

El espejo horadado: reivindicando la vocación crítica del aula, la escuela, la colectividad

*The perforated mirror, reclaiming the critical vocation
of the classroom, the school, the community*

MARÍA DOLORES BOLÍVAR | College of Arts and Letters. Spanish and portuguese languages and literatures. San Diego State University. Correo-e: mbolivar@sdsu.edu

Este artículo es una reflexión sobre la educación en la actualidad. Algunos de los tópicos revisados tratan sobre el punto de quiebre de la pandemia de covid-19 como referente para enfrentar la crisis educativa en el presente. El enfoque, según lo expresa claramente la autora y educadora, doctora María Dolores Bolívar, es llevar a cabo una reflexión colectiva que incluya un grupo mixto de educadores, trabajadores sociales y administradores para intercambiar puntos de vista sobre temas clave:

a) ¿qué aportó al sistema educativo de su época?; b) ¿qué se obtuvo del sistema y qué medidas valiosas se incorporaron a la propia caja de herramientas?; c) ¿cuál es el problema con el sistema educativo, qué partes o aspectos parecen ser, simplemente, irreparables?¹

Palabras clave: educación, docencia, conversaciones, vocación, sistema escolar.

This article is a reflection on Education today. Some of the topics reviewed deal with the breaking point of the Pandemic, as a date to reference in facing the current Educational Crisis. The approach, as per clearly expressed by author and educator, Phd María Dolores Bolívar is to carry on a collective reflection that includes a mixed group of Educators, Social Workers, and Administrators to exchange views on key issues: a) what did you contribute to the Educational System of your day?; b) what did you get from the system and what valuable tools did you incorporate into your own toolbox; c) what is the matter with the Educational System, what parts or aspects of it appear to be, simply, beyond repair.

Keywords: education, teaching, conversations, vocation, school system

El sabio: una luz, una tea,
una gruesa tea que no ahúma.
Un espejo horadado,

un espejo agujereado por ambos lados.
Suya es la tinta negra y roja,
de él son los códices, de él son los códices.

Primeros Memoriales (Códice Matritense del Real Palacio)²

¹ Los colaboradores de este artículo, a través de la valiosa herramienta de la entrevista fueron las doctoras Ruth Vargas Leyva, actual catedrática del Instituto Tecnológico de Tijuana y coordinadora del Posgrado en Educación; y Gemma Alejandrina Mercado Sánchez, exsecretaria de Educación del Estado de Zacatecas; las trabajadoras sociales y docentes Aurora Cervantes Rodríguez y Angelina Belmontes y Rosalía Salinas, exjefa de la División de Recursos de Aprendizaje y Tecnología Educativa de la Oficina de Educación del Condado de San Diego, figura clave en la implementación y éxito de la Educación Bilingüe y la Alfabetización Bilingüe en el Estado de California.

² En el México antiguo los maestros o sabios —que Fray Bernardino de Sahagún cotejó con los filósofos— se llamaban Tlamatinime. De Sahagún escuchó los relatos que le hicieron los informantes acerca de ellos y consignó lo escuchado en códices que elaboró con gran cuidado. Estas citas provienen del Códice Matritense y, a su vez de Miguel León Portilla, *Los antiguos mexicanos: a través de sus crónicas y cantares*, México, Fondo de Cultura y Económica, 1987.

A la conquista de los demonios del espejo.

Antecedentes y entreveramientos

Pienso en sistemas educativos y, automáticamente, se me presenta una montaña de problemas, subtemas, ejemplos, programas. ¿Tema fácil para alguien que entró a un colegio cuando no cumplía tres años y permanece en uno hasta el presente? Fui consultora de educación en el condado de San Diego, donde aprendí a enseñar, al mismo tiempo en que formaba profesores de español que se calificaban en El Programa Bilingüe (Bilingual Crosscultural Language and Academic Development, BCLAD). En Zacatecas, México, colaboré como asesora del programa de alfabetización, durante el *impasse* en que éste era devuelto a los estados, y contaba con una transmisión radial y una revista, *Letras que cuentan*, que yo misma fundé y vi morir. He pasado buena parte de mi vida entre teorías de enseñanza y su crítica. Tal vez por eso no me esté dado percibir a la educación como algo independiente de la sociedad que la ahija. Solemos repetir, con desparpajo, que los pueblos tienen los gobiernos que se merecen; a lo que deberíamos agregar, que tienen también los sistemas educativos que se merecen; los periodistas, los funcionarios administrativos, y un largo etcétera de oficios y funciones que también se merecen.

¿Qué comparten y en qué se distinguen ambos sistemas educativos públicos, el de México y el de California? Seré breve. En primer lugar, el cedazo del neoliberalismo y su consecuente adelgazamiento de los presupuestos del ramo. Parece un dato fácil de malabarear, pero resulta casi imposible comparar, cuantitativamente, la inversión y erogaciones específicas entre Estados Unidos y países latinoamericanos. Observar minuciosamente el comportamiento de las cifras que se expresan, entre países, confunde más que aclarar. La polémica calificación del presupuesto destinado por alumno en cada país desatiende fenómenos de creciente impacto, como la deserción escolar o la reclasificación por zonas del alumnado en lo que ya en Estados Unidos se conoce con el término de *White Flight*. Fenómenos como deserción, migraciones, desplazamientos voluntarios o forzados de la población, por diversos motivos, conllevan al estudio de lo que está pasando al interior de los planteles donde día a día se modifican sus poblaciones. El abandono creciente de las clases media y alta de las escuelas públicas está aislando a los usuarios de esas instituciones. Rosalía Salinas abordó el tema como una de las mayores preocupaciones para las que no percibe reparación posible; la escuela, subraya, no sólo es el mecanismo clave de la movilidad social, sino del sistema democrático. La población de inmigrantes hispanos proporcionalmente también va en aumento en Estados Unidos, impactando de manera notoria su ingreso a las escuelas públicas, sobre todo en estados fronterizos como California, Nuevo México, Arizona o Texas, a grado tal que se percibe un incremento de las instituciones públicas de educación postsecundaria, de la mayoría hispana categorizadas como Hispanic Service Institutions. Tanto al sur

como al norte de la frontera imperan y se multiplican los desafíos en lo tocante a encarar con decisión y efectividad una diversidad que crece y se profundiza con la globalidad y las migraciones. La adopción de mecanismos que permitan que las lenguas no se extingan, sino que florezcan y nutran a sus hablantes originarios. El reto de generar nuevos paradigmas de inclusión para los que, evidentemente, las tecnologías no han sido la respuesta universal que se esperaba. Por último, la generación de ejércitos de reserva que emigran transformando a su paso las naciones que tocan. En el terreno de lo personal, no son distintos mis alumnos o mis colegas aquí en Estados Unidos, o allá en México, ni varían en lo esencial las problemáticas en las que nos hallamos inmersos. A *grosso modo*, no resulta errado afirmar que no es muy distinto el origen socioeconómico de los alumnos que hoy pueblan las escuelas públicas de San Diego, en realidad es muy similar al de cualquier plantel mexicano o latinoamericano.

Escribo este texto en Estados Unidos. No estoy en Baltimore, Maryland, ni en Boston o Cambridge, Massachusetts, bastiones de la cultura y academias dominantes que acogieron, en su momento, a Eulalia Guzmán Barrón (becaria del vasconcelismo y la educación posrevolucionaria en México) y a Paulo Freire (el paradigmático educador/alfabetizador de Brasil). California, mi casa, es la verdadera república de la educación masiva, tal y como la conocemos, y donde estudian en el presente 3 millones 376 mil 591 alumnos de origen hispanoamericano, en su mayoría mexicanos, los cuales superan la mitad (54%) de la población estudiantil del sistema público del estado, tomando en cuenta la formación de preescolar a la preparatoria (6.2 millones).³ Esta cifra no incluye los estudiantes de formación universitaria que ascienden, según cifras del Departamento de Educación, a 2 millones 671 mil 130. En México, durante el inicio del ciclo escolar 2021-2022 se inscribieron 32.9 millones de personas, según cifras de INEGI, institución que

³ La población estudiantil, según cifras del Departamento de Educación del Estado de California, «Data Quest. Enrollment in California Public Schools by ethnic designation, 2017-2018», 2018.

consigna, de igual forma, que esa cifra constituye 60.6% de la población de entre 3 y 29 años. Las comparaciones se vuelven más complejas e interesantes cuando estudiamos la proporción de alumnos de origen hispano o específicamente mexicano en ese nivel escolar.

California es cuna de importante terminología que refleja una realidad tan dinámica como volátil. *Bilingual*, *biliteral*, Hispanic Serving Institutions (bilingüe, bilateral, Instituciones al Servicio de Poblaciones Hispánicas) son todos términos acuñados durante el tiempo que yo he impartido clases en este lado de la frontera.⁴ Mi primer trabajo fue como

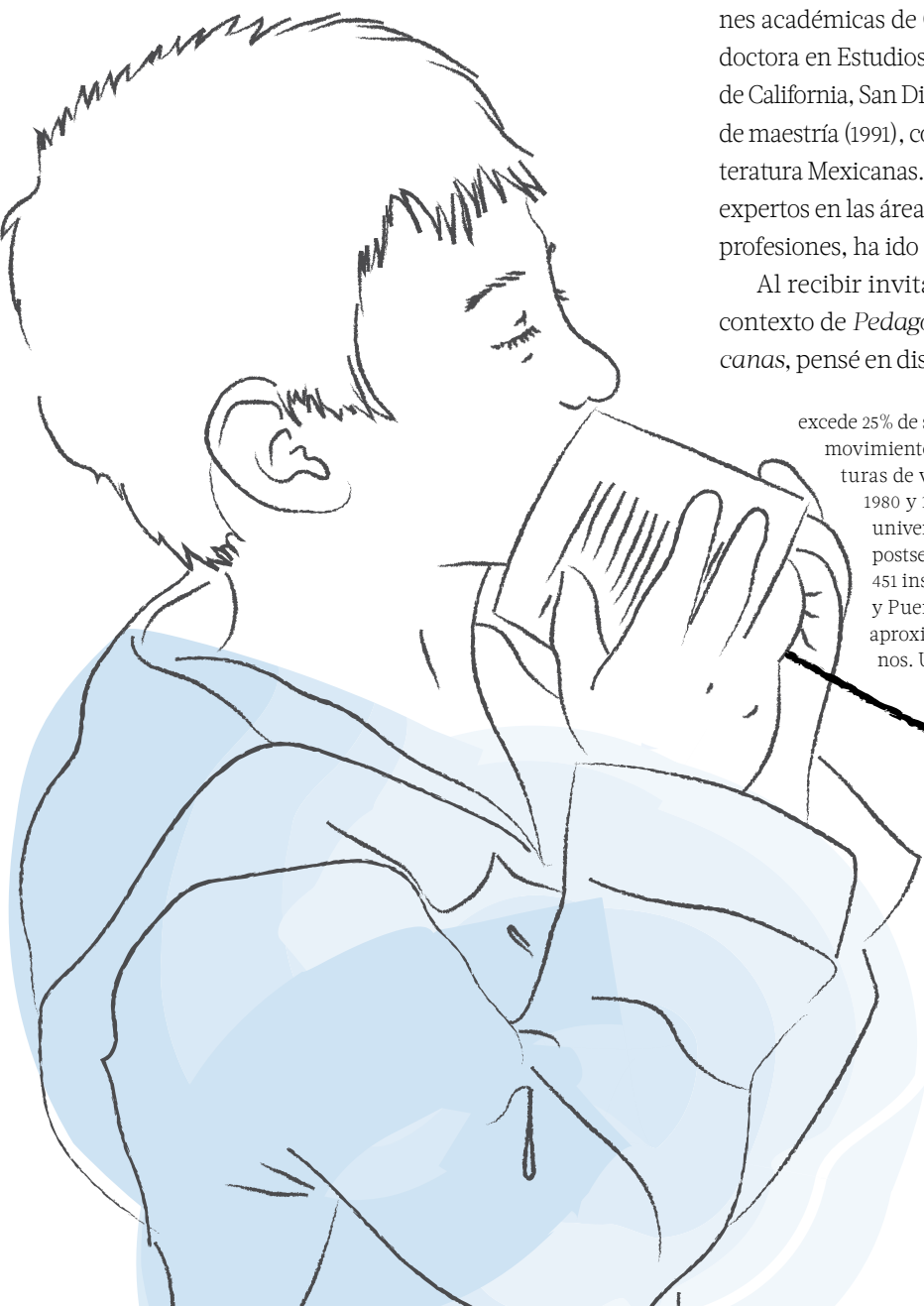
⁴ Denominación que se integra al U.S. Department of Education, Hispanic Service Institutions. Esta designación prevé el acceso a apoyos financieros para instituciones cuya población hispana

