la pedagogía que he descrito a lo largo de este libro puede ser resu-

mido mejor por Paulo Freiré, quien recientemente describió su pedagogía de liberación en una entrevista con Moacir Gadotti como "Una pedagogía bohemia de la felicidad... una pedagogía de risas, de preguntas, de curiosidad, de ver el futuro a través del presente, una pedagogía que cree en la posibilidad de la transformación del mundo, que cree en la historia como una posibilidad".¹

No es un ejercicio para que los ciudadanos sean más hábiles para sobrevivir en un mundo de lógica determinada por el mercado. No está diseñada para crear leales sirvientes de la tradición, beneficiarios del progreso y discípulos de la perpetua novedad en un mundo de infinitas mercancías e identidades renovables. Más bien, la pedagogía crítica está diseñada para estremecer el exceso de confianza y la comodidad ideológica, para poner barricadas a la búsqueda que vuelve natural la modernidad de lo sublime, para presentar como inadecuado un consenso de ideas y prácticas que permiten que cualquiera sufra sin necesidad. La pedagogía crítica va en contra de la inacción y la separación del alma del cuerpo. Es un proyecto que constituye una protesta furiosa contra el optimismo de la irreflexiva generación Pepsi y los sueños de Coca Cola de la ideología del mercado.

La utopía debe estar vinculada con la acusación; la crítica debe estar vinculada con la posibilidad. La pedagogía crítica no trafica en la realización de puntos finales, ni se sume en un letargo cauteloso. Por el contrario, se atreve a gesticular hacia la esperanza. La lucha por la liberación no está impulsada por anteproyectos de alta tecnología para crear una sociedad justa sino, más bien, reconoce la importancia de las pequeñas victorias en los piquetes de huelga, en el salón de clases, en los espacios públicos y durante las reuniones privadas. Las victorias parciales nunca son sólo individuales sino que se arquean hacia una lucha colectiva y mayor suscrita por la tarea ontológica de volverse más completamente humano. Esta tarea está anclada en un proceso de autorreflexión que incita las preguntas siguientes: ¿Qué debo pensar? ¿Cuáles son los términos y las condiciones de nuestra pertenencia? ¿De qué manera las diferencias basadas en el poder están inscritas en nuestra identidad como seres sociales dentro de una hegemonía capitalista descontrolada? La pedagogía crítica investiga el sentido ontológico de tales preguntas y explora lo que codifican las contradicciones entre la teoría y la práctica.

Pero, ¿qué es ese gesto hacia la esperanza? Los corazones que gesticulan hacia la esperanza crean un arco de fantaseo social, esto es, dicho gesto viene a ser la esperanza que está apuntalada por la razón crítica y que activa la acción; es un salto de esperanza a una visión de lo que puede ser posible, una visión infundida por una cólera justa. Es una visión que da cuenta de la totalidad de la explotación capitalista aunque no se vuelve totalizadora por derecho propio. En consecuencia, este libro no tiene propuesto resolver el enigma de la Esfinge de en-

¹ Moacir Gadotti, *Reading Paulo Freiré: Jlis Ufe and work*, Albany, Nueva York, State Univrrsity of New York Press, 1994.

lazar la teoría con una forma definitiva de práctica, la visión con la acción final, el deseo con el cumplimiento total. Sin embargo, sí apunta hacia algunas direcciones provisionales necesarias para construir una praxis de resistencia y transformación y, por ende, fomentar que la democracia cumpla su promesa. Mientras podemos pensar con nostalgia en las luchas de los voluntarios que combatieron en las brigadas internacionales en España entre 1936 y 1939, o esperar con anticipación el resultado de la resistencia zapatista en Chiapas, un creciente reconocimiento está esbozándose sobre nosotros como viento glacial desembriagante que las luchas de liberación actuales y futuras necesitarán para replantearse en las presentes condiciones del capitalismo global y la división internacional del trabajo. Los esfuerzos no específicos de clase realizados por los posmodernistas de la izquierda académica al atacar de forma indecente el consumo excesivo en lugar de la escasez los ha transformado en una legión de chiflados simbólicos que causan daños en sitios de consumo y en la imagen, donde la enajenación y la desesperación están desatadas, y destruyen los símbolos del triunfo capitalista. Sus esfuerzos son bienvenidos, pero lamentablemente resultan insuficientes. Necesitamos luchas de clases transnacionales, pero la manera para llevarlas a cabo no es clara.

Quizá nuestros propósitos nunca se vean realizados durante nuestra vida o durante las de nuestros hijos o de nuestros nietos. No obstante nunca debemos abandonar nuestro compromiso para forjar relaciones de solidaridad con los oprimidos o renunciar a nuestra continua lucha contra la injusticia. Estimados educadores y futuros educadores, termino con una frase atribuida al gran líder revolucionario mexicano, Emiliano Zapata: "*Mejor morir de pie que vivir toda una vida arrodillados*". La lucha está próxima y la historia nos está llamando para desempeñar una función en su producción. A pesar de que las fuerzas en nuestra contra están aumentando, nuestra resolución se mantiene firme. Nosotros, los maestros y estudiantes, tenemos voz y continuaremos luchando hasta que sea escuchada de forma colectiva. *Hasta la victoria siempre*. Creo que la esperanza, para que sea liberadora, siempre debe conjugarse con la lucha de clases, por eso siempre estaré comprometido con una política revolucionaria.

Algunos dicen que los ciudadanos estadounidenses han perdido su memoria colectiva, que están confinados a un lugar fuera de la historia, condenados por arrogancia a vivir la vida en un presente eterno. Pero, ¿cómo pueden los ciudadanos estadounidenses perder un conocimiento de la historia que nunca han tenido, que les ha sido disfrazada por los medios manejados por el sector corporativo y su lealtad ideológica al estado? Por esta razón, la pedagogía crítica no puede permanecer como una doctrina aislada; debe hacerse etérea fusionándose con nuestra conciencia, nuestra carne, nuestras emociones, nuestras percepciones y volverse parte sensorial de nuestro ser. Debe también volverse concreta en nuestras acciones y actividades diarias en el mundo. Estar conscientes de la historia es estar activos en su producción.

Al recorrer la trayectoria del desarrollo del capitalismo, hemos descubierto,

en gran parte para nuestra preocupación, que a menudo son los regímenes muy políticos que se describen como "democracias de mercado libre" los que se han vuelto incesantemente resistentes a la autocrítica. La lucha para construir un mundo libre de explotación es imponente y requiere que tomemos rutas menos transitadas, que nos lleven en direcciones menos conocidas y hacia destinos menos seguros. Hacemos el camino hacia la libertad a medida que caminamos por él. Además, nos renovamos en el proceso. Hoy, al igual que en épocas pasadas, cuando la historia nos puso en encrucijadas peligrosas, enfrentamos la elección máxima entre el barbarismo o el socialismo.