Las voces del aula

Rumores de río donde habita la esperanza

Alberto Gárate Rivera

Colección SEE – CETYS Universidad

Directorio

Sistema CETYS Universidad

Dr. Fernando León García
Rector

C.P. Arturo Álvarez Soto
Vicerrector Administrativo

Dr. Alberto Gárate Rivera
Coordinador del Programa Editorial

CETYS Universidad es una Institución auspiciada por el IENAC, que no persigue fines de lucro.

Las voces del aula. Rumores de río donde habita la esperanza, de Alberto Gárate Rivera © 2006, Centro de Enseñanza Técnica y Superior. Todos los derechos reservados. 1ra. reimpresión. 2010.
ISBN 978-968-5451-04-8
Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra sin la autorización por escrito del autor.

Pinturas: Maricarmen Rodríguez
Fotografía: Luis Oviedo y Alberto Gárate
Corrección de estilos: Mtra. Patricia Pacho Ruiz
Diseño editorial: Marcela Lavín

Voces del aula como río

Río que vive a nuestro lado, entrañable, como las voces del aula.
Río que conversa con nosotros, que se hace voz,
que ignoramos, que nos ignora, que incorporamos.

Voces del aula como río. A veces se desborda, otras tantas agoniza,
pero no lo abandona la esperanza.

Río con sabor a polvo. ¿Cómo sabe el polvo y como puede ser tal
si junto a él mueve su agua el río?
Si las voces del aula son el río, también saben a
polvo, su rumor sabe a polvo, su contenido tiene polvo,
su presente está empolvado.

También las voces del aula son el río,
y no lo son menos sus historias.
Aunque sean nubes que ahí se forman: pesan.
Y cuando se cargan de tantas voces,
estallan donde decimos que no estamos.

Como un río que carga el agua, las voces del
aula no descansan. El reposo no ha llegado y el
silencio es apenas piedra, apenas nada.

A través de las voces sale el aula de la nada,
el aula se convierte en río, y el río en voz,
la voz lleva una historia en la mano
que espera… espera… espera al mundo.

Alberto Gárate Rivera

DEDICATORIA

Para Doña More y Don Beto.
¿Qué no les debo? El "terre" y las comedias de la escuela marcan mi trayectoria de educador.

Para Doña Cruz.
La llama de su vida plena inspira a intentar ser una buena persona.

AGRADECIMIENTOS

Se agolpan los nombres y temo que, de enlistarlos, la memoria me oculte alguno. A pesar del temor, es mejor correr el riesgo.

María del Carmen –Cusi-, me abrió la puerta y yo caminé sin dilación.

Teresita me leyó hoja tras y hoja y me dijo: “sí vale la pena”. Eso fue un gran aliento.

Rubén, de tarde en tarde me decía que estaba esperando tocar otros silencios del aula. Aunque estos no son silencios, sino voces, yo le creí, y he aquí el resultado.

Mis estudiantes de posgrado discutían apasionadamente las historias. Ese fue otro aliento.

Mi amigo Jesús Cabrera leyó el manuscrito y, además, escribió palabras inmerecidas.

Luis Oviedo jugó con la creatividad en las fotografías.

Patricia Pacho y Marcela Lavín, siempre están ahí.

Descubrí en Ramón Minguez y Pedro Ortega, nuevos horizontes intelectuales y una pasión irrenunciable por la educación.

Gracias a todos ellos.

PRÓLOGO

Los filósofos grecorromanos, en su intento por descifrar el enigma del hombre decidieron aventurarse por un camino apenas atisbado siglos antes por Sócrates: la reflexión antropológica que arranca del hombre mismo. La innovación significativa que estos filósofos introducen consiste, no sólo en que renuncian a discurrir *sobre* o ***acerca*** del hombre para hacerlo *desde* él mismo, sino que además lo contemplan privilegiando al hombre que es vida y experiencia personal sobre el hombre-concepto. Dicho de otra manera, no se conforman con situarse a la orilla del río para-digamos a distancia-hablar acerca del agua que fluye; por el contrario, se sumergen en la corriente y *desde ahí* poder hablar de ella. La filosofía, entonces, deja de ser mera conceptualización para volverse vida, experiencia. Mejor aún, la vida no es el reflejo del pensamiento filosófico; es éste eco de la vida.

La educación es concepción pedagógica, pero sobre todo es vivencia; entraña ideas, pensamientos, más también acción, experiencias. Podemos acercarnos, asomarnos y hablar de la educación desde dos perspectivas: aquélla conceptual y la otra vivencial. La primera entraña simplemente situarnos en la ribera del río y desde ahí generar la reflexión pedagógica. La segunda implica un atrevimiento distinto: dar el salto al cauce mismo donde acontece el real flujo de sus aguas con sus corrientes y contracorrientes, con su placidez y turbulencia, con su cristalina transparencia y opaca fangosidad.

En las "voces del aula," el autor ha optado -emulando a los filósofos de la vida- por dar el brinco hacia el cauce del acontecer educativo. Su intención es clara: no pretende convencer a través del discurso pedagógico meramente conceptual; su intento es cautivar o en su caso, provocar el

repudio mediante el doble poder que en los hechos y en las experiencias, las voces vivas se anidan. Su finalidad es no ofrecer una visión teórica para acomodar a ella la acción educativa, sino reinventar la pedagogía, deducirla de la vivencia misma. He aquí otra feliz coincidencia con los filósofos de la vida.

"Voces del aula" bien puede acuñarse como la expresión de una pedagogía que se recrea desde la vida, aquella que palpita en la historia de quienes la entretejen y la viven; que aletea en la anécdota aleccionadora y se hace escuchar en las voces. En todas ellas hay preñez de significaciones pedagógicas. Algunas de éstas transpiran luz, fascinación, arrobo, jalan a la adhesión; otras en cambio, son ensombrecedoras, turbias, rechazables por inedificantes. Pero ésta, no otra, es la realidad del acontecer educativo; como lo es el de la vida misma.

Atinado camino-quisiera atreverme a calificarlo también de innovador o por lo menos novedoso-es el escogido por las "voces del aula" para hacerse escuchar. La razón es una y simple: cuando éstas son recogidas de los actores directos e inmediatos del proceso educativo, es encaminarse hacia el encuentro de su esencialidad, es adentrarse en el torrente revelador de la genuina vivencia educativa, es, en suma, recrear la pedagogía desde su fuente: la vida del educador y educando recogida aquí en jirones, que se vuelven historias, anécdotas, experiencias personales.

Pero hay algo más en la oferta de "voces del aula". Subyace un lecho que sustenta las aguas fluentes del río educativo. Ese sustrato imprescindible, Alberto Gárate lo identifica con esta trilogía: finalidad, valores y esperanza. La educación tiene una razón de ser, un para qué se educa. Por cierto que no es cualquier finalidad, sino aquélla que permanece fiel a la naturaleza misma del acto educativo; que no lo desenfoca, desvía o incluso lo traiciona. El libro

consigna más de algún ejemplo de tales deslealtades. La educación que no se finca y promueve valores no es capaz de edificar, sí de destruir. El profesor "trajes" dibujado magistralmente en el texto, es el típico ejemplar de los antivalores. La esperanza está en la esencia de la cotidianidad educativa. Es idéntica a la esperanza que entraña la siembra: está en la simiente depositada en el surco, en la acción cultivadora del labrador, en el desarrollo intrínseco de la planta y en la cosecha futura del fruto. "La educación nace de la esperanza y la cultiva pacientemente en cada lección que aprende el niño o el adulto en cada frontera que se extiende por el conocimiento que adquiere." (p. 4)

Por último, las voces van en busca de un interlocutor preciso para plantear un reto: somos los docentes que en verdad estemos empeñados en ser educadores. El desafío consiste en convocarnos al atrevimiento honesto de mirarnos en el espejo por ellas representado, a fin de descubrir en él, qué tan fiel, o por el contrario, qué tan distorsionado aparece nuestro rostro en relación a aquél del auténtico educador. Esta es la finalidad pedagógica última, esta es la real esperanza que el ingenioso autor ha asignado y ha puesto a aletear en las "voces del aula". Su cometido, entonces, llega hasta aquí. Toca a los educadores culminarlo.

Jesús Francisco Cabrera Tapia

A MANERA DE IDEAS PRELIMINARES

> Cuando una sociedad renuncia al arte y a la belleza para acomodarse solo a las exigencias del presente, (…) significa que ha perdido su impulso vital. Significa que ha perdido su alma y, por lo tanto, su futuro. Que ya no sabe a dónde ir. Que su tiempo está limitado".
>
> Francesco Alberoni. La Esperanza

¿Desde dónde se escribe y por qué se escribe este libro? ¿Para quién se escribe? Y lo que es más: ¿cómo se escribe este libro?

Esta es una obra sobre educación y sobre ella se han escrito miles y seguro se escribirán otras tantos. En descarga de una posible crítica por suponer que, si se ha escrito tanto, para qué agregarle más hojas a la enciclopedia, diré que da la impresión que en educación, entre más se escribe, más confundido está el mundo donde cohabitan los humanos y sus saberes.

Se trata de recuperar las voces del aula, plenas en contradicciones y profundas en el silencio, pero no en el vacío y mucho menos en la nada. Frecuentemente las voces del aula son como rocas diminutas que pesan enormidades, siempre están ahí, frente a nosotros, que a veces no estamos. Para

entenderlas y comunicarlas, hace falta hacerse presente con más de tres conceptos en mano que nos ayuden a escucharlas e interpretarlas. Ésta es la consigna del presente y su finalidad apunta a llevarlas de regreso a los que son los generadores de esas voces: los profesores y junto con ellos, sus alumnos y los padres de familia.

El rumor de voces que forman este libro se vuelve una orquesta de complicidades. Los más solicitados son los estudiantes, niños y jóvenes; también los adultos que son profesores y que vuelven a pisar un salón de clases como nuevos estudiantes. Una banca en el patio de una escuela, la cafetería universitaria, la mesa de una casa a la que se concurre para saciar el hambre, la remembranza de una abuela que invariablemente voltea a la historia y de forma contundente dice: "antes sí enseñaban", todo eso se convierte en testimonio que se narra e interpreta a la luz del contexto actual.

