

TRAS SUS PASOS: LA EXPERIENCIA ESCOLAR INFANTIL EN LA FICCIÓN

In his Footsteps: Children's School Experience in Fiction

Martha Isabel LEÑERO LLACA

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Correo-e: mar.llaca@gmail.com

Recibido el 23 de agosto de 2023

Aprobado el 18 de octubre de 2023

RESUMEN: ¿En qué medida la ficción narrativa brinda materiales para pensar la escuela? Esta pregunta es la que nos lleva a revisar once cuentos escritos entre 1928 y 1976, reunidos en la antología titulada *El aula y sus muros*. La importancia de esta antología, realizada por la escritora Alicia Molina, consiste en reunir muestras de un solo género literario que brindan una visión completa o total de un día o un instante propiamente escolar, a diferencia de otras compilaciones que recurren a fragmentos o géneros diversos en los que el acto narrativo queda suspendido o trunco. Se trata de 11 cuentos cuyos autores y autoras provienen de México, Barcelona, Buenos Aires y Perú y cuyos años de nacimiento abarcan de finales del siglo XIX hasta los años 40 del XX, y si bien hacen «la denuncia implacable del sistema educativo», como afirma la compiladora, también nos llevan a observar cómo se vive, rememora y se moldea la experiencia de hallarse en la escuela.

PALABRAS CLAVE: la escuela en la ficción; experiencia infantil; denuncia del sistema escolar.

ABSTRACT: To what extent does narrative fiction provide materials for school thinking? This question is what leads us to review eleven stories written between 1928 and 1976, gathered in the anthology entitled *El aula y sus muros*. The importance of this anthology, carried out by the writer Alicia Molina, consists in bringing together samples of a single literary genre that provide a complete or total vision of a school day or moment, unlike other compilations that use fragments or different genres. in which the narrative act is suspended or truncated. These are 11 stories whose authors come from Mexico, Barcelona, Buenos Aires and Peru and whose years of birth range from the end of the 19th century to the 40s of the 20th, and although they make «the implacable denunciation of the educational system», as the

compiler affirms, they also lead us to observe how the experience of being in school is lived, remembered and shaped.

KEYWORDS: school in fiction; childhood experience; denouncement of the school system.

Para José, compañero infinito

I. Cruzar el muro

HACE 28 AÑOS LA ANTOLOGÍA *El aula y sus muros*, preparada por la escritora Alicia Molina, era irresistible para quienes habíamos cursado la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México. En parte porque el primer escenario que se abría ante nuestros ojos consistía en un prólogo en el que la escritora presentaba los cuentos reunidos por ella como una «denuncia implacable» de lo que sucedía en la escuela¹. La investigación educativa en ese entonces apenas empezaba a delinear formas metodológicas para dar cuenta de lo que mucho tiempo después se enunció y denominó «cultura escolar»². Para este concepto, partimos sobre todo de la perspectiva de Antonio Viñao, para quien la «cultura escolar» incluye:

prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos –la historia cotidiana del hacer escolar–, objetos materiales –función, uso, distribución, transformación, desaparición [...]– y modos de pensar, así como significados e ideas compartidos. Alguien dirá: todo. Y sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer³.

La literatura, sin embargo, llevaba ya bastante tiempo representando, recordando, aludiendo, recogiendo en géneros literarios diversos⁴ muy variadas escenas

¹ MOLINA, Alicia: *El aula y sus muros. Cuentos*, México, Consejo Nacional de Fomento Educativo, Secretaría de Educación Pública, 1985, pp. 10 y 158.

² Para una revisión del surgimiento de la cultura escolar como categoría de análisis y concepto, se puede consultar el artículo de ROCKWELL, Elsie: «Culturas escolares», en *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*, México, Fondo de Cultura Económica, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2016, en <https://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=C&id=45>, en el cual se citan autores muy leídos en México sobre este tema como ESCOLANO, B. A.: «Las culturas escolares del siglo xx. Encuentros y desencuentros», *Revista de Educación*, número extraordinario (2000), pp. 201-218; VIÑAO FRAGO, A.: *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata, 2002; y JULIA, D.: «La cultura escolar como objeto histórico», en MENEGUS, M. y GONZÁLEZ, E. (coords.): *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica*, México, CESU-UNAM, 1995.

³ VIÑAO FRAGO, Antonio: «Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones», en AGUIRRE LORA, María Esther (coord.): *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*, México, UNAM/CESU/Fondo de Cultura Económica (Educación y Pedagogía), 2001, pp. 140-164 y 148.

⁴ Una aproximación a la variedad literaria, es decir, a textos autobiográficos, memorias, poemas, novelas, cuentos donde se encuentran experiencias escolares se localiza en las siguientes publicacio-

escolares que después *reconocimos* como parte de la cultura escolar susceptible de análisis. Por supuesto, las obras de ficción están lejos de informar o de ofrecer resultados de investigación precisos; en cambio, nos ofrecen, de acuerdo con Alicia Molina, «una vía de confrontación y reconocimiento de nuestras propias vivencias del aula y sus muros»⁵; y aunque esas vivencias pueden experimentarse como propias o contemporáneas, vale la pena decir que siempre hay una distancia temporal que depende del momento de escritura de las obras y de las épocas o momentos que el acto narrativo incorpora como parte de la diégesis, es decir, de la dimensión ficcional del relato⁶.

Este primer cruce del muro escolar que ocurrió al franquear el prólogo de una antología me mantuvo por años interesada en el tema de la escuela en la ficción y fue suficiente para motivar la elaboración de mi última tesis de grado: *El rumor de la escuela en la literatura: Balún-Canán como huella en la historia de la educación*⁷. En ese trabajo analizo los momentos escolares de la novela (publicada en 1957) escrita por Rosario Castellanos (1925-1974) y doy cuenta, a manera de estado de la cuestión, de otras antologías que se suman a la de Alicia Molina y que ya he mencionado aquí en nota a pie de página. Añado ahora, sólo como recordatorio para futuros análisis, la existencia de múltiples obras cinematográficas que tienen por asunto la escuela y que Ramon Espelt⁸ analiza en su libro *Jonás, que cumplirá los 25 en el año 2000*. Espelt se ocupa de «la educación formal en el cine de ficción de 1975 al 2000», precisamente cuando Jonás, personaje que da nombre a la película de Alain Tanner (1976), debería cumplir los 25 años. Los estudios sobre la escuela en el cine de ficción también cuentan con una larga trayectoria; por mi parte, en mi tesis sobre el rumor de la escuela en la literatura, dediqué un apartado

nes que también son antologías: LOMAS, Carlos: *Érase una vez la escuela: los ecos de la escuela en las voces de la literatura*, Barcelona, Graó, Micro-Macro Referencias, 13, Serie Didáctica de la Lengua y la Literatura, Serie Comunidad Educativa, 2007; SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, Miriam y LÓPEZ FERNÁNDEZ, Marcela (comps.): *¿Quién cuenta en la escuela?*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Galatea. Cuadernos de educación, 6, 2006; GRACIDA, Ysabel y LOMAS, Carlos (comps.): *Había una vez una escuela... Los años del colegio en la literatura*, México, Paidós (Croma), 2005; LOMAS, Carlos (ed.): *La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura*, Barcelona, Paidós Ibérica, 2002; RANGEL CÁRDENAS, Juan Carlos: *Caminito de la escuela: la escuela, el maestro y los estudiantes en veinte autores mexicanos del siglo XX*, México, UPN, Limusa, Cenzontle, 1, 1994. Por otro lado, Carlos Lomas (2007) refiere a las siguientes antologías: LAVÍN, Mónica: *Atrapadas en la escuela*, México, Selector, 1999; ESCALANTE, Beatriz y MORALES, José Luis: *Atrapados en la escuela*, México, Selector, 1994; JURADO, Fabio: *La escuela en el cuento*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2003. En portugués se cita el libro de NÓVOA, Antonio y RAMOS DE Ó, Jorge: *A Escola na Literatura*, Lisboa, Fundação Caloste Gulbenkian, 1997; y en catalán se cita la compilación de CARBONELL, Jaume et al.: *Els grans autors y l'escola*, Barcelona, Eumo Editorial, 1987.

