

ENSOÑACIÓN Y VIOLENCIA: MIRADAS SOBRE LA INFANCIA ESCOLAR DESDE LA LITERATURA EVOCATIVA

ARMANDO MARTÍNEZ MOYA

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara

RESUMEN: Recuerdos vividos o novelados de la escuela.

La relación contemporánea entre las disciplinas ha enriquecido los enfoques, las fuentes y la explicación histórica. Esta interdisciplinariedad ha repercutido en la Historia de la Educación. La literatura está contribuyendo a entender la remota cotidianidad escolar, particularmente desde la novela y la autobiografía -que también es una vertiente de la historia-; ambas moda-

lidades están ahora contribuyendo a mirar la historia de la escuela desde fuentes no convencionales como son los recuerdos de vida infantil o las tramas literarias que abordan esos pasajes. Aquí se expone un acercamiento a esta relación entre historia de la educación y la literatura.

PALABRAS CLAVE: Infancia, memoria, escuela, violencia.

Introducción: evocación, memoria e infancia.

La *infancia escolar* es algo más que un concepto con su categoría. Para atrapar sus redes desde el imaginario se puede partir de la evocación. El inconsciente nos ayuda a entender las raíces de nuestras actitudes, valores, fidelidades, rechazos, y en esa dimensión en diferentes momentos de la vida evocamos espontáneamente nuestra infancia, momentos que vienen a la memoria y luego, se van volatizando; se convierten en efluvios cuando dejamos de pensar esos recuerdos infantiles. Recordar es vivir pero no de manera perenne.

El diálogo rompe en un instante el olvido y se convierte en tradición oral, pero solamente la palabra escrita registra para siempre momentos y visiones de la memoria. Thomas de Quincey cuando justifica su autobiografía infantil, dice: *“de acuerdo al rápido bosquejo que ahora me concede la memoria... La memoria no tiene gobierno, sino que concede la facultad de recordar ideas e imágenes a veces desordenadas que se conservan por una significación personal. Podemos organizar las evocaciones, siempre y cuando hagamos un ejercicio de razonamiento que se intente explicar el porqué de las cosas: Agrega:*

El siguiente capítulo de mi experiencia infantil, que fue el segundo, contradijo tan fantástica y brutalmente al primero que podría pensarse que obedecía a algún mecanismo interno de pantomima maliciosa. Un espíritu de amor, un espíritu de reposo... parecía regir las armonías de la etapa de la infancia que acababa de desvanecerse” (De Quincey: 2006: 34-35).

La memoria parece gobernarse sola, inserta por esas porciones de experiencias que han quedado sedimentadas en nuestro inconsciente y que afloran espontáneamente cuando impulsamos el poder de nuestros recuerdos. Hay una lucha inconsciente entre memoria y olvido. Lo fatídico es el olvido y peor aún el olvido de la infancia dice Unamuno (1942:62) y agrega: no se puede querer, por ejemplo ser maestro sin recordar haber sido niño:

¿Ha sido usted alguna vez niño, Carrascal?

Avito vacila ante esta pregunta y responde:

-No lo recuerdo, al menos... Sí, sé que lo he sido porque he tenido que serlo, lo sé por deducción, y sé que lo he sido por los que de mi niñez me han hablado, lo sé por autoridad, pero, la verdad, no lo recuerdo, como no recuerdo haber nacido...

-Aquí, aquí está todo, Avito, ¡aquí está todo! ¿Usted no recuerda haber sido niño, y quiere ser pedagogo? ¡Pedagogo quien no recuerda su niñez, quien no la tiene a flor de conciencia! ¡Pedagogo! Sólo con nuestra niñez podemos acercarnos a los niños.