Intentaba una de estas noches completar las ideas de uno de los capítulos cuando hasta mí llegaban las voces de mis tres hijas que platicaban, reían, se preguntaban. Las voces iban aumentando de intensidad conforme una de ellas relataba la anécdota que las mantenía ocupadas. Presté atención y me percaté que hablaban de un compañero que había hecho algo muy chusco en una de las clases. *¿Y qué dijo la maestra? ¿Y todos se rieron? ¿Pero como se le ocurrió entonar la canción de la Chona? ¿Le pusieron reporte?* Las preguntas iban y venían y la que relataba el hecho actuaba y recreaba la situación.

La anécdota es lo de menos, lo que me hizo reflexionar es que la vida de todos nosotros, cuando tenemos hijos en edad escolar, está completamente ligada a la escuela. Si les prestamos atención, los hijos tienen en nosotros buenos interlocutores y así descubrimos quiénes son sus profesores y

qué hacen en un salón de clases. Todos hablamos de la escuela y sus maestros. Muy pocos hablan de la calidad de los planes y programas de estudio pero aún eso es permitido. La escuela nos acompaña con sus cuotas de inscripción, sus maestros gritones o faltistas, sus violencias simbólicas con los compañeros que ya hicieron tal o cual travesura. Con eso y mucho más, pero la cuota de esperanza es infaltable.

Varias de las historias que aquí se narran surgieron de esas tertulias. Escribo el libro porque escucho a mis hijas describir las cosas que pasan en los salones de clases y luego yo las interpreto desde mi propio quehacer docente. Pero lo mismo sucede cuando vamos a visitar a las abuelas. La pregunta de una de ella es propiamente su saludo: ¿Cómo les ha ido en la escuela? No hay más preguntas pedagógicas pero la interrogante tiene una vivacidad propia sustentada en un genuino interés, de ahí que las explicaciones de los dieces, y de los maestros que son buenos o de los que faltan, llegan hasta la cocina donde ella permanece una buena parte del día.

También escribo el libro desde otro reducto. En los últimos años no he dejado de tener contacto con los profesores del sistema básico, es decir, profesores normalistas. Más de un centenar han sido mis estudiantes al igual que otros profesionistas que han buscado una forma de vida en la docencia. Trabajar con ellos siempre me llena de sensaciones diversas. Es curioso como luego adoptan los mismos buenos y malos hábitos de los estudiantes universitarios. No traen la tarea y los pretextos son una gama creativa de tragedias y abandonos. No hicieron el reporte final o la investigación y siempre la actividad laboral es el discurso que se expresa en una clase. También son dependientes del profesor y quizás lo que les distingue de los universitarios, es una cierta responsabilidad más personal y un manejo de la tecnología muy en pañales.

A esos profesores que son mis estudiantes suelo preguntarles cómo se hicieron maestros y que es para ellos educar. En muchas de las respuestas –sobre todo a esta última pregunta-, veo una carencia en el manejo de las intenciones o finalidades de la educación. Tengo la impresión que los docentes nos hemos metido en una cápsula donde nos han enseñado estrategias, una que otra técnica, algún recurso didáctico y ciertas maneras de evaluar, y creemos que con eso ya estamos bien equipados para educar, eso en el mejor de los casos. Si tal fuera la solución, seguro tendríamos muchos más éxitos que festejar que lo que la realidad nos muestra.

Hace algún tiempo me invitaron a ofrecer una conferencia a estudiantes de los últimos semestres de una escuela formadora de docentes de la localidad. -Hábleles acerca de los fines de la educación y dígales lo importante que es saber para qué y por qué se educa-, me dijo el maestro que me contactó. Con gusto preparé algunas láminas basadas en los textos de Nicolás Abbagnano, Pablo Latapí, Fernando Savater y Paulo Freire. Los cuatro desde sus campos conceptuales aportan elementos para configurar una silueta de intenciones últimas de la educación, además, los cuatro son claros y motivan a la reflexión.

Llegué a la escuela y sentí la ceremoniosidad de los maestros de carrera. *Doctor por aquí, doctor por allá*. Trato afable y respetuoso. Pasaron los minutos y la hora acordada llegó sin que yo estuviera en la palestra del auditorio y los estudiantes en sus sillas. Luego de media hora, llegaron algunos quince o veinte más bien trasnochados. Una noche antes había sido el baile de coronación de la reina y su acompañante, el rey feo. No habiendo más condiciones empecé y me puse como reto que nadie debía dormirse. Efectivamente, eso lo conseguí a base de contar dos o tres chascarrillos, pero lo que más me preocupó y es lo que

comparto, es que ninguno de los ahí presentes, salvo un par de profesores, sabían quién era Savater, mucho menos Abbagnano, inclusive, Latapí les resultaba desconocido.

Yo no esperaría que llevaran cursos completos de la obra de estos autores contemporáneos, pero sin lugar a dudas, en el campo de la educación nacional, ellos han aportado a la discusión del tema educativo en una dimensión filosófico valoral y por tanto, es imperioso que se les conozca.

Esos brotes que evidencian una falta de raíces son otros de los motivos que me llevan a escribir este libro. Ello no significa que lo que aquí se escribe sea –o intente ser- un tratado de filosofía educativa. Dije que se han escrito muchos libros sobre educación y unos en esta línea son particularmente notables. No, mis pretensiones son mucho más modestas. Planteo ideas y las refuerzo con casos e historias del aula que por lo menos pretenden que el lector se identifique con algunas de ellas. Ello ya sería un mérito de suyo sustancial.

Escribo el libro por una razón más: por algo que podría nombrar la necesaria reinvención de los humanos. Tres o cuatro profesores que leyeron un libro escrito a finales de los noventa ("Para tocar los silencio del aula") han estado a la espera de una segunda edición, puesto que la primera la regalé a amigos, parientes y alumnos. Regresé a los originales de esa obra y creí pertinente no dejar de enfocarme hacia el acto educativo en forma y estilo literario pero, en los últimos años han pasado bajo mi mirada historias y personajes de alto significado, y la única forma de recuperarlos es escribiendo un nuevo texto.

Dice Alberoni (2004) que para reinventarse los seres humanos deberemos poner en juego varias cualidades. La primera de ellas es aceptar, hasta lo más profundo, la idea y

las sensaciones de que no siempre podemos conservar el pasado, y menos moldearlo a nuestro antojo. Habrá que entender esta cualidad en la dimensión de no conservar lo que nos ata y nos lleva siempre a hacer lo mismo. *Así aprendí de mi mejor maestro y así voy a enseñar. Así me ha funcionado y así le voy a seguir haciendo, lo otro es una simple moda y va a pasar, como lo de las computadoras*. Esa es una sujeción a un pasado que no nos deja crecer ni renovarnos.

La segunda cualidad es desarrollar una actitud positiva hacia la vida y hacia lo que está por venir. Esa es justamente la dimensión de la esperanza. El libro está cruzado por esta idea y, en la medida de lo posible, intento apartarme de la ingenuidad que históricamente liga a la esperanza con la ilusión. Al igual que Fromm, veo a la esperanza encarnada en las condiciones duras y críticas de la vida, pero desde ahí, desde los campos minados por la incertidumbre y desde los hilos de un sendero en brumas, no tener convicciones y, peor aún en el caso de los docentes, no generar en sus alumnos una expectativa de vida mejor y más completa de la que se tiene, simplemente es estar destinado a perecer.

La tercera cualidad a la que refiere Alberoni es saber leer lo que nos dice el presente. Necesitamos saber qué han hecho y cómo lo han hecho otros en situaciones parecidas a las nuestras. La experiencia del vecino o del colega siempre ayudará a que nuestro panorama tenga una mejor perspectiva. Ofrece este libro esas situaciones que pueden ayudar a mejorar nuestro desempeño dentro de las aulas y que el mismo se vea enriquecido por la reflexión.

Una cuarta cualidad resulta fundamental: para ver y crecer, hacerlo desde la libertad y con verdaderas posibilidades de que la vista y la lectura vayan en la ruta de la reinvención, hace falta humildad. La mente no llega por sí misma a esta meta, hay que abrir el corazón y el espíritu. Las

grandes discusiones paradigmáticas entre la razón y los sentidos que distensionan modelos de investigación, son resueltos por intelectuales como Edgar Morín (1999) cuando plantea: ¿Dónde queda el azar, y la incertidumbre? Eso escapa a la razón y tenemos que encontrar nuevas formas de mirar. Me parece que la humildad en este libro se encuentra en la propia capacidad de escuchar al otro con la paciencia necesaria como para que, con ese simple hecho, el que dialoga se sienta reconfortado.

Finalmente, la quinta cualidad es la búsqueda del punto esencial. Los problemas, aún con alto grado de complejidad, siempre tienen un nudo crucial. La vivencia de las cuatro cualidades anteriores, apuntalan hacia el encuentro de las soluciones.

Para los docentes, como para otros muchos actores sociales, estas cualidades se deben mostrar en nuestra labor cotidiana. El desprendimiento del pasado sin olvidar la historia es una necesidad. Trabajar desde la esperanza y para la esperanza: una pasión. La capacidad de reconocer las experiencias del que está cerca a nosotros: un reto. Pensar desde la libertad y con una fuerte dosis de humildad: una forma de vida. Buscar el punto esencial y saber que las soluciones existen anclados en la esperanza es: asegurarnos el futuro.

Intento escribir el libro desde esas cinco cualidades pensando que la reinvención deja de ser un estado transitorio para permanecer como una constante de vida. Creo que en el fondo, Karl Jasper ha marcado mi territorio afectivo e intelectual con una frase devastadora que cita Pedro Laín (1993), y que refiere al hecho de escribir para no llegar al mañana con las manos vacías. Si el futuro son mis hijas, mis sobrinos que se ramifican como hojas de fresno generoso, mis estudiantes que muchas veces no encuentran el rumbo, mis

nuevos colegas que cada vez son más jóvenes, que tienen ímpetu y que ellos creen que con eso alcanza, entonces para ellos son estas reflexiones. Espero, por tanto, que el futuro me alcance teniendo en mis manos algo más que buenos deseos.

Alberto Gárate Rivera. Agosto de 2006

1. HISTORIAS QUE NOS ACERCAN A LOS FINES DE LA EDUCACIÓN

Las ideas se tienen, en las creencias se está
Ortega y Gasset

No sé a ciencia cierta por qué, pero sí sé que a través de las historias se puede llegar a las verdades o a la reflexión que ayuda a clarificar el pensamiento. Solía decir Octavio Paz que la realidad se capta por los sentidos y eso involucra tanto la razón como los sentimientos. Inteligencia sin espíritu es solo una verdad parcial o a medias. Es por ello que, cuando echo a andar por los caminos de la educación y me encuentro con alguna historia que me llame, suelo quedarme en ella un rato – o algunos años- para encontrarle el sentido que me lleve a reafirmar los fines de la educación.

