

LA EXPERIENCIA ESCOLAR INCLUSIVA COMO RESPUESTA A LA EXCLUSIÓN

Introducción

La primera inquietud que surge al empezar a pensar en la escuela inclusiva, es acerca de “cómo se mira” hoy a la pobreza y a la violencia estructural que condiciona fuertemente a los niños y adolescentes que habitan las escuelas o bien a aquellos que están en sus márgenes. ¿Es la escuela un espacio de resistencia o funcionan en su interior los mecanismos de la relegación de los estudiantes atravesados por la exclusión? A su vez, desde la sociedad, ¿es la escuela mirada como un lugar posible de mayor justicia para estos niños y adolescentes o es una institución que perdió eficacia simbólica en los procesos de socialización y biografización?

Las investigaciones evidencian el hecho de que los estudiantes marcados en sus trayectorias vitales por procesos de exclusión de diversos tipos, tienden a percibirse a sí mismos como causa última de su propio fracaso; se desacreditan como producto del descrédito del que han sido objeto (Kaplan, 1992; 1997). Ello se debe a que las dos dimensiones constitutivas de la experiencia social: *esperanzas subjetivas* y *posibilidades objetivas*, no son idénticas para todos. Por el contrario, no todos los agentes sociales tienen a la vez unas mismas posibilidades o potencias de beneficio material y simbólico y unas mismas disposiciones que invertir en el mundo social.

Este texto recorrerá el interrogante acerca de **cómo es posible lograr una experiencia escolar inclusiva que contraste con tanta exclusión**. Teniendo presente que, en nuestros países latinoamericanos, la exclusión y la pobreza no son sólo una de las tantas características de las infancias y juventudes que asisten al sistema educativo sino que configuran una trama cultural específica de la vida en la escuela.

Las trayectorias escolares como afirmación de la autoestima

Para empezar a pensar una escuela inclusiva, es fundamental reconocer que los procesos de exclusión social, externos a la escuela, tienen consecuencias en la subjetividad de los alumnos y en la producción de trayectorias educativas. A lo largo de nuestra trayectoria social vamos configurando una auto-valía social, una idea acerca de nosotros mismos. También en el pasaje por el sistema educativo constituimos una imagen acerca de nuestros supuestos límites y posibilidades.

Y cuanto más vulnerable es el alumno que se auto-juzga, más tenderá a atribuirse el fracaso escolar a sí mismo, llegando a excluirse subjetivamente de aquello de lo que objetivamente ya está excluido. Frases como “*no me da la cabeza para el estudio*”, “*no nací para las matemáticas*”, “*no estoy hecho para la escuela secundaria*”, que son habituales en las escuelas, terminan por interiorizarse en los sujetos y estructuran un veredicto y un destino escolar.

Actividades

Para la conversación:

¿Cuáles son frases, que habitualmente se escuchan en la escuela, y que parecen indicar un destino para un alumno de una vez y para siempre? Estas frases, ¿aparecen enunciadas por quiénes? (maestros, padres, profesionales con quienes trabajamos en las escuelas,...). ¿Qué construcción se hace de los alumnos en esas apreciaciones?

Detengámonos un instante a conversar acerca de esas frases que “configuran destinos”.

Ahora bien, no todas las instituciones ni todos los docentes se posicionan del mismo modo frente a los condicionamientos adversos de los alumnos. Mientras que para algunos docentes, la pobreza del alumno puede transformarse en un atributo estigmatizante, es decir, negativo, vergonzante; para otros docentes, la pobreza material de los alumnos representa un desafío o una oportunidad de que la escuela pueda torcer los destinos que se presentan en apariencia inevitables.

Así es que no todas las instituciones ni todos los actores traducen ni actúan del mismo modo frente a la irrupción de la pobreza en la vida escolar. Las escuelas representan, a veces, un modo de confirmación o de reproducción de los limitantes externos que tiñen la experiencia social de los alumnos; en otros casos, la escuela abre un horizonte simbólico que tensa el punto de partida desigual con el que los niños y jóvenes habitan por el sistema escolar.

Surge inmediatamente la siguiente inquietud: ¿en qué consiste ese plus, ese adicional, que hace que para algunos alumnos la escuela represente una confirmación de su lugar social y para otros, a condiciones objetivas prácticamente idénticas, continúe siendo una promesa a futuro? ¿Qué es aquello que marca la diferencia entre las escuelas?

Surgen, entonces, varias preguntas o dimensiones complementarias a considerar:

¿Cómo es que algunas escuelas vislumbran a la educación como posibilidad y otras se afirman sobre la imposibilidad?

¿Cuáles son las condiciones institucionales bajo las cuales la escuela se presenta como una segunda oportunidad para los alumnos?

¿qué es lo que explica que ciertas escuelas permitan a los alumnos representarse un futuro distinto mientras que otras, muy sutilmente, anticipen de antemano un porvenir muy estrecho, confirmando aquello que les es negado a los alumnos por su base social desigual?

Afirmemos que el sentimiento de vulnerabilidad de nuestras infancias, adolescencias y juventudes no es sólo observable en los sectores estructuralmente pobres o indigentes; afecta a la población escolarizada y no escolarizada en su conjunto, aunque de diferentes formas. Si bien es cierto que en nuestras sociedades contemporáneas la proyección hacia el futuro es dificultosa para prácticamente toda la sociedad, no obstante, en las escuelas, ciertos estudiantes logran fabricar una representación utópica del porvenir. Frente a la ruptura de las trayectorias, característica de estos tiempos contemporáneos, que no permiten pensar en el largo plazo, la escuela es la institución que precisamente tiene su apuesta en un futuro distinto que, al mismo tiempo, debe ayudar a construir.

En contextos adversos, el docente carga especialmente sobre sus espaldas la responsabilidad social de paliar, acompañar el sufrimiento social de los alumnos. Se transforma en una suerte de trabajador social sin tener los saberes específicos para esas tareas y sin estar subjetivamente preparado para ello. Aún así, muchos docentes transforman esas condiciones profesionales no elegidas en oportunidades de democratización. Las instancias de reflexión sobre la práctica pueden permitir precisamente que los docentes aprendan a conocer a sus alumnos en sus identidades y constricciones materiales y culturales, sin pre-juzgarlos, sin condenarlos de antemano; y estar así en mejores condiciones pedagógicas para interactuar con ellos.

La comprensión genética de los alumnos, la comprensión del otro en su identidad sociocultural, requiere de un proceso de aprendizaje permanente por parte de los actores de la cotidianeidad escolar. Conocer las formas del capital cultural de origen de los alumnos, llegar a comprenderlas, es una tarea reflexiva y sostenida en el tiempo. Comprender a los estudiantes significa ampliar el conocimiento que se tiene de ellos, abordarlos en su complejidad desde los contextos socioculturales singulares que viven sus vidas, muchas veces atravesadas por las constricciones de la pobreza, pero sin establecer juicios condenatorios en virtud de estos condicionamientos de entrada. Diagnosticar no es condenar.

Comprender las identidades culturales de los estudiantes, es decir, sus modos de ver, pensar y hablar el mundo, implica un saber ponerse en el lugar del otro. No hay modo de llegar subjetivamente al otro con el rechazo, con la negación de su singularidad.

El desafío de la escuela por conocer las condiciones socioculturales de los estudiantes no debe conducir a realizar un *diagnóstico sociocultural condenatorio* de los estudiantes, que lleve a reproducir sus desventajas iniciales. Repensar discursos, que se asientan en frases como “*no vale la pena enseñarles mucho porque no terminarán la escuela o terminarán siendo peones como sus padres*”, es uno de los principales retos de los docentes que enseñan en contextos difíciles. Lo difícil no es imposible. La pregunta es: ¿cómo transformar en posibilidad lo que es en apariencia imposible? ¿Cómo desnaturalizar el fracaso escolar? ¿Cómo operar sobre lo que es en apariencia inevitable?

Partiendo de la premisa de que la escuela puede constituirse en un espacio con la capacidad de torcer destinos que se presentan como inevitables, consideramos que es necesario tener en cuenta que junto con las determinaciones que delimitan las trayectorias estudiantiles, existen márgenes de libertad para forzar esos límites. Para superar estos límites, es necesario reparar en aquellos mecanismos que impregnan las prácticas y representaciones sociales y escolares de los alumnos y de los docentes: la naturalización de las diferencias de capital cultural, los mecanismos de estigmatización, las concepciones acerca de la inteligencia.

Actividades

Los refranes populares son un modo de condensación de representaciones sociales.

Una maestra entrevistada aludió a la noción del “techo natural” al interrogarla sobre el significado del conocido refrán: “*Lo que natura non da, Salamanca non presta*”, aplicado a sus alumnos. Otra docente hizo alusión explícitamente a la idea de un “límite” propio de cada niño.

Fragmento tomado de: Kaplan, Carina (et. al.), *La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión*, Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2002.

Para la conversación:

Sugerimos narrar una escena de la propia trayectoria profesional, en que la intervención de la escuela haya transformado la mirada o expectativa inicial en relación con un alumno.

¿Qué actitud o estrategia adoptó la escuela? ¿Cuáles han sido las condiciones que se han generado y posibilitaron esta transformación?