asistente de enseñanza en los salones de la secundaria Collier Junior High (Point Loma, San Diego). Recién iniciado el Programa Bilingüe (1978-1979), alguien colocó un cartón, improvisado en la puerta de nuestra pequeña oficina: «Aquí no hablamos inglés». Actualmente, imparto cursos de especialización en estudios del español (educación, leyes y criminalística, medicina y salud pública) y de traducción e interpretación, en la facultad de Literaturas y Lenguas Española y Portuguesa de la universidad estatal pública San Diego State University. Obtuve mi grado de licenciatura en Ciencia Política (1981) en el mismo plantel donde ahora trabajo. Pese a haber realizado estudios en la Universidad Nacional Autónoma de México y en París, Institut d'Études Politiques, mi formación profesional ha transcurrido, predominantemente, en instituciones académicas de California. Obtuve el grado de doctora en Estudios Culturales por la Universidad de California, San Diego (1993), de donde es mi título de maestría (1991), con especialidad en Cultura y Literatura Mexicanas. La necesidad de profesionistas expertos en las áreas de español, en lengua y otras profesiones, ha ido en aumento.

Al recibir invitación para este ensayo, en el contexto de *Pedagogías y Críticas Latinoamericanas*, pensé en distintas posibilidades, revisaría

excede 25% de su estudiantado. El esfuerzo surge de movimientos de base que inciden en las legislaturas de varios estados, en las décadas de los 1980 y 1990. La designación se refiere a las universidades e instituciones de educación postsecundaria. Actualmente se benefician 451 instituciones, localizadas en 24 estados y Puerto Rico, beneficiando a un número aproximado de 2 millones 44 mil 530 alumnos. U.S. Department of Education Statistics, «Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS)», 2021.

California es la verdadera república de la educación masiva, tal y como la conocemos, y donde estudian, en el presente, 3 millones 376 mil 591 alumnos de origen hispanoamericano, en su mayoría mexicanos, que ya superan la mitad (54%) de la población estudiantil del sistema público del estado.



la documentación histórica que rodea a la génesis de las aulas, en México y en California y, más concretamente, en los lugares de ambos países donde me he desempeñado como docente. Esa primera vía, aunque todavía necesaria y sugerente, pensó, requiere de un espacio que excedería, con mucho, el límite máximo de 25 cuartillas. Como segunda opción, haría acopio de los artículos escritos con ese tema para los medios periodísticos y les daría un hilo conceptual para elevarlos a un nivel mayor de seriedad y búsqueda. Pero no fue sino la tercera de mis confabulaciones que me llevó a arrancar en la dirección deseada. Hablaría con colegas y amigos del campo y recabaría su sentir, después de todo nos hallamos en un momento parteaguas de la civilización, donde los salones de clase se achican —creciente desinterés por los estudios, deserción escolar o abandono de las instituciones de educación pública en aras de instituciones privadas— y las expectativas de la educación aumentan; donde los presupuestos se adelgazan, sin que dejen de crecer las pilas de pendientes y retos, cada vez más urgentes y preocupantes.⁵

Una conversación como la que me proponía también llamaba a varios meses, posiblemente años de procesamiento. Tendría, entonces, que ser algo del corazón. Apenas puse el «corazón» en la balanza y recordé ese título impactante que todavía me toca *23 maestros de corazón*,⁶ el libro de texto que utilizan mis alumnos de Español para el campo educativo. Volvería, de acuerdo con la filosofía que emana de ese valioso volumen, mi ejercicio en uno real, tangible, sincero. Prepararía tres preguntas que nos llevaran, por su contundencia, al diálogo. No sólo seleccionaría profesores o administradores para estas conversaciones, sino también un par de trabajadores sociales. Al seleccionar a mis entrevistados, pensó en el carácter interdisciplinario del tópico. No basta con tender un puente hacia las voces docentes sino hablar, también, con trabajadores sociales y administradores.

Mi selección reunió a cinco mujeres: *Ruth Vargas Leyva*. Profesora del Instituto Tecnológico de Tijuana y coordinadora de la Maestría en Educación, ofrecida en forma coordinada con San Diego State University. Integrante del consejo asesor de la Comisión Nacional de Innovación Curricular, ANUIES y miembro asesor de la Red Nacional para el Desarrollo de la Innovación Curricular. *Aurora Cervantes Rodríguez*. Destaca su trayectoria como docente de la Escuela de Trabajo Social en Zacatecas y que, como ella misma comparte, vivió la génesis de la Escuela de Trabajo Social, desde su nivel técnico hasta su inserción en el medio profesional, proceso que la puso a cargo del desarrollo curricular de la misma. *Angelina Belmontes*. Docente de la Escuela de Trabajo Social en Zacatecas. Imparte las materias de Trabajo Social Comunitario y Trabajo Social y Familia. Debido a la violencia que impera en su estado, ha tenido que sustituir el trabajo directo en colonias por el de escuelas donde los alumnos combinan sus prácticas e intervenciones con intensivas sesiones de conocimiento de la realidad de esos espacios públicos. *Gema Mercado Sánchez*. Doctora en Matemáticas por la Universidad de Arizona y profesora de la Escuela de Matemáticas de la Universidad Autónoma de Zacatecas «Francisco García Salinas» (UAZ) donde también fue directora. Fue secretaria de educación del estado zacatecano. Gestionó la introducción de la Reforma Educativa y también su suspensión. Estuvo a cargo del Consejo Zacatecano de Ciencia, Tecnología e Innovación (Cozcyt), es fundadora del Museo Interactivo e Itinerante de Matemáticas en Zacatecas (MIIMAZ), el Laboratorio de Estadística y Matemática Aplicada (LEMA), el Centro Interactivo y el Parque Científico y Tecnológico de Zacatecas. *Rosalía Salinas*. Se desempeña como directora de *Learning Resources and Educational Technology Division* (Recursos para el Aprendizaje y División de Tecnologías Educativas) en San Diego County Office of Education. Fue pieza clave en el establecimiento de la educación bilingüe y bicultural, hoy parte integral de los contenidos académicos del sistema educativo público de California. Trabajó de la mano con el congresista Peter Chacón para dar vida al Bilingual Bicultural Act of 1976 —medida que establece que la educación debe ser bilingüe y bicultural. Salinas resistió la embestida de la propuesta legislativa 227 —Proposition 227—,⁷ que atentó contra el uso del español para impartir contenidos en 1998. Toda una vida de lucha le permitió ver concretada la propuesta 58 (Proposition 58) sustento legislativo que posibilitó, finalmente, el retorno del español a algunas aulas californianas.⁸

Como se podrá constatar, la cercanía en amistad no mengua el mérito de mis entrevistadas en su campo, al contrario, aporta el valor de la palabra expresada con sinceridad. Esto no es un trabajo investigativo de

⁵ Laura Mechler, «Public education is facing a crisis of epic proportions», *Washington Post*, 30 de enero de 2022.

⁶ Carlos González Pérez, *23 Maestros de Corazón. Un salto cuántico en la enseñanza*, Bilbao, Desclée de Brouwer (Aprender a ser), 2013.

⁷ Proposition 227. Véase Ofelia B. Miramontes, Adel Nadeau y Nancy L. Cummins, *Structuring schools for linguistic diversity: linking decision making to effective programs*, New York, Teachers' College Press, 2011.

⁸ Marty Block y Lorena González, «Proposition 58 Expands Bilingual Education Choices», *The San Diego Union Tribune*, 5 de agosto de 2016.

largo aliento sino una experiencia reflexiva que busca poner en la mesa algunos puntos clave para entender cómo inciden entre sí el sistema educativo, los maestros y la sociedad. Entra con esa perspectiva en estas líneas, lector. El título, «El espejo horadado», proviene de otro artículo que escribí en 2012, en torno a la polémica reforma educativa impulsada por el gobierno de Enrique Peña Nieto, antecesor del actual presidente de México.⁹ Ese momento cumbre del neoliberalismo en México y en el mundo, aunado a los poquísimos cambios que en la práctica vemos hoy en el sistema educativo, constituyen la variable a criticar, sin duda, aunque al hacerlo no hay que quedarse en generalidades sino observar, como con una lupa, sus desaciertos y sus pugnas; sus virtudes y sus enormes y costosísimos defectos. «El espejo horadado», es la imagen rectora de un poema antiguo tomado de los códices matritenses a través de dos grandes, fray Bernardino de Sahagún y Miguel León Portilla. Se trata de un espejo agujerado por ambos lados; quien se asoma a él percibe la labor del sabio o es el sabio mismo, que sólo dará con su reflejo, al plantearse la búsqueda de su propio rostro.

Maniqueísmos educativos

La izquierda o la derecha, la escuela pública o la escuela privada, alumnos pobres o alumnos ricos; aspirar o adaptarse; individualismo y movilidad social o pertenencia a la comunidad. Los maniqueísmos, la polarización invaden el discurso educativo. Desde la política, o más bien desde la retórica, se interviene en las aulas, a distancia y sin calibrar jamás el peso de dichas acciones. Los políticos reparten el presupuesto y legislan a favor o en contra de poblaciones cuya movilidad social depende de dicho presupuesto y medidas. Los maestros son de alguna manera intermediarios o activistas, en algún grado o disposición. Los padres de familia observan, cuando no intervienen desde sus posturas, alimentados igualmente desde la retórica. ¿Cómo sobrevivir a estos rápidos que afectan el curso de este río que es lo que mueve nuestra valoración de la educación de hoy?