Narro algunas y luego concluyo con un conjunto de enunciados que tratan de responder –para mí mismo la mayoría de las veces-: ¿Educación para qué?

1) Las manos vacías

Karl Jaspers, filósofo alemán que vivió durante y después de la Segunda Guerra Mundial, fue un docente ajeno al nazismo,

y ser ajeno significaba ser señalado, estar al margen. La valentía, el arrojo, la sagacidad, la fe ciega y obtusa como principios morales, estaban en los que rendían pleitesía a Hitler y sus sueños del hombre ario. No apoyarlo era políticamente una inmoralidad, pero Jaspers sabía que su oposición era un principio moral que lo humanizaba y, que eso era lo trascendente.

El gobierno *hitleriano* no lo mandó a los campos de concentración, pero si intentó mutilar su visión de docente integral: le prohibió publicar lo que escribiese. Cuenta Pedro Laín (1993, 109) que cierto día, un estudiante le preguntó: ¿para qué escribe usted maestro, si lo que escriba nunca será impreso? Él le respondió:

> -N*unca se sabe, escribir me gusta, esclarece lo que pienso. Y en fin, si un día llega el cambio, no quiero llegar con las manos vacías*-.

Esta última expresión es lo que verdaderamente vale su discurso. Erich Fromm llamaría a esa acción "anclarse en la esperanza", es decir, en un mundo de desesperanza como era ese, Jasper no sólo no se dejaba morir, sino que trabajaba intensamente abrazado a la esperanza, intuyendo, soñando, asumiendo que el mundo tendría que dar un giro hacia terrenos más venturosos.

Lecciones de la historia que vienen hasta nosotros por medio de la educación.

2) De liderazgo y educación

Otro elemento sobre la educación aparece en la obra de Chris Lowney (2003): "Liderazgo al estilo jesuita". Hay una narración histórica particularmente interesante hacia la mitad del libro.

En ella, el autor describe un pasaje en el que se ve envuelto Christopher Clavius, jesuita que vivió a finales del XVI y principios del XVII y que era considerado como un profundo conocedor de la física, matemáticas y astronomía. Cuenta Lowney que Clavius fue visitado por un brillante joven de nombre Galileo Galilei en 1587. Los conocimientos del joven lo impresionaron y le consiguió su primer trabajo como docente, a pesar de pertenecer a dos mundos distintos. Los textos astronómicos de Clavius defendían el sistema tolomeico que señalaba que todo lo que hay arriba gira alrededor de la Tierra y que ésta es el centro del universo (por designio divino). A principios de 1600, armado con el primer telescopio moderno, Galileo empezó a dar muestras que la Tierra no era tal centro. Dice Lowney que para Clavius hubiese sido muy fácil dar un manotazo a Galileo y acabar con sus pretensiones de científico en ciernes, sin embargo, armó a sus alumnos de mejores telescopios y, poco antes de morir, publicó la última edición de su texto de astronomía que decía:

> *"Consulte el confiable librito de Galileo Galilei publicado en Venecia en 1610"*.

Decir que el librito de Galileo era confiable le dio espacio a este último para seguir avanzando en sus estudios y lo protegió contra la furia de la iglesia de aquella época. Finalmente, Lowney termina el capítulo diciendo:

> "Los viejos prejuicios ciertamente son duros de dejar. Sólo en 1822 la iglesia autorizó formalmente la enseñanza de la teoría heliocéntrica en los países católicos, y apenas en 1992 el papa Juan Pablo II cerró un capítulo largamente abierto, al ofrecer de manera póstuma a Galileo las excusas de la iglesia". (2003,104)

A pesar de las circunstancias adversas y de las expresiones de un mundo que parece ir en una sola dirección, la educación tiene como principio la irrestricta búsqueda de la verdad.

3) El mito de Prometeo

Abbagnano y Visalberghi (1996) inician la introducción de una de sus obras describiendo el Mito de Prometeo que se encuentra en el Protágoras de Platón. El mito lo utilizan para describir la génesis de la naturaleza y darle un sentido a la educación. En síntesis, relata que los dioses crearon la naturaleza y que le pidieron a Epimeteo que les dotara de todas aquellas cualidades que cada especie requería para sobrevivir, (alas, garras, colmillos, elasticidad, etc.) y que lo hiciera de tal manera que guardara un justo equilibrio entre todas ellas. Así lo hizo pero en un desliz de su inteligencia dejó al hombre desprovisto de aquellas cualidades y en su desnudez mostraba toda la vulnerabilidad de la especie. Prometeo entró al rescate de Epimeteo, robó el fuego y la habilidad mecánica a Atenea y Hefestos y se la entregó a nuestra especie para que fuera capaz de defenderse, protegerse y sobrevivir en un ecosistema natural complejo.

Cuenta el mito que al ser capaz de cazar, vestirse y fabricar una morada, el hombre vivió en grupo pero ni Epimeteo ni Prometeo les dotaron de otra habilidad fundamental para la preservación de la especie: el arte de la política, que no era otra cosa más que el respeto recíproco y la justicia, es decir, el arte de la convivencia. Esta fue una tarea de otro dios griego: Zeus.

Como todo arte, ambos requieren de ser aprendidos y, de los dos, el más difícil de aprender es el segundo. Ahí interviene justamente la educación. En su origen, las

funciones básicas de la educación –siguiendo con el mito- eran asegurar que las generaciones futuras aprendieran lo mejor del arte mecánico y del arte de la convivencia. Discernir entre lo que debían saber y lo que se debía olvidar representaba un trabajo de selección. **Se seleccionaba para conservar y recrear las culturas. La educación tiene como uno de sus grandes fines determinar qué conocimientos deben permanecer y, qué otros se deben inventar.**

4) Freire y la esperanza.

Parece oportuno articular educación y esperanza describiendo la polémica que suscitó el último libro escrito por Paulo Freire, relevante educador latinoamericano del siglo XX: "Pedagogía de la Esperanza" (1996). Más que un tratado sobre la esperanza, Freire trae a las postrimerías del siglo las ideas centrales de la "Pedagogía del Oprimido", su libro más celebrado.

Asienta el autor en el prólogo que distintas voces latinoamericanas, en particular colegas de Brasil, lo cuestionaron sobre el título de la obra. ¿Por qué escribir un libro sobre la esperanza cuando el país amazónico vive una de las peores crisis económicas, política y valoral de su historia reciente? Paulo Freire respondía a sus colegas que la juventud brasileña y la sociedad civil empezaban a movilizarse aun en medio del temor y las represalias. Si la desfachatez y la desvergüenza tocaron fondo y así lo advirtió la sociedad, y el grupo respondió, aunque no sea de manera audaz y sistemáticamente, estamos ante una expresión de la esperanza.

> "La esperanza es una necesidad ontológica, y no se entiende la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin ella y sin el sueño". (1996,8)

En el marco de una sociedad cercana a la tragedia, la esperanza tiene que imponerse a la desesperanza, ir más allá del sueño y ser capaz de crear las bases que nos lleven a actuar y a generar compromisos. En esas circunstancias, la esperanza es un motor vital para el humano, y también en esas circunstancias, para una nación como para un pueblo, no tener esperanza significa simplemente estar cercano a la muerte. **La educación nace de la esperanza, y la cultiva pacientemente en cada lección que aprende el niño o el adulto, expandiendo con ello la frontera por el conocimiento que se adquiere.**

5) ¿Por qué los mandan a la escuela?

Existe un conjunto de rancherías cercanas a la misión jesuita de San Javier, en Baja California Sur. En una primavera de principios de siglo recorrimos en compañía de un grupo de alumnos universitarios los 30 kilómetros de terracería que separan a San Javier de la carretera Transpeninsular.

Además de maravillarnos con la arquitectura y la historia de la misión que data más de 300 años, los estudiantes decidieron llevar a cabo una serie de entrevistas con diferentes habitantes de la comunidad –por cierto, no más de 400-. Ellos querían saber de qué vivían los residentes, cuáles eran sus costumbres y tradiciones y qué papel tenía la escuela en ese contexto. Preguntando aquí y allá llegaron a la escuela primaria. Les llamó la atención que a un lado de la misma estuviera un albergue. ¿A quién alberga la escuela? Se preguntaban. Localizaron a los dos profesores y les preguntaron muchas cosas, entre ellas dos: ¿Qué función tiene la escuela en la comunidad? ¿Por qué los padres de familia de las rancherías mandan a sus hijos a la escuela a pesar de que los necesitan como mano de obra?

Lo que sorprendió a los estudiantes universitarios fue que el albergue efectivamente funcionaba. Más de una veintena de padres llegaban cada lunes por la mañana a dejar a sus hijos en la escuela. Lo hacían con maleta en mano y con mochilas bajo el hombro. Se despedían de ellos para volver a "sus ranchos" situados a por lo menos 10 kilómetros de San Javier. El viernes a mediodía, regresaban por ellos y los llevaban a casa. - ¿Para que les sirve la escuela a esos niños que viven en lugares tan apartados de las ciudades, profesor?-, me preguntó un estudiante cuando ya íbamos de regreso a Loreto, B.C.S. No es una pregunta de menor importancia. Lo primero que pudiéramos responder es con el artículo tercero: todos los niños en edad escolar deben ir a la escuela. Pero, más allá de ese mandato constitucional, el muchacho preguntaba por el sentido de uso. ¿Para qué, entre los cerros, los escasos sembradíos y las pocas vacas?

Otra respuesta la daban las conductas de los padres de familia. Se desprendían de los hijos a pesar de que en las condiciones de esas rancherías, los ocupaban como mano de obra. Hay en esa acción una apuesta que luego muchos de ellos revalidan cuando terminan la primaria. En San Javier no hay secundaria pero en Loreto sí –dista a 35 kilómetros-. No todos, pero hasta allá los llevan a estudiar porque la apuesta permanece intacta: los estudios los van a hacer mejores. ¿Mejores qué? No sé, simplemente mejores. Recuerdo una frase contundente de mi padre que luego mi madre hacía efectiva: "Quiero que estudien para que sean alguien en la vida. No los quiero de burros, de vagos buenos para nada".

No lo decían, pero la frase encerraba una promesa y abría el espacio hacia las posibilidades de optar. Ese, al igual que otros, es uno de los fines de la educación.