⁵ MOLINA, Alicia: *El aula y sus muros*, op. cit., p. 12.

⁶ PIMENTEL, Luz Aurora: *El relato en perspectiva. Estudio de teoría narrativa*, México, Siglo XXI Editores, UNAM, 2002, p. 43.

⁷ LEÑERO LLACA, Martha Isabel: *El rumor de la escuela en la literatura: Balún-Canán como huella en la historia de la educación*, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 2014.

⁸ ESPELT, Ramón: *Jonás, que cumplirá los 25 en el año 2000. La educación formal en el cine de ficción de 1975 a 2000*, Barcelona, Laertes (Psicopedagogía), 2001.

a los trabajos que hasta la primera década del 2000 se habían realizado sobre lo escolar en la cinematografía de ficción.

A diferencia de las novelas o cuentos que, por lo común, hacen la denuncia implacable de la escuela –como dice Alicia Molina–, Espelt se ocupa, entre otros muchos temas de interés, de las figuras docentes ejemplares y carismáticas, encargadas de salvar a los grupos escolares y a sus escuelas. Ejemplos de este tipo de figuras los encontramos en las películas *Al maestro con cariño* (*To Sir, with love*, 1967), protagonizada por Sydney Poitier y titulada en España *Rebelión en las aulas*; y en *El club de los poetas muertos* (*Dead Poets Society*, 1989), protagonizada por Robin Williams, por nombrar sólo dos de las más conocidas.

Regresando a la literatura, una de las primeras diferencias entre las novelas y los cuentos que tienen como asunto la escuela la encontramos en el espacio dedicado a los personajes escolares y sus vivencias, pues en las novelas y en otras obras de mayor extensión sólo encontramos fragmentos o pasajes con tramas propiamente escolares; es el caso de *Balún-Canán*. No por obvia esta diferencia deja de ser significativa, pues, en los cuentos recopilados por Molina, las experiencias localizadas en el aula y en otros espacios escolares adquieren autonomía y dan un significado completo o totalizante al tiempo vivido en la escuela, precisamente porque el texto, en toda su extensión, está dedicado a la vida en la escuela. Por ello esta antología (aunque con otras podría suceder lo mismo) resulta excepcional si lo que se desea es sumergirse en la cultura escolar que se transmite como experiencia significativa para quienes la protagonizan. De ahí que no sea lo mismo encontrarse por casualidad con la escuela y sus personajes en una novela que seguir un enunciado narrativo completo en el que la ficción se concentra en lo escolar y sus avatares⁹.

Una vez franqueado el muro del prólogo quedaba pendiente adentrarse en los cuentos recopilados por Alicia Molina. Y parece que es necesario hacerse de puentes y otras estrategias para ingresar a la escuela amurallada donde campean las formas disciplinarias represivas que obligan frente, en palabras de Molina, a «dos tipos de respuesta: la dolorosa sumisión o la rebeldía, abierta o soterrada»¹⁰. Desde luego, también se abre la alternativa de la fuga imaginaria, esa que sucede como cuando se piensa en otras cosas mientras se está en el aula, cuando se advierte que «la vida está en otra parte, extramuros, más allá del aula»¹¹. Entre confrontaciones y reconocimientos de nuestras propias vivencias, las vivencias escolares en estos cuentos estarían entonces entre el disciplinamiento y el deseo

⁹ Para Mijaíl Bajtin el enunciado es la base de todo el sistema de géneros discursivos: «desde una réplica que consiste en una palabra hasta una novela»: BAJTIN, Mijaíl: «El problema de los géneros discursivos», en *Estética de la creación verbal*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina, 2002, p. 271. A esto añade que el sentido total de todo enunciado depende del momento de su enunciación, es decir, de que sea un sujeto el que asuma la carga significativa y ética del discurso. Por ello podemos pensar que un fragmento de novela es sólo una parte del enunciado y, por lo tanto, por sí mismo ese fragmento no tiene sentido completo.

¹⁰ MOLINA, Alicia: *El aula y sus muros*, op. cit., p. 12.

¹¹ *Ídem*.

de fuga, sin que para Molina las distancias temporales nos separen del momento de escritura de las obras y de los tiempos o épocas que en ellas transcurren. Habrá que abordar y desbordar de otras maneras el aula.

2. Al otro lado del muro

El índice, con su lista de títulos, autores y autoras, forma un cerco de carácter temático, pues los cuentos fueron organizados en cuatro amplias categorías: la primera corresponde a las prácticas de violencia o a los «violentos enfrentamientos»¹²; las otras tres reúnen a «los marginados de la escuela», plantean la alternativa de la «sumisión o la rebeldía»¹³ y abren la «crítica punzante a la escuela»¹⁴, crítica que toma la forma de la fuga, ya sea efectiva o imaginaria.

A la primera categoría de violencia responden los primeros cuatro cuentos: *Paco Yunque* (1931), de César Vallejo; *Agueda* (1976), de Guadalupe Dueñas; *Los jefes* (1959), de Mario Vargas Llosa; y *Árbol que crece torcido* (1959), de Vicente Leñero. En la categoría de los marginados de la escuela se encuentran los siguientes tres cuentos: *Noticia del joven K* (1968), de Ana María Matute; *La conjura* (1967), de Juan de la Cabada; y *Excálibur* (1959), de José de la Colina. En la siguiente categoría sobre la sumisión y rebeldía, entendidas como respuestas a la violencia y a la marginación, se encuentra el cuento: *El lugar del corazón* (1974), de Juan Tovar. Al final, los últimos tres cuentos: *Tachas* (1928), de Efrén Hernández; *Modificación de último momento* (1975), de Héctor Sandro; y *Cuarto Año* (1954), de Mauricio Magdaleno, se reúnen en torno a la idea de que «la vida está en otra parte»¹⁵, fuera o más allá del aula y de la escuela.

Aun cuando se pueda coincidir con el orden y las categorías de la antologadora, el trayecto de lectura por el que opto se orienta más bien por un recorrido histórico con el afán, o quizá la ilusión, de localizar cambios y permanencias posibles en las prácticas escolares o en la cultura escolar de un amplio periodo, pues si tomamos en cuenta las fechas asignadas a los cuentos en la antología estamos ante un panorama de casi 50 años. Sabemos que la ficción funciona de modo diferente a la historia, por ello mismo conviene recordar algunas ideas del escritor argentino Juan José Saer (1937-2005) que forman parte de su libro *El concepto de ficción*¹⁶. Para él, la ficción «mezcla, de un modo inevitable, lo empírico y lo imaginario», y para «crearle» como tal (o sea, como ficción) será necesario comprenderla no como «la exposición novelada de tal o cual ideología, sino [como] un tratamiento específico del mundo, inseparable de lo que trata»¹⁷. En ese tratamiento específico

¹² *Ibidem*, p. 11.

¹³ *Ibidem*, p. 12.

¹⁴ *Ídem*.

¹⁵ *Ídem*.

¹⁶ SAER, Juan José: *El concepto de ficción*, Buenos Aires, Grupo Editorial Planeta/Seix Barral, Los Tres Mundos. Ensayo, 2004.