Y, para colmo, llegó la pandemia de la covid-19. Cuando miramos hacia atrás no basta con decir que nos vacunamos o no, que dictamos el uso del cubrebocas o no, que sobrellevamos el distanciamiento social atendiendo las exigencias de nuestros programas y de nuestro deber profesional o no. La pandemia puso en evidencia mucho más que la contingencia sanitaria y sus secuelas. Generó rezago e incidió en el ya avanzado deterioro del ambiente psicosocial del alumno, víctima, de por sí, de muchos tipos de violencias; puso en un plano de interacción jamás experimentado a profesores y padres, que de manera compleja ejercían una parte del proceso educativo en sus casas. Más allá de todo, la pandemia desnudó, con rudeza inédita, la

⁹ María Dolores Bolívar, «El Espejo horadado o crítica de panzazo», *Revista Peregrinos y sus Letras*, 2 de abril de 2013.

desigualdad que hace que unos tengan computadoras personales, acceso libre a internet, un espacio doméstico adecuado para el estudio, padres lectores y capaces de apoyar con las labores escolares, estructuras familiares que garantizan la presencia o influencia de los adultos sobre los pequeños y los jóvenes, etcétera. La pandemia expuso, más allá de todo límite previsible, las confidencialidades y distancias protectoras que antes separaban el aula de la casa, y a padres de educadores y a educadores de políticos, en una cuarentena muy larga, que los obligó, sin un plan previo, a convivir en un mismo espacio frente a esa pantalla y a esa plataforma facilitadora que lleva el paradójico nombre de Zoom.¹⁰ En fotografía, *zoom* es el tiro cerrado, cercano; conlleva el arte de acercarse, con pulso firme y ojo escrutador; la toma cerrada no admite escondrijos ni afeites. La proximidad elimina o aumenta las distorsiones. Y luego de ese acercamiento macro reflexivo y decretado el fin de la contingencia sanitaria, el volver al aula no parece implicar la recuperación de una normalidad *perdida*. Las transformaciones no son sólo de forma, el impartir clase a un grupo de pequeños o jóvenes enmascarados; el retorno a métodos más apropiados para la interacción presencial; el reajuste a esa convivencia en la que a menudo afloran contingencias de otra índole como pueden ser los rebrotes sanitarios, afecciones mentales y rezagos económicos.

En el plano de la crítica, es este el momento de revisar las prácticas del pasado. Retomar el presente a partir de filtros reales y anticiparse a los cambios acelerados por el distanciamiento social que ahora nos lanzan, a marea alta, sobre la nueva realidad de nuestros establecimientos y planteles masivos. Finalmente, las redes sociales se han vuelto complejos sistemas de comunicación

¹⁰ Zoom. La compañía fundadora de esta plataforma digital arrancó en 2011, por iniciativa de Eric Yuan, un ingeniero de CISCO Systems Inc. El año de 2020 la compañía se vio presa de cambios monumentales en manejo de volúmenes de comunicación sin precedentes. Para una interesante valoración periodística de los cambios sufridos por esta compañía y sus implicaciones a futuro. «We live in Zoom now», *The New York Times*, 23 de marzo de 2020.

global. Lo que inició como un intercambio de fotos familiares y cháchara amistosa (o su némesis tóxica) hoy opera como sofisticadas plataformas de intercambio de ideas. Con la pandemia vimos proliferarse los conversatorios, las conferencias y encuentros virtuales y con ellos un conjunto de programas que están transformando el intercambio de contenidos culturales y académicos. De ser un grupo que se volvió Zoom dependiente a partir de marzo de 2020, hoy, el medio cultural utiliza con gran destreza las plataformas y sistemas que administran datos, imagen, voz y la combinación de todos, al punto de que incluso las clases presenciales han comenzado a requerir un componente virtual que permita a los que no pudieron asistir o a los participantes de otros puntos geográficos integrarse al plan de estudios de tal o cual universidad. Lo insólito, lo que en otro tiempo hubiera resultado imposible de creer está sucediendo. Cursos de dibujo, de danza, de escultura o de ciencia han comenzado mermar el terreno de esa «normalidad» anhelada; los museos han ensanchado su veta recaudadora de visitantes y las escuelas están teniendo que ampliar sus plataformas y departamentos de ingeniería para sustituir tareas que antes requerían el componente presencial. Las horas de consulta, los intercambios administrativos y la convivencia entre alumnos y profesores va conquistando poco a poco los espacios virtuales. La tentadora interacción sin fronteras, anima dicha sofisticación. Un ejemplo: pertenezco a una asociación de artesanos del libro que no contaba entre sus filas con asistentes constantes sino con dos decenas de artistas, un club de pocos. A partir de la Pandemia, la participación de miembros de asociaciones similares en distintas partes del país ha conseguido que las actividades de dicha asociación sean trasladadas a los espacios virtuales, sorpresivamente volviendo sus talleres y cursos experiencias plurales con gente de diversos países.

Causas que no desaparecen

Cabe aquí un paréntesis de corte histórico, simbólico en su paralelismo temporal con otras contingencias y dramas del siglo que antecede. No nos resulta fácil, todavía, visualizar qué va a ser del sistema educativo al concluir ya no esta década, sino los próximos dos o tres años. Por eso se vuelve sano tomar este *impasse* como uno formativo y reflexivo respecto del pasado. El constituyente de 1917 enfrentó la tarea de dar vida al artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos,¹¹ planteándose un papel para el estado en la educación. Eran dos las corrientes que predominaban: a) La posición liberal clásica, que defendía las libertades fundamentales, incluyendo en ellas la libertad de enseñanza, apoyada principalmente por parlamentarios y exdiputados maderistas. b) La otra, más radical, puesta en la mesa

¹¹ Engracia Loyo, «El ejecutivo federal: un nuevo protagonista», en *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, Ciudad de México, El Colegio de México, 1999.

por militares, abogados, maestros de provincia, periodistas modestos y artesanos, todos ellos participantes en la lucha armada, rechazaba de entrada la no intervención del Estado y propugnaba por que se le tuviese por órgano rector de las actividades del magisterio.

Este último grupo buscaba garantizar que la educación fuese laica, y que no perdiera de vista el cumplimiento del artículo 3º, vigilante de los programas de estudio y de la distribución de los recursos destinados para la educación. Tanto en la capital del país como en las provincias, la educación privada a cargo de sacerdotes y monjas seguía siendo una realidad. En las mal llamadas provincias o demarcaciones más lejanas a los centros urbanos, reinaba la improvisación y la escasez de recursos. La tarea más urgente de aquel momento era la alfabetización, ya que el número de personas que lidiaban con analfabetismo en el país rebasaba 87%.¹² Era impostergable concentrarse en la educación de esos adultos a fin de que pudiesen integrarse al trabajo. Dentro de esa numerosa población por transformar, el origen geográfico y socioeconómico resultaron determinantes. El instrumento que había sido propuesto, a partir del triunfo de la revolución de 1910, para remediar el analfabetismo, era la llamada *escuela rudimentaria*, cuyo sustento legal fue la Ley Federal de Instrucción Rudimentaria.¹³

Las escuelas rudimentarias se crearon en el año de 1911, el presidente interino era Francisco León de la Barra; ministro de instrucción pública, Jorge Vera Estañol y el subsecretario, José López Portillo y Rojas. Se pensó que el objetivo primordial de la educación era romper el aislamiento en que se hallaba la población que lidiaba con analfabetismo. Desgraciadamente, para aquellos políticos, el concepto de integración tenía que ver con un profundo desconocimiento de la diversidad del país y una tendencia a educar para los núcleos urbanos.¹⁴ En junio de 1911 Alberto J. Pani sustituyó en su cargo a José López Portillo y Rojas y se inició

¹² *Analfabetismo en México, 1895-2000*, Instituto Nacional de Estudios Políticos, en https://www.inep.org/index.php?option=com_content&view=article&id=4&catid=8&Itemid=101

¹³ *La instrucción rudimentaria en la república*, en <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2833/3.pdf>

¹⁴ *Idem*.



Se pensó que el objetivo primordial de la educación era romper el aislamiento en que se hallaba la población que lidiaba con analfabetismo. Desgraciadamente, el concepto de integración tenía que ver con un profundo desconocimiento de la diversidad del país y una tendencia a educar para los núcleos urbanos.

en torno a sus preocupaciones, siempre derivadas de la necesidad de establecer un presupuesto digno. Resultaba insuficiente proveer a la educación de recursos y esperar que ésta fuese justa para todos. El debate involucró de manera protagónica al entonces subsecretario y a Gregorio Torres Quintero, figura de la educación mexicana, quien ya entonces aportó su sentido práctico basado en su experiencia.

Torres Quintero había sido secretario de la Dirección General de Instrucción Primaria y jefe de la Sección de Educación Primaria de la propia secretaría. Muchos de nosotros estudiamos con su método onomatopéyico, ¿lo recuerdas? Él realizó también un estudio que tituló *La instrucción rudimentaria en la república*, en el que hacía de ella el instrumento idóneo para las poblaciones de entre 50 y 500 habitantes. Calculó necesarias 27 mil 500 escuelas a un costo aproximado de 900 pesos por escuela para el primer año y 700, de allí en adelante. En este esfuerzo por disminuir la inversión inicial, reinaba la quimera de la honestidad; no obstante, faltaba el cálculo de una población que aumentaría año con año.

El debate con Pani se debió a que éste contemplaba un programa en el que los recursos se concentraran en menos escuelas con una planta de maestros más profesionalizada, objetivo que aparecía ya entonces como poco práctico, aunque más apegado a las posibilidades presupuestales. Torres Quintero se inclinaba por una educación

masiva que echase mano de los recursos humanos disponibles:

¿No hay maestros para encargarles la dirección de las escuelas rudimentarias? Improvisémoslos, como improvisamos soldados a la hora que la patria pelagra. Muchos de esos improvisados llegarán a ser capitanes, coroneles y generales en el magisterio nacional. Escojamos lo mejor que tengamos en materia de hombres o mujeres instruidos para confiarles la dirección de nuestras pequeñas escuelas de campo.

La falta de maestros se perfilaba ya como un gran reto, sumado a las condiciones en que la mayoría ejercían, con gran dificultad y modestia, su tarea. Aun en el propio Distrito Federal de los 2 mil 157 maestros, únicamente 688 eran normalistas. De ellos, 933 carecían de título.¹⁵ El problema de los maestros era dramático por lo bajo de sus sueldos y porque lo arduo de su tarea impedía que continuaran formándose. Ganaban de 25 a 30 pesos mensuales, es decir, por debajo de un peso por jornada laboral.¹⁶

¹⁵ Gregorio Torres Quintero, *La instrucción rudimentaria en la república*, México, Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología, 1913, en https://mexicana.cultura.gob.mx/es/repositorio/detalle?id=_suri:DGB:TransObject:5bce59887a8a0222ef15e372

¹⁶ Luz Elena Galván Lafarga, «Maestras y maestros en el tiempo. Una mirada desde la historia», *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLVI, núm. 2, pp. 147-178, 2016.