6) El hombre del ahuehuete... más allá del saber

El ahuehuete es un árbol que crece a más de 1500 metros sobre el nivel del mar, en un clima tropical y con lluvias constantes. Ninguna de estas condiciones tiene el Valle de Mexicali; estamos bajo el nivel del mar, nuestro clima de desierto es seco durante la mayor parte del año y las precipitaciones pluviales son una novedad, más que un rasgo de lo cotidiano.

Eso lo sabía Tobías, el hombre de este breve relato. A pesar de ser técnico forestal, era un hombre cuyas tradiciones extraídas del medio ambiente en el que vivió de pequeño, le dictaban cómo había de hacer las cosas cuando de tierras se trataba. La luna le decía cuándo sembrar, cuándo regar, cuándo era apropiado cosechar. Desdeñaba el conocimiento científico.

En una de sus visitas a la escuela Técnico Forestal donde estudió, esto en el estado de Michoacán, vio un pequeño ahuehuete en un macetero y le gustó tanto, que decidió traerlo al desierto. La idea se anidó en su conciencia, a pesar de que sabía que las condiciones de una región semiárida simple y sencillamente no daban para que este tipo de árbol creciera y se desarrollara. Se lo trajo y lo sembró justo en la parcela escolar, la que tiempo después se convertiría en la plaza central del ejido.

Tobías cuidó del ahuehuete con esa perseverancia propia de los que conciben un proyecto y trabajan día a día para no tener que rendir pretextos cuando no se alcanza el éxito. Después de un par de décadas, el ahuehuete no alcanzó los 40 metros de altura pero, su tronco fuerte y su copa grande es suficiente para refrescar las pláticas de cada tarde de más de un ejidatario que se resguarda de la canícula de agosto.

"Sí se da," decía el hombre, y se dio.

La parábola del hombre del ahuehuete cabe perfectamente para ponderar las tareas que tiene que enfrentar la escuela y el docente en estos tiempos: una lucha complicada, sin muchas victorias aparentes, con voces que descalifican y con plataformas de trabajo que se vuelven pragmáticas y poco formativas. En medio de esas amenazas, a fuerza de voluntad y de claridad, se puede cosechar en el futuro. **La educación cultiva la inteligencia por medio de conocimiento, a la vez, no concluye ahí su fin. El carácter, la creatividad y las emociones, son tareas también que quedan adheridas a sus finalidades**.

7) **Amalia y su título de abogada**

Uno de mis estudiantes de posgrado me platicaba del caso de un familiar cercano. Me decía que no sabía si el adjetivo de exitoso cabía o no, pero que esa historia era una clara muestra de cómo, por vía de la educación, alcanzamos una mejor calidad de vida. Relataba que en uno de tanto pueblos del estado de Sinaloa, vivió una mujer que después se fue convirtiendo para él y para muchos, en uno de esos ejemplos que no se pueden evadir. La pobreza era lacerante y la escuela no tenía mayor significado social. A ella asistían los niños cuando no había labores en el campo pero nadie veía con malos ojos que los pequeños estuvieran correteando chivas en las faldas de los cerros en vez de estar llenando planas y planas con las frases: *mi mamá me ama o, ese oso perezoso.* Amalia prefería las cuentas y los cuentos que las vacas. Tres veces repitió el tercer año porque en esa escuela no había más grados y porque a ella le encantaban las comedias. -Había algo inenarrable en los diálogos que leíamos y después actuábamos. El cambiar de personalidad para meterte en la

vida de una princesa, de un plebeyo o de una campesina tan distinta a nuestra vida rural, era algo fascinante. ¿Tú crees que yo quería dejar aquella vida de fantasía? No señor, no la quería dejar y siempre la defendí, principalmente de mis padres y de mis hermanos varones. Afortunadamente mis dos hermanas sentían la misma curiosidad que yo y, aún acudiendo con el estómago vacío, la escuela nos resultaba muy placentera.-.

La educación había tentado el alma de aquella mujer. El conocimiento de los libros despertaba su imaginación y por medio de ellos cayó en cuenta que el mundo era mucho más que las rancherías de Sinaloa y las grandes ciudades de ese estado, como Culiacán o Mochis. Los estudios superiores, en esas condiciones, eran poco menos que una ilusión. Aún así, Amalia no se dio por vencida. Junto con su hermana mayor, optó por estudiar lo que estaba a la mano, una carrera técnica de enfermera, que la llevaría a un internado en el estado de Nayarit. Poco faltó para que la rechazaran, porque apenas tenía catorce años, y se necesitaban quince para entrar.

Años después, el destino y el azar jugaban con su vida y conoce a un doctor. Se casan y se vienen a vivir a la frontera. Las condiciones eran distintas pero lo que no cambió en Amalia fue esa necesidad de seguir aprendiendo. La escuela fue su primer matrimonio y en ella siguió hasta concluir una carrera universitaria.

- Tenía a mis hijos y los veía crecer. Ellos eran, son mi vida, y llenaban casi todos mis huecos, menos uno: yo quería ser abogada. Quería lucir orgullosa para ellos ese título que alguna vez imaginé en una de esas comedias de tercer año de primaria. Lo logré después de más de 40 años y aquí estoy, tratando de ayudar a la gente en estos difíciles ambientes de los juzgados.

ꕥ

Refiero estas historias porque en sí mismas reflejan justo las dimensiones últimas de la educación:

- A Amalia la sociedad le enseñó lo que Nicolás Abbagnano llama las habilidades mecánicas, que son propiamente las de la sobrevivencia. Por medio de la educación y la escuela, adquirió el arte político, definido también como el arte de la convivencia que permite el respeto recíproco y el sentido de la justicia. Éste es un fin de la educación.
- También por medio de la educación nos abrimos al mundo con toda su complejidad. La educación nos da las ideas y nosotros las complementamos con nuestras creencias. En pocas palabras: sabemos del mundo por medio de la educación. Éste es otro de sus fines.
- La otra idea viene del movimiento: la inmovilidad desgasta la idea, la movilidad renueva el pensamiento y fortalece o transforma la creencia. Retoma Savater a los clásicos para decir que por medio de la educación identificamos al tiempo: nacimos y morimos en el tiempo; nos volvemos conscientes de la historia y aprendemos a temerle o a retar al futuro. Ese espectro lo abre la educación, por lo tanto, es otro de sus fines.
- La educación trae adherida a su génesis la esperanza. Estudiamos, vamos a la escuela, crecemos aprendiendo porque dentro de todo el discurso que compone la educación, hay una promesa, de renovación o de materialismo pero hay una promesa: eso es esperanza y ese es un fin de la educación: cultivar la esperanza.

- La otra conclusión viene de los niños que viven en zonas rurales marginadas. Aún en esas condiciones, acceder a la escuela les va formando en su historia de vida la posibilidad de optar. En sus afanes democratizadores, por lo menos teóricamente, la educación te permite elegir. Así como te abre el espacio del mundo, el que se educa por vía de la escuela tiene más de una puerta para decidir; si al final decide ser jornalero agrícola, campesino, pescador, lo hizo a sabiendas de que había otras opciones. Negar la opción es ser profundamente injusto.
- También una realidad es insoslayable: la educación hoy en día en el contexto de la posmodernidad y de la feroz competencia, no ha logrado enfrentar con éxito la variable de la justicia social y la de brindar espacios de oportunidades más o menos equilibrados. Pareciera ser que la tendencia es a la inversa y que la escuela como una instancia social abre la brecha y la mejor formación va asociada con la mejor posición y su consecuencia es una mejor fuente de empleo. Pero... pero.... toquemos esperanzadoramente la frase: la tendencia no es el destino.

Las historias son disímbolas porque así es la realidad. Bajo esas expresiones, ¿qué papel le endilgamos a la escuela, cuál a la familia, qué debemos hacer con los valores? En el siguiente capítulo plantearemos dos aspectos conceptuales: ¿qué son los valores y cómo se perfila su enseñanza? Además, el papel de la esperanza como un elemento intrínsecamente ligado a los valores sin el cual no pudiésemos construir el futuro.

2. ¿DESDE DÓNDE REINVENTAMOS LA ESCUELA? LOS VALORES

"Parece que la tecnología, la ciencia y el éxito como esperanza o sentido para la vida humana han demostrado su fracaso".

Armando Rugarcía

Este capítulo y el siguiente marcan diferencias importantes con el anterior y con los posteriores. Son apartados más conceptuales donde pretendo sostener la tesis de que, aun desde los espacios de crisis y de contradicciones sociales, es posible trabajar con valores y por tanto, mantener la esperanza, ambos apuntalando hacia la necesaria reinvención de los humanos y de la sociedad. Aunque no tiene la finalidad de una discusión teórica profunda, sí se definen las dos categorías: valores y esperanza. Añado un aspecto que entiendo como relevante y que aporta información novedosa: el medio ambiente regional como un factor de contexto desde donde se expresan los valores y antivalores. Estoy convencido que una pedagogía de los valores se debe construir desde las experiencias de vida de los sujetos y en ellas, mucho tiene que aportar el medio en el que desarrollan sus vidas.

La crisis-cambio

Laín Entralgo (1993), al igual que otros muchos intelectuales contemporáneos, analiza lo que está pasando en el mundo y señala una serie de aspectos que enfoca hacia la crisis, dejando al final una fuerte dosis de esperanza. Sus postulados se sintetizan en los puntos siguientes:

1. Puede haber desorientación y confusión en la mayor parte de los hombres, y los hombres cultos no se escapan de estas desventuras.
2. Muchas veces nos invade el escepticismo, la frialdad y la ironía, y con ella explicamos lo que pasa en el mundo.
3. Se nos llena la conciencia de vacilaciones, lo mismo que la sensibilidad y el espíritu.
4. Generalmente, tiende a haber disonancia entre lo que se sabe y lo que se piensa.
5. Hay insolencia, desgano, desdén por las tradiciones, por la historia. ¿Para qué sirve el pasado en un mundo basado en las habilidades?
6. A pesar de todo ello, el hoy es malo, el mañana es mío.