La escuela torciendo destinos

En su artículo “Escuela y Subjetividad”, Álvarez Uría toma aspectos de la biografía de Albert Camus para reflexionar acerca del papel de la escuela en la

construcción de alternativas posibles frente a destinos que parecen mostrarse como inevitables.

La trayectoria educativa de Albert Camus que presentaremos ahora permitirá establecer que, bajo ciertas estrategias institucionales y con expectativas altas del maestro, la escuela se constituye en un espacio que abre nuevos horizontes vitales. Recordemos que Albert Camus llegó a convertirse en un afamado escritor. Proveniente de un hogar indigente, de familia analfabeta, prácticamente huérfano de padre desde muy pequeño, aún bajo esos determinantes objetivos, pudo abrirse camino en el mundo de las letras y las palabras. La pregunta que se nos impone es: ¿cómo logró este niño indigente superar sus propios condicionamientos materiales y transformarlos en una oportunidad? La respuesta, al menos gran parte de ella, hay que buscarla en el papel simbólico que cumplió la escuela, y más particularmente, en la esperanza a futuro que un maestro depositaba en los alumnos de la clase de primaria a la que asistía el propio Camus.

Hay que salirse de las explicaciones que supondrán que es una inteligencia excepcional de la naturaleza de Camus lo que lo llevó a superar en su trayectoria social lo que le estaba negado por sus condicionamientos vitales de origen sociofamiliar. No es una inteligencia excepcional o un esfuerzo inconmensurable lo que explica que Camus desafíe su destino de fracaso, sino que se conjugan en este caso una escuela comprometida, representada en la figura de un maestro educador popular, con el acompañamiento de la familia del alumno, lo cual genera las condiciones para que una trayectoria alternativa se concrete.

Cuando la escuela se democratiza, el maestro enseña más a los que menos tienen, confía más en los que menos confían en sí mismos como consecuencia del descrédito social del que son objeto. Precisamente, es la experiencia escolar que habilitan ciertas escuelas lo que mejor da cuenta de cómo no en todos los casos las trayectorias educativas son reconfirmaciones de los puntos de partida.

Pensar a la escuela como constructora de subjetividades, y el lugar potencial de los docentes en ello, implica identificar cierta posibilidad de mejorar las condiciones en las cuales los alumnos van trazando sus trayectorias. El intento apunta a no confirmar una de las consecuencias más negativas de nuestros tiempos: la exclusión y la

imposibilidad que ella genera. Reconociendo al otro como portador de una voz, ofreciendo un espejo a través del cual mirarse y a partir del cual se habilita a cada uno en la búsqueda de nuevos horizontes, reconociéndose como un sujeto portador de expectativas, sentimientos, con una seguridad en medio de tanta incertidumbre: que no hay nada de naturaleza en la desigualdad y en la exclusión social y educativa.

Lo cierto es que para los niños de las clases medias existe una continuidad entre familia y escuela. Para los alumnos de sectores populares, la escuela es un espacio distinto de lo cotidiano, un recinto que abre la puerta a lo desconocido, a un nuevo mundo que se ha mantenido ignorado hasta entonces, tanto para ellos como para su familia. Para Camus, la escuela representó un mundo distinto al familiar, el mundo de las letras y las palabras.

El relato autobiográfico de Albert Camus en *El primer hombre* pone en evidencia cómo la escuela, bajo ciertas condiciones institucionales y estrategias de subjetivación por parte de los docentes, puede tornarse un espacio creativo. Al respecto, escribe Camus sobre su escuela: no sólo les ofrecía una evasión de la vida de familia caracterizada por la indigencia, sino que en la clase del señor Bernard, su maestro con mayúscula, la escuela alimentaba en ellos un hambre más esencial para el niño que para el hombre, que es el hambre de descubrir. En la clase de este maestro (el Sr. Bernard) sentían por primera vez que existían y que eran objeto de la más alta consideración: se los juzgaba dignos de descubrir el mundo. Frente a una vida aparentemente insignificante, los alumnos cobraban importancia en la escuela. El docente los nombraba, les otorgaba voz.

La diferencia entre un maestro y un funcionario profesional de la enseñanza no puede estar mejor definida que en el relato de Camus. El profesional transmite conocimientos amalgamados y seriados, mientras que el maestro comunica sobre todo una implicación en la búsqueda de la verdad. Camus lo aclara bien cuando señala que la clase con el señor Bernard era siempre interesante por la sencilla razón de que los alumnos reconocían que él amaba apasionadamente su trabajo.

Una escuela pobre, situada en un barrio pobre y a la que acudían los hijos de los pobres, contaba con un maestro capaz de estimular el hambre de descubrir. Camus era

perfectamente consciente de que, tras su paso por la escuela, ya nada volvería a ser igual. El maestro lo había echado al mundo, cuando hizo denodados intentos para que su familia lo enviara al liceo, asumiendo al mismo tiempo la responsabilidad de desarraigarlo para que pudiera hacer descubrimientos todavía más importantes. Para los niños como Albert Camus, el liceo les estaba negado dado que se esperaba que de la escuela pasaran directamente al trabajo, a las tareas vinculadas a la subsistencia familiar.

Este maestro, a pesar de esa auto exclusión familiar frente a la continuidad de los estudios, insistió con la abuela y, al mismo tiempo, destinó muchas horas y días fuera de la jornada escolar habitual para preparar a los alumnos para el liceo.

Albert Camus no puede ser más explícito sobre el lugar que representaba la escuela y ese maestro que lo estimulaba, frente a la miseria material que teñía su vida: en la escuela encontraban los niños de sectores populares «[...] lo que no encontraban en casa, donde la pobreza y la ignorancia volvían la vida más dura, más desolada, más encerrada en sí misma; la miseria es una fortaleza sin puente levadizo.»

Si hay algo que les transmitía este maestro a sus alumnos es que eran dignos de descubrir el mundo, ese otro mundo diferente del cotidiano.

No existe ninguna fórmula mágica para contagiar la pasión por el conocimiento; cada maestro va construyendo su propia fórmula en el encuentro interpersonal que se produce en el aula. Entre el Albert Camus famoso y reconocido de “El primer hombre” y el pequeño Albert que va a la escuela, hay sin duda una larga distancia, pero en el pasaje entre el intelectual afamado y el niño fascinado por la nieve se encuentra la escuela y, con ella, su maestro y amigo.

Así, le escribe Camus en Noviembre de 1957 al señor Bernard, tras la entrega del Nobel: *«He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido. Pero cuando supe la noticia pensé primero en mi madre y después en usted. Sin usted, sin la mano afectuosa que tendió al niño pobre que era yo, sin su enseñanza y su ejemplo, no hubiese sucedido nada de todo esto. No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y de corroborarle que sus esfuerzos, su trabajo y el*

corazón generoso que usted puso en ello continúan siempre vivos en uno de sus pequeños escolares, que, pese a los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido. »

La narración autobiográfica de Camus adquiere una vibración especialmente emotiva cuando se aproxima el abandono de la escuela. Se relata entonces la visita del maestro a la familia del joven Camus para convencer a la abuela de que el niño debía presentarse al examen selectivo que daba entrada al Liceo. De nuevo nos encontramos al maestro la mañana del examen ante la puerta del Liceo aún cerrada, rodeado de sus cuatro alumnos un poco asustados. Junto con las recomendaciones previas al examen, les indicaba el Sr. Bernard: *«No os pongáis nerviosos —repetía el maestro—. Leed bien el enunciado del problema y el tema de la redacción. Leedlos varias veces. Tenéis tiempo»*. En ese rito de paso se estaba jugando también el maestro una carta de su propio destino como guía de discípulos.

La entrada en el Liceo significaba, sin embargo, el adiós al barrio y a la escuela, la despedida del maestro y del amigo, el alejamiento del mundo protector de la familia: *«[...] con ese éxito acababa de ser arrancado del mundo inocente y cálido de los pobres, mundo encerrado en sí mismo como una isla en la sociedad, pero en el que la miseria hace las veces de familia y de solidaridad, para ser arrojado a un mundo desconocido que no era el suyo, donde no podía creer que los maestros fueran más sabios que aquel cuyo corazón lo sabía todo, y en adelante tendría que aprender, comprender sin ayuda, convertirse en hombre sin el auxilio del único hombre que lo había ayudado, crecer y educarse solo, al precio más alto.»*. Efectivamente, el éxito escolar significaba un punto de no retorno.

Actividades

Para la conversación:

Trabajo sobre extractos de: CAMUS, Albert (1998): *El primer hombre*, Barcelona, TusQuets. Ver apartados: “La escuela” y “El Liceo”.

En el Anexo ponemos a su disposición fragmentos de estos apartados. Ubicar aquellos indicios o marcas en el relato que den cuenta de la trayectoria escolar de Jacques. Esas marcas, ¿nos llevan a pensar en términos de atributos individuales o vínculos?

La escuela como posibilidad: ampliando las expectativas

Para empezar a vislumbrar a la escuela como posibilidad democratizadora, mencionemos que es preciso partir de la convicción teórica de que no hay nada de naturaleza en los fracasos sociales y educativos, sino que los mismos son causados fundamentalmente por los condicionamientos materiales y simbólicos que están distribuidos en forma desigual en nuestras sociedades y en nuestras escuelas.

