



Espacios y figuras de la ritualización escolar

Christine Delory-Momberger*

Traducido del francés por: Miryam Velásquez V.**

Espacios y figuras de la ritualización escolar

El propósito del artículo es poner en perspectiva las formas de ritualización escolar y las construcciones biográficas específicas de las cuales la institución escolar es portadora. Espacio "abstracto" del mundo, lugar de una relación autorreferencial con el saber que erige las señales y los discursos en fines para ellos mismos, la escuela es, en sí misma, su propio escenario: su modo de acción señala una performatividad generalizada por la cual no cesa de hacer coincidir sus logros prácticos con los signos que ella produce. La escuela encuentra los impulsos de esta performatividad en la aplicación de espacios y dispositivos ritualizados a través de los cuales efectúa los actos de enseñanza-aprendizaje en el gesto mismo de su representación. En este marco de referencia, la figura del "estudiante", analizada como un conjunto de prescripciones que definen los modos de participación en la acción ritual de la escuela, establece un orden biográfico particular, que entra en confrontación con las figuras de sí y la experiencia biográfica de los individuos-estudiantes.

Palabras clave: Ritualización escolar, performatividad, figura del estudiante, biografización.

Spaces and figures of school ritualization

The purpose of this article is to put in perspective the forms of school ritualization and the specific biographic constructions with which the educational institution is provided. Being an "abstract" spot of the world, a place where a self-referential relation with knowledge establishes signs and discourses as ends for themselves, the school is, itself, its own setting; its modes of action indicate a generalized performativity for which it does not stop matching its practical achievements with the signs it produces. The school finds the stimulus for such performativity in the application of spaces and ritualized devices through which it performs teaching-learning actions by the gesture of its representation. In this referential framework, the character of the "student", analyzed as a set of prescriptions that define the forms of participation in the school's ritual activity, establishes a particular biographic order, which comes into conflict with its own characters and the biographical experience of the individuals-students.

Key-words: School ritualization, performativity, the character of the student, biographization.

* Profesora en ciencias de la educación en la Universidad Paris 13/Norte, Centro interuniversitario de investigación Experice (Paris 13/Norte-Paris 8). E-mail: christine.delory@asihvif.com

** Especialista en didáctica del francés como lengua extranjera. Profesora de la Universidad de Antioquia. E-mail: mirvel254@hotmail.com

Espaces et figures de la ritualisation scolaire

Le but de l'article est de mettre en perspective les formes de ritualisation scolaires et les constructions biographiques spécifiques dont l'institution scolaire est porteuse. Espace « abstract » du monde, lieu d'un rapport autoréférentiel avec le savoir qui dresse les signes et les discours en buts pour eux-mêmes, l'école est elle-même, son propre scénario: sa forme d'action signale une performativité généralisée par lequel ne cesse pas de faire coïncider ses buts pratiques avec les signes qu'elle produit. L'école trouve les motivations de cette performativité dans l'application d'espaces et dispositifs ritualisés à travers lesquels elle fait les actes d'enseignement-apprentissage dans le geste même de sa représentation. Dans ce cadre de référence, la figure de l'« étudiant » analysée comme un ensemble de prescriptions qui définissent les façons de participation dans l'action rituelle de l'école, établit un ordre biographique particulier qui entre en confrontation avec les figures de soi-même et l'expérience biographique des individus-étudiants.

Mots-clés: *Ritualisation, performativité, figure de l'étudiant, biographisation.*

La escuela cumple las funciones sociales que le son asignadas (integración, cualificación, selección), a través de los procesos de ritualización, es decir, mediante los dispositivos escénicos que tienen como particularidad cumplir, en el gesto mismo de su representación, los actos de instrucción y de educación que constituyen el objeto específico de la institución escolar. La ejecución y las prácticas que resultan de los modos de organización y de acción de la escuela prestan, en efecto, a la actuación ritual, su doble carácter: dirigen los gestos y las señales de la enseñanza-aprendizaje según unos protocolos reconocidos y compartidos, y realizan *performativamente* lo que ellas dan en representación.

El propósito de este artículo es poner en perspectiva las formas de la ritualización escolar y las construcciones biográficas específicas de las cuales la institución escolar es portadora. Al igual que todos los medios y los ambientes sociales, la escuela produce unas figuras estatutarias y unos recorridos curriculares ritualizados que toman la forma de *estándares biográficos* o de *biografías típicas* que se imponen a sus usuarios. La figura del "estudiante" es la más imponente de estas construcciones rituales de la escuela: al mismo tiempo que señala una posición y una función en la institución, ella establece un orden biográfico particular, que entra en confrontación con las figuras de sí y la experiencia biográfica de los individuos-estudiantes.

La dimensión ritual de la actividad social: el caso de la escuela

El enfoque de las situaciones y los medios sociales como ambientes rituales encuentra sus antecedentes en la corriente del interaccionismo simbólico y, en particular, en los estudios de Goffman que resaltan las construcciones escénicas de la actividad social y las figuras y los guiones según los cuales se juegan las interacciones que construyen la realidad social (Goffman, 1973, 1974, 1991). Los trabajos de microsociología y de etnografía de la escuela (Hammersley y Woods, 1984; Woods, 1990; Lapassade, 1998), al enfatizar en las "perspec-

tivas” y las “estrategias” según las cuales los actores de la escuela definen las situaciones, construyen el sentido de su experiencia e interactúan entre ellos, desarrollan un enfoque “dramatizado” de la realidad escolar, concebido como una escena relacional e interactiva, donde el lugar de cada uno de los actores está definido según un juego de posiciones a la vez institucionales e individuales.

Sin embargo, más que a los trabajos de etnografía de la escuela, el enfoque del cual provienen las observaciones siguientes se debe a las investigaciones realizadas desde hace algunos años en el seno del Centro Interdisciplinario de Antropología Histórica de la Universidad Libre de Berlín y del Departamento de Investigaciones Especializadas “Culturas de lo performativo” de la misma universidad (Gebauer y Wulf, 2004; Wulf et ál., 2004a, 2004b; Wulf y Zirfas, 2001). A partir de un análisis del rol de los procesos miméticos en la actividad social, estas investigaciones tienden en particular a mostrar cómo los individuos construyen su ser social según formas de imitación creativa, por las cuales ellos reiteran y reinvierten gestos, enunciados, arreglos escénicos rituales para lograr los actos de su existencia social.¹ De manera complementaria, estas investigaciones examinan cómo la actuación ritual participa de la génesis, del mantenimiento y de la transformación de formas instituidas de la vida social (familia, escuela, empresa, medios)² y de relaciones de jerarquía y de poder que se ejercen en estos lugares.³

Aunque son focos de confrontación entre transmisión e innovación, herencia y futuro, los espacios y los procesos de educación y de

formación son lugares de observación privilegiados de los fundamentos miméticos y del poder de cumplimiento de la representación ritual (Wulf et ál., 2004a). En un artículo de la revista *Paragrana*, la acción ritual es descrita a través de seis criterios formales:

[...] su capacidad de *repetición* (*Repetitivität*) según las vías de una actividad mimética abierta a los cambios; la *homogeneidad* (*Homogenität*) de un desarrollo acordado y formalizado que puede traducirse en protocolos ceremoniales; su dimensión de *manifestación pública* (*Öffentlichkeit*), que distingue, por un lado, los procesos performativos rituales de los comportamientos individuales restringidos y subraya, por otro lado, la naturaleza social del ritual; su *carácter preliminar* (*Liminalität*), que marca claramente la relación de la intervención ritual con la experiencia de situaciones y de espacios diferenciales; su *operatividad* (*Operationalität*), en tanto que cumplimiento práctico que implica, para los participantes en el ritual, una transformación concreta y, finalmente, su naturaleza *simbólica* (*Symbolik*), que le permite hacer pasar las experiencias concretas a otro nivel de significación (por ejemplo social, religiosa) (Wulf y Zirfas, 2001: 96).

Los seis criterios escogidos podrían ampliamente servir de base para un análisis global de la institución escolar como ambiente ritual. Que se la considere en sus modos de organización del tiempo (calendario escolar, horarios, cursos) y del espacio (edificaciones de la escuela, espacios administrativos, salo-

1 “Las acciones rituales pueden ser comprendidas como representaciones colectivas de la vida social que ofrecen la posibilidad al sujeto social de participar en esas formas de representación” (Gebauer y Wulf, 2004: 124).

2 Traducimos por “formas instituidas de la vida social” el alemán *Gemeinschaften*: el término “comunidades”, que sería la traducción literal, nos parece en efecto tener en francés connotaciones y prestarse a un debate que no cubren el uso hecho aquí sobre la noción.

3 “Los rituales son modelos institucionales que representan saberes y prácticas colectivas compartidas y mediante los cuales el orden institucional asegura su autorrepresentación y su reproducción” (Wulf y Zirfas, 2001: 97).

nes de clase), en las disposiciones generales que regulan la vida colectiva de sus usuarios (reglamento interno, textos oficiales, programas) o en los modos de acción que allí son desarrollados (cursos, controles, exámenes) la escuela, en efecto, responde bien a las características de la actuación ritual: tanto en su existencia física, como en su dimensión social y su alcance simbólico, la escuela delimita y organiza un espacio separado y una temporalidad diferencial, en el seno de los cuales se repiten, bajo la forma de dispositivos reconocidos, gestos y actos de carácter público que producen, en los participantes, transformaciones en términos de saberes, saber-hacer, posiciones, sacando su valor del alcance social al interior y al exterior de la institución.

Tal descripción es evidentemente demasiado rápida y general para tener valor de análisis y para distinguir la escuela de otras formas instituidas de la vida social. Por eso, sin querer retomar el detalle de estos elementos, se podría intentar llevar la reflexión, en primer lugar, acerca de lo que constituye la escuela como espacio ritual específico.

El colegio, un espacio ritual performativo: representaciones y escenarios de la escuela

Más que otro entorno institucional y social, la escuela es un espacio de presentación, de (de)mostración, de “representaciones” (enseñar, *insignare* = hacer conocer por un signo), donde la palabra equivale a acto y donde el acto sólo es válido por los signos que permite actualizar. Este predominio de los signos y los discursos es característico del modo indirecto de aprehensión del mundo y de la relación con el saber, como lo es la cultura escolar. La escuela es pocas veces el lugar de una experiencia y un “conocimiento” directos del mundo. El principio mismo de la institución escolar va en contra de esta relación experimental inicial, porque éste consiste en “apar-

tar” a los niños y los adolescentes del mundo para “instruirlos” sobre él y para “instruirlos” a ellos mismos. En un libro ya antiguo, Abraham Moles propuso el término de “experiencia vicarial” para describir la cultura de las sociedades modernas como una cultura de la mediación por los signos y las imágenes, y para designar la manera como los miembros de estas sociedades vuelven a las mediaciones producidas por otras para hacer unas “vice-experiencias” (Moles, 1967). La escuela instituye la experiencia vicarial como modo dominante de la relación con el mundo y el saber: no solamente el mundo está presente allí sobre el modo de discurso-sobre-el-mundo, sino que este discurso es, en sí mismo, un discurso fuera de la realidad, un “vice-discurso”, ya que el saber “científico” al cual se refiere se encuentra relevado y trasladado por la palabra y el gesto “didáctico” del maestro.

Al tener los niños y los adolescentes alejados de la acción sobre el mundo, la escuela impone un modo particular de relación con el aprendizaje, privilegiando un vínculo autorreferencial con el saber: el saber de la escuela es un saber invertido en sí mismo, fuera de toda finalidad práctica. Es lo que constituye el objeto propio de la escuela: la enseñanza-aprendizaje se despliega, de esta manera, en un mundo de signos que tienen en ellos mismos su propio fin: por un lado, enseñar, es decir, desplegar y organizar los signos de un saber para “mostrarlo” y hacerlo adquirir; por otro, aprender o, mejor, mostrar que se aprende y que se sabe, manifestar los signos de aprendizaje y de adquisición. Cualquiera que sea la naturaleza de las pedagogías empleadas (transmisión magistral, pedagogías activas y por descubrimiento), todo lo que es enseñado, aprendido, evaluado en la escuela se resuelve en signos y en discurso. Al estudiar la génesis y la evolución de la cultura escolar, el sociólogo Bernard Lahire mostró cómo, en el transcurso de la historia de las prácticas escolares, la lengua se ha constituido progresivamente en objeto de análisis y de conocimiento, y ha generado sectores propios

de saber (la gramática, la ortografía, la expresión oral y escrita) que no tienen ya relación con lo que *se hace* con la lengua (comunicar, decir el mundo y a sí mismo, actuar sobre los otros y sobre el mundo, etc.), pero que están en una relación interna con el código lingüístico y discursivo considerado en él mismo y por el mismo. Los estudiantes son evaluados a partir de los discursos que producen en diversos tipos de trabajos (redacción, resumen, disertación, problema, reseña, análisis de documentos), que tienen sus reglas de funcionamiento discursivo y que se inscriben en una cultura escolar codificada (Lahire, 1993). Producto instituido de una historia y de una sociedad, la escuela es, en sí misma, una cultura: lo que el niño o el adolescente aprende en la escuela, como lo dice Jérôme Bruner, es antes que nada la escuela en sí misma (Bruner, 1996).

Espacio separado y de alguna manera “abstracto” del mundo, lugar de una relación autorreferencial con el saber que erige los signos y los discursos en fines para ellos mismos, la escuela es su propio objeto y su propio escenario; su modo de acción tiene que ver con una performatividad generalizada, por la cual no para de poner a prueba, verificar, confirmar la fórmula de Austin: “cuando decir, es hacer”, y de hacer coincidir sus logros prácticos con los signos que ella produce (Austin, 1970). La escuela encuentra el marco y los medios de esta performatividad en sus modos de organización y en dispositivos que los etnógrafos de la escuela han descrito bien en sus aspectos, a la vez, concretos y simbólicos (espacialidades y temporalidades escolares, escolarización de los cuerpos, modalidades comunicacionales). Es necesario, sin embargo, subrayar en qué medida la dimensión de la actuación ritual está en el centro de la cultura y de las prácticas escolares y, en particular, de los actos de enseñanza-aprendizaje: las ritualizaciones escolares no son solamente el medio o el instrumento por el cual el profesor enseña y los estudiantes aprenden; ellas son también el *hecho* mismo de la enseñanza y

del aprendizaje escolares. La organización de la “clase” y del “curso” obedece a una sucesión de momentos ritualizados y de arreglos escénicos que repiten, para los que allí participan, los guiones reconocidos y compartidos, y que forman las condiciones de los procesos miméticos que están en la base del aprendizaje escolar. Todo el andamiaje de la educación colectiva, con sus principios de emulación, evaluación, selección, y además, sus efectos de interrelación, cooperación, socialización, reposa, en efecto, sobre una acumulación de dispositivos, gestos, enunciados miméticos que constituyen la relación “pedagógica” de la enseñanza-aprendizaje y el proceso de imitación creativa que tiene por función suscitar y facilitar.

El estudiante, una construcción ritual

Los estudiantes son los primeros destinatarios de las ritualizaciones escolares, de las cuales los adultos y en particular los maestros son, en alguna medida, los *encargados*. Los rituales se dirigen a los estudiantes y es a ellos, como estudiantes, a quienes apuntan. El objeto de la cultura ritual de la escuela es “producir”, en el mejor sentido, “formar” estudiantes (lo que no es necesariamente el objeto de la escuela en tanto que institución o que ideología). Por esto, la participación en los rituales figura entre las primeras expectativas a desarrollar en los estudiantes y cumple al mismo tiempo un rol esencial en la construcción de la figura del estudiante. Participar en el ritual implica, para cada estudiante, manifestar los signos activos de su presencia, mostrando en su cuerpo, su palabra, en su modo de relación, en las maneras de ser y de hacer de la escuela, la adhesión que da (o que concede, que frena...) a la acción ritual y a la “*performance*” escolar.

La participación en el ritual se marca, primero, en el cuerpo y en la relación de los cuerpos en el espacio escolar. En particular, el espacio físico de la clase es un espacio extremadamen-

te limitante, que fija de manera precisa las posturas, las actitudes, los desplazamientos (limitantes que pueden evidentemente tener variaciones y modulaciones según los sistemas de educación y los estilos pedagógicos). El espacio de la clase es un espacio orientado y valorizado, en el que están delimitados territorios (el de los estudiantes, el del maestro), en el que ciertos objetos tienen valor sagrado (el puesto del maestro, el tablero), donde las posiciones y los movimientos están fijados por el desarrollo del ritual. La trasgresión de la disciplina ritual se siente rápidamente (levantarse del puesto, desplazarse fuera de las permisos y prescripciones magistrales). La escolarización de los cuerpos y del espacio es una condición importante del orden ritual escolar.

El orden ritual se impone, en segundo lugar, a la palabra del estudiante, sometida a fuertes restricciones y sujeta a un uso protocolar claramente definido. El "curso" es el lugar de una palabra fuertemente restringida y determinada sobre el objeto de enseñanza-aprendizaje. En tanto que destinatario y eventualmente coproductor de este discurso, al estudiante se le prohíbe la palabra exterior. El discurso escolar crea un dentro de y un afuera de la palabra permitida en la escuela, que sostiene lo que los estudiantes llaman su "vida" al exterior de la escuela o que confina, en todo caso, su expresión a unos espacios intermedios (lugares de *circulación*, espacios de *recreo*) o conquistados por transgresión sobre la palabra "legítima" de la clase. Al mismo tiempo que reclama la disciplina participativa de los cuerpos, el ritual escolar requiere el anuncio discursivo de la presencia: la petición de "participación" tan a menudo y ritualmente formulada por los maestros ("deben participar más") antepone la necesidad, para la eficiencia performativa del dispositivo de enseñanza-aprendizaje, de signos tangibles dados por los "participantes" en el ritual.

Los gestos y los actos de los estudiantes están todos dirigidos hacia el cumplimiento del

ritual escolar. El "oficio" del estudiante consiste precisamente en cumplir con los gestos (atención / participación) y las tareas (lecciones, ejercicios, tareas) mediante los cuales se manifiesta la participación en el ritual y por los cuales se evalúa la capacidad de cada uno en dar cuenta de lo aprendido y de lo que él sabe en las formas instituidas de la cultura escolar. Los momentos más fuertes de la ritualización escolar, aquellos en los que las actitudes están más codificadas, los contenidos más restringidos, las expectativas más calibradas, son los momentos de evaluación: test, controles, exámenes. Estos son, además, los momentos en los que el colegio ejerce más de cerca sus funciones sociales de selección y de cualificación.

En su cuerpo, en su palabra, en las tareas que realiza, el estudiante es así requerido a una actitud constantemente performativa, por la cual debe mostrar que *hace bien* su oficio de estudiante, en el doble sentido del término: él responde, a la vez, al rol que se espera de él, que construya allí su imagen y manifieste en ella los signos y que satisfaga en su trabajo de adquisición y restitución de los conocimientos que reclama de él cada "disciplina" escolar.

Experiencia escolar y biografización

La figura del estudiante, de la cual acabamos de observar la dimensión de construcción ritual, compromete un devenir, a la vez, institucional e individual. Ésta se inscribe de manera simultánea en un recorrido instituido y formalizado, el del plan escolar, en el que tiene valor estatutario, y en una experiencia biográfica individual, en la que tienen que ver procesos de identificación y de construcción de sí. Los lineamientos escolares se traducen en currículos y estándares biográficos fuertemente marcados de estos dos aspectos, desde el primero, el del "estudiante", hasta los modelos de recorridos intelectuales, profesionales y sociales, promovidos y transmitidos

por la cultura escolar. La escuela instituye figuras y trayectorias ideales-típicas del éxito (escolar y social), para las cuales algunos saberes disciplinares (hoy las matemáticas y las ciencias duras) cumplen un rol indicativo y selectivo capital. Esta relación de la escuela con el “desempeño” se traduce en modos de clasificaciones codificadas y restrictivas de lo que hacen y lo que son los individuos-estudiantes, y por tipificaciones construidas bajo un criterio cuasi exclusivo de éxito / fracaso en los aprendizajes escolares. Desde este punto de vista, el artefacto “estudiante” es una construcción funcional y manejable que varía según las etapas instituidas del plan escolar (paso de un sector de enseñanza a otro, paso de clase en clase) y sobre el modo de un sistema de atribución de calidad (las apreciaciones dadas sobre las tareas, las del informe de notas) muy fuertemente articulado con los “resultados” obtenidos en los aprendizajes.

A pesar de su carácter oficial, la representación biográfica ligada a esta construcción “estudiante” es extremadamente predominante y una gran parte de la experiencia escolar consiste en negociar, para sí mismo y para los otros (grupos de compañeros o adultos), las clasificaciones y las tipificaciones de la escuela con respecto a las construcciones biográficas personales. La confrontación con las “programaciones biográficas” específicas de las que la escuela es portadora, activa en los niños y los adolescentes un trabajo particular de *biografización* de la experiencia escolar (Delory-Momberger, 2003 y 2005). De manera general, mientras que en “la escuela republicana”, cuyo modelo perduró hasta los años setenta del siglo xx, la incorporación biográfica de la experiencia escolar era vivida de manera positiva y se traducían en términos de una declinación del desempeño escolar (del “excelente estudiante” al “mal estudiante”) que no comprometía una ruptura entre “el mundo de la vida” y “el mundo de la escuela”, la masificación de los públicos de la escuela y las evoluciones so-

cietales sucedidas en los últimos treinta años hacen observar hoy actitudes de reintegro, ruptura o rechazo que manifiestan, a diferentes grados, fracturas con relación al modelo escolar y a sus figuras biográficas: para toda una franja de la población escolar, la figura del estudiante y el mundo de la escuela no son ya reconocidos ni tampoco percibidos como elementos positivos y valorados de construcción de sí. Según una inversión significativa de valores, el que “hace su oficio” de colegial, aquel que se presta al juego impuesto por la escuela es desacreditado por los otros: el estudiante se vuelve “el payaso”, “el bufón”, el que está en la ficción, en el pretexto falso, o al menos en la mentira de la escuela. El carácter ritual y performativo del funcionamiento escolar encuentra así una ilustración negativa en los rechazos que puede suscitar la escuela: desde el momento en que no es compartido el consenso de la cultura escolar, en que las afirmaciones y las señales de la escuela no tienen ya valor de hacer, en que sus dispositivos escénicos pierden su sentido o son rechazados, la “*magia performativa*” que fundaba “*el lenguaje autorizado*” (Bourdieu, 1982) de la escuela ya no es operativo, las condiciones de *reconocimiento ritual* que le daba su validez y su eficacia ya no se unen y la escuela sólo es una concha vacía a los ojos de los que pretende dirigirse.

La escuela, quizás más que alguna otra forma instituida de la vida social, permite observar la dimensión ritual y performativa de las prácticas sociales y su capacidad para crear espacios y figuras que obtienen su eficiencia del reconocimiento compartido y de la reproducción creativa de las cuales son objeto. A esto se agrega, en el caso de la escuela, el recubrimiento a la vez funcional y simbólico entre el espacio separado que instituye la acción ritual y la “recuperación del mundo” que implica la actividad de conocimiento y reflexión sobre el mundo. Lo que está en juego en las crisis y los rechazos que conoce la institución escolar, junto con las causas sociales y económicas cuyas apuestas sobrepasan desde

lejos los muros de la escuela, es, además, la *disposición escolástica* misma (Bourdieu, 2003), entendida como espacio de juego y de ejercicio donde se adquiere, sin mayor riesgo y al margen de las restricciones y los veredictos de la "vida en el mundo", la facultad de poner a distancia lo real para conocerlo.

Referencias bibliográficas

Austin, J. L., 1970, *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil.

Bourdieu, P., 1982, "Le langage autorisé: les conditions sociales de l'efficacité du discours rituel", in: *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.

_, 2003, "Critique de la raison scolastique", in: *Méditations pascaliennes*, édit. revue et corrigée, Paris, Seuil.

Bruner, J., 1996, *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz.

Delory-Momberger, Ch., 2003, "Ecole, savoir, figure de soi", in: *Biographie et éducation*, Paris, Anthropos.

_, 2005, *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*, Paris, Anthropos.

Gebauer, G. y Ch. Wulf, 2004, *Jeux, rituels, gestes. Les fondements mimétiques de l'action sociale*, Paris, Anthropos.

Goffman, E., 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne*, tome I: *La présentation de soi*, Paris, Editions de Minuit.

_, 1974, *Les rites d'interaction*, Paris, Editions de Minuit.

_, 1991, *Les cadres de l'expérience*, Paris, Editions de Minuit.

Hammersley, M. y P. Woods, eds., 1984, *Life in School: The sociology of pupil culture*, Buckingham, Open university Press, Milton Keynes.

Lahire, B., 1993, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'"échec scolaire" à l'école élémentaire*, Lyon, PUL.

Lapassade, G., 1998, *Microsociologie de la vie scolaire*, Paris, Anthropos.

Moles, A., 1967, *Sociodynamique de la culture*, Paris, Mouton.

Woods, P., 1990, *L'ethnographie de l'école*, Paris, A. Colin.

Wulf, Ch. et ál., 2004a, *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien*, Wiesbaden, VS Verlag.

_, 2004b, *Penser les pratiques sociales comme rituels. Ethnographie et genèse de communautés*, Paris, L'Harmattan.

Wulf, Ch. y J. Zirfas, 2001, "Die performative Bildung von Gemeinschaften", *Paragrana*, Berlin, Akademie Verlag, Band 10, Heft 1.

Referencia

Delory-Momberger, Christine, "Espacios y figuras de la ritualización escolar", traducido del francés por Miryam Velásquez V., *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 61, septiembre-diciembre, 2011, pp. 57-65.

Original recibido: agosto de 2011

Aceptado: octubre de 2011

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