Los puntos cuatro y seis son muy importantes para el campo de los valores. Decíamos en la conclusión del capítulo anterior que una cosa es saber de un valor y otra es vivirlo; en las escuelas se puede enseñar la parte del contenido de un valor, pero no necesariamente se vive en un ambiente donde ese valor encuentre su sentido de praxis. Por otra parte, el hoy es malo no es la expresión dicotómica del bien y el mal, sino el reconocimiento de una crisis de valores producto del entorno que se refleja en el actuar y en el pensar de cada día de los seres humanos. Sin embargo, hasta cierto punto de una

manera dialéctica, el mismo Laín Entralgo alienta a la esperanza cuando dice que el mañana es mío, o nuestro si lo vemos colectivamente. La esperanza como un acto de movilidad y como el acto político que Paulo Freire le infiere a la educación.

¿Qué son los valores?

Actos de la persona que tienden a humanizarlo. Su antítesis es el antivalor, esa serie de actos que lo deshumanizan. Es una presencia inherente de cualidades que, a decir de Pablo Latapí (1996), el ser humano necesita vivir y fomentar constantemente porque de no ser así, se corre el riesgo de que éstos no crezcan, no se desarrollen o no se fortalezcan.

Kolvenbach, un reconocido jesuita contemporáneo, menciona que:

> "Un valor es algo que tiene precio, que es precioso (..) los valores proporcionan motivos, identifican a una persona, le dan rostro, nombre y carácter propios (…) son fundamentales para la vida personal, puesto que definen la calidad de la existencia, su anchura y su profundidad". (Kolvenbach: 1990. Citado por Rugarcía)

Coloquialmente escuchamos decir que tal o cual persona tiene valores; en realidad todos tenemos esas cualidades, la diferencia está en que algunos los desarrollan más que otros, y otras más clarificarán su propia escala de valores no a partir de valores morales o universales, sino económicos, o laborales. Por ahí es donde van surgiendo las diferencias.

Destaca Armando Rugarcía (1994) que los valores tienen tres características:

- Persiguen la decisión, la acción, le dan sentido a la vida;
- vienen necesariamente unidos a otros bienes de la existencia;
- afectan la relación o convivencia humana.

En esta breve conceptualización sobre los valores, destaco la forma como Savater (1997) lo plantea:" Valor es cualquier cualidad que tienda a perfeccionar al ser humano que la posee". Puede ser una definición poco ortodoxa y quizás hasta ambigua, pero en su sencillez encierra su gran dificultad, todas las características que tenga una persona y que lo hagan ser mejor. Ahí cabe desde la responsabilidad, la disciplina, hasta la búsqueda de la verdad, la justicia, el sentido de libertad, la belleza e incluso, la espiritualidad tan necesaria para los seres humanos. Agrego un elemento analizado por un equipo de profesores de CETYS Universidad (Baja California: 2003): los valores funcionan como grandes referentes u orientaciones que guían nuestro comportamiento, y contribuyen al mejoramiento de la sociedad. Y cuando una persona, institución educativa u organización social, define sus valores y construye un sistema basado en ellos, se están encaminando hacia las características que enuncia Ana Hirsch, (2001, 181):

a. "Estructuran una visión del mundo, el sentido y los proyectos de vida;

b. Permiten tomar una postura ante cualquier situación o evento social.. (..) actúan como parte central de la conciencia moral, estética, afectiva y cognoscitiva;

c. Son un modelador básico de las relaciones humanas, porque se convierten en un criterio de juicio, preferencia y elección;

d. Contribuyen a la formación de la identidad, integración y adaptación social".

La enseñanza y vivencia de valores

Cuando se reflexiona sobre los valores con profesores de los diferentes niveles educativos, es usual la pregunta: ¿qué valores se deben enseñar en el aula cuando la crisis de valores es tan patente?

Vaya que sí lo es, datos para ilustrar esa percepción hay de sobra. En un estudio que se dio a conocer hace algunos meses en el Noticiero de Joaquín López Dóriga (Canal 2, Televisa), se afirma que más de tres millones de mexicanos consumen o han consumido alguna vez droga. Las fuentes de abastecimiento se multiplican y el costo de su adquisición se reduce. Cada vez "vale menos". En un estudio, coordinado por Seguridad Pública del Estado de Baja California, mismo que se dio a conocer en la prensa regional hace algún tiempo, se aplicó una encuesta a cerca del 60% de la población de una populosa colonia de la periferia de Mexicali. Sorprendentemente se encontraron que el 17% dijo consumir o haber consumido droga alguna vez en su vida. La media nacional anda cercana al 5%, así es que no es poca cosa de la cual debemos preocuparnos.

Retomando a Pablo Latapí (1996), decano de los estudiosos de la educación en México y fuerte impulsor del humanismo en la escuela, dice que vivir o fomentar valores es una tarea que corresponde a más de una instancia social. Destaca cuatro: la familia, la escuela, la sociedad, que incluye gobierno, iglesia, medios de comunicación, etc., y, finalmente, a la persona misma, que tiene su propia individualidad y su capacidad para pensar y para soñar. A manera de ejemplo, afirmamos que en el caso de un niño, la familia tiene una

función relevante en enseñar a vivir valores; en el caso de un estudiante universitario, la familia sigue teniendo un peso específico, pero es él mismo quien tiene la mayor responsabilidad dado su grado de conciencia y madurez.

Respecto a la escuela, Latapí aclara los niveles de corresponsabilidad que se tiene en ese ambiente:

> "Los siguientes siete son una lista de factores en orden descendente que influyen en la formación de valores en una escuela: el ejemplo de los maestros; el ambiente de la escuela (englobando en el la confianza, el respeto, la alegría, la veracidad, el aprecio por el conocimiento, etc.); la organización escolar que determina las relaciones interpersonales, la forma como se ejerce la autoridad, los ámbitos de la participación y los límites de los liderazgos; las oportunidades de vivir experiencias significativas para profundizar algunos valores; y en sexto y séptimo lugar los contenidos curriculares y el código de valores oficialmente proclamados". (Revista Proceso, #1007, 1996, 42)

Es una cita extensa pero muy reveladora y un elemento sobresale de este listado: manejar valores en un plan de estudios ayuda muy poco a humanizar a la persona cuando los maestros, la administración y el propio ambiente de la escuela no están orientados en la misma dirección. En ese sentido, es poco plausible recomendar enseñar valores en las escuelas cuando no tenemos hecha la tarea que le antecede, y como se ve, la principal tarea radica en el profesor.

También es determinante por otro factor. Una buena cantidad de escuelas diseñan muy bonitos códigos de honor o reglamentos de comportamiento estudiantil y parecen

descargar toda su moral en esos documentos. El problema empieza a causar estragos cuando el código sirve para ponerlo en un cuadro y colgarlo en la pared; pero en las relaciones cotidianas y en las conductas de los actores, nadie parece atenerse a él. Hace un par de años ocurrió un caso en una escuela de educación superior formadora de docentes que ayuda a ilustrar el punto. Un maestro pedía a ciertas estudiantes que tenían problemas académicos, algunos favores especiales por otorgarles calificaciones aprobatorias. Unas, por ser cómplices de la corrupción y otras, por temor a ser expulsadas de la escuela, pero ninguna había denunciado el abuso, hasta que cierto día fue acusado por una de ellas y la comunidad se dio cuenta que el individuo de marras tenía un buen tiempo solicitando relaciones sexuales con esas muchachas. La solución era clarísima: expulsar al maestro e incluso, si había una denuncia judicial, ponerlo a la disposición de las autoridades. No sucedió ni una ni otra cosa. Vaya usted a saber qué manada de rufianes lo protegieron y no hubo manera de hacer más nada. ¿Para qué sirven los códigos de ética cuando el profesor y la autoridad no contribuyen a la vivencia de valores?

Por otra parte, los valores no están determinados por la mucha o poca calidad que el Estado pueda imprimir a los programas de estudio.

> …"Esto es verdad particularmente en los tiempos turbulentos que vive el país. Los hechos de cada día, los del periódico y el noticiario, los que preocupan a los alumnos y a la sociedad, deberían amalgamarse con el programa de estudio para que resulte relevante lo que se enseña; esto supone que el educador los pondere, los interprete, los seleccione, y tenga la habilidad para conducir a sus alumnos a descubrir en ellos mensajes, retos o preguntas; así se enseña a

pensar y así se forman valores". (Revista Proceso, # 1002, 1996, 41)

En el ámbito de la dimensión didáctica, Pedro Ortega y Ramón Minguez (1996) son enfáticos al afirmar que no sólo es posible enseñar valores, sino que se puede hacer con una metodología distinta a como se enseñan las ciencias, o las matemáticas. Plantean seis orientaciones:

1. Los valores tienen una doble dimensión: su significado; su experiencia. Una no puede ser trabajada sin la otra.
2. La diferencia con la enseñanza de las ciencias estriba en que el niño-adolescente viene equipado con determinados valores. Eso es la parte de la experiencia que la didáctica de los valores debe incorporar a sus técnicas de trabajo.
3. La escuela constituye un elemento indispensable pero no suficiente, para la educación en valores. Punto en el cual concuerda Latapí, Rugarcía y varios más.
4. La experiencia cotidiana del valor se hace del todo indispensable para la apropiación del mismo. Dicho de otra manera, la conceptualización y su significado no alcanzan para el éxito del proyecto.
5. La experiencia del valor empieza por el entorno inmediato. Este punto es de una gran importancia. Es fácil caer en la tentación de enseñar los valores de Gandhi, de la Madre María Teresa de Calcuta, del Che Guevara si se quiere, pero la mayoría de esos personajes de corte universal, pierden significado cuando el niño o el adolescente no los reconoce como algo cercano, afectivo. Se muestran primero los valores propios, los de la comunidad, y posterior-

mente se confrontan con los valores de los grandes de la historia universal.

6. Es necesario ver la realidad y su crisis de otra manera y enriquecerla con otras experiencias. Los valores están ahí, en esa realidad a veces tan cruda. Leerla críticamente y extraer de ella los valores de la comunidad, es una tarea necesaria.

Los valores personales -mi propia clarificación de valores-, son objeto de la conquista personal. ¿Desde qué referencias enseña valores el profesor si no ha clarificado sus propios valores o, desde que referencias lo hace la escuela, el padre de familia, el gobierno?

Los primeros puntos del listado de Ortega y Minguez son categóricos en el sentido de decir que los valores se pueden enseñar en la escuela, pero los últimos son donde verdaderamente está el reto. ¿Cuáles y por qué esos? ¿Qué nos dice el entorno inmediato? ¿Y si lo que nos dice está plagado de antivalores? ¿Cómo aprendemos a leer críticamente la realidad y desde ahí crear una pedagogía del valor?