Junto con esta convicción teórica también tenemos que compartir otra, y es la de que, en escenarios de alta selectividad y exclusión, de discriminación y violencia, aún con sus problemas, la escuela alcanza un valor único e insoslayable. En ella se vislumbran aún los vestigios de la promesa de inclusión social. Sobre todo en estos tiempos, aun con todos sus desaciertos, la escuela redobla su apuesta en su capacidad por producir un terreno poderoso para la resistencia cultural y la revolución simbólica. Ella se presenta como uno de los pocos espacios sociales que tienen la fuerza para dar nombre a los niños y jóvenes desprotegidos y devolverles las voces acalladas tras su condición socioeconómica de origen, tras su identidad cultural singular, su pertenencia sexual, sus orígenes étnicos o sus cualidades diferenciales para el aprendizaje.

Actividades

Un Director de una escuela nocturna de la zona de Barracas en la Ciudad de Buenos Aires, dice: “Los pibes cuando tienen un problema en la Villa se vienen para acá (...) el otro día vino uno que había estado en una pelea, estaba todo lastimado (...) saben que acá algo vamos a hacer”.

Para la conversación:

Algunos docentes relatan que sus alumnos muchas veces se dirigen a la escuela porque “es el único lugar que tienen” o “es el único lugar donde se los escucha” o “saben que acá nos vamos a ocupar”.

¿Por qué piensan ustedes que la escuela puede significar un resguardo para los chicos?

¿Qué es lo que la escuela tiene para ofrecer? ¿Cuáles son las *particularidades* de lo que la escuela ofrece?

Uno de los retos principales, consiste en contribuir a fortalecer a la escuela como un espacio singular de integración social y de filiación, que permita a quienes transitan por ella desafiar los destinos que se presentan como inevitables, y, para ello, **dejar de culpabilizar al individuo de su propio fracaso.**

Confiamos en que muchas escuelas abran sus puertas a cada vez más sujetos acuciados por las miserias cotidianas, invitando a imaginar otros horizontes simbólicos; otorgando algo así como “una segunda oportunidad”. De hecho, muchas instituciones contrarrestan los “destinos negativos” de aquellos estudiantes atravesados por condicionamientos de la pobreza, contribuyendo a reforzar positivamente su autoestima y sus expectativas a futuro.

La escuela, por sí sola, no puede transformar las determinaciones estructurales y materiales de vida que marcan bastante de entrada a las trayectorias de los estudiantes, pero sí cuenta con herramientas socio-pedagógicas para instrumentar subjetivamente a los mismos, en lo que se refiere a su propia valía social y escolar.

Los límites objetivos y las esperanzas subjetivas se tensionan en las escuelas democráticas. Y en esta tensión el docente individual y colectivo tiene su mayor potencial de transformación. Lo inevitable se torna, entonces, probable. Es decir, se abre la posibilidad de que otro destino se produzca. Así, otras trayectorias y destinos son posibles.

La escuela democrática puede generar condiciones para la individuación y la biografización; y aquí el lugar del docente es inconmensurable. No es menos cierto que, para hacer efectivas estas condiciones, se torna imprescindible develar el hecho de que estos son horizontes utópicos, dado que, en muchos casos, la experiencia social de los niños se ve teñida de los mecanismos de la dominación. La mayoría de los docentes expresa una fuerte voluntad de “sacar adelante” a los alumnos. Para ello, se ven a sí mismos necesitados de superar ciertos prejuicios sociales respecto de algunos grupos y niños que conllevan expectativas negativas. Los docentes, como otros agentes sociales, participan de un modo inconsciente de varios prejuicios sociales y pueden reforzarlos precisamente por ser sujetos sociales que habitan sociedades discriminatorias y selectivas.

Es preciso que los agentes educativos confrontemos nuestras pre-nociones, prejuicios y visiones abstractas y a-históricas respecto del niño y del joven; conociendo y comprendiendo *quiénes* son los educandos en términos socioculturales, arribando a una comprensión profunda de las infancias y de las juventudes en su heterogeneidad de condicionamientos e identidades.

La construcción de la identidad del alumno como tal en la escuela, es un proceso que se lleva a cabo sin que los docentes sean conscientes, muchas veces, de sus mecanismos e implicancias. Es más, tal vez el docente debiera tener mucho más presente el hecho de que su figura y su palabra, y a veces sus silencios y sus miradas, tienen efectos muy potentes en la constitución de la autoestima del alumno. En nuestra vida social, todos estamos pendientes de la mirada de los otros. Por ser el docente una figura autorizada y legitimada institucionalmente, especialmente en muchos casos su mirada sobre los alumnos cobra una fuerza simbólica inigualable.

El docente debe ser consciente y sensible frente a este poder simbólico que tiene en la configuración de la identidad particular del *ser alumno*. En las escuelas los niños y jóvenes adquieren una identidad que es la de *ser alumno* y que se conquista en la experiencia cotidiana de las instituciones escolares. Si bien hay rasgos comunes del *ser alumno*, muchos de ellos como parte de la memoria social y escolar; cada encuentro, cada cara de cada maestro con cada alumno tiene su singularidad.

Pensemos entonces en la institución escolar en general y en el docente en particular, como figuras centrales en las auto-imágenes que fabrican los estudiantes y en los sentidos cotidianos que va adquiriendo para ellos su escolarización. Estos “otros” le devuelven al niño y al joven una imagen en espejo donde mirarse (y reconocerse o negarse), que incidirá innegablemente en el recorrido que concrete en el sistema escolar. Reconociendo y asumiendo su poder simbólico en los procesos de subjetivación de los estudiantes, el docente recobra para sí una de las funciones democratizadoras más relevantes de la escuela, que es la de igualar (muy a pesar de la desigualdad de partida o precisamente por ello).

Ahora bien, los docentes pueden reproducir las miradas negativizadas que la sociedad posee sobre ciertos atributos de los alumnos, o bien pueden generar las condiciones para contrarrestarlas. En ese punto, vale la pena detenerse a considerar cómo es el proceso a través del cual ciertos *atributos* de individuos y grupos, en contextos culturales específicos, pueden actuar como marcas negativas, indeseables y rechazadas. Me refiero a los procesos de estigmatización.

En su libro *Estigma. La identidad deteriorada*, el sociólogo Goffman (1989) observa cómo a lo largo de la historia las sociedades establecen distintos mecanismos a través de los cuales se categoriza a las personas, estableciendo aquellos atributos que se perciben como normales y naturales para cada una de ellas; y cómo esos atributos se transforman en expectativas normativas. A partir de la consolidación de estos atributos, cuando nos encontramos con alguna persona extraña y a partir de ciertos rasgos, podemos ubicarla en determinada categoría y esperar de ella que se comporte consecuentemente. Un atributo se traduce en un *estigma* cuando él produce en los demás un descrédito amplio. Es por ello que quien es depositario de un estigma buscará alguna forma de esconderlo, por considerarse y considerarlo vergonzante, llegando en ocasiones a hacerlo más visible (precisamente por este esfuerzo denodado en esconderlo).

De esta forma, en todas las sociedades se asiste a procesos de estigmatización a través de los cuales, ciertas características se presentan como indeseables; produciendo en la mayoría de los casos, situaciones de discriminación y diferenciación social. Se construye, como señala Goffman, una teoría “racional” del estigma a través de la cual se explica la superioridad- inferioridad. *“En nuestro discurso cotidiano utilizamos como fuente de metáforas e imágenes términos específicamente referidos al estigma, tales como inválido, tarado, sin acordarnos, por lo general, de su significado real”*.

Los estigmas se transforman en una suerte de identidad natural de los alumnos; una suerte de marca de calidad que el sentido común social denomina como “de fábrica”, producto de “la hechura” o del “sello de la cuna”. Y lo que es especialmente significativo es que muchos intentos de estigmatización social son exitosos en tanto que, en general, quien es estigmatizado asume como propios los atributos con los cuales es clasificado, explicando su destino como parte de su supuesta propia naturaleza. El

atributo de “pobre” puede tornarse en un estigma cuando, bajo la supuesta intención de describir una condición social del otro, lo que se oculta es la práctica implícita de condenarlo o rechazarlo.

Los procesos de estigmatización- etiquetamiento tienen lugar también en la escuela. Las expectativas que ponen en juego los docentes se transforman, para los propios alumnos, en actos de nombramiento que los atraviesan en la construcción de su auto-estima e identidad, impactando en su trayectoria escolar y social. Por medio de los juicios, las clasificaciones y los veredictos que la institución educativa realiza, cada niño va conociendo sus límites y también sus posibilidades, estableciendo lo que Bourdieu (1988) dio en llamar el sentido de los límites; esto es: *“la anticipación práctica de los límites objetivos, adquirida mediante la experiencia de los límites objetivos, que lleva a la persona y grupos a excluirse de aquello de lo que ya están excluidos. Esto es así en tanto lo propio del sentido de los límites es implicar el olvido de los límites”*. Así escuchamos explicaciones que los propios niños y/o familias construyen frente al fracaso escolar, del tipo: “no nació para la escuela secundaria”, “lo que pasa es que la cabeza no le da”.