¹⁷ Las expresiones entrecomilladas hasta aquí provienen de la página 12 del libro citado de Juan José Saer.

interviene también la representación como «presentación segunda o nueva, si se quiere, de algo que estaba en el lenguaje, o sea en el mundo»¹⁸.

Y la escuela está en el mundo (y viceversa), con sus prácticas, sus lenguajes y su segunda presentación en estos cuentos. Y en cuanto al asunto de las novelas históricas, entendidas como aquellas «cuya acción transcurre en el pasado y que intentan reconstruir una época determinada»¹⁹, Saer piensa que «esa construcción del pasado no pasa de ser simple proyecto. No se reconstruye ningún pasado sino que simplemente se construye una visión del pasado, cierta imagen o idea del pasado que es propia del observador y que no corresponde a ningún hecho histórico»²⁰. Entramos, así, a ciertas imágenes del pasado, cuyos «horizontes de espera» y «espacios de experiencia»²¹, según Paul Ricoeur –quien retoma a R. Kosellek–, nos alcanzan y, por supuesto, nos envían a nuestras escuelas de hoy en donde, gracias a las experiencias contadas y vividas por las y los personajes de los cuentos, reconocemos una historia de larga duración. Este reconocimiento puede convertirse en una especie de índice, a la manera del paradigma indiciario o indicial de Carlo Ginzburg²², de situaciones, problemas, sentimientos o prácticas que quizá pasan inadvertidas cuando realizamos investigación educativa, sea con trabajo de campo o de archivo.

3. Un trayecto a seguir

El trayecto de lectura elegido se orienta por las fechas de publicación de estos cuentos tomando en cuenta los periodos de vida y lugares de nacimiento de las y los autores. De este modo, tenemos dos cuentos de la primera treintena del siglo XX, cuatro del medio siglo, dos de los años sesenta y tres de los setenta.

El cuento con la fecha más antigua de publicación en esta antología es *Tachas* (1928), de Efrén Hernández (1903–1958). Al nacer a principios de siglo, este autor tendría siete años cuando empezó la Revolución mexicana de 1910; su cuento se publica cuando ya han pasado 28 años de esa Revolución y él tiene 25 años. Cuesta trabajo imaginar a qué escuelas asistió ya que ese movimiento armado ocupó toda su infancia, su adolescencia y parte de su juventud. No obstante, entramos en el cuento a las «6 y 35 minutos de la tarde»²³, a un salón de clases un tanto oscuro, ya

¹⁸ SAER, Juan José, *op. cit.*, p. 180.

¹⁹ SAER, Juan José, *idem*, p. 45.

²⁰ *Ídem*.

²¹ RICEUR, Paul: «Hacia una hermenéutica de la conciencia histórica», en PERUS, Françoise (comp.): *Historia y literatura*, México, Instituto Mora/UAM, Antologías Universitarias, pp. 70–122. [Traducción: Isabel Vericat y Françoise Perus], p. 71, 1994.

²² GINZBURG, Carlo: *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*, Barcelona, Gedisa (Historia), 1989.

²³ A partir de aquí, y con el fin de evitar innumerables notas respecto de las páginas correspondientes en la Antología objeto de este trabajo, sólo se entrecomillarán las expresiones originales de las obras, la mayoría de las cuales pueden localizarse digitalmente.

que los vidrios de sus tres puertas de madera están «despulidos [...] en la mitad de abajo». Este horario vespertino nos remite a una época en que las jornadas escolares estaban divididas en turnos matutinos y vespertinos para los mismos grupos o a los horarios vespertinos que siguen existiendo en algunas escuelas a cuyos turnos asisten diferentes grupos de alumnos. De cualquier manera, la cuestión de las horas y los tiempos de clase resulta un tema que forma parte de la historia de la educación y sus prácticas a las que habría que cuestionar. Enseguida aparece la pregunta del maestro: «¿Qué son las tachas?». El protagonista dice en primera persona que mientras el maestro pregunta, él pensaba en otras «muchas cosas». Después vemos que sólo por una de las puertas del salón hay una especie de rendija por donde este personaje-alumno puede ver un poquito del cielo. A partir de aquí nos lleva a ver con él nubes, nubes y más nubes y también un «fugitivo pajarito». Sin embargo, el silencio general frente a la pregunta del maestro lo regresa al aula. Los silencios en las aulas son también otro tema pedagógico a indagar. Este silencio lo hace pensar en la imposibilidad de dar una respuesta al maestro, porque él ni siquiera sabe qué cosa está haciendo ahí, ni «quién es aquel que atinó con su verdadero camino». Se acuerda de Cervantes, de los *Trabajos de Persiles y Segismunda*, historia donde tampoco se sabe cuál es el camino correcto, pero Don Quijote, no obstante, «iba más tranquilo y más seguro que nosotros». El maestro vuelve a preguntar, y él se detiene a ver ahora a un pajarito, a pensar en el anochecer y en la luna. A la cuarta o quinta vez que pregunta, el maestro se dirige directamente al protagonista; le llama «señor Juárez», le habla de usted. Y él, respondiendo que «esta palabra tiene muchas acepciones», comienza una especie de monólogo interior. El efecto del monólogo es inusitado porque, mientras ocurre, el maestro, que guarda silencio, prácticamente desaparece, no es nadie para el alumno o bien se convierte para éste en «el personaje imaginario, con quien yo platico cuando estoy a solas». Es ante esa presencia imaginaria, sustituta del maestro, que «el señor Juárez», el alumno, enlista todas las acepciones de la palabra *tachas*, desde las gramaticales: «tercera persona del presente indicativo del verbo tachar», «locución adverbial: calabaza en tacha», hasta la función de la palabra como sobrenombre. Por último, señala que esta palabra tiene un cierto sentido en «nuestro código de procedimientos», pero omite explicar cuál es, porque, según aceptará después, lo desconoce. Entonces resurge la pregunta, pero con todo su carácter escolar y docente pues el alumno se encuentra frente al profesor que «dicta en la cátedra» para la cual esta palabra es un concepto básico: «Y díganos, señor, ¿en qué acepción la toma el código de procedimientos?», inquiera Orteguita, es decir, el maestro, cuyo nombre en diminutivo evoca un tratamiento especial, quizá cariñoso, quizá burlón, que afecta la figura magisterial o docente. Al final, todo el grupo se ríe con la última respuesta del protagonista: «Ésa es la única acepción que no conozco. Usted me perdonará, maestro, pero...». El diminutivo y la risa generalizada señalan la situación en la que se ve envuelto un alumno para quien todo en el mundo es absurdo, de modo que lo absurdo es natural y como es natural, nada puede ser extravagante o todo lo es: como pretender que puede haber un motivo legal para desestimar la declaración

de un testigo en un juicio y que eso se denomine *tachas*. Es así como una clase, un aula, una escuela son motivo de ensoñación, divagación, imaginación y puesta en escena de un vocabulario académico para decir las otras cosas y los otros mundos que pasan por nuestra mente mientras ahí estamos. Y muy lejos de lo que ahora conocemos como «pedagogía de la pregunta» inspirada por Paulo Freire²⁴ en los años ochenta, en donde, más bien, cuestiona la manera en que la escuela inhibe la capacidad de preguntar.

Paco Yunque (1931), de César Vallejo (1892-1938), pertenece, de acuerdo con la categorización de la antologadora, a los «violentos enfrentamientos». Paco Yunque es un niño campesino de ocho años que por primera vez va al colegio. Su madre lo lleva a la puerta del establecimiento y llegan cuando los demás niños «estaban jugando en el patio». Él lleva su libro, su cuaderno y su lápiz. Lo primero que Paco siente es miedo «porque nunca había visto a tantos niños juntos» y también se siente «atolondrado» porque en el campo «no oyó nunca sonar tantas voces de personas a la vez». Una vez que entraron al aula después de que sonara la campana, Paco se asustó, pero ahora por el silencio. Vocerío, ruido y silencio, es decir, el paisaje sonoro de la escuela, que muchas veces pasa inadvertido, queda registrado por la literatura. El profesor de la clase destina un lugar para el nuevo alumno y le pregunta su nombre. Su compañerito, Paco Fariña, le dice cómo poner sus útiles en el pupitre o mesa, nombrada en el cuento «carpeta». De pronto y llegando tarde, aparece en el salón el niño Humberto, «hijo del señor Dorian Grieve, un inglés, patrón de los Yunque, gerente de los ferrocarriles de la “Peruvian Corporation” y alcalde del pueblo», o sea, el dueño de todo. Paco ingresa al colegio sólo para ser una suerte de acompañante del niño Humberto, aprovechando que ambos tenían la misma edad. Dentro del salón, Humberto jala a Paco Yunque a su carpeta y Paco Fariña lo defiende. Humberto le dice al profesor: «Paco Yunque es mi muchacho», pero el profesor también actúa en favor de Paco Yunque, quien teme a Humberto pues el hijo del inglés suele pegarle. Tarde, llega otro niño al salón; se trata de Antonio Geldres, «hijo de un albañil», a quien el profesor castiga por su entrada con retraso. Fariña reclama entonces un castigo para el niño Griever, por la misma razón, pero no obtienen ninguna respuesta del maestro. Hasta aquí, podemos ver cómo desde el primer día de clases se producen varios enfrentamientos claramente dibujados como *lucha de clases*, cuestión que no es ajena a la realidad. Enseguida, el maestro propone un ejercicio escrito sobre los peces; los niños señalan que los peces mueren poco a poco si se les saca del agua, y el niño Humberto comenta lo más absurdo del día: que en la sala de su casa los peces no se mueren porque ahí todo es muy elegante. Todos se ríen por

²⁴ FREIRE, P. y FAUNDEZ, A.: *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, Argentina, Siglo XXI, 2013, p. 224. Un artículo que analiza el libro y otras cuestiones históricas y pedagógicas sobre las preguntas escolares es: ZULETA ARAÚJO, Orlando: «La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje», *Educere*, Mérida, Venezuela, Universidad de los Andes, 9(28) (enero-marzo, 2005), pp. 115-119, en: <https://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=35602822>

semejante afirmación. Enseguida, cada vez que el profesor da la espalda al grupo para escribir en el pizarrón, Humberto le pega a alguien que se ríe de él o lo contradice, pero niega frente al maestro lo que ha hecho. El maestro, sin saber cómo actuar ante el hijo del hombre más poderoso del pueblo, le da la razón. Después, les pide a los niños que copien en sus cuadernos el texto sobre los peces que él ha escrito en el pizarrón; el único que no lo hace es el niño Humberto, quien sólo hace dibujos de peces en su cuaderno. Salen al recreo. Paco Yunque lleva con él su libro, su cuaderno y su lápiz; Humberto lo zarandea, le tira sus útiles, le da como «veinte patadas» y arranca el ejercicio escrito por Yunque. Los demás niños enfrentan a Humberto sin mucho éxito. Al regresar al salón, entra el director del colegio y le pregunta al profesor por el mejor alumno de la clase; la respuesta parece asombrosa: «La nota más alta la ha obtenido Humberto Grieve», quien por ello obtiene la mención como mejor alumno en el «Cuadro de Honor» de la semana. Paco Yunque, en cambio, termina llorando su primer día de escuela. Si bien la escuela se muestra en este cuento del poeta César Vallejo como un sitio que replica las injusticias y el dominio colonial, también puede notarse cómo se refuerza en ella un orden basado en la asignación de privilegios y prestigio a quien mayor violencia ejerce sobre sus pares, que lo son por su situación escolar y su identidad de género, más no con respecto a una escala jerárquica basada en las posesiones económicas.

Con el cuento *Cuarto año* (1954), de Mauricio Magdaleno (1906-1986), empiezan las obras escritas en la década de los cincuenta. Sin embargo, este cuento transcurre en tiempos de la Revolución mexicana. Por el título, inferimos que los personajes son niños de entre 9 y 10 años, y por sus primeras líneas nos enteramos de que la historia pone el acento en la figura del director y en su rutina: «Nos formábamos en silencio, por orden de estaturas, y los dos maestros y las siete maestras trataban de ponerse a la altura del severo clima creado por el director», de nombre Fermín Barrientos. El cuento continúa con la descripción física de la dirección: «Un viejo escritorio lleno de documentos, con su tintero y sus cortaplumas, cuatro sillas, un desvencijado librero en cuyos anaqueles nadaban, entre rimeros de papeles, un diccionario de la lengua y dos tomos de *México a través de los siglos*». A estos elementos que podrían estar en cualquier oficina se suman otros más próximos a lo escolar: el «retrato de Benito Juárez y tres mapas: el de la República Mexicana, el del Continente Americano y el del Estado de Aguascalientes», bastante despintado. Con esta descripción obtenemos un cuadro de época y un retrato de aquello que se consideraba necesario mostrar para significar una educación laica, heredera de la Reforma, cuyo orden constitucional terminaba con la intervención de la Iglesia en asuntos de Estado. La escuela se describe como una construcción «enorme [...] un mundo de gruesas paredes encaladas que formaban tres patios». Estas paredes también aparecen en la novela *Balún-Canán*, de Rosario Castellanos; ahí, la niña protagonista de siete años dice: «Las paredes del salón de clase están encaladas. La humedad forma en ellas figu-

ras misteriosas que yo descifro cuando me castigan sentándome en un rincón»²⁵. Los materiales, la altura y los colores de las paredes de las escuelas y las aulas sin duda producen efectos en el ánimo de quienes estudian, enseñan y administran, más allá de las razones muy probablemente higiénicas con las que se encalaban las paredes de los lugares públicos. Pero en la escuela no sólo concurren docentes, alumnado, directores, administrativos, etcétera; al menos en la que describe Magdaleno, también habita un conserje con su esposa; ella, además de encargarse de la limpieza, vende «tostadas de carnicas» en el recreo, dando crédito a quien no pueda pagarlas al contado. Estos personajes cuya función parece accesoria o necesaria, pero no esencial con respecto a la enseñanza, también contribuyen a lo que se aprende en la escuela sin que a esos aprendizajes se les considere propiamente educativos. Pero veamos otros elementos escolares que rodean o escapan al proceso de enseñanza-aprendizaje. Al cuarto año le da clases la señorita Macías, rubia, con bella voz y un perfume que impregna el ambiente. La figura de la «señorita» ya ha sido ampliamente investigada en la historia cultural de las maestras y de las mujeres²⁶. Al respecto, cabe recordar aquí, por su importancia, la historia nada inocente de esta enunciación. Al menos, en la investigación realizada en México, se ha descubierto que esta enunciación de «señorita» para las maestras está atravesada por la idea del sacrificio de sus propios cuerpos y su sexualidad, ya que, de acuerdo con el trabajo de Oresta López²⁷, vemos que, para ser «dignas señoritas profesoras» en los años veinte y treinta del siglo XX, las maestras, al menos las maestras rurales que López investiga, debían «ser célibes o viudas [y] no mostrar actividad sexual alguna», como podría revelarse a través del embarazo. Pero también la idea de la desposesión se anuncia como requisito para ser maestra al pedírseles estar «solas, sin fortuna, huérfanas, señoritas [y] pobres (sin varón que las mantuviera)»²⁸. Por su parte, García Alcaraz nos informa que a lo largo del XIX, y como derivación del «celibato impuesto a las educadoras», se generalizó «el uso del calificativo *señorita* antepuesto al de preceptora». La complicación de «la frase “señorita preceptora” o “señorita profesora”» hizo que las niñas y

²⁵ CASTELLANOS, Rosario: *Obras I. Narrativa*, México, Fondo de Cultura Económica, (Letras Mexicanas), 1989, p. II.

²⁶ Entre muchos otros trabajos se encuentran, por ejemplo, el de LÓPEZ, Oresta: *Alfabeto y enseñanza domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social (CIESAS), Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo (Antropologías), 2001; y el de TORRES SEPTIÉN, Valentina: «Un ideal femenino: los manuales de urbanidad: 1850-1900», en CANO, Gabriela y GEORGETTE, José Valenzuela (coords.): *Cuatro estudios de género en el México urbano del siglo XIX*, México, UNAM, PUEG, Miguel Ángel Porrúa (Las Ciencias Sociales, Estudios de Género), 2001.

²⁷ LÓPEZ, Oresta: *Alfabeto y enseñanza domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social (CIESAS), Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo (Antropologías), 2001, p. 186.

²⁸ Sobre las maestras «en estado interesante» o «encinta», se despliega todo un arsenal de discursos médicos y culturales que Oresta López registra y analiza en detalle. Véase LÓPEZ, O., *op. cit.*, pp. 198-210.

los niños popularizaran y simplificaran la expresión con «un simple “seño”»²⁹. Lo cual también podría aplicarse a la palabra «Miss». Vemos así la permanencia a lo largo del tiempo de un estereotipo, un prejuicio y un juicio sumario sobre los cuerpos de las maestras. Regresando al cuento, vemos al director enamorado de la maestra-señorita y paralelamente enfermo del corazón; acude al salón para verla y pedir al grupo que cante su canción predilecta: *Marchita el alma*. De filiación política conservadora, el director era admirador de Porfirio Díaz³⁰, a quien llamaba «el arquitecto de México». Al ser derrocado por la Revolución de 1910, surgen varios bandos revolucionarios, entre ellos, los villistas y los carrancistas. El niño protagonista del cuento es hijo del presidente municipal de Aguascalientes y a la sazón carrancista. De ahí que el director porfirista recrimine a este alumno: «Con razón eres lo que eres, ¡con un demonio!». Los bandos revolucionarios, las preferencias políticas y las inclinaciones sentimentales deciden en este cuento la suerte de los personajes.

Los tres siguientes cuentos fueron publicados en 1959. *Excalibur*, de José de la Colina (1934-2019, Santander, España, en México desde 1939), convierte la legendaria espada del rey Arturo en el arma mágica de un adolescente al que han sacado de la escuela, pues, además de denigrarlo por considerarle «*Un niño tonto*»³¹, también sucedía que «le pegaban y se reían de él». Excluido de la escuela, fue enviado a la casa de una «profesora vieja, gorda, casi calva, con lentes en los que los ojos quedaban lejanos»; en resumen, para el adolescente aquella maestra era una suerte de bruja. El cambio no benefició al muchacho pues la nueva profesora lo comparaba con su hijo muerto: «*el de los dieciséis años como tú, pero ése no era tonto*»³². Ofensas y comentarios denigrantes son parte de la experiencia escolar de este muchacho, que se enamora de la hija de la profesora-bruja porque comparte su gusto por la fantasía caballeresca: «la de los veinte o los veintosecuentos, la morena, la alta, la silenciosa, la de los grandes adormilados ojos que le mostraban estampas de caballeros con espadas luminosas que abatían brujas y dragones». El aprendizaje sentimental del adolescente, que parecía encaminarse de un modo positivo queda trunco o se invierte cuando la profesora y madre le dice al joven: «*no habrá lección porque mi hija se casa*»³³. La lección quizá fue precisamente ésta: ya sea en la escuela o en los espacios que la replican, los alumnos son expuestos a la discriminación, la exclusión y a los sentimientos complejos que, al no encontrar remedio, pueden llevar a soluciones traumáticas o trágicas. La violencia en este caso queda sublimada por la imaginación caballeresca, es decir, masculina:

²⁹ GARCÍA ALCARAZ, María Guadalupe: «Las maestras tapatías: celibato y disciplina, 1867-1910», en GALVÁN LAGARFA, Luz Elena y LÓPEZ PÉREZ, Oresta (coords.): *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, México, UNAM/PUEG/CIESAS/El Colegio de San Luis (Publicaciones de la Casa Chata), 2008, pp. 127-151 y 147.

³⁰ Presidente de México por casi treinta años, de 1876 a 1911, derrotado por la Revolución mexicana.

³¹ Cursivas en el texto original.

³² Cursivas originales.

³³ Cursivas originales.

«Se alzó en el aire el silbido de luz de acero de relámpago de espada y la hirió», y él joven «la mató sin que ella lo supiera». Con este cuento también se vuelve imperativo preguntarnos: ¿cuáles son las fantasías de los marginados o, más bien, de los (o las) expulsados(as) de la escuela?

Árbol que crece torcido, de Vicente Leñero (1933-2014), narra el surgimiento de una vocación, digamos que torcida, la de Toño, un adolescente de 15 años que asiste a una escuela donde se exagera el catolicismo. Y es así porque toda la jornada escolar gira en torno de una misa de fin de cursos, para la cual hay que llegar preparados mediante lecturas y recitaciones previas a la confesión. De no acudir anticipadamente a confesarse, los alumnos deben tener en cuenta que se les restará un punto en la materia de religión, tendrán que leer el libro donde se explica en qué consiste la confesión, deberán orar, repasar los mandamientos y cumplir la penitencia que se les imponga. «Los pecados más gordos» que confiesa Antonio fueron las conversaciones «impuras» que tuvo con sus compañeros Juan y Jacinto, «sobre cómo eran las mujeres por dentro». En su momento, al confesor, más que los detalles, sólo le importa saber cuántas veces tuvo estas conversaciones y si ha hecho «cosas malas» consigo mismo. Juan y Jacinto invitan a Toño a ir al parque para que vea «a los novios cuando se pone oscuro». Toño empieza a convencerse de que ha pecado y, durante la misa del sábado, se siente muy mal, piensa que es una persona mala por mentirle a su mamá, pues le dijo que había ido a casa de Jacinto para hacer la tarea de matemáticas, cuando en realidad se dedicó a espiar. Debido a este *pecado* considera que no puede comulgar, pero lo hace y se siente aún más pecador y culpable. Es de tal dimensión la culpa que Toño anuncia: «Mamá, quiero ser sacerdote». Si la cultura escolar incluye, así sea tangencialmente, las prácticas religiosas, se hace todavía más complicado para los adolescentes indagar sobre el cuerpo y la sexualidad, pero lo que resulta aún más aleccionador en este cuento es lo siguiente: un ambiente punitivo produce vocaciones dudosas, no sólo en el ámbito religioso sino en cualquiera donde las decisiones se toman por temor al castigo.

Del colegio católico de Leñero, pasamos a un colegio salesiano con fuerte disciplina en el cuento *Los jefes*, de Mario Vargas Llosa (1936). El sonido de un silbato en el patio de la escuela algo anuncia. Parece que los alumnos ya saben de qué se trata y reaccionan formándose a destiempo para enfrentar y oponerse al director. En la protesta y el «tumulto» que organizan cuatro de sus «promotores» de «la Media» (secundaria), por fin dicen: «ho-ra-rio, ho-ra-rio, ho-ra-rio». Ahí nos enteramos de que dicha protesta obedece a que en la escuela no les dirán cuándo ni a qué horas les harán los exámenes finales. Luego, estos promotores se plantean ir a hablar con el director, pero deciden planear su estrategia afuera de la escuela, donde se pelean entre bandas —una de las cuales se autodenomina Los Coyotes—, para decidir quién va a encabezar la demanda y quién va a ser el jefe: «Comenzaron a discutir entre ellos. Nosotros alentábamos a los más excitados, halagándolos: “Bien, churre. No eres ningún marica”». Deciden entonces regresar a la escuela para «enfrentar al director» Ferrufino y le piden «que ponga horarios de exámenes como en años anteriores». La respuesta para quien habló

es un castigo: quedarse hasta las nueve de la noche por «rebelarse contra una disposición pedagógica». Este nuevo director tiene fama de violento; corre el rumor entre los muchachos de que les pega a algunos. Deciden entonces: «—Que nadie entre al colegio hasta que aparezcan los horarios de los exámenes». Esta escuela también cuenta con una primaria y alumnos parcialmente internos. Quienes protestan también quieren convencer a los de primaria de no entrar a la escuela: «—Miren —les dije—. Hoy no entra nadie al colegio. Nos vamos al río. Jugaremos fútbol: Primaria contra Media. ¿De acuerdo?», habla un yo del que desconocemos su nombre. Al final llegan unos «churres» (otros niños-jóvenes) a disolver la concentración. En esta historia de protestas los adolescentes se confrontan y solidarizan, pero también articulan una comunidad jerárquica para oponerse a la arbitrariedad de la escuela, también jerarquizada y, por lo que se observa, autoritaria. Es por demás llamativo que la «medida pedagógica» consista en la cuestión de publicar o no los horarios de los exámenes. Hay aquí una mala conciencia de la pedagogía que encaja con los aleccionamientos y comunicaciones destinados a someterse a una dirigencia o autoridad que no por consensuada deja de ser jerárquica.

La conjura (1967), de Juan de la Cabada (1899-1986), es una dramática historia de violencia escolar y de género de diversos tipos. Se trata de la niña de once años Olga Rappaport que «estaba fuera de los límites de la convivencia», en una escuela anglosajona y la primera escuela mixta de esta antología. Era tan impresionante el aspecto físico de Olga que en su salón de clases se habían dividido «en dos sectores de actitud bien definida, según idiosincrasia de sexo: las niñas a ignorarla —evitando hasta dirigirla una mirada— y los niños a vengarse, atormentándola». Otra niña, Ellen Webster, intentaba acercársele, sobre todo en el comedor para intercambiar las comidas que llevaban, pero al ver cómo terminaba Olga de comer lamiéndose los dedos y los labios, «Ellen desviaba la vista en un sentimiento conjunto de piedad, disgusto y menosprecio»; sólo admitía la belleza de las manos de Olga. Por su parte, «Miss Brown» se tornaba «iracunda» cuando Olga dejaba de poner atención en clase. Olga no lloraba con las reprimendas, como todos esperaban, sino que hacía una mueca «de sabiduría, bajo la cual el salón entero [...] sobrecogíase de un frío atroz, frío de pánico». Esas veces, la maestra se dirigía a ella con un timbre de voz de tal aspereza que «no le salía para sus otros alumnos ni en los momentos de mayor cólera». Y la maestra «con sus pesadumbres, decepciones, derrotas, infortunio y despechos, a lo mejor desde la cuna hasta sus días, llegaba junto a la pusilánime suscitadora del desorden, y como era ésta una provocativa e irresistible tentación se cebaba el oprobio del tormento en la desgracia». La maestra llama a la mamá de Olga para hablar de «la timidez de su hija», sin éxito. Ellen es castigada por pasar papelitos con recados por debajo de los pupitres criticando a la maestra: «*Mira cómo se le está saliendo el camisón debajo de la falda*»³⁴. Una tarde, a la salida de la escuela, los niños apedrean a Olga, quien al poco tiempo muere de pulmonía. Las niñas y los niños

³⁴ Cursivas originales.

la recuerdan sobre todo por los sentimientos de miedo que ella les producía, los cuales «quedan en lo desconocido, más allá de las culpas, fuera de la comprensión del motivo de las causas. Y a partir de la conversación de aquel mediodía obscuro y húmedo, todo, natural, naturalmente, se olvidó». Es notable el registro ficticio de una realidad antigua que ha tomado mayor visibilidad gracias a las denuncias recientes: el acoso escolar y sus manifestaciones. Quizá lo más interesante del cuento de Juan de la Cabada sea la capacidad de observar los brotes de acoso que toman la forma de la indiferencia o el desprecio por parte de las niñas y la acción violenta de los niños. Esto puede explicarse por una visión del autor que asume la pasividad como característica femenina, pero no deja de hacernos pensar en las formas de la crueldad que se incuban contra quienes, por su aspecto y costumbres, son rechazados y hostigados hasta la muerte.

Noticia del joven K (1968), de Ana María Matute (1926-2014), es la historia de un joven que no puede con la escuela, que ya ha repetido grados, que está enojado, que quiere estar solo y no hablar con nadie. No obstante, hay otro muchacho que va en el mismo curso y siempre quiere acompañarlo, siempre se pone delante de él en el camino y siempre lo espera, «al lado de abedul». El joven protagonista, llamado solamente *K*, habla tan sólo con su maestro, don Ángel, a quien le cuenta: «Y yo le dije: so alelao, ¿qué estás ahí esperando?, y él: porque llevamos el mismo camino, y si quieres te llevo los libros». El *joven K* termina por golpear al «gili ése», y por abandonar la escuela para irse al campo a trabajar con su abuelo, pero ahí tampoco puede con las tareas. Vuelve a la escuela, donde se queja con al maestro porque, dice el muchacho, él no sirve tampoco para el campo. El otro muchacho vuelve a esperar al *joven K* y se gana otra paliza. El *joven K* ya no queda sólo fuera de la escuela, sino que está «detenido, procesado». Vuelve a platicar con el maestro y éste le dice que el otro lo espera porque desde hace mucho quiere decirle algo: «que tenéis un mismo padre», y que como son hermanos quiere compartir todo con él. Cuando sale de la cárcel, suponemos que después de un tiempo, el antes *joven K* ve a lo lejos a su maestro, ya viejo; se acerca y don Ángel le informa que su hermano ha muerto, que el padre de ambos lo culpa a él, a *K*, de esta muerte y que lo quiere matar. *K* le ruega entonces al maestro: «No me deje, tengo miedo, ya no puedo huir, dése cuenta: estoy solo». Así, el maestro, que ha sido el único interlocutor de *K* también es la única persona con quien el alumno establece «un único contacto humano», como dice Alicia Molina en el prólogo de la antología³⁵. Se plantea aquí una paradoja sobre la escuela, un lugar que puede convertirse en un sitio con actividades inmanejables para quienes ingresan a ella, pero aun en tales condiciones habrá quienes encuentren en los profesores y profesoras la única posibilidad de relacionarse con el mundo. ¿Cómo nos hemos preparado para estos casos, más allá de incorporar nociones de manejo de las emociones?

El lugar del corazón (1974), de Juan Tovar (1941-2019), es casi un cuento de terror. Como venganza por haberlas castigado, tres alumnas de entre 15 y 16 años:

³⁵ MOLINA, Alicia: *El aula y sus muros*, op. cit., p. 12.

Neli, Cecilia y Aurora, planean causarle algún daño a su maestro de Literatura, Guillermo Suárez Esponda. Entre las alternativas, sopesan «hundir clavos en las llantas de su coche» o «romper vidrios de su casa», pero Cecilia, poco convencida de esas opciones, recurre a un folleto sobre hechicería que ha encontrado en la biblioteca de su casa. Este maestro se había educado en Alemania, era muy estricto y a la vez sarcástico: «su arma era la humillación». En una clase, le ordena a uno de los alumnos escribir cien veces como tarea: «soy un perfecto imbécil», y comenta: «Es mi destino, estar en un país de imbéciles tratando de educar imbéciles». El folleto de hechicería indica la manera de hacer una «estatuita de cera confeccionada lo mejor posible, de modo que recuerde a la persona a quien se quiere hacer daño».

A su vez, Neli le pregunta a su nana cómo es en su pueblo la costumbre de hacer daño mediante muñecos. La nana le explica el ritual completo. Combinando los procedimientos que reunieron, las tres adolescentes ponen en práctica un hechizo que implica, entre otras cosas, hundir alfileres en la fotografía del profesor. Como pasaron varias noches y el maestro no se «desmejoraba» las jóvenes regresaron varias veces al lote donde realizaban el hechizo y un ritual en que llegan a sentirse poseídas por monstruos, sobre todo Neli, quien experimenta casi un éxtasis sensual-sexual. Al regreso de las vacaciones escolares, encuentran en su escuela un nuevo maestro porque el maestro Suárez Esponda estaba enfermo. Neli lo va a visitar a su casa, platica con él, pero el profesor no puede evitar con sus agrios comentarios: «O se es un maestro popular o se es un buen maestro». Neli regresa al lote, empieza a cavar en el sitio donde habían enterrado la fotografía del profesor como parte del hechizo y encuentra un alfiler clavado en el corazón del retrato. Ella sabía muy bien que habían acordado clavar alfileres en las piernas del maestro para enfermarlo, y cuando quiere quitarlos todos ve que «el retrato era [ya] un trozo de carne amputada». El maestro Esponda muere unos días más tarde a causa de una falla cardíaca. Ella supone que alguna de las otras dos amigas clavó alfileres en el corazón de la foto. Termina el ciclo escolar, suponemos que pasó algún tiempo porque Cecilia y Aurora se casan, y el narrador dice que es a Neli a quien se imagina quitando «un alfiler oxidado» de las piernas del maestro y clavándose «en el lado izquierdo del corazón», porque dice el narrador: «no conozco a las otras dos». Como en el caso de *Los jefes*, en este cuento encontramos a un grupo que decide enfrentar el autoritarismo docente.

No deja de ser significativo que la venganza de este grupo formado por mujeres consista en un hechizo, como si las alternativas de resarcimiento femeninas sólo pudieran ejercerse de un modo sobrenatural. Como se va observando, parece que la escuela y los maestros despiertan deseos de protesta, resarcimiento y venganza con un alto grado de violencia, de ahí que debamos preguntarnos cómo contribuyen las aulas y las relaciones que ahí se entablan para llegar a semejantes visiones de la escuela.

Modificación de último momento (1975), de Héctor Sandro (1940, Buenos Aires, Argentina), es un acercamiento con lupa a las tareas escolares o ejercicios solicitados al alumnado y su recepción docente con fines de evaluación. Se trata de

cuatro composiciones escolares cuyos temas son: Mi casa, Mi familia, Mis vacaciones y Mis padres. Son composiciones escritas por una niña a quien suponemos como tal porque en algún momento dice que, cuando sea grande, quiere parecerse a su mamá. Estoy de acuerdo con Alicia Molina, para quien estas composiciones «dejan ver entre líneas los problemas que cercan y rebasan a la niña que escribe»³⁶. Lo curioso es cómo se filtran esos problemas en su escritura sin aparecer realmente como problemas. Veamos. Siempre, en sus cuatro escritos, la niña dice que le «gustan mucho» su casa, su familia, sus vacaciones y sus padres, que todo es muy lindo y que quiere a todos los que ahí están, viven y llegan.

En su primera composición describe el exterior de su casa, todo lo que hay en ella, dónde está, que ahí sólo viven su papá, su mamá y ella; pero aparece, junto a la palabra «viven», la tía Chela, quien «a veces se queda a dormir porque vive lejos». De ella, la niña dice que «no es tía mía porque no es hermana ni de mi papá ni de mi mamá ni está casada con un hermano de mi mamá o de mi papá como mi tía Rosa o mi tía Virginia o mi tía Cuqui». Por su parte, la evaluación docente a esta primera composición anota: «*Muy bien. Living va con G al final. Placard va con D al final. Debes poner más comas y no hacer oraciones tan largas*»³⁷. Y aquí se puede empezar a comprender el siguiente comentario de Alicia Molina: «Pero ahí donde está la vida su maestra sólo encuentra faltas de ortografía»³⁸. En la composición sobre la familia, está casi todo el árbol genealógico de la niña, más la tía Chela quien «ahora vive en mi casa y es como si fuera más tía todavía que las otras». La evaluación asienta que ha mejorado, que no use mucho «la conjunción QUE», pero sí debe usar el punto y aparte. En el texto sobre las vacaciones, la niña cuenta que fue a Córdoba con su mamá y su tía Chela, y su papá se quedó en Buenos Aires. Todo en Córdoba es hermoso, el hotel lindo y limpio, su cuarto tiene ventana y el de su mamá y la tía Chela, también hermoso y tiene «una cama grande como la de mi casa». La evaluación docente insiste en la ortografía. Finalmente, en el tema sobre los padres, la niña escribe que los quiere mucho, que su papá está de viaje y que la tía Chela le hace compañía a su mamá. Dice que se acuerda mucho de su papá, que guarda debajo de su *almoadá* [sic] una cartita que le dejó diciéndole que se portara bien. Pero más se acuerda del papá cuando en la noche ve a su tía Chela irse a dormir con su mamá y le parece que fuera su papá «porque tía Chela ahora usa pijama como yo y no camisón como mi mamá». Y la evaluación anota: «*Almohada va con H intermedia. Bien la redacción*»³⁹. Esta forma de revisar los escritos, comprensible y necesaria bajo cierta concepción de la enseñanza de la lengua escrita, deja, en efecto, pasar de largo la vida que la niña observa y consigna significativamente, pero justo más allá del mero signo gramatical: ella procura dar sentido a las relaciones de los adultos en función de las visiones heteronormadas que ha recibido, pero sabe que algo no se le ha dicho

³⁶ MOLINA, Alicia: *El aula y sus muros*, op. cit., p. 12.

³⁷ Cursivas originales.

³⁸ MOLINA, Alicia: *El aula y sus muros*, op. cit., pp. 12-13.

³⁹ Cursivas originales.

aún. Revisar lo escrito por los niños observando la configuración de sus textos no sólo puede darnos una idea de lo que no saben, sino de su búsqueda de una forma y un sentido que eventualmente supera la utilidad de los géneros discursivos transmitidos por la escuela.

Con *Águeda* (1976), de Guadalupe Dueñas (1920-2002), ingresamos a un espacio que enseguida se percibe como escolar por los uniformes almidonados y por tratarse de un espacio cerrado con murallas, con «infinitas galerías altas» y «puertas anheladas que apenas si se abren». Con respecto a los uniformes en la historia cultural de la educación, cabe recordar la investigación de Inés Dussel, cuya importancia radica en problematizar un objeto que podría parecer «frívolo», frente a los enormes desafíos que hoy enfrentan las escuelas. Sin embargo, para ella, los uniformes escolares «son señales y prácticas significantes que llevan consigo significados sobre identidad y diferencia, y que representan la disciplinación del cuerpo por parte de un poder que somete y subjetiviza (produce subjetividades)»⁴⁰. Sin embargo, en este cuento no estamos en una escuela, sino en un internado católico, atendido por monjas, para niñas o chicas jóvenes. Águeda ingresa por primera vez y al marchar, literalmente marchar, junto con las demás internas hacia el dormitorio, lo primero que le queda a la vista son las «dobles hileras de catres separados por cortinas blancas [que] simulan gabinetes». Antes de dormir, sor Julia, que ha guiado a las internas hasta el dormitorio, recita una serie de preguntas que las niñas deben responderse en silencio: «¿Me dejé arrastrar por mi pasión dominante?, ¿Me dejé llevar por la ira?». Ruth y Elena, que están cerca de Águeda, se apresuran a explicarle las normas del lugar, a lo que sigue la reprimenda de sor Julia contra Ruth por hablar. Elena le confirma a Águeda: «Tenemos prohibido hablar». Otra norma que Elena le explicará a Águeda ya no tiene que ver con el orden impuesto por las religiosas, sino el que las niñas mismas se han dado: cada una debe escoger un «planeta» para ser su «satélite». La idea es no quedarse sola, tener alguien con quién jugar y a quién recurrir para que de ser necesario las defienda. Las niñas planeta son las más «elegantes» y tienen que ser «bonitas». Elena le dice a Águeda que tiene que escoger a Lorenza: «es la más alta, delgada y fina». Las obligaciones de ser su satélite serán: «cederle el postre los jueves, la mermelada, comer tú las lentejas los viernes, o lo que a ella no le agrade». Águeda también queda advertida para no elegir a Magdalena, porque ella exige mucho más. En el primer día de clases de Águeda, la vemos practicar costura bajo la dirección de la madre Luz, quien de alguna manera funciona como ángel guardián de las niñas. En el almuerzo o comida, Águeda le cede el dulce a Lorenza, y concluye para sí que, en realidad, está sola. Así, sus aprendizajes del primer día acaban siendo el sometimiento y la soledad. Como en «Los jefes» y

⁴⁰ Paréntesis original. DUSSEL, Inés: «Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias. Hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas educativos modernos», en POPKEWITZ, Thomas S.; FRANKLIN, Barry M. y PEREYRA, Miguel A. (comps.): *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona, México, Ediciones Pomares (Educación y conocimiento), 2003, pp. 208-246 y 208.

«El lugar del corazón» volvemos a encontrarnos con acuerdos que las comunidades o grupos de alumnos se dan para regular sus relaciones, al margen del orden del establecimiento escolar. Nuevamente el espacio y las funciones se reparten en función de una jerarquía asociada a las cualidades femeninas y a la distinción, es decir, al refinamiento o el buen gusto en el vestir y en los modales. Belleza y elegancia definen el lugar en el orden astronómico que se dan las niñas y de ello depende su suerte. En este caso el internado, con su clase de costura, no hace sino reforzar un estereotipo femenino que prohija la dependencia y la soledad de las mujeres.

4. De salida

Aunque ya se han planteado algunas preguntas, antes de salir del espacio escolar conviene formular otras. Quizá las más fuertes tienen que ver con los sentimientos, las sensaciones y los pensamientos entrelazados o reunidos en torrentes, o bien, cuyos afluentes pugnan por ser incorporados a los sistemas educativos, atendiendo al *nuevo* giro conceptual y epistemológico de las ciencias sociales y las humanidades desde donde se clama por tomar en cuenta los afectos, el cuerpo y los aspectos «socioemocionales». Además de situaciones de violencia, en estos cuentos aparecen muchas experiencias de miedo, soledad, fantasía, culpas, pesadumbre y pasiones que debemos agregar a nuestras categorías de análisis cuando hacemos investigación educativa, ya sea del pasado o del presente. Convendría también tomar nota sobre la experiencia del primer día en la escuela, ya que, como vimos en algunos cuentos, suele ser, en algunos casos, traumático. Se puede ver también que las experiencias narradas condensan por lo común instantes o un solo día escolar, lo cual sugiere que la observación e indagación en un solo día no desmerece como investigación y más bien puede aportar información abundante y diversa que nos lleve a decir: «así fue este día» y así *es todavía* la escuela, a pesar de las múltiples reformas, cambios de enfoque, tradiciones pedagógicas, etcétera. Otras preguntas que también podrían formularse son las relativas a los espacios escolares, y no sólo con respecto a los materiales de construcción, las condiciones de las aulas y los equipos con que se cuenta, sino también en cuanto a sus sonidos, olores, horizontes, etcétera. Nunca estará de más fijar la atención en los útiles que niñas y niños llevan a la escuela, cómo los portan, en qué tipo de mochila, para qué los emplean realmente, o bien, atender otra vez a la organización material del aula y sus componentes, entre ellos los pupitres, los lápices, tinteros o herramientas para escribir, las mesas y los carteles o cuadros que cuelgan de las paredes. En cuanto a las prácticas escolares, vimos en muchos cuentos las calificaciones, las preguntas docentes, las tareas, los ejercicios, así como los castigos, prohibiciones, discriminaciones, rechazos, exclusiones y costumbres jerarquizantes y competitivos como los famosos «Cuadros de Honor». Destaca por ejemplo la noción de «disposiciones pedagógicas» del cuento *Los jefes* de Vargas Llosa, aplicada a una imposición autoritaria. Frente al registro, la memoria y la rememoración que los

autores de ficciones narrativas nos ofrecen cabría preguntarse –pues eso es lo que los cuentos denuncian a su modo– por qué suceden o persisten, qué ocasionan, cómo afectan. Desde luego también debemos contribuir a modificarlas. Pero no sólo importa cómo se sienten los alumnos en la escuela porque las y los docentes, no está de más decirlo, también sienten y padecen problemas que guardan cierto paralelo con los que atenazan al alumnado. Así, valdría la pena indagar estos aspectos y no sólo hacer la historia de la labor docente y de sus autoconcepciones. Queda también clara la necesidad de incluir en nuestras investigaciones educativas el tema de la interseccionalidad desde la perspectiva de género, ya que, como se pudo apreciar en los cuentos, los alumnos varones actúan y reaccionan de ciertos modos, generalmente mediante enfrentamientos físicos y corporales, lenguajes particulares, agrupamientos específicos, mientras que las alumnas recurren a otras formas de enfrentarse con la autoridad, con su situación, entre ellas mismas o con sus compañeros; destaca en estos casos la magia, la escritura, la indiferencia y la reproducción de sistemas de dominación patriarcal, pero en clave femenina. La misma perspectiva de análisis puede aplicarse para el caso de los docentes hombres, las docentes mujeres y las autoridades educativas como los directores varones o los inspectores. Resulta entonces pertinente anotar también como categoría de análisis que puede extraerse de estos cuentos la forma en que la escuela reproduce sistemas de dominación y jerarquización social, violencias estructurales y violencias de género.

Al final, el orden de los cuentos por fecha de publicación no necesariamente indicó –me parece– cambios profundos o diferencias ni en las prácticas escolares ni en sus formas culturales, salvo quizá por el lenguaje del momento. ¿Quién dicta cátedra hoy en día? ¿Y si alguien lo hace, por qué se persiste en esa fórmula? Lo anterior nos regresa a la idea de que el cambio en la educación escolarizada es muy lento, lentísimo, de tiempo largo. Incorpora lenguajes, tecnologías, tendencias, pero parece que la pregunta más simple y a la vez más importante sigue siendo ¿y por qué no cambia?, y si cambia, ¿cómo y qué conserva?