Dicen Ortega y Minguez (2006) que el fin último de la educación en valores, cuyas tareas competen tanto a la familia como a la escuela y a la sociedad en su conjunto, es ayudar al niño, al adolescente, al adulto, a aprender a existir, tarea que no concluye con un título universitario en tanto que el tiempo nos va trayendo nuevos retos de vida. Aprender a existir es posible cuando el diálogo y la confianza se convierten en la didáctica de los valores; cuando lo hacemos desde la alteridad (Ortega y Minguez: 2006) –lo cual significa acoger al otro- y desde la moralidad –cuya intención es hacerse responsable del otro-; y cuando utilizamos la experiencia como pedagogía de tal forma que todo ello nos oriente hacia la creación de

condiciones ambientales suficientes y necesarias para el aprendizaje de la existencia.

Finalmente, Fernando Savater (1997, 71) plantea una idea que compromete seriamente el papel de la familia en este tema:

> "Los niños, los jóvenes y los propios adultos, son educados para que crezcan mejor, no para que crezcan (…) puesto que de todos modos, bien o mal, van a crecer irremediablemente. Si los padres no ayudan a los hijos con su autoridad amorosa a crecer y prepararse para ser adultos, serán las instituciones públicas las que se vean obligadas a imponerles el principio de realidad.".

El principio de ayudarlos a que crezcan mejor se nos olvida frecuentemente o en el peor de los casos, nos invade la crisis-cambio que señala Laín Entralgo y no sabemos cómo hacerle.

Un esbozo de nuestra realidad como un factor de reconstrucción para el campo de los valores.

Desde mi punto de vista, tres cuestiones quedan claras en los incisos anteriores: los valores son cualidades que nos hace mejores; los valores se enseñan; para que la enseñanza realmente tenga significados, debemos reconocer el medio ambiente (social, natural, cultural) que nos rodea y desde ahí diseñar una pedagogía del valor.

En esas circunstancias, me parece oportuno llamar a la reflexión en este apartado y describir algunas cuestiones de nuestro contexto inmediato, para tratar de determinar desde dónde se puede intentar el diseño de programas fundamentados en un sistema de valores específicos para la región. Los

puntos que se desarrollan están basados en dos estudios que llevamos a cabo entre los años 2003 y 2004 (Luis Enrique Linares Borboa y Alberto Gárate), sobre el capital social y los valores mexicalenses. Presento sólo el análisis final de cada uno.

a) El capital social en las colonias populares de Mexicali

Se estudiaron cinco colonias de la ciudad caracterizadas por el tipo de vivienda e ingresos de sus habitantes. Son colonias populares porque sus habitantes pertenecen a una clase social baja, generalmente compuesta por obreros, empleados domésticos, comerciantes ambulantes y empleados de servicios. Sus hijos acuden a escuelas primarias públicas y a pesar de que cuentan con los servicios básicos, varias de las calles que conforman las colonias, están sin pavimentar.

El desarrollo social tiene como condicionante la desigualdad y la pobreza, pero no sólo en el aspecto físico que se refiere a los bienes materiales o el humano, que se enfoca hacia la salud y la educación, sino el capital social, que se encamina hacia la construcción de ambientes sociales de calidad.

En general, el concepto de pobreza se relaciona con no disponer de un ingreso suficiente para tener acceso a un determinado nivel de bienestar. En estas colonias, si bien los ingresos no son altos, los resultados de la investigación señalan que los recursos económicos que obtienen les permite tener acceso a un cierto tipo de alimentación, de educación y de salud.

En esa relación de pobreza-ingreso, lo que determina el monto de este último, son tres variables: el capital humano, que son habilidades o capacidades propias para producir un

bien; ahí destaca la salud, la educación formal y la nutrición; el capital físico, por lo menos tres aspectos le dan forma: la vivienda, los servicios básicos y la capacidad de ahorro o generar un patrimonio; el capital social, las características de la organización social, tales como confianza, normas y redes sociales que pueden facilitar acciones coordinadas.

También el estudio aporta evidencias para enfatizar que el problema de las colonias no está ni en el capital humano ni en el capital físico, sino en el capital social; demasiada violencia abierta y silenciosa; demasiada desconfianza en la convivencia social; muy poca calidad en el uso del tiempo libre que se remite a ver televisión o a descansar, como dicen los entrevistados; altos índices de agresiones y delincuencia; la droga está presente en el ambiente de las cinco colonias y lo peor es que invade a rangos de edad que causan tanto dolor por tratarse de niños entre los 9 y 12 años.

Este tipo de capital social se expresa en tres dimensiones, articuladas entre sí y determinantes para la vida: la persona y su familia, que es el entorno inmediato; la persona y sus relaciones con la calle, el barrio, la colonia; la persona y el medio ambiente que es el entorno natural, su calle, el parque, las áreas deportivas, etc. En las tres dimensiones, las colonias presentan problemas: por ejemplo, tienen un alto índice de uniones libres, lo que representa posiblemente un poco compromiso moral para formar una familia a lo largo de los años; los niveles de convivencia en actos sociales como festejos anuales, celebración de fechas cívicas, etc., son mínimas en la colonia, las relaciones son como islas, se hablan poco, se conocen poco, se desconfía mucho; el impacto ambiental por basura, lotes baldíos, drenes contaminados, autos abandonados, parecen ser un lunar enquistado en el rostro de las colonias; lo peor es que parecen estar tan habituados que ya no les causa mayor sorpresa.

Definitivamente la cultura ambiental no forma parte de sus proyectos de vida.

Para fines de lo que aquí se quiere argumentar, no tiene sentido el explicar a detalle la metodología utilizada en este estudio descriptivo. No se pretende defender la validez del estudio, sino rescatar sobre todo la idea de que el problema radica en el capital social. La pregunta que surge de esta conclusión es: ¿qué experiencias de vida se rescatan de estas relaciones sociales para llevarlas a la escuela y hacer una pedagogía de los valores desde la comunidad?

Traigo a este análisis el estudio de las cinco colonias no porque ellas representen a todo el complejo social de una ciudad como Mexicali, tampoco porque pueda generalizar los resultados de ese trabajo. Me sirvo de él para expresar que un centenar de colonias sí tienen características similares a las descritas y, aunque sea de manera hipotética, pudiera afirmar que el problema del capital social afecta directamente a cualquier intento de pedagogía de los valores.

La preocupación sigue siendo válida: ¿Desde que referencias, un profesor que trabaja en las primarias o secundarias de esas comunidades, puede intentar, más allá de su buena voluntad, diseñar un programa educativo en valores que garantice un cierto nivel de significados para los niños y adolescentes escolares? El contexto es nuestra mejor materia prima siempre y cuando seamos capaces de estudiar sus signos y aprovechar cada recoveco que nos muestra.

b) Los valores del Centenario de Mexicali

Este es un estudio que se inclina más al tipo de investigaciones exploratorias. Fue solicitado a CETYS Universidad por el municipio de la ciudad en el marco de los festejos de su

centenario (Alberto Gárate: 2003). Lo considero material complementario del estudio de las colonias populares. Pretendía recoger la percepción de la población del municipio de Mexicali respecto a dos temas: los valores del cachanilla y la calidad de vida. Establezco algunas de las conclusiones del trabajo, sobre todo enfocándolo al tema que nos interesa: los valores.

Lo mencionamos líneas atrás: desde el punto de vista de la educación, los valores atienden a una doble directriz: su significado y la experiencia. Simplemente no tiene sentido conceptualizar los valores cuando no se tiene la experiencia de vivirlos.

El trabajar educativamente los valores significa reconocer el entorno en el que se vive. Se hace esto para extraer lo valioso y posteriormente darle una dimensión pedagógica. Ello implica atender el sentido de identidad de una región como un requisito fundamental para que el trabajo con valores sea significativo.

El estudio arrojó aleatoriamente una población ubicada entre los 20 y 30 ó 35 años (más del 60%). Por el tipo de respuestas que nos ofrecen, tienen un sentido histórico de poco alcance. No reconocen ni personajes, ni sucesos, ni a los pioneros (el 95% dijo no saber quiénes fueron). Rasgos de la crisis de la posmodernidad como el desapego a la historia y la confusión en el actuar de la que nos habla Pedro Laín Entralgo.

Una parte crucial es la percepción sobre los valores de los cachanillas; no hay tendencias claras; los porcentajes minoritarios que se dan hacia la franqueza y la hospitalidad pertenecen a segmentos de población de mayores de 40 años, sin embargo, las nuevas generaciones representadas por los veinteañeros, no reconocen un espectro valoral definido. Esto

también se aprecia cuando se les pide que describan los rasgos de un ciudadano fronterizo y vemos que más del 50% no supo hacerlo. Algo importante: que no los reconozcan no significa necesariamente que no existan, habrá que pensar en los planteamientos que hace Pablo Latapí respecto a los valores que tienden a humanizar a las personas: los valores están en germen, para que crezcan y se desarrollen, hace falta vivirlos y fomentarlos.

Lo que sí debería preocupar es la clara tendencia a identificar los rasgos sociales que se denominan antivalores: la corrupción, la agresividad, la inseguridad y hasta la propia desintegración familiar son indicadores con altísimos porcentajes de respuesta. Estos asuntos son los que van quedando en la conciencia de la gente, como el hecho de considerar que Mexicali es la segunda ciudad más violenta del país, y por eso la percepción es tan contundente.

A pesar del resultado anterior, hay visos que nos pueden acercar a la promesa de la esperanza: perciben que hay más trabajo que antes, que se ha dado o se está dando un cambio político, que la ciudad tiene más parques y centros deportivos, que es una región de emprendedores y de gente que le gusta trabajar, que ahora se tiene un mayor nivel de educación.

El estudio muestra que también la gente percibe los cambios de la fisonomía de la ciudad; los supermercados y centros comerciales son el imán, el pivote, la fuerza de atracción para las compras del mexicalense. Entendiendo los valores y la identidad como lo hacen Pedro Ortega y Ramón Minguez cuando señalan que los valores son cualidades de las personas que están históricamente determinados, habremos de empezar a comprender que esta fisonomía diferente a la que todavía no terminamos de habituarnos porque representan saltos generacionales, condicionan nuestras

formas de vivir, de pensar, de relacionarnos. El habitante de esta región ya no es el que depende de los ciclos agrícolas que se refleja en aquella famosa frase comercial que llegaba a todos los confines del valle a través de la radio y de la incipiente televisión: "de cosecha a cosecha". Empezar un trabajo sobre valores y de construcción de identidad exige que empecemos por problematizarnos esta realidad, no la otra o aquella realidad.

