

sugiere modos de pensamiento y de acción que de otra manera no serían adoptados" (*Ibid.*: 186). Debe entenderse que tales eventos son condiciones necesarias pero no suficientes para entender la respuesta positiva, a lo sumo dan cuenta de las condiciones necesarias para activar el largo proceso de conversión e inducción.

El sermón a la puerta de la casa resultó ser por mucho el evento crítico más frecuente para precipitar la conversión, y esta característica influye para que las mujeres predominen sobre los hombres en los contactos iniciales. Por ello, Beckford afirma sin titubeos que: "No hay duda de que el número de conversiones sería sustancialmente más bajo si ese evangelismo metódico casa por casa no fuera empleado por los testigos". (*Ibid.*: 185)

Por testimonio incidental se entienden los contactos que los tJ's hacen fuera de sus campañas proselitistas, en ocasiones que inesperadamente ofrecen una oportunidad para ello, como por ejemplo cuando se espera el autobús y hay otras personas ahí, o cuando se está viajando y el compañero de asiento parece ser receptivo.

Beckford encontró también algo que no deja de sorprender: el testigo de Jehová no es un típico buscador de la verdad, no revela esa posición activa que caracteriza a los pentecostales o a los científicos, sino que es un converso potencial pero pasivo, la "verdad" llega a él y le es revela de manera paulatina, sistemática, completamente regulada, y nunca total. En consonancia con el predominio de las visitas domiciliarias como la forma de contacto inicial, son poco frecuentes los casos en que el propio individuo buscó al grupo, aun cuando ya tuviera las condiciones de predisposición y los estados de sugestibilidad necesarios.

v) Afiliación e inducción.

El proceso de integración al movimiento sigue patrones estandarizados y prácticamente invariables, es supervisado estrechamente por varios miembros del grupo, y en general es inducido y conducido a través de instrucciones muy detalladas en tablas de calendarización de eventos elaboradas por el cuerpo dirigente; además de promover las creencias del movimiento, estas actividades desarrollan el sentimiento de comunidad entre ellos, ya que el proceso de aprendizaje y el de integración están estrechamente ligados, dado que la mayor parte de las actividades de estudio de los recién incorporados se hace en grupo de estudio.

Aunque no hay restricciones normativas para que una persona extraña al grupo asista a las

reuniones, generalmente los publicadores invitan a aquellas personas a las cuales consideran seriamente interesadas.

Pero, por otro lado, una de las particularidades sociológicas de este grupo es que la fe en las doctrinas y posiciones ideológicas no son suficientes para ser considerado un testigo de Jehová, si no se corresponden con la participación e involucramiento en las actividades prácticas del grupo social de creyentes, y esta etapa inicia justamente cuando el converso se incorpora a la Escuela Teocrática de Ministros, ya que esto se considera como una muestra de interés en dar testimonio público basado en el discurso de la organización.

El servicio de campo, para el cual los prepara dicha Escuela, se inicia por lo regular acompañando a un publicador experimentado en los recorridos casa por casa, desempeñando un papel más bien pasivo, aunque el propio publicador le va permitiendo -e impulsándolo incluso- a leer determinados pasajes de las Escrituras para apoyar sus argumentos.

El progreso en el servicio de campo va acompañado de una progresiva ruptura de las relaciones sociales externas, que "amenazan la perseverancia en la devoción a la causa, si bien no necesariamente hay una ceremonia formal que marque la asimilación al grupo de correligionarios". (*Ibid.*: 187)

El bautismo es una buena muestra de esto: aunque es obligatorio en cierta etapa para todos los tJ's, tiene lugar en un tiempo determinado largamente; de hecho, antes del bautismo todos los miembros son sometidos a un breve examen oral con respecto a sus conocimientos doctrinales y sus cualidades personales, pero esto sucede sólo hasta que el ministro a cargo (el anciano) considera que están listos, e incluso esta facultad discrecional informal ejercida por los líderes de la congregaciones tienen una mayor importancia que el examen de admisión. Porque, en todo caso, lo fundamental es que "se demuestre sumisión a los imperativos organizacionales y una canalización exclusiva de la vida social a través de las vías aprobadas por la congregación". (*Idem.*)

La afiliación a la WT está determinada y controlada por las políticas de los dirigentes de los testigos de Jehová, tanto en la cúpula de la organización como en las congregaciones. En la medida en que la única libertad de maniobra permitida a los conversos es la elección de si están o no conformes con las convenciones, el grupo conserva el poder de determinar de manera arbitraria el contenido de la prueba de mérito, y mediante éste estrecho control sobre sus nuevos miembros, asegura que serán

admitidos en sus términos y no en los de ellos. (Cfr. Boyden, 1987)

vi) *Retención.*

El primer factor fundamental de permanencia es la adquisición de la visión del mundo de la Torre del Vigía. La conversión al grupo de los testigos de Jehová tiene consecuencias cognitivas, volitivas y normativas para el creyente, las cuales, interrelacionadas, "producen una coherencia total en los modos de pensamiento y de comportamiento del converso, así que una completa transformación de los patrones de percepción y acción se convierte en el rasgo distintivo de los testigos de Jehová conversos". (Ibid.: 188)

Un segundo factor es la estabilidad en las relaciones del converso con el movimiento de la WT en términos del mantenimiento de la adscripción a las creencias y una participación ininterrumpida en el servicio de campo.

Uno más es la asignación de puestos de responsabilidad dentro de la congregación a individuos que han dado prueba durante cerca de dos años de una dedicación plena a los programas de la Sociedad. La tasa de defección de los hombres en posiciones de responsabilidad es extremadamente baja.

Por lo demás, aun cuando algunas defecciones tienen lugar, muchos desertores pasan inicialmente a una etapa de membresía periférica, dada la cadena extensiva de relaciones familiares y de amistad dentro del grupo que hacen improbable que los miembros inactivos rompan totalmente con el grupo.

Aunque es imposible estimar el tamaño de la membresía periférica y aunque nuestros propios datos son escasos, la evidencia disponible muestra claramente que los líderes de la WT están preocupados por dos implicaciones principales: el efecto sobre la moral de los TJ's practicantes, y los posibles peligros que podrían surgir de la mala publicidad creada por los exmiembros. El dilema está básicamente entre tolerar a los desertores parciales con la esperanza de que se reintegren a una membresía total, y correr el riesgo de alienar a los TJ's practicantes al condonar las conductas rebeldes o relajadas. (Ibid.: 189)

vii) *Factores de rechazo.*

Todos los factores anteriores nos hablan de cómo y por qué algunos individuos dan una respuesta positiva al mensaje de la organización, pero la visión queda incompleta sin el conjunto de

factores que repelen a los potenciales conversos y los disuaden de unirse, y que son finalmente la mayoría de las personas expuestas al contacto con los publicadores. Los principales factores de 'rechazo' encontrados por Beckford son: "la obligación de comprometerse en el evangelismo público regular, la expectativa de que los testigos deben siempre someterse a la autoridad de los oficiales locales o regionales de la Sociedad Watch Tower, y la prohibición de cultivar relaciones profundas de amistad con otros". (*Ídem.*)

Las fuentes de disensión y potencial deserción no son las discusiones doctrinales o sobre los ritos sino la estructura de las relaciones sociales entre los tJ's, es decir, "la traducción de las doctrinas a las formas y prácticas sociales es el talón de Aquiles del movimiento de la Watch Tower". (*Ídem.*)

A diferencia de los pentecostales, la conversión supone un *despertar gradual*, consistente en el tránsito casi siempre tranquilo y no emocional de un estado de ignorancia e indiferencia doctrinal a otro de relativa ilustración y compromiso positivo con las metas de la Sociedad WT. La ausencia de sentimientos intensos de gozo y amor se suple por "el encuentro con la verdad", y por el alivio frente a sus ansiedades acerca de los problemas morales.

Por esta razón aquí no aparece el contraste tan frecuente de los pentecostales entre una vida anterior inmoral, y un comportamiento recto después de la conversión, sino fundamentalmente entre el error y la verdad, entre la luz y la oscuridad, es decir, se plantea básicamente en términos cognitivos. Empero, si consideramos que al sujeto se le considera convertido sólo si obedece plenamente las órdenes de los líderes de la Sociedad, encontramos que esto sucede mucho antes de que dicho individuo se haya familiarizado totalmente con la ideología del movimiento.

Es decir, pese a ser un proceso reputado como cognitivo, hay una suerte de conversión a ciegas, en la que se apuesta a una verdad que se considera indiscutible pero que el converso sólo conoce parcialmente, y que le será revelado poco a poco por sus propios estudios, pero basado sin excepción en las reglas de los dirigentes. Este 'crédito' se basa en la apariencia racional y en el alegato de infalibilidad en que se sustenta el mensaje de la organización.

Entre los tJ's que resistieron más encarnizada y vehementemente los intentos para convertirlos al punto de vista de la secta, predominan los esposos de mujeres que ya se habían convertido.

viii) Reclutamiento interno.

Un sector importante de los testigos de Jehová son nacidos dentro del grupo (en el referido

estudio de Beckford el 44%), de ahí que resulta importante preguntarse en qué medida la Sociedad es capaz de asegurar la permanencia de las nuevas generaciones.

Los datos del *Cuadro III-4*, basado en ese mismo estudio, permiten observar el número de retenidos y establecer comparaciones por sexo. El 63% permanecieron en el grupo, pero sólo lo hicieron el 60% de los hombres frente al 66% de las mujeres; por esta razón el porcentaje de varones retenidos resulta menor al porcentaje del total de varones, y en las mujeres se registra el caso inverso. Hay, pues, una pérdida o "sangría" que comprende a dos quintas partes de los varones y a un tercio de las mujeres. Los datos son ilustrativos, aunque su utilidad actual es meramente como punto de referencia.

CUADRO III-4. Número de hijos mayores de 16 años de los testigos de Jehová que permanecieron en el movimiento de la Watch Tower.

	Hombres			Mujeres			TOTAL	%
	Abs.	% según sexo	% del total	Abs.	% según sexo	% del total		
Retenidos como miembros	54	59.3	51.9	50	66.7	48.1	104	63
No retenidos como miembros	37	40.7	59.7	25	33.3	40.3	62	37
TOTAL	91		54.8	75		45.2	166	

Tomado de Beckford, 1975: 194.

Dada la relativa introversión social del grupo, para la mayor parte de los hijos de los tJ's el discurso simbólico religioso del grupo es su marco de referencia básico en la interpretación del mundo, si bien algunos aceptan haber pasado por un período de dudas en la adolescencia. Es decir, el relativo éxito de la WT en la retención de las nuevas generaciones tiene que ver con el aislamiento social, soportado y promovido por la red de relaciones familiares y de la congregación, más que con la convicción ideológica o el adoctrinamiento.

La conclusión de Beckford es que:

Es esencial entender la conversión como un proceso o carrera y reconocer el importante rol de los factores extrapersonales en la experiencia individual de conversión. En otras palabras, que la conversión tiene al menos tanto que ver con la estructura social e ideológica del grupo religioso 'huésped' como con los individuos que se les someten. Esto es verdad para la conversión a toda clase de grupos, pero es más notable en el caso de los testigos de Jehová porque su experiencia de conversión refleja muy fielmente la orientación primaria del grupo hacia las dimensiones intelectuales y consecuenciales de la religiosidad a expensas de los aspectos experienciales y rituales." (*Ibid.*: 194)

b) *Factores constitutivos del perfil social del testigo de Jehová.*

i) *Creencias básicas sobre el origen del mundo.*

La descripción y análisis de la ideología -entendida en sentido gramsciano como visión del mundo- de los grupos sociales es importante en la medida en que nos sitúa en el conjunto de ideas, imágenes y creencias que contribuyen a generar disposiciones a la acción, es decir en el marco simbólico que orienta a los actores en su vida cotidiana. Retomando a Embree, hay que enfatizar que situarse en el nivel del discurso religioso no significa aceptar que son sus presupuestos los que determinan la vida social, sino que en la definición de las prácticas sociales la ideología religiosa proporciona orientaciones básicas a los sujetos.

En este sentido, la cosmovisión que los tJ's comparten de manera bastante homogénea es un factor importante para comprender su comportamiento social y religioso, ya que en este nivel se establece una normatividad que abarca hasta los ámbitos más íntimos de la vida del creyente, consistente en un conjunto de reglas, prohibiciones, premios y castigos que inhiben o estimulan determinados comportamientos sociales. El activismo religioso y el radicalismo ético que hacen notable al grupo, tienen sus raíces en esa visión de la realidad.

De acuerdo a la cosmogonía definida por las doctrinas de la WT, el universo fue creado por Jehová, que es eterno y que creó a Jesucristo, el cual se convirtió luego en cocreador del resto de lo existente (*Stevenson, op. cit.: 111*), o por lo menos en su instrumento (*Botting y Botting, 1994: 8-12*)²⁵. El orden de aparición es a la vez el orden de importancia:

Jehová > Jesús > Ángeles > Hombre > Mujer > Animales inferiores.

Cuando Jehová creó a Adán y Eva y los Jardines de Edén, decidió poner a uno de sus ángeles a cargo para que observará y asegurará que la vida transcurriría según sus designios, que incluían la obligación de rendirle culto y alabanza; al designado le puso además un gran número de ángeles para que lo auxiliaran en su tarea. Así el cosmos perfecto quedó compuesto por los cielos (los ángeles a cargo), y la tierra (Adán, Eva y los habitantes del paraíso).

²⁵ La posición de los tJ's con respecto a Jesucristo tiene diversos antecedentes históricos, de los cuales el arrianismo, desarrollado en el siglo IV, es el más notable.

TABLA III-2. *Creencias básicas de los testigos de Jehová.*

La Biblia es la palabra de Dios y es verdad
La Biblia es más confiable que la tradición
El nombre de Dios es Jehová
Cristo es el hijo de Dios y es inferior a él
Cristo fue la primera de las creaciones de Dios
Cristo murió en una estaca, no en una cruz
La vida humana de Cristo fue pagada como rescate por los hombres obedientes
El sacrificio de Cristo fue suficiente
Cristo fue elevado de la muerte como una persona espiritual inmortal
La presencia de Cristo es espiritual
Bajo el reinado de Cristo la tierra será gobernada con rectitud y paz
El Reinado traerá condiciones de vida ideales a la tierra
La tierra nunca será destruida ni despoblada
Dios destruirá el presente sistema de cosas en la batalla de Armagedón
Los inicuos serán destruidos para siempre
Las personas a quienes Dios apruebe recibirán vida eterna
Hay sólo un camino para la vida
Estamos ahora en el 'tiempo del fin'
La muerte humana se debe al pecado de Adán
El alma humana deja de existir con la muerte
El infierno es la tumba común de la humanidad [no es un infierno con llamas y sufrimiento]
La esperanza a la hora de la muerte es la resurrección
La muerte adámica [de Adán] cesará
Sólo un pequeño rebaño de 144,000 irá al cielo y gobernará con Cristo
Los 144,000 son nacidos de nuevo como hijos espirituales de Dios.
El nuevo convenio fue hecho con el Israel espiritual
La congregación de Cristo se construye por sí misma
La oraciones debe ser dirigidas sólo a Jehová a través de Cristo
No deben ser usadas imágenes en el culto
El espiritismo debe ser evitado
Satán es el gobernante invisible del mundo
Un Cristiano no debe tomar parte en movimientos interdenominacionales
Un Cristiano debe mantenerse separado del mundo
Todas las leyes humanas que no entren en conflicto con las leyes de Dios deben ser obedecidas
Introducir sangre dentro del cuerpo a través de la boca o las venas viola las leyes de Dios
Las leyes de la Biblia sobre la moral deben ser obedecidas
La observancia del Sábado fue dada sólo a los judíos y terminó con la ley Mosaica
Es impropio tener una clase de clérigos y títulos especiales
El hombre no evolucionó sino que fue creado
Cristo puso el ejemplo a seguir en el servicio de Dios
El bautismo por inmersión completa simboliza la dedicación
Los cristianos deben dar testimonio público de la verdad de las Escrituras

Tomado de Botting y Botting, 1984; 31-32. La traducción y modificaciones son responsabilidad mía.

Para este ángel, sin embargo, su posición como soberano de la humanidad resultó como un

licor intoxicante, y cuando oía las alabanzas y culto que Adán y Eva elevaban diariamente a Jehová, se preguntaba porque no podrían ser para él mismo. Esta inquietud lo llevó a desarrollar una mentalidad de expansión ilimitada de sus dominios, y lleno de avaricia, convertido en un magnate de los negocios, empezó a idear la manera de convertirse en el dueño absoluto del mundo. Cuando presentó su idea al Consejo de Angeles que lo auxiliaban, sorprendentemente fue apoyado, y a partir de ese momento fue llamado Satán, es decir, 'El Opositor' y sus seguidores, demonios. Ellos quedaron entonces como amos y señores del mundo, hasta que Jehová los remueva de ahí.

Cuando Satanás se rebeló y desafió a Jehová, su creador, diciéndole que él podía apartar a la humanidad de su reino, y convertirlos en sus súbditos, presuntamente Jehová, por ser omnisciente y omnipotente, podía haber destruido en el acto al rebelde, pero "... con los ojos de millones de sus huestes celestiales fijas sobre él, Jehová no tuvo alternativa sino aceptar el reto" (*Stevenson, op. cit.: 113*). Aquí Jehová aparece no como un ser omnipotente, sino vulnerable, obligado a hacer algo que no hubiera querido y que no había planeado.

Pero eso sí, le dio un plazo de seis mil años al cabo de los cuales deberá probar que toda la humanidad le rinde culto, si no será destruido junto con sus seguidores: "Entonces todos en la tierra me rendirán culto, y será reivindicada mi posición como Soberano del universo. La cuestión del dominio del mundo y de quién es el gobernante supremo, habrán quedado asentadas de una vez y para siempre". (*Ibid.: 113*)

Satanás logró convencer a Eva y luego a Adán, haciéndoles probar el fruto del árbol de la sabiduría, expresamente prohibido por su creador; a partir de ese momento el ser humano fue expulsado del paraíso y Satanás se convirtió en el dueño del mundo.

Jesucristo vino al mundo en primer lugar a dar testimonio del advenimiento del reino y la Soberanía de Jehová, y en segundo a cancelar con su sacrificio los pecados de los creyentes y liberarlos de la condenación de la muerte. Este orden de prioridades sugiere que Jehová está más interesado en reivindicar su nombre que en salvar a su creación humana.

A lo largo de la historia ha habido seres notables que han dado testimonio del reino, como es el caso de los apóstoles, de Arrio, John Wycliffe, Lutero y muchos otros, en una cadena que remata con Russell, quien funda el movimiento de los testigos de Jehová. Estos son reconocidos por Jesucristo y por Jehová como su gente por su comportamiento social y religioso, esto es, por su dedicación al

estudio y su prédica infatigable.

Jehová envió a Jesucristo a combatir a Satanás, y según uno de los cálculos más conocidos de la WT, desde 1914 ha tomado las riendas y se apresta al combate final. Entretanto sus tropas de esclavos fieles y discretos (los ungidos) y la gran multitud (la inmensa mayoría de los tJ's) luchan cotidianamente con las fuerzas de Satanás por la mente de la gente.

Así, la mente de los individuos se convierte en el campo de combate sin posiciones de neutralidad posibles (*Ibid.*: 157) y el objetivo es desplazar las formas "erróneas" -por su origen satánico- de ver la realidad, y sustituirlas por "la verdad", identificada en principio con la Biblia, pero que en última instancia expresa las concepciones del mundo del cuerpo gobernante.

Paradójicamente, la machacona insistencia de los tJ's no expresa una gran preocupación por la salvación de los otros, sino por la suya propia, porque a través de su actividad incesante tratan de acreditar su carácter de huestes de Jehová y no de su enemigo, representado por casi todo lo externo al grupo.

Las catástrofes naturales y las crisis y la violencia social son tomados como signos confirmatorios de sus creencias y de la inminencia del advenimiento del nuevo orden. En el final de los tiempos se desarrollará la batalla de Armagedón, en la cual las fuerzas del mal serán destruidas y sólo sobrevivirán aquellos que dieron fiel testimonio del reino de Jehová. Los tJ's que hayan muerto antes del Armagedón serán resucitados -recreados según otros- y vivirán el reino milenario de Cristo sobre la tierra, en la cual no existirá ya la muerte, las enfermedades, la maldad, la vejez, el dolor, etc., es decir, el paraíso restaurado. Después del milenio vendrá el juicio final en el cual sólo los justos accederán a la vida eterna y el resto serán destruidos.

De acuerdo con Stevenson, si aceptamos la visión de los tJ's, es imposible exonerar a Jehová de toda culpa por el dolor del mundo ya que implica que el Divino Jehová ha estado simplemente observando este horrible espectáculo no por setenta años, sino por 6,000 años, rechazando obcecadamente interferir porque el asunto es entre él y uno de sus subordinados. Todo el dolor y sufrimiento terminarán en el momento en que él lo decida, pero no lo hace porque, como ya se dijo, la salvación del hombre es un asunto secundario con respecto a su venganza personal.

Parece ser que es por esto que Jehová ha sido capaz de ver 6,000 años de sufrimiento humano, presumiblemente sin derramar una lágrima, debido a que a través de ese sufrimiento ha notado con total satisfacción que Satán ha sido incapaz de persuadir a todos los hombres de rendirle culto. Y así Jehová

puede proclamar a todos los interesados, 'Yo soy el supremo. No hay nadie como yo en todo el mundo'. El ha aclarado su nombre del reproche que le lanzó Satán en el cielo hace miles de años. 'Ah, bueno', se dirá a sí mismo, 'ahora que la cuestión está definida, y que todo este importante negocio está concluido, volvamos hacia los asuntos menores. Veamos ahora, ¿qué podemos hacer por el sufrimiento de la raza humana? Cuando la respuesta resulta ser que Él destruirá al noventa y nueve por ciento de ellos en Su Batalla de Armagedón, no es sorprendente que para la mayoría de la gente Jehová, tal como lo presentan los testigos, es decididamente un Dios nada atractivo... (Ibid.: 113)

Más, en el fuerte contraste entre el presente lleno de calamidades y degradación, y un futuro perfecto y además inevitable, el t. de J. construye una certeza que para subsistir no puede ser flexible ni fluida, sino sólida e inamovible, ya que se basa en un conocimiento dado y no en la construcción de conocimiento por parte de los participantes. En la trinchera del todo o nada, la utopía -una más de las muchas que crea la humanidad- se asume como dogma para que no se disuelva en la realidad objetiva.

Es necesario añadir, sin embargo, que pese a la importancia que tienen la visión del mundo promovida por la organización entre sus miembros individuales, no hay una relación unívoca entre ésta y la ideología de los distintos individuos: "... los patrones de significado que los testigos de Jehová leen dentro de sus vidas y sus más fundamentales perspectivas del mundo no necesariamente coinciden con lo que a la Watch Tower le gustaría inculcar en la mente de sus miembros". (Beckford, 1965: 169)

Es decir, pese a que encontramos aquí mucho más que en otras agrupaciones la tendencia a "normalizar" los comportamientos -en el sentido de que respondan a patrones estandarizados-, subsiste la variación individual, basada en el sustrato cultural previo, o en vivencias tenidas ya dentro de la propia organización.

ii) Estratos socioeconómicos de adscripción.

La relativa homogeneidad que se observa entre los testigos de Jehová en términos ideológicos, discursivos, y de sus prácticas cotidianas, parece tener su correlato en la ubicación de la mayoría de los miembros en la estructura socioeconómica. Diversos estudios (Rogerson, 1969: 174-175; Jiménez, J., 1973: 79; Beckford, 1975: 36-141; Penton, 1976: 24; Wilson, 1977: 113), realizados en Estados Unidos, España, Gran Bretaña, Canadá y Japón han coincidido en que los tJ's se ubican en general en estratos de la clase media y media baja, y en cambio los extremos sociales, esto es, los muy ricos o los extremadamente pobres son poco frecuentes. Son menos los trabajos como el de Munter (1971: 61) en Holanda, o el clásico de Struop (1945) que los ubican preferentemente como trabajadores y empleados

pobrementemente pagados.

... la Sociedad Watch Tower siempre ha puesto un gran énfasis en la autodisciplina, la ética en el trabajo, y el desarrollo de conocimientos y habilidades básicas el cual frecuentemente conduce a la adquisición de la riqueza necesaria para un estilo de vida de clase media. Todavía a la inversa, hay valores entre ellos los cuales inhiben la movilidad social ascendente de la mayor parte de los testigos más allá de ciertos niveles. (Penton, 1985: 257)

De acuerdo con Penton (*Ídem.*), lo que el estudio de Beckford encontró acerca de la comunidad británica es por lo regular el caso universal, por lo cual sirve para darse una idea general de su composición socioeconómica.

Ahí, el 38% de los tJ's tenían ocupaciones manuales, de los cuales el 15% eran calificados, 12% semicalificados, y 11% no calificados; el 24% se dedicaban a actividades del grupo, 15% técnicos y administrativos, 13% profesionales y gerentes, y el 10% restante distribuido entre varias categorías. Pero además las categorías más altas se ubicaban principalmente en la clase media, más que en la media alta o la alta. (Beckford, 1975: 142-143)

Las calificaciones educativas formales derivadas de esta estructura ocupacional no sugieren una gran diferencia con las de la población en general. Por otro lado, los miembros del movimiento presentaban un patrón distintivo de afinidades y características culturales que sin embargo no pueden ser asociados sin ambigüedades con una clase social específica. (*Ibid.*: 144)

La mayoría vivían en casas pequeñas, con una decoración interior característica de la clase media baja (incluyendo el uso de tapetes y cocinas moderadamente bien equipadas); los muebles caros o lujosos eran raros, predominando el confort y la utilidad por sobre la novedad o el prestigio. Aunque muchos poseen automóvil, las conversaciones sobre autos entre varones tJ's es poco frecuente, ya que el carro tiene sólo un valor utilitario para ellos. (*Ibid.*: 145)

Al recorrer diversas regiones de la Gran Bretaña, Beckford encontró variaciones en los estilos de vida de los tJ's, y además estas variaciones se correspondían con los diferentes matices de las reuniones de las congregaciones y de sus actividades sociales, a despecho de la uniformidad aparente en procedimientos y programas. (*Ibid.*: 145-146)

Con algunas reservas de orden metodológico²⁶, el análisis de la movilidad social entre los tJ's

²⁶ "Ni los cambios intrageneracionales ni los intergeneracionales en el status ocupacional pueden ser tomados sin reserva como indicadores de movilidad social en toda su diversidad... no es enteramente válido hacer comparaciones de status ocupacional entre generaciones porque la estructura de la jerarquía ocupacional ha cambiado considerablemente en décadas

en Gran Bretaña indica que el perfil social de los entrevistados no es notablemente distinto de el de sus padres, si bien se detectaron más tJ's ascendiendo que descendiendo en la escala social, es decir que la magnitud de la movilidad ascendente es mayor que la movilidad descendente. (*Ibid.*: 146-148)

iii) Relación con las autoridades civiles.

Sujeto antes que nada al Reino celestial de Dios, a cuyas leyes expresadas en la Biblia debe absoluta obediencia, su lealtad es primero para él antes que para el país de nacimiento, bajo cuyo gobierno terrenal se consideran a sí mismos sólo residentes temporales, extranjeros, porque ellos pertenecen a esta nueva nación supranacional ("la nación gozosa"). La sujeción a las leyes de las 'autoridades superiores' mundanas es relativa, por lo cual no se sienten obligados a obedecer ninguna ley que vaya en contra de las leyes del Supremo Legislador. A menos que esto se entienda, es del todo imposible comprender apropiadamente la actitud de los tJ's hacia los gobiernos del mundo. (*Stevenson, op. cit.*: 159-163)

Su posición con respecto a las autoridades es la de respetar todos las leyes civiles que no entren en conflicto con los principios teocráticos; la percepción misma acerca de las autoridades civiles ha variado a lo largo de historia, concibiéndose como sujetos a ellas por mandato bíblico en la etapa de Russell, ajenos y sólo sometidos al poder de Dios en la de Rutherford, y nuevamente reconociendo el fuero secular a partir de 1962. (*Ibid.*: 162-163)

iv) Relaciones con la sociedad.

Sus vínculos con la sociedad exterior al grupo religioso está caracterizada por el celo proselitista, alimentado por un profundo deseo de hablar a cualquiera que se encuentran acerca del nuevo mundo, aunque después de varios meses, o quizás años, este celo disminuye y el creyente se asienta en un modo de aceptación relativamente tranquila de su identidad religiosa. (*Rogerson, 1969: 178*)

Se comportan sumamente amables y amistosos con los recién incorporados, así como con las personas de buena voluntad (es decir, aquellos individuos que muestran interés en la organización).

recientes... el cuestionable procedimiento de comparar a los hijos e hijas quienes han apenas embarcado en una carrera, con sus padres quienes es mucho más probable que ya hayan alcanzado su status ocupacional óptimo..." (*Ibid, pp. 147-148*)

Tienen un fuerte espíritu de comunidad, de cuerpo, por ello las congregaciones son llamadas compañías. (*Ibid.*: 179)

Fuera de esa relación clientelar, evitan tanto como sea posible la asociación con los no testigos: está en contra de los principios teocráticos tener relaciones sociales fuera de la organización. Stevenson interpreta esto como una muestra de temor a que a través de las conversaciones con los externos, el t. de J. compare el clima de pensamiento individual libre con el clima altamente restrictivo de pensamiento controlado en que él está contenido. (*Stevenson, op. cit.*: 158-159)

Para este mismo autor, la organización ha suscitado problemas innecesarios sólo para provocar la persecución que cumpla las profecías bíblicas, y que al mismo tiempo satisface el sentimiento de martirio profundamente enraizado en ellos. (*Ibid.*: 169)

Dado que se conciben como si estuvieran dentro del mundo pero ajenos a él las organizaciones de caridad, las sociedades misioneras, y cualquier esfuerzo para una reforma social le parecen un desperdicio total de tiempo. No votan, no son candidatos, no pueden actuar como jurados, ni deben llevar a las cortes a otro testigo; apoyan una huelga sólo si es oficialmente sancionada por el sindicato. (*Ibid.*: 161, 169, 189-190)

Aunque se desligan de las responsabilidades sociales, asumen esas responsabilidades al interior de su propia pequeña sociedad. Son buenos trabajadores, y asumen que hay que hacer un trabajo honesto por una paga honesta. Son gente muy cooperativa en todo aquello que no afecte directamente sus principios. (*Ibid.*: 156, 159, 161, 170-171)

En términos socioeconómicos los testigos de Jehová no son muy distintos de la población como un todo (*Beckford, 1975: 150*) pero en cambio sus estructuras mentales difieren considerablemente de las del resto de la población, ven el mundo en una forma diferente y esta actitud debe ser tomada en cuenta cuando se consideran sus creencias y comportamiento. Desde luego que esta orientación mental es más fuerte en unos tJ's que en otros. (*Rogerson, 1969: 189*)

En general son personas que saben poco acerca de su propia organización, y que sin embargo están totalmente convencidos de tener la razón; pero en todo caso, como plantea Rogerson, el dogmatismo con que se protegen de las dudas epistemológicas y existenciales no es exclusivo de ellos. (*Ídem.*)

Por ello, hay quien concluye que el t. de J. que llama a la puerta para ayudar a otro en su camino, está él mismo necesitado de ayuda. (*Stevenson, op. cit.: 201*)

v) *Algunos rasgos de su comportamiento social.*

Hay que distinguir entre la línea "oficial" de comportamiento promovido por la organización a través de sus libros y revistas, es decir la manera en que el t. de J. debe comportarse, y cómo se comportan en realidad la mayoría de los tJ's. Así, mientras que la organización exige una dedicación casi total, las otras instituciones -también exigentes-, como el trabajo secular, los lazos familiares, y los intereses que mantiene fuera, se contraponen a la entrega absoluta. Aún ajustada a esos límites, la Sociedad espera que el creyente dedique la mayor parte del tiempo disponible a los intereses del Reino, por lo cual desalienta la asistencia a bailes, reuniones sociales, eventos deportivos y otro tipo de reuniones (se tolera ver televisión con moderación aunque sólo cierto tipo de programas). Ello no implica que algunos tJ's, tal vez muchos, no participen ocasionalmente en dichos entretenimientos. (*Rogerson, 1969: 182*)

De cualquier manera, hay en la organización un fuerte sentimiento en contra de la frivolidad, la falta de seriedad y aun del placer. (*Ibid.: 182-183*) Otras limitaciones tienen que ver el lenguaje abusivo y las bromas obscenas, la práctica frecuente de los deportes (que le resta tiempo de servicio a Jehová), el t. de J. casado no puede bailar en contacto estrecho con otra persona que no sea su pareja. Es desaprobada la pasión sexual y el deseo lujurioso aun entre parejas casadas, y cualquier forma de acto sexual que se considere como innatural. (*Idem.*)

No les está prohibido tomar, aunque deben hacerlo con moderación; el uso del tabaco es condenado, pero a quien lo hace sólo se le castiga dejándolo fuera de los puestos de responsabilidad (de hecho si a un siervo, un superintendente o un precursor se le sorprende fumando se le quita en el acto su asignación). (*Stevenson, op. cit.: 157-171*) Rechazan el juego, aunque no todos los tJ's se ajustan a esta regla (*Ibid.: 161*)

La posición oficial y la manejada por los miembros del grupo excluye las posturas racistas, aunque diversos ex-testigos y críticos han señalado el carácter antisemita y la posición inferior y hasta segregada que ocupan los tJ's de raza negra en los Estados Unidos. (*Penton, 1985: 285-286*)

Se oponen a la guerra, pero no son pacifistas -Jehová ha sido un Dios de guerra y ellos mismos viven en espera de la Batalla de Armagedón, en la que tomarán parte del lado de su Dios-, sino

neutrales; se ven a sí mismos como embajadores de Dios, aunque este argumento sólo los convence a ellos. (Stevenson, *op. cit.*: 157-171)

vi) *Concepciones acerca del sexo, el matrimonio y la familia.*

El amor por la Sociedad viene antes que el amor a la familia, porque el amor a Dios es antes que todo. El matrimonio tiene un origen divino, pero terminará en el futuro, cuando la tierra se haya poblado hasta su límite y cese la procreación. (Rogerson, *op. cit.*: 177-179)

Se estimula el matrimonio entre tJ's (personas dedicadas), y en cambio se desalienta -aunque no se prohíbe- la unión con personas ajenas al movimiento: "Si una persona dedicada planea casarse con una persona no dedicada y quiere usar el salón, el comité debe aconsejarle con respecto a casarse 'sólo dentro del Señor'. Si él aun decide concluir con el matrimonio, deberá asumir la responsabilidad por esto. Él es ciertamente inmaduro y será descalificado de los privilegios del siervo hasta que muestre claramente una devoción madura a los justos caminos de Jehová." (*Ibid.*: 185)

El sexo no es sólo para la procreación, sino también para una pasión reconfortante y fuente de placer, siempre que se esté casado y que se haga de la manera 'apropiada y natural'. Con los hijos la educación sexual es bastante franca y abierta, sin las metáforas usuales en el resto de la sociedad, aunque los principios en que se sustenta son en extremo puritanos. (Stevenson, *op. cit.*: 178-180). No desapruueban el control de la natalidad, sino que lo dejan a la conciencia de los tJ's. (Rogerson, 1969: 186)

La masturbación, la homosexualidad, el aborto, la esterilización, la eutanasia y la inseminación artificial son considerados como algo abominable. (Stevenson, *op. cit.*: 177-186)

El divorcio en parejas de tJ's se acepta únicamente en casos de adulterio, y cuando sólo uno de ellos es testigo de Jehová se acepta si no hay manutención por parte del esposo, por maltrato físico extremo, o porque el cónyuge hace imposible la práctica religiosa. La separación se plantea como último recurso, pero en general si una de las partes no se asimila a la otra, la ruptura es inevitable (*Ibid.*: 186-187), porque por el grado de compromiso que se exige de los tJ's, la adscripción religiosa se convierte en un competidor demasiado fuerte para la convivencia y la armonía familiar.

vii) *La funcionalidad del discurso estandarizado.*

La conversación de un recién convertido carece notablemente del stock de frases usadas y

sancionadas por la Sociedad. de ahí que un t. de J. de reciente conversión puede ser distinguido por la poca frecuencia de esos clichés en su discurso, así como por la dificultad para expresar sus ideas con esos códigos, es decir, para hacerlos compatibles, pero los tJ's más antiguos conocen de memoria la mayor parte de el vocabulario especial de los dogmas de su fe, el cual sienta que les ayuda a asegurar su lealtad a la organización. (Rogerson, 1969: 178)

El stock de respuestas al stock de preguntas provee un sistema de retroalimentación verbal para consolidar la integración social dentro de la fe (Botting y Botting, *op. cit.*: 88); la destreza que se logre en dominar este stock es el indicador principal de que el individuo "ha avanzado en el conocimiento de la verdad", lo cual determina ante la Sociedad -es decir entre las autoridades del grupo- sus posibilidades de ocupar cargos de la organización, y ante los miembros de la congregación, el reconocimiento -generalmente implícito- que tienen los más avanzados: "En el proceso de socialización dentro de la cultura del movimiento de la Watch Tower los neófitos aprenden un número de expresiones y tácticas de conversación las cuales, cuando son dominadas, les dan un aire de autoconfianza [por su] 'progreso objetivo'". (Beckford, 1975: 145)

En el caso de los tJ's pertenecientes a la clase trabajadora, con una capacidad discursiva en cierto modo restringida, las formalidades del discurso de la Sociedad le permiten dar la apariencia de un código superficialmente elaborado y por lo tanto trascender las limitaciones que sus antecedentes de clase les imponen en su habilidad para argumentar persuasivamente en público. (*Ibid.*: 145)

A cambio, las ideas y pensamientos independientes han sido completamente extirpados, (Stevenson, *op. cit.*: 153), y generalmente no emiten ningún comentario crítico con respecto a su organización. (Rogerson, 1969: 172)

Si se puede hablar de un lavado de cerebro tendría que aceptarse que éste, siendo largo, gradual, tedioso y exigente en esfuerzo intelectual y en dedicación, no puede realizarse sin la total aquiescencia del sujeto. Es imprescindible, por tanto, considerar las razones del converso.

viii) Inhibición de la popularidad personal y las rebeliones en masa.

Las normas de comportamiento establecidas por la organización incluyen mecanismos para inhibir enfáticamente la popularidad personal, lo cual explica en parte la ausencia de líderes carismáticos, ya que quienes ocupan los cargos se conciben casi siempre como funcionarios, como instrumentos, antes que como receptores directos de los beneficios del poder, entendido en el sentido

de ocupar una posición más elevada en la jerarquía²⁷, y en este sentido ningún t. de J. llega a aglutinar una gran cantidad de seguidores. (*Ibid.*: 159)

Además la Sociedad determina cómo deben ser las relaciones sociales entre los tJ's, y de hecho está en contra de tales vínculos cuando no tiene que ver directamente con el servicio de campo (*Ibid.*: 183), lo cual produce una casi total inexistencia de lazos intracomunitarios en gran escala que bloquea las rebeliones en masa. Ningún t. de J. está en posición de conocer o querer conocer los pensamientos personales de otros tJ's a través del mundo", excepto lo que publica la organización, reputada como la única fuente legítima de información (*Ibid.*: 159). El aislamiento no sólo de la sociedad, sino aun intracomunitario, que ha devenido parte del ethos del testigo²⁸, explica en buena medida la estabilidad mostrada por el movimiento.

ix) Las fuentes de información principales y su función normativa.

Dado que las interacciones entre las distintas congregaciones y entre los tJ's considerados individualmente son poco frecuentes, relativamente superficiales, y en su mayor parte se dan dentro de los lineamientos formales de la organización, las principales fuentes de información de los tJ's con respecto a su organización y al movimiento provienen de las publicaciones de la WT. (*Cfr. Botting y Botting, op. cit.: 94-110*)

Para ilustrar la importancia de éstas basta mencionar dos hechos: por una parte, para 1983 la Sociedad había distribuido 53,517,808 Biblias, libros y folletos, así como 460,072,255 copias de las revistas *La Atalaya* y *¡Despertad!*, una cantidad no igualada por ningún otro grupo religioso. (*Penton, 1984: 231*)

Y por otro lado, las cargas de lectura que implican la pertenencia al grupo no tienen paralelo: de acuerdo con David Reed (*citado por Penton, 1984*), otrora anciano en una congregación, en 1981 se esperaba que cada t. de J. leyera 3,178 páginas de la literatura de la WT, aunque sólo 197 de la Biblia. Estas cuotas de lectura se distribuían así: 1, 536 páginas de *La Atalaya* y *¡Despertad!*, más 208

²⁷ Lo anterior no significa que entre los testigos no existan personajes públicos famosos: las actrices Eve Arden, Teresa Graves, el jazzista Georges Benson y, por increíble que parezca, el cantante de pop Michael Jackson son testigos de Jehová, aunque no actúan públicamente como miembros del movimiento, ya que se considera que nadie debe ser demasiado prominente dentro de la comunidad de los testigos excepto como oficial de la Watch Tower. (*Penton, 1985, pp. 177-179*)

²⁸ Recordemos que en sus inicios el movimiento estaba concebido como una gran red de congregaciones de lectores de la Biblia, que bajo cierta guía, habrían de intercambiar puntos de vista. En la actualidad el intercambio en gran escala de experiencias sólo se da a través de la revista, y de ninguna manera en forma espontánea, sino siempre mediada por la labor editorial de la organización.

páginas de *La Atalaya* para los estudios semanales, más 48 páginas de *Nuestro Ministerio del Reino*, más 384 páginas de los libros encuadernados para los estudios de media semana, más 384 páginas del *Anuario*, más 360 páginas del material para la Escuela Teocrática de Ministros, más 258 páginas de publicaciones de las Asambleas. (*Ídem.*)

La calidad de estas publicaciones varía, si bien parece ser que las más cuidadas en su redacción son aquellas que se refieren a asuntos sociales o morales. Por su importancia en la vida cotidiana de los practicantes, vale la pena mencionar sus características principales.

*La Atalaya*²⁹, una de las dos publicaciones quincenales, está dedicada a la instrucción doctrinal y es el órgano central en lo que se refiere a la visión religiosa de los miembros del grupo. De acuerdo con Penton (*Ibid.*: 232), "emperradamente repite en forma exhaustiva las viejas doctrinas o temas que, de una manera u otra, han sido impresas una y otra vez desde la primera guerra mundial". (*Ídem.*)

¡Despertad! es una especie de versión doméstica del *Selecciones de Reader's Digest*, y sus artículos -calificados por Penton como anacrónicos y pedestres- hacen énfasis en la descomposición social y el decaimiento moral.

Nuestro Ministerio del Reino es un boletín mensual, "monótono", en el cual se esbozan las reuniones de servicio semanal y se discuten repetitivamente las técnicas de proselitismo.

Cada año se producen y venden en Distritos y Asambleas varios títulos de los libros encuadernados, comprendiendo una amplia diversidad de temas, que van desde tratamientos de libros de la Biblia, hasta tratados sobre religiones, pasando por polémicas con la teoría de la evolución natural, la historia de los tJ's, el Apocalipsis, la vida de Jesús, presentación de la organización ("la obra mundial"), libros para los niños y jóvenes, etc.

Esta literatura juega un papel importante en las concepciones del mundo y en la determinación de las prácticas sociales de los miembros, dados los hábitos de lectura que en teoría se desarrollan entre los tJ's, por lo cual no es difícil imaginar el peso que tienen sobre esos individuos relativamente aislados de su entorno las visiones apocalípticas y el paraíso prometido y exclusivo para el grupo.

Sin embargo, esas son tendencias encontradas en otro lugar y otro momento, por lo cual cobran interés varias cuestiones: ¿en qué medida se cumple la hipótesis de que los contenidos de estas lecturas orientan una buena parte de las actividades cotidianas y del discurso de los tJ's considerados

²⁹ Sus orígenes se remontan a 1879 y para julio de 1997 se publica en 126 idiomas y llega a más de 217 países.

individualmente?, ¿estos niveles de lectura son homogéneos o hay variaciones entre los tJ's?, ¿qué sucede en el caso de los tJ's mexicanos, pertenecientes a una cultura poco habituada a la lectura, y entre los cuales predominan las personas con baja escolaridad? ¿en qué medida la mecanización de procesos y contenidos ajusta la orientación cognitiva del movimiento con las condiciones objetivas de baja educación de su feligresía?.

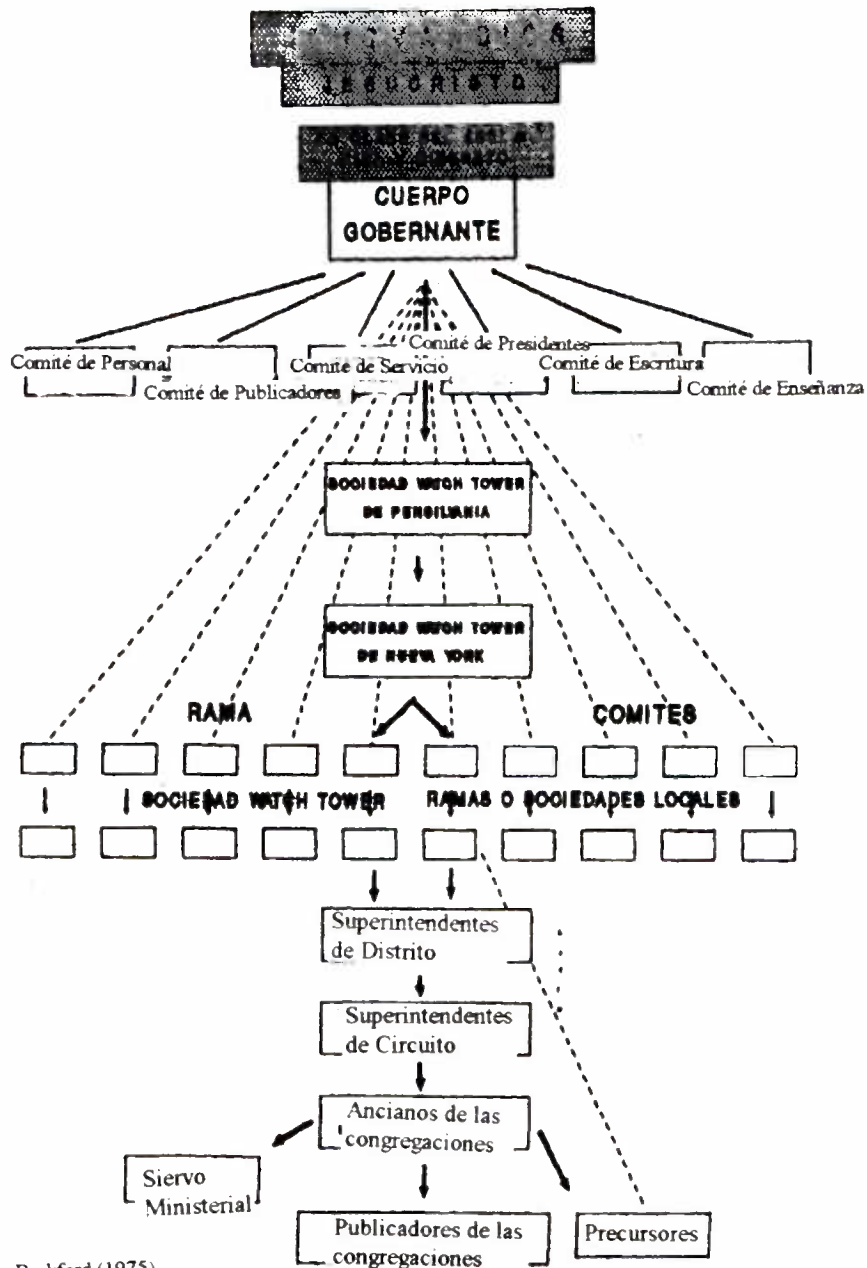
En otro orden de ideas, hay que notar que las publicaciones comunican al conjunto de la feligresía la secuencia de actividades, los contenidos y tiempos, por lo cual hacen innecesaria y prácticamente nula la comunicación entre congregaciones. Juegan un papel fundamental, por tanto, en el funcionamiento eficiente y en el mantenimiento de la estructura vertical del grupo.

Finalmente, hay otro aspecto de gran relevancia en lo que toca a la literatura. El costo de producción de las publicaciones es sumamente bajo, ya que la mano de obra de los habitantes de Bethel (y sus diversas oficinas a nivel mundial), en donde se producen, es casi gratuita, y la compra de los textos es prácticamente obligatoria, aun cuando sea a un precio módico. De ahí que la venta de libros y revistas constituye una de las principales fuentes de ingreso para la organización, junto con las numerosas contribuciones directas, el dinero dejado en herencias, y la contribución regular de los circuitos, distritos y otras convenciones. (*Ibid.*: 230)

x) Relación con la estructura organizativa.

La estructura organizativa de los testigos de Jehová se caracteriza por su carácter predominantemente vertical, ya que las relaciones horizontales, entre pares, son relativamente escasas y tienen poco peso en la determinación de las prácticas cotidianas de los creyentes. La *Gráfica III-6* muestra la estructura jerárquica y las líneas de comunicación del grupo. Esta es la espina dorsal de la organización a la que se adhieren más o menos inconscientemente (porque desconocen esta forma de organización y sus implicaciones) miles de personas. Las rutas de ascenso para los tJ's son exactamente a la inversa, aunque es prácticamente imposible que alguien pueda recorrer la ruta completa. La inmensa mayoría de los tJ's se ubican en los niveles de la base, es decir, en los puestos de las congregaciones. Ser superintendente de Circuito, y aun más de Distrito, suponen un alto grado de desarraigo y la supresión de una adscripción laboral permanente, es decir, una entrega casi completa del tiempo de trabajo a la organización, lo cual excede las posibilidades de muchos que tienen una familia que mantener. Queda por saber si también excede sus aspiraciones dentro del grupo.

LA ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL DE LOS TESTIGOS DE JEHOVA



Tomado de Beckford (1975).

Las posibilidades reales de ascenso para la gran masa de tJ's varones son la de ser ancianos, siervos de servicio o ministeriales, y para ambos sexos el de ser precursores especiales o regulares.

A nivel de la congregación las posiciones de dirección son ocho (en las congregaciones más pequeñas los cargos se concentran en menos personas) y son ocupados por varones mayores de edad, generalmente con treinta o más años. Las mujeres sólo pueden ocupar el cargo provisionalmente cuando una congregación inicia y aun no hay varones en posibilidad de tomar el cargo. Tales puestos son considerados a la vez como responsabilidades ya que es "la posición en que les toca servir a los hermanos", y como privilegios, dado que se obtienen demostrando un esfuerzo constante en los parámetros que la organización establece.

Autores como Raymond Franz o los Botting insisten en que estas posiciones también son instancias de ejercicio del poder en ámbitos microsociales, y que este poder llega a ser tan arbitrario como el del cuerpo gobernante sobre el conjunto de los tJ's.

La estructura organizativa al interior de la congregación comprende los siguientes puestos y funciones:

Siervo de la congregación: está a cargo de la congregación local, auxiliado por varios siervos asistentes.

1) *Siervo asistente de la congregación:* recolecta todos los reportes de trabajo de casa en casa cada semana.

2) *Siervo de estudios bíblicos:* recopila todos los reportes sobre los estudios bíblicos tenidos cada mes (y por tanto es el que registra el progreso de la congregación).

3) *Siervo de la revista y el territorio:* provee las revistas y el archivo de territorios para los publicadores.

4) *Siervo de la literatura:* encargado de la distribución de libros y panfletos.

5) *Siervo de la contabilidad:* funge como tesorero.

6) *Conductor de estudios de la Atalaya:* toma el estudio del jornal oficial de la Sociedad cada domingo.

7) *Siervo de la Escuela Ministerial:* a cargo de la escuela de entrenamiento de media semana desarrollada por el movimiento en cada congregación. (*Stevenson, op. cit.: 54-55. Rogerson, 1969: 126-127*)

El Siervo de la congregación, el Siervo asistente y el Siervo de estudios bíblicos constituyen el Comité de la congregación, encargado de asuntos tales como la disputas entre hermanos, la recomendación de nuevos siervos, la elección de proclamadores públicos, las acusaciones de mala conducta a algunos miembros, etc. (*Ibid.: 127*)

Estos hombres tienen niños, trabajo secular, encabezan al grupo en el trabajo casa por casa, conducen dos o tres estudios bíblicos en casa y preparan lecturas públicas, entre otras cosas, dejando poco tiempo para la reflexión o el relajamiento: su religión se constituye en su forma de vida.

(Stevenson, *op. cit.*: 64)

Paralelamente existe la figura del precursor (*pioneer*), que por ser accesible a hombres y mujeres de casi cualquier edad, constituye para la gran masa de los tJ's, ajenos a los puestos directivos, la opción para intensificar por otras vías su papel activo y su compromiso con la institución. Se trata por lo regular de personas solteras o de parejas sin hijos, que devienen trabajadores de tiempo completo de la organización.

Los precursores regulares deben cumplir una cuota de 100 horas cada mes en el trabajo de casa en casa, y a la par deben tener un trabajo de tiempo parcial para sostenerse a sí mismos, ya que la Sociedad no paga por el trabajo que realizan. Los precursores especiales deben dedicar 150 horas cada mes en el trabajo casa por casa, en compensación de lo cual la Sociedad les paga una pequeña pensión; el trabajo del precursor especial es la asignación más ardua, y desarrollada por la fuerza de trabajo más barata.

La posibilidad de ascender al siguiente grado en la Sociedad, que es el Siervo de Circuito, depende del número de convertidos que se logre. El Siervo de Circuito emplea una semana a la vez con cada congregación (cada Circuito comprende un promedio de 21 congregaciones), inspeccionando su trabajo, escuchando el testimonio de los tJ's locales, revisando las cuentas y reportando sus condiciones a las oficinas centrales. Se hospeda con uno de los miembros de la congregación durante la semana, y sus alimentos los proveen entre varios mediante un sistema de rotación.

Arriba está el siervo de Distrito, cuyo sistema de trabajo y formas de manutención son iguales, pero se maneja a nivel de Circuitos.

Estas formas de relación tienen dos implicaciones interesantes: hacen que los costos para la organización sean mínimos, haciendo autosostenible una estructura y dinámica tan grande y amplia, que tendría costos muy elevados para una empresa comercial; hacen factible, por tanto, un esfuerzo colosal, volviendo gratuita la vigilancia y supervisión. Y por otra parte, al decir de muchos extestigos - como los mencionados líneas arriba- prohijan comportamientos incorrectos en los superintendentes, que se convierten en una especie de mantenidos y, dado que conservan el poder de evaluar al anfitrión, en ocasiones actúan con despotismo y descaros.

Y es que, en efecto, el sistema por el cual la Sociedad decide la promoción de un individuo de un grado a otro se basa en el "Reporte de Calificaciones Personales", enviado a las oficinas centrales

por los superintendentes. De lo que el superior consigne en este reporte dependen las posibilidades de progreso de cada individuo en el servicio de tiempo completo.

El reporte comprende cincuenta preguntas divididas en cinco grupos de diez: 1) trabajo de casa en casa, 2) habilidad organizativa, 3) relaciones con los otros, 4) conocimiento de las escrituras y actitud mental, 5) disposición y características físicas. Mediante este reporte la Sociedad tiene una visión muy clara acerca de las actividades y logros de sus trabajadores de tiempo completo, pero la generalidad de los tJ's desconoce su contenido. Como en otras cosas, la líneas de comunicación horizontales casi no existen.

xi) La congregación: núcleo organizativo y mediación teórica.

Punto central de integración al grupo y de mantenimiento de la cohesión, es el centro de organización de las actividades, el lugar donde reciben instrucción bíblica y entrenamiento en su ministerio casa por casa, a donde reportan su trabajo semanal y donde recogen la literatura con la que trabajarán toda la semana. Por ello la congregación juega un papel fundamental en la vida del creyente y del grupo, y aumenta su relevancia si consideramos el relativo aislamiento que existe no sólo con respecto al resto de la sociedad, sino aun a sus propios correligionarios de otras congregaciones; el Salón del Reino al que asisten se convierte en el espacio de socialización por excelencia, en "el centro de su restringida vida social"³⁰. (Stevenson, *op. cit.*: 50-51)

Las reuniones son descritas por algunos como cálidas y amistosas, por otros como frías y monótonas, son frecuentes -cinco a la semana-, y aunque formalmente no son obligatorias hay una sanción implícita por parte de la congregación ya que las inasistencias son mal vistas, e incluso se toman medidas para remediarlas cuando se vuelven más frecuentes.

El número de reuniones no varía, lo que si llegan a cambiar es el día y la hora de las mismas, aunque cuando lo hacen los cambios son por temporadas (no por días o semanas), y se informa oportunamente a la congregación.

Hay dos reuniones el domingo (ocasionalmente pueden celebrarse en sábado): primero una de lectura pública, y luego el *Estudio de La Atalaya*, ambas con una hora de duración. El estudio consiste en una dinámica de preguntas y respuestas basada en *La Atalaya*, siguiendo un esquema conductista

³⁰ Una encuesta (citada por Penton, 1985: p. 241) entre 60,000 mujeres norteamericanas reveló que las pertenecientes a este grupo registraban el más alto grado de atención a las reuniones del grupo: 91%, frente al 52% de los mormones y el 48% de los bautistas.

radical; la participación es abundante, generalmente moderada y sin emoción -aunque no siempre sin nerviosismo-, y es facilitada por el hecho de que "... las preguntas son invariablemente muy simples y con una pequeña preparación la mayor parte de los testigos pueden contestarlas... ellos simplemente repiten lo que *La Atalaya* dice..." (Rogerson, 1969: 128). Pese a ser la reunión más importante de la semana, puede tender a ser aburrida o monótona sobre todo si rebasa el límite de tiempo, lo que sucede con cierta frecuencia cuando no tienen que dejar el Salón a otra congregación. Cuando es éste el caso, las reuniones terminan puntualmente y se entrega el Salón ordenado y limpio a sus siguientes usuarios.

Tienen una reunión el martes (a veces es el lunes): el *Estudio del Libro de la Congregación*, dedicado a la lectura de las publicaciones recientes de la organización, y tiene lugar en las casas de los miembros, no en el Salón del Reino, en grupos de diez a quince tJ's. Estos grupos, cada uno a cargo de un Siervo de la congregación, son claves en el funcionamiento de la congregación, ya que permite dividir al total de miembros (a veces más de 100) en núcleos mucho más fáciles de organizar para el trabajo.

Por esta razón esta pequeña unidad o subgrupo dentro de la congregación es denominado '*Centro de Servicio*', ya que funciona "como un centro desde el cual el trabajo de los tJ's puede ser organizado localmente... [por lo cual se dice que] una congregación es tan fuerte como sus centros de servicio...". (Stevenson, *op. cit.*: 62-63; también Rogerson, 1969, 131)

Los jueves (o miércoles) hay dos reuniones fundamentales en la formación del t. de J. como predicador.

La más interesante de las cinco, según Stevenson, es la *Escuela Teocrática de Ministros*: en la que se busca formar a los participantes en el buen discurso y el arte de hablar en público, calificándose características tales como entusiasmo, sinceridad, convicción, confianza, aplomo, volumen, articulación, sentido del énfasis, modulación, calidad conversacional, contacto con la audiencia, etc., etc. Y, lo que es fundamental, la *Escuela de Ministros* es "un servicio gratuito para una educación adicional ofrecida a los miembros de el movimiento". (Stevenson, *op. cit.*: 64-65)

Aunque la Escuela de Ministros ha cambiado en varias maneras durante la última década el patrón básico es que los hermanos y hermanas individualmente se preparan para desarrollar un corto discurso basado en alguna literatura de la Sociedad y un hermano designado entonces los aconseja en su discurso. El alaba los rasgos positivos y comenta sobre las cosas en las que el orador debe mejorar -gestos, énfasis, uso de las Escrituras, modulación, etc.

El siervo de la Escuela de Ministros marcará la hoja de *Consejo del orador de la Escuela de Ministros* para el efecto de que ciertas de esas cosas son Buenas (B), algunas son mejoradas (M) de algunas que son débiles. De esta manera, semana tras semana, una mejoría sostenida es mantenida y eventualmente aun el testigo más desarticulado se convierte en capaz de hablar en público. Desde 1958 a las hermanas de la congregación se les permite decir discursos y la estructura actual de la reunión es como sigue: Primero hay cinco minutos de revisión oral del principal discurso de la semana anterior, seguido por quince minutos del discurso principal sobre un tópico bíblico. Después de esto otros cuatro discursos son dado por estudiantes en la Escuela de Ministros -usualmente dos hermanos y dos hermanas. Cada discurso dura cerca de seis minutos y el siervo de la Escuela de Ministros aconseja a los oradores después de sus discursos. Este programa es modificado cada cuatro semanas cuando media hora de la reunión es otorgada para la *revista escrita* que es un documento con preguntas acerca del material discutido en la Escuela de Ministros en las últimas cuatro semanas. Los estudiantes marcan sus propios documentos cuando las respuestas son leídas en voz alta y discutidas. A principios de cada año la Sociedad envía una Hoja de Instrucción a cada congregación enlistando los discursos para el año que llega. La *Reunión de Servicio* y la *Escuela de Ministros* son casi invariablemente celebradas consecutivamente en la misma noche. (Rogerson, 1969; 130-131)

La *Reunión de Servicio del Reino* consiste en reuniones muy prácticas cuyo objetivo es entrenar a los tJ's para el trabajo de puerta en puerta, incluyendo escenas de trabajo casa por casa, haciendo revisitas, conduciendo estudios bíblicos en casa, dirigiendo los intereses de la organización, dando la bienvenida a nuevas personas al Salón del Reino. Es como una reunión de ventas (Stevenson, *op. cit.*: 66). Al tiempo que se le da la oportunidad a los tJ's de aprender la manera más práctica y eficiente de realizar su trabajo de predicación, se discute el desempeño del grupo, sobre todo si está decreciendo en su dinámica. "... la mayor parte de los tJ's disfrutaban la Reunión de Servicio debido a su variedad y al hecho de que diferentes miembros de la congregación participan cada semana". (Rogerson, 1969; 129-130)

Una persona que no asiste a las cinco reuniones no es considerado como un t. de J. sincero, e incluso se piensa que está rechazando los canales de comunicación de Dios (*Ibid.*: 134), por lo que suelen llamar a los inconstantes "testigos mundanos".

Adicionalmente, desarrollan dos distintos métodos de campaña en un área: el *Día de la Revista*, usualmente en sábado, en la que el objetivo es la presentación de las dos publicaciones de la Sociedad; y el *Trabajo del Sermón*, generalmente en domingo en el que el t. de J. desarrolla un sermón de cinco minutos sobre un tópico bíblico, citando tres o cuatro textos de la Biblia en el proceso. Los temas, desde luego, no son decididos por los tJ's locales.

De acuerdo con un testimonio anónimo publicado en internet, en el que se denuncian prácticas racistas al interior de las congregaciones, se señala también que dentro de éstas "... you soon found

cliques. Each clique had it's own gossip agenda...". (*"How race affects your position in the Kingdom Hall. A personal testimony": 4*)

xii) *La rutina cotidiana del testigo.*

Como ya hemos establecido, la incorporación de los conversos al movimiento tiene un carácter gradual, pero una vez llegados a un cierto punto de involucramiento, requieren al menos cinco horas a la semana de asociación con "la clase correcta de gente", es decir los tJ's, para contrarrestar la mala influencia de las personas con quienes interactúa en el exterior del grupo. (Stevenson, 1967: 89)

La descripción de la jornada típica de un testigo de Jehová y de un superintendente de circuito nos llevan mucho más cerca aun de lo que implica pertenecer al movimiento. Por la puntualidad con que la exposición está hecha, nos limitamos a realizar la traducción libre y esquematizar la propuesta original de Stevenson. Aunque pudiese presentar variantes, en general recupera las actividades principales y sobre todo la dinámica de trabajo de los miembros del grupo, que no ha cambiado en lo sustancial durante décadas.

La saturación de actividades y el grado de compromiso exigido parecieran ser motivos suficientes para desalentar la adhesión, pero ya hemos visto que estadísticamente no es así, ya que el grupo sigue creciendo. Cada publicador tiene una cuota mínima que cubrir (en el trabajo de Rogerson se habla de seis visitas de retorno, 12 revistas y un estudio bíblico cada mes, y aunque no tienen un carácter obligatorio, cuando decrecen en su rendimiento usualmente son amonestados por uno de los siervos. (Rogerson, 1969, 129-130)

Añadido a esto tiene también la responsabilidad de organizar las asambleas de circuito semianuales, la contratación de salones para este propósito, y la supervisión del abastecimiento, etc., en la asamblea. También cuando los tJ's tienen sus largas convenciones anuales, los siervos de circuito son asignados a las posiciones responsables en la organización de la asamblea. Este es un trabajo extremadamente duro, porque muy a menudo los tJ's contratan campos de fútbol, lo cual significa que ellos tienen que instalar su propio gas, agua y electricidad, de los cuales los siervos de circuito serán responsables de tener hechas. Proveer alimentos para las cerca de 8,000 personas que asisten generalmente a tales asambleas, es un empresa muy onerosa que implica una tremenda cantidad de planeación.

TABLA III-3. *Una semana típica del testigo de Jehová.*

Domingo:

La mañana es gastada en tres horas de trabajo de casa en casa usando el sermón y ofreciendo la publicación seleccionada por la Sociedad. La tarde la invertirá en la preparación del estudio de la Atalaya de esa noche. Tiene instrucciones no solo de leer a través de la Atalaya antes de ir a cada reunión, sino de realmente estudiarla, esto es, subrayar los puntos claves en cada párrafo y consultar todas las escrituras citadas de las cuales siempre hay en abundancia. Esto tomará alrededor de dos horas hacerlo apropiadamente. La noche se invertirá en la dos reuniones de una hora cada una, la lectura pública, y el estudio de la Atalaya.

Lunes:

Cuando llega a su casa del trabajo por la tarde o noche dedica el tiempo al estudio privado. El tiene que preparar su libro para su estudio bíblico en casa en miércoles, subrayando todas las respuestas una vez más y buscando todas las escrituras... Si ya se ha integrado a la Escuela de Ministros tendrá una asignación que preparar, un discurso de ocho minutos sobre una materia dada, y probablemente quiera "reescucharse" bien en frente del espejo de la recámara, como la Sociedad sugiere. Así, habrá muy poco de la noche de lunes libre para el momento en que todo esto está terminado.

Martes:

Por la noche se reúne el grupo de estudio en una casa particular. Antes de que el estudio comience a las ocho de la noche, hay una hora de campaña con las revistas, lo cual es llamado apropiadamente actividad de pre-estudio.

Miércoles:

Por la noche tendrá el estudio bíblico en casa.

Jueves:

Estará en el Salón del Reino por dos horas escuchando la Escuela de Ministros y la Reunión de Servicio.

Viernes:

Al anochecer es la noche de las visitas con su grupo local; esta noche es apartada para hacer visitas de retorno a personas que aceptaron la literatura el domingo previo o en alguna otra fecha.

Sábado:

Es el Día de la Revista, cuando las dos revistas usuales son ofrecidas. Quizá la noche del sábado pueda ser apartada para un poco de relajamiento, y la Sociedad, con extraordinaria audacia, después de una semana gastada como ésta, enérgicamente recomienda un juego de adivinanzas sobre la Biblia como la más completa forma de relajamiento.

Tomado de Stevenson (1967), 95-97. La traducción y adaptación son responsabilidad mía.

Dado que para los tJ's su tiempo pertenece a Jehová, no a ellos mismos, resulta natural que su vida sea extremadamente ajetreada. En palabras de Stevenson: "Tal es el precio del paraíso, una vida sin un minuto para respirar, para hacer inventario, para reflexionar sobre cómo la vida está siendo realmente gastada... un tremendo sacrificio personal. Pero si como sucede con frecuencia, su esposa no ve ojo con ojo con el testigo, entonces un hogar previamente feliz podría ser terrible... un hogar roto será el inevitable resultado... aunque la organización sugiere compartir el tiempo entre sus obligaciones

familiares y sus deberes para con Jehová y su organización, ciertamente, la atmósfera en un hogar como ese nunca será la misma". (Stevenson, *op. cit.*: 89)

TABLA III-4. *Una semana típica de un siervo de circuito consciente.*

Martes:

Empieza a la una en punto. Desde esa hora hasta las tres y media examina y analiza todos los récords de la congregación, sus reportes de trabajo y su contabilidad. A las tres y media tiene una reunión con todos los precursores asignados a la congregación y discute su trabajo con ellos e intenta ayudarlos en cualquier problema que puedan tener. Esto usualmente dura al menos una hora. Al cuarto para las siete tiene una reunión en el Salón del Reino con varios siervos en la congregación para discutir su trabajo y analizar el progreso de la congregación. Luego, a las siete y media escucha en la Escuela de Ministros y la Reunión de Servicio. Después de las dos reuniones él da su opinión de ambas y ofrece cualquier sugerencia constructiva que pueda tener para mejorar la calidad. Luego habla a la congregación por media hora.

Miércoles, jueves y viernes:

Reúne a los testigos locales alrededor de las 8:30 a. m. para tres horas de trabajo de casa en casa. Trabaja con una persona diferente a la vez, escuchando su presentación y aconsejándoles como corresponde. A la 1 p. m. los reúne nuevamente para tres horas de revisita. Las tardes son usadas en diferentes grupos de estudio. Se ocupa por un hora del trabajo de la revista antes del estudio, tenido a las 8 p. m.. Después de que el grupo de estudio concluye, habla a los miembros por quince minutos, después de lo cual a las 9:15 p. m. tiene una reunión con el líder del grupo y el siervo de la congregación para discutir las mejoras en las actividades del grupo. Así, su día comienza a las 8:30 a. m. y no termina sino hasta cerca de las 10 p. m..

Sábado:

Es el día de la revista, y empezando a las 8:30 a. m. como es usual tres horas de trabajo de la revista ocupan la mañana. Este trabajo es continuado en la tarde hasta las 3:30 p. m. cuando se reúne con los tres siervos mayores de la congregación, quienes conforman lo que se llama el comité de la congregación. La reunión del comité dura una hora. Luego a las 6:30 p. m. tiene otra reunión con todos los siervos de la congregación. A las 8 p. m. da una lectura a la congregación que dura cerca de hora y media.

Domingo:

La mañana es usada en tres horas de trabajo de casa en casa, y en la tarde da una lectura pública. Esto es seguido por el usual estudio de la Atalaya y la visita es concluida por un discurso de media hora. La noche del domingo la empleará llenando tantos reportes como pueda, incluyendo las respuestas a las cincuenta preguntas personales a cada precursor.

Lunes:

Lo que no se concluya el domingo en la noche será hecho el lunes, que es su día de descanso oficial. Pero por supuesto él tiene sus propios quehaceres que atender, incluyendo lavar y planchar. Y dado que tiene que reunir sus propios discursos y lecturas que va a dar a lo largo de la semana, debe destinar cierto tiempo al estudio privado y la preparación de material.

Martes:

Por la mañana debe empacar todo su equipaje y moverse a un nuevo alojamiento en la siguiente congregación que tiene agendado visitar.

Tomado de Stevenson (1967), 106-108. La traducción y adaptación son responsabilidad mía.

En opinión del autor, están pagando un alto precio por su esperanza de vida eterna en el Paraíso por venir, pero lo pagan gustosos, ya que confían ciegamente en que en unos pocos años el

nuevo mundo de Dios estará aquí con todas sus bendiciones. Pero si esto no se diera, dice él mismo, habría que concluir que "Nunca en la historia de la humanidad tantos dieron tanto por tan poco".

(*Ibid.*: 109)

xiii) Factores de permanencia.

En la revisión precedente destacan una serie de rasgos tales como el verticalismo, las abultadas cargas de lectura, el cantidad de tiempo y de trabajo demandado por la organización, y el aislamiento social, entre otros, que en principio parecerían factores para generar deserciones y debilitar a la organización; sin embargo, hasta 1998 tenemos evidencia empírica -tanto estadística como fenomenológica-, de lo contrario, es decir, de un movimiento que aun sigue en expansión. Desde este punto de vista cobra importancia la pregunta: ¿por qué permanecer en una organización teocrática y vertical como ésta, con un grado tal de absorción de la vida personal?.

Las hipótesis en este sentido son diversas, pero en general tienen que ver con el substrato ideológico-religioso del creyente, o con sus relaciones con la organización y sus implicaciones sociales y cotidianas.

Beckford, rechazando el simplismo de la hipótesis "frustración-compensación", consideraba que el proceso de conversión debe verse como un acto creativo de cognición por parte del creyente y no sólo como una reacción mecánica contra las condiciones materiales, y que en el caso de los tJ's es fundamental "la oportunidad percibida para crear por sí mismos un nuevo sentido de integridad personal y una visión significativa del mundo..." (Beckford, 1975: 168-170); esta visión del mundo adquiere consistencia con el apoyo de las enseñanzas y organización social de la WT.

Para Raymond Franz la lealtad irrestricta al grupo y su estructura está relacionada con el hecho de que en la mente de muchos testigos "...la organización" permanece como algo más bien indefinido, abstracto, un concepto más que una entidad concreta. Quizás porque desde tal visión ilusoria de 'la organización' un hombre puede ser Miembro de un Cuerpo que tiene un poder y autoridad virtualmente irrestrictos y aun así no tener un profundo sentido de responsabilidad personal por lo que el Cuerpo hace, por todo lo que lastima o por cualquier información mal conducida y la consecuente mala dirección resultante" (Franz, R., *op. cit.*: 297). Dado que en última instancia la responsabilidad es delegada en Dios, todo se hace en su nombre, y por lo tanto todo tiene que asumirse como obligación y placer a la vez.

Haether y Gary Botting consideran que "la clave del éxito de la Organización de los testigos de Jehová descansa en los símbolos centrales de la denominación que son usados como focos de poder en la definición de la realidad y en la provisión de significado más allá de esa realidad". (*Botting y Botting, op. cit.: 6*). Tales símbolos, en orden de importancia son los siguientes:

- 1) *Jehová*, fuerza universal omnisciente, omnipotente y eterno, cuya ausencia es inconcebible, es una persona con una forma finita, con un cuerpo incluso, y se caracteriza por ser al mismo tiempo amante y vengativo, interesado y desapasionado.
- 2) *Jesucristo*, un personaje completamente separado de Dios, del cual fue una creación individual y directa, es el segundo mayor Personaje en el universo, Vengador de Jehová y su Agente Principal de vida hacia la humanidad.
- 3) *Satán, el Diablo*, es una poderosa criatura espiritual, antropomórfica, pero no omnisciente, ni capaz de leer los pensamientos íntimos, ni tan poderoso como Jehová Dios o Jesucristo, que por medios diversos y sutiles -que incluyen el pensamiento independiente y la música sugestiva- trata de alejar a la gente de Dios.
- 4) *La novia de Cristo*, la "*Clase Desposada*", de los 144,000 hombres y mujeres que irán con a la gloria celestial a reinar junto con Cristo después de la Parusía³¹. El cuerpo gobernante, conformado por miembros de esta clase, proclama que es dirigido directamente por la novia de Cristo.
- 5) *La batalla de Armagedón o Har-magedon*, en la cual Satanás y sus huestes serán derrotados y destruidos.
- 6) *La Gran Multitud*, es decir, las masas de fieles testigos que esperan sobrevivir a la batalla de Armagedón y habitar el paraíso en la tierra durante el reino milenar de Cristo (le toca además hacer la limpieza después de la batalla).
- 7) *El milenario nuevo orden de cosas en la tierra*, recompensa para los testigos que mostraron lealtad a Jehová y su organización mediante la actividad de predicación.
- 8) *La resurrección terrenal de los muertos* después del Armagedón para vivir mil años antes de la prueba final. La revivificación de las personas amadas es un principio crítico en las creencias y esperanzas de los tJ's. (*Cfr. Ibid.: 6-33*)

Este conjunto de imágenes concuerda con el substrato cristiano propuesto por Beckford como una de las condiciones de predisposición, y constituye la oferta básica de bienes simbólicos trascendentes. En la perspectiva de un creyente convencido la afiliación a la organización significa la obtención o la pérdida del paraíso.

Stevenson, por su parte, considera que la gran cantidad de actividades que tiene que desarrollar el testigo de Jehová -reseñadas en el apartado anterior-, pueden generar cansancio y provocar deserciones (de hecho así sucede en ocasiones), pero también al establecer una rutina de trabajo programada a largo plazo que se retroalimenta, produce una inercia en la cual este tipo de vida parece

³¹ Aunque se supone que la clase de los ungidos se completó alrededor de 1935, siempre queda la posibilidad de que a alguno de ellos se le descubran hechos que lo hagan indigno de tal suerte y de que otro de la "gran multitud" tome su lugar.

algo normal e ineludible, constituyéndose en un factor de permanencia dentro del grupo:

Esta agenda extraordinariamente colmada es la clave para entender porque una vez que alguien ha ido lejos dentro del movimiento es muy difícil para él ver las cosas en cualquier otro modo que el pensado por el movimiento. Porque una vez que uno está en esa posición, es empujado inexorablemente a una velocidad gradualmente incrementada, hasta que no hay un minuto para pensar acerca de ninguna otra cosa más que el trabajo inmediato a mano... la completa uniformidad de pensamiento a lo largo del movimiento, y la correspondiente ausencia de individualidad de pensamiento y opinión personal, pueden ser en alguna medida explicados por el hecho de que la agenda de vida de esta atareada gente es tan ajetreada que no les deja tiempo para formular ideas y opiniones por su cuenta. (*Stevenson, op. cit.: 108-109*)

Esta inercia no está exenta de períodos de duda, por ejemplo en la adolescencia, en las crisis pasajeras a lo largo de la vida del t. de J., e incluso muchos llegan a lo que Franz llama "crisis de conciencia", un momento en el cual el creyente no puede evitar enfrentarse a las múltiples dudas que le producen las creencias y prácticas de sus correligionarios, siempre contrastadas con los actos de los "otros". Y lo obligan a tomar la decisión definitiva sobre su permanencia o no en el grupo.

Pero en general la vida corriente del t. de J. transcurre más en términos de las rutinas descritas por Stevenson, ya que le dan un sentido claro e indudable -hasta cierto nivel de conciencia- a la vida del creyente, lo proveen de rutas, actividades, pensamientos, compromisos, relaciones, etc.. De ahí que la hipótesis de la inercia por saturación sigue siendo importante.

Hay otro factor de permanencia importante que el t. de J. corriente no alcanza a visualizar en todas sus dimensiones, pero al que teme como a pocas cosas: la existencia y operación del sistema judicial interno de los tJs, encargado "mantener la organización limpia" (*Ibid.: 173*). Este cuerpo tiene diversas instancias a lo largo de la estructura, y a nivel de la congregación está conformado por el comité de la congregación.

Denunciado lo mismo por miembros prominentes como los Botting, Ed Dunlap o Peter Gregerson, que en libelos como los de Antonio Carrera, es sin duda el trabajo de Raymond Franz - antiguo miembro del Cuerpo Gobernante- el que mejor expone la entrañas de esta moderna inquisición, cuyo objetivo no es investigar sino incriminar al convicto como herético, para lo cual la mera sospecha es suficiente para que se pierda todo derecho.

En su caso y el de otros de sus amigos, Franz sostiene que se obró con precipitación,

empleando métodos que incluían la recopilación y ocultamiento de información sobre la vida privada de las personas, procedimientos tortuosos como las amenazas de desafiliación para obtener información que pudiese ser usada para incriminar, rumores difamatorios, intimidaciones constantes, "... y sobre todo, el espíritu mostrado, el despotismo aplastante y la severidad de las acciones tomadas... Como en la Inquisición, todos los derechos son retenidos por los inquisidores, el acusado no tiene ninguno... (Franz, R., *op. cit.*: 271)

Esto debe entenderse en su justa dimensión, ya que las sanciones entre los tJs están bien definidas, y consisten básicamente en tres tipos de acciones: amonestaciones por parte de los ancianos, suspensiones hasta por un año (durante el cual estará en observación), y el castigo máximo que es la expulsión del grupo. En tanto miembro del grupo éstas son las únicas medidas que pueden ser tomadas contra él, y si bien pueden encontrarse casos de violencia o abuso, se deben más a las características de los ancianos que a reglas de comportamiento institucional. (Stevenson, *op. cit.*: 172-191)

Esta vigilancia se da también al nivel de la congregación, como lo prueba el manual secreto del anciano: "PRESTEN ATENCIÓN A SÍ MISMOS Y A TODO EL REBAÑO", en el que se dictan los procedimientos de vigilancia y castigo que todo anciano debe conocer y aplicar. Este libro, de extrema importancia en la conducción de los grupos, no debe ser conocido ni aún por la esposa y los hijos del anciano, sino que éste lo pasará directamente a su sucesor cuando sea relevado del cargo ("Links to Secret Books of the Watchtower", publicada en internet). Un antiguo "elder" de una congregación afirma que era emocionante para él salir secretamente por las noches con los otros ancianos a vigilar a los miembros de la comunidad esperando encontrarlos en alguna falta.

Los principales cargos por los cuales se puede ser desafiliado son: la fornicación, el adulterio, la sodomía, el robo, la glotonería, la borrachera, la práctica del aborto, el atender servicios religiosos de otras denominaciones, dar o tomar sangre en una transfusión; fumar, masturbarse o llevar a otro t. de J. a las cortes civiles solamente le reduce los privilegios dentro de la organización (como ser anciano). (*Ibid.*: 190)

Finalmente, hay un factor esencial: las características de "secta voraz" que presenta este movimiento producen seres relativamente aislados, con pocos lazos al exterior del movimiento (aunque esto varía de un caso a otro), y conectados al interior del movimiento por líneas de comunicación altamente formalizadas y normadas. Concibiéndose a sí mismos como uno de los pocos (aún) que

tienen conciencia de lo que "realmente" pasa y que deben resistir para dar testimonio, para lo cual debe prepararse continuamente, el t. de J. se va aislando paulatinamente del resto del mundo, hasta que lo esencial de sus relaciones sociales queda en el interior del grupo.

Cuando se opta por la organización y se cumplen sus demandas, el mundo de vida se transforma en sus rutinas cotidianas, en sus relaciones básicas, y en su marco de significados, de suerte que desprenderse de él significa volver a cambiar drásticamente todo el entramado de la vida diaria. Pero además los tJ's tienen prohibido entablar comunicación con los expulsados, ni siquiera pueden saludarlos (*Rogerson, 1969: 127; Stevenson, op. cit.: 174-176*), y esto incluye a los familiares más cercanos, como el padre, la madre y los hijos (*Botting y Botting, op. cit.: 134-135*). Esta determinación radical apareció oficialmente en La Atalaya el 15 de septiembre de 1981, ya que antes sí se permitía un mínimo de relación con los desafiados. (*Penton, 1985: 299-300*)

Ser echado del seno del grupo equivale, entonces, a ser alejado para siempre y sin matices de los seres más queridos. Es esa la razón por la cual la idea de la expulsión aterra a muchos tJ's y que los retiene dentro: la crisis de conciencia a la que lleva la pertenencia al grupo es inevitable, piensa R. Franz, pero "... muchos, quizá la mayoría, preferirían no encararla. Algunos personalmente me han manifestado que disfrutaban sus amistades dentro de la organización y preferirían no verse perturbados...". (*Franz, R., op. cit.: 338*)

El acto de abandonar el movimiento es muy penoso, y muchos tJ's pasan muchos meses e incluso años luchando con sus conciencias antes de que puedan romper. Aun cuando la ruptura haya sido hecha, quedan con una peculiar sensación de pérdida y una completa falta de propósito en la vida. Es necesario que pacientemente se reeduquen a sí mismos en las formas del mundo. (*Rogerson, 1969: 189-190*)

Así ellos [la jerarquía de la organización] desafilaron a Ed Dunlap, y le fue pedido que abandonara lo que había sido su casa en las oficinas de Bethel. Retornó a la ciudad de Oklahoma en donde había crecido y donde, ahora con 72 años de edad, se sostiene a sí mismo y a su esposa colocando papel tapiz, una ocupación que había practicado antes de iniciar sus cuarenta años de servicio como representante de la Sociedad de Tratados de la Torre del Vigía. (*Franz, R., op. cit.: 287-288*)

La red de relaciones exclusiva y excluyente y el vacío social y existencial que genera más allá de los límites del grupo es, sin duda, uno de los factores más importantes de permanencia dentro del movimiento.

xiv) *Factores de deserción.*

Franz califica la situación del movimiento como una "puerta revolving" porque ingresa al movimiento una gran cantidad de personas y a la vez sale otra gran cantidad. Aunque es difícil estimar con precisión las tasas de deserción -considerando el hermetismo de la organización-, las estimaciones de Franz para el período 1970-1979 son útiles para darnos una idea: si se considera el total de miembros bautizados entre 1970 y 1979 (1,793,898) menos el estimado de miembros fallecidos anualmente en el mismo período (el 1% anual, es decir, 185,308), y se le suma el número total de miembros en 1969 (1,256,784), da por resultado que en 1979 debería haber aproximadamente 2,865,374. Sin embargo, las estadísticas oficiales reportaban un total 2,079,070 miembros activos en ese año, de modo que 768,304 personas que abandonaron la organización o cesaron su actividad, lo cual significa cuatro de cada diez tJ's. (*Franz, R., op. cit.: 30-31*)

Según este mismo autor no todos se van por razones de conciencia, sino que algunos salen porque "han seguido un curso de inmoralidad antes o después de abandonar; algunos abandonan porque el desacuerdo se ha convertido en culpabilidad de los mismos errores que objetaron... algunos más han creado disturbios en las reuniones o asambleas... (*Ibid.: 190*)

De acuerdo con los Botting (136-137) las tasas de deserción son altas y se derivan de causas diversas, entre ellas la incapacidad para acomodarse a la heterodoxia de cualquier clase, que provoca un cierto estancamiento en la comunidad y fricciones permanente con el entorno.

La disciplina punitiva interna también tiene efectos en la deserción. Muchos defectores manifiestan la sensación de haberse sentido forzados más que seducidos, y es que en la medida en que las presiones sociales y doctrinales de la organización aumentan, una presión correlativa se desarrolla al interior de la membresía misma: "Como una olla de presión gigante, este contenedor cultural debe desfogarse y lo hace mediante la expulsión forzada de elementos de disensión de su interior. El proceso deber ser regulado de tal manera que mantenga el óptimo de presión sobre la membresía sin ocasionar una explosión mayor -una tarea difícil en una comunidad herméticamente sellada". (*Ibid.: 137*)

De ahí que los problemas internos hayan resultado más nocivos para los tJ's que el fallo de sus profecías, y "la represión social interna de personas ya desilusionadas por el fracaso del Armagedón de llegar a la hora... ha creado por sí misma una atmósfera de división dentro de la organización" (*Ídem.*).

La expulsión de Raymund Franz, por ejemplo, dejó una cierta secuela dentro de la comunidad Bethel, en donde era bien conocido.

Los disidentes han sido calificados en diversas publicaciones de la Sociedad como instrumentos de Satán, independientes, criticones, intransigentes, vituperantes, altaneros, apóstatas, personas sin ley, egoístas interesados en establecer su propio culto personal, e incluso intercambiadores de esposas, homosexuales, hipócritas; a los más viejos se les tacha, para relegarlos, de estar 'mentalmente perturbados' o 'seniles'. (*Franz, R., 29-30*)

Otro factor importante tiene que ver con la constitución de la subjetividad en la realidad cotidiana: el hecho de que moverse dentro de un mundo extraño como ese resulta a menudo una experiencia penosa y terrible. Los testigos de Jehová han sido acusados de espiarse mutuamente, y de hecho cada congregación y cada siervo tienen el deber de mantener la vigilancia sobre "el buen comportamiento" de los miembros; pero, de acuerdo con los Botting, esto es irrelevante comparado con la 'regulación mental de Jehová' que el buen t. de J. asume como una realidad literal, es decir, cree sin discusión que la totalidad de sus pensamientos son conocidos por Jehová, para el cual el pensamiento independiente es una ofensa imperdonable. (*Ídem.*)

Es decir, hablamos de personas que devienen estudiosos por obligación pero a la vez irreflexivos por decreto, y si es difícil explicar la formación de asiduos lectores entre personas de clase baja y cultura oral, este requisito de irreflexibilidad, aunado al relativo acartonamiento de las doctrinas, aclaran en parte la factibilidad de la conversión.

Y por el contrario, la indisposición de algunos miembros a aceptar las anomalías de la doctrina de los tJ's es un elemento más en la generación de deserciones. Los fundamentos matemáticos de muchas de la doctrinas de los tJ's parecen muy cuestionables para algunos de sus otrora miembros, que señalan la mezcla arbitraria de interpretaciones literales y figurativas. Los adultos con una educación promedio no tienen dificultades con los conceptos bíblicos básicos sobre la creación y el diluvio, pero sí con los argumentos avanzados para defenderlos. Los jóvenes tJ's tienen una etapa particularmente difícil reconciliando el pensamiento lógico adquirido en la escuela con la lectura de la literatura de Watch Tower en casa. (*Ibid.: 139-142*)

Además de los factores anteriores, algunos abandonan la organización por simple aburrimiento, fruto de reuniones lentas, aburridas, repetitivas y totalmente conductistas. Otros que están en el umbral

de la deserción lo hacen, generalmente estimulados por los disidentes, al descubrir las contradicciones doctrinales mediante la revisión exhaustiva de la propia literatura de los tJ's. Hacer esto dentro del movimiento se considera como una muestra de soberbia y de "correr delante de la organización". (*Ibid.*: 142-143)

xv) *Salud mental entre los testigos de Jehová.*

Con respecto a la salud mental de los miembros de este grupo hay dos hipótesis básicas: que el testigo de Jehová tiene mayores problemas que el común de la población, en lo cual tendrían mucho que ver las características que hasta aquí han sido descritas como parte de su vida cotidiana; y que el testigo de Jehová es un ser más feliz, seguro y estable que el promedio de la población, versión que se sustenta en la visión oficial del movimiento, pero también en el comportamiento demostrado por ellos en diversos momentos de su historia.

La primera hipótesis se apoya en varios hechos: que el miembro arrastra una serie de problemas previos a su conversión, en especial aquellos que tienen antecedentes de drogadicción o alcoholismo; los sentimientos de alienación con respecto al mundo y el aislamiento social que genera crean un alto grado de stress pernicioso; las presiones de la incesante actividad cotidiana de culto y prédica, a la cual muchos se entregan íntegramente; el sentimiento de culpa, ya que los creyentes están confrontados con los más altos estándares de comportamiento: "En esencia, algunos de los 'Amigos' trata tan duro de complacer a Jehová que terminan mentalmente enfermos". (*Onda, L., citado por Penton, 1985: 289*)

Apoyándose en varios estudios, Haver Montague llega a la conclusión de que "... la tasa exacta de enfermedades mentales entre los testigos de Jehová es difícil de determinar, pero si es claro que es significativamente más alta que la de la población como un todo" (*Montague, 1977: 138*). En uno de los estudios en los que se apoya -realizado en Australia- las proporciones entre no testigos y tJ's variaron significativamente: en diagnóstico de todo tipo fue de 2.54 por cada mil habitantes para los primeros y 4.17 para los segundos, en diagnóstico de esquizofrenia fue de 0.38 frente 1.4, y en el caso de la neurosis resultó de 0.39 contra 0.76. De ahí que la tasa de enfermedad mental entre ellos sea de 10 a 16 veces mayor (*Ibid.*: 142), y que este desequilibrio incluya lo mismo a los publicadores que a superintendentes, habitantes de Bethel y miembros del Cuerpo Gobernante. (*Penton, 1985: 289-290*). "Es una experiencia común escuchar horas de verbalizaciones expresando severa desesperanza,

hostilidad lo mismo contra miembros que contra externos al grupo, lamentos y dudas de un testigo que 20 minutos más tarde puede efectivamente convencer a una ama de casa de que 'los testigos de Jehová son gente maravillosamente feliz, feliz en la organización de Dios'." (*Montague, op. cit.: 139*)

Al margen de que, como lo señala Penton, el procedimiento metodológico para obtenerlas sea cuestionable en algunos aspectos, estas cifras en realidad estarían subrepresentando el problema ya que no todos los tJ's acuden al psicólogo, y este es de hecho una de las causas principales de los desórdenes mentales ya que, pese a estar sometidos a grandes presiones en su vida diaria, carecen de ayuda especializada, toda vez que les está vedado consultar con psiquiatras, practicar terapias o recurrir a la hipnosis.

Pero peor aun, cuando uno de ellos sufre depresiones profundas -a veces provocados por enfermedades o por agotamiento- deben recurrir al anciano de la congregación, la inmensa mayoría de los cuales carecen de la menor preparación para orientar en estos casos. Siguiendo la ideología de la Sociedad, los ancianos generalmente plantean al creyente que esos trastornos se deben a algún pecado oculto, a no estar cumpliendo adecuadamente con sus tareas religiosas y por lo tanto estar provocando el disgusto de Jehová, o de estar bajo dominio de Satanás, lo que implica estar condenado a perecer en el Armagedón. De esta suerte, quien llega en busca de ayuda y consejo termina siendo reprendido y sale con un sentimiento de culpa mayor del que traía al llegar. (*Penton, 1985: 290*)

Hay quienes afirman, sin embargo, que muy pocos tJ's realmente obedecen y siguen los consejos de los ancianos, y sólo toman lo que les conviene (*"How race affects... op. cit.: 6*). En contrapartida, se afirma también que algunos de ancianos de personalidad fuerte llegan a dominar a sus congregaciones y las hacen ajustarse a su voluntad, si bien esto sucede dentro de los límites que la organización permite, ya que la vigilancia de los superintendentes de circuito y de distrito, así como la rotación del puesto, restringen las posibilidades de desarrollo de un líder carismático al interior del grupo.

Finalmente, los problemas emocionales parecen ser más acusados en los miembros con mayor educación, más inteligentes. (*Ibid.: 142*)

La segunda hipótesis no se sustenta en estudios clínicos ni estadísticos, sino en la experiencia directa de miembros del grupo en situaciones históricas particularmente difíciles, en las cuales han

mostrado una serenidad y persistencia fuera de lo común.

Durante la Segunda Guerra Mundial los miembros del grupo fueron enviados a campos de concentración en Alemania y Japón, y fueron encarcelados y aislados en Canadá. El relato de los judíos y otros prisioneros ajenos al grupo que sobrevivieron al cautiverio, lo mismo que el de sus propios captores no deja lugar a dudas. En un medio en el cual otros prisioneros se derrumbaron al perder hasta su individualidad (para ello se les rapaba y se les obligaba a andar desnudos), los tJ's son descritos -por Bruno Bettelheim (*citado por Penton, 1985: 358, n. 102*)- como ejemplares camaradas, serviciales, dignos de confianza, aunque eso sí, estrechos y siempre tratando de hacer conversos.

Eugen Kogon, en *The Theory and Practice of Hell (Ibid.: 288)* afirma que "... uno no puede escapar a la impresión de que, psicológicamente hablando, la SS nunca estuvo a la altura del reto que le plantearon los testigos de Jehová". Genevieve de Gaulle, nieta del General Charles de Gaulle, quien estuvo prisionera en el campo de concentración para mujeres de Ravensbrück, escribió:

Tengo una verdadera admiración por ellos... Han soportado muy grandes sufrimientos por sus creencias... habrían sido inmediatamente liberados si hubieran renunciado a su fe. Pero por el contrario, no cesaron la resistencia, y aun tuvieron éxito en introducir libros y tratados dentro del campo, cuyos escritos causaron que varios de ellos fueran colgados. En mi bloque conocí bastante bien a tres estudiantes de la Biblia de nacionalidad checa. Como protesta, ellos rechazaron varias veces, junto con otros miembros de su fe, ir a pasar lista. Yo misma estuve presente en muy penosas escenas donde los vi golpeados y mordidos por los perros sin renunciar a sus resoluciones. Más aún, en fidelidad a sus creencias, la mayoría de ellos siempre rechazó participar en las industrias de guerra, actitud por lo cual sufrieron maltrato y aun la muerte. (*citado por Stevenson, op. cit.: 167-168*).

Su persistencia les sirvió para convertir a muchos prisioneros, e incluso a un gran número de soldados alemanes (*Ídem.*).

Esta actitud segura, serena y hasta alegre en circunstancias de tanto apremio para el común de la gente, se explica en parte porque en la destrucción y el sufrimiento extremo infligido a tanta gente los tJ's creían ver confirmada su expectativa del fin del reino de Satanás, ya que lo que ocurría en los campos de concentración parecía prefigurar la esperada batalla de Armagedón.

Así, mientras que en condiciones de relativa normalidad muchos tJ's parecen cerca del borde de la neurosis, en esas situaciones la caparazón que han construido los protege del abatimiento total y continua dándole sentido trascendente a su vida, lo cual le permite mantener su dinámica cotidiana en las condiciones menos propicias. Penton matiza adecuadamente la discusión sobre estas hipótesis

cuando afirma: "Es totalmente cierto que los testigos de Jehová, particularmente los activos, están bajo grandes presiones psicológicas. También parece evidente que a partir de las presiones en sus diversas formas y de ciertas creencias (como aquellas relacionadas con el demonismo) muchos testigos sufren enfermedades mentales, pero que esas enfermedades mentales sean tan comunes [como algunos investigadores han planteado]... es altamente cuestionable." (*Penton, 1985: 292*)

3.1.6. Los jóvenes testigos y la voz legitimada.

a) La responsabilidad paterna en la formación de los "niños testigos de Jehová".

La Sociedad cree en el adoctrinamiento temprano de los jóvenes (*Rogerson, 1969: 134*), dado que los jóvenes deben ser desalentados de buscar otras verdades. En esta complicada misión, los padres son considerados como directamente responsables de traer a sus hijos a la 'disciplina y regulación mental de los testigos de Jehová', en lo cual contará mucho el llevarlos a las reuniones semanales desde el momento de su nacimiento, y desde los cinco o seis años empiezan a acompañar a sus padres en las visitas de puerta en puerta. (*Botting y Botting, op. cit.: 111*)

Por esta razón, los tJs son instruidos para que lleven con ellos a sus hijos a las reuniones, no importa que tan pequeños sean (regularmente los niños pequeños son mandados a dormir alrededor de las once. En particular en las reuniones de media semana se caracterizan por la presencia de niños cansados, inquietos y llorando por ir a su casa (*Stevenson, op. cit.: 60*), y sin embargo se espera de ellos que tomen interés en la reunión, que no jueguen, ni se pongan a hacer dibujos o se distraigan. Sentándolos al lado de sus padres en reuniones de dos horas de enseñanza religiosa se asume que aprenderán a ser obedientes y a la vez incorporarán partículas de conocimiento. (*Stevenson, op. cit.: 61; Rogerson, 1969: 134*)

La vigilancia de los padres es medida en términos de la convicción y energía demostrada por sus niños, según lo muestra su récord en el ministerio en cuanto al número de horas empleadas en las labores de proselitismo y el número de revistas y libros colocadas semana por semana (*Botting y Botting, op. cit.: 112*). Por lo demás deben saber siempre en dónde están sus hijos, y los adolescentes nunca deber avergonzarse de decir a sus padres en dónde estaban y que hacían. (*Stevenson, op. cit.: 181*)

Con estas medidas prácticas la sociedad conserva sus ojos en los jóvenes pero también reclutan la ayuda de los padres para aplicar el consejo bíblico a sus niños. (*Botting y Botting, op. cit.:*

131)

b) *La literatura religiosa para niños y jóvenes.*

Si asumimos que la literatura de la organización juega un papel importante en conformación de las concepciones del mundo y en la determinación de las prácticas sociales de los miembros, habría que considerar su naturaleza como instrumentos normativos y formativos en el caso de los más jóvenes.

"Los libros escritos para niños y jóvenes demuestran que sus autores frecuentemente tiene poca comprensión de las mentes jóvenes y escasa, si es que alguna, experiencia en el mantenimiento de una familia"... (Penton, 1985: 232)³² En el libro *Del Paraíso Perdido al Paraíso Reinante* (1958), destinado a personas con poco conocimiento del cristianismo, sin educación y *para los niños* (cursivas en el original) se presentan escenas horribles y amenazantes como ésta:

Los ángeles de Cristo castigarán a todos los opositores del reino de Dios y de sus testigos del reino con una terrible destrucción. Una plaga devoradora de carne destruirá a muchos. Dice Jehová: 'Su carne se pudrirá cuando aun estén sobre sus pies, sus ojos se pudrirán en sus cuencas, y sus lenguas se pudrirán en su boca' (Zacarías 14:12 R.S.) ¡Devoradas serán las lenguas de aquellos que se burlaron y rieron de la advertencia del Armagedón!, ¡Devorados serán los ojos de aquellos que rechazaron ver la señal de 'el fin de los tiempos', ¡Devorada será la carne de aquellos que no pudieron aprender que el Dios viviente se llama Jehová!, ¡Devorados mientras están sobre sus pies!³³ (Idem.)

La descripción del Armagedón que se hace regularmente en la literatura de la WT no difiere en nada de la más cruel película de guerra, por lo que habría que considerar el impacto del imaginario de símbolos que alimentan la conciencia del niño, año tras año. Generaciones completas de jóvenes tJ's son instruidos para rezar porque tales eventos ocurran, y esas enseñanzas los conducen a un sentimiento de alienación con respecto a sus amigos y condiscípulos cuyo fatal destino está tan gráficamente delineado, y a una sensación de confusión permanente. (Botting y Botting, *op. cit.*: 123-126)

En su producción editorial está también planteada claramente su actitud hacia la ciencia. Aunque aceptan muchos avances científicos -p.e. de la astronomía, la física y las ciencias sociales-, a

³² La mayor parte de los autores son miembros de la comunidad Bethel, en la cual una buena parte de los miembros son solteros o parejas sin hijos (ese es de hecho uno de los rasgos deseables para ser admitido).

³³ En Zacarías 12:14 se lee: "Y esta será la plaga con que herirá Jehová a todos los pueblos que pelearon contra Jerusalén: la carne de ellos se corromperá estando ellos sobre sus pies, y se consumirán en las cuencas sus ojos, y la lengua se les deshará en su boca" (La Santa Biblia. Antiguo y Nuevo Testamento. Antigua Versión de Casiodoro de Reina (1569), revisada por Cipriano de Valera (1602), y otras revisiones en 1862, 1909 y 1960. Sociedad Bíblica Americana. Nueva York.

través de publicaciones como *¿Surgió el hombre por evolución o por creación?* (1967) y *¿Es la Biblia realmente la Palabra de Dios?* (1969) se establece un debate enconado contra la teoría de la evolución, con la cual tienen contacto los niños tJ's en la escuela, lo que produce confusión en ellos. Los tJ's no aceptan que la vida existe en este planeta desde hace millones de años, ni que los cambios genéticos obedezcan a transformaciones sutiles en la química de los organismos, y sus propias suposiciones acerca de estos temas son totalmente implausibles para un estudiante de biología (*Ibid.*: 118).

c) Perspectivas y posiciones con respecto a la educación y la escuela.

La actitud hacia la educación es ambigua. Desde sus inicios la sociedad mostró agrado por muchos aspectos de la investigación y ciertos estudios académicos, pero a la vez condenaba la orientación evolucionista (atea) de las universidades. Bajo Rutherford la orientación antiintelectual se reforzó, descalificando la opción de los estudios postbásicos para los jóvenes tJ's debido a su alto criticismo. Con Knorr y sus sucesores, en cambio, se le volvió a dar importancia al mejoramiento de los niveles de conocimientos y habilidades educativas. En la actualidad la Sociedad sigue enfatizando la importancia de la educación básica. (*Penton, 1985: 270-271*)

No obstante, el viejo espíritu antiuniversitario persiste y cualquiera que aspire a un entrenamiento postsecundario es sujeto a acusaciones de autoengrandecimiento, orgullo, y de "creer que es demasiado bueno para nosotros" (*Botting y Botting, op. cit.: 116*); De este modo, se sigue influenciando a los jóvenes a seguir estudios prácticos como, por ejemplo, carpintería, mecánica, o secretariado en el caso de las mujeres, en el supuesto de que estos oficios les permitirán incorporarse al trabajo evangelizador como los precursores, y a la vez le permitirán sostener una familia en el futuro. (*Penton, 1985: 271*). "El llamado a los precursores está dirigido con la mayor intensidad a los adolescentes acerca de abandonar la escuela. La Sociedad desalienta el avance en la educación en favor de el trabajo de precursor, y particularmente desapueba la educación universitaria... Esta extraordinaria actitud de cerrar la puerta a la educación adicional de la gente joven en el movimiento es difícil de explicar y... totalmente imposible de justificar". (*Stevenson, op. cit.: 101*)

Muchas brillantes carreras profesionales se ven truncadas por esta insistencia en convertirse en precursor. (*Ibid.: 102*). Se busca aislar a los niños al máximo posible del "mundo", y en los casos en que eso es imposible, como es el caso de la escuela, hay un persistente y elaborado entrenamiento o

'regulación mental' que denigra sistemáticamente los valores académicos de la educación. (*Botting y Botting, op. cit.: 114-115*). En la literatura de la WT frecuentemente se citan ejemplos de estudiantes que dejaron de "servir a Jehová", es decir, de participar en las congregaciones y en el trabajo de campo:

"... Algunas de las peores asociaciones posibles para un cristiano -espiritual y moralmente hablando- han sido encontradas en los campus universitarios (WT 15 de julio de 1982, 14; cfr. *Botting y Botting, op. cit.: 117*). (Citado de *Botting y Botting, op. cit.: 130-131*)

La educación superior es generalmente desaprobada como un conducto para la pérdida de fe y como proveedora de una atmósfera que probablemente contribuirá a la inmoralidad. (*Franz, R. op. cit.: 41*)

Es cierto que no se prohíbe estrictamente a los miembros el seguir una carrera universitaria, y que no son pocos los tJ's que lo han hecho, pero la gran mayoría reciben muchas presiones para que desistan, al punto que se les lleva a la disyuntiva de escoger entre sus estudios o la comunidad religiosa. Los testimonios de este tipo de presiones son abundantes pero pese a ello parece que muchos tJ's inteligentes se sienten atraídos por los niveles educativos superiores, al margen de las condenas de la organización. (*Penton, 1985: 273*)

Ésta soslaya el hecho de que no todos los individuos poseen vocación o aptitudes para las materias 'prácticas', y que por lo tanto no son pocos los que a cierta edad se encuentran con que no fueron preparados para aquello que concuerda con sus intereses o habilidades (*Ibid.: 271*). Alejados de los intereses académicos y científicos, y dedicados sólo al entrenamiento práctico, los estudiantes dotados con coeficientes intelectuales por encima del promedio pueden sentirse frustrados con este tipo de educación. (*Botting y Botting, op. cit.: 116*)

En este sentido apunta otro testimonio anónimo aparecido en internet: "The WTS is guilty of robbing so many talented people... of reaching our Jehovah God-given potential by making feel guilty about pursuing personal excellence". (*A Survival Story in Education, en African-American Issues: 2*)

d) La creatividad de los testigos como estudiantes

Que el número de tJ's con tendencias intelectuales sea superior al promedio de la población no resulta sorprendente si consideramos al menos tres características de los tJ's con relación a la escuela:

i) En los países desarrollados y en algunos industrializados (excluyendo a Norteamérica) el

nivel educativo de los tJ's parece estar un poco arriba del promedio, y se trata usualmente de artesanos y clasemedieros a los que su misma práctica religiosa les ha exigido el desarrollo de cierto niveles de habilidad para leer, escribir, hablar y estudiar, que les da ventaja sobre la mayor parte de sus vecinos. (Penton, 1985: 273)

ii) Un estudio de Kathleen Dewing sobre la creatividad entre 394 niños australianos de 12 años, destaca el carácter altamente creativo mostrado por niños tJ's, mientras que Barbara Grizzuti sugiere que el choque entre una certeza dogmática e interiorizada de manera forzada y la confusión interna, por un lado, y la fricción creada por las reglas de aislamiento social en contra del mundo, por el otro, pueden producir por cierto tiempo una *tensión creativa*. (Citadas por Penton, *ibid*: 273-274)

iii) Los niños tJ's de Jehová son sumamente disciplinados y al menos hasta los diez años son fuertemente impulsados a alcanzar el éxito en la escuela. Incluso, arguye Penton, a menudo es esa notable creatividad y curiosidad educativa lo que lleva a muchos niños y jóvenes tJ's a abandonar el movimiento. (*Idem.*) ¿Qué sucede entonces con toda esa creatividad?... "La tragedia es que a esos creativos jóvenes testigos no les será permitido explorar o realizar su potencial, a menos que para ellos el nudo [de la fe de los testigos] se desenrede. Y para bien muchos de ellos hacen justamente eso" (Barbara Grizzuti Harrison, citada por Penton, *ibid*: 274)

e) La soledad del niño testigo de Jehová

Las actitudes peyorativas con respecto a la escuela expresados en casa, junto con otras medidas tomadas para 'contrarrestar' la influencia de los pares mundanos, como su ausencia en las celebraciones "paganas" de Navidad, Halloween, el Día de San Valentín, en el canto del himno o en las candidaturas a cargos públicos, convierten a estos niños en unos solitarios:

"'El Mundo' se convierte en el lugar menos placentero y más extraño. Como un inadaptado en la sociedad global, el niño *debe* buscar compañía dentro de su familia y su comunidad religiosa. A los niños se les dice por qué no pueden participar en tales actividades mundanas, y pueden pedir aclaraciones sobre tales explicaciones; sin embargo, no hay lugar para el debate. Si el niño indica un deseo de discutir es cortado en seco con un enérgico: ¡Nunca cuestiones la voluntad de Jehová si quieres vivir en el nuevo mundo!". (Botting y Botting, *op. cit.*: 118; *cursivas en el original*)

Ahora bien, los niños tJ's con frecuencia se sienten muy presionados por el hecho de que no se les permita participar en ejercicios patrióticos y otras actividades escolares, aun cuando se muestren convencidos de que esa conducta de no participación sea moralmente correcta y necesaria. (Penton,

1985: 359, n. 105). El mayor problema en este caso es que el niño no necesariamente tiene en casa quien entienda su situación, si sus padres son conversos y por lo tanto no fueron nunca niños testigos de Jehová: "Un problema fundamental en la crianza de niños dentro del anómalo sistema social [de los testigos] es que con frecuencia existe una laguna cultural entre los niños y los padres en términos de perspectiva, especialmente si el adulto llegó al grupo siendo ya un adulto, y por lo tanto no tiene recuerdos de su propia infancia que le ayuden a entender los sentimientos de desconexión del niño causados por las peculiares creencias y costumbres." (*Botting y Botting, op. cit.: 119*)

Es por ello que entre los nacidos dentro del movimiento o traídos a él por la conversión de sus padres los niveles de deserción son más altos: el adulto convertido ha hecho su elección contra un telón de fondo de insatisfacción con el mundo, y suspira dentro de su imaginación por ese paraíso único. La imaginación del niño, en cambio, nunca ha experimentado 'este mundo' y por lo tanto es más difícil de reprimir o contener en su curiosidad con el argumento de la corrupción del mundo. (*Ibid.: 120*)

f) Rebelión y disidencia entre los jóvenes testigos.

Cualquier niño que vuelva la espalda a "la Verdad" rechazando las enseñanzas de la WT es considerado como una pérdida total. (*Ibid.: 114-115*) Dependientes de las enseñanzas de la WT como la única fuente de estabilidad intelectual, los niños y jóvenes reaccionan de dos formas: o demuestran celo fanático, o dan paso a una total rebelión.

Algunos niños tJ's asumen apasionadamente la defensa de la ortodoxia del grupo, hasta el grado de sentir mayor lealtad hacia la organización que hacia sus padres (*Ibid.: 115*). En un contexto en el cual nadie escapa a ser observado y en el cual si un miembro sospecha que un compañero está rompiendo la ley el t. de J. está obligado a reportarlo al comité de la congregación, no han faltado casos de padres denunciados sus hijos. (*Idem.*)

Otros, en cambio, cuando alcanzan una edad de discernimiento se rebelan completamente contra el movimiento y se apartan de su influencia, en algunos casos hasta el grado de asumir comportamientos antisociales. (*Stevenson, op. cit.: 61-62*) La fornicación es una de las expresiones más comunes de rebelión encontradas entre los jóvenes tJ's, usualmente por aquellos que ya están en la salida, espiritual o socialmente hablando, y encuentran que el sexo ilícito es un expresión placentera de su rebeldía. (*Ibid.: 128*)

Para entender la fornicación como vía natural de rebelión cabe recordar dos cosas:

- que el matrimonio no es recomendado a la gente joven como el mejor curso a tomar, ya que la soltería les permite tener mayores oportunidades de trabajo misionero (*Stevenson, op. cit.: 184-186*) (lo cual expresa, dicho sea de pasada, una sutil propensión al celibato y la eterna disputa de la organización voraz contra los cónyuges); y

- que frente al deseo sexual de los jóvenes solteros los tJ's por lo general le recomiendan al joven -como en el caso de la masturbación, calificado como un "autoabuso", y a la cual el libro *Juventud* le dedica un capítulo completo- una gran dosis de autocontrol, y mantenerse ocupado en los propósitos teocráticos, como la asistencia a las reuniones, el servicio de campo, las visitas de retorno, la conducción de estudios bíblicos, y la ayuda espiritual a otros, todo lo cual le dará la fuerza para controlar su apetito sexual. (*Botting y Botting, op. cit.: 129-130*)

Hay otra posibilidad de reacción de los jóvenes tJ's, cuya recurrencia es difícil de establecer por ahora: algunas veces estos niños desarrollan una personalidad dual, y se comportan como buenos predicadores el fin de semana, mientras que en el resto de la semana son parte activa de las pandillas: "Estimulado a creer que las autoridades seculares tales como los maestros son 'del mundo' o más específicamente 'del diablo', [el joven testigo] desarrollaría un problema de disciplina definido, aun recurriendo al vandalismo y otros crímenes". (*Ibid.: 116*)

La medida en que esta gama de posibilidades esté presente entre los tJ's mexicanos queda sujeta a la contrastación empírica, pero dentro del contexto teórico nos permite observar las posibilidades de acción que se registran entre los niños y jóvenes testigos de Jehová, y por tanto algunos de los mecanismos concretos de constitución de su habitus.

g) "*Los jóvenes preguntan*": análisis de una guía de comportamiento.

A partir de 1982 se incluye en la revista *¡Despertad!* una sección denominada "Los jóvenes preguntan", cuyo objetivo central se presentaba así:

Estos artículos imitan a Jehová Dios quien estableció: 'Te daré consejo con mi ojo sobre tí' (Salmo 32:8)...

Se espera que los *padres especialmente* usarán estas series para incrementar el diálogo con sus hijos adolescentes. Un formato práctico es provisto para una conversación balanceada. Muchos padres ya están usando cada artículo como una parte de las discusiones bíblicas semanales de la familia...

El valor de los publicaciones no se limita a los adolescentes o los que están en los veinte... Los artículos... están proyectados para ayudarlo a entenderse a sí mismo y a otros mejor, así como para ver la sabiduría

del consejo bíblico.

¡ASEGÚRESE DE LEERLOS! Le ayudarán a tratar con sus presiones únicas. (8 de enero de 1983, 23; cursivas y mayúsculas en el original) (*Citado de Botting y Botting, op. cit.: 130-131*)

Hasta el número del 22 de marzo de 1995 los artículos aparecían quincenalmente, y a partir de esa fecha se publican mensualmente, en los números correspondientes al día 22 de cada mes, y no aparecen en el del día 8.

Por su importancia como órgano educativo-normador de la conducta de los jóvenes - recuérdese el alto grado de sujeción a su organización que suelen mostrar- resulta interesante un breve análisis sobre el contenido de esta sección³⁴.

En ella se abordan un gran número de temas, la mayor parte de los cuales han sido sintetizadas en el libro *Lo que los jóvenes preguntan. Respuestas prácticas (1989)*, agrupadas en 10 secciones en los cuales se discuten diversos tópicos:

- Las relaciones con los padres y hermanos: divorcios, familias monoparentales, hijos rebeldes, padres no creyentes.
- Las relaciones con los amigos y condiscípulos: su influencia, los peligros y los comportamientos correctos.
- La apariencia y la moda: los estilos apropiados para el cristiano, la manera de saber comprar.
- Los rasgos del carácter y los estados de ánimo: la soledad, la timidez, las depresiones.
- La escuela y el empleo: la pertinencia y compatibilidad, el tiempo dedicado, las tareas, los riesgos, las recompensas.
- La sexualidad y la moral: el sexo antes del matrimonio, la homosexualidad, la masturbación, la honradez.
- Las relaciones sentimentales: las citas, el noviazgo, el matrimonio.
- Las drogas y la bebida: el uso de alcohol y drogas.
- El tiempo libre: la lectura, la televisión, las actividades lúdicas.
- El porvenir: expectativas de futuro y relación con Dios.

La argumentación generalmente combina -aunque en grados diversos, dependiendo del tema- abundantes citas bíblicas, opiniones de académicos o especialistas tomadas de diversas revistas especializadas y generales (aunque raramente se citan con rigor académico), y los testimonios de tJ's, en particular jóvenes, citados también con total vaguedad.

El esquema expositivo sigue un patrón bien definido: el título casi siempre presenta el problema a tratar, y en el primer apartado se formula de manera concisa; se analizan luego las aparentes ventajas del actuar mundano o ajeno a los tJ's, para luego discutir los riesgos de tal comportamiento, y terminar determinando las prácticas ideales en todos los temas.

³⁴ La revisión de artículos comprendió desde el número del 22 de mayo de 1988 hasta el 8 de julio de 1997.

Las instancias a las cuales el testigo tiene que recurrir en caso de necesitar ayuda, consejo o aprobación en orden de prioridad son: Jehová (a través de la oración), los padres del joven o niño, y los ancianos y personas mayores de la congregación; los amigos sólo en el caso de que sean cristianos (es decir tJ's) y juiciosos. Más allá las relaciones resultan peligrosas porque se dan con gente influenciada por Satanás y ajenos al camino correcto.

La instancia suprema de legitimidad es siempre Jehová, para el que se reivindica todo el derecho, toda la sabiduría y toda la autoridad; se supone que su mirada escrutadora es el trasfondo ineludible de toda la vida cotidiana de estos jóvenes, por lo cual deben ser firmes como robles en la defensa de su espiritualidad. Teóricamente la autoridad de los padres viene después pero, como ya hemos visto antes, la lealtad a Jehová está por encima de la lealtad a los padres, y como la representación directa y única de Jehová recae en el Cuerpo Gobernante, éste (y el movimiento que encabeza) adquiere prioridad sobre la familia.

La vida del joven por lo tanto queda sujeta a este autoproclamado (pero no autosostenido) depositario del poder supremo, y los padres son convertidos en corresponsables en la formación de "cristianos", e incluso terminan siendo responsables únicos en caso de que tal objetivo fracase.

En algunos casos los consejos se refieren a cómo actuar en situaciones problemáticas como en las crisis familiares, cuando se tienen parientes alcohólicos, cuando se presentan problemas en la escuela, en el caso de ser minusválido, o incluso cuando se desea mantener la figura. Se dedican artículos especiales para los jóvenes de los países en desarrollo.

Del joven t. de J. se espera que ore a Jehová todos los días; que mantenga con sus padres una comunicación muy abierta y una obediencia irrestricta, excepto cuando contravengan la voluntad de Jehová; que siempre aparte el tiempo necesario para sus actividades espirituales; que sea extremadamente sistemático, disciplinado y constante en sus actividades cotidianas; que sea respetuoso, comprensivo, moderado, pacífico y paciente; que sea capaz de refrenar sus impulsos naturales; que se vista de manera apropiada, no llamativa, de preferencia con modelos clásicos; que tenga un buen nivel de aplicación en la escuela, pero de preferencia que estudie carreras técnicas o simplemente cursos de capacitación; que sea honesto en su trabajo pero no desarrolle grandes ambiciones en el ámbito mundano; que aspire a convertirse en precursor, y ya casado, en anciano o

superintendente. Esto, entre muchas otras cosas que pintan el tipo ideal al que aspira la dirección del movimiento, y en buena medida el resto de éste.

Pone objeciones a que el joven estudie y trabaje, sobre todo porque disminuye su tiempo de dedicación a las actividades del grupo, a que lea literatura ajena al movimiento, a que vea mucho tiempo la televisión, o a que se dedique al relajamiento y la diversión.

Se desalientan las relaciones de amistad o de noviazgo con jóvenes "mundanos" porque su influencia puede ser nociva, la participación en los deportes porque fomenta la competencia, el individualismo, y quita tiempo a la adoración, el seguir estudios superiores (no está garantizado el éxito, no son más felices los profesionistas, supone ambientes ateos, liberales y moralmente degradados), el escuchar ciertos tipos de música como el Heavy Metal y el Rap, ver películas de terror o violencia, la práctica del ocultismo (los fantasmas son en realidad demonios que quieren confundir a las personas), la ostentación en el vestir, el uso de drogas y consumo immoderado de alcohol, los bailes eróticos, entre otras cosas.

Según sus propios editores (8/VIII/90: 3-14) aun los adultos han hallado útil esa sección y su edición en libro, y presentan abundantes referencias de personas agradecidas y emocionadas con las enseñanzas ahí contenidas. Cabe observar que son generosos insertando comentarios favorables aunque, por supuesto, no publican la más mínima crítica. Si llama la atención, sin embargo, que algunos tJ's confiesan abiertamente sentir poca atracción por la lectura e incluso algunos llegan a decir que casi nunca leen, lo cual se contrapone con los altos niveles de lectura exigidos por la organización.

El análisis del contenido de esta cápsula analítica-normativa dirigida a los sujetos en formación, confirma buena parte de la revisión previa, y a la vez da la pauta para establecer qué se espera de los muchachos, cuál es el conjunto de acciones reputadas como legítimas y cuáles no. Queda por saber en qué medida estos materiales son leídos y, sobre todo, aceptados como guías de comportamiento por sus destinatarios.

3.2 Algunas referencias para la conceptualización de la identidad social del docente.

Para entender el mundo de vida en que se desenvuelven los niños del movimiento religioso de los testigos de Jehová, además de la aproximación detallada a las características de este grupo y las formas de comportamiento social que promueve entre sus miembros, resulta necesario acercarse a la

otra gran instancia de formación que es el ámbito escolar, y en particular a sus agentes básicos, como son los docentes y los alumnos.

Además, como ya se ha establecido en la introducción, el problema con los símbolos patrios se presenta casi exclusivamente en las escuelas de educación básica, porque es ahí en donde se confrontan cotidianamente no sólo las adscripciones identitarias opuestas, sino también los esfuerzos formativos que se hacen sobre los jóvenes. Por ello resulta natural emprender el análisis de sus rasgos relevantes para el problema en estudio.

El análisis del docente de educación básica, como el del espacio escolar, supone estrategias analíticas distintas a las del caso de los tJ's por varias razones:

- aunque sí hay un cierto ethos característico de los docentes de educación básica en el mundo - derivado de que su trabajo es con objetos y sujetos muy semejantes-, no presenta una personalidad uniforme como en el caso de los tJ's;

- el peso de esta adscripción identitaria en la personalidad global del sujeto resulta sin duda importante, pero no excluye de entrada muchas otras posibilidades de adscripción, por lo cual en el profesor pueden encontrarse muchísimas variantes en cuanto a valores y comportamientos sociales, incluso en lo que se refiere a los testigos de Jehová;

- como agente activo en la formación de los niños es una pieza clave en la definición de los espacios escolares cotidianos, pero su influencia tiende a ser localizada en ese ámbito, a diferencia del grupo religioso que trata de incidir en la vida completa; y

- el análisis del docente como ser social y como trabajador se ha desarrollado lo suficiente (aunque por supuesto no se agota) como para prescindir de una indagación muy rigurosa en este momento, lo cual no podía decirse, al menos en el mundo hispanoparlante, con respecto a los testigos de Jehová.

Considerando lo anterior, en este apartado vamos a aproximarnos a algunas de las características del docente, no para abundar en lo que ya se conoce, sino para construir una visión alternativa que nos permita entender un poco más sus visiones del mundo y de la sociedad, y de ahí su posición con respecto al problema de los niños tJ's.

Para esta construcción partiremos revisando las nociones más comunes acerca del docente de educación básica en México, y proponiendo una visión alternativa. Analizaremos luego diversos

factores que son fundamentales en la definición de la identidad social de este gremio: por un lado aquellos que trascienden al sujeto, como los diversos tipos de docentes que se han dado a lo largo de su historia, la práctica diaria y el efecto profesional, la homogeneidad del gremio y, en contraparte, la heterogeneidad de las trayectorias de los miembros; por otro lado, lo que atañe a la actuación del agente, como el carácter de representación dramática de la docencia, las relaciones y tramas de poder en que se ve inmerso, la relación entre el imaginario normalista y el nacionalismo magisterial, y la reflexión pedagógica sobre las ceremonias cívicas.

3.2.1. Percepciones sociales extremas sobre el docente de educación básica.

Las opiniones que más frecuentemente se escuchan en torno a los docentes de educación básica tienden a ubicarlo en alguno de estos dos extremos: como el factor clave del cambio social, formador de futuras generaciones, encarnación de un místico apostolado, etc., o como un burócrata con poca disposición al trabajo, responsable de la mala educación de los niños -y hasta de los problemas de la sociedad-, un profesional de bajo status, entre otras cosas. Ambas visiones parten del sentido común aunque tienen raíces políticas y formas diversas de expresión teórica. Una posibilidad distinta se abre cuando se accede directamente a la visión de los sujetos como parte de la reconstrucción de su discurso y su mundo de vida.

a) La idealización del maestro y sus raíces.

La idea del maestro como el gran transformador tiene diversos referentes: en lo teórico, nociones que arrancan desde Comenio, pero particularmente con Rousseau y Pestalozzi nos llevan hacia la concepción del docente como epicentro en la reconstrucción del mundo (*Gilbert, 1977*); en otro nivel, Vasconcelos, Rafael Ramírez y muchos más alimentan este peculiar optimismo de los pedagogos (*Banks, 1983*), que colocan a su disciplina como el cimiento del futuro. En la experiencia práctica, la Escuela Rural Mexicana es encarnación de ese espíritu en el que el maestro es una mezcla de profesor, activista, cura, médico, etc., en pocas palabras, el gran regenerador. (*Carrizales, 1992: 34-41*): "... El magisterio es misión, apostolado, destino... es vocación, sacrificio..." (*Henestrosa, 1993: 29-32*)

Desde el campo de la teoría y la epistemología también se alimenta esta imagen idílica del docente: siguiendo la herencia del marxismo y la teoría crítica, algunos filósofos (*p.e. Zemelman, 1991: 71-74; Yurén Camarena, 1991: 75-91*) postulan la posibilidad de que el docente se convierta en sujeto consciente de sus prácticas y sus potencialidades; mientras que desde el mundo magisterial se reivindica

la capacidad del profesor de convertirse en investigador de su propia práctica y transformador de la misma: "El docente es un intelectual orgánico... que debe preparar a la población para que sepa trazarse el objetivo de elaboración de un sistema de consenso... [y para] "el logro de una conciencia posible que permita a la población adquirir visiones de conjunto para la realización de acciones pertinentes en la construcción de una sociedad democrática." (*Barabtarlo, 1992: 25-31*)

Ambas posiciones están impelidas por un prurito práctico, de cambio (progresista y/o revolucionario) de la sociedad, y suponen que el docente es un sujeto transformador por excelencia.

Finalmente, esta forma de concebir al docente tiene que ver además con tradiciones e intereses políticos: desde hace décadas son comunes los discursos que exaltan sin reservas al docente por parte de la Secretaría de Educación Pública (*Cfr. Arteaga, 1994: 101*): "El maestro es el hombre nuevo de la nueva sociedad... El magisterio nacional, consciente de la hora que vive el país, ha prestado la colaboración más generosa... Ustedes forman al hombre nuevo de la nueva sociedad a que aspiramos: libre de injusticia, de dolor, de pobreza." (*Bravo Ahuja, 1976: 16-17*)

Y lo mismo sucede en el caso del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación: "Los educadores de México saben que la epopeya de la Escuela Rural Mexicana fue posible gracias a que el maestro se integró a la comunidad y se constituyó en el motor del desarrollo social." (*SNTE, Esquema de Educación Básica, 1987: 9*)

Esta tendencia a idealizar la imagen del profesor responde a razones históricas, como la lucha del Estado liberal contra el clero que desde el siglo pasado se convierte en factor de definición de la política educativa -y del proyecto global de sociedad-, así como la herencia de las reivindicaciones y símbolos de la Revolución Mexicana; y razones políticas, como el papel que el gremio de los docentes ha jugado en el esquema corporativo del sistema político mexicano³⁵. El predominio de un ideal u otro está ligado a la visión de sociedad y el proyecto educativo del régimen en turno: la figura del docente activista fue particularmente impulsada en el período cardenista, mientras que en el régimen de Ávila Camacho se dio el viraje hacia el apostolado amoroso y apolítico, pasando luego, con Torres Bodet en la secretaría de Educación, a la búsqueda del profesor como técnico eficiente. (*Arteaga, 1994: 109-114*)

³⁵ Véase: *Política Educativa*, Antología, SEP-UPN, Proyecto Estratégico núm. 1, México, 1987.

b) Los factores negativos de la imagen gremial.

La concepción del docente como un individuo flojo, escaso en su esfuerzo y compromiso, prevalece sobre todo a nivel del sentido común, y está expresado en opiniones tales como: "estudian para profesores porque nada más trabajan cuatro horas", "tienen vacaciones la mayor parte del año", "ni enseñan nada, los niños aprenden solos", y otras de corte semejante. Entre los propios docentes es común la broma de decir al término de las vacaciones de verano: "se acabaron las vacaciones cortas, ¡ahora siguen las largas!"; también suelen escucharse expresiones tales como: "la teoría y los libros no te sirven de nada", aunque casi todo maestro guarda una relación ambigua de rechazo y a la vez de profundo respeto por la cultura libresca.

En la relación cotidiana con profesores es común oír a algunos manifestar a veces rechazo hacia su trabajo, hacia sus compañeros, hacia la pedagogía, y aun hacia el compromiso con el aprendizaje de los alumnos ("me vale que los alumnos sigan siendo unas papas"),

Sin pretender en absoluto generalizar esto al gremio, se trata de hechos reales y recurrentes que tendrían que ser registrados como datos importantes para el conocimiento de este gremio profesional. Ninguna teoría puede dar cuenta de la acción social si desconoce hechos que tienen una ocurrencia real en el mundo de la vida y que contribuyen de manera definitiva a la construcción de la realidad tal como la conocemos. Esta dimensión de la identidad magisterial ha sido generalmente olvidada por los investigadores, en detrimento de una visión más completa del objeto de estudio.

Las crisis sociales y educativas, la pérdida de libertad y de sentido (*Habermas: 1987*), así como la noción de sentido común de que en otro tiempo los niños de 5º grado sabían más que los actuales de secundaria o preparatoria, contribuyen al descrédito de los docentes.

Ligado a esta dimensión negativa se encuentra el bajo status académico y social de los docentes, un rasgo que a nivel teórico ha sido trabajado de manera lúcida e implacable por Theodore Adorno (*1988: 24-33*) quien repasa los problemas y desdenes del profesor frente a las profesiones liberales; en la medida en que la docencia en el nivel básico no garantiza la sobrevivencia del profesor dentro de un mercado de libre competencia, el docente queda articulado primordialmente al Estado, con su secuela de improductividad e ineficiencia. De ahí que no se le reconoce el mismo prestigio al hecho de ser abogado, médico o ingeniero, que al de ser profesor (aunque -replicaría un profesor- él les

haya enseñado a leer y escribir a los tres).

Otro rasgo importante que enmarca esta pérdida de status social de los docentes tiene que ver con "femenización" de la profesión. La creciente inserción de las mujeres en el campo educativo las ha llevado a ser mayoría en el nivel básico (preescolar y primaria, sobre todo). La educación, y en particular la educación básica, ha venido perdiendo importancia social, y con ella el magisterio como profesión; a medida que se hace menos atractiva frente a las profesiones liberales, empiezan a predominar cuantitativamente las mujeres.

Un elemento más en la explicación de la creciente presencia femenina es el descenso en el nivel de ingresos del trabajador docente, por lo que resulta más adecuado para la mujer cuando el ingreso de ésta se considera como complementario, mientras que el hombre busca -total o parcialmente- ocupaciones mejor remuneradas. Un factor más es que, hasta antes de la reforma de 1984 -cuando se convierte en licenciatura-, estudiar la Normal era equivalente a estudiar una carrera corta, de manera que se presentaba como una salida natural para las jovencitas que egresaban de secundaria y tenían escasas posibilidades de continuar sus estudios hasta el nivel universitario, ya fuera por cuestiones familiares, económicas, o por las discriminaciones de género que predominaban en muchas carreras. (Aguilar, 1992: 26-31)

Finalmente, el trabajo del docente de educación básica generalmente implica 5 horas en el plantel, y en principio 3 más en su casa (preparando clases, materiales, calificando exámenes, preparando documentación), por lo cual le permite estar más tiempo con sus hijos y atender las labores domésticas y la vida familiar; se presenta, en este sentido, como un trabajo "cómodo". La consecuencia no es positiva para el gremio, porque se hace predominar la función del maternaje, como lo maneja Aurora Elizondo (1993: 19-25), con lo cual se "desprofesionaliza" a la mujer (y con ellas a sus colegas varones) en este campo: lo importante, se dice, es que sea tierna, cariñosa, una madre sustituta, y eso no requiere mayor rigor profesional.

3.2.2. Visiones alternativas sobre el docente: aportes y ausencias.

Las dos perspectivas anteriores responden a una parte de la realidad docente, pero dado el carácter múltiple y complejo de dicha realidad -que nos obliga a aprehenderla parcialmente siempre- son necesariamente soslayados muchos otros aspectos sin los cuales la comprensión de los fenómenos resulta aún más restringida. Es necesario por tanto analizarlo desde otras perspectivas, y en particular

verlo en tanto trabajador antes que como un oportunista o como un promotor del cambio social (lo cual no implica que sea ajeno a éste, sino solamente que se trata de una función muy general que comparte con el resto de los agentes sociales).

Las formas de concebir la realidad de los docentes de educación básica tienen que ver con la identidad histórica que este gremio ha forjado, y que les da una identidad específica con respecto a otros grupos sociales y profesionales; en buena medida, esta identidad particular está relacionada con la naturaleza de su trabajo. (*Reyes Esparza, 1988; cfr. Guadarrama, 1995a*)

Diversos estudios han analizado a los docentes como trabajadores (*p.e. Barba y Zorrilla, 1989; Banks, 1986; Rockwell y Mercado, 1989, Paradise, 1979; Sandoval, 1992, Tomucci, 1988*), o han aportado elementos para entenderlos en tanto tales (*Calvo, 1989; Robles, 1987; Corenstein, 1992; Bárcena, 1988; Inclán, 1992; Rueda, 1992; Safa, 1991; entre muchos otros*), permitiéndonos conocer buena parte de sus funciones, sus determinaciones y vivencias, el perfil del ethos normalista, la importancia de la escuela en la formación profesional, el contexto social del trabajo docente, la relación con el Estado y el sindicato, los fenómenos del aula, los mitos de autoafirmación gremial expresados en el imaginario alienante (*Zúñiga, 1993*), y una vasta cantidad de temas, problemas y enfoques más, que en conjunto nos aproximan a ese vago constructo que denominamos identidad docente.

La caracterización del docente que realizaron Barba y Zorrilla sintetiza en forma concisa y brillante algunas de los rasgos más relevantes del maestro mexicano de educación básica. El docente se enfrenta a diversas contradicciones: entre ser profesional (eficiente) o ser un burócrata (ineficiente); ser un formador o un instructor o un corrector; entregarse totalmente a la guía de los estudiantes, o participar activamente en las luchas gremiales; y entre buscar la innovación pedagógica o apearse a los cánones establecidos. (*Barba y Zorrilla, 1989: 30-31*)

1. A diferencia del profesor de educación media y superior, tiene un alto grado de identidad profesional, gremial e histórica (Arnaud, 1986a).
2. Se enfrenta con el estereotipo de que es más natural a la mujer la acción de educar.
3. La profesión es vista como fundada en la entrega y la vocación, pero con una contradicción fuerte, porque su condición de asalariada le produce un "vaciamiento profesional" (Namo, 55). Eso introduce en ella gran heterogeneidad y estratificación interna (Fuentes, 1984:93; Salinas e Imaz, 1984:102-3).
4. La enseñanza es percibida como un arte individual, en el que las predisposiciones personales son centrales para el proceso de llegar a ser maestro.
5. Ingresa sin vocación y ésta se "afianza" con la formación (Calvo, 1980:95-96). Pero otros efectos son: burocratización de su práctica, práctica rutinaria de la profesión; indiferencia (*Ibid*), con expectativas contradictorias sobre la grandeza de la profesión (Fuentes, 1984:47); aspiración a ocupaciones superiores

(Pescador, 1980). Muchos ingresan al magisterio como solución económica; algunos porque eso les permite estudiar (Calvo, 1980:99).

6. El magisterio ofrece algunos incentivos: horarios y calendarios compatibles con otras actividades; cierta autonomía individual en la acción profesional; la interacción con el alumno como aprendiz y la motivación cotidiana de enseñar a otros, etcétera (Lortie, cit. en Rockwell, 1985:45-40). Calvo (1980) opina que tales incentivos producen en algunos maestros una motivación para sobrellevar el control y la subordinación.
7. Condiciones materiales de vida y de trabajo difíciles y deterioradas.
8. Control sindical y burocrático orientado a la desmovilización política.
9. Se considera como vanguardia de una nueva utopía y percibe su acción como un apostolado moderno.
10. Formación científica pobre (Fuentes, 1984:47), basada en una educación vertical, libresca, aislada de la vida social.
11. Su ejercicio profesional se convierte en transmitir conocimientos; no está concientizado de problemas reales y no está capacitado para resolver necesidades sociales (Calvo, 1980:105).
12. El sindicalismo como medio orgánico de expresión, está vinculado corporativamente al Estado (Fuentes, 1984):51-3). De hecho tiene poca capacidad de expresión y movilización, con diferencias por zonas del país. (Barba y Zorrilla, 1989: 31-32)

Otro rasgo importante es que los profesores son socializados para un determinado rol tanto en su preparación como en el contexto de su ejercicio profesional; sin embargo, bastan unos cuantos meses de enseñanza para que las actitudes de los profesores se asemejen más a las de sus colegas de la misma escuela que a las del centro de formación, y es que la propia escuela, en tanto de centro de trabajo, de práctica laboral-docente cotidiana, parece tener mayor fuerza como agente socializante que el propio el centro de formación. (Banks, 1983: 235-253)

Por ello, como plantea Rockwell (1982), la práctica docente se define en la escuela, a través de la delimitación de las actividades, los ámbitos de competencia y de responsabilidad del docente, de las concepciones predominantes sobre la tarea del profesor, y de las formas concretas que se utilizan para enseñanza.

En el primer caso las funciones del profesor, desarrolladas bajo la presión del número de alumnos (por el carácter masivo de la clase), y del tiempo, tienen lugar casi simultáneamente: controlar a los alumnos, distribuir el material, conceder privilegios y administrar el tiempo (Jackson, 1975). En el segundo caso, las ideas predominantes acerca de cuáles son los fines trascendentes de la educación tienen peso en el conjunto de actividades que el profesor está dispuesto a desarrollar, y la intensidad y consistencia con que realice tales actividades (p.e. el mayor o menor número de poros a la jornada laboral que se aprecian en un día de trabajo del docente). En el último caso cuentan los estilos de enseñanza, pero también los modelos de didáctica más relevantes, como la pedagogía tradicional, la

tecnología educativa, o la didáctica crítica. (*Abraham, 1994: 11-14*)

En el caso del estudiante normalista orientado por una perspectiva liberal o progresista en su educación, la adaptación a la realidad del aula suele ser más difícil debido, por un lado, a que se está identificado con un concepto idealizado de la enseñanza, y por el otro al carácter huidizo del éxito en la enseñanza, ligado a la ambigüedad en el concepto mismo del aprendizaje centrado en el niño, en el que la variabilidad -generalmente arbitraria- en el grado de dirección y en el grado de libertad que se concede al alumno puede llevar al simple reemplazo de sistemas de control manifiestos por otros tácitos. (*Ibid.*)

Lo anterior es sólo una pequeña muestra del aporte de la investigación educativa a la visión global de lo que el docente es. En particular la puntualización de Barba y Zorrilla resulta importante, dado que nos habla de una serie de rasgos fundantes de la identidad del docente de educación básica sobre los que es necesario volver: identidad gremial e histórica consistente, "femenización" del campo, mística contra vaciamiento profesional, predisposición y arte personal, vocación y burocratización, incentivos, condiciones materiales poco favorables, formas de articulación al sindicato, autopercepción idealizada, débil formación académica, carácter de transmisor antes que de formador, y vinculación orgánica al Estado corporativo.

No obstante ello, algunos de los rasgos ahí mencionados, como las relaciones sindicales y la articulación al Estado se han transformado en los últimos años junto con otras características del sistema corporativo mexicano por lo que resultan necesarias nuevas revisiones; en especial no se ha estudiado al magisterio incorporando los aportes recientes de la sociología del trabajo, en especial las nociones de mercados internos de trabajo (*Doeringer y Piore, 1985, Osterman, 1988*), de cultura laboral asociada a determinadas condiciones de trabajo, y la idea de trayectorias y proyectos biográfico-laborales³⁶ (*Pries, 1995*). La identidad gremial también ofrece posibilidades inéditas a partir del análisis regional, al igual que las condiciones materiales de trabajo y de vida, pero la escasez de trabajos sociográficos no permite conocer su composición social actual y en especial sus características sociodemográficas y sus valores sociales y culturales³⁷. La noción del imaginario normalista no se ha analizado en relación al problema con los testigos de Jehová ni de la adscripción nacionalista, ni sus

³⁶ Una de las aproximaciones más interesantes en este sentido es la de Etelvina Sandoval (1992).

³⁷ Sobre la heterogeneidad de las percepciones y adscripciones identitarias de los docentes hemos avanzado de manera preliminar en otro trabajo (Cfr. Molina y Gutiérrez, 1996).

dimensiones religiosas y parareligiosas.

Las tramas complejas de poder en las que se incrusta el docente al interior y al exterior del aula y la escuela son un campo inacabado de análisis. La discusión en el medio educativo acerca del valor pedagógico de las ceremonias de culto a los símbolos es algo inédito, así como el análisis de la práctica docente como una representación dramaturgica. En todos estos aspectos, el camino por recorrer es aun largo e interesante.

Tales ausencias en el conocimiento del gremio magisterial adquieren mayor relevancia si consideramos el contexto específico de la frontera, ya que, como ha sido mostrado en otros campos, las manifestaciones culturales y religiosas suelen ser distintas en función de la posición ocupada en la estructura social (*Bustamante, 1990*), o en la estructura geográfico-religiosa (*Molina, 1996*). Dado que no hay elementos que nos digan a priori que los docentes representan una excepción, resulta forzoso analizar en profundidad su personalidad social.

Las dificultades para verlo así emergen por dos cuestiones básicas: en el campo de estudios sobre el trabajo ha sido permanentemente soslayado, ya que la mayor parte de los análisis están dedicados a los trabajadores de la industria, a los campesinos y a otros trabajadores; y, por otra parte, quienes han visto al docente como trabajador generalmente lo hacen en la óptica de la lucha de clases, de manera que se le abstrae de su realidad laboral cotidiana para concebirlo como un trabajador oprimido, reproductor inconsciente o involuntario de la estructura social. En general, las posiciones que ven a la educación como un fenómeno de reproducción, como en el caso de Durkheim (*Salomón, 1987: 58-81*) o como inversión, con la teoría del capital humano, o como instrumento en la lucha de clases, como en el caso de Suchodolsky (*1974*), Althusser o Baudelot y Establet (*Palacios, 1984: 331-350*), más allá de sus profundas diferencias, comparten un rasgo común: el docente es sólo un dato de la estructura, reproductor o transformador, pero siempre determinado por leyes que lo trascienden.

La superación de esta perspectiva es lenta, gradual e incierta: "... hemos logrado desembarazarnos de ciertas camisas de fuerza que constreñían el análisis social, más empujados por los profundos cambios... del mundo contemporáneo que por nuestra pura voluntad autocrítica. Sin embargo, la reconstrucción de la teoría va a depender mucho de nuestra capacidad creativa para diseñar conceptos abiertos..." (*Guadarrama, op. cit.: 22*)

El enfoque multirreferencial ofrece entonces una alternativa interesante para abordar desde

ángulos inéditos y en combinaciones nuevas el perfil social del docente.

3.2.3. Una observación sobre el sustrato religioso común.

Aunque con frecuencia se soslaya la importancia del pensamiento religioso y de la adscripción a una corriente religiosa determinada por parte de los profesores, es un hecho claro que sin esta referencia difícilmente puede accederse a una imagen global de la población estudiada. En un contexto como el de México, un país hasta hace poco era, desde el punto de vista formal, casi totalmente monorreligioso, y que lo es aun en muchas regiones (Aguascalientes, por ejemplo), no es raro que las identidades religiosas entren en conflicto. Cabe pensar, entonces, que así como el conjunto de la población se define casi en su totalidad por su adscripción religiosa, y mayoritariamente católica, el gremio de los maestros debe tener una definición semejante, y que por tanto la mayor parte de los maestros profesan alguna religión y que los más son católicos.

Esto plantea una paradoja interesante: el docente en tanto gremio específico nace por oposición al dominio religioso en la educación, desde el positivismo desdeña las creencias metafísicas, como activista rural llega hasta combatir a la religión, y en el esquema de la unidad nacional le delimita celosamente sus espacios, pero, no obstante ello, la mayor parte del magisterio mantiene sus creencias religiosas y católicas.

De ahí que, aún cuando se trate de católicos pasivos o nominales, resulta lógico que frente a una identidad religiosa fuerte y perturbadora como la de los UJ's, se produzca una reacción de la adscripción religiosa subyacente; cabe suponer, pues, que en una situación de tensión identitaria, simbólica, la identidad religiosa de origen se manifiesta también en la confrontación con el grupo mencionado. (En el caso de los no creyentes, que también representan una cuota importante dentro del magisterio, la contradicción ideológica es más amplia, ya que cuestiona la existencia misma de lo religioso e incluye, por tanto, la discusión con el catolicismo).

3.2.4. Análisis del trabajo docente desde la perspectiva dramática.

Podemos iniciar este ejercicio de articulación entre la perspectiva dramática y el mundo cotidiano del docente, ligando de manera elemental algunas definiciones goffmanianas con los rasgos del docente. En términos de actuaciones, por ejemplo, la confianza en el papel que desempeña el individuo se expresa en la confianza en que el docente está suficientemente preparado para realizar su trabajo, aunque no se le conozca, así como en la disposición del estudiante a actuar como tal.

Por lo que se refiere a la fachada, hay diversos rasgos que pueden analizarse, como el vestuario, que es más o menos característico, correspondiente a un status de clase media baja; y el discurso, particularmente el académico: es un trabajador del conocimiento, pero su función es transmitirlo, no crearlo, y además transmite las versiones más elementales; para ello requiere un cierto grado de habilidad didáctica, pero no de capacidad analítica o inquisitiva. Ello no significa que el profesor de primaria no sea un productor de conocimiento, o un sujeto creativo y analítico, sino que su función, las rutinas en que se inscribe, no le exigen -en lo inmediato, por lo menos- una ampliación constante de su visión teórica, lo cual lo ubica en un rango intelectual menor. Una suerte de proyección infantil -la eterna subestimación de los niños se refleja en la subestimación por quienes los educan- pesa esta profesión.

La realización dramática del papel tiene lugar de manera cotidiana, mediante el discurso que idealiza a la educación y a sus agentes ("el que no estudia termina vendiendo paletas", se dice con frecuencia). La idealización de los papeles es fundamental para que la representación tenga sentido y el sistema de interacciones funcione normalmente, y tiene como correlato el mantenimiento del control expresivo, un elemento funcional de la puesta en escena, el cual produce una tensión constante (cualquier profesor conoce "lo desgastante de dar clases").

La posibilidad de enviar mensajes "sesgados" -la tergiversación- es otro elemento constante en el aula, en la que se registra un reprocesamiento constante del discurso del docente por parte de los alumnos. La mistificación es básica también para la comprensión de la funcionalidad del rol docente: no sólo no se cuestionan otros papeles del docente, sino ni siquiera los elementos que conforman su propio papel. Cabría preguntarse hasta qué punto este autoengaño colectivo es una necesidad funcional de la representación y aún de la finalidad pedagógica misma, es decir, que sin ese convencimiento de la "incuestionabilidad en principio" del quehacer docente, este no sería posible. Con el avance de la vida moderna, esta mistificación ha decrecido, pero en modo alguno desaparece.

Así, realidad y artificio, lo real y lo imaginario, se articulan de manera objetiva para dar consistencia al proceso educativo.

Por otra parte las observaciones directas en aulas de una escuela primaria, articuladas ahora con la perspectiva dramaturgica, nos ofrecen una visión muy particular de esas prácticas docentes, ya que podemos visualizarlas como puestas en escena. Es posible reconstruir así la tensión dramática

sostenida por el docente, que pasaba, incluso abruptamente, de un papel, el de profesor-autoridad frente a los niños, a otro, el de trabajador cohibido porque se siente observado por el investigador.

Por otra parte, habría que hacer una distinción básica entre las puestas en escena observadas y las "rutinarias", en las que no existe la presencia del "extraño" constituido por el investigador. Frente a éste, el profesor despliega su actuación en un sentido más estricto y menos metafórico, pues hay además de una racionalización distinta a la ordinaria -mayor estado de alerta, por ejemplo- una doble planificación de su conducta, en parte hacia los alumnos y en parte hacia el observador; en esta situación la representación asume un sentido pleno, ya que no es la clásica interacción dramática entre dos equipos, sino, además de ella, la actuación simultánea y mutuamente condicionada de ambos equipos para un espectador usualmente ajeno a la representación.

En circunstancias "normales", en cambio, la representación frente a los niños está ligada al mantenimiento del orden necesario para el desarrollo de la puesta en escena; como la consecución de los objetivos pedagógicos implica además el control de la dinámica grupal, la actuación del profesor tiene que ser convincente para que la representación no se vea afectada. Una consecuencia extrema de esto es que puede llegar a privilegiarse el mantenimiento de las apariencias, que garantizan la conservación del orden, el puesto y el status, por sobre los objetivos pedagógicos, dando lugar a las rutinas funcionales.

La monotonía cotidiana (*Jackson, 1973*) es funcional en este sentido: el profesor desarrolla múltiples labores cumplidas más o menos simultáneamente sin perder el control del grupo, que por naturaleza tiende a pasar -en intervalos regulares o bajo un estímulo repentino- del desorden funcional al desorden anómico.

Lo que no hay que olvidar es que en el caso de la educación la funcionalidad de la representación está articulada con los objetivos de transformación de los individuos: no son sólo sujetos que deban mostrar transformaciones positivas -aunque es básico que sepan mostrarlas, aun cuando carezcan de ellas-, sino que realmente se transformen, que adquieran nuevos conocimientos y habilidades (por las múltiples vías que este proceso de conocimiento tiene).

Finalmente, consideremos la dimensión inconsciente de la actuación, esto es, aquello que el actor hace de manera reiterada, cotidiana, sin tomar conciencia de ello. Si pensamos que en toda actuación hay una parte inconsciente, podemos ver que en el caso del docente, por el efecto de las

rutinas funcionales y emocionales que le permiten adecuarse a la tensión dramática que su trabajo implica, esa parte inconsciente tenderá a ser mayor en la medida en que el docente no prepare su actuación, sino que simplemente trate de repetir rutinas, lo cual resulta más cómodo pero menos efectivo pedagógica y dramáticamente hablando.

El enfoque dramático permite también analizar escenarios con distintos niveles de agregación, conformados por los equipos y espacios de actuación, en los que se da no la acción dramática sino la interacción dramática, por ejemplo entre docentes y estudiantes, entre docentes, administrativos e intendentes; entre docentes de distintos tipos (educadoras y profesores de primaria, por ejemplo). Esto da lugar a toda suerte de desdoblamientos, traslapes y negaciones tácitas entre los papeles a desempeñar. Hay una cierta distancia entre las máscaras del magisterio que presenta el SNTE -revolucionario, transformador, apóstol-, y las que asume el docente en sus prácticas reales en la escuela y en el aula -en un medio caracterizado por la rutina, los problemas irresolubles y las limitaciones no siempre conscientes. Lo que esta distancia indica es que las máscaras sólo son explicables en su contexto.

Ahora bien, los papeles pueden tener un carácter simultáneo o sucederse en breves intervalos de tiempo: en el aula frente a los alumnos, en la dirección o la explanada con los compañeros o con los padres de familia, en el sindicato con los colegas, etc., sin que la identidad docente se pierda en ningún momento. Este actuar inequívoco le da consistencia funcional e ideológica al gremio frente al resto de la sociedad.

Las máscaras, pues, varían también con los distintos niveles de agregación.

Ya hemos señalado las visiones extremas y encontradas que del docente de educación básica circulan en la comunidad, como las del sindicato y de la SEP, que por lo regular tienden a dar una visión altamente idealizada del profesor; en términos de máscaras, la representación en estas instancias es más carnavalesca, es decir, tiene un carácter colectivo -a veces multitudinario-, es proclive a la ocupación de las calles y espacios públicos (marchas, mítines, conmemoraciones, desfiles, etc.); es una representación hacia afuera, un ejercicio de extroversión de los actores habitualmente reclusos en los espacios escolares.

La escuela es otro nivel de agregación en el que -como ya hemos señalado- la interacción dramática se da con los padres de familia, los colegas, los niños. Dentro de ésta, el aula es un espacio

de representación relativamente autónomo de otros espacios y dinámicas de la misma escuela. Lo que importa destacar aquí es que la diferenciación de los espacios físicos y simbólicos está ligada a la constitución de escenarios distintos en los que se expresan representaciones distintas de un mismo papel (el de maestro, por ejemplo, mutable de un espacio a otro). En esta distinción, el aula aparece como una instancia ideal para el análisis dramático.

3.2.5. *El imaginario normalista y el imaginario alienante.*

La aproximación a los espacios y el actuar cotidiano de los docentes es posible tomando como base la noción de Schutz de mundo de vida. (Schutz, 1974)

Dado el lugar principal que ocupa en su práctica cotidiana -el que lo define en última instancia- que es frente a y al frente de un grupo de alumnos con un desarrollo físico e intelectual menor que el suyo, el docente experimenta en sus actividades cotidianas el poder de definir espacios (con las restricciones que imponen los flujos dialécticos de poder que se registran siempre entre los grupos, los cuales impiden que el poder se concentre de manera absoluta en un solo polo). Hay, en este sentido, una sensación de omnipotencia. (Neill, 1975)

De acuerdo con esto, si cada gremio reivindica en alguna forma su poder sobre su espacio de trabajo, el docente tiene claro, o cree tenerlo, que las definiciones fundamentales de la vida escolar le corresponden, y en particular las que tienen que ver con la formación de los sujetos y el desarrollo de la sociedad: "se considera como vanguardia de una nueva utopía y percibe su acción como un apostolado moderno" (Barba y Zorrilla, *op. cit.*: 32); y esto, con el tono sumamente afectivo, emocional, con que carga todas las representaciones que se refieren a él y a su quehacer, y que lo llevan a concebirse como el responsable, en buena medida, del destino de la humanidad: "forjador del futuro, formador de hombres, sembrador de simientes de esperanza, constructor de la patria, etc.". (Zúñiga, 1993b: 43)

Considerado como sujeto psíquico, la estructura de las experiencias subjetivas derivadas de la rutina cotidiana (Schutz y Luckmann, 1977) del docente puede verse anudada con los factores irracionales de la subjetividad, y expresada en "las representaciones imaginarias, fantasías y deseos que la sociedad, los estudiantes y los propios maestros normalistas, tienen y proyectan sobre la profesión docente" (Zúñiga, 1993b: 42). De esta manera se conforma una identidad paradigmática de importante presencia en México: el *normalismo*, y, correlativamente, el *imaginario normalista*³⁸, es decir, el

³⁸ No está por demás notar que tanto la noción de *imaginario normalista*, de Zúñiga, como la de *imaginario nacional*, de Giménez, parten del concepto de *imaginario social*, de Castoriadis, y en nuestra perspectiva ambos confluyen de manera

conjunto de símbolos, emblemas identificatorios y prácticas sociales, que enmarcan y guían la rutina laboral del docente.

Pero éste, afirma Zúñiga, deviene un imaginario alienante, ya que "el normalista es para sí mismo tal como lo describen sus metáforas identificatorias: el sembrador de semillas que germinarán" (Zúñiga, 1993a: 21), de ahí que el currículo real en la formación de maestros y en la educación básica en general no esté centrado en el conocimiento sino en el cumplimiento de las normas moralizantes, de los principios éticos que el docente se siente impelido a transmitir y defender.

La práctica docente en el largo plazo es también una fuente que nutre este imaginario: en su práctica diaria el profesor ve como sus alumnos van cambiando física e intelectualmente, incluso es parte activa del segundo gran evento que conectará al niño con la sociedad: un primer milagro -como lo llama Latapí- ha ocurrido ya en el hogar cuando el niño aprendió a hablar y a escuchar y ello le permitió ponerse en comunicación con su entorno inmediato; pero el segundo milagro, en cambio, el aprendizaje de la lectoescritura, que le permitirá al niño establecer comunicación con personas lejanas en la distancia y en el tiempo y por lo tanto lo integra a la especie, ocurre dentro de la escuela y con la mediación activa del profesor.

El docente encuentra en esos cambios una expresión concreta de su propia obra, de su esfuerzo, de modo que interioriza esta experiencia como agente transformador y la generaliza, proyectándola hacia otros niveles de la realidad que no necesariamente están al alcance de su intervención. (Reyes Esparza, 1990: 4-15). De ahí que la mayor satisfacción que expresan los docentes con respecto a su trabajo es la de encontrarse a sus alumnos mucho tiempo después, ya convertidos en profesionistas, y agradecidos hacia ellos; esa imagen sintetiza la autopercepción del docente como constructor de futuros o "sembrador de auroras" (Henestrosa, *op. cit.*: 27).

Tenemos, pues, un docente que es a la vez dominante y dominado, idealizado y subestimado, mitificado-mistificado (mediante la exaltación de la vocación que, de paso, afecta negativamente la profesionalización) y rutinizado: "Mirando a un pasado mítico se escapan de [su práctica docente] aspirando a dejar el magisterio, a veces incluso, asumen el menor compromiso posible, porque saben que a pesar de las difíciles e innumerables tareas y dificultades que enfrentan diariamente y

fundamental en la identidad del docente.

del esfuerzo que hacen por sacar adelante su trabajo profesional, seguirán siendo menospreciados por la sociedad y por el resto de los trabajadores intelectuales y profesionales..." (Zúñiga 1993a, 20-21).

3.2.6. *El docente en la trama de relaciones de poder.*

Un rasgo sobresaliente en la rutina del maestro es la omnipresencia del poder (Rabinow, 1984; Schmezler s/f: 127-136). De una parte, por las exigencias sociales -no sólo de la institución formal, sino del conjunto social- el profesor somete a sus alumnos a un proceso de "normalización" a través de la disciplina, mental y corporal. Los honores cívicos a los símbolos patrios ejemplifican de manera clara el control del cuerpo exigido a los niños.

La disciplina impuesta -que somete por igual, aunque no en las mismas condiciones, a dominantes y dominados- genera una interiorización sorda de la marginalidad, sus significados, sus límites y las posibilidades de ruptura; marca asimismo los espacios legítimos y los actos de transgresión. Todo ello porque la escuela no sólo es parte de una estructura de poder, sino que también es una estructura de poder -en constante cambio- que contiene a su vez otras estructuras de poder que fluyen constantemente, y que tienen como actores a directivos, profesores, estudiantes y padres de familia.

En las prácticas docentes esto se nota en que son pocos los profesores que mantienen relaciones democráticas y de confianza con sus alumnos (una comunicación fluida, abierta y correspondida) en tanto que la mayor parte de ellos mantiene una línea infranqueable que no permite traspasar a sus alumnos; e incluso entre ellos mismos se recomiendan mantener esta situación como forma de no perder el control y el respeto de sus alumnos, y por lo regular se critica a quienes operan con otra lógica.

En este sentido, el maestro -sujeto real y contradictorio- no sólo es víctima del poder institucional, es además representante e instrumento del mismo, pero sobre todo es una instancia de poder en la estructura de relaciones del aula y de la escuela, y eso sólo en parte es producto de la situación institucional. La situación de dominación de todos modos se daría, porque ello permite al profesor legitimarse, sentir que ejerce un poder -cualesquiera que éste sea- y de esta manera darle sentido a su vida.

Por lo anterior resulta importante analizar con mayor detenimiento algunos rasgos de la relación poder-conocimiento en los espacios académicos.

En la relación de los docentes con los alumnos se observa también la relación que involucra poder y conocimiento. Veamos algunos puntos:

1. lo "normal", lo socialmente aceptable, está representado por el profesor, mientras que lo "anormal", aquello al que le faltan elementos, es encarnado (nótese que en el inglés el término es embodied: *in-bodied*, es decir, incorporado en el cuerpo) por el estudiante; la asignación de culpa subyace al proceso de constitución de los sujetos del espacio educativo;

2. el estudiante debe aceptar -y generalmente lo hace- las reglas y definiciones de la situación y de su status realizadas por el docente y por las normas de la institución;

3. la ignorancia de aquel -que es siempre relativa- es definida por éste, y en su contraste se enmarca lo que debe ser frente a lo anómalo, inadecuado, en el recorte que se hace de la realidad en el curriculum de los programas, el privilegio de un corpus teórico determinado -invariablemente aquel en el que los docentes tienen un mayor dominio- define las posiciones docente-alumno, sabio-ignorante, dominante-dominado... Es este recorte del campo del conocimiento, contingente y basado en la relación asimétrica de los actores básicos del espacio educativo, y su correspondiente asignación de culpa -por ignorancia-, lo que legitima la estructura de poder;

4. las posiciones ocupadas en el espacio áulico tienden a expresar esta asimetría de poder, al igual que los procesos evaluatorios; las primeras si bien son poco flexibles -los estudiantes y el docente tienden a conservar y respetar sus respectivas posiciones-, enmarcan flujos de poder intensos y desiguales en la relación docente-alumnos en cada una de las reuniones, en tanto que los segundos expresan uno de los momentos de mayor verticalidad en el ejercicio de la autoridad institucional y en el cual el poder del docente alcanza su punto álgido, ya que la posibilidad de contrapoder -siempre latente- de los estudiantes se reduce coyunturalmente al mínimo, al igual que sus posibilidades de negociación;

5. el maestro, el que sabe, ocupa las posiciones y espacios privilegiados desde los que "dicta" (*Magister dixit*) la clase y las normas de comportamiento, y en las que el mismo docente se ajusta a restricciones institucionales (es vigilado a su vez por otros que se aseguran de que sus clases se ajusten en tiempo, modo, contenidos...). Al mismo tiempo, el alumno se ajusta a espacios restringidos, desde los que no puede actuar con tanta libertad, que lo obligan a una posición de receptor-receptáculo del conocimiento (el cuerpo encogido en la butaca, por ejemplo, en vez de mesas similares a las de los docentes);

6. la posición del estudiante y la del docente se ajustan a las que en otro contexto se han llamado estructuras de "roles" (Parsons, T. *The role of the patient and the physician reconsidered*", s.d.). En ellas, es posible traspasar el análisis de Foucault a partir de la semejanza en el inglés del término lay-people, que el paciente y el fiel de una iglesia asumen roles de los que se espera subordinación y que sigan las instrucciones y normas de comportamientos definidos por los roles del profesor, el médico y el sacerdote,

respectivamente. Para el caso de Foucault, todos estos legos-laicos son objeto de observación directa por el otro, mientras que los no-legos de sus roles complementarios son "observados" desde las normas profesionales e institucionales que los obligan a actuar de determinados modos y no de otros;

7. paralelamente, los "doctores" [de la ciencia] son creados para tratar o educar a los estudiantes-pacientes, y liberarlos de su ignorancia, enfermedad o locura, (no es gratuito que éstos tengan que ser, además de bastante estudiosos, sumamente pacientes);

8. los estudiantes deben ajustarse al reconocimiento de la legitimidad de la cura o de que los métodos pedagógicos son los adecuados (al igual que contenidos, límites, cargas de trabajo, tipos de examen efectuados, ritmos, alcance y parámetros de calidad establecidos por los docentes y la institución), para ser reconocidos como productos "legítimos" de la institución y que sus credenciales sean legítimas. De ahí, por ejemplo, que en general, los doctorados "honoris causa" concedidos por instituciones de educación superior a quienes logran méritos suficientes como para que se les reconozca un grado de sapiencia, rara vez sean rechazados: la institución declara con ello que el sujeto (autodidacta o self-made-man) tienen méritos como para ser reconocido de acuerdo a las normas establecidas por la institución para esos niveles de *conocimiento y disciplina*.

.....

Finalmente, dado que el poder no está concentrado en un solo lugar de la estructura de relaciones, sino que fluye -aunque de manera desigual según la posición ocupada en la misma- y se estructura (Foucault, *¿Por qué estudiar al sujeto?*, s/d.) o se anuda (Castañeda, 1995: 31-32) de manera provisional y mutable, cada individuo tiene una parcela de poder frente a los otros, y a partir de ella define muchas de sus acciones, aun cuando éstas respondan a los intereses materiales o políticos de la institución y no necesariamente a los del avance del conocimiento o a los del propio sujeto.

El individuo que actúa así está ejerciendo su poder y se afirma a sí mismo mediante este acto, y al mismo tiempo está ejerciendo la vigilancia sobre los demás que la institución requiere, aun cuando no se lo haya encomendado explícitamente... (*op. cit.*: 6-10)

En tanto trabajador del conocimiento, ligado a diseños y desarrollos curriculares, el profesor es en buena medida definido por las tramas de poder en las que se ve inmerso cotidianamente. Las posibilidades analíticas de la relación del profesor con el conocimiento no se detienen ahí, desde luego.

El docente siente sobre su cabeza una estructura de autoridad que lo vigila y puede sancionarlo, recompensarlo o dejarlo trabajar en paz; hacia arriba está el director (y antes que él el subdirector cuando lo hay), el inspector, y los diversos niveles de la estructura administrativa de la SEP o sus equivalentes estatales, culminando con el Secretario de Educación a nivel nacional; por otro lado

está el delegado sindical, el comité ejecutivo estatal del sindicato, el Secretario General, y los dirigentes nacionales. Frente a él tiene la evaluación de sus pares, no siempre objetiva ni desinteresada, la de los padres de familia, usualmente poco informada, y la de los niños que lo perciben casi siempre como una figura de autoridad.

La presión que genera sobre el docente esta multiplicidad de instancias evaluativas a las que se tiene que enfrentar influyen de manera importante en la definición de sus prácticas cotidianas y por lo tanto en lo que el profesor es y piensa que es.

Finalmente, el aula misma presenta un entramado de relaciones de poder muy particular; los profesores son más fuertes que los alumnos en el sentido de que su papel directivo les confiere mayor responsabilidad en la configuración de los acontecimientos de la clase y esta asimetría en las relaciones de autoridad que es consustancial a la vida escolar, genera la reacción los alumnos. Sin embargo, el docente se enfrenta con frecuencia a la amenaza de que la iniciativa pase a la misma clase, dados los constantes asaltos de los alumnos al poder y al *status* de los profesores, cuyo objetivo -desarrollado en formas distintas, con éxito diverso- es el de manipular a los profesores (*Banks, 1983*).

3.2.7. Una discusión pendiente: el valor pedagógico de las ceremonias de culto a los símbolos patrios.

El enfrentamiento radical con los testigos de Jehová descansa en una de las características esenciales del profesor normalista: la autopercepción del gremio como los baluartes en la defensa de la nación, la nacionalidad y el nacionalismo. El celo patriótico de este sector del magisterio sólo es igualado por el ejército, el cual, por su propia naturaleza, no acostumbra discutir en absoluto la legitimidad de esta identidad casi obligatoria; la verticalidad total y la fuerza de las armas son para ellos razones suficientes para resguardar la integridad de la patria.

El otro espacio de atrincheramiento de la concepción hegemónica de la identidad nacional o, como dice Giménez -siguiendo por un lado a Castoriadis (1975) y por otro a Benedict Anderson (1983)-, de lo *imaginario nacional* (Giménez, 1993: 15) es el espacio de la educación básica, es decir, los niveles de preescolar, primaria y secundaria, que es donde se acostumbra celebrar honores a la bandera. Otro de los rasgos constantes es el de concebir al nacionalismo como un interés común de todos los mexicanos (*Barba y Zorrilla, 1987*), si bien el énfasis en los símbolos nacionales no es constante a lo largo de su historia.

Aquí el asunto cobra relevancia porque se inserta en el debate de los símbolos, y si con el ejército no existe posibilidad de discusión, con el magisterio, en tanto representante de una parte del conocimiento formal socialmente legítimo, la polémica resulta del todo natural.

Por lo demás, no es extraña la profundidad del sentimiento patriótico entre quienes están encargados de transmitirlo, si consideramos que los valores que llevan a la gente a ofrendar su vida por lo regular tienen que ver o con la idea de Dios o de la patria o de la familia: "Las formas de conciencia capaces de movilizar a las masas en el trance de profundas transformaciones sociales, se apoyan más en armazones simbólicas que en andamiajes de corte analítico-científico, por más que éstos también existan... estas construcciones simbólicas se amarran en categorías morales del tipo de la justicia, el amor, el deseo de una patria libre, el heroísmo..." (*Martínez A., 1989: 132*)

Para poner el asunto en perspectiva habrá que pensar, como afirma Embree (1990), que resulta tan erróneo atribuir conflictos como los de los protestantes y católicos en Irlanda, o de los católicos y musulmanes en Líbano a motivos puramente religiosos, como negar el rol de los compromisos religiosos en tales conflictos, aun cuando dicho rol deba ser entendido en términos de símbolos, valores e identificaciones culturales y no de doctrinas religiosas; no ver esto implicaría ignorar que los dogmas simbolizan sistemas de creencias y actitudes culturales, los cuales, acentuando las identidades singulares de los grupos, pueden conducir al conflicto o exacerbarlo. "Esta insistencia en la importancia de la conjunción de religión y nacionalismo en situaciones de conflicto no nos obliga a creer en la religión como el factor causal primero en el conflicto, sino a argumentar que la religión debe ser tomada seriamente en el análisis de situaciones de conflicto donde los actores se identifican a sí mismos en términos religiosos". (*Embree, 1990: 4*)

Así, los motivos religiosos argüidos por los testigos de Jehová en su oposición a rendir culto a los símbolos patrios -con sustento bíblico en, por ejemplo, Mateo 4:10- pueden verse como una posición cultural característica de un grupo social, al margen del acuerdo o desacuerdo que se sostenga con sus puntos de vista.

Parafraseando a Henk Dressen (1992), podemos establecer que las ceremonias de culto a la bandera cumplen varias funciones esenciales: evocan e inculcan el orgullo y el honor nacional y una creencia -implícita o explícita- en la superioridad étnica o cultural; restaura el sentido de comunidad, haciendo visible la fuerza de los signos culturales que tienen mayor consenso; articula a dicha

comunidad con el Estado, generando sentimientos primordiales de pertenencia a tales entidades; legitima la dominación de los grupos culturales hegemónicos, dado que atribuye a los signos que ellos reivindican un carácter de indiscutible.

Históricamente, éste ha sido uno de los mayores problemas que ha enfrentado el grupo religioso en cuestión; en Africa, por ejemplo, las persecuciones han sido constantes, aunque no sea esta la causa exclusiva, pero sí la predominante (Cfr. Cross, 1977; Hodges, 1985). En Estados Unidos, en cambio, esta fue razón de conflicto abierto sólo en un corto período, entre 1935 y 1943; el litigio en las cortes tuvo su punto álgido entre 1940 y 1943, luego de lo cual se convirtió en ilegal la expulsión de niños de las escuelas -al margen de su religión- por no rendir honores a la bandera. (Bergman, 1984, 195-200)

La polémica tal como se desarrolló en Estados Unidos es interesante porque permite observar otras dimensiones usualmente soslayadas del problema, como los aspectos pedagógicos y laborales.

Promovido el culto a los símbolos patrios por diversas asociaciones entre las cuales estaba el *Ku Klux Klan* y la *American Legion*, encontró oposición entre varios grupos religiosos, entre ellos los mennonitas -que aducían su pacifismo-, los jehovitas y los testigos de Jehová, entre otros. Significativamente, una fuente importante de cuestionamiento se dio entre los propios profesores (Manwaring, 1962: 9-10); en algunos casos era una razón práctica, ya que lo veían como una carga adicional de trabajo, pero en otros la discusión tuvo un fondo pedagógico que resulta por demás interesante, y cuya ausencia es notable en el caso mexicano: se discutió el hecho de que la mera ceremonia y su repetición fuese efectiva para inculcar el nacionalismo entre los niños. Algunos experimentos demostraron que los niños no conocían realmente el juramento a la bandera, sino que repetían una serie de palabras cambiadas (por ejemplo, cuando se les pidió que lo escribieran, en lugar de "*one nation, indivisible*", decían "*connation invisible*"; y en vez de "*with liberty and justice for all*", escribieron "*with liberty and jesta straw*". Alguien ripostó que no debía analizarse el juramento en términos meramente intelectuales, dado que iba dirigido a despertar la emoción de los niños, a lo que se respondió que usualmente no despertaba emoción en los niños, sino un aburrimiento plano:

Esta rutina de repetición hace de la ceremonia del saludo a la bandera un formulismo vacío de sentimientos... además esta innecesaria rutina obligatoria tiende a despertar en algunas mentes una actitud antagónica [a la ceremonia]. (Manwaring, 1962: 11)

Como padres y profesores vamos a no cometer el lastimoso error de pensar que podemos producir esa

cualidad de ciudadanía por un mágico ondear de la bandera. Inculcar el patriotismo es un trabajo mucho más duro y complejo... (*Ibid.*)

Con los ejemplos anteriores podemos ver como, al igual que nuestro problema central de investigación, las ceremonias de culto a los símbolos tienen implicaciones profundas que exigen evitar los reduccionismos y realizar un análisis mucho más detenido. ¿En qué medida el docente reflexiona sobre el valor pedagógico de las ceremonia de culto que obliga a otros a desarrollar?.

3.3. *La escuela como espacio social.*

Analizados ya algunos de los rasgos sobresalientes de dos de los sujetos participantes en el conflicto, esto es, testigos de Jehová y docentes de educación básica, toca el turno al contexto en el cual se dan cita y que es escenario cotidiano de su interacción (convivencia-confrontación). El acercamiento a este espacio servirá asimismo para analizar a un tercer sujeto presente en el proceso, y cuyas visiones del mundo son centrales para entender las complejas tramas de relaciones que se dan dentro de la escuela: los estudiantes.

El concepto *escuela* no deja de tener un cierto grado de ambigüedad, por lo que distinguiremos de entrada tres acepciones del término (*Isambert-Jamati, 1977: 16-17*): puede ser entendida como una institución presente en la mayor parte de las sociedades modernas y que se encarga de la formación de las nuevas generaciones mediante la transmisión del conocimiento legítimo; también puede identificarse con el sistema educativo de una unidad política determinada (la escuela mexicana, por ejemplo), aunque en este caso exprese una unicidad que no corresponde a la realidad del objeto; finalmente, se refiere al establecimiento específico en donde tienen lugar los procesos institucionalizados de enseñanza.

En el presente apartado nos estaremos refiriendo a la escuela en el primer sentido, que si bien es el más abstracto e impreciso, es al mismo tiempo el más genérico y de mayor cobertura. Por lo demás, el tratarlo con ese nivel de abstracción nos permitirá pasar luego al nivel más concreto que es el de las experiencias concretas en los planteles escolares.

La trayectoria seguida en este apartado establece al mismo tiempo la perspectiva metodológica que se considera idónea para nuestro propio estudio de campo. Partiendo de la idea de que el espacio escolar es un espacio de múltiples referencias posibles, se pretende destacar la importancia de

incorporar la perspectiva de los sujetos (heterogénea y contradictoria) considerada en un marco teórico-contextual más amplio. (*Safa, 1992: 19-33*)

Para ello empezamos analizando el aporte de algunos modelos pedagógicos-escolares y su vinculación con proyectos sociales más amplios; la opción libertaria de Summerhill, la experiencia disciplinaria de Makarenko, la respuesta práctica de Freinet, y el ajuste de la escuela a sus pequeños destinatarios de Montessori.

Pasamos revista rápidamente a algunas de las corrientes de interpretación macroestructural de la educación y con ella del ámbito y los sujetos escolares, en opciones que cubren el marxismo, el funcionalismo, el estructural funcionalismo, la teoría de sistemas, la hipótesis de la afinidad electiva, la diversas posiciones de la llamada "escuela francesa", hasta las posiciones eclécticas de la sociología francesa, y la respuesta de la corriente crítica de los norteamericanos.

Finalmente entramos en el ámbito escolar desde ángulos distintos: en primer lugar aplicamos el concepto de afinidad electiva en la línea de Weber (ética protestante-espíritu del capitalismo) a un modelo pedagógico-escolar como lo es la escuela nueva; realizamos un breve análisis sobre el salón de clase desde la perspectiva dramatúrgica; estudiamos la importancia del entorno y la rutina escolar; presentamos un ejemplo de cómo las expectativas del maestro pueden influir determinadamente en el destino escolar de sus alumnos; y concluimos un ejemplo contrario, de cómo los grupos estudiantiles asumen identidades diversas y se enfrentan a la cultura escolar legítima creando su propia cultura, la cual, sin embargo, puede llegar a ser perfectamente funcional al sistema social y contribuir, más allá de la voluntad de los sujetos, a su reproducción.

3.3.1. Los modelos pedagógicos-escolares como proyectos sociales.

Las perspectivas pedagógicas que han llegado a concretarse en la forma física e institucional de una escuela, sirven para ver como desde ese campo se concibe la acción social y la posibilidad de ajustarla a determinadas concepciones de la realidad, generalmente la de quienes dirigen esas instituciones. Los cuatro ejemplos que revisaremos a continuación están visualizados como propuestas de formación de sujetos sociales, y por lo tanto como conjunto de prescripciones acerca de la realidad social.

a) Summerhill, educación en la libertad.

La experiencia de la escuela de Summerhill no modificó drásticamente las formas de enseñanza,

sino las formas de relación de los alumnos con la escuela y con el conocimiento. Con antecedentes en la visión de Rousseau sobre la enseñanza de Emilio, los principios de los que ahí se partía eran la confianza en la naturaleza del niño, la redefinición de los objetivos de la enseñanza para que respondieran más a las necesidades vitales que a la teoría, el respeto a la libertad individual y del grupo -entendida como el derecho a hacer cualquier cosa que se deseara en tanto no se atente contra la libertad de los demás-, la autoregulación por parte de los estudiantes, la importancia otorgada a las emociones ("educar corazones, no cabezas"), y las posibilidades terapéuticas de la nueva escuela (Neil, 1980; Palacios, 1981: 192-211).

Con la idea de que no hay "niños problema" sino una "humanidad problema", la institución dirigida por Alexander Neil pretendía crear seres más plenos, felices y realizados, aunque nunca resolvió el dilema de cómo iban a encajar esos niños en una sociedad organizada de un modo totalmente opuesto al de su formación.

Para efectos de nuestro análisis este modelo resulta interesante por su orientación pedocentrista, que al reivindicar los intereses de los alumnos, reclama su incorporación en tanto sujetos en los fines y procesos escolares. Si consideramos la heterogeneidad de los alumnos en cuanto a sus orígenes, personalidades e ideologías, resulta por lo menos interesante preguntarse cómo se desenvolverían los hijos de los tJ's en un medio como éste.

b) Makarenko y la disciplina consciente.

En el extremo opuesto, la experiencia de Antón Makarenko en la Colonia Máximo Gorki (Makarenko, 1967 y 1977) buscaba crear el futuro ciudadano soviético basado en una pedagogía ajena a los intereses y necesidades de los niños y a las "rutas personales", y enfatizando por encima de todo la disciplina y el compromiso con el colectivo.

Dado que se concibe a las necesidades como producto de los deberes, de la obligación y responsabilidad en el colectivo, no se reconoce espacio para los intereses espontáneos ni las ni necesidades netamente individuales. La felicidad infantil es entendida, por lo tanto, en términos de la participación del estudiante en las actividades sociales y el cumplimiento de los deberes asociados a tales actividades; lo cual supone, como hemos visto en otros contextos, la renuncia del individuo a sus intereses personales en aras de la colectividad. Para este objetivo se considera recomendable someterse a trabajos desagradables como una manera de aprender a disciplinarse.

La formación de los educandos se da mediante jornadas que incluyen cuatro horas de fábrica y cinco de escuela. Al igual que en el caso de Summerhill, no se introdujeron procedimientos didácticos nuevos, sino un énfasis en la forma de organizar socialmente la escuela, para producir un ciudadano con determinadas características.

También en este caso resulta interesante imaginar a los jóvenes tJ's: el ambiente cuartelario, la disciplina férrea, la noción de que el hombre disciplinado es el que elige lo más útil a la sociedad, la intolerancia con las fallas y los relajamientos, el énfasis en el colectivo, el trabajo, la instrucción, y sobre todo el servicio a la construcción de un nuevo orden. Rasgos nada ajenos para estos muchachos.

c) La educación práctica de la Escuela Moderna.

Otro ejemplo interesante está dado por la propuesta de Célestin Freinet (1973), que buscaba una transformación completa y definitiva de la escuela pero sin los cambios drásticos en la forma, que a la larga sólo entorpecen el proceso transformador.

La escuela debe capacitar al niño para desenvolverse con naturalidad en un medio tan heterogéneo como lo es la comunidad. La técnica Freinet trata de crear un medio natural en la misma escuela, en donde el niño observe una conducta semejante a la que está sujeto en su vida cotidiana. (Bonfil C., 1947: 15-20)

Se suprime el método simultáneo y en su lugar se da atención individual a cada alumno, en horarios y programas flexibles. La misión de los maestros aquí es aportar determinados conocimientos, y la de los alumnos utilizar tales conocimientos para satisfacer sus propias inquietudes y necesidades.

También aquí puede verse la tendencia puericéntrica, pero pensada en términos de la sociedad real, cuya diversidad no sólo se reconoce, sino que es piedra angular de la propuesta. Además de ello, la organización del espacio escolar en forma de talleres manuales enfatiza el carácter más pragmático que intervencionista sobre los educandos.

d) La escuela ajustada a la medida de sus alumnos.

Con María Montessori asistimos al intento de ajustar la escuela a los alumnos, no sólo en lo que toca a sus intereses y necesidades, sino también en los que se refiere a su constitución física y psicológica: "El núcleo de la pedagogía montesioriana consiste esencialmente en concebir la educación como *autoeducación*, es decir, como un proceso espontáneo por medio del cual se desarrolla dentro del alma del niño "el hombre que duerme ahí", y en considerar que, para que

esto ocurra en el mejor de los modos posibles, lo fundamental es proporcionar al niño un ambiente libre de obstáculos innaturales y materiales apropiados." (Abbagnano, 1984: 665; cursivas en el original)

Todo el mobiliario está construido a la medida de los niños, aunque no hay los tradicionales bancos de escuela "instrumentos de esclavitud del cuerpo infantil", y el niño puede actuar a su arbitrio, "sin la injerencia obsesionante del adulto" (*Ídem*). En los estantes hay material dispuesto para que el niño por sí mismo lo manipule y dé lugar a la experiencia.

Por tratarse de material preconstituido, sin embargo, estimula la creatividad sólo en ciertas direcciones, y además de ello deja fuera la iniciativa individual o de grupo que trascienda el orden formulado por las directoras de cada grupo. Es por ello que Abbagnano lo considera como un método muy eficaz para disciplinar la exhuberancia infantil (*Ibid.*: 665-666), lo que ubicaría a esta propuesta en el extremo opuesto a su pretensión original.

Hasta aquí esta pequeña muestra de las concepciones pedagógicas con respecto a la escuela y sus funciones sociales. Pese a las diferencias marcadas entre los cuatro modelos esbozados, comparten la idea de transformar la realidad a partir del aula y de la escuela, y para ello buscan transformar radicalmente los espacios escolares. En cada uno hay también una intencionalidad pedagógica y un proyecto político que incide en la vida y desarrollo de las nuevas generaciones. El patrón es semejante: un adulto o grupo de ellos determina cómo debe ser la educación, y somete entonces a los sujetos que más fácilmente se puede manipular desde las instituciones, como son los niños.

Desde luego que estos proyectos tienen una dosis de altruismo, y algunos incluso dan relevancia a los intereses de los niños, pero inevitablemente, el recorte curricular siempre es ajeno a ellos, y finalmente, si lo vemos en la perspectiva de la historia, se nos presentan como una serie de ensayos conducidos bajo la lógica de prueba y error, pero visualizados casi siempre como la gran reforma, como la panacea que abrirá el camino a una nueva sociedad.

Y, como siempre, los sujetos en edad escolar, deben sujetarse a tales certezas.

3.3.2. *Perspectivas sociales genéricas o macroestructurales*

Si entre las perspectivas pedagógicas la centralidad de la escuela, sus agentes, y los procesos de enseñanza-aprendizaje frecuentemente llega a borrar la importancia de la sociedad en la cual está inscrita la escuela, desde las perspectivas macrosociales la escuela pasa a ser un dato, un reflejo

superestructural, un mecanismo de movilidad, un instrumento en la lucha de clases, entre otras cosas, pero nada específico digno de mayor análisis.

A continuación esbozamos algunas de estas posturas, a saber, la corriente marxista, el funcionalismo, el estructural-funcionalismo, la teoría de sistemas, la sociología weberiana, y las reformulaciones posteriores como la noción de aparatos ideológicos del Estado, las redes clasistas de escolarización, la 'reproducción' de los campos culturales, y la respuesta de la sociología crítica.

a) La escuela polivalente: Suchodolski.

El punto de vista de Bodgan Suchodolski es bastante ilustrativo acerca de las concepciones marxistas de la educación y de la escuela. Para él la educación burguesa es un instrumento de clase que sólo contempla la igualdad para los hijos de esa clase social, y que prioriza la conservación de la jerarquía social y de la propiedad privada. (*Suchodolski, 1965: 121-122*)

Si la educación es un producto de las relaciones sociales, el capitalismo no puede producir una escuela realmente formativa, sino una que reproduzca el sistema³⁹. La nueva escuela del socialismo, en cambio, vincularía de manera efectiva la enseñanza y el trabajo, destacando la polivalencia (antídoto, además, de la rutina y monotonía del trabajo especializado, anticipado por Adam Smith); sería una escuela para el cambio social, basada en una concepción materialista revolucionaria de la enseñanza. (*Ibid.: 148-155*)

Concebida como un mero agente de las clases en pugna, la escuela tiene poco espacio en el análisis marxista, en donde parece creerse que cambiará casi automáticamente al cambiar el conjunto de las relaciones sociales. Las revueltas cotidianas, las identidades encontradas, las pequeñas y múltiples historias singulares sin las cuales no habría una historia general, no se ven desde esta perspectiva.

b) La escuela como ente funcional.

Para Durkheim (*1990: 76*), la educación es el mecanismo principal mediante el cual las generaciones adultas preparan a las nuevas para incorporarse a la vida social y productiva, a través de una acción educativa explícita. Siendo la sociedad a un tiempo homogénea y diversa, esta acción avanza en dos sentidos: homogeniza a las generaciones promoviendo ciertos estados físicos o mentales que se consideran como socialmente necesarios; y por otra parte heterogeniza a los sujetos formándolos para ocupaciones distintas.

³⁹ Aunque la escuela capitalista contenga otra de las contradicciones del sistema: de una parte limita al obrero en su avance social, pero de otra le da elementos para ampliar su visión del mundo y moverse en dirección del cambio social.

Desde esta óptica la educación es funcional al sistema y puede analizarse en tres niveles: como acción, dado que el esfuerzo educativo es un agente externo que transmite e impone códigos simbólicos que existen al margen de la voluntad de sus destinatarios; como proceso porque se trata de una acción transformadora, permanente y continua; y como institución porque implica un conjunto sistematizado de disposiciones y métodos concretados en el sistema educativo, que refleja a la vez las características más importantes del conjunto social. (*Salomón, 1980: 61*)

Para esta corriente lo fundamental es el estudio desinteresado de los hechos, las prácticas y las instituciones educativas, en la búsqueda de leyes, relaciones y tipos que permitan explicar y predecir la realidad social. (*Azevedo, 1987: 147-159*). De ahí que la escuela se vea como un ente solidario con el conjunto social, y esa concepción funcional predomina a cualquier nivel que se estudie.

c) El mecanismo de movilidad social.

En la óptica del estructural-funcionalismo, la escuela y la familia son parte de las estructuras de socialización que refuerzan la función de estabilidad normativa, uno de los imperativos funcionales de Parsons (*Salomón, op. cit.: 66*). Por tanto pueden estudiarse como parte de la estructura social global, o como estructuras en sí mismas.

La escuela contribuye a la estabilidad moral y social, es el instrumento principal de dotación de capacidades profesionales que determinarán el status del individuo, y contribuye al control social legitimando una forma de moral que es determinante para un orden social particular. (*Ibid.: 68*)

No es de extrañar que de esta corriente se haya dicho que "está centrada en los sistemas sociales en los cuales ve ante todo sistemas de interacción simbólica, no entre hombres concretos, sino abstractos 'ejecutantes de roles', entre 'sí mismos psíquicos, que se comunican a distancia, pero que, al parecer, nunca se tocan, toman, alimentan, golpean, ni acarician". (*Gouldner, 1970: 393; citado por Salomón, op. cit.: 65*)

d) La escuela como sistema.

Como ejemplo de uno de los extremos a los que puede ser llevado el análisis sobre la educación, podemos mencionar el aporte de Niklas Luhmann a la teoría pedagógica. Para él, tal como lo plantea en "La homogeneización del comienzo. Sobre la diferenciación de la educación escolar" (*Luhmann, 1996: 27-62*), los destinos escolares diferenciados deben verse como consecuencia del

propio sistema educativo, es decir, como producto de su autopoiesis, y no como algo determinado por factores externos.

Los fines de la educación no han de verse entonces como orientados por la búsqueda del bien y la perfección, sino en términos de los códigos y programas que la conforman. Las nociones de bien y mal son definidas al interior y en función del propio sistema educativo, no de utopías externas y extrañas al funcionamiento del mismo. (Mèlich, 1995, en Luhmann, *op. cit.*: 22-23)

e) *La escuela como espacio de afinidad electiva con otros códigos sociales.*

A diferencia de los incisos anteriores en los cuales avanzamos muy rápidamente, vamos a analizar con un poco más de detenimiento este ejercicio derivado de la conocida tesis weberiana; también a diferencia de lo precedente, no sintetizamos la propuesta esencial de la sociología comprensiva, sino que retomamos uno de sus postulados para ampliarla llevándolo al campo educativo.

Como Weber hace explícito en el final de la *Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo*, su objetivo nunca fue sustituir una concepción unilateralmente materialista por otra puramente idealista, que resultarían igualmente inadecuadas para la explicación de los fenómenos sociales e históricos. (Weber, 1984: 113)

En este sentido las relaciones causales hipotéticas que estableció tienen más bien un carácter de respuestas provisionales (propuestas y apuestas al mismo tiempo) antes que de descubrimientos científicos rigurosos.

Hasta donde Weber tenía claro este hecho lo demuestra la impresionante cantidad de información que se allegó para trabajar la relación entre la ética protestante y el espíritu del capitalismo, que no responde a un mero afán de erudición, sino por el contrario, a la honestidad intelectual de quien sabe que requiere un acervo enorme de información para darle un fundamento -siempre insuficiente- a un estudio sociológico. Es decir, la profusión de notas, que hacen la lectura de este texto difícil y farragosa, son un síntoma de esa conciencia de debilidad disciplinaria que Weber asumía. De ahí que reitera a lo largo del trabajo el carácter provisional e incompleto de su esfuerzo.

TABLA III-5. *Relaciones de afinidad electiva entre La ética protestante, el espíritu del capitalismo y la escuela nueva.*

<i>Espíritu del capitalismo</i>	<i>Ética protestante</i>	<i>Escuela nueva</i>
<i>Benjamin Franklin</i>	<i>Doctrina calvinista</i>	<i>John Dewey</i>
Agente social: empresario capitalista	Predestinación: erradicación del sacerdote (intermediario administrador de los bienes de salvación) Profundo individualismo	Máximo de iniciativa y autonomía al individuo Educación basada en el niño
Técnica racional: previsión y mecanización Cálculo con arreglo a fines	Planificación y metodización de la vida del creyente medio	Sociedad que se planifica incesantemente
Ganancia: expresión de la virtud mostrada en el trabajo (renuncia a las distracciones y vencimiento de la fatiga), recompensa el cumplimiento del deber profesional	Baxter: trabajo incesante para aumentar la gloria de Dios sobre la tierra. Así se obtiene la certeza de la salvación. El primer síntoma de la condenación es la inseguridad	Doctrina del interés Conciencia de la unidad con el todo social. Experiencia: empeño activo y social; se da ahora en el contexto de la Revolución industrial
Dedicación abnegada al trabajo, medio para acumular dinero e invertir este en la acumulación de las condiciones de trabajo Deber moral de ahorrar dinero y tiempo Deber profesional, característica central de la ética social capitalista	Trabajo profesional, medio para: obtener confianza en si mismos alejarse de las tentaciones producir buenas obras estas son señales (no medios) de que Dios lo ha elegido por ello le permite hacer el bien	Educación para la acción: escuela=> taller-laboratorio Método experimental
<i>Time is money</i>	<i>You know them by they doing</i>	<i>All learning by doing</i>

Racionalización del trabajo y sistematización de la vida del individuo
Impulso a la acción social y a la transformación del medio

Fuente: Elaboración propia con base en Weber (1984), Vasconcelos (1952) y Dewey (1933).

Ahora bien, si en términos de un rigor objetivo se entiende la preocupación del pensador de Erfurt, habrá que decir que hay en su esfuerzo un aporte fundamental que trasciende lo comprobable: su intuición abre campos vastos para el establecimiento de relaciones hipotéticas a nivel de afinidades electivas; sin el rigor ascético propio de este autor, pero de manera ágil e incluso atractiva, es posible asomarse a otras relaciones posibles y dejarlas planteadas como esbozo inicial.

No deseamos entrar aquí en un análisis profundo del texto, sino sólo establecer otra dimensión de la afinidad electiva, que no ha sido hasta ahora plenamente desarrollada.

Antes, asumimos las limitaciones propias de la hipótesis de `Weber; a la diferencia de la lectura errónea que se ha hecho de él, atribuyéndole lo que no dijo, autores como Kurt Samuelsson (1957; citado en Zeitlin, 1968: 150-153) y Gabriel Kolko (1965; citado en Zeitlin, *op. cit.*: 154-156), han formulado críticas mejor fundamentadas, en particular en torno a los elementos que aísla Weber como ética protestante y espíritu del capitalismo.

En cuanto al primero no se basa en el pensamiento y valores de los fundadores (como Calvino, Lutero⁴⁰, Zwinglio o Menno Simmons, por ejemplo), o en la ética puritana más estrictamente representada, sino básicamente en las formulaciones de Baxter, representante de una secta pietista que se alejó del rigor ascético calvinista original y se afilió al luteranismo, de normas más relajadas; esta transición hizo más compatible la observancia religiosa con la vida capitalista, que no hubiese sido posible en ese mundo gris, inclemente y angustiante del mensaje calvinista original, pero se trata de una manifestación localizada, restringida, y que por tanto es difícil generalizar a todo el protestantismo.

En relación al capitalismo se toma como representativo un documento que ciertamente coincide con las formas de orientación valorativa de los empresarios capitalistas, e incluso el hecho de analizarlo en su manifestación americana es un acierto, pues aquí se presenta con una pureza ideológica que difícilmente se alcanzaría en Europa, cargada con el lastre ideológico feudal y su actitud hacia el mundo, el trabajo y el dinero. Pero este espíritu ni es general a los que dan lugar a la aparición del capitalismo, ni necesariamente es extensiva a sus prácticas reales, como se ha comprobado en la biografía misma de Benjamín Franklin.

Pero más allá de éstas y otras críticas, la percepción de Weber permite encajar las piezas del rompecabezas y luego dudar si son las que corresponden sólo porque embonaron con tanta precisión.

Volviendo ahora al campo educativo podemos encontrar otras piezas que también se ajustan a la afinidad electiva propuesta; en este caso es particularmente la visión de John Dewey⁴¹, expresada particularmente en *Democracy and Education* (1916) y *How We Think* (1933), la que parece

⁴⁰ Aun cuando en este caso sigue siendo muy relativa la referencia, puesto que hay en Lutero un desarrollo teológico-filosófico constante, y sus posiciones políticas y religiosas varían de una época a otra. Como en el caso de Marx -y de cualquier otro pensador-, es posible hablar de varios Luteros y no de uno solo.

⁴¹ Fuertemente influido, desde luego, por William James y toda la corriente del pragmatismo norteamericano.

corresponder con un alto grado de precisión a las dos variables anteriores. No en vano es considerado como uno de los fundadores de la escuela industrial. (*Carrizales, 1992: 34-41*)

Significativamente, es José Vasconcelos quien, con aire polémico encendido, puso de relieve esta afinidad, cuando hablando del "peligro Dewey" acusaba a éste de querer sustituir al especialista formado durante largos años en el seminario, experto en teología, por un lego que apenas si sabía leer y que no había repasado más de dos o tres páginas de la Biblia. Por su propuesta de desarrollar la iniciativa y la inventiva del individuo, y su capacidad de descubrimiento en los procesos de aprendizaje, para el autor del *Ulises Criollo*, "...la escuela nueva [era] llevar el protestantismo a la pedagogía...". (*Vasconcelos, 1952: 17-42*)

Estas ideas, a pesar de su carácter aparentemente obvio, abren un campo sumamente interesante para la investigación sociohistórica; por lo pronto, nos restringimos a establecer en la *Tabla III-5* algunas de las características que a juicio nuestro permiten plantear -de manera preliminar, por lo menos- relaciones de afinidad electiva entre la ética protestante, el espíritu del capitalismo y la escuela nueva (*Cfr. Bowen, 1985: 521-542*), según los procedimientos hipotéticos empleados por Max Weber.

f) Aparato ideológico del Estado.

Luego de esta inmersión en el campo de la sociología comprensiva, que pese a su orientación subjetivista también hace abstracción de los sujetos específicos, podemos continuar la revisión de los enfoques macroestructurales.

Althusser (1974) ubica el análisis de la escuela en el conjunto de necesidades de reproducción del capital y de la sociedad capitalista, considerando la tendencia de este sistema a desplazar el aprendizaje de la producción del propio ámbito y espacio de la producción, al de instituciones creadas exprofeso, entre ellas la escuela. (*Palacios, op. cit.: 431-432*)

Para garantizar esta reproducción la clase dominante debe asegurarse el control del *poder del Estado*, y por lo tanto el manejo de los *aparatos del Estado*, es decir, las instituciones vinculadas al poder estatal y a través de los cuales se ejerce ese poder y se transmiten y ejecutan las políticas sociales. Dichas instituciones pueden ser *aparatos represivos* que tienen el monopolio de la violencia legítima, como el gobierno, la administración pública, las fuerzas armadas, el poder judicial, etc., o *aparatos ideológicos*, como la familia, la escuela, los grupos religiosos, los medios de comunicación, etc. (*Ibid.: 433-434; Salomón, op. cit.: 71-72*)

La escuela termina convirtiéndose en el aparato ideológico dominante -sustituyendo a la iglesia- porque cuenta con un audiencia obligada a emplear gran parte de sus años de vida y de las horas de su jornada, escuchando los mensajes que los beneficiarios del sistema quieren ofrecer, y el maestro se constituye en un resorte inconsciente de este aparato de dominación ideológica. (*Palacios, op. cit.: 435-436; Salomón, op. cit.: 72-73*)

g) Las redes clasistas de escolarización.

La escuela, entendida en la segunda acepción planteada por Isambert-Jamati (*op. cit.: 16-17*) como el sistema educativo de una unidad política determinada, generalmente expresa una unicidad que está lejos de ser real. Baudelot y Establet (1990) mostraron como la escuela única es en realidad una escuela dividida, y aún más, una escuela diversificadora; para ello se apoyaron en diversos indicadores entre los que se cuentan el nivel de instrucción, las tasas de escolarización por clases de edad, y la situación escolar de los niños de una determinada edad.

Se evidenció empíricamente la relación directa entre la pertenencia de clase y las posibilidades escolares de los hijos, y el confinamiento de los hijos de las clases bajas a determinadas disciplinas o su "muerte escolar", es decir, su estancamiento en ciertos puntos de la estructura escolar. (*Palacios, op. cit.: 435-436*)

Esta diferenciación por clases se concreta a través de las dos redes de escolarización que en realidad conforman la escuela: la red primaria profesional y la red secundaria superior; no hay una tercera red "técnica" intermedia, y las dos existentes son herméticas en lo referente a su apertura a las distintas clases sociales, son heterogéneas por sus contenidos y su forma de reclutamiento, y son opuestas atendiendo a su finalidad. Es la estructura de clases la que determina la existencia y funcionamiento de estas redes, las cuales suponen formas de inculcación ideológica muy diferentes. (*Tabla III-6*)

Atendiendo a la trayectoria formativa, el origen de estas divisiones está localizado en la primaria, en donde obreros y burgueses aprenden a ser parte de su clase inconscientemente, pero la fuente última reside en la vinculación entre el aparato escolar y la reproducción social, ya que el primero garantiza la distribución de los individuos en los dos polos sociales asegurando la inculcación de la ideología burguesa a lo largo de la cadena escolar.

TABLA III-6. *Redes de inculcación ideológica del sistema escolar en Francia.*

<i>Red</i>	<i>Dominada por</i>	<i>Trabajos pedagógicos</i>	<i>Matemáticas</i>	<i>Tipo de análisis</i>	<i>Objeto de culto</i>	<i>Objetivo último</i>
PP	Fin en si misma	Repetición del pasado	Operaciones	Concreto	Culto a las cosas	Práctica
SS	Propedéutica	Anticipación del porvenir	Problemas	Abstracto	Culto al libro	Teoría

Basado en: Baudelot y Establet, la escuela capitalista, pp. 115-172.

Esta perspectiva nos ilustra con respecto a la heterogeneidad del trabajo y el tratamiento en la escuela para distintas clases de alumnos, pero se restringe a las diferencias determinadas por la estructura de clases, y no incorpora otros elementos que tienen que ver con adscripciones identitarias no clasistas.

h) La 'reproducción' de los campos culturales.

La cuestión con respecto a cómo una institución formalmente igualitaria e igualadora puede reproducir invariablemente una sociedad desigual admite también otro tipo de respuestas, como la que dan Bourdieu y Passeron. Estos autores rechazan que el sistema escolar -o más precisamente, el campo cultural- responda de manera directa a las exigencias de reproducción de la estructura socioeconómica.

A partir de su concepción de la existencia de campos culturales que están ligados a la estructura o campo general, pero que son relativamente autónomos, en el sentido de que tienen sus propias reglas y dinámica, buscan en el seno de las relaciones escolares la lógica de la diferenciación, pero no a partir de una estructura intencionada como las de las dos redes de Baudelot y Establet, sino de un conjunto de normas, valores y capacidades que guían a los agentes en sus relaciones diarias al interior de la escuela.

La institución escolar transmite los códigos culturales reputados como legítimos, los cuales están mucho más cerca de las formas culturales de las clases altas, por lo que el capital cultural de los niños de las clases bajas resulta inadecuado e insuficiente para responder a las exigencias de la escuela. Así, el hijo de un profesional no sólo tiene mejores condiciones de alimentación, vestuario, diversión, etc., sino además tiene una mayor dominio del acervo científico, un mayor contacto con los libros, y en general, una actitud más segura en medios intelectuales y académicos.

Esta distancia entre la cultura legítima y la cultura de los grupos subalternos produce una violencia simbólica, es decir, una forma de coerción que descansa en la posesión o carencia de determinados códigos culturales, y son éstos los que determinan las posibilidades de éxito de los individuos. En la *Tabla III-7* se resumen -asumiendo la reducción y simplificación inherentes- algunos de los conceptos centrales de la visión del campo educativo de estos autores. En el apartado siguiente, al analizar diversos aportes etnográficos podremos observaremos algunos de los mecanismos e instancias que hacen posible la reproducción cultural y luego la del sistema en su conjunto.

TABLA III-7



Fuente: Formulación propia con base en *La Reproducción*, de Bourdieu y Passeron (1981) *La cuestión escolar*, de J. Palacios (1984)

i) *La crítica desde la sociología de la resistencia.*

Podemos culminar este apartado con la reacción crítica de la nueva sociología del educación,

también llamada teoría de la resistencia, por oposición a las teorías de la reproducción francesas. Henry Giroux (1985, 1986 y 1990), Peter Mc Laren (1994) y Michael Apple (1990), son algunos de los representantes de esta posición.

Haciendo una lectura estructural de la teoría de los campos culturales, llegan a la conclusión que la perspectiva de Bourdieu es circular, determinista, sin escapatoria posible, y ello debido a que sólo ve a la escuela como un lugar de reproducción y no como un espacio de resistencia y transformación. Ya Marcuse, y luego Habermas, Touraine, Melucci y Alberoni, entre otros, han afirmado que la lucha contra las fuerzas hegemónicas del sistema no reside más en el proletariado -si es que alguna vez residió en esa clase- sino en los nuevos movimientos sociales, y algunos de ellos, como los estudiantes, encuentran en la escuela su espacio natural de confrontación con el poder de las instituciones.

Así, en las escuelas no sólo se reedita la historia tal como la desean las clases en el poder, sino que la realidad se transforma a partir de los individuos que deciden modificarla y se organizan para ello. Esto parecería llevar a esta corriente mucho más cerca de los sujetos en movimiento y sus perspectivas, pero finalmente hay un sesgo que regresa el análisis al polo del cual está escapando: los sujetos son concebidos primordialmente en términos de una resistencia política antisistémica, soslayando que los conflictos en la escuela tienen causas múltiples, y que las luchas dentro de ella no se agotan en la confrontación con el orden político establecido, sino con el cúmulo de sujetos y relaciones que conforman las tramas cotidianas de los actores y de su entorno.

Sin duda cada uno de estos aportes nos aproximan a ciertos puntos de referencia de la realidad, y en ese sentido nos permiten concebir desde ángulos y posibilidades distintas la construcción de las estructuras sociales. Al mismo tiempo, quedan fuera de sus posibilidades analíticas muchos otros aspectos, en especial aquellos ligados directamente a las acciones y perspectivas de los actores individualmente considerados, y sin los cuales la percepción será siempre insuficiente para entender conflictos no clasistas como el que enfrenta a los testigos de Jehová y a los profesores nacionalistas.

3.3.3. La visión de los sujetos.

a) El aula como representación dramaturgica.

i) Aula, actores y público.

La actuación docente en los espacios áulicos tiene muchos de los rasgos de una puesta en

escena, o, en una perspectiva más amplia, de una escena específica y relativamente autónoma del resto de la obra. Por ello resulta idónea para el estudio de la representación, y más aún con la presencia de los investigadores, la cual le da mayor nitidez ya que el profesor se esfuerza en actuar mejor su papel (hay una tensión dramática mayor, producto de un esfuerzo más intenso para controlar el manejo de los símbolos destinados a impresionar).

Cuando no existe un observador neutral como el investigador, el docente actúa para y ante los alumnos y viceversa, son público uno del otro alternativa y simultáneamente, lo cual nos conduce a un problema analítico; si esta correspondencia existe, ¿qué pasa entonces con la asimetría inicial entre testigo y actor, si ambos son ambas cosas?

Por otro lado, hay en el aula un público "invisible" (los padres de familia) que espera que las representaciones sean las correctas -ve sólo una parte marginal de ellas- pero para ellos lo importante no es el mantenimiento de la representación en sí misma, ya que esto sólo es un medio para alcanzar los objetivos de la educación. Lo que tal público espera implica otra pregunta: ¿qué tanto se refleja aquí la máscara ideal que se maneja a niveles más agregados y abstractos?

Según Goffman, el docente estaría ofreciendo dos productos finales: uno, inmediato, presentado a los alumnos como clase y conducción grupal; otro, mediato, presentado a los padres de familia y autoridades escolares y educativas -y en última instancia a la sociedad- en términos de aprendizaje del grupo y de sus miembros.

ii) Uso del espacio escénico-pedagógico.

La actuación implica el uso de un escenario, en este caso el espacio áulico. Este uso puede ser visto en términos de dominio territorial, ya sea para afirmarlo -como en la pedagogía tradicional, en la que el docente está al frente y hace recorridos de vigilancia, control y observación, mientras que los alumnos deberán estar fijos en su pupitre hasta que reciban autorización de moverse- o para delegarlo, como en la pedagogía progresista, en la que el docente no sólo libera la relación alumno-espacio, sino que la utiliza con fines pedagógicos⁴². La utilización del espacio está directamente ligada al uso y manipulación del cuerpo, mediante el cual se envían señales constantemente.

iii) Grupo y poder.

A partir de la percepción de la asimetría de poder el grupo puede dividirse: hay quienes se

⁴² Un ejemplo claro de esto puede verse en "La Sociedad de los Poetas Muertos", en la que puede verse la ruptura constante de los patrones de uso del espacio consagrados por la tradición educativa.

cargan al lado del docente -algunos por correspondencia de opiniones, otros por comodidad o conveniencia. Otros, por el contrario, se definen en la posición opuesta -igualmente por ambas razones-. Una parte más permanece indiferente o como un espectador divertido.

Las tendencias y fluctuaciones del poder dentro del grupo son complejas; la estructuración y desestructuración de los subgrupos y sus relaciones de poder -y de éstos con los individuos- sólo en parte pueden ser comprendidas como representación; ésta es a la vez expresión, dinamizador y vehículo de cambio.

La posición de cada individuo no es estática, sino que oscila de acuerdo con la dinámica del aula, y con la estructura de poder que se conforma en ella; factores emocionales y de diversos tipos pueden alterar las posiciones y, eventualmente, las opiniones y visiones globales. Esto implica, por un lado, que no hay correspondencia obligada entre la posición previa y la que se puede asumir en el proceso, sino que está influida por el clima del aula, y en concreto por la puesta en escena. El conjunto de gestos, sonrisas, burlas, chistes, comentarios, lugar ocupado en el aula, flujos y tipos de interacción con los demás, etc., permiten describir la trayectoria de los sujetos dentro del grupo. Los rastros del poder pueden ser reconstruidos a través de la estela de símbolos utilizados.

Una de las limitaciones de este enfoque es que al centrarse en la representación, tiende a dejar de lado los fines ajenos a ésta, que también existen; no los ignora, es cierto, pero en la práctica los soslaya, y no aparecen debidamente articuladas otras determinaciones sociales concurrentes en la acción social. Cierto es que toda la vida puede ser vista como una representación, pero ello no implica que sea únicamente representación, como el mismo Goffman lo acepta.

b) La importancia del ámbito escolar y sus reglas en la formación social de los sujetos.

El medio en el que la gente vive, y en especial aquel en el que transcurre sus años de formación -el hogar y la escuela-, son fundamentales en el desarrollo de los individuos. En el caso de la escuela pueden establecerse varias razones para este peso en la formación de los sujetos: la cantidad de tiempo que pasa el niño en la escuela, alrededor de 1,000 horas por año, más que en cualquier otro lugar o institución, exceptuando al hogar; la miríada de episodios insignificantes, fragmentos de la monotonía cotidiana que se presenta en la experiencia rutinaria como la secuencia de hechos "normales" en la vida de todos; la frecuencia con que estos eventos ocurren, institucionalizándose; la uniformidad del entorno escolar, que acostumbra a los sujetos a un contexto relativamente fijo y claro; la obligatoriedad de la

asistencia diaria, ya que su voluntad no cuenta y por lo tanto tienen que estar ahí quieran o no. (Jackson, 1975: 13-55)

Este conjunto de factores que comprenden un entorno físico estable y un contexto social constante son el marco de la experiencia escolar del niño, sobre la cual los profesores y padres tienen un conocimiento muy limitado y superficial.

En la escuela el alumno aprende a esperar ya que la velocidad del grupo es la de la persona más lenta, o la media general, de donde surge la experiencia de la lentitud; a soportar frustraciones ya que vivir en la escuela implica aprender a renunciar a los propios deseos, así como esperar antes de que se cumplan; a vivir en medio de interrupciones constantes, de distracciones hacia el grupo. Ante estos imperativos impuestos por el entorno escolar, varían las actitudes de los maestros y las estrategias de adaptación de los alumnos, pero en conjunto comunican un valor esencial para el futuro ciudadano: la paciencia, es decir, aprender a trabajar y esperar, a soportar con ecuanimidad las constantes esperas e interrupciones, y la negación de sus deseos y aspiraciones personales.

Aprende a trabajar en grupo, ya que la mayor parte de las actividades escolares suponen distintas formas de colaboración con otros, o al menos el actuar en presencia de otros, lo cual tiene una influencia determinante en la vida del alumno.

Aprende asimismo que será permanentemente evaluado, y que las instancias de evaluación son diversas; la autoridad, es decir, los profesores y directivos, tratarán de medir el logro de los objetivos académicos planteados en el currículum oficial, así como la adaptación institucional y los rasgos del carácter (currículum oculto). El grupo mismo actúa como una instancia de evaluación mucho menos objetiva y usualmente más cruel en sus críticas; finalmente, el propio alumno constituye una instancia de evaluación mediante la autocrítica, en el nivel en que ésta se dé. La adaptación a la vida escolar obliga al estudiante a someterse a este orden sin mayores cuestionamientos.

Un aprendizaje más es el de vivir indisolublemente ligado a relaciones poder, a cumplir los deseos y órdenes de otros; para ellos puede optar por aprender, por ocultar (su falta de conocimiento o de esfuerzo), o por ganarse la aprobación por distintos métodos. En realidad, como lo puso de relieve Jackson, la evaluación muchas veces está más ligada al currículum oculto que al formal, de ahí que el estudiante modelo no sea necesariamente un buen estudiante.

Por otro lado, el grupo escolar es mucho más que una suma de individuos, tiene su propio

significado y dentro de él cada acto inmediato y cada conducta implica una transacción dentro del microsistema social (Eson, 1978: 181-182). Por principio de cuentas la clase escolar tal como existe en nuestros días no tiene como un propósito pedagógico, sino que es resultado de la institucionalización de la educación ya que su creación permitió reducir los gastos, ampliar la cobertura, regularizar estilos y contenidos de la educación, y generar un campo profesional para un gremio específico; como tal, no se trata de una forma social "desarrollada", ni de una "asociación voluntaria", sino de una forma social forzada, en la cual niños y maestros tienen que sujetarse a un marco dado al margen de cómo lo hagan. (Muller, 1987: 27-28)

La clase escolar tienen características que la hacen específica: es un grupo formal en el sentido de que está sometida a ciertas exigencias institucionales, presenta las propiedades de un pequeño grupo, y posee una dinámica procesual. Se distingue de otros grupos de trabajo como el consejo de administración o la célula sindical, y de otros grupos de estilo lúdico como los equipos deportivos o los grupos de ocio porque: está organizada para producir unos cambios en los miembros del grupo, se observa un dominio institucional del maestro en función del saber, hay una asimetría constitucional derivada de las posiciones diferenciadas de maestro y alumnos en el campo pedagógico, y se registra la incidencia del deseo o intervención intencionada del docente a través de procedimientos pedagógicos y actitudes. (Filloux, 1976: 49-50)

Pero si el ambiente del aula es importante en el rendimiento del alumno, más lo es en relación con la familia y el grupo del barrio. La familia impone al niño el estilo de vida que comparte con su grupo social y su barrio, en la escuela es expuesto a un número más amplio de influencias culturales, y el grupo de amigos en la adolescencia se constituye en un mecanismo de control de la conducta y de las relaciones interpersonales. Actuar ante audiencias distintas suele producir discontinuidades en el sujeto, dado el cambio de estructuras normativas que introduce. (Taba, 1987: 125-131)

c) *El criterio del mérito individual y la predicción autoconfirmable.*

La escuela es un mecanismo fundamental para la transmisión de concepciones del mundo, ya sean valores, reglas del juego, o concepciones sobre la sociedad (Rockwell y Mercado 1989: 25-29). Es aquí donde entra en juego uno de los factores que contribuyen a expresar empíricamente la idea de la reproducción de los campos culturales. De acuerdo con Liliane Lucart (1987: 143-151), la escuela cumple dos funciones básicas, como son la transmisión de conocimientos y la transmisión de la

ideología dominante; para ello articula lo contingente, como son las relaciones interindividuales entre sujetos que pueden ser sumamente heterogéneos y hasta desconocidos entre sí, y lo necesario, que es un escuela que contribuya efectivamente a la reproducción del sistema socioeconómico capitalista.

Para ello se propaga el mito de la igualdad de oportunidades a partir del criterio subjetivo del mérito individual, que sustituye así al criterio objetivo de pertenencia a una clase social, y que determinará las funciones a desempeñar por los individuos en la edad adulta. Es interesante analizar cómo se construye este criterio dentro de la escuela.

El sistema escolar desarrolla en su interior relaciones simultáneas de competencia y de cooperación, que aseguren la selección de los mejores y al mismo tiempo la apropiación colectiva del saber. En esta función de selección la imagen de sí mismo cuenta mucho, y en dicha imagen las apreciaciones de los maestros -y del grupo- son de gran importancia para el desarrollo de actitudes de autovalorización o autodesvalorización; con frecuencia el criterio de clasificación de los niños "buenos" y "malos" es el grado de adaptación al estilo de trabajo del docente o a su personalidad. Las simpatías de los profesores usualmente se canalizan hacia aquellos que se les parecen.

De tal suerte que la desvalorización deviene una forma de reacción: el fracaso de los niños en realidad habla de su inseguridad con respecto a lo que se espera de ellos, y automatizan una determinada forma de reaccionar que los hunde aún más frente a quien la está produciendo.

El niño desvalorizado generalmente se vuelve pasivo, requiere mayor atención del maestro pero éste por lo regular no se siente muy motivado a apoyarlo, en parte porque siente que es un esfuerzo un tanto inútil que le distrae de aquellos que sí pueden aprender, y en parte porque no todo docente está capacitado para atender a los llamados "alumnos problema". Por la importancia de su papel en este sentido, el profesor ha sido calificado como una agente de selectividad social, y sin embargo, el problema es más de orden ideológico que pedagógico. (*Ídem.*)

Sin reducir el problema del rendimiento escolar y menos aun el de trayectoria escolar a los efectos de la influencia del maestro, ya que hay otros factores importantes como el clima escolar, la procedencia socioeconómica del alumno, la escuela de origen, y el grado de integración, ya Banks señalaba que algunos grupos de profesores poseen al menos expectativas diferentes para distintos grupos de alumnos, y que estas expectativas pueden determinar diferencias en el rendimiento, por lo que consideraba necesario descubrir la forma en que tales expectativas se comunican por sí mismas al

estudiante e influyen en su logro. (Banks, 1983)

De hecho los estudios en torno a la influencia del profesor sobre el desempeño de sus alumnos conforma una tradición importante en el campo de la pedagogía (Cervini, 1986), en la cual se inscribe el estudio clásico de Ray Rist (1970: 411-451), sobre el cual vamos a detenernos ahora. La investigación se realizó en una escuela de un ghetto, donde la totalidad de la población estudiantil era afroamericana. Se hizo el seguimiento de un grupo desde el tercer grado de preescolar, hasta la mitad del segundo año de primaria.

Rist reconoce tres niveles de análisis: el macroanálisis de las relaciones estructurales, el ambiente de una escuela en particular, y microanálisis del salón de clase y las actividades e interacciones de un grupo específico de niños con un solo maestro. En este último nivel lo relevante es la organización social del grupo, el desarrollo de las pautas de relación interpersonal, la diversidad de roles asumidos por los maestros y alumnos y su dinámica de interacción que distan de ser uniformes.

El objetivo de su investigación fue precisamente estudiar el proceso mediante el cual se desarrolla esa organización social grupal a partir de las expectativas e interacciones sociales, así como averiguar la importancia que tienen las expectativas iniciales del maestro sobre el grado de probabilidad que tienen los niños de avanzar en el sistema escolar oficial. Su argumento fue que el desarrollo de las expectativas del docente de preescolar sobre las diferencias en la capacidad académica de cada alumno, tuvo como base una serie de interpretaciones subjetivas acerca de características o atributos del alumno.

Las premisas del estudio se resumen así: la maestra actúa con referencia a un tipo ideal de estudiante, determinado por criterios de clase social, y específicamente de clase media; la clase escolar es dividida en dos grupos de acuerdo a las expectativas del maestro: "de rápido aprendizaje" y "de lento aprendizaje"; se trata diferencialmente a los dos grupos en el salón de clases; se establecen rígidos patrones de interacción que semejan un sistema de castas, y que generan un ensanchamiento de las diferencias de nivel académico entre los dos grupos, conforme avanza el año escolar; procesos similares tienen lugar después de varios años de escolarización, y en ellos se suman los diversos tipos de información sobre el desempeño pasado de sus alumnos.

En el jardín de niños, las fuentes de información sobre estos debutantes en el sistema escolar fueron la forma de inscripción, el trabajador social, la entrevista inicial con la madre y el niño, y

experiencias con los hermanos mayores o con otros maestros.

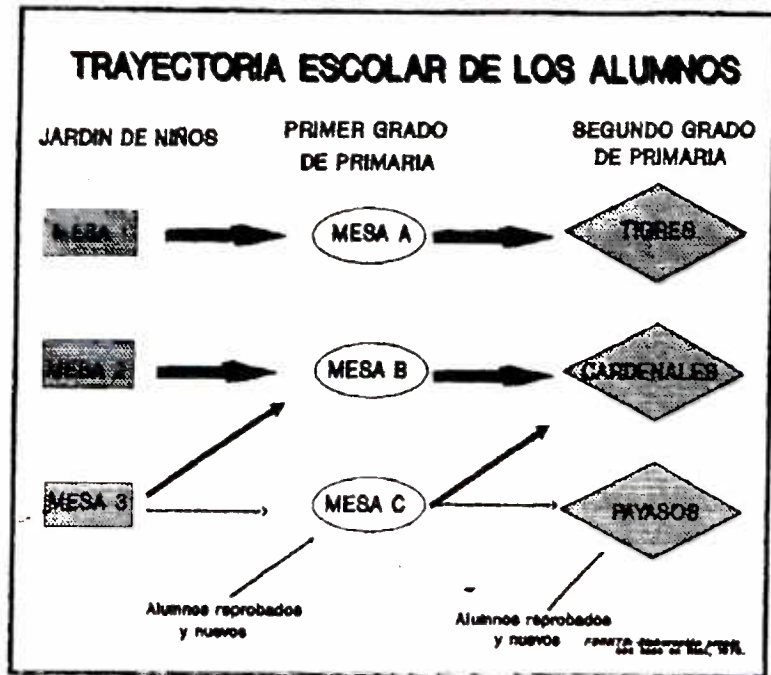
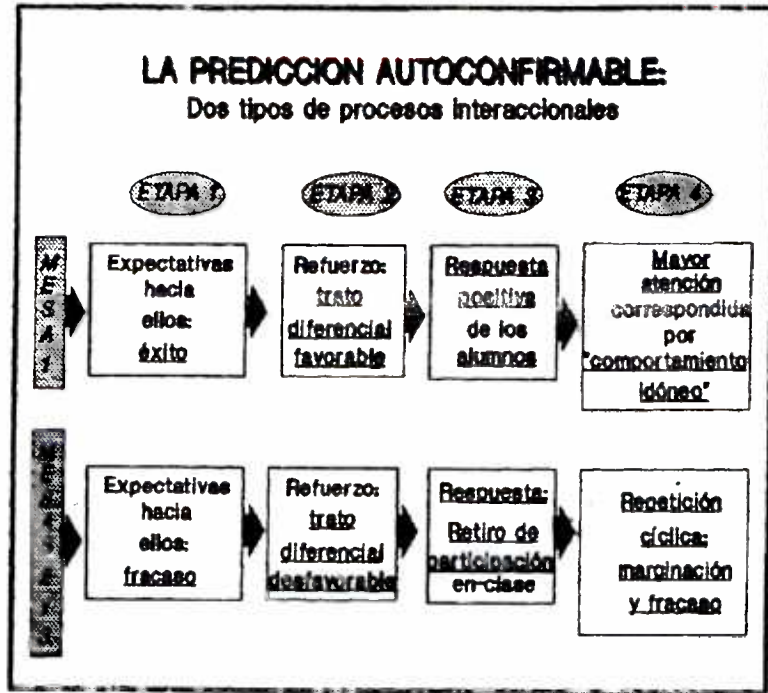
La maestra actuaba bajo cuatro criterios de diferenciación: la apariencia física, que incluía el vestuario, el olor del cuerpo, el grado de negrura y el peinado; el comportamiento mutuo y con la maestra; el uso del lenguaje dentro del salón, distinguiéndose el inglés standard del *ebonics* o dialecto negro; una serie de factores socioeconómicos conocidos por la maestra antes de dar los lugares. Con estos criterios la maestra desarrolló una serie de expectativas acerca de la actuación potencial de cada niño, y los agrupó de acuerdo a las similitudes en la actuación esperada.

La base de la clasificación fue el grupo normativo de referencia, que en este caso era un grupo mixto de blancos y negros, de clase media, y con un alto grado de escolaridad. Para alcanzar la adscripción a la clase media dentro del salón, tenía que demostrarse facilidad de interacción con los adultos; un buen nivel de verbalización en inglés standard; capacidad para dirigir; una apariencia clara y limpia; tener padres educados, integrados, sin problemas de empleo, e interesados en el niño; y ser capaz de participar como miembro activo de un grupo.

Por esta orientación normativa hacia los factores que consideraba esenciales para el "progreso", respondía favorablemente a los niños que consideraba poseían los atributos necesarios, y en cambio mostraba un comportamiento distante y hasta hostil hacia cierto grupo de niños, basada en la convicción de que ciertas características y comportamientos culturales son más importantes para el aprendizaje escolar que otros.

Los niños fueron clasificados en tres Mesas, según su rendimiento o las expectativas que sobre ellos se tenían. Al frente, cerca de la maestra, estaba la Mesa 1 con los más adelantados, la Mesa 2 en medio, con los regulares, y al fondo, con problemas de comunicación con la maestra y casi siempre atendidos por una asistente, la Mesa 3, de la que menos se esperaba. Con la mediación del criterio del mérito individual, la posición de los niños en el espacio físico del aula aparece como el resultado de la carencia o posesión de las características culturales que la educadora considera valiosas. Sin embargo, esta división fundamental de la clase afectaba toda la orientación de la maestra hacia el grupo, dando lugar a dos tipos de procesos interaccionales, como puede verse en la *Gráfica III-7*. Esta distribución habría de repetirse, con nombres distintos pero con idéntica valoración, en el primer y segundo año de primaria (*Gráfica III-8*).

La responsividad de los estudiantes también se vio afectada en este proceso, y el tipo de



respuestas dependía mucho de la Mesa a la que se perteneciera. Los de la Mesa 1 ridiculizaban a los de las Mesas 2 y 3, de suerte que los problemas de estos niños aumentaban porque no sólo el maestro les tenía una baja estima, sino que ahora sus propios compañeros se habían vuelto contra ellos. A la vez, esos mismos niños de la Mesa 1 buscaban la identificación solidaria con la maestra e incitar a los de las otras Mesas a acceder a sus deseos.

Por su parte, los niños de las Mesas 2 y 3 manifestaban retraimiento y hostilidad, en particular entre ellos mismos, repitiéndose los mismos adjetivos que los de la Mesa 1 les imponían. Sin embargo, los cuchicheos constantes en la parte de atrás, de las Mesas relegadas, que encontraban pronto regaño de la maestra, eran en parte una manera de refuncionalizar los conocimientos entre ellos, e incluso en visitas a las casas de los niños "problemáticos", Rist observó que a través de sus padres o hermanos trataban de llenar los huecos que les dejaba la jornada escolar.

Finalmente, es de observarse que ninguno de los criterios sobre los cuales basó la maestra del Jardín su evaluación de los niños fue relacionado directamente con los aspectos mensurables de su potencial académico, y lo mismo se aplica a los dos grados de primaria estudiados.

Así, por mecanismos concretos, la escuela se convierte en una fábrica de ganadores y perdedores (Rist, 1973), en la medida en que el proceso de socialización dentro del salón de clases involucra el desarrollo de actitudes, valores, creencias, nociones acerca del mundo y acerca de sí mismo. Si recordamos que un docente interactúa con sus alumnos cerca de mil horas cada año escolar, comprenderemos la importancia crítica que tiene esa interacción en la vida de los niños:

No es mi propósito aquí retratar a los profesores como villanos o santos en sus relaciones con los estudiantes. Antes bien, los profesores deben ser vistos como *mediadores* del proceso de socialización que opera en la escuela. Es entendiendo la posición de esas personas en la escuela con el rol de "profesor" que seremos capaces de ver cómo esta sociedad incide en las vidas de los niños y conforma e influye sus experiencias. Si las escuelas existen para conservar el presente orden social, entonces los profesores a través de su propia formación son concebidos para preservar ese orden y devienen enredados en él como lo hacen los niños... 'las personas que esperan que las escuelas eliminen los problemas de prejuicios raciales o intolerancia religiosa ignoran el importante hecho de que las escuelas tradicionalmente han sido lugares en los cuales tales actitudes son reforzadas... las escuelas son parte de la sociedad, no están aparte de ella, y, como resultado, las creencias de aquellos en el control de la sociedad encuentran su camino dentro del salón de clases'. (Rist, 1978, 148-149. *El subrayado es mío*)

Y es que la escuela tiene poca influencia sobre el aprovechamiento de un niño al margen del contexto social.

d) *La contracultura escolar y la voz no legitimada.*

Otro punto fundamental para entender las interacciones que tienen lugar en la escuela es el de las expectativas de los estudiantes. El trabajo de Paul Willis (1977), *Learning to Labour*, al poner al descubierto las propiedades funcionales de la cultura de los alumnos, mostró la importancia de los códigos simbólicos que circulan en la escuela no sólo al margen de las orientaciones valorativas de los docentes y de los objetivos institucionales, sino incluso a contracorriente de ellos, constituyéndose en formas culturales de resistencia, por un lado, y de complementariedad, por el otro. Es decir, abrió la perspectiva de cómo en el mismo espacio opera la conciencia y voluntad de agentes sociales poco reconocidos, como son los estudiantes. (Cfr. Anderson y Kerr, 1992: 105-121)

Willis inicia su estudio tratando de entender cómo es que la escuela contribuye a la reproducción del sistema capitalista, para terminar entendiendo que los propios estudiantes, en base a visiones del mundo que les permiten resignificar sus espacios inmediatos, son parte esencial de dicha reproducción. En este sentido estamos hablando de consecuencias no intencionadas, en el sentido de Harré y Giddens.

Es su propia cultura la que prepara a algunos de los muchachos (*lads*) de la clase trabajadora para su destino para el don manual de su fuerza de trabajo, podemos decir que hay un elemento de autocondena en hacerse cargo de los roles subordinados en el capitalismo occidental. Sin embargo, esta condena es experimentada, paradójicamente, como un verdadero aprendizaje, afirmación, apropiación y como una forma de resistencia... hay una base objetiva para esos sentimientos subjetivos y procesos culturales... (Willis, *op. cit.*: 3)

Los procesos de autoinducción hacia el trabajo son parte de la regeneración de la cultura de la clase trabajadora considerada globalmente, e ilustran acerca de cómo se articula esta cultura con las instituciones estatales reguladoras. La cultura es concebida no como estructuras internalizadas o como ideologías dominantes, sino por lo menos en parte como un producto de la praxis humana colectiva.

El rasgo más evidente de la contracultura escolar es la oposición obstinada a la autoridad. Los 'lads' son los chicos divertidos y desafiantes, mientras que los 'ear'oles' apoyan no tanto a los profesores como a la idea de los profesores, su concepción de la vida escolar. Los 'lads' no sólo rechazan a los 'ear'oles', sino que se sienten superiores a ellos, porque ellos son capaces de tener diversión, independencia y excitación a través de "*having a laff*"; el sexo, la ropa, los cigarrillos y el alcohol devienen elementos de resistencia frente a los directivos y de ascendencia sobre los 'ear'oles'. (*Ibid.*: 11-

17) La cultura comercial juvenil provee una lexicografía de estilo, con significados preestablecidos, los cuales son adaptados por los 'lads' para expresar sus propios significados: "La atracción sexual, su asociación con la madurez, y la prohibición de la actividad sexual en la escuela es lo que valoriza el vestidos y ropas como algo más que un código artificial dentro del cual expresa una identidad institucional/cultural. Esta doble articulación es característica de la contracultura escolar." (*Ibid.*: 18)

Así, cuando fumar un cigarro implica un acto de insurrección, los 'lads' reivindican el mundo adulto, y más aún, el mundo de los hombres de la clase trabajadora, como una fuente de material para la resistencia y la exclusión. No es de extrañar por tanto que algunos de los padres de los 'lads' comparten el punto de vista de sus hijos (*Ibid.*: 19-21).

Entre los 'lads' el grupo es importante porque sólo en él puede darse la diversión, aunque ésta a veces tenga una orientación autodestructiva; también proporciona los contactos básicos a partir de los cuales se construyen los mapas de la realidad social. Contrariamente, los 'ear'oles' no suelen identificar a otros grupos.

Además están decididos a pasar por la escuela sin que se les pegue nada de ella: se mantienen fuera de clase, o están en la clase sin trabajar, o se meten a la clase que no les corresponde, o se duermen en el privado, pero preservan su movilidad personal, contra la inmovilidad y la movilidad controlada que es parte de la institución escolar.

El espacio ganado de la escuela y sus reglas por el grupo informal es usado para la formación y desarrollo de habilidades culturales particulares principalmente dedicadas a tener un "laff". El "laff" es un implemento multifacético de extraordinaria importancia en la contracultura escolar, y la habilidad para producirlo determina en parte el status de cada uno dentro del grupo, ya que funciona para vencer el aburrimiento y el miedo, para sobreponerse a las dificultades y problemas, como una salida para casi todo... es el instrumento privilegiado de lo informal como el mando lo es de lo formal. (*Ibid.*: 29)

La escuela es un lugar ideal para tener "laff", y no siempre es con ajenos al grupo; por lo regular hay un trato físico áspero entre ellos, que incluye constantes golpes, patadas, empujones y otras formas de agresión dirigidos preferentemente hacia ciertos individuos, en una búsqueda persistente de las debilidades. Requiere cierta habilidad y conocimiento operativo el montar tales ataques, y más aún el resistirlos.

Y es que encuentran una particular satisfacción en las peleas, que expresan valores culturales

importantes para ellos: "la violencia y los juicios sobre la violencia es el más básico eje de la ascendencia de los 'lads' sobre los conformistas, casi de la manera en que el conocimiento lo es para los profesores". (*Ibid.*: 34). Por ello es desastroso para la reputación masculina el rechazar una pelea, en una suerte de revuelta ciega o distorsionada, con fundamento sólo en el machismo.

Ser 'lads' significa además vagar y cometer tropelías por la calles en las noches, trascendiendo el espacio escolar, lo que les da un sentimiento de superioridad sobre sus profesores (que dentro de la escuela "se creen más fuertes").

Finalmente, los 'lads' son racistas, y su desprecio hacia los extranjeros es superior que el que sienten por los 'ear'oles', aunque sus bromas descarnadas tienen más importancia al interior del grupo que entre los destinatarios; del mismo modo, predomina la agresión simbólica, verbal, entre ellos, sobre los ataques físicos. (*Ibid.*: 37-49)

Hay profundas similitudes entre la contracultura escolar y la cultura obrera de la fábrica, porque la cultura emergente de estos muchachos se nutre directamente de las percepciones que emanan de ese mundo, que es en el cual están inmersos. De ahí que vivan con la aspiración de salir e integrarse al mundo de los hombres, donde se puede fumar, tomar, entrar a las cantinas, tener mujeres, poseer dinero y ser independiente. En esa carrera hacia la fábrica, en la cual la escuela parece un mero estorbo, los 'lads' abandonan su trayectoria educativa en los primeros niveles, y se integran al mundo de los obreros.

Cuando años más tarde sus hijos repiten este ciclo, adoptan una actitud ambigua: de rechazo a la opción de sus hijos que los conducirá, como a ellos a un status de clase baja, pero por otra parte de cierto orgullo, al verse reflejados en esa posición contestataria y libre.

Para terminar, conviene destacar dos rasgos fundamentales de los trabajos de Willis y de Rist: muestran como fenómenos globales como la estructura de clases y la dominación racial se reproducen en el ámbito de las prácticas cotidianas de la escuela, con base en las propias prácticas y discursos de los actores sociales. Además de ello, revelan las consecuencias no intencionadas de la acción social, dado que ni los docentes negros en el estudio de Rist buscan conscientemente afectar a sus estudiantes negros, ni los estudiantes en el de Willis pretenden perjudicarse a sí mismos, y sin embargo en ambos casos terminan favoreciendo la reproducción del orden social que los convierte en marginados.

3.4. Baja California, contexto del estudio.

3.4.1. Elementos básicos: el escenario y los actores.

a) la heterogeneidad como origen y perfil.⁴³

La historia de Baja California es una historia singular. Situada en el extremo noroeste de la República Mexicana, su ubicación geográfica ha sido un factor determinante en su desarrollo como entidad; al margen de sus condiciones físicas y ambientales, su lejanía del centro del poder político, económico y cultural del país, y su cercanía a otro polo de poder representado por la sociedad norteamericana, dio a esta región un carácter particular.

La región sobre la que se asienta nuestro estado estuvo habitada originalmente por grupos étnicos tales como los Cochimí, Kiliwa, Pai-Pai, Cucapá y Kimí'ai, entre otros (Aguirre, 1988), ninguno de los cuales llegó a desarrollar grandes centros culturales y sociedades fuertes como sucedió en el caso de Mesoamérica. Si bien es cierto que estos grupos subsisten -en pequeño número- hasta la fecha, su aporte al perfil cultural del bajacaliforniano es escaso.

Por otra parte, la misma colonización española sobre la región fue mínima, limitada sobre todo a la obra misionera y la construcción de Misiones a lo largo de la península. Es por ello que se afirma que en Baja California no se vivió ni la guerra de Independencia, ni la de la Reforma y apenas marginalmente la de la Revolución, pues casi todos esos hechos llegaron aquí como ecos lejanos, y como efectos del proceso más que como el proceso mismo.

Por estas razones el territorio que ocupa actualmente Baja California registra una colonización y poblamiento tardío, a diferencia no sólo de la mayor parte del país, sino incluso de otros estados de la frontera norte. Así, para 1900 la población total del estado era de 7,583 habitantes, de los cuales 1,725 se concentraban en Ensenada, 350 en Tijuana, alrededor de 100 en Tecate y Mexicali ni siquiera existía. (Ibid.)

La composición demográfica del estado está determinada en un alto grado por los flujos migratorios. Paso de migrantes hacia California, y punto terminal en ocasiones, Baja California es un

⁴³ Este apartado está basado en Molina, 1990: 157-187; y en el reporte de investigación del proyecto "Entorno social y cultural de Baja California", del cual fue investigador responsable, realizado entre marzo y mayo de 1994, dentro del Proyecto *Baja California hacia la Competitividad*, en el Departamento de Vinculación del CETYS-Mexicali.

crisol en el que encontramos gente de toda la república. La población migrante, en otro tiempo mayoritaria, constituye todavía una porción harto significativa de los habitantes de la región. Y, a diferencia de otras zonas de alta inmigración, aquí generalmente no ha existido la tendencia a las agrupaciones regionalistas, sino que ha habido una mezcla prácticamente libre de gente de diversos orígenes.

El elemento étnico no ha jugado un papel importante en términos de identidad, y, a diferencia de entidades de desarrollo temprano más temprano como Sonora, Chihuahua o Nuevo León, en donde los migrantes encontraban una fuerte conciencia regionalista, casi chovinista, aquí la identidad tiende a tomar como punto de alteridad a los que provienen del Distrito Federal (excepción hecha de los grupos indígenas autóctonos y migrantes -principalmente mixtecos, zapotecos y triquis- la comunidad china, la colonia rusa y el enclave mormón).

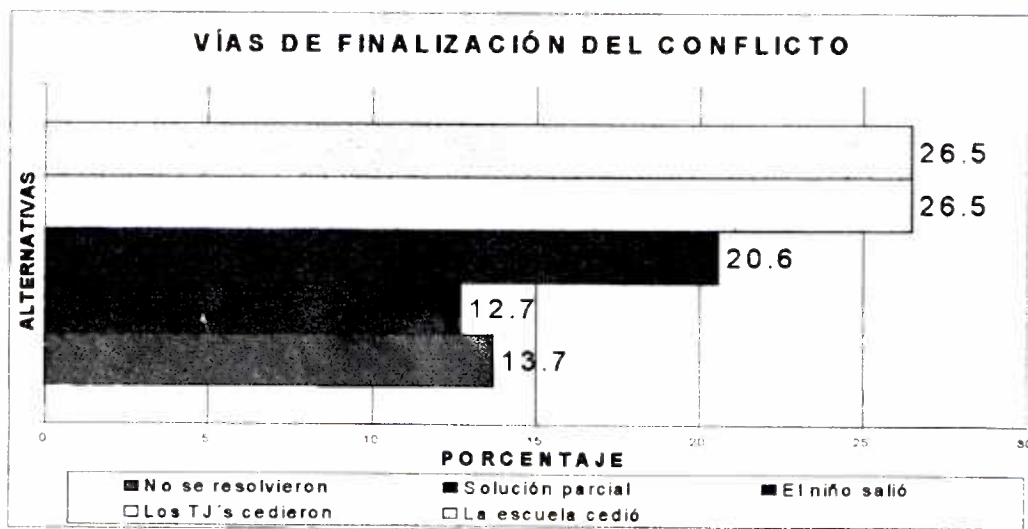
Un tercer factor que interviene en el perfil histórico de la entidad es su vecindad con los Estados Unidos, en particular con el estado de mayor dinamismo económico de ese país, como lo es California. A través de distintas formas de intercambio comercial (que han sido claves para el desarrollo de localidades como Tijuana por ejemplo), del uso de los recursos naturales (como la utilización de las aguas del río Colorado para irrigar el Valle Imperial, a partir de 1901, que da origen a Mexicali), y de los flujos migratorios en uno y otro sentido, la cultura norteamericana ha dejado su impronta en nuestra sociedad.

La interacción con su vecino estado del norte se da en todos los aspectos de la vida social, dando lugar a flujos y reflujos de bienes económicos, políticos, culturales, religiosos, etc., permanentes y complejos. Aunque no son unidireccionales, si tienen una orientación predominante norte-sur, en especial cuando hablamos de influencias culturales y religiosas.

Esto resultaría una mera perogrullada si no fuera porque estamos hablando del estado más rico y dinámico de los Estados Unidos, del que mayor número de grupos religiosos registra, y el que mayor número de migrantes mexicanos recibe. Ya con esto podemos darnos una idea de la importancia que tiene en la conformación de la identidad cultural de los bajacalifornianos dicho contacto.

Derivado de esa vecindad, hay otro factor identitario importante como lo es la percepción del desarrollo socioeconómico y el nivel de vida de la región. Aunque concentrado en su extremo norte, el desarrollo de los centros urbanos en el estado es notable, particularmente en el caso de Tijuana, que

GRÁFICA IV-4



Fuente: EVSCPEB, Mexicali, 1998.

más frecuentemente por sus propios padres, habiendo casos en los cuales salieron unos pero otros se quedaron. Hay, asimismo, confrontaciones en los cuales se mantuvo un respeto mutuo, otros en los que no se hizo nada, algunos en los que se bajaron puntos al niño (de común acuerdo a veces, unilateralmente en otras), y un par en el que se entablaron juicios civiles.

También en este caso hay un comportamiento diferenciado por niveles: en preescolar la escuela cedió en el 42% de las ocasiones, los TJ's en el 22%, y el niño salió el 8%, mientras que en primaria esos porcentajes fueron 19%, 19% y 31%, y en secundaria de 15%, 62% y 15%, respectivamente. Desde otro ángulo, los casos en los que cedieron los testigos son los únicos relativamente iguales en los tres niveles (31%, 38% y 31%), mientras aquellos en los que cedió la escuela fueron el 57% en preescolar, el 37% en primaria y el 7% en secundaria, y en los que el niño salió fueron el 14% en preescolar, 76% en primaria y 10% de secundaria.

Analizado por sistema de adscripción también hay resultados notables, como se aprecia en el Cuadro IV-1. Se observa una mayor inclinación de los estatales a ceder o sacar al niño, mientras que entre los federales destacan los casos en los que los TJ's cedieron; es notable también la diferencia entre los que llegaron a un mutuo acuerdo o que pospusieron la solución, representando casi la mitad de los federales y sólo el 20% de los estatales.

CUADRO IV-1. *Formas de finalización del conflicto según sistema de adscripción*

<i>Forma en que terminó el conflicto</i>	<i>Federales</i> %	<i>Estatales</i> %
La escuela cedió	17	40
Los Testigos cedieron	25	15
El niño salió de la escuela	11	26
Otros	47	19

Fuente: EVSCPEB, Mexicali, 1998.

Por grupos de edad (*Cuadro IV-2*), los más jóvenes son mucho menos propensos a sacar al niño, mientras que los de mayor edad tienden o a sacarlo, o a ceder.

CUADRO IV-2. *Formas de finalización del conflicto según grupos de edad.*

<i>Forma en que terminó el conflicto</i>	<i>E d a d</i>					
	<i>Hasta 30</i>	<i>%</i>	<i>31 a 40</i>	<i>%</i>	<i>41 a 50</i>	<i>%</i>
La escuela cedió	26		22		33	
Los Testigos cedieron	53		22		18	
El niño salió de la escuela			22		26	
Otros	21		34		23	

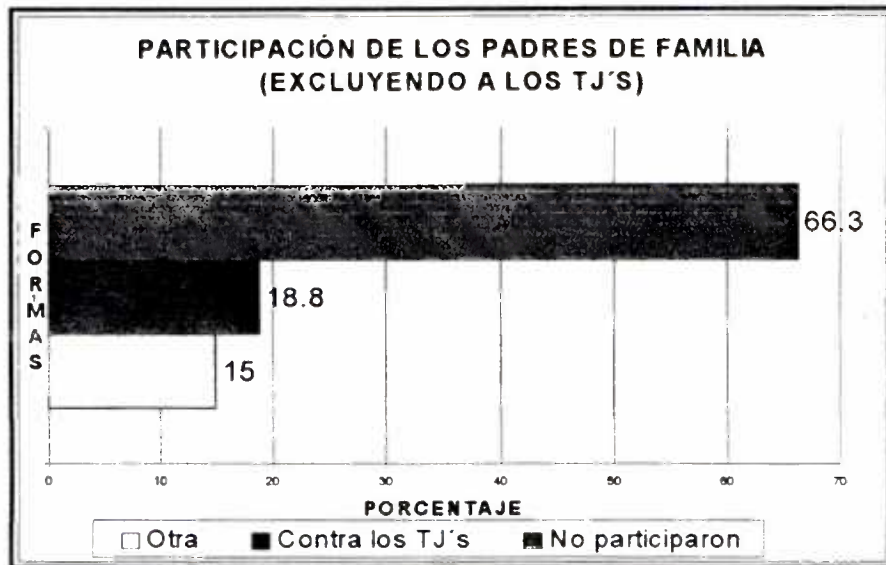
Fuente: EVSCPEB, Mexicali, 1998.

4.1.6. *Reacción de la comunidad.*

La participación de los padres de familia que no son testigos de Jehová en estos casos no es el hecho más frecuente, pues en el 68% de los casos se abstuvieron o no se enteraron, mientras que asumieron una postura antitestigos el 17%, ya sea criticándolos, apoyando a los maestros y directivos, pidiendo igualdad de trato para todos, o aislándose de los TJs.

Visto por niveles, no hubo participación de los padres el 82% de las veces en preescolar, el 49% en primaria y el 92% en secundaria, mientras que hubo reacciones antitestigos en el 11% de los casos en preescolar, el 27% en primaria y el 8% secundaria; del total de estas reacciones en contra, el 73% se concentra en primaria por 20% de preescolar.

GRÁFICA IV-5



Fuente: EVSCPEB. Mexicali, 1998.

Finalmente, analizados en conjunto los factores estadísticamente significativos en la definición de cómo es la experiencia con los testigos de Jehová, los factores más influyentes, son principalmente el nivel y la edad, siguiéndoles el sistema de adscripción, la ocupación de los padres (en sentido inverso al esperado), la institución de egreso, y la concepción que se tiene de los testigos como personas y como practicantes religiosos.

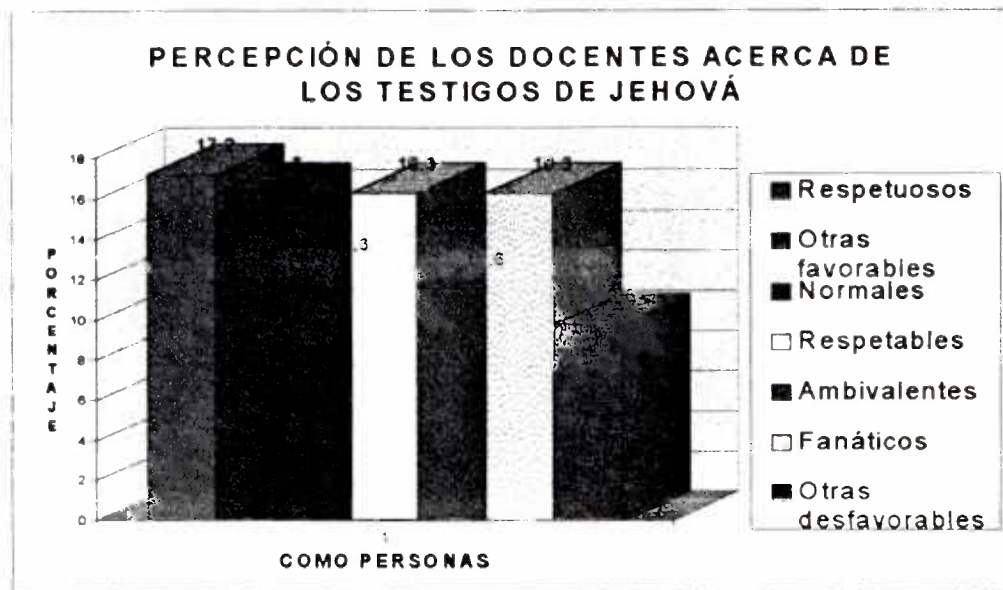
4.2. Percepción acerca de los testigos de Jehová.

Ligada a las experiencias propias o de los familiares, amigos o colegas con los testigos de Jehová, los profesores desarrollan concepciones acerca de cómo son los miembros de este grupo en sus roles sociales básicos, y esta visión subyace a su interacción con ellos y sus hijos. De ahí que resulta importante establecer cuáles son las nociones predominantes en el imaginario de los docentes con respecto a los TJ's como personas, como practicantes religiosos y como ciudadanos.

4.2.1. Como personas.

En general, la percepción que hay en torno a los TJ's en este aspecto resulta muy matizada, como se aprecia en la *Gráfica IV-6*: se les ve como respetuosos, respetables (en sentido de que merecen respeto como cualquier persona), y otras calificaciones favorables (v.g. unidos, disciplinados, responsables, etc.) prácticamente con la misma frecuencia que se les califica de fanáticos (16%).

GRÁFICA IV-6



Fuente: EVSCPEB, Medcali, 1998.

En un nivel de agregación mayor esta división de opiniones se mantiene y se clarifica, el 34% se manifestó favorablemente, el 26% en sentido desfavorable (fanáticos, cerrados, incongruentes, traumatados, etc.), y el 41% de manera neutra o ambivalente (normales, comunes, unos buenos y otros no, etc.).

Visto por sexo, sorprende que los hombres se manifestaron favorablemente el 55% de la ocasiones, 18% en contra y 26% neutros, mientras que las mujeres lo hicieron en 29%, 27% y 44%, respectivamente. Por nivel, se manifestaron positivamente el 24% de preescolar, el 44% de primaria y el 23% de secundaria, negativamente 30%, 22% y 27%, y neutros 46%, 34% 50%. La relativa mayor antipatía mostrada por las mujeres se corresponde con la misma tendencia mostrada por las educadoras, y la simpatía evidenciada por la mayoría de los hombres empata con el elevado porcentaje de opiniones favorables registrado en primaria, casi el doble de la que hubo en los otros dos niveles.

A diferencia de lo que ocurrió con la experiencia con los testigos, en la cual la variables registraban bajos niveles de asociación, en la concepción desarrollada sobre los testigos las pruebas de hipótesis muestran una fuerte influencia de diversos factores. Destacan particularmente las nociones que tienen de ellos como practicantes religiosos y como ciudadanos, y las variables relacionadas con el perfil del estudiante TJs.

Salta a la vista que al margen de la opinión que tengan de ellos como personas, la visión desfavorable como practicantes religiosos prevalece, como lo ilustra la segunda columna del *Cuadro IV-19*. Aunque esta tendencia abarca a la mayor parte de los que simpatizan con ellos como personas, también se observa que estos últimos son los que más simpatía les muestran en su dimensión religiosa, y que son también los más definidos, con sólo el 7% de opiniones neutras.

CUADRO IV-3. *Perspectiva de los docentes sobre los testigos de Jehová en tres aspectos de su personalidad social.*

Opinión	Como practicantes religiosos			Como ciudadanos		
	F	D	N	F	D	N
<i>Como personas</i>	%	%	%	%	%	%
Neutra	16	59	25	27	51	22
Desfavorable	15	69	15	11	74	15
Favorable	36	58	7	43	39	18

Fuente: EVSCPEB, Mexicali, 1998.

En relación con la percepción como ciudadanos, la prevalencia de opiniones en contra se registra entre los que los califican como personas de manera neutra o desfavorable, pero no entre los que simpatizan con ellos, aunque no hay mucha diferencia en los porcentajes respectivos.

Lo que estos datos revelan es que, pese al relativo equilibrio en las percepciones favorables, contrarias y neutras encontrado al principio, al discriminar entre las tres dimensiones mencionadas opera una clara distinción entre los testigos como personas, en los que reciben sus mayores cuotas de simpatía, y como practicantes religiosos y ciudadanos, en los cuales son más frecuentemente criticados. Es decir, que con cierta regularidad se encuentran profesores que los ven con simpatía como personas y al mismo los critican fuertemente en los otros aspectos.

En lo que corresponde al perfil del estudiante, hay correspondencia entre las percepciones favorables como personas y la idea de que es más respetuoso (63%), más disciplinado (66%) y más obediente (52%), pero no más estudioso (36%) ni con mayor rendimiento (22%). Los porcentajes respectivos para esas categorías entre quienes los ven desfavorablemente son 15%, 14%, 19%, 8% y 6%.

4.2.2. *Como practicantes religiosas.*

La visión de los TJs como practicantes religiosos es mucho más radical (*Gráfica IV-6*): el 43% los considera fanáticos, mientras que los otros calificativos apenas alcanzan el 17% o menos. De manera agregada, el 60% opinaron desfavorablemente, 22% favorablemente y 18% neutros.

No hay diferencias significativas por sexo ni por nivel pero sí, aunque ligera, por sistema de adscripción: se mostraron favorables el 18% de los federales y el 23% de los estatales, y desfavorables 66% y 62%, respectivamente, lo que sugiere una menor antipatía entre los últimos.

GRÁFICA IV-7



Fuente: EVSCPEB, Mexicali, 1998.

La concepción que se tiene del testigo como practicante religioso coincide en alto grado con su percepción como ciudadano, ya que el 64% de los que lo critican en el primer sentido lo hacen también en el segundo, y a la inversa, el 71% de los que no lo aprueban como ciudadano tampoco lo hacen como religioso. Curiosamente los que opinaron favorablemente en ambos sentidos, son relativamente más que los que opinaron bien en un aspecto y mal en el otro. Las posiciones neutras registraron los porcentajes más bajos en ambos casos, lo que indica una mayor definición en las posturas en favor o en contra cuando se tocan los temas religiosos y de ciudadanía.

La concepción favorable en lo religioso está asociada con la idea de que es un niño más obediente con las autoridades: 43% por 55% de los que lo ven igual y 2% que lo ven menos obediente;

pero no más integrado: 10% contra 69% y 21%, respectivamente. Las posiciones neutras están fuertemente amarradas con las de quienes los ven iguales a los demás, con 88% en el primer caso y 82% en el segundo.

4.2.3. Como ciudadanos.

La percepción que se tiene de los testigos como ciudadanos no es tan equilibrada como la que se expresó como personas, ni tan sesgada como en el caso de lo religioso: el 28% dijo que no tienen identidad nacional, el 25% que no participan, pero el 30% los calificó como buenos ciudadanos, el 10% como parcialmente buenos, y el 8% como ciudadanos normales.

En conjunto, el 53% de las opiniones pueden considerarse desfavorables, mientras que el 39% apuntan en sentido positivo y sólo el 8% son neutras, mostrando un comportamiento claramente polarizado.

Las distinciones entre los favorables, desfavorables y neutros aparecen de nuevo asociadas con las concepciones que se tienen de los niños TJ's como estudiantes: los que tienen una opinión favorable los ven el 55% de las veces como más disciplinado (por 43% que lo ven igual), no tanto como más obediente (45% por 53%), pero menos frecuentemente como más estudioso (32% por 69%), y aun menos como de mayor rendimiento (24% contra 76%), coincidiendo con los resultados de las dos variables anteriores.

GRÁFICA IV-8



Fuente: EVSCPEB, Meacali, 1998.

Los que tienen una opinión desfavorable, por el contrario, tienden a verlo igual que los demás: 66% en su conducta, 83% en su desempeño, 88% en su rendimiento, 71% en su obediencia. Las calificaciones que ubican a estos niños por debajo de la media también se encuentran en esta categoría: 75% de los que lo consideran menos disciplinado, el 100% de los que lo ven como menos estudioso y con más bajo rendimiento, y el 89% de los que lo consideran menos obediente.

4.2.4. Elementos destacados en la perspectiva de los docentes.

La revisión anterior nos ha permitido observar varios rasgos interesantes: en primer lugar es notoria la ausencia de variables relacionadas con el imaginario normalista, como la profesión (docente) de los padres y el cónyuge, la institución de egreso y el primer empleo. En cambio, otras variables relacionadas con el trabajo en el aula aparecen como relevantes, como veremos más adelante.

En segundo lugar, la capacidad de discernimiento de los docentes con respecto a los diversos componentes de la personalidad social de los testigos, los conduce a una triple definición: una pluralidad de valoraciones con respecto a su papel como personas, un relativo acuerdo en contra en lo que se refiere a la dimensión religiosa, y una evidente polarización en lo que toca a su rol como ciudadanos.

Asimismo, se aprecia una mayor concordancia entre la noción como religiosos y como ciudadanos, cargadas con un sentido crítico, que de estas variables con la que los califica como personas.

Finalmente, es de notarse que desde el punto de vista estadístico, aquellas variables que definen al estudiante TJs en el aula son afectadas considerablemente por las nociones que se tienen de los miembros de este grupo como personas, como religiosos y como ciudadanos.

De hecho, las variables más influyentes sobre la perspectiva que el docente tiene sobre el TJs - consideradas en conjunto- son precisamente éstas, con la posición del niño con respecto a las autoridades en primer lugar, y en segundo la conducta, el desempeño, el rendimiento, y el rol de ciudadanos de los adultos. Influyen también el comportamiento y las relaciones con los condiscípulos, y la perspectiva como practicantes religiosos, el sexo y el nivel.

4.3. El niño testigo de Jehová como estudiante.

En los apartados precedentes hemos visto que en la experiencia con los testigos de Jehová operan factores específicos referidos sobre todo a características del docente, y en menor medida otros que tienen que ver con su concepción de la personalidad social de los testigos y del estudiante testigo

de Jehová. Estos últimos, en cambio, están más fuertemente asociados con las definiciones que hace el docente del TJs en las tres dimensiones mencionadas antes.

Centraremos ahora el análisis precisamente en los elementos constitutivos de la personalidad estudiantil de los niños TJs, a fin de establecer los perfiles característicos del niño estudiante, los factores asociados a esos perfiles (y derivados de las experiencias con los TJs, de la percepción acerca de ellos, o de la propia vivencia con los niños en la escuela), y las relaciones entre dichos elementos.

Para el efecto procederemos a analizar las frecuencias de cada variable que permitan establecer un perfil general, estudiaremos brevemente las variables influyentes en cada caso, y finalmente, mediante la técnica de componentes principales, determinaremos el peso de cada factor en una visión de conjunto.

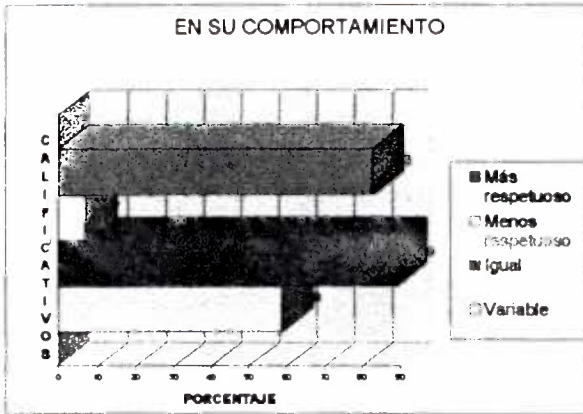
4.3.1. Rasgos generales.

Comparados con el promedio de sus grupos escolares por el propio docente, los niños TJs revelan características distintas en los diversos aspectos explorados (*Gráficas IV-8 a IV-15*). Se distinguen claramente por sus indicadores positivos (es decir, aquellos en los que se les califica por encima del promedio) las variables referentes al comportamiento, la conducta y las relaciones con las autoridades, con porcentajes de 34%, 36% y 28%, mientras que las relacionadas con el trabajo en el aula, como desempeño, rendimiento y participación tienen niveles mucho menores (18%, 12% y 8%). Y, como cabía esperar, sólo el 5% lo definió como más integrado.

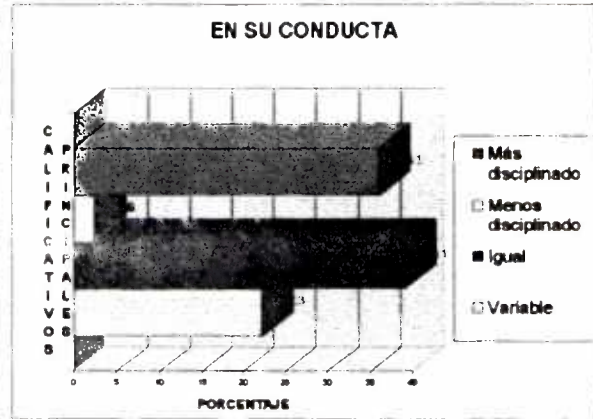
En cambio, hay una manifiesta coincidencia en los indicadores negativos, ya que sólo el 3% lo consideraron menos respetuoso e igual porcentaje menos disciplinado, en tanto que apenas el 2% lo ven como menos estudioso o de menor rendimiento, y el 4% menos obediente. Las excepciones se dan en la participación (12% la calificaron más baja), y sobre todo en la integración con los compañeros, con un 30% calificándolo como menos integrado. Vistos de manera general, los calificativos "Igual" y "Variable" resultan más bajos en las variables de comportamiento, conducta, integración y obediencia (alrededor de 38% y 26%, respectivamente), y más altos en las de desempeño, rendimiento y participación (48% y 35% en promedio).

GRÁFICAS IV-9 a IV-15. Percepción de los docentes acerca del estudiante testigo de Jehová.

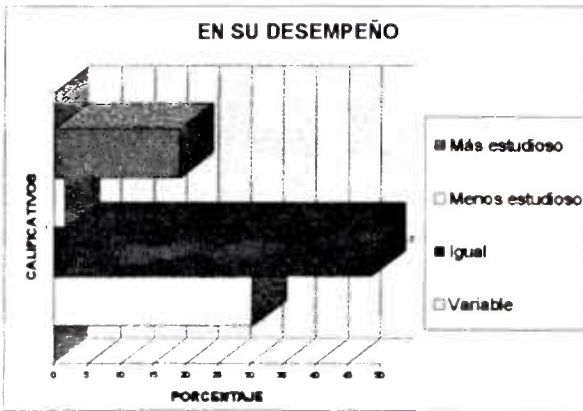
GRÁFICA IV-9



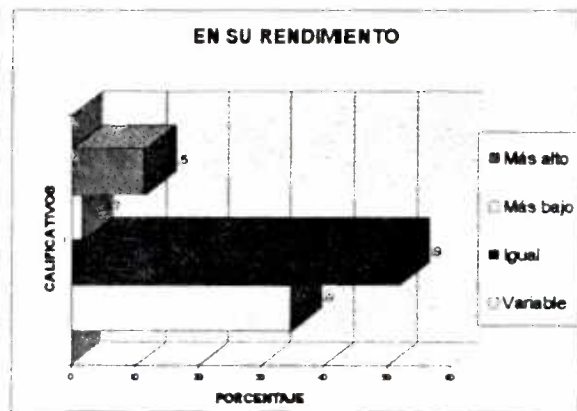
GRÁFICA IV-10



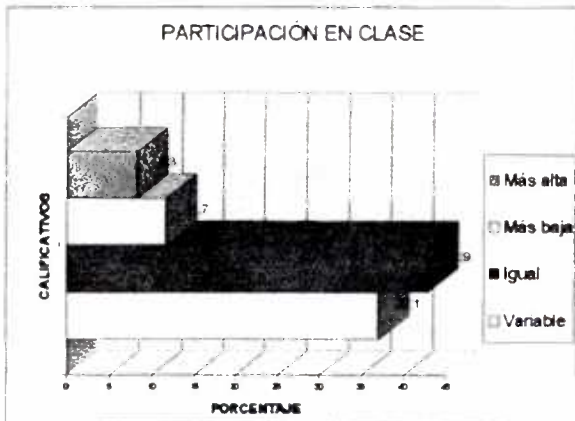
GRÁFICA IV-11



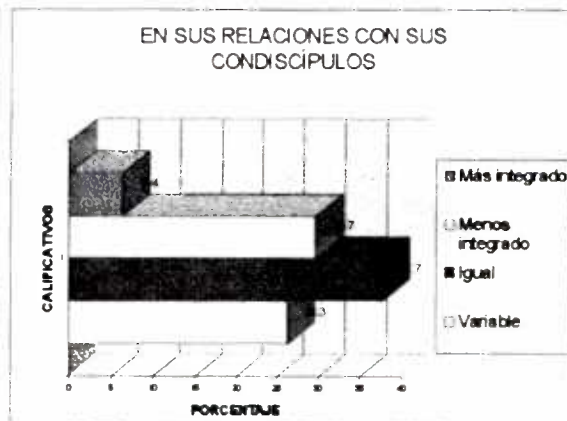
GRÁFICA IV-12



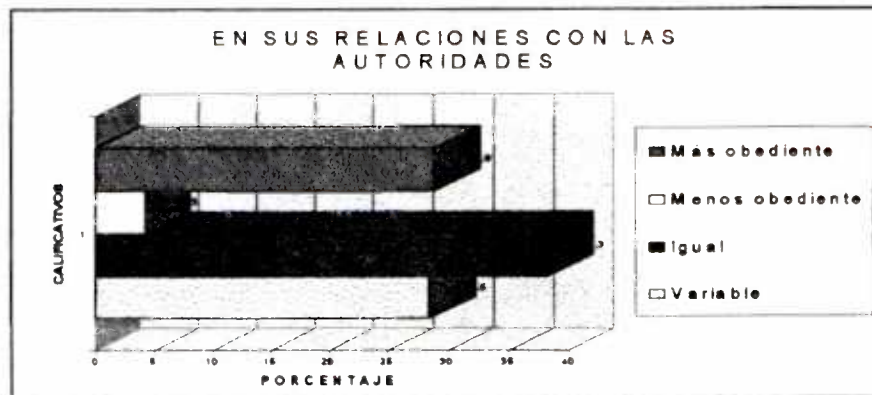
GRÁFICA IV-13



GRÁFICA IV-14



GRÁFICA IV-15



Fuente: EVSCPEB, Mexicali, 1998.

Estos datos aportan elementos a la discusión -mencionada en el marco contextual- acerca de si el niño o joven TJ's es o no un estudiante más destacado que sus contrapartes ajenos a la WatchTower, hecho afirmado por algunos autores y negado por otros. Los resultados indican que suele ser mejor en aspectos muy apreciados por los profesores, como lo son la disciplina y la obediencia, pero no necesariamente en sus procesos de aprendizaje. Puede, entonces, llegar a ser un alumno modelo pero no necesariamente un estudiante destacado (Lucart, 1979).

4.3.2. Factores asociados a la percepción acerca del estudiante testigo de Jehová.

La definición de los rasgos del niño TJ's en tanto estudiante también está asociada con otros factores relativos a la personalidad o a la experiencia de interacción de los profesores con los miembros de ese grupo.

Como ya se apuntaba en el apartado anterior, hay una fuerte relación entre los distintos rasgos definitorios del perfil del niño, si bien el grado de asociación entre ellos varía según el aspecto al que se refieren. La percepción del comportamiento está ligada a la de la conducta: el 77% de los que los consideran más respetuoso lo ven también como más disciplinado, el resto lo ve igual y ninguno lo calificó como menos respetuoso; a la inversa, el 57% de quienes lo mencionaron como irrespetuoso, lo ven también como indisciplinado, y ninguno como más disciplinado. Correlativamente, el 84% de los que lo consideran igual a los demás o variable en un aspecto, lo califican igual en el otro (Lambda: 48%).

Otra variable asociada es la posición del niño frente a las autoridades: el 60% de los que lo

conciben como más respetuoso lo consideran también más obediente (y de nuevo ninguno de esta categoría lo definió como menos obediente), mientras que aquellos que lo etiquetaron como irrespetuoso el 43% de las veces lo mencionan como desobediente, y el mismo porcentaje lo ven igual o variable. Para los que es igual en su comportamiento, el 83% de las veces lo considera igual en su obediencia.

Finalmente, coincide también con la perspectiva que se tiene acerca de los profesores TJs en cuanto trabajadores, ya que la valoración de los estudiantes como más respetuosos concuerda con la visión de esos profesores como más responsables (60%), y la percepciones neutras (igual, variable) también son más altas cuando se dan en ambos casos (71%).

La conducta también aparece en relación con la posición frente a las autoridades, con porcentajes casi idénticos a los encontrados en la variable responsabilidad, es decir, valores altos en donde se cruzan las calificaciones positivas en ambos sentidos, e igual en el caso de las neutras y, en menor medida, de las negativas. Asimismo, tampoco se dan casos de valoración positiva en un aspecto y negativa en otro.

Los rasgos que definen al docente TJs se revelan otra vez como significativos: los más altos porcentajes son de quienes los ven como más disciplinados, y muy responsables a los profesores TJs, y de quienes los ubican en el promedio en ambos sentidos, mientras que ningún entrevistado coincidió en calificar como menos disciplinados a los estudiantes TJs y como poco responsables a sus correlatos docentes (Lamda de 32% con la conducta como variable independiente).

Este dato es particularmente interesante porque demuestra la existencia de una valoración positiva entre un sector de los profesores hacia la ética de responsabilidad de los miembros de este grupo religioso.

La tendencia se refuerza cuando vemos que la valoración de la conducta también está relacionada estadísticamente con la valoración de los profesores TJs en tanto docentes y en sus hábitos cotidianos. En el primer caso la relación es clara (Pearson 24.8 para 4 G.L. y significancia de .00006) pero el grado de asociación es bajo (Lambda .10, es decir 10%), y es que las calificaciones positivas coinciden con menor frecuencia ya que hay menos consenso en torno a la eficiencia de los profesores TJs.

En el segundo vuelve a observarse una alta valoración: el 54% de los que ven mayor disciplina en el estudiante, califican como muy ordenados a sus colegas TJs (frente al 42% que lo ven igual), en tanto que el 80% de los que lo ven como estudiante promedio, ven al docente de la misma forma. Y otra vez no encontramos ningún caso en el que se les califique de menos disciplinados y poco

ordenados, respectivamente ($\Lambda = .13$).

El desempeño está más relacionado, en cambio, con el rendimiento y la obediencia: consideran que tiene mayor rendimiento el 56% de los que lo califican como más estudioso, mientras que el 97% de los que lo ven igual en su esfuerzo lo ubican del mismo modo en sus resultados ($\Lambda = .19$). Los que lo ven como más estudioso también lo ven como más obediente en el 73% de los casos, frente al 27% que lo ve igual y ninguno de los que lo ven como menos obediente. Sólo en un caso coinciden los calificativos de menos estudioso y menos obediente.

Al igual que con las variables de comportamiento y conducta, el desempeño también está ligado a la concepción sobre los profesores TJs como trabajadores, como docentes y en sus hábitos cotidianos, coincidiendo las valoraciones positivas para ambos en 69%, 61% y 61%, respectivamente, y las intermedias en 64%, 83 y 74%. Las valoraciones negativas de nuevo registran las menores frecuencias absolutas, con 1, 2 y 1 caso, respectivamente, confirmando la percepción positiva con respecto a los TJs mencionada líneas atrás.

El resto de las variables no ofrecen sorpresas: hay relación del rendimiento con la obediencia, y con la percepción acerca de los profesores TJs como docentes y en sus hábitos cotidianos (Λ de 21%, 10% y 13%, respectivamente, frente al 4% y 0% registrado para otras variables con pruebas de hipótesis positiva y nivel de significación menor a .05).

El predominio de los casos en que coinciden las perspectivas positivas con positivas, y neutras con neutras se mantiene, de modo que se asocia un mayor rendimiento con mayor obediencia y con docentes más eficientes y ordenados. Por el contrario, la coincidencia de calificaciones negativas sigue siendo mínima e incluso nula en varias correlaciones.

La participación en clase está asociada con la integración con sus compañeros, aunque en este caso la relación es inversa: el 79% de los que tienen una participación más baja son también menos integrados, y ninguno de los poco participativos fue calificado como muy integrado. A los calificados como de alta participación el 20% los ven como muy participativos, el 50% iguales, y el 30% menos integrados (Pearson 44.0 para 4 G.L., significancia de .00000, y Λ de .18).

Se relaciona, desde luego, con la obediencia, ya que el retraimiento o marginación de las actividades implica frecuentemente un desacato a las directrices del mentor, que promueve generalmente la dinámica de participación en el aula. El grado de correlación (10%), sin embargo, no es muy alto.

Coincide en mayor medida con la perspectiva acerca de los profesores TJs como trabajadores: 88% de los que consideran alta su participación ven a sus colegas muy responsables, y ninguno poco

responsable. Por el contrario, quienes lo ven como igual o menos participativo tienden a definir a los profesores TJs más cercanos al promedio.

Por otra parte, las relaciones que establecen estos niños con sus condiscípulos son vistas en relación con su posición frente a las autoridades: el 86% de los que lo ven como más integrado consideran que es más obediente, frente al 31% de los que lo ven menos integrado y el 22% de los que lo ven igual. Los que consideran que tiene problemas de integración lo ven igual en un 60%, más obediente el 31%, y menos el 9%. En contraste, los que lo consideran menos obediente lo calificaron como menos integrado el 60% de las veces, igual el 30%, y más el 10%.

Por último, la obediencia está ligada a la opinión sobre los hábitos cotidianos del docente: quienes los consideran más obedientes califican a sus colegas TJs como muy ordenados en el 55% de las ocasiones, y en ninguna poco ordenados; tampoco hubo quienes los clasificaran como menos en ambas categorías.

4.3.3. Visión de conjunto de los factores de la personalidad social del niño como estudiante.

El análisis de las tablas de frecuencias mostró que los profesores destacan más frecuentemente en el niño TJs rasgos relativos al comportamiento, la conducta, y la obediencia, y menos otros que tienen que ver con el estudio y el rendimiento, y muy escasamente los referentes a la participación y la integración con sus compañeros. Las tablas de contingencia y pruebas de hipótesis mostraron además que las variables de estos 3 subconjuntos están más fuertemente relacionadas entre sí que con las otras.

Para concluir este apartado, vamos a analizar la relación entre las siete variables apelando a dos procedimientos diferentes entre sí, pero que en conjunto ofrecen una visión general y sintética de los factores representativos de la personalidad social del estudiante TJs.

En primer lugar observaremos los coeficientes de correlación de Pearson para cada combinación de variables, que nos indica el grado en el cual los cambios en una variable están asociados a las modificaciones en otra. Los resultados, presentados en el *Cuadro IV-20*, indican que el comportamiento está asociado en primer lugar con la conducta, seguido por la obediencia, más de lejos por el desempeño y la obediencia, y escasamente por la participación y las relaciones.

La conducta está ligada a la obediencia ante todo y luego al desempeño, un poco menos al rendimiento, y otra vez, poco asociada a la participación y las relaciones. El desempeño, en cambio, está muy articulado al rendimiento y luego a la obediencia; el rendimiento a la participación y la obediencia, aunque con niveles relativamente bajos; y la participación a las relaciones, en el único caso en que este indicador de integración tiene una grado de correlación mayor que .3.

CUADRO IV-4. *Correlación entre las variables definitorias del perfil del estudiante testigo de Jehová, según la percepción de los profesores de educación básica*

Coefficientes de correlación de pearson

<i>Variables independientes</i>	<i>Variables dependientes</i>					
COMPORTAMIENTO Número de casos: 217	Conducta	Desempeño	Rendimiento	Participación	Relaciones	Obediencia
	.6376	.3513	.2160	.0368	.0632	.4967
CONDUCTA Número de casos: 221	Desempeño	Rendimiento	Participación	Relaciones	Obediencia	
	.3674	.2127	.1525	.0589	.5409	
DESEMPEÑO Número de casos: 223	Rendimiento	Participación	Relaciones	Obediencia		
	.6188	.2700	.0930	.4397		
RENDIMIENTO Número de casos: 227	Participación	Relaciones	Obediencia			
	.3293	.1664	.3107			
PARTICIPACIÓN Número de casos: 233	Relaciones	Obediencia				
	.3109	.0959				
RELACIONES Número de casos: 233	Obediencia					
	.1304					

Para todos los casos: 1-tailed Signif: * - .01 ** - .001

Fuente: EVSCPEB, Meocah, 1998.

Consideradas en una perspectiva global, las combinaciones que registran los mayores coeficientes son Comportamiento-Conducta (63%), Desempeño-Rendimiento (61%), Conducta-Obediencia (54%), Comportamiento-Obediencia (49%), y Desempeño-Obediencia (43%). Los coeficientes más bajos se presentan en las relaciones con los compañeros y -un poco mayores- en la participación en el aula.

Nuevamente se esboza el perfil que indica un niño de buen comportamiento responsable y respetuoso, pero apenas regular en su aprendizaje, y muy aislado y retraído.

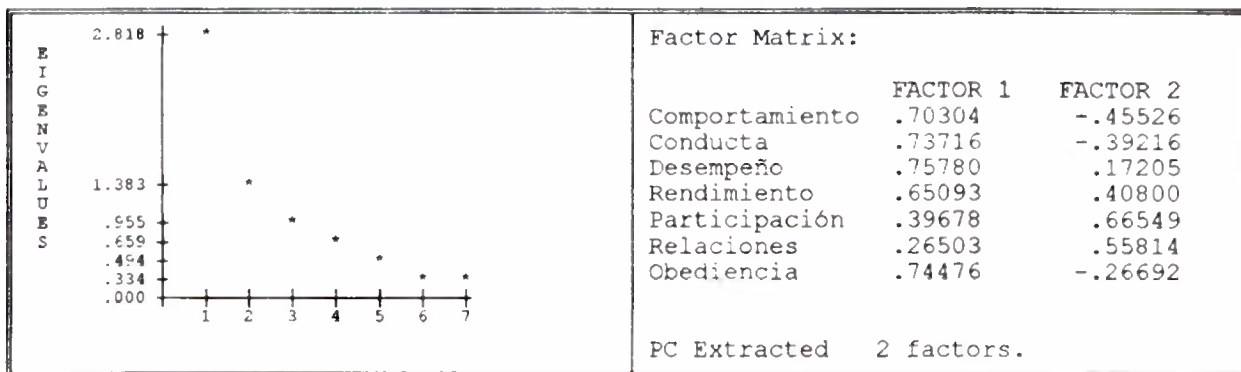
Para concluir, desarrollaremos un análisis de componentes principales con la misma batería de variables, que nos permitirá establecer su peso específico en la variación total, ubicarlas en un plano cartesiano, y someter a un último análisis la naturaleza de sus relaciones.

Vista de manera muy general, esta técnica supone la transformación, mediante el uso de matrices, de un conjunto de variables en otras nuevas, denominadas componentes. En el plano cartesiano implica la rotación de los ejes X_1 y X_2 y su conversión en un nuevo sistema de coordenadas Y_1 y Y_2 , con lo cual el fenómeno explicado originalmente X_1 y X_2 (variables explicativas), puede ser ahora explicado por la variable Y_1 , en primer lugar -primera componente principal-, Y_2 -segunda componente principal-, etc. (Yamane, 1979), teniendo cada una de las nuevas variables subsiguientes

ILUSTRACIÓN IV-1. Análisis de componentes principales con las variables definitorias del perfil del estudiante testigo de Jehová.

Estadísticas iniciales:

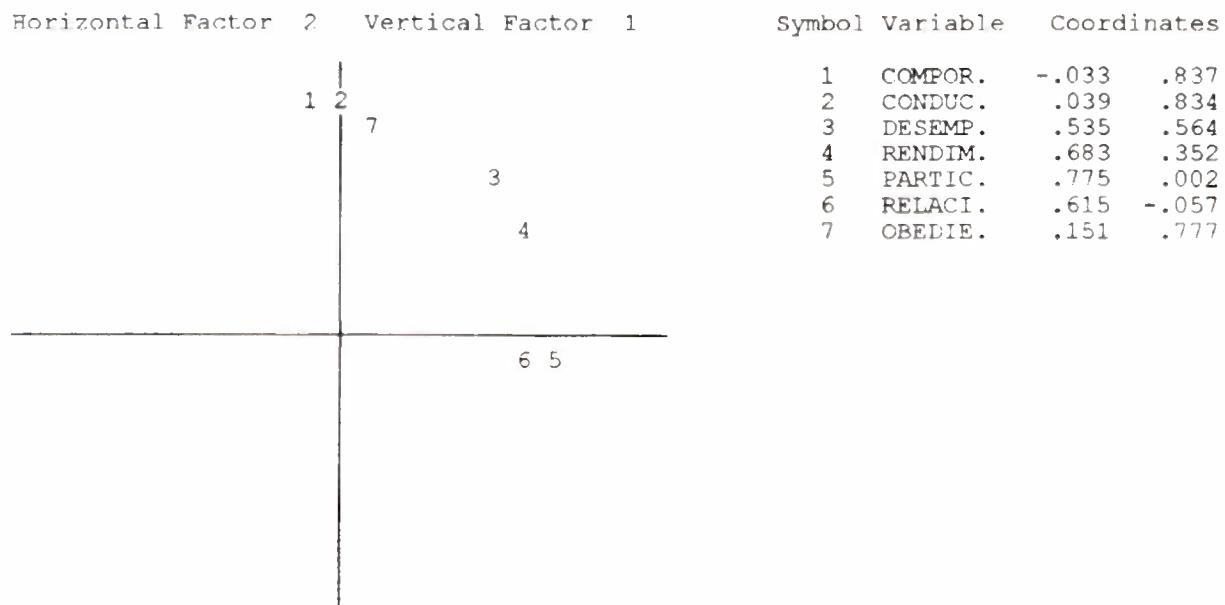
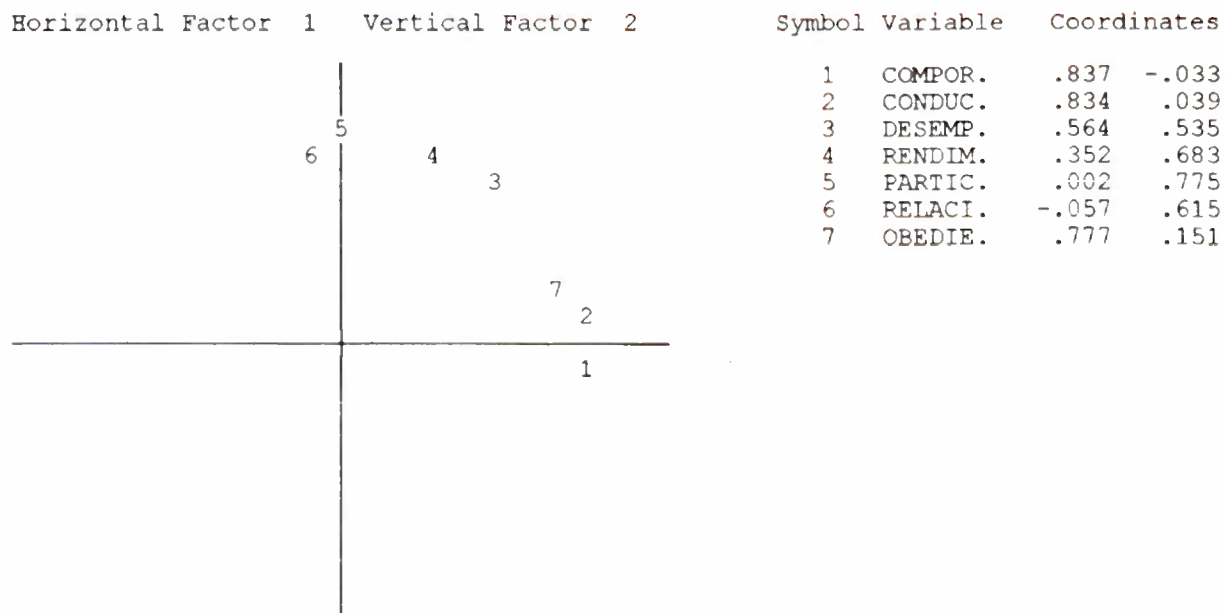
Variable	Communality	*	Factor	Eigenvalue	Pct of Var	Cum Pct
Comportamiento	1.00000	*	1	2.81799	40.3	40.3
Conducta	1.00000	*	2	1.38274	19.8	60.0
Desempeño	1.00000	*	3	.95498	13.6	73.7
Rendimiento	1.00000	*	4	.65943	9.4	83.1
Participación	1.00000	*	5	.49411	7.1	90.1
Relaciones	1.00000	*	6	.35643	5.1	95.2
Obediencia	1.00000	*	7	.33431	4.8	100.0



Final Statistics:

Variable	Communality	*	Factor	Eigenvalue	Pct of Var	Cum Pct
Comportamiento	.70153	*	1	2.81799	40.3	40.3
Conducta	.69720	*	2	1.38274	19.8	60.0
Desempeño	.60386	*				
Rendimiento	.59017	*				
Participación	.60031	*				
Relaciones	.38176	*				
Obediencia	.62591	*				

Rotated Factor Matrix:			Factor Transformation Matrix:		
	FACTOR 1	FACTOR 2		FACTOR 1	FACTOR 2
Comportamiento	.83693	-.03268	FACTOR 1	.85995	.51038
Conducta	.83407	.03900	FACTOR 2	-.51038	.85995
Desempeño	.56386	.53472			
Rendimiento	.35154	.68308			
Participación	.00156	.77479			
Relaciones	-.05694	.61524			
Obediencia	.77668	.15057			



=====

Fuente: EVSCPEB, Mexicali, 1998.

una menor capacidad explicativa.

La *Ilustración IV-1* presenta los resultados obtenidos al correr los datos en SPSS, en primer lugar las estadísticas iniciales que muestran el peso original de los factores y su distribución, y luego las estadísticas finales que ofrecen la imagen última de estas variables.