Este tipo de análisis no pretende cargar las tintas sobre los docentes, quienes al igual que los alumnos marcan puntos de resistencia y quiebre frente a discursos y prácticas estigmatizantes. Sin embargo, es preciso hoy más que nunca estar alertas frente a aquellos discursos y prácticas que, cotidianamente, y en muchos casos inconscientemente, tienen lugar en la institución escolar y que pueden actuar como refuerzo de la desigualdad educativa.

Ciertos juicios pueden transformarse en estigmatizantes y estar basados en prejuicios sociales más que en supuestas características de los alumnos. Las formas que se usan para aludir a los alumnos, a sus características y rasgos, tienen más sentido que el que aparentan tener, cumplen funciones que van más allá del explícito intento por describirlos. Terminan de este modo por anticipar y prescribir el desempeño y el comportamiento escolar de los alumnos.

Las clasificaciones escolares, el discurso acerca de los buenos y malos alumnos, de los alumnos pobres y no pobres, y de su inteligencia funcionan, a pesar de su aparente neutralidad, como legitimación y refuerzo de las clasificaciones sociales.

Los principios de división social que subyacen a ciertos juicios respecto de los alumnos de distintos sectores y grupos se mantienen ocultos a la conciencia social cotidiana cuando desconocen su eficacia simbólica. Por el contrario, tomar conciencia de estos juicios implícitos permite anticipar prácticas e interacciones más democráticas.

La investigación realizada por Bourdieu y Saint Martín (1998), “Las categorías del juicio profesoral”, analiza cómo las clasificaciones y juicios escolares se encuentran habitualmente atravesados por las representaciones sociales de los docentes acerca de la inteligencia y por las expectativas hacia alumnos de las distintas clases sociales o fracciones de clase. Estas representaciones se reflejan en las formas de evaluarlos y de nombrarlos. En estudios realizados en nuestro contexto (Kaplan, 1997) hemos arribado a resultados similares:

- que las expectativas de los maestros acerca del rendimiento de sus alumnos se centran con bastante frecuencia en sus valoraciones sobre la inteligencia;
- que estas valoraciones cobran una significación particular en el contexto escolar;
- que los docentes participan de una evaluación específicamente escolar de la inteligencia;
- que las principales diferencias en torno a las apreciaciones sobre la inteligencia de sus alumnos se estructuran inconscientemente a partir del nivel socio - económico y cultural de los niños;
- que los niños pobres son considerados menos inteligentes o bien que su fracaso escolar está en línea directa con sus supuestas capacidades asociadas a la inteligencia.

Este tipo de conclusiones nos conduce a afirmar que no son los genes ni las cualidades individuales las que mejor explican el por qué los alumnos de sectores más desprotegidos son quienes más fracasan en la escuela. Esta afirmación echa por tierra las argumentaciones que sostienen que los pobres no tienen capacidad para aprender o que no son suficientemente inteligentes para el logro de aprendizajes escolares que comprometen habilidades intelectuales de orden superior.

Sin embargo, si revisamos la historia, observaremos que la inteligencia, como atributo considerado natural e independiente de los condicionamientos sociales, es decir, esencial de ciertos individuos y grupos, ha sido uno de los instrumentos privilegiados con el que las sociedades han legitimado la desigualdad social. A partir de ella se ha intentado rendir cuenta del bajo rendimiento escolar de algunos grupos vulnerables (pobres, mujeres, indígenas, inmigrantes). La inteligencia se ha constituido en una supuesta medida objetiva y universal que distingue personas o naturalezas humanas, justificando así los éxitos y fracasos sociales y educativos.

La importancia de analizar los discursos acerca de la inteligencia, que se han enfrentado alrededor de la disputa entre la primacía de la naturaleza y del ambiente, radica fundamentalmente en:

- reconocer su poder simbólico, dado que ellos impactan en la identidad de quienes son clasificados, y en su experiencia social y escolar;
- la intención de denunciar aspectos que funcionan como engranajes de esta “máquina infernal” que es el neoliberalismo, ya que amparados la mayoría de las veces en la ciencia y la objetividad, no hacen más que reforzar y legitimar a través de la naturalización de lo social un orden desigual e injusto, que justifica las exclusiones sociales y educativas.

Tras las afirmaciones de los discursos del determinismo biológico (que considera la inteligencia como capacidad innata o don natural) y el determinismo ambientalista (que considera que la familia y el ambiente en el que se mueve el alumno son límites infranqueables por su escolaridad), desde dentro y desde fuera del campo científico, se atribuyen los éxitos y fracasos a distinciones heredadas, innatas o que resultan del trabajo realizado en el seno de cada familia, ocultando y legitimando una estructura social y educativa caracterizada por la desigualdad.

La inteligencia, en tanto medida absoluta, se suele presentar a los sujetos pedagógicos como justificación de su éxito o su fracaso escolar, y a la vez se transforma en límite que predice sus destinos. Para el caso de los fracasos educativos, las

desigualdades en las condiciones para aprender quedan invisibilizadas y se transforman, por una suerte de alquimia social, en déficit de inteligencia, que se asumen como propios. Es tan fuerte el impacto de estos discursos sobre la experiencia social y escolar, que quien ya se encuentra excluido de ciertos escenarios —por la injusticia social, por las diferencias de capital cultural— se auto- excluye, adjudicándose a sí mismo las razones por las que queda afuera.

En definitiva, se adopta la idea de que llegan a ciertos segmentos de la pirámide escolar los más aptos, los más capaces, los más inteligentes, los más talentosos o dotados. Hay que mencionar a esta altura, por si hiciese falta, que todas estas suposiciones provienen de una dudosa base científica, aunque muy hegemónica en el pensamiento social o en el sentido común social.

Se instala, según Bourdieu (1999), una especie de neodarwinismo social: “(...) *son los mejores y los más brillantes*” los que triunfan. Existen los ganadores y los perdedores, existe la nobleza de Estado, es decir las personas que tienen todos los atributos de una nobleza en el sentido medieval del término y deben su autoridad a la educación, o sea, según ellos, a la inteligencia, concebida como un don divino, cuando sabemos en realidad que está repartida por toda la sociedad y las desigualdades de inteligencia son desigualdades sociales.

Frente a las prácticas y discursos que atribuyen la exclusión y la desigualdad a cuestiones referidas a la inteligencia como esencia, se erigen aquellas que ubicadas en posiciones democráticas insisten en desocultarlos y desnaturalizarlos, en tanto expresiones de la discriminación y el racismo. La escuela democrática reconoce las diversas condiciones de partida de los alumnos, no como deficiencias, no como puntos de llegada, sino como dimensiones que la institución deberá conocer y tener en cuenta para la construcción de estrategias que ya no debiliten a unos y refuercen a otros.

El poder simbólico del docente

Se pone en evidencia así el lugar que juegan el maestro y la escuela en la construcción de nuevos horizontes simbólicos.

Distintas investigaciones han propuesto describir cómo la escuela fabrica cotidianamente juicios y jerarquías que tienen un alto impacto en el rendimiento escolar de los alumnos. Los estudios del poder de las expectativas del maestro sobre el desempeño escolar del alumno tienen su antecedente más importante en una investigación que impactó en los estudios posteriores publicada bajo el título de: “Pygmalión en la escuela”. El estudio consistió en un clásico experimento a partir del cual los investigadores verificaron como hipótesis principal que: “En una clase dada, los niños de los que el maestro espera un desarrollo mayor, mostrarán realmente tal desarrollo”.

Mediante su investigación dieron cuenta del fuerte impacto que tienen las creencias del maestro respecto de la capacidad intelectual de sus alumnos en su rendimiento escolar. De esta forma, a modo de profecías auto-cumplidoras, las expectativas de rendimiento de los docentes se traducen en ciertos resultados escolares de sus alumnos. Se podrían sintetizar sus conclusiones en una suerte de equivalencias que resultarían así: Altas expectativas = altos rendimientos y Bajas expectativas = bajos rendimientos.

Entonces, retomemos el interrogante acerca de cómo lograr que los niños y jóvenes alcancen todos los peldaños del sistema escolar, interioricen otras formas de capital cultural y, al mismo tiempo, no sientan vergüenza de su origen social. La respuesta a esta cuestión la tiene la escuela cuando encuentra mecanismos de funcionamiento, discursos, prácticas y sujetos docentes dispuestos a no estigmatizar a los alumnos en virtud de su origen social y, entonces, salirse del círculo vicioso de la reproducción de la pobreza.

La escuela no sólo le ofrecía una evasión de la vida de familia a Albert Camus. Por lo menos en la clase del señor Bernard, este maestro de primaria, a quien Camus le dedicó unas palabras al recibir el Premio Nobel de Literatura, la escuela alimentaba el hambre de descubrir un mundo simbólico vedado para ciertas familias y sujetos por su origen social.

La escuela, bajo ciertas condiciones, dota de voz a los desprotegidos. Torna lo improbable en posible, abriendo horizontes vitales.

Para seguir pensando:

Sugerimos que vean tres películas que muestran la apuesta de maestros muy distintos.

Algunas veces, lo que aparece mediando entre maestros o profesores y alumnos son los prejuicios (inclusive aquellos que podríamos creer positivos: “él es el que siempre entrega sus tareas primero”, “ella siempre está predispuesta al trabajo”). En los vínculos que muestran las películas, ¿qué es lo que media entre docentes y alumnos?

El maestro de música

Título Original: **Le Maître de Musique**

Año: 1988

Origen: Bélgica, Francia.

Género: Drama

Dirección: Gérard Corbiau

Resumen argumental: Un gran cantante de ópera, Joachim Dallayrac (José van Dam), en el apogeo de sus facultades vocales y en pleno éxito, se retira a su castillo para dedicarse a la enseñanza de dos jóvenes alumnos.

Escuela de Rock

Título original: **The School of Rock**

Año: 2003

Origen: Estados Unidos, Alemania

Género: Comedia - Musical

Dirección: Richard Linklater

Resumen argumental: Un músico de rock fracasado y sin trabajo consigue, gracias a una confusión, empleo como profesor en una escuela. La historia típica del maestro que altera un colegio con su llegada.

Los coristas

Título original: **Les Choristes**

Año: 2004

Origen: Suiza, Alemania, Francia

Género: Romance - Musical – Drama

Dirección: Christophe Barratier

Resumen argumental: Un profesor amante de la música, revoluciona las costumbres en un rígido colegio de mediados del siglo XX en el centro de Francia.

La autora

Carina Kaplan: Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la UBA, Magister en Ciencias Sociales y Educación por la FLACSO-Argentina, Profesora concursada en las Cátedras de Sociología de la Educación de la UBA y UNLP. Investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras UBA. Autora de numerosos libros y artículos sobre desigualdad educativa, fracaso escolar, trayectorias estudiantiles, educación y subjetividad, escuela media, violencias en la escuela.

ANEXO:

Fragmentos de los apartados “La escuela” y “El Liceo”, extraídos de: CAMUS, Albert (1998). *El primer hombre*, Barcelona, TusQuets.

La escuela

No había conocido a su padre, pero solían hablarle de él en una forma un poco mitológica y siempre, llegado cierto momento, había sabido sustituirlo. Por eso Jacques jamás lo olvidó, como si, no habiendo experimentado realmente la ausencia de un padre a quien no había conocido, hubiera reconocido inconscientemente, primero de pequeño, después a lo largo de toda su vida, el único gesto paternal, a la vez meditado y decisivo, que hubo en su vida de niño. Pues el señor Bernard, su maestro de la última clase de primaria, había puesto todo su peso de hombre, en un momento dado, para modificar el destino de ese niño que dependía de él, y en efecto, lo había modificado.

En aquel momento el señor Bernard estaba allí, delante de Jacques, en su pequeño apartamento de las vueltas de Rovigo, casi al pie de la Alcazaba, un barrio que dominaba la ciudad y el mar, habitado por pequeños comerciantes de todas las razas y todas las religiones, cuyas casas olían a la vez a especias y a pobreza. Allí estaba, envejecido, el pelo más ralo, manchas de vejez detrás del tejido ya vitrificado de las mejillas y las manos, desplazándose con más lentitud que antes, y visiblemente contento cuando podía sentarse de nuevo en su sillón de mimbre, cerca de la ventana que daba a la calle comercial y donde cantaba un canario, ablandado también por la edad y mostrando su emoción, cosa que no hubiera ocurrido antes, pero todavía erguido y la voz fuerte y firme, como en los tiempos en que, plantado delante de sus alumnos, decía: «En fila de a dos. ¡De a dos! ¡No de cinco!». Y el bullicio cesaba, los alumnos, que a la vez temían y adoraban al señor Bernard, se alineaban a lo largo del muro exterior del aula, en la galería del primer piso, hasta que, en filas por fin regulares e inmóviles, en silencio, un «Adentro, banda de renacuajos» los liberaba, dándoles la señal del movimiento y de una animación más discreta que el señor Bernard, sólido, elegantemente vestido, con su fuerte rostro regular coronado por cabellos un poco ralos pero muy lisos, oliendo a agua de colonia, vigilaba con buen humor y severidad.

La escuela quedaba en una parte relativamente nueva de ese viejo barrio, entre casas de una o dos plantas construidas poco después de la guerra del 70 y unos almacenes más recientes que habían terminado por unir la calle principal del barrio, la de Jacques, con la parte trasera del puerto de Argel, donde estaban los muelles del carbón. Jacques iba andando, dos veces por día, a esa escuela que había empezado a frecuentar a los cuatro años en la sección maternal, periodo del que no conservaba recuerdo alguno, salvo el de un lavabo de piedra oscura que ocupaba todo el fondo del patio cubierto donde aterrizó un día de cabeza, para levantarse bañado de sangre, la arcada superciliar abierta, entre las maestras enloquecidas, y fue así como trabó conocimiento con los puntos que apenas acaban de quitarle, a decir verdad, cuando hubo que ponérselos en la otra arcada, pues en la casa a su hermano se le había ocurrido encajarle hasta los ojos un viejo bombín y enfundarlo en un viejo abrigo que le trababa la marcha, de modo que dio con la cabeza contra uno de los morrillos despegado de las baldosas, y nuevamente en sangre. Pero ya iba a la maternal con Pierre, casi un año mayor que él, que vivía en una calle cercana con su madre también viuda de guerra, empleada de Correos, y dos de sus tíos, que trabajaban en el ferrocarril. Sus respectivas familias eran vagamente amigas, o como se es en esos barrios, es decir, que se estimaban sin visitarse casi nunca y estaban decididos a ayudarse entre sí sin tener jamás ocasión de hacerlo. Sólo los niños se hicieron verdaderos amigos después de aquel primer día en que los dos, Jacques todavía con delantal y confiado a Pierre, consciente de sus pantalones y de su deber de hermano mayor, comenzaron la escuela maternal. Después habían recorrido juntos la sucesión de aulas hasta la última de

primaria, a la que Jacques entró a los nueve años. Durante cinco años hicieron cuatro veces el mismo trayecto, uno rubio, el otro moreno, uno plácido, el otro inquieto, pero hermanos por origen y destino, buenos alumnos los dos y al mismo tiempo jugadores infatigables.

Jacques era más brillante en ciertas materias, pero su conducta y su atolondramiento, así como un deseo de lucirse que lo incitaba a hacer mil tonterías, daba ventaja a Pierre, más reflexivo y secreto. Se alternaban, pues, a la cabeza de la clase, sin pensar en envanecerse de ello, al contrario de sus familias. Sus placeres eran diferentes. Por la mañana, Jacques esperaba a Pierre al pie de su casa. Partían antes de que pasaran los basureros, o más exactamente la carreta tirada por un caballo herido en la rodilla que conducía un viejo árabe. La acera todavía estaba mojada por la humedad de la noche, el aire que llegaba del mar tenía gusto a sal. La calle de Pierre, que llevaba al mercado, estaba jalonada de cubos de basura que árabes o moro famélicos, a veces un viejo vagabundo español, destapaban al alba, hallando todavía algo que aprovechar en lo que las familias pobres y económicas desdeñaban y tiraban. Los cubos estaban por lo general destapados y a esa hora de la mañana los gatos vigorosos y flacos del barrio ocupaban el lugar de los andrajosos. Lo que intentaban los dos niños era llegar en silencio por detrás de los cubos para poner bruscamente la tapadera con el gato dentro. La hazaña no era fácil, pues los gatos, nacidos y crecidos en un barrio pobre tenían la vigilancia y la rapidez de los animales acostumbrados a defender su derecho a vivir. Pero a veces, hipnotizado por un hallazgo apetitoso y difícil de extraer del montón de basuras, uno de ellos se dejaba sorprender. La tapadera caía con ruido, el gato lanzaba un aullido de espanto, haciendo fuerza convulsivamente con el lomo y las uñas y conseguía levantar el techo de su cárcel de zinc, emerger con el pelo erizado de terror y salir corriendo como si lo siguiera una jauría, en medio de las carcajadas de sus verdugos muy poco conscientes de su crueldad.

A decir verdad, esos verdugos eran también inconsecuentes, pues perseguían con su aborrecimiento al cazador de perros, apodado por los niños del barrio Gallofa¹ (que en español...). Este funcionario municipal actuaba aproximadamente a la misma hora, pero, según las necesidades, hacía también sus rondas por la tarde. Era un árabe vestido a la europea, ubicado por lo común en la parte trasera de un vehículo tirado por dos caballos y conducido por un viejo impasible, árabe también. El cuerpo del carro consistía en una especie de cubo de madera, a lo largo del cual había, de cada lado, una doble fila de jaulas con sólidos barrotes. En conjunto eran dieciséis jaulas, cada una de las cuales podía contener un perro, acorralado así entre los barrotes y el fondo. Encaramado en un pequeño estribo de la parte posterior del carro, con la nariz a la altura del techo de las jaulas el cazador podía vigilar su territorio de caza. El vehículo rodaba lentamente a través de las calles mojadas que empezaban a poblarse de niños camino de la escuela, amas de casa en busca del pan o la leche, con sus batas de felpa estampadas de flores violentas, y comerciantes árabes que iban al mercado con sus pequeños tenderetes plegados al hombro y en la mano una enorme espuerta de paja trenzada que contenía las mercancías. Y de pronto, a una señal del cazador, el viejo árabe tiraba de las riendas y el carro se detenía. El cazador había divisado una de sus miserables presas escarbando febrilmente en un cubo de basuras, arrojando de vez en cuando miradas enloquecidas hacia atrás, o bien trotando velozmente a lo largo de una pared con ese aire apresurado e inquieto de los perros mal alimentados. Gallofa cogía entonces de lo alto del carro un vergajo terminado en una cadena de hierro que se deslizaba por un aro a lo largo del mango. Se adelantaba hacia el animal con el paso

¹ El origen de este nombre provenía de la primera persona que había aceptado esta tarea y que se llamaba realmente Gallofa.

flexible, rápido y silencioso del trampero, lo alcanzaba y, si no llevaba el collar, que es la marca de los hijos de buena familia, corría hacia él con una brusca y asombrosa velocidad y le pasaba por el cuello su arma, que funcionaba entonces como un lazo de hierro y cuero. El animal, de pronto estrangulado, se debatía como un loco lanzando quejas inarticuladas. Pero el hombre [lo] arrastraba rápidamente hasta el vehículo, abría una de las puertas con barrotes y, levantando al perro que se estrangulaba cada vez más, lo arrojaba a la jaula con la precaución de hacer pasar el mango del lazo a través de los barrotes. Capturado el animal aflojaba la cadena de hierro y liberaba su cuello. Por lo menos así ocurría cuando el perro no recibía la protección de los niños del barrio. Porque todos estaban coaligados contra Gallofa. Sabían que los perros capturados iban a parar a la perrera municipal, donde los guardaban tres días, transcurridos los cuales, si nadie los reclamaba, los animales eran sacrificados. Y aunque no lo supieran, el lamentable espectáculo de la carreta de la muerte de regreso de una ronda fructífera, cargada de desdichados animales de todo pelo y tamaño, espantados detrás de los barrotes y dejando una estela de gemidos y aullidos de muerte, hubiera bastado para indignarlos. Por eso, no bien aparecía en el barrio el carro celular, los niños se transmitían el alerta los unos a los otros. Ellos mismos se dispersaban por todas las calles del barrio para acosar a su vez a los perros, pero con objeto de expulsarlos a otros sectores de la ciudad, lejos del terrible lazo. Si a pesar de estas precauciones, como les ocurrió varias veces a Pierre y a Jacques, el cazador descubría en presencia de ellos un perro errante, la táctica era siempre la misma. Jacques y Pierre, antes de que el cazador pudiera acercarse bastante a su presa, empezaban a gritar: «Gallofa, Gallofa», con un tono tan agudo y tan terrible que el perro salía pitando y en pocos minutos estaba a salvo. En ese momento los dos niños tenían que demostrar también sus aptitudes para la carrera, pues el desdichado Gallofa, que recibía una prima por perro capturado, loco de rabia, los perseguía blandiendo el vergajo. Las personas mayores generalmente los ayudaban a escapar, ya fuese poniendo obstáculos a Gallofa, ya deteniéndolo sin más y rogándole que se ocupara de los perros. Los trabajadores del barrio, cazadores todos, en general amaban a los perros y no sentían estima alguna por ese extraño oficio. Como decía el tío Ernest: «¡Ese gandul!». Por encima de toda esta agitación, el viejo árabe que conducía los caballos imperaba, impasible, o, si las discusiones se prolongaban, empezaba tranquilamente a liar un cigarrillo. Y ya fuese capturando gatos o liberando perros, los niños corrían, esclavinas al viento en invierno y haciendo chasquear las alpargatas (llamadas *mevas*) en verano, hacia la escuela y el trabajo. Un vistazo a los escaparates de frutas al cruzar el mercado, según la estación, montañas de nísperos, naranjas y mandarinas, albaricoques, melocotones, mandarinas,² melones, sandías, desfilaban delante de ellos, que no las probarían o que, en cantidades limitadas, comerían las menos caras; dos o tres pases, sin soltar la cartera, a horcajadas en el gran estanque barnizado del surtidor, y corrían a lo largo de los depósitos del Boulevard Thiers, recibiendo en plena cara el olor de naranjas que salía de la fábrica donde las mondaban para preparar licores con la piel, remontaban la callecita de jardines y de villas para desembocar por fin en la Rue Aumerat, donde bullía una multitud infantil que, entre las conversaciones de unos y otros, esperaba que se abrieran las puertas.

Después venía la clase. Con el señor Bernard era siempre interesante por la sencilla razón de que él amaba apasionadamente su trabajo. Fuera el sol podía aullar en las paredes leonadas mientras el calor crepitaba incluso dentro de la sala, a pesar de que estaba sumida en la sombra de unos estores de gruesas rayas amarillas y blancas. También podía caer la lluvia, como suele ocurrir en Argelia, en cataratas interminables,

² . Sic.

convirtiendo la calle en un pozo sombrío y húmedo: la clase apenas se distraía. Sólo las moscas cuando había tormenta, perturbaban a veces la atención de los niños. Capturadas, aterrizaban en los tinteros donde empezaban a morirse horriblemente, ahogadas en el fango violeta que llenaban los pequeños recipientes de porcelana de tronco cónico encajados en los agujeros del pupitre. Pero el método del señor Bernard, que consistía en no aflojar en materia de conducta y por el contrario en dar a su enseñanza un tono viviente y divertido, triunfaba incluso sobre las moscas. Siempre sabía sacar del armario, en el momento oportuno, los tesoros de la colección de minerales, el herbario, las mariposas y los insectos disecados, los mapas o... que despertaban el interés languideciente de sus alumnos. Era el único de la escuela que había conseguido una linterna mágica y dos veces por mes hacía proyecciones sobre temas de historia natural o de geografía. En aritmética había instituido un concurso de cálculo mental que obligaba al alumno a ejercitar su rapidez intelectual. Lanzaba a la clase, donde todos debían estar de brazos cruzados, los términos de una división, una multiplicación o, a veces, una suma un poco complicada. «¿Cuánto suman $1.267 + 691$?» El primero que acertaba con el resultado justo ganaba un punto que se acreditaba en la clasificación mensual. Para lo demás utilizaba los manuales con competencia y precisión ... Los manuales eran siempre los que se empleaban en la metrópoli. Y aquellos niños que sólo conocían el siroco, el polvo, los chaparrones prodigiosos y breves, la arena de las playas y el mar llameante bajo el sol, leían aplicadamente, marcando los puntos y las comas, unos relatos para ellos míticos en que unos niños con gorro y bufanda de lana, calzados con zuecos, volvían a casa con un frío glacial arrastrando haces de leña por caminos cubiertos de nieve, hasta que divisaban el tejado nevado de la casa y el humo de la chimenea les hacía saber que la sopa de guisantes se cocía en el fuego. Para Jacques esos relatos eran la encarnación del exotismo. Soñaba con ellos, llenaba sus ejercicios de redacción con las descripciones de un mundo que no había visto nunca, e interrogaba incesantemente a su abuela sobre una nevada que había caído durante una hora, veinte años atrás, en la región de Argel. Para él esos relatos formaban parte de la poderosa poesía de la escuela, alimentada también por el olor del barniz de las reglas y los lapiceros, por el sabor delicioso de la correa de su cartera que mordisqueaba interminablemente, aplicándose con ahínco a sus deberes, por el olor amargo y áspero de la tinta violeta, sobre todo cuando le tocaba el turno de llenar los tinteros con una enorme botella oscura en cuyo tapón se hundía un tubo acodado de vidrio y Jacques husmeaba con felicidad el orificio del tubo, por el suave contacto de las páginas lisas y lustrosas de ciertos libros que despedían también un buen olor de imprenta y cola, y finalmente, los días de lluvia, por ese olor de lana mojada que despedían los chaquetones en el fondo de la sala y que era como la prefiguración de ese universo edénico donde los niños con zuecos y gorro de lana corrían por la nieve hacia la casa caldeada.

Sólo la escuela proporcionaba esas alegrías a Jacques y a Pierre. E indudablemente lo que con tanta pasión amaban en ella era lo que no encontraban en casa, donde la pobreza y la ignorancia volvían la vida más dura, más desolada, como encerrada en sí misma; la miseria es una fortaleza sin puente levadizo.

Pero no era sólo eso, porque Jacques se sentía el miserable de los niños durante las vacaciones, cuando para librarse de ese chico infatigable, la abuela lo mandaba con otros cincuenta niños y un puñado de monitores, a una colonia de vacaciones en las montañas del Zaccar, en Miliana, donde ocupaban una escuela provista de dormitorios, comían y dormían confortablemente, jugaban y se paseaban el día entero vigilados por amables enfermeras, y con todo eso, al llegar la noche, cuando la sombra subía a toda velocidad por la pendiente de las montañas y desde el cuartel vecino el clarín, en el

enorme silencio de la pequeña ciudad perdida en las montañas, a unos cien kilómetros de cualquier lugar realmente concurrido, empezaba a lanzar las notas melancólicas del toque de queda, el niño sentía que lo invadía una desesperación sin límites y lloraba en silencio por la pobre casa, desposeída de todo, de su infancia.

No, la escuela no sólo les ofrecía una evasión de la vida de familia. En la clase del señor Bernard por lo menos, la escuela alimentaba en ellos un hambre más esencial todavía para el niño que para el hombre, que es el hambre de descubrir. En las otras clases les enseñaban sin duda muchas cosas, pero un poco como se ceba a un ganso. Les presentaban un alimento ya preparado rogándoles que tuvieran a bien tragarlo. En la clase del señor Germain,³ sentían por primera vez que existían y que eran objeto de la más alta consideración: se los juzgaba dignos de descubrir el mundo. Más aún, el maestro no se dedicaba solamente a enseñarles lo que le pagaban para que enseñara: los acogía con simplicidad en su vida personal, la vivía con ellos contándoles su infancia y la historia de otros niños que había conocido, les exponía sus propios puntos de vista, no sus ideas, pues siendo, por ejemplo, anticlerical como muchos de sus colegas, nunca decía en clase una sola palabra contra la religión ni contra nada de lo que podía ser objeto de una elección o de una convicción, y en cambio condenaba con la mayor energía lo que no admitía discusión: el robo, la delación, la indelicadeza, la suciedad.

Pero, sobre todo, les hablaba de la guerra, todavía muy cercana y que había hecho durante cuatro años, de los padecimientos de los soldados, de su coraje, de su paciencia y de la felicidad del armisticio. Al final de cada trimestre, antes de despedirlos para las vacaciones y de vez en cuando, si el calendario lo permitía, tenía la costumbre de leerles largos pasajes de *Les Croix de bois*, de Dorgelès. A Jacques esas lecturas le abrían todavía más las puertas del exotismo, pero de un exotismo en el que rondaban el miedo y la desgracia, aunque nunca hubiera hecho un paralelo, salvo teórico, con el padre a quien jamás había conocido. Sólo escuchaba con toda el alma una historia que su maestro leía con toda el alma y que le hablaba otra vez de la nieve y de su amado invierno, pero también de hombres singulares, vestidos con pesadas telas encostradas de barro, que hablaban una lengua extraña y vivían en agujeros bajo un techo de obuses, de cohetes y de balas. El y Pierre esperaban la lectura con impaciencia cada vez mayor. Esa guerra de la que todo el mundo hablaba todavía (y Jacques escuchaba en silencio, pero sin perder palabra, a Daniel, cuando contaba a su manera la batalla del Marne, en la que había intervenido y de la que aún no sabía cómo había vuelto cuando a ellos, los zuavos, los habían puesto de cazadores y después, a la carga, bajaban a un barranco y no tenían a nadie delante y avanzaban y de pronto los soldados ametralladores, cuando estaban en mitad de la bajada, caían unos sobre otros, y el fondo del barranco lleno de sangre, y los que gritaban mamá, era terrible), que los sobrevivientes no podían olvidar y cuya sombra planeaba sobre lo que se decidía alrededor de ellos y sobre los proyectos que se hacían para que la historia fuera fascinante y más extraordinaria que todos los cuentos de hadas que se leían en otras clases y que ellos hubieran escuchado decepcionados y aburridos si el señor Bernard hubiese decidido cambiar de programa. Pero él continuaba, las escenas divertidas alternaban con descripciones terribles, y poco a poco los niños africanos trababan relación con... x y z, que pasaban a formar parte de su mundo, hablaban entre ellos como si fueran viejos amigos, presentes y tan vivos que, Jacques por lo menos, no imaginaba ni por un segundo que, aunque hubiesen vivido en la guerra, pudieran correr el riesgo de ser sus víctimas. Y el día, al final del año, en que, habiendo llegado al término del libro, el señor Bernard leyó con voz más sorda la

³ Aquí el autor da al maestro su verdadero nombre.

muerte de D., cuando cerró el libro en silencio, confrontado con su emoción y sus recuerdos para alzar después los ojos hacia la clase sumida en el estupor y el silencio, vio a Jacques en la primera fila que lo miraba fijo, la cara bañada en lágrimas, sacudido por sollozos interminables, que parecían no cesar nunca.

-Vamos, vamos pequeños -dijo el señor Bernard con voz apenas perceptible, y se puso de pie para guardar el libro en el armario, de espaldas a la clase.

Liceo

El primero de octubre de ese año, cuando Jacques Cormery, inseguro en sus zapatos nuevos, envarado en una camisa todavía rígida de apresto, acorazado en una cartera que olía a hule y a cuero, vio al wattman, a cuyo lado se instalaban Pierre y él en la delantera de la automotora, que ponía la palanca en la primera velocidad y el pesado vehículo partía de la parada de Belcourt, y se volvió para tratar de distinguir a unos metros de distancia a su madre y su abuela, todavía asomadas a la ventana para acompañarlo un poco más en esa primera partida hacia el misterioso liceo, pero no pudo verlas porque su vecino leía las páginas interiores de *La Dépêche Algérienne*. Entonces miró delante de él los rieles de acero que la automotora tragaba regularmente y, sobre ellos, los cables eléctricos vibrando en la mañana fresca, volviendo la espalda, con el alma embargada, a la casa, al viejo barrio del que nunca se había apartado realmente salvo en raras expediciones (se decía «ir a Argel» cuando se iba al centro), rodando cada vez a mayor velocidad y a pesar del hombro fraterno de Pierre pegado al suyo, con un sentimiento de soledad inquieta inspirado por un mundo desconocido donde no sabía cómo tendría que comportarse.

A decir verdad, nadie podía aconsejarles. El y Pierre comprendieron en seguida que estaban solos. El mismo señor Bernard, a quien por lo demás no se atrevían a molestar, no podía decirles nada de ese liceo que no conocía. En sus propias casas, la ignorancia era todavía mayor. Para la familia de Jacques, el latín por ejemplo era una palabra que no tenía estrictamente sentido alguno. Que hubiese habido (fuera de los tiempos de la bestialidad, que por el contrario eran capaces de imaginar) un tiempo en que nadie hablaba francés, que se hubieran sucedido civilizaciones (y la palabra misma no significaba nada para ellos) cuyas costumbres y lengua fueran hasta tal punto diferentes, eran verdades que no les habían llegado. Ni la imagen, ni la cosa escrita, ni la información oral, ni la cultura superficial que nace de la conversación trivial, los habían tocado. En esa casa, donde no se conocían diarios, ni, hasta que Jacques los llevara, libros, ni radio tampoco, donde sólo había objetos de utilidad inmediata, donde sólo se recibía a la familia, y de la que rara vez se salía salvo para visitar a miembros de la misma familia ignorante, lo que Jacques llevaba del liceo era inasimilable, y el silencio crecía entre él y los suyos. En el liceo mismo no podía hablar de su familia, de cuya singularidad era consciente sin poder expresarla, aunque hubiera triunfado sobre el pudor invencible que le cerraba la boca en lo que se refería a ese tema.

No era siquiera la diferencia de clases lo que los aislaba. En ese país de inmigración, de enriquecimientos rápidos y de ruinas espectaculares, las fronteras entre las clases estaban menos marcadas que entre las razas. De haber sido niños árabes, su sentimiento hubiera sido más doloroso y más amargo. Por otra parte, aunque en la escuela comunal tenían compañeros árabes, en el liceo éstos constituían la excepción y eran siempre hijos de notables ricos. No, lo que los separaba, y todavía más a Jacques que a Pierre, porque esa singularidad era más marcada en su casa que en la familia de su amigo, era su imposibilidad de vincularlos a valores o motivos tradicionales. A comienzos de año, cuando le interrogaron, pudo responder naturalmente que su padre había muerto en la guerra, lo cual era en definitiva una situación social, y que era huérfano de guerra, cosa que todos entendían. Pero las dificultades empezaron después. En los impresos que les entregaban, no sabía qué poner bajo el rubro «profesión de los padres». Primero escribió «ama de casa», mientras Pierre ponía «empleada de Correos». Pero Pierre le aclaró que ama de casa no era una profesión, sino que designaba a una mujer que se quedaba en casa y se ocupaba de tareas domésticas.

- No -dijo Jacques-, se ocupa de las casas de los otros y sobre todo de la del mercado de enfrente.

- Bueno – dijo Pierre vacilando-, creo que hay que poner «criada».

A Jacques nunca se le había ocurrido esta idea por la simple razón de que esa palabra, demasiado rara, nunca se pronunciaba en su casa -debido también a que ninguno de ellos tenía la impresión de que trabajaba para los otros: trabajaba ante todo para sus hijos-. Jacques empezó a escribir la palabra, se detuvo y de golpe conoció la vergüenza y la vergüenza de haber sentido vergüenza.

Un niño no es nada por sí mismo, son sus padres quienes lo representan. Por ellos se define, por ellos es definido a los ojos del mundo. A través de ellos se siente juzgado de verdad, es decir, juzgado sin poder apelar, y ese juicio del mundo es lo que Jacques acababa de descubrir, y junto con él, su propio juicio sobre la maldad de su propio corazón. No podía saber que tiene menos mérito, al llegar a hombre, no haber conocido esos malos sentimientos. Pues uno es juzgado, bien o mal, por lo que es y no tanto por su familia, ya que incluso sucede que la familia sea juzgada a su vez por el niño cuando llega a hombre. Pero Jacques hubiera necesitado un corazón de una pureza heroica y excepcional para no sufrir por el descubrimiento que acababa de hacer, así como se hubiera necesitado una humildad imposible para no acoger con rabia y vergüenza lo que sobre su carácter le revelaba. No tenía nada de todo eso, sino un orgullo duro y malo que lo ayudó por lo menos en esa circunstancia y le hizo escribir con mano firme la palabra «criada» en el impreso, que llevó con semblante cerrado al pasante que ni siquiera le prestó atención. A pesar de todo, Jacques no deseaba cambiar de estado ni de familia, y su madre tal como era seguía siendo lo que más amaba en el mundo, aunque la amara desesperadamente. Por lo demás, ¿cómo hacer entender que un niño pobre pueda a veces sentir vergüenza sin tener nunca nada que envidiar?

En otra ocasión, como le preguntaran por su religión, respondió «católica». Le preguntaron si había que inscribirlo en los cursos de instrucción religiosa, y recordando los temores de su abuela, respondió que no.

- En una palabra –dijo el pasante, burlón pero sin reírse-, usted es católico no practicante.

Jacques no podía decir nada de lo que ocurría en su casa, ni explicar de qué manera singular encaraban los suyos la religión. Respondió, pues, firmemente «sí», cosa que provocó la risa y le ganó fama de seguro de sí mismo en el momento en que se sentía más desorientado.

Otro día el profesor de letras, que había distribuido entre los alumnos un impreso relativo a una cuestión de organización interna, les pidió que lo devolvieran firmado por sus padres. El impreso, que enumeraba todo lo que los alumnos no podían llevar al liceo, desde armas hasta revistas ilustradas pasando por juegos de naipes, estaba redactado de manera tan rebuscada que Jacques tuvo que resumirlo en términos sencillos a su madre y a su abuela. Su madre era la única capaz de trazar al pie del impreso una grosera firma. Como desde la muerte de su marido debía cobrar cada trimestre su pensión de viuda de guerra, y la Administración, en este caso el Tesoro – Catherine Cormery decía simplemente que iba al Tesoro, que era para ella un nombre propio, vacío de sentido y que en los niños, por el contrario, evocaba un lugar mítico de recursos inagotables de los que su madre tenía derecho a recibir, de vez en cuando, pequeñas cantidades de dinero-, le pedía cada vez una firma, después de las primeras dificultades, un vecino (?) le había enseñado a copiar un modelo de firma Vda. Camus,⁴ que trazaba más mal que bien pero que era aceptada. Sin embargo, a la mañana

⁴ Sic.

siguiente, Jacques advirtió que su madre, que se había marchado mucho antes que él para limpiar una tienda que abría temprano, había olvidado firmar el impreso. Su abuela no sabía firmar; hacía las cuentas aplicando un sistema de círculos que, según estuvieran cruzados una o dos veces, representaban la unidad, la decena o la centena. Jacques tuvo que llevar el impreso sin firma, dijo que su madre se había olvidado, le preguntaron si no había en su casa quién pudiera firmar, contestó que no y descubrió, por el aire de sorpresa del profesor, que el caso era menos frecuente de lo que hasta entonces creyera.

Todavía más lo desorientaban los jóvenes metropolitanos a quienes los azares de la carrera paterna habían llevado a Argelia. Quien le dio más que pensar, fue Georges Didier, a quien el gusto común por las clases de francés y por la lectura había acercado a Jacques hasta llegar a una suerte de amistad muy afectuosa de la que Pierre, por otra parte, estaba celoso. Didier era hijo de un oficial católico muy practicante. Su madre era aficionada a la música, la hermana (a quien Jacques nunca llegó a ver pero con la que soñaba deliciosamente) al bordado y Didier se destinaba, según decía, al sacerdocio. De gran inteligencia, era intransigente en cuestiones de fe y moral en las que sus certezas eran tajantes. Nunca se le oía pronunciar una palabra soez, o aludir, como los otros niños, con una complacencia infatigable, a las funciones naturales o a las de la reproducción, que en sus cabezas por cierto no estaban tan claras como querían hacer creer. Lo primero que trató de conseguir de Jacques, cuando su amistad se manifestó, fue que renunciara a las palabrotas. A Jacques no le costaba renunciar cuando estaba con él. Pero con los otros volvía fácilmente a las groserías de la conversación. (Ya se dibujaba su naturaleza multiforme que le facilitaría tantas cosas y lo haría capaz de aprender todas las lenguas, adaptarse a todos los ambientes, y desempeñar todos los papeles, salvo...). Con Didier comprendió lo que era una familia francesa media. Su amigo tenía en Francia la casa familiar, a la que regresaba en las vacaciones, y de la que hablaba o escribía incesantemente a Jacques, casa donde había un desván lleno de viejos baúles en los que se conservaban las cartas de la familia, recuerdos, fotos. Conocía la historia de sus abuelos y de sus bisabuelos, también de un antepasado que había sido marino en Trafalgar, y esa larga historia, viva en su imaginación, le proporcionaba también ejemplos y preceptos para la conducta de todos los días. «Mi abuelo decía que... papá quiere que... » y justificaba así su rigor, su pureza tajante. Cuando hablaba de Francia decía «nuestra patria» y aceptaba por anticipado los sacrificios que esa patria podía pedirle («Tu padre murió por la patria», le decía a Jacques...); en cambio esta noción de patria no tenía sentido alguno para Jacques, que sabía que era francés, que eso entrañaba cierto número de deberes, para quien Francia era una ausente a la que uno apelaba y que a veces apelaba a uno, en cierto modo como lo hacía ese Dios del que había oído hablar fuera de su casa y que, al parecer, era el dispensador soberano de los bienes y los males, en quien no se podía influir pero que en cambio lo podía todo en el destino de los hombres. Y ese sentimiento suyo era también, y más aún, el de las mujeres que vivían con él.

-Mamá, ¿qué es la patria? -preguntó un día.

Su madre pareció asustarse, como cada vez que no entendía.

- No sé -dijo-, no sé.

- Es Francia.

- ¡Ah, sí! -y pareció aliviada.

En cambio Didier sabía lo que era, la familia, a través de sus generaciones, tenía para él una existencia fuerte, y en igual medida el país donde había nacido a través de su historia, él llamaba a Juana de Arco por su nombre de pila, y para él el bien y el mal estaban tan definidos como su destino presente y futuro. Jacques, y Pierre también, aunque en menor grado, se sentía de una especie diferente, sin pasado ni casa familiar,

ni desván atestado de cartas y de fotos, ciudadanos teóricos de una nación imprecisa donde la nieve cubría los tejados mientras ellos crecían bajo un sol fijo y salvaje, armados de una moral de lo más elemental que les proscribía por ejemplo el robo, que les recomendaba defender a la madre y a la mujer, pero que guardaba silencio en cantidad de cuestiones vinculadas con las mujeres, la relación con los superiores... (etcétera), niños ignorantes e ignorados de Dios, incapaces de concebir la vida futura, hasta tal punto la vida presente les parecía inagotable cada día bajo la protección de las divinidades indiferentes del sol, del mar o de la miseria. Y en realidad el que Jacques estuviera tan profundamente apegado a Didier, se debía sin duda al corazón de ese niño apasionado del absoluto, cabal en sus pasiones leales (la primera vez que Jacques oyó la palabra lealtad, que había leído cien veces, fue en boca de Didier) y capaz de una afectuosidad encantadora, pero también a su aspecto extraño, a sus ojos, a su encanto, que era para Jacques realmente exótico y lo atraía tanto como cuando, al llegar a adulto, lo atraerían irresistiblemente las mujeres extranjeras. El hijo de la familia, de la tradición y de la religión ejercía en Jacques la misma seducción que los aventureros atezados que vuelven de los trópicos, guardando un secreto extraño e incomprensible.

BIBLIOGRAFÍA

ALVAREZ URÍA, F. "Escuela y subjetividad". En: *Cuadernos de Pedagogía*, N° 203, Barcelona: Praxis, 1995.

BOURDIEU, Pierre. *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*, Tr. Joaquín Jorda. Barcelona: Anagrama, 1999.

BOURDIEU, P. y SAINT MARTÍN, M. "Las categorías del juicio profesoral". En: *Propuesta Educativa*, N° 19, Año 9, Buenos Aires: FLACSO, 1998.

BOURDIEU, P. *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid: Taurus, 1988.

CAMUS, Albert. *El primer hombre*, Barcelona: TusQuets, 1998.

GOFFMAN, Irving. *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires: Amorrortu, 1989.

KAPLAN, Carina V. *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*, Buenos Aires: Miño y Dávila, 1997.

KAPLAN, Carina V. *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*, Buenos Aires: Aique, 1992.

ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. *Pygmalion in the classroom*, New York: Rinehart and Winston, 1968. Trad. esp.: "Pygmalion en la escuela". Madrid: Morova, 1980.