ꕥ

La articulación de los dos estudios con el planteamiento teórico sobre lo que son los valores y cómo enseñarlos, creo que nos conmina, -en el caso específico de esta región-, a hacer esfuerzos conjuntos para reconstruir la identidad del mexicalense, identificado con el gentilicio de: cachanilla, no sólo mediante un listado de valores, sino recuperando y explicando las dimensiones urbanas, sociales, laborales, comerciales, medioambientales, educativas, etc. Por si fuera poco, una variable de un peso muy importante para la conformación de un proyecto en el campo, debe considerar la coexistencia de tres indicadores de marcado interés: la convivencia de hasta tres generaciones que construyeron sus capitales culturales desde diferentes temporalidades. El fenómeno migrante que nos hace pensar diferentes a los michoacanos, jalicienses o sonorenses. La heterogeneidad en ingresos económicos y las diferenciaciones de clase social existentes.

La amalgama de esos factores se convierten en condición esencial para armar un programa integral de formación en valores. Lo que se trabaje en esta región debe ser diferente a lo que se haga en otra ciudad y en otro estado. Cierto que se deben aprovechar otras experiencias similares, pero el sistema de valores y el programa que de ahí se

desprenda, debe ser especialmente diseñado desde las condiciones de este lugar.

ꕥ

Va quedando adherido en esta reflexión que los valores son reales en tanto que encuentran una concreción. Los valores no son etéreos, a pesar de que la definición sea una generalización, una abstracción, que encierra la razón suficiente y necesaria para la que algo es. Los valores son propios del ser humano, lo acompañan en su trayectoria, se involucran en sus sueños; respondemos a la vida a través de los valores; accedemos al conocimiento y a las relaciones a partir de los valores. Valoramos un libro en tanto que nos volvemos conscientes de la belleza de las letras; admiramos una película o una buena novela porque la entendemos por medio de la inteligencia y la gozamos por gracia de la sensibilidad. Nos volvemos solidarios por una circunstancia de la naturaleza o de la propia cultura. Admitiendo que no debemos eludir el dilema; admitiendo también en palabras Alberoni (1992) que una sociedad que se vanagloria de estar más allá del bien y del mal promete sólo egoísmo, opresión, elogio de fuerza, nos vamos acercando a un punto donde le endilgaremos al campo de la educación, la tarea de reedificar dos valores que desde la perspectiva de los valores universales, son indispensables para los años por venir: **la dignidad humana y la tolerancia**.

3. ¿DESDE DÓNDE REINVENTAMOS LA ESCUELA? LA ESPERANZA

"Cada paso que demos en este siglo, toca al mismo tiempo un suelo de ruinas y otro de semillas".

De Musset

Para ver las crisis del mundo como antesala de la esperanza.

Dice Hans Magnus Enzenberger (Mastretta, 2004) que los valores cambian y los lujos que los humanos nos damos también adquieren connotaciones distintas. ¿Cuáles los lujos del siglo XXI, según este autor? El tiempo, el espacio, la seguridad, el medio ambiente.

Nótese la certeza de la expresión. Si descendemos esos conceptos a las rutinas en las que vivimos en esta ciudad del desierto, podemos aceptar que los lujos, por ser poco accesibles, son tan apreciables. El tiempo. Parece quedar lejos esa expresión poética de Paz cuando dice: …"es verdad que el tiempo no se mide/ hay instantes que estallan y son astros/ otros son un río detenido y unos árboles fijos". (Poniatowska, 1998, 153) Nos movemos, pensamos y actuamos con el vértigo que nos imprime la dinámica de lo fugaz. Ya lo dijo la consabida frase que acuña la filosofía suprema del pragmatismo, "el tiempo es oro". Y aunque para la mayoría

de nosotros no se traduzca en dinero constante y sonante, sí el tiempo, por razones misteriosas, cada vez nos rinde menos.

El espacio se ha vuelto un sinónimo de la especulación, del poder y de los malos ambientes sociales. Somos cada vez más, y los espacios se van volviendo un lujo. Somos gregarios de la muchedumbre, esto es, seguimos los patrones que nos dicta la cultura, y queremos estar todos metidos en los espacios donde están los otros. Estamos juntos pero con poca tolerancia y menos solidaridad; nos conformamos cada vez con menos extensiones de terreno, respirando bajo el amparo del vecino, pero al mismo tiempo, ocupando cada vez más los hábitats que no eran nuestros.

La tendencia que ha seguido la reducción de espacios habitacionales es muy similar a la que ha manifestado históricamente el desarrollo de la población. Cada vez más habitantes del planeta, peleando por los mismos territorios. Es decir, la población crece, el territorio permanece, y los espacios naturales decrecen, eso sí tiene visos de tragedia. En esta ciudad de Mexicali, los predios de 300 o 400 m2 son ya parte de la historia. Hoy, efectivamente esos espacios son un lujo. Los lotes de 140 o 150 m2 en la periferia de la ciudad, llenan los esquemas publicitarios de los diarios locales.

La seguridad como el otro lujo. "Preocúpate si no tienes, y preocúpate por tener". La seguridad es el gran negocio. Después de un robo domiciliario llega una alarma monitoreada, con sensores automáticos, con control a través de computadora y toda la parafernalia que nos protege del enemigo agazapado, del que llena de intranquilidad el espacio hasta antes sagrado. La seguridad rebasó la lucha de clases y tan violento es el robo de una cartera, como el secuestro de un rico empresario. Con esto quiero decir que nos olvidemos de las frases superficiales que la seguridad es exclusiva de las clases pudientes.

El medio ambiente como un lujo más. La vieja expresión del Jefe Seattle pronunciada ante el presidente de los Estados Unidos cuando pretendía comprarles sus territorios: - ¿Cuánto vale la tierra, cómo le puedo poner precio si ella no nos pertenece, nosotros somos parte de ella?[1] Parece una reliquia de museo antiguo. Las generaciones citadinas nos alejamos del medio ambiente natural y regresamos a él sólo como un acto turístico; las leyes de la naturaleza las conocemos en una clase de ecología pero no tienen mayor significado; tampoco los usos de energía ni los equilibrios ecosistémicos.

Un medio ambiente natural es un lujo y eso tiene un enorme costo, porque fuimos mucho más allá de producir y consumir, pretendimos atesorar, almacenar y lucrar y la naturaleza nos está haciendo pagar el precio. En ese marco surge el ambientalismo como un movimiento de frontera propio de la posmodernidad que se esfuerza por hacernos entender que la visión que debe predominar en nuestra relación con la naturaleza es la biocéntrica y no la antropocéntrica.

Los caminos de la esperanza

Desde los espacios de la narrativa, me permito acercarme a la conceptualización de la esperanza a partir de la descripción de un autor cuya obra en algunos pasajes refleja a la perfección el punto que se pretende desarrollar.

Mario Benedetti es un literato cuya pluma sensible y sagaz fue surcando el valle de la esperanza. En particular un

[1] El documental titulado "El Mensaje", cortometraje de 8 minutos, recupera toda la esencia del pensamiento ambiental. Está basada en la supuesta declaración que hace el jefe de la tribu Sioux al presidente de los Estados Unidos, justo a la mitad del siglo XIX.

libro de cuentos políticos llamado Geografías (1989), se convierte en un recurso pedagógico apropiado para la reflexión. En esa sucesión de cuentos, el autor uruguayo retrata fielmente algunas cuestiones ligadas directamente con la esperanza y desesperanza; vocación, voluntad, pensamiento y acción política; lucha, confrontación, poder y pérdida.

Roberto y Delia son los muñecos de esa esperanza del exilio. Uruguayos ambos, luchadores sociales que buscaron las mil y una formas de corroer la dictadura de su país. Ambos se entregaron desde su afinidad política y desde su fragilidad amorosa a un esfuerzo de supervivencia y a un ideal de trascendencia. Ambos pagaron el precio. Su relación amorosa se vio truncada por la "ticana"[2] y por todo el daño psicológico y físico que supone arrancarte de tajo de las imágenes y de las rutas de tu país que bruscamente deja de serlo. Roberto salió mejor librado, con el cuerpo casi intacto pero con el terror adherido a su sombra. Con Delia la tragedia se le estacionó en el pecho, en las piernas, en la conciencia. La violación fue una de tantas aberturas. Las otras se las llevó hasta el otro pedazo de tierra que no era de ella. Ambos huyeron de Uruguay pensando que la muerte había atemperado el dolor del otro.

La desesperanza toca las puertas y se apropia de su distancia, y también de sus miedos, y por supuesto que también de sus pesadillas. De lo que no se apropia (por lo menos no del todo) es de un cierto sueño que se sueña despierto. De esa nostalgia que bien vista, se transforma en un algo de esperanza, en un posible regreso, en un volver y encontrar las geografías intactas. Roberto jugaba con ella desde la distancia.

---

[2] Nombre que recibían las cárceles de Uruguay donde maltrataban a los presos políticos.

> "Pavadas que uno inventa en el exilio para de algún modo convencerse que no se está quedando sin paisaje, sin gente, sin cielo, sin país.."(...)" Por ejemplo, la 18 de julio ya no tiene árboles, ¿lo sabían? Ah, de pronto advierto que los árboles de la Dieciocho eran importantes, casi decisivos para mí. Es a mí al que han mutilado. Me he quedado sin ramas, sin brazo, sin hojas (...) La soledad no es la misma aquí que allá, la nostalgia como detergente, la nostalgia como corrosión, la nostalgia como consuelo". (1989,16)

Jugando a los exilios de pronto se encuentra a Delia, lejos del Uruguay que les fue vedado. El café, los temores, los dolores, las vergüenzas, todos se juntan y se levantan para intentar abrirle ese nuevo hueco al pasado. Terminan en el departamento de Roberto, pequeño y bastante modesto. Algo de plática, miradas evasivas, finalmente, se llega al recuerdo.