Entre los temas debatidos por Torres Quintero y Pani estaban el de la unificación del idioma, a lo que Torres Quintero proponía que se forzara la educación monolingüe; y el problema de la educación técnica para el trabajo, por la que Pani se pronunciaba, sobre todo para las áreas rurales. Para todos quedaba claro que el cambio de gobierno no impedía que las transformaciones en el ámbito educativo se perfilaran lentas, azarosas y asediadas por el desafío que éstas presentaban para todo el país.¹⁷ Se procedió a hacer efectivo el decreto de instalación de Escuelas rudimentarias. En 1912 El Boletín de Instrucción Pública difundió varias actas de instalación. La primera correspondió a una escuela en la Hacienda de Buenavista, en el Partido de Ojo Caliente, Zacatecas. Esta escuela fue instalada el 22 de abril de 1912.¹⁸ Estuvieron presentes: Luis J. Zalce, jefe político de Ojo Caliente; Luis G. Hernández, instalador de escuelas rudimentarias en Zacatecas; Salvador Vidal, inspector de las escuelas. La dirección recayó en la señorita María Quirina Granados.

El ritmo de instalación de estas escuelas rudimentarias fue lento. Para 1912 se habían propuesto 508, pero solamente operaban 50.¹⁹ A la lentitud del proceso de cambio en la educación, principalmente en el campo, se sumó la inestabilidad general del país, en particular en cuanto a la gestión administrativa. Para 1917 la educación no solamente se presentaba como uno de los problemas más urgentes, sino el fundamental para garantizar los derechos de todos a la vida mejor por la que había corrido la sangre durante más de siete años.

Maestro rural versus maestro urbano

El maestro rural enfrenta, todavía hoy, el reto de convencer a sus alumnos de que la educación es

el único camino de la superación en todos los otros ámbitos de la vida, una suerte de inversión a largo plazo, cuyos mayores réditos tienen que ver con el espíritu, pero cuyas ganancias se traducirán también, en un mejor nivel de vida para todos. En el campo resulta más difícil vincular los conocimientos expresados en los libros con la vida práctica y las contingencias que plantea una existencia penosa y dura.

En la labor agrícola, los brazos productivos no pueden ser distraídos de su trabajo y muchas veces niños y adultos se ven forzados a trabajar jornales largos que les impiden pensar en cualquier otra actividad. Otro factor que opera contra la labor educativa es la inestabilidad producida por la pobreza y, cada vez más, la migración; sobre todo la migración temporal que cancela para quienes la practican la posibilidad de participar en proyectos a largo plazo, así el educativo. Trabajar en el campo, por otra parte, no entraña una remuneración consecuente con las dificultades que el maestro rural enfrenta. La falta de carreteras, las malas condiciones en lo que respecta a infraestructura y la dispersión geográfica de la población dificultan aún más las labores educativas.

En muchos casos el maestro es visto como un transgresor de un orden social que se adecua a una naturaleza agreste. No siempre es fácil convencer, sobre todo porque la educación es el proyecto más largo y costoso que emprende el ser humano. No hace mucho escuché una analogía interesante que señalaba que si se nos propusiera la educación como empresa, proyecto de unos 20 años, en el que hay que invertir a sabiendas de que al final no están garantizados ni el éxito, ni el empleo, ni ningún tipo de ganancia cuantificable, nadie se atrevería a arriesgar en ella ni un solo peso. No en vano en su ideario político el presidente Lázaro Cárdenas puso énfasis en la aplicación práctica de los estudios, motivados, de manera prioritaria en la aplicación de los conocimientos al empleo productivo.²⁰

El artículo 3º se modificó en esos términos durante su mandato, en 1934: «La educación que imparta el Estado será socialista, y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social».

Misionero, empírico, solitario, valiente, decidido, tenaz son adjetivos que describen al maestro rural que lucha contra la geografía, las carencias, el dolor que le produce la ignorancia de tantos. Con recursos limitados y tareas urgentes el maestro rural fue convirtiéndose durante todo el siglo XX en una figura protagónica de la realidad nacional. Para muchos de los alumnos de medios urbanos lo que ocurría antes únicamente en el medio rural ha comenzado a evidenciarse en el medio urbano. «La escuela ya no produce movilidad social», puntualizó a raíz de estas conversaciones Ruth Vargas Leyva, quien además compartió

¹⁷ Ángeles Olay, «La instrucción rudimentaria y el debate entre Gregorio Torres Quintero y Alberto J. Pani (1911-1919)», *Revista Trimestral de Vinculación de la Universidad Autónoma de Nayarit*, 1997.

¹⁸ Instalación de la primera escuela rudimentaria. Alberto Arnaut, «La descentralización revolucionaria», en *La federalización educativa en México: historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*, Ciudad de México, El Colegio de México, 1998, pp. 95-146.

¹⁹ *Idem*.

²⁰ El maestro rural según el ideario político de Lázaro Cárdenas. «La misión del maestro» en el capítulo Educación Popular, en <https://en.calameo.com/read/00213580471595f7311ea>

que la percepción de los empleadores respecto de las capacidades de los alumnos «se encuentran severamente disociadas». En los planteles urbanos, los jóvenes no parecen estar haciendo las conexiones necesarias entre la escuela y el trabajo en épocas de crisis donde además los trabajos escasean: «Esos docentes jóvenes tienen muchas deficiencias en la comprensión de la lectura y el lenguaje. Sus herramientas conceptuales son de una pobreza que espanta». La última exclamación vino de Aurora Cervantes Rodríguez, quien piensa que en algún momento el sistema dejó de formar a sus educandos en, precisamente, las materias que requieren para tener éxito.

Contenidos educativos: obesidad burocrática y clientelar que saca cero comenzando por civismo

El primer cero se lo lleva el gobierno —ninguna administración la libra— con una burocracia obesa y clientelar que ha ido engrosando sexenio con sexenio. El sistema clientelar no lo establecieron el PRI, ni Porfirio Díaz, ni Antonio López de Santa Anna. Nos lo impusieron los invasores europeos que llegaron sin nada y se valieron de su poderosa red de parientes y contactos para subir como la espuma a la usanza medieval. La encomienda era un feudo redomado que subsiste hasta hoy en las familias cuyos nombres uno ve repetirse de tatarabuelos a tataranietos en los mismos oficios. Con el PRI, ese sistema perfeccionó los excesos. Durante los 70 años de administraciones priistas con sus 13 presidentes, 416 gobernadores y 63 mil 368 presidentes municipales, la maquinaria funcionaba puntual y por voluntad de los ungidos del régimen. Eso no sólo incluye a un sindicato o a las escuelas, sino a todo el aparato burocrático: jueces, diputados, senadores, policías, soldados, trabajadores del petróleo, de ferrocarriles, de hospitales. La lista no es solamente larga, involucra además a todos los oficios. En la época de Díaz existían los periódicos que servían al poder; hoy hay radiodifusoras, televisoras, agencias informativas, casas encuestadoras y blogueros, medios digitales, encuestadoras transnacionales que

gravitan en esas órbitas. Gema Alejandrina Mercado Sánchez no pudo expresarlo con mayor claridad:

Lo que distorsiona, de forma irreparable, las posibilidades educativas del sistema público, es que haya sido politizado de forma criminal a través de las distintas épocas y que lo hayan llenado de compadres, amigos, hijos, novias y familia de los dirigentes que no tienen capacidad profesional, ni vocación, ni interés por la educación.

Vayamos al cero en civismo y participación política. El primero, el civismo, está difunto. La mayoría de los mexicanos ignoran la constitución. Nuestra cultura cívica se detiene en los nombres de ciertos artículos como el 3º, el 27, el 123. Los aprendimos porque así se llamaban una calle, una escuela, una tienda de abarrotes, incluso una cantina. No hace mucho hice una pregunta en redes sociales acerca del artículo 33 y me contestaron que era una posición del Kamasutra. En México, sin embargo, uno podría aprender civismo sin cambiar de banqueta. Bastaría con llevar el registro de veces que nuestros derechos son pisoteados en una misma cuadra: la luz del poste no funciona; los perros defecan en las banquetas sin sanción alguna; los vecinos conectan diablitos para robarse la luz, depositan su basura en la casa de otro, bloquean la entrada o se estacionan en doble fila, cantan de noche a pulmón batiente. Quejarse no paga. «No te metas con la ley» es eufemismo para despertar al monstruo ávido de corrupción que todo lo convierte en un negocio.

¿Y la participación política? Parece tema aparte pero no lo es. ¿Qué tiene que ver la democracia con el vendedor de chicharrones que no paga impuestos y jamás limpia la calle en la que instala su negocio; quien además no pasa inspección ni controles de calidad para venderte un producto que puede llevarte a la tumba? ¿Qué relación hay entre la empleada fraudulenta que vende Avon en horas de trabajo y que organiza su sistema de cobranza, justo el día de paga, con desparramo simplón y métodos de cobrador callejero? ¿Democracia para las empleadas de la SEP que trafican fayuca, de escritorio a escritorio? Las víctimas de ese orden somos los que *no formamos* parte de esa élite familiar y clientelar de los funcionarios y empleados públicos, gobernadores, munícipes y presidentes. «Caerse fuera del sistema» es eufemismo de andar perdido. Nadie la libra por fuera de ese estado vertical que se impone sobre nuestros destinos.

¿Qué miden las pruebas? En ese contexto, las pruebas/exámenes operan de refuerzo del totalitarismo a ultranza. No miden nada sino el poder del más audaz para burlarlas. No sólo en la educación ocurre esto. Quien hace la prueba sabe que la medición es subjetiva y que dependerá del poder que la aplique/califique. Revisar las pruebas puede convertirse en una carrera de vida. Y es que los exámenes son discriminativos, limitados, absurdos. ¿Cómo se mide el sentido común?

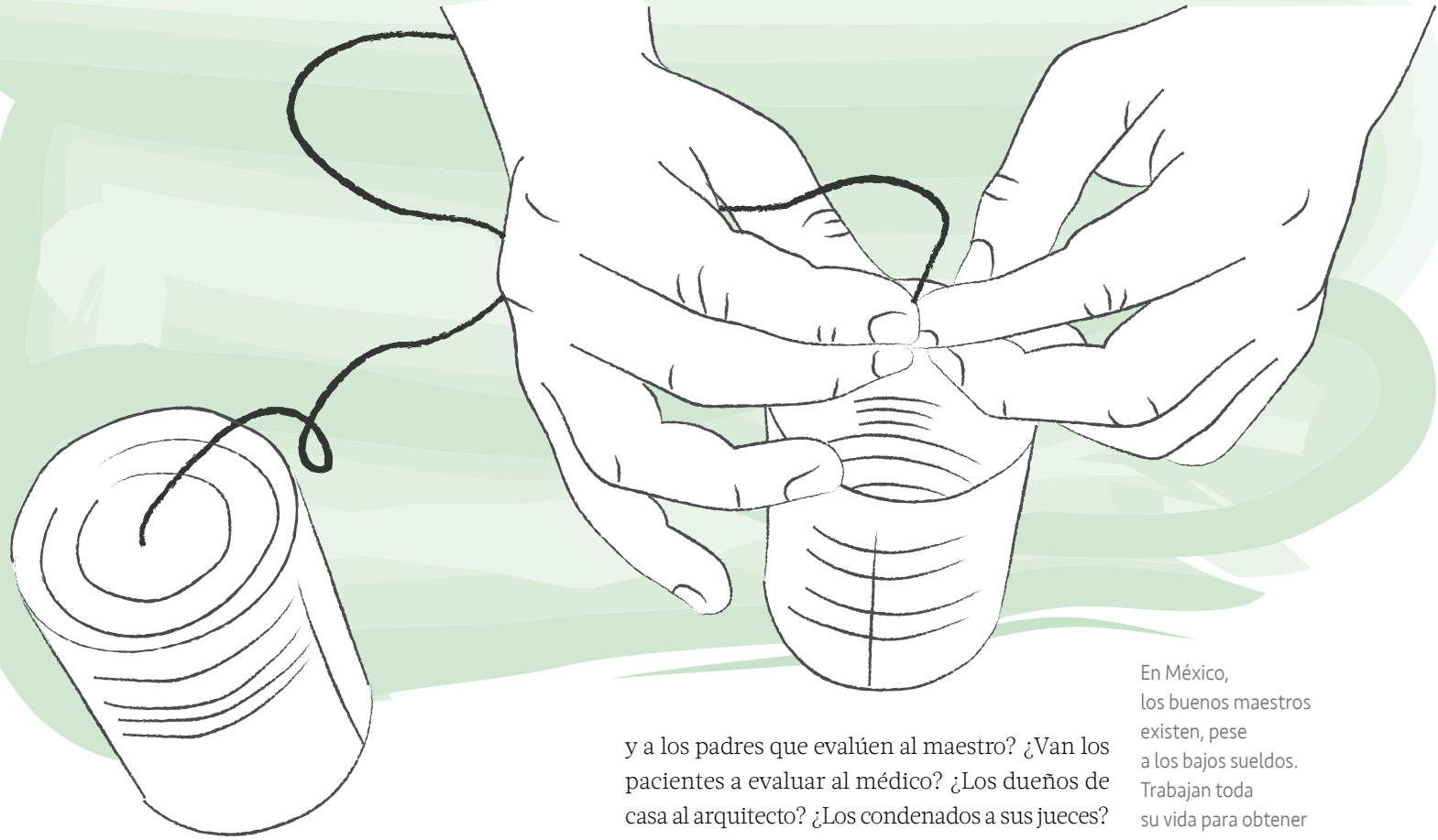
¿Para qué quieres un profesor que saque diez en conocimiento y sea totalmente intratable como persona? Además, sin la prueba, sabemos ya cuáles serán los resultados. La carrera magisterial nunca ha gozado del respeto de la sociedad. Se asume que el ser maestro es fácil, que cualquiera puede desarrollar esa labor. Además, el modelo corporativo ha degradado al maestro en un lector de instructivos o en un capturador de información con base en formularios. ¿Nos extraña que los chicos no apliquen conocimientos o adquieran instrucción práctica? Pero sí parece que el modelo corporativo sólo los quiere preparados para contestar cuestionarios/encuestas. Así, sin crítica, sin sentido común, sin conciencia social, los empleados de hoy jamás disienten del de arriba.

Atrapados en un sistema que improvisa en todos los oficios, el de maestro en México no se libra de esa improvisación. Los médicos atienden los centros de salud antes de ser considerados «pasantes» de medicina; los maestros enseñan aún sin concluir la carrera magisterial. Una vez que se enrolan en la realidad, en servicios sociales que los envían lejos de casa, los practicantes pierden la motivación para seguir formándose. La necesidad y el clientelismo dan cuenta de ese estado de cosas. Se dan las plazas de maestro como se da la concesión del taxi, el puesto en el mercado, la canonjía en el municipio. Después de obtener la plaza de maestro el siguiente escalón de la pendiente del poder es obtener una comisión, lo que implica que te vas con tu sueldo a servir al compadre o al primo que te la dio, sin jamás pisar las aulas. Casi nadie habla de los buenos maestros. Las discusiones acerca de la educación se centran en esos trueques infames que distorsionan el presupuesto y la realidad nacional.

En México, los buenos maestros existen, pese a los bajos sueldos. Trabajan toda su vida para obtener un préstamo bancario, vía para comprarse un coche u obtener el crédito del Instituto del Fondo Nacional de la Vivienda para los Trabajadores (Infonavit). El sueldo es tan bajo que requieren de dos o tres trabajos para sostenerse en familia, donde trabajan padre y madre o jefe de familia y todos los hijos adultos. Y cuando su asignación se da a horas de donde radican, la mitad del sueldo y del día se les va en transportes que parecen diseñados para llevar animales. No está libre de polémicas el asunto del salario de los maestros. Un artículo de Tracy Wilkinson para *Los Angeles Times*, «In Mexico, notorious for bad education, teachers make big bucks» (en México, conocido por su deficiente educación, los maestros se llevan jugosos salarios), recogió, en marzo de 2014, en plena Reforma Educativa, la controversial queja de que los maestros ganaban mucho, algunos inclusive más que el presidente de la república. Según cifras de la Secretaría de Educación Pública (SEP), los maestros ganan 8 mil 502 pesos mensuales, el equivalente en dólares a un poco menos de 500. En California, el rango de ingresos de los maestros de instrucción básica y media superior es de un promedio de 62 mil 97 dólares (según el departamento del Trabajo y de acuerdo

al levantamiento de datos de octubre de 2022), lo que equivale a un rango de entre 51 mil 867 y 75 mil 722 dólares anuales. Este salario equivale a un ingreso mensual que fluctúa entre los 4 mil 322 y 6 mil 310 antes de deducir impuestos. Para ser considerado «pobre» o «de bajos ingresos» en el estado y calificar en la obtención de ayuda, una familia de cuatro personas debe recibir un ingreso de 36 mil 900 dólares mensuales, lo que acerca a muchos maestros a un ingreso bajo, únicamente atractivos a jóvenes solteros, sin hijos. Sin embargo, la situación de los maestros en California no se acerca siquiera a la de muchísimos maestros en México, que viven en condiciones muy precarias. El artículo de Wilkinson aborda el tema sobre los salarios de un número muy reducido de maestros privilegiados, en su mayoría de centros urbanos y con títulos de posgrado.

A menudo se nos habla de un sistema distinto donde el alumno desempeña un papel más crítico, donde se enfatiza el diálogo y la participación anteponiéndolos al memorizar o repetir. Se tiende a sustituir, igualmente, al maestro autoritario por uno que es más observador, que se sitúa a un lado o atrás. Se denomina facilitador y a los alumnos, participantes. Se invierte, literalmente al salón de clases, sugiriendo que el aprendizaje ocurre fuera de él, en la casa, en la calle, en la vida, tornando el aula en un espacio en el que los alumnos decantan esos conocimientos aprendidos de manera natural, los vierten en discusiones que se guían o nutren de preguntas propias y de problemáticas reales. Pero luego se adjunta el concepto de las pruebas (mediciones, evaluaciones, pautas, rangos), mismas que cumplen con el efecto contrario a la reflexión y a la interacción. Mediante pruebas se busca llegar a un estándar, una media, una curva. Las pruebas son, además, mensuales, semanales, semestrales, finales, extraordinarias, sorpresa. Muchos advierten que son únicamente ejercicios de refrendo, que cuando el alumno «sabe», la prueba no debe producir tensión. Esto último contradice el desarrollo de toda una industria paralela que produce y vende materiales sobre cómo pasar las pruebas. Todas mis entrevistadas, no obstante,



externaron preocupaciones que tienen que ver con pasar o no pasar; destacaron un deterioro en la capacidad de retención y en la capacidad de aplicar los conocimientos con perspectivas críticas y, en particular a deficiencias tangibles en la redacción y lectura y en la presentación lógica de un corpus académico. Todas, además hicieron referencia, de una forma u otra, a un deterioro de contenidos y resultados con relación a lo que ellas experimentaron como alumnas. Belmontes resaltó el hecho de que los alumnos proyecten exigencias que no van a la par con las expectativas académicas. «Son caprichosos», dijo y también nos refirió el temor de los maestros a ser grabados o acusados de autoritarismo ante la Comisión de Derechos Humanos. Esta suerte de clientelismo parece aflorar en las instituciones educativas tanto en México como en Estados Unidos, precipitándose de manera notoria cuando hay crisis ya sea económica o de otra índole. En el presente, muchos maestros se quejan de que la deserción escolar está impactando la manera como se mide a los alumnos, debido al interés de los administradores por retener a un mayor número de ellos. ¿Por qué se pide a los estudiantes

y a los padres que evalúen al maestro? ¿Van los pacientes a evaluar al médico? ¿Los dueños de casa al arquitecto? ¿Los condenados a sus jueces? El educador, como cualquier otro profesionalista es víctima de las deficiencias del sistema. Evaluar, sí, pero con una conciencia de excelencia académica. Calificar, sí, pero para distinguir la reflexión e independencia de criterios, la capacidad crítica y la habilidad para expresarse.

Las presiones que sobre los maestros ejerce una economía en crisis no se detienen en la tabulación de salarios o ascensos. La relación de los maestros con los directivos y los padres parece replicar el modelo vertical del poder clientelar. Los excesos del poder se aprenden en las aulas. Quitar al profesor o al director es un deporte en México. El director en una escuela pública opera como un presidente municipal o como un funcionario. En una escuela privada es un ejecutivo de altos vuelos. Se equivocan quienes piensan que las escuelas privadas tienen mejores programas o resultados. En muchas de ellas los maestros son los mismos, salvado el filtro racial. Debí decir, ganan lo mismo, aunque pasen por el tamiz de la apariencia. El profesor viaja de escuela a escuela dando clases. Las mismas escuelas los colocan, aquí y allá, para ahorrarse las prestaciones de ley. Son empleados de tiempo parcial —profesores por hora o maestros de asignatura— los de la Ibero, la

En México, los buenos maestros existen, pese a los bajos sueldos. Trabajan toda su vida para obtener un préstamo bancario, vía para comprarse un coche u obtener el crédito del Infonavit. El sueldo es tan bajo que requieren de dos o tres trabajos para sostenerse en familia, donde trabajan padre y madre o jefe de familia y todos los hijos adultos.

Anáhuac, el Godwin, el Colegio Irlandés. Los dueños se regodean en su astucia contra las leyes laborales a costa del maestro. En las escuelas públicas también abundan los tiempos parciales y *los profes* de verdad enseñan frente a grupo.

Entonces, el problema tiene varios rostros y nombres que van más allá del maestro al que se quiere execrar. ¿Elba Esther Gordillo? ¿No tiene defensa! En esa líder sindical vitalicia se subsumieron todas las lacras del sistema. Habla mal, tiene una formación deficiente, es corrupta en ese medio del magisterio. Pero ella no es el epitome del magisterio sino del medio paralelo gracias al cual se ha marginado a millones de maestros/misioneros cuyas vidas han quedado en carreteras y salones maltrechos, durante años/siglos. Angelina Belmontes sugirió que «se disfrazó el sistema educativo». «En el tiempo de Calles la élite —de las buenas conciencias cristianas— vio con buenos ojos que se colgara a los maestros. Se les cortaron las orejas, acusándolos de espías del gobierno federal y se les persiguió sin el menor reparo. Hoy, se les quiere fuera de las aulas, pero no porque sean deficientes o mediocres sino porque son rebeldes, porque disienten del régimen que, poco preocupado por jóvenes y niños, los ha sometido a una vida sin futuro. Cuando los jóvenes o los maestros protestan ante esa realidad, tan lóbrega, se les execra. El sistema descarta la lucha social, la huelga, la protesta callejera, como si fuesen un mal hábito, obvia que al ejercer su derecho a luchar por su dignidad y por sus derechos laborales, el profesor esté dando la única lección de vida y de «civilidad» que recibirán sus hijos en un sistema autoritario hasta la médula. La desaparición forzada y subsecuente muerte de 43 postulantes a la Normal Isidro Burgos, de Ayotzinapa, Guerrero, México, el 26 y 27 de septiembre de 2014, queda como la tacha de un régimen no sólo capaz de matar normalistas, sino de esmerarse durante ocho largos años en desaparecer el rastro de sus crímenes.

¿Están en extinción los profesores, las aulas? Conversaciones

1. ¿Qué aportaste al sistema educativo?, ¿por qué vamos a recordarte?

Esta pregunta es una que nos hacemos casi a diario y con esa misma frecuencia, estoy segura, revisitamos nuestras respuestas, siempre con un sentido claro de eso que aportamos y que nos sigue como si quedase pegado a nuestro yo interior. Para mí, esa aportación se resume en la frase que podemos expresar de un único aliento. Ruth Vargas Leyva le dio al sistema su visión y su crítica de los programas educativos y contenidos curriculares; Angelina Belmontes subrayó su experiencia y el privilegio de poder enseñar lo que sabe; Rosalía Salinas resaltó su labor en lo tocante a la promoción de una sana identidad que incluye la lengua materna y la concepción del maestro como activista de los derechos de sus alumnos y de los contenidos de

la educación; Gema Mercado Sánchez aportó su honestidad e integridad personal estrictas y su sensibilidad para, mediante el diálogo continuo y el respeto por el magisterio, intentar mejorar las enormes desigualdades que perviven en la educación; Aurora Cervantes Rodríguez se concretó a resaltar esos valores que dan sentido a la profesión e inciden en los alumnos, para que éstos accedan a analizar la realidad social con un sentido crítico y propositivo. Y yo, de una u otra forma, aterrizo en la idea de estrenarme en cada salón y repetir únicamente aquello digno de repetirse. Para mí cada día trae su propio reto, su propio afán.

Si algo tenemos todas en común es una voz fuerte, decidida, perseverante y segura de sí y un sentido de identidad a prueba de bombas. No es casual que Rosalía Salinas rememore aquí la importancia de que la voz del maestro se proyecte, contagie de confianza, aplomo y firmeza. Y va más allá, no basta que lo haga al interior del plantel, entre pares, con los alumnos. El maestro, subraya Salinas, debe de ir a la comunidad y defender los derechos de los estudiantes y los contenidos curriculares con confianza, aplomo y firmeza.

En la conversación con mis entrevistadas confluye la memoria de nuestro propio estudiantado. Éramos rebeldes, inconformes, quizás disidentes natas y también llegamos a ser esas maestras. Quizá hoy diríamos: «quiénes no volverían y felices al sistema griego, donde el maestro y el alumno dialogaban sin intermediarios, sin burocracias». Llenar formularios, cumplir con plazos férreos, evaluar a los alumnos y ser evaluados por alumnos y pares, asistir a reuniones departamentales, distritales, estatales, nacionales, todo eso refrenda nuestro anhelo de tiempos en que la enseñanza se nos presenta más directamente enfocada en el pupilo, en los libros o tabletas, en los contenidos que se adecuan en la marcha, en el diálogo. No digo que ese diálogo no se dé hoy —yo llevo casi 40 años de magisterio— pero sucede que anteponer al sistema educativo esa línea de comunicación abierta maestro-alumno suele causar mucho sufrimiento. De joven, el maestro se imagina el escalafón como la escalera

que lo conecta con el cosmos, alegoría del saber universal. En la realidad, ese escalafón acaba siendo una estructura agrietada, fría, repleta de covachas y trampas que aplastan a quienes se rebelan o catapultan a quienes resisten, estoicos, amordazando igualmente inventiva y pasión. Y, sin embargo, si hay un arma que deben empuñar los maestros, ésta es la palabra y, con ella, el poder de convencer y hacer cambiar lo que parece inamovible, inmovible, «un elefante al que hay que empujar» —alegoriza Rosalía Salinas.

Ruth Vargas Leyva: «Fui instructora de ANUIES y participé en el diseño de programas educativos de la universidad de Sonora y Yucatán», subraya Vargas Leyva, quien además comparte que ha dedicado toda una vida profesional al diseño curricular y al desarrollo de cursos para la formación de futuros educadores. Su trayectoria incluye labores tan diversas. Su doctorado en Educación por parte de la Universidad Autónoma de Aguascalientes aparece en el umbral de una larga carrera como formadora de docentes que incluye una maestría en Medición, Evaluación e Investigación Educativa por la Universidad del Valle de Guatemala; licenciatura en economía por la Universidad Autónoma de Baja California y diplomado en Cultura de la Frontera Norte por el Colegio de la Frontera, COLEF.

Rosalía Salinas:

Si yo fuera franca, lo que yo aporté fue promover un concepto sano de identidad que incluye la lengua materna. Eso yo creo que lo traté de promover ya sea en el salón, en la escuela, en los distritos, a nivel estatal e incluido en eso va el maestro que aboga por sus estudiantes. Yo veo que hay maestros que se sienten capaces y hay veces que tienen una voz bien clara y firme en la escuela, pero no se les ocurre que también tienen que abogar por los alumnos fuera de lo que es la escuela para así tener impacto en cuál debe ser el *currículum* y qué debe de incluirse en la enseñanza. Muchas veces escuchaba a colegas decir que ese no era nuestro trabajo. Pero para mí eso

fue parte de lo que quise dejar impreso. Que uno tenga un sano sentido de identidad, ya que todos nuestros estudiantes tienen derecho a eso y no privarlos de ese derecho.

Yo viví en Texas donde se les decía a los padres de familia «no les hablen a los niños en español porque los perjudican». Eso lo vi yo. Querían eliminar el español porque pensaban que hacía daño. Y fue así como pude darme cuenta de que además de los estudios académicos hay que tener un sano concepto de identidad que incluya la lengua materna.

Al plantearse la importancia de trabajar en pro de ver afirmarse lo que nombra «el sentido de la identidad», Salinas rescata como primordial el que los alumnos sean seguros de sí mismos y que aporten, además de lo académico, una imagen propia que pase por sentir orgullo de la lengua materna y el origen.

Angelina Belmontes:

Aporto mi experiencia en trabajo social comunitario. Hay maestros que quieren ser recordados y admirados. Yo he llegado a ser tan objetiva que no me importa el reconocimiento. Eso tiene que ver con la educación. Antes los maestros éramos respetados. En las familias ya no le dan importancia al maestro. Muchos maestros han contribuido a esto porque no son maestros, les falta pedagogía o vocación.

Así abre su apasionada defensa del maestro Belmontes, quien relata de paso que aprendió a leer porque sus hermanos eran mucho mayores que ella y le costaba trabajo conseguir que le leyeran los cuentos. Compartió también que su madre, pese a que no sabía leer ni escribir, se sentaba junto a ella para cerciorarse de que terminaba su tarea:

El maestro busca poder enseñar lo que sabe, sin estructuras burocráticas. Me gustaría que los alumnos aprendieran a ser más analíticos y reflexivos, pero cómo le enseñas al alumno a reflexionar si no hay oportunidades y los muchachos no tienen capacidad de leer y analizar y, mucho menos, de redactar un ensayo.

Esos que pueden pensar en una forma lógica nos llegan contaditos. No saben leer, cómo hacer para que se titulen y escriban una tesis. Te queda la impresión de que sólo copian y pegan y que ni siquiera leen, a veces, eso que copian y pegan.

Gema Mercado Sánchez:

En lo personal, aporté honestidad e integridad estrictas y sensibilidad para hablar con todos los sectores, grupos, niveles, mediante diálogo continuo, respeto por el magisterio y trabajo intenso por mejorar las enormes desigualdades que hay en el sistema educativo mexicano. Durante mi gestión

como Secretaria de Educación del Estado de Zacatecas, implementamos un programa en tres ejes:

1. Reorganización administrativa y modernización. Realizamos modificaciones constitucionales para adecuar la legislación local al marco federal. Hicimos un nuevo *reglamento interno* para la reestructuración completa de la Secretaría, reduciendo en 10% el tamaño de la burocracia y su consiguiente carga financiera. Atendimos hasta 80% de un déficit tecnológico que había en oficinas centrales y foráneas y escuelas y que amenazaban a bases de datos enormes —inscripciones, certificados, nómina.

2. Profesionalización docente. Nos tocó otorgar facilidades y apoyos para cursos permanentes de actualización docente, becas para maestrías y doctorados en educación, estancias académicas dentro y fuera del país y contratación de cursos de inglés, pedagogía y arte en línea para quienes así tuvieran mayor posibilidad y acceso.

3. Mejora del ambiente escolar (pacificación local y justicia laboral, programa de educación socioemocional). Hay poco más de 5 mil 400 escuelas en el estado de Zacatecas, en todos los niveles (desde educación inicial hasta posgrado) y sectores (público, privado y autónomo). De esas escuelas, identificamos 2 mil 100 de educación básica que nunca habían recibido soporte material y educativo. Entonces instalamos un programa de apoyo continuo para infraestructura y equipamiento.

Aurora Cervantes Rodríguez: Fui docente en la Escuela de Trabajo Social tanto en el nivel técnico como en licenciatura. Cuando la Escuela de nivel técnico tuvo la autorización de la SEP para evolucionar en el nivel licenciatura, quienes éramos docentes, nos capacitamos en la UNAM y en la Universidad de Aguascalientes para diseñar planes y programas de estudio y así lo hicimos. El currículo de la licenciatura, en el área de epistemología de las ciencias sociales, de psicología y desarrollo humano y de sociología estuvo a mi cargo. Por otra parte, más que contribuir a la educación en abstracto, considero que pude contribuir a formar a alumnos en valores que le dan sentido a la profesión y en la capacidad

de acceder a analizar la realidad social con un sentido crítico y positivo para intervenir en diferentes campos.

2. ¿Qué te dio el sistema educativo?,
¿qué te llevas de él en tu caja de herramientas?

Mi primer impulso es afirmar que el sistema educativo me dio la caja de las herramientas y esas libretas donde lo anoto todo, las plumas, los tinteros, los colores, el afán de observar, de analizar, de criticar. Con excepción de la secundaria que Ruth Vargas Leyva estudió con las monjas del Sagrado Corazón, yo soy la única del grupo que estudié en una escuela privada, como era costumbre entre las clases medias de la Ciudad de México, donde crecí. Mi escuela, el Liceo Franco-Mexicano, era una escuela muy cercana a los planteles públicos, entre los que algunos todavía eran evaluados como excelentes. Mi escuela era laica, liberal y reunía una mezcla de maestros franceses, españoles (refugiados españoles) y mexicanos. Tengo ese punto en común con Vargas Leyva, quien encontró en las escuelas públicas de Baja California a maestros como Miguel y María Luisa Bargalló y Alfonso Vidal y Planas. Hoy, a la distancia, percibo a mi *alma mater* como lo que fue, un crisol de arte, conocimiento, excelencia. La escuela pública no era ajena al diálogo de las personas que me rodeaban. Mi padre era hijo y nieto de maestras del sistema público, sin embargo, había en México la convicción de que enviar a los hijos a una buena escuela era una inversión de vida. ¡Y vaya que lo fue! La única tecnología de mi tiempo eran los libros impresos y los cuadernos de pasta dura y papel. En mi casa había un estudio lleno de libros y en él había enciclopedias, diccionarios, novelas, poesía. Literalmente, extendías la mano y dabas con las obras de Stefan Zweig o de Knut Hamsun, en la primera colección que me interesó estaban Nikolai Gogol, Herman Melville y Leon Tolstoy. Mi escuela me dio de premio de fin de año, cada año, un altero de libros, la mayoría en francés, pero cuando los encontraba en casa, en español, volvía a leerlos. Cuando leí *Cumbres Borrascosas*, de Emily Brontë, en español, me entristeció que se me acabara; entonces quise leer *Ana Karenina* y *Resurrección*, feliz de que éstas fuesen más largas.

Ruth Vargas Leyva: «Me dio la posibilidad de actuar con los jóvenes. No nos educan para ser docentes. La necesidad de estructurar destrezas docentes me permitió la actualización y la interacción con otros docentes». Parca, pero contundente y clara, Ruth concretó en unas cuantas palabras, aquello que recibió del sistema educativo.

Rosalía Salinas:

El sistema educativo me dio la experiencia de trabajar con compañeros comprometidos, pero también la experiencia de ser la persona que no

es aceptada en los medios más populares de esos grupos. Al hacer eso me dio la fuerza, el aliento para querer cambiar cosas. Me hizo buscar si había en el estado otras personas con las que me podía unir. Entonces, el sistema educativo, de una manera negativa que para mí fue muy positiva, me señaló como la persona que no bailaba al son que le pusieron, pero a través del estado también encontré personas que a través de los años habían tenido experiencias exitosas. Recuerdo esa primera vez que me invitaron a una reunión en Sacramento, ahí vería personas venidas de Sonoma, de San Francisco, de Los Ángeles. Ahí escuché de sus experiencias y de cómo podíamos tener una voz. Fue así como, sin ser parte de la agenda, el sistema me enseñó a abogar, me empujó a abogar. Por una parte estás dándote cuenta de que parece que estás sola, como en esos primeros años en que llegué a San Diego y no había otra persona hispanoamericana, con excepción de una, en el programa migrante. Me acuerdo de que creía, al principio, que tal vez era porque era un poco más joven —en esos años yo no cumplía treinta. Entonces yo le doy gracias al sistema que me empujó para que fuera una persona que creciera en ese aspecto. Así que fui esa que levantó la mano y se atrevió a buscar otras maneras.

Angelina Belmontes:

Disciplina, era un sistema rígido. Mi mamá no sabía leer ni escribir, pero se sentaba a mi lado hasta que yo terminaba las tareas. Me gustaban mucho las clases de literatura. Yo bailaba y me daban permiso de poner los bailables, desarrollé mis capacidades y virtudes. El baile, el arte, me ayudaron a ser a la vez práctica y perseverante. Nunca me doy por vencida. Cuando entré al kínder me corrieron porque yo quería leer y me pusieron a cortar y pegar, entonces me escapé, a los dos días me corrieron. Creo que nos enseñaron a ser fuertes. A los muchachos de hoy, en cambio, los veo vulnerables. No quieren batallar, todo lo quieren fácil. En la normal estudié trabajo social en el nivel técnico y, después, en Estados Unidos estudié inglés, primero en Mary Mount, en Palos Verdes,

y luego en El Camino y Mesa College. A mi regreso a Zacatecas hice la licenciatura en Trabajo Social. Me di cuenta de que muchos maestros no sabían de teoría social y tampoco sabían explicar. Así pasé a la maestría, con muchas carencias en la investigación algo que no aprendí a hacer sino hasta que estuve en la UAZ.

Gema Mercado Sánchez:

El sistema me dio una mayor capacidad de diálogo para comprender el punto de vista del otro. Hay que reconocer que hay maestros estudiosos, de gran vocación y entrega, al margen de los esfuerzos gubernamentales. Es decir, aumenté mi respeto por el magisterio y su histórica contribución a la educación en México.

Aurora Cervantes Rodríguez:

Yo siempre estuve en escuelas públicas. Desde mi educación primaria hasta licenciatura y maestría, considero que el sistema educativo me formó con una gran riqueza. En esos años no tenía las grandes deficiencias que tiene ahora. Una de las capacidades que más agradezco a este sistema, pero también a mis padres, es el gusto y pasión por la lectura. Por otra parte, aun con sus contradicciones, el sistema educativo contribuyó a mi capacidad de rebelarme ante las injusticias, las desigualdades y el dolor de los más vulnerables. A la edad que tengo ahora (casi 70 años) no deja de doler la triste situación que vive nuestro país. Con pena, admito que las fuerzas ya no me facilitan tanto la capacidad de trabajar por transformar esta realidad.

3. ¿Qué le duele al sistema educativo?,
¿qué de él parece que no tiene reparación?

En una primera imagen pensé en los huecos que le han ido haciendo al reducir su presupuesto. Su imposibilidad actual para mover nuestros espíritus: «Si me piden que exprese algo negativo, en menos de un minuto puedo pensar en diez cosas; si repiten el ejercicio solicitándome algo positivo, pido más tiempo», me escuché decir al hablar del sistema educativo en general. Pero ya con el tiempo en la mano, quise hablar con sinceridad acerca de lo que le duele y lo que será prácticamente imposible reparar. La escuela de hoy casi no imparte las materias que yo adoré. En la gran mayoría de casos quitaron arte, música, filosofía o redujeron al mínimo sus contenidos. Eliminaron dibujo, lógica, estética y ética. Eliminaron la memorización. Yo memoricé poemas larguísima como *La suave patria*, de Ramón López Velarde y *Los niños mártires de Chapultepec*, de Amado Nervo. También memoricé las tablas de multiplicar, los países del mundo y sus capitales, los nombres de los ríos, lagos,

mares y océanos y las cadenas montañosas. Eliminaron, ay, también, la redacción cotidiana de distintos temas, el aprendizaje de la métrica y la rima y el canto. Aprendíamos canciones que vocalizábamos en clase, acompañando nuestro canto de movimiento y risas. También representábamos la historia. En mi salón de tercer año nos disfrazábamos de francos y uno de nosotros hacía de Roldán y soplabla su cuerno antes de morir, vencido, en Roncesvalles. Y redujeron al máximo el tiempo de estudio, lo que nos aleja, a profesores y alumnos, de las aulas. Las aulas no solían ser únicamente laboratorio de conocimientos. Eran también plataformas sociales en donde jugábamos, conversábamos, negociábamos nuestro espacio vital. Ya, por último, la escuela ha dejado de ser un espacio seguro. No digo que antes no hubiera peligros en ella, pero violencia, armas, muerte, eran impensables.

¿Qué aportamos en común otros educadores y yo? Primeramente, un avance fatídico que percibe el pasado de forma idílica, lo que en términos menos ilusorios se traduce en pérdida de calidad. Recordamos todos el aula de nuestra infancia con cariño que no inspiran a nadie las aulas de hoy: «Ha decaído la alfabetización académica», nos dice Ruth Vargas Leyva; los padres, no solamente los de las clases altas sino también los de las clases medias sacan a sus hijos, en el entendido de que lo que ellos buscan en los planteles, cualquiera que sea esa búsqueda, no está ahí, puntualiza Rosalía Salinas; «se disfraza la educación, aplicando métodos que no sirven», acusa Angelina Belmontes; Gema Mercado nos habla de que «la politización» del sistema educativo ha afectado a la educación de manera criminal, llenándola de maestros sin vocación y descuidando sus obligaciones y Aurora Cervantes Rodríguez subraya que el sistema educativo propicia la pérdida de la empatía en aras de los ascensos y la obtención de recompensas. Y todas mis entrevistadas coinciden en lo que Ruth Vargas Leyva formula escueta: «La escuela ya no produce movilidad social. Los egresados no tienen trabajo».

Ruth Vargas Leyva:

Se requiere reparación, pero nadie repara. El sector privado piensa que no tienen capacidades los egresados. Hay resistencia de los propios profesores a aceptar e implementar las competencias. Falta equidad, tres millones entran, pero dos no tienen los medios necesarios para egresar con éxito. Desertan muchos por falta de capital cultural o social (...) Ha decaído también la alfabetización académica —habilidades verbales, saber leer y escribir— lo que vuelve cada vez más difícil que los que ingresan se titulen. Egresan únicamente 35%. Además no es redituable egresar, no encuentran trabajo los egresados. La educación ya no produce movilidad social.

Rosalía Salinas:

Me duele ver que los padres, que no vienen siendo ni siquiera de altos recursos sino de la clase media, sacan a los niños de las escuelas públicas y nuestras escuelas se están aislando y quedando sin recursos. Ahí viene esto de la falta de expectativas para los estudiantes que quedan y el concepto de *white flight*, que los padres no quieren ser parte de esa escuela porque hay demasiado de «lo que ellos no quieren. No sé cómo se va a cambiar eso, no tengo la contestación, pero cada vez vemos menos de esos estudiantes de clase media o clase alta que se van (...) Es un problema serio y yo creo que parte de la democracia en Estados Unidos hasta ahora ha sido la educación pública, por eso sí me asusta que al no tener esa oportunidad de convivir con diferentes personas nos vamos a un sistema de castas en donde no hay interacción con distintos grupos de estudiantes. Lo obvio es que el padre dice que si no lo manda a la escuela privada no va a tener acceso a UC o a Harvard (...) El gobierno va a tener que darse cuenta y hacer cambios para volver a ser competitivos.

Angelina Belmontes:

Lo que no tiene reparación es que el sistema educativo está como disfrazando la educación porque andan aplicando métodos que no sirven. No se invierte dinero en la educación y tampoco se invierte en el arte. Nosotros no podemos reprobar. Está prohibido reprobar a los alumnos. Tenemos que pasarlos. De este modo, estamos formando a una sociedad de niños caprichosos que no aceptan sus calificaciones. Desde que Derechos Humanos entró en la educación los chicos mandan.

Gema Mercado Sánchez:

Lo que distorsiona, de forma irreparable, las posibilidades educativas del sistema público, es que haya sido politizado de forma criminal a través de las distintas épocas y que lo hayan llenado de compadres, amigos,

hijos, novias y familia de los dirigentes que no tienen capacidad profesional, ni vocación, ni interés por la educación. La pretendida educación está fragmentada en discursos impecables que realizan teóricos de la educación y conductas contrarias, cuyo peso cultural orienta al ambiente educativo por otro camino distinto a la pretensión educativa. Por ejemplo, existe un segmento muy grande entre los maestros con problemas de obesidad, alcoholismo, ideología mágica religiosa, abuso sexual e ignorancia que transmiten como modo de vida al ambiente educativo, dejando al currículo académico sin posibilidades para su desarrollo.

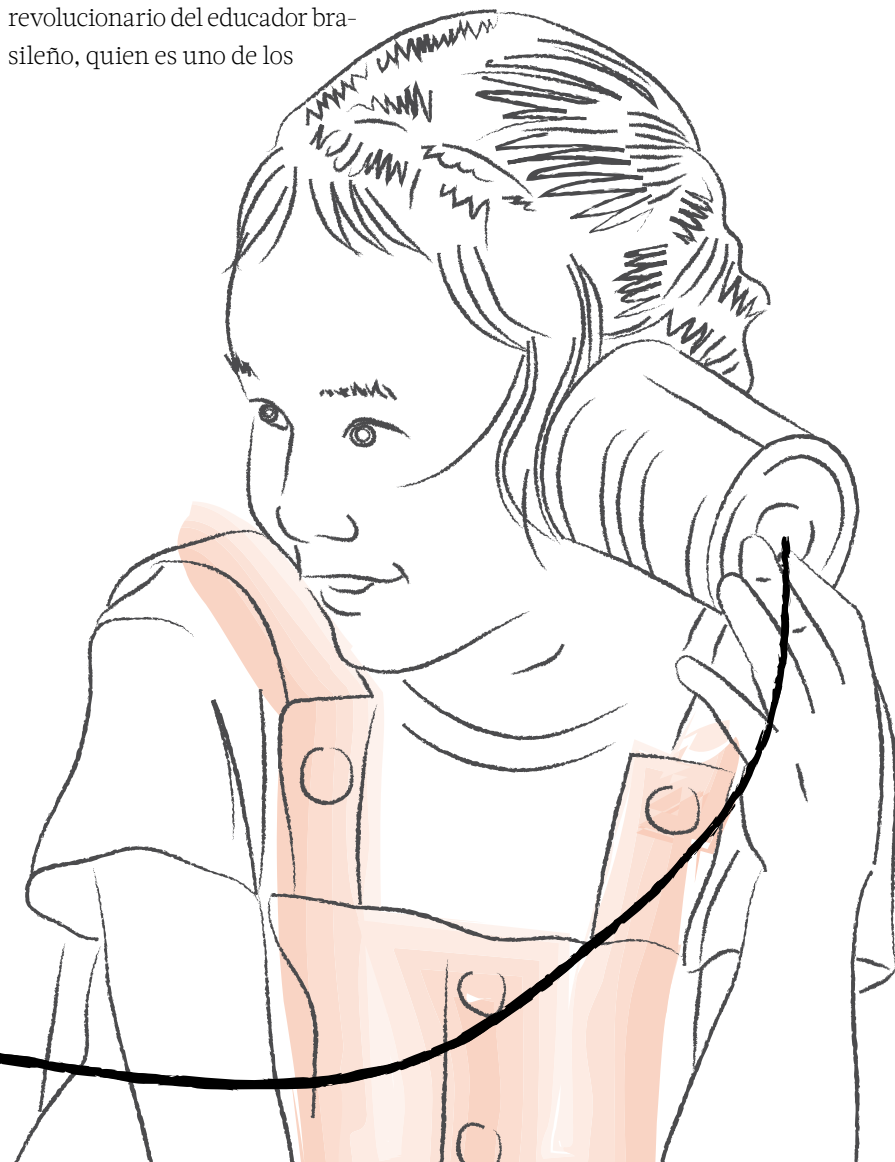
Aurora Cervantes Rodríguez:

En el ejercicio de la docencia he conocido muchos maestros jóvenes. Ignoro en qué momento la política nacional transexual haya vuelto tan defectuosa la formación de los maestros de las nuevas generaciones. Esos docentes jóvenes tienen muchas deficiencias en la comprensión de la lectura y el lenguaje. Sus herramientas conceptuales son de una pobreza que espanta. Estudian sólo para acceder a un mejor sueldo. Eso no es reprochable, pero sí lo es la falta de valores con que se aplican para tener un mejor nivel de vida. El sistema educativo aniquila la empatía y hace que los docentes sólo se esfuercen si hay recompensas. Quizá mi opinión sea muy dura y pueda ofender a algunos que, producto de los tiempos actuales muestran un individualismo rampante que los hace trabajar solo si hay dinero de por medio.

Educadores que nos dieron identidad (conclusiones)

Independientemente de los educadores o las influencias teóricas a quienes atribuyamos ese concepto de identidad y cultura que parece dominar la preocupación de muchos, tanto docentes como

administradores, intuimos que la teoría no ha ido a la par con la praxis educativa, tal y como nos compartió aquí, Gema Mercado Sánchez, de esta manera a dicha discrepancia: «Discursos impecables que realizan teóricos de la educación y conductas contrarias, cuyo peso cultural orienta al ambiente educativo por otro camino distinto a la pretensión educativa». En una visión más optimista, Rosalía Salinas, que asegura que el camino del cambio es uno que se realiza eliminando piedra por piedra, muestra cómo la balanza se inclina siempre en favor de la experimentación en el salón, los esfuerzos individuales, que luego tardan en ser extrapolados a situaciones semejantes o en traducirse en cambios al sistema, tal y como ella da cuenta a través de su larga carrera tanto docente como administrativa: «Freire modeló eso con el aprendizaje de la lectura en la lengua materna y la convicción de que todos pueden ser lectores», puntualizó Salinas, relatando ejemplos inspirados en el pensamiento revolucionario del educador brasileño, quien es uno de los



pilares tanto teóricos como simbólicos de la educación en California y probablemente en muchos otros estados de Estados Unidos. Y agregó otro par de nombres, relacionados con el campo de la lingüística, Tracy Terrell, Noam Chomsky también asociados con el presente de las aulas cuya marca indeleble es la misma que iluminaba el debate hace un siglo en México, como recuperar y hacer valer la diversidad:

Ellos aportaron mucho a lo académico, pero también pienso en todos esos maestros que sin tener esas teorías se daban cuenta. Seguramente hubo muchos maestros que vinieron a hacer eso. Aquí en San Diego, ya se oía esto y fue lo que me atrajo a California. Adel Nadeau en South Bay, es una persona que había considerado ya entrenar a los maestros para un aula bilingüe.

Y agrega,

yo era subdirectora de la Roosevelt Junior High donde tuvimos estudiantes que no podían leer en inglés, pese a haber estado en el sistema por cinco años. Entonces, en la clase de ella (Nadeau), escuché hablar de la importancia de la primera lengua e hicimos pilotos tomando a alumnos que ya estaban en séptimo año, enseñando en español y en el lapso de un año vimos mejoría también en inglés.

Extrapolado al mundo de la diversidad cultural de México, el maestro activista y la búsqueda de una identidad entre los estudiantes se traduce en una mayor aceptación y desarrollo del rescate o reaprendizaje de las lenguas originarias. En un modelo se nos presentan la ética y la estética, la historia, la filosofía, la lógica, la crítica.

En el otro privan las materias prácticas; inglés y matemáticas. Cuando el aula se vacía de emociones y sueños y en ella se prioriza la inmediatez del empleo o, peor aún, la obtención de una remuneración cuantificable, los contenidos educativos pierden la perspectiva del largo plazo, del beneficio social. Tanto Angelina Belmontes, como Aurora Cervantes Rodríguez y Ruth Vargas Leyva mostraron preocupación por una muy endeble preparación en el terreno de la lectoescritura. Los alumnos no cuentan con una formación crítica sólida que les permita, además, expresar sus ideas en forma oral y escrita siguiendo una lógica y una inventiva que se agrava ante el acceso de inagotables bancos de datos a los que acceden con facilidad y «copian y pegan», según Belmontes.

Parecería que ya no se tiene la necesidad de un guía. A mí me tocó una época muy crítica, tanto de alumna, el 68 lo cursé en la secundaria; como de maestra. Empecé a trabajar a finales de los 1970, como asistente de profesor, también en una secundaria. El maestro ha pasado a ser una figura sustituible en un contexto donde los contenidos académicos no protagonizan las preocupaciones de los administradores ni figuran en

la lista de cosas urgentes en los reclamos de la comunidad. Angelina Belmontes coincide conmigo: «Antes los maestros éramos respetados. En las familias ya no le dan importancia al maestro. Muchos maestros han contribuido a esto porque no son maestros, les falta pedagogía o vocación», nos dice. La interacción entre el maestro y la familia se ha llenado de desconfianza. El maestro tiene fama de ser más activista que docente, en unos casos. Pero también, es el maestro sin vocación quien ha impactado negativamente el respeto que antes lo mantenía en un lugar de liderazgo y reconocimiento. Y Gema Mercado Sánchez explica este fenómeno, igualmente, aludiendo al reparto de plazas entre amigos y parientes, lo que deteriora sin vuelta atrás la percepción del maestro como una persona, no únicamente capacitada, sino poseedora de un sentido de misión y compromiso con sus alumnos y con la comunidad.

Ese maestro que por obligación y no por vocación o criterio propio tiene que dar las calificaciones más altas, el que se tiene que ceñir a parámetros que él no diseñó y que tiene que obedecer a reglas y objetivos impuestos por administradores que no son docentes, ese sí es sustituible. Cualquiera puede llenar los formularios que le mandan llenar. Además, las burocracias cada día salen con algo peor, con mayor deterioro. «Se trata del modelo talla única (*one size fits all*)» que para la mayoría de los alumnos, como bien señaló Rosalía Salinas, viene haciendo el efecto indeseable «de estarle dando al alumno la medicina equivocada». Pero si en la industria textil han tenido que matizar el concepto, para evitar el descontento de la clientela por causa de la falsa expectativa generada, llamándole incluso *one size fits most* (en español la talla de las mayorías), para descontento de toda la clientela.

Él mismo es escritura y sabiduría.

Es camino, guía veraz para otros.

Conduce a las personas y a las cosas,

es guía en los negocios humanos.

Primeros Memoriales

Códice Matritense del Real Palacio