Evocar y reflexionar como parte de los atributos de la memoria. Función que se genera como resultado de lo que vivimos, decantándose desde el inconsciente determinados recuerdos. Pero cuando estos son utilizados para la construcción de una explicación histórica, entonces se convierten en fuente: *La memoria reproduce siempre seleccionando (...)* *El que yo recuerde aparentemente puede ser intrascendente, pero mi memoria particular es la clave de la construcción de una memoria histórica. Una nación, o un grupo, no pueden recordar ni hablar (...) la memoria colectiva es un capital social intangible que solo existe en el nivel simbólico* (Pérez: 2008:15). El poder, ya sea materializado o como ámbito simbólico intangible diseminado en nuestras cabezas, ejerce su influencia en nuestra memoria en una doble dirección: ya como referente que nos hace intimar desde lo rutinario valores, interpretaciones, juicios –los cuales se sincretizan con los nuestros-, ya porque resalta de nuestra memoria aquello que es dable a sus intereses personales y en ese renglón: personales, políticos e ideológicos. Se va formando la identidad histórica.

Escuela: repositorio de la ensoñación y la violencia

La escuela es crisol y fuente de emociones que retrotrae recuerdos de nuestra niñez. Ahí, decenas de almas enfrentan durante una importante porción de su vida el ajetreo que va

formando parte del contorno cotidiano. Hay seres que se parecen entre sí, necesitados de enfrentar juntos exigencias y ordenamientos. Es receptáculo para los regaños y estímulos, un ceremonial cotidiano que forja estilos de aprendizaje, actitudes y refleja las experiencias que llegan hacia y desde la familia. Es arena de travesuras abiertas y clandestinas, angustias y responsabilidades; espacio para nuestros propios juegos, experiencias y amistades inolvidables y efímeras, asuntos a resolver de inmediato ahí donde el miedo y el gozo son inseparables.

Tradicionalmente se habían producido autobiografías y literatura sobre la vida infantil despojado de cualquier entramado crítico, expresado en una crónica anecdótica evocadora que no iba más allá de un recuento ensoñador, puesto que el tema de la infancia penetra con su velo seductor (Gracida: 2005; Lomas: 2007; Rangel: 2000). Las evocaciones escolares muestran nuevos indicios que se convierten en pliegues multicolores — estampas del tiempo infantil—. Ahí se rozan las clases sociales, sin saber que en el mundo adulto serán antagónicas. Al recordar, ya no todo se odiara de la escuela y ya no todo será admirable:

¡Pobre vieja escuela, ruinosa, malsana, pero divertidísima!

¡Ah, los hermosos edificios que se están levantando no harán que te olvide!

Las habitaciones del primer piso, destinadas a los maestros, eran feas e incómodas. La planta baja estaba ocupada por nuestras dos clases, la grande y la pequeña —dos salas de fealdad y suciedad increíbles—, con mesas cuyo igual no he vuelto a ver nunca más, semigastadas por el uso y sobre las cuales teníamos que habernos vuelto lógicamente jorobadas. El olor de la clase después de las tres horas de estudio de mañana y tarde, tumbaba literalmente de espaldas. Jamás tuve compañeras de mi posición social, pues las escasas familias burguesas de Montigny enviaban a sus hijas, por afectación, a pensión en la capital de la provincia, de modo que la escuela sólo contaba como alumnas a hijas de drogueros, labradores, gendarmes y, sobre todo de obreros; y, por cierto, todas ellas iban bastante mal lavada (Colette: 1967: 13).

Aquí se vislumbra la inserción en la escuela de las diferencias sociales que los niños resisten sin comprender. Pobres y ricos van legitimándose y ellos mismos legitiman la escuela. Ésta es una influencia poderosa porque esta intrincada en las entrañas de la sociedad civil, lo cual posibilita penetración y consenso instituido. Se entrelaza con las comunidades e influye en ellas a través de la infancia. De manera camuflada, protegida por la esfera filantrópica que la identifica, la escuela se legitima por su necesidad social, por su obligatoriedad. El poder confecciona un espacio escolar que desbrozando dispositivos que ordenan, reproducen y marcan. La evidencia más cruda que muestra la conver-

sión del halo angelical al poder desenmascarado, se expresa en un autoritarismo llevado al extremo con la aplicación de violencia simbólica y física. El maestro represor, tan común en las escuelas antiguas muestra el miedo ahora recuperado por las evocaciones:

Alcancé diversos maestros. Uno, viejo y gordo, don Fermín, que lo había sido de mi padre, y otro, rengo y con la nariz torcida, don Máximo. El primero, cuando se enojaba, nos corría alrededor de los bancos como si fuéramos animalillos, dejando caer su furia y su vara de avellano sobre las espaldas más próximas; y el segundo, que tenía frecuentes accesos de cólera, proyectaba sobre la clase entera cajas de pizarrines que estallaban, entre nuestro azoramiento, como verdaderos botes de metralla. El tirón de orejas hasta hacerlas sangrar era cosa de todos los días, así como también las encerronas en el calabozo que ya he indicado (Fernández 1959: 67).

La evocación adquiere tonalidad amarga. Sea como una historia novelada infantil. El relato aunque entre a los terrenos de la ficción intenta retratar una situación verosímil, imágenes en donde el inconsciente evocador del autor se registra:

Cuando Jesús tuvo ocho años, cambió de claustro: de la casa paterna fue a un colegio, antiguo monasterio escondido en lo más abrupto de la montaña. En aquel nuevo convento, bajo un régimen de seminario, en aquellos patios fríos, en aquellas aulas grandes, sintióse más abandonado que nunca. Viendo pesar sobre su timidez y su pereza el yugo de la disciplina, diéronle ganas de huir. Pero jamás se encontraba solo: siempre tenía encima una mirada severa o burlona. Levantábase al amanecer, y muerto de frío y de sueño, iba a la capilla, y durante el día alternaban las clases y los recreos, todo a toque de campana (León: 1952: 29).

La luminosidad positiva de la escuela tiene sus claroscuros. Las calamidades e infamias que sufren los niños a través de los años silenciosamente, va aflorando. Solo la evocación, muchos años después –o la hazaña de algún historiador que logra recabar los testimonios-, es posible recuperarlos históricamente. Miguel Cané, dice en un pasaje autobiográfico:

Me invade en este momento el recuerdo fresco y vivo de los primeros días pasados entre los oscuros y helados claustros del antiguo colegio. (...) Silencioso y triste, me ocultaba en los rincones para llorar a solas, recordando el hogar, el cariño de mi madre, mi independencia, la buena comida y el dulce sueño de la mañana. –Durante los cinco años que pasé en esa prisión, aún después de haber hecho allí mi nido y haberme connaturalizado con la monotonía de aquella vida, sólo dos puntos negros persistieron para mí: el despertar y la comida. A las cinco en verano, a las seis en invierno, infalible, fatal. Como la marcha de un astro, la maldita campana empezaba a sonar. Era necesario dejar la cama, tiritando de frío casi siempre, soñolientos, irascibles, para ir a formarnos en fila en un claustro largo y glacial. Allí rezábamos un “Padre Nuestro”, para pasar en seguida al claustro de los lavatorios. - ¡Cuántas conspiraciones, cuántas tramas, qué gasto de ingenio y fuerza hicimos para luchar contra la fatalidad, encarnada a nuestros ojos en el portero, colgado de la cuerda maldecida! Aquella cuerda tenía más nudos que la que en el gimnasio empleábamos para tre-

par a pulso. La cortábamos a veces hasta la raíz del pelo, como decíamos, junto al badajo, encaramándonos hasta la campana, con ayuda de la parra y las rejas, a riesgo de matarnos de un golpe (Cané. 1976: 30).

Los saldos de la rigurosidad e incluso violencia no eran solo resultado de la maldad *ad hominem* de determinados profesores y directivos, sino que constituían el cumplimiento de una natural cultura de la imposición y la disciplina, “*la letra con sangre entra*”. Configurándose una cultura del sometimiento que caló en el espíritu de educandos y padres de familia, quienes se fueron alienando de manera sado-masoquista al fenómeno. Es decir el castigo recibido es merecido. La victimización se justifica:

Recuerdo que, al entrar a clases, nos colocábamos en perfecta formación frente al pabellón nacional para jurar la bandera. (...) Era tal la obediencia hacia los profesores, que ante los castigos que nos imponían podríamos chistar a solas, pero nadie se atrevía, no por miedo sino por respeto, a contradecir en lo más mínimo sus decisiones. Y si alguna vez hubo una protesta, que las hubo, fue en forma respetuosa y correcta y en presencia de un abuso o exceso del maestro, pero casi siempre acudía al Director del Colegio, que nos escuchaba con la mayor atención. (...) Los castigos que antes nos imponían, no podríamos decir en verdad que eran muy pedagógicos. Cuando niño, lo recuerdo, mi maestra de primeras letras, doña Isabel Segunda de España, me impuso un curioso castigo... Como yo solía hablar demasiado en la clase, me hizo tomar y retener en la boca un buche de agua de sal durante cierto tiempo.(...) También solían los maestros poner a uno de pié en el aula durante media, una hora y aún más (Matos: 1985: 39-40).

Se va decantando a contracorriente una cultura infantil que se perfilará en el porvenir, cuando las circunstancias llaman a la memoria que registra recuerdos fugaces o perennes, pues los niños viven su experiencia en el instante. Depende de quién resienta con mayor hegemonía en recuerdos, evocaciones y caracterizaciones –el poder instituido o los colectivos sociales instituyentes -, tendrán poder sobre la memoria:

la construcción de la memoria es una relación social en la que una comunidad o un grupo distribuyen y jerarquizan a las personas según criterios de valor instituidos por su propia cultura y que, por otra parte, en cada época se recompone para reajustarla a los cambios y de relaciones (...); las imágenes compartidas socialmente y la nostalgia del pasado tienen como función el aumento de la cohesión grupal, fomentando la identificación social y la defensa de la propia identidad social y justifica las actitudes y necesidades actuales.. (Pérez: 2008: 22).

El poder, con sus dispositivos institucionales, marca experiencias que se filtran en el imaginario infantil: reglamento, régimen de conducta, sanciones y premios, reprobación escolar y cuadro de honor, estilo de participación establecido por los maestros, etc. Este ambiente incide sobre usuarios y docentes y determinan su circunstancia inmediata: reprobación-aprobación, conclusión o fracaso escolar, deserción, logros, etc. Pero tam-

bién, como referente nostálgico, inconsciente o consciente, se proyectará en el futuro contribuyendo a determinar su visión del mundo, sus representaciones e imágenes sociales. Así, desde el currículo aplicado, vemos el poder de la escuela y de cómo está es un receptáculo de influencias simbólicas y empíricas.

Los relatos muestran una dicotomía. Currículo construido y vivido. Cada maestro es un currículo, cada sistema escolar opera en sus escuelas una versión singular del currículo nacional. Cada nación proyecta una versión teórica del currículo y una serie de dispositivos obligatorios generales. Los relatos muestran el currículo oculto. Como lo sustenta Giroux, el currículo oculto es el verdadero currículo, puesto que *suministra un punto de partida más productivo para afrontar la pregunta fundamental en el sentido de qué hacen en realidad las escuelas* (Giroux: 1999:.70).

Conclusiones: escribir para no olvidar

En la autobiografía es posible encontrar retazos de la vida en la escuela como un pasaje evocador. La memoria se desencadena después de haber pasado por varios filtros. Narrar no es un acto intelectual neutral, siempre subyace en él la influencia personal, propiciada por un contexto histórico y por el ensamblaje construido por la autogestión comunitaria y el régimen político. Cuando la narración ha trascendido la intimidad y se hace evidente en un periodo histórico posterior al que fue consignado y se proyecta en el tiempo, entonces se convierte en fuente y se encamina a adquirir relieve histórico.

Al narrar los recuerdos, el autor evoca no solo hechos sino apreciaciones buscadas en la subjetividad del recuerdo. Las circunstancias de la niñez, marcadas muchas veces por circunstancias familiares, comunitarias, geográficas se van construyendo en la memoria y cuando se evocan adquieren un tono, un calificativo. *Mutatis mutandis* pueden recordarse como adversas o ensoñadoras.

Atrás de cada autobiografía; de cada novela sobre la infancia o la escuela infantil, que evocan la sustancia aromática de la infancia y el maestro, se oculta una trama que acompaña la imagen y el recuerdo. En un mundo de invisibilidad infantil -como ha sido en el escenario social de antaño, remoto o cercano-, la escuela da cuenta de la existencia del niño, aunque sea para educarlo rigurosa o violentamente y a veces con la ternura que el hogar niega. Esta trama explica la secuela del destino de todos y cada uno de los niños; destino que si el país en que se vive es inequitativo, será desgraciado, lleno de penurias y

penalidades. El ambiente escolar –al margen del regocijo y las diabluras que harán reír a quien las recuerde-, forja la capacidad de inserción de la sociedad en el mundo de trabajo. Cada regaño del maestro no asimilado; cada fracaso en las calificaciones, cada burla y cada ridículo ante los demás compañeros de clase por irresponsable, flojo o burro, -sin que se diesen cuenta nunca de los verdaderos resortes que propician la conducta de cada niño víctima-, serán el caldo de cultivo de la inoperancia, la falta de perseverancia, la indolencia, la incapacidad de saber hacer operaciones matemáticas o entender un instructivo. La escuela marca con huella silenciosa y de entre los pliegues de los recuerdo podemos dilucidar en cada historia personal, biográfica o ficticia, la secuela de nuestros miedos y logros.

Bibliografía

- CANÉ, Miguel (1976). *Juvenilía*. Ediciones Nautilus.. Buenos Aires, Argentina
- COLETTE. *Claudine en la escuela, Claudine se va, La casa de Claudine* (1977). Ediciones GP. Los clásicos del siglo XX. Barcelona.
- DE QUINCEY, Thomas de (2006). *Bosquejo de la Infancia*. Caja Negra Editora. Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ Moreno, Baldomero (1959). *La patria desconocida*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires..
- GIROUX, Henry, *Teoría y Resistencia en Educación* (1999). Ed Siglo XXI. México 1999.
- GRACIDA, Isabel y Carlos Lomas (2005). *Había una vez una escuela*. Ed. Paidós. México.
- LEÓN, Ricardo. *Casta de Hidalgos* (1952). Colección Austral. Ed. Espasa-Calpe Argentina. Buenos Aires-México.
- LOMAS, Carlos (2007). *Érase una vez la Escuela. Los ecos de la escuela en las voces de la literatura*. Ed. Grao. Barcelona.
- MATOS Díaz, Eduardo (1985). *Santo Domingo de ayer. Vida, costumbres y acontecimientos*. Editora Taller, Santo Domingo, República Dominicana,.
- PÉREZ Garzón, Juan Sisnil (2008). *Memoria y poder. La historia como empresa crítica*. En: Juan Mainer. *Pensar críticamente la educación Escolar*. Prensa Universitaria de Zaragoza. España.
- RANGEL, Juan Carlos Cárdenas (Compilador) (2000). *Caminito de la Escuela. La escuela, el maestro y los estudiantes en 20 autores mexicanos del siglo XX*. UPN. México.
- UNAMUNO Miguel de (1942). *Amor Y Pedagogía*. Espasa-Calpe Buenos Aires.