> "Entonces la atraigo, suavemente, como quien recupera un proyecto inconcluso, pero ahora con más tino, más experiencia, más hondura, más ganas de hacerlo realidad (...) ella me mira con sus ojos cada vez más secos. "No puede ser, no va a ser, por mí y por vos". Eso es lo que dice. Todos los paisajes cambiaron, en todas partes hay andamios, en todas partes hay escombros. Eso es lo que dice. Mi geografía, Roberto. Mi geografía también ha cambiado, eso es lo que dice." (1989, 24)

Mencionaba que toda la geografía de Benedetti está cortada por el exilio. El poema "Eso dicen" se aferra a la nostalgia, desde mi punto de vista, como una expresión de la esperanza. La evocación de lo que se deja, de la misma tragedia, de la propia crisis, es una manera de no paralizarse. En ese mismo libro, hay otro poema llamado "Ceremonias" que paraliza menos y dimensiona el concepto en un sentido

más *freireano*. Habla de cómo los atraparon, les negaron el futuro y después de un tiempo, cuando cae la dictadura, es tiempo de la reconstrucción:

> "Es claro que ni el rayo ni el rocío tienen prisa/ desahucios y bienvenidas esperan su turno/ por algo estamos listos para empezar de cero/ y nadie se arrodilla sobre los pámpanos caídos/ vamos a merecer cada centímetro de augurio/ vamos a abrir caminos a los sobrevivientes/ sin guirnaldas pero con respuestas/ flamantes y accesibles/ vamos a reponer lo mucho que perdimos/ vamos a aprovechar lo poco que nos queda." (1989, 77)

El hálito de los quiebres, entre el sentirse en una patria que hasta se vuelve rutinaria, a la violencia que arremete contra cualquier espacio. Al final deja un vamos a reponer lo mucho que perdimos, vamos a aprovechar lo poco que nos queda. El vamos es una invitación a dejarnos de lamentos, volver de la parálisis una acción, anclarnos en la práctica, diría Freire. Ahí está el campo de la esperanza, emergiendo de lo que queda, de lo que se puede, del mismo centro de las voluntades.

Ésta es una auténtica expresión de esperanza. ¿Cómo no va a ser la educación un espacio para la esperanza, desde donde se pueda construir el ideal de un mundo mucho menos caótico que el que tenemos? ¿Por qué no podemos revisar al mundo desde la esperanza?

Es cierto que la expresión de Benedetti no está directamente vinculada con la educación, sin embargo, lo que está en juego de la poesía y de la vivencia que se relata, compete directamente a ésta. No es necesario encontrar un libro que expresamente hable de la conexión entre la esperanza y la educación para decir que eso sí es válido.

Es posible afirmar que el valor que más profundamente está ligado a la esperanza es el de la dignidad humana. Teresa Yurén (1998) señala que:

> "El común denominador de la perspectiva humanista es el de considerar la dignidad humana, por una parte, como criterio que confiere validez a principios, normas y valores y, por otra parte, como horizonte al que han de tender las acciones del ser humano. Se trata, pues, de un gran ideal que incluye a otros ideales, pero también se trata de un valor fundamental que sirve de pauta a toda forma de regulación. La dignidad humana está en el orden de los fines, de los proyectos, de las utopías, pero también en el orden de los principios"

La esperanza está situada en el orden de los principios. Como principio, la esperanza se aparta de lo ontológico para adherirse en las relaciones concretas que los seres humanos establecemos en nuestras interrelaciones. Más aún:

> "La esperanza es un elemento decisivo para cualquier intento de efectuar cambios sociales que lleven a una vivacidad, conciencia y razón mayores. No se le puede llamar esperanza a lo que tiene la cualidad de la pasividad y de la espera, al menos que se quiera hacer de la esperanza un espacio para la resignación. La esperanza pasiva es la que carece de valor para poder convertirse en un acto liberador". (Fromm, 1988,19)

Las cotidianas expresiones de "tengo esperanza de cambiar mi vida" pero me apoltrono en una silla vieja, para esperar que el destino me llegue, es un clásico ejemplo de este tipo de esperanza pasiva, algo que de cierta manera, Paulo Freire llama la desesperanza. Las expresiones graves de la misma es la del desinterés social y el afirmar que el mundo de

hoy es una caos sin salida, porque entonces ya nada tiene remedio y en ese sentido no hay nada por hacer. Todo eso es una forma de desesperanza.

La modernidad, y más enfáticamente la posmodernidad, generan una severa crítica que conduce hacia la negación de la esperanza, cuando señala que los valores tradicionales (el amor, la ternura, la responsabilidad) no caben en una sociedad tecnológica. Sin embargo, Fromm pareciera que replica al manifestar que: "Cuando la esperanza fenece, la vida termina, de hecho o virtualmente. La esperanza es un elemento intrínseco de la estructura de la vida, de la dinámica del espíritu del hombre."(1988,23)

Ernst Bloch ve al hombre moderno de una manera distinta a los críticos de la posmodernidad. Desde la crisis del amor y de la ternura, abre el espacio para la necesaria pauta de una vida sustentada en valores de la trascendencia:

> "Se trata de aprender la esperanza. Su labor no ceja, está enamorada en el triunfo, no en el fracaso. La esperanza, situada sobre el miedo, no es pasiva como éste, ni, menos aún, está encerrada en un anonadamiento. El futuro contiene lo temido o lo esperado; según la intención humana, es decir, sin frustración, solo contiene lo que es esperanza. La función y el contenido de la esperanza son vividos incesantemente, y en tiempos de una sociedad ascendente son actualizados y expandidos de modo incesante." (1977,12)

La esperanza como principio y no como fin exige de un aprendizaje. La alternancia de las explicaciones del mundo (entre trágicas, idealistas, progresistas, metafísicas) puede confundir sobre las verdaderas y más importantes tareas. Fácilmente el discurso del hombre unidimensional de

Marcuse nos puede llevar a avizorar el fin de la existencia, porque la vorágine no tiene salida. Pero curiosamente, en los tiempos de las crisis más severas es donde los humanos más nos aferramos a la necesidad de ser, de creer, de trascender.

Existe una línea ideológica entre Bloch, Fromm y Paulo Freire. Con ellos, la esperanza cobra una dimensión social. El sentido filosófico y epistemológico de la categoría se ancla en la crisis de la civilización pero también en su necesario poder de recuperación. Sujetos sociales de distintas épocas (principios, mediados y fines del siglo XX), a los tres les toca expresar su teoría desde el campo de la desigualdad y la marginación. Marxistas en el sentido esencial, validan la cualidad de la esperanza en el ser social como un instrumento que necesariamente debe llevar al cambio. Freire termina por expresarlo de esta manera:

> "La esperanza, en cuanto necesidad ontológica, necesita de la práctica para volverse historia concreta. Por eso no hay esperanza en la pura espera, ni tampoco se alcanza lo que se espera en la espera pura, que así se vuelve espera vana." (1996,9)

La otra dimensión de la esperanza como categoría se define desde la individualidad de los sujetos. La esperanza ligada al hombre, a su sueño y a su capacidad cognitiva y espiritual que nos lleva a la trascendencia. Gabriel Marcel es uno de sus más claros representantes. En ese espacio de la complejidad, Marcel manifiesta que:

> "La esperanza aparece como la prolongación en lo desconocido de una actividad central, es decir, arraigada en el ser. Por donde sus afinidades no son con el deseo sino con la voluntad". (1987,60).

Esto le da al concepto un sentido de movilidad, no de mera ilusión. Abunda manifestando "la filosofía del misterio ontológico", que no es otra cosa más que:

> "…hacer frente a la destrucción del hombre y su desesperación, la experiencia de la esperanza, es decir, la sed de ser, o de pretender que la vida no sea contada por un idiota" (1987,30)

El punto de intersección entre ambas líneas conceptuales está dado por una reflexión que hace Erich Fromm:

> "Todos principiamos con esperanza, fe y fortaleza, pues son las cualidades "no pensadas", inconscientes del esperma y el óvulo y de su unión. Pero cuando la vida comienza, las vicisitudes del medio ambiente y los accidentes también comienzan a favorecer u obstruir el potencial de la esperanza". (1988,29)

Fromm ofrece mayores condiciones para ir entendiendo la trascendencia de la esperanza. Ligadas a la fe, a la fortaleza y a la resurrección, se define entonces que al igual que los valores, estas expresiones se encuentran históricamente determinadas por los espacios y los tiempos, ambas creaciones de los humanos. En tanto que las profundas desigualdades alcancen el ser y el espíritu de los humanos; la intolerancia se vuelva el huésped distinguido de nuestras vidas, y la dignidad de las personas sea un trofeo de vitrales, la desesperanza será mucho más actuante y masificadora que la propia esperanza. De ahí vienen los distintos gritos de los estudiosos. Marcuse y su revolución del hombre unidimensional, que a decir de Fromm, está completamente impregnado de la esperanza pasiva. La promesa de Mills en su texto La imaginación sociológica, (1983) donde "promete" a la humanidad que si desarrolla su imaginación para

entender la historia, entenderse a sí mismo y reconocer los signos del entorno, podrá entonces acceder a mejores niveles de vida. El juicio de Hans Kung es su proyecto de una ética mundial, donde sacude a la posmodernidad y fustiga a los hombres para que seamos capaces de construir las nuevas relaciones sustentadas en principios y fines menos denigrantes. Los informes de la UNESCO, particularmente el de Pestel y Mesarovic, (1993) en el que dicen que la humanidad está en la encrucijada y proponen como la ruta de la esperanza la toma de conciencia de los distintos pueblos para desarrollar un crecimiento orgánico.

ꕥ

A manera de conclusión de estos dos apartados deseo asentar que en toda esta complejidad del mundo contradictorio que vivimos, la visión de Kung sigue siendo una asignatura pendiente:

> "En los últimos años me he vuelto cada vez más consciente de que el mundo en que vivimos no conservará posibilidades de sobrevivir mientras sigan existiendo espacios para éticas diversas, opuestas o antagónicas. Un mundo único necesita un talante ético fundamental; esta sociedad mundial única no necesita ciertamente una religión o una ideología unitarias, pero sÍ alguna clase de normas, valores, ideales y fines obligatorios y obligantes. (1993, 10).

Rondan las preguntas: ¿qué valores son aptos para el consenso? ¿Quién los determina? ¿Quién está de acuerdo con que los valores de la modernidad son: dedicación, racionalidad, orden, seriedad, puntualidad, trabajo, clarividencia,

eficiencia? Y los de la posmodernidad: ¿imaginación, sensibilidad, emotividad, calidez, ternura, humanidad?

Agrego un pensamiento de Carlos Fuentes respecto a esa relación de la vida y la esperanza que no deja de ser evocativo:

> "Nuestro siglo nos ha enseñado que el progreso es ya inevitable: lo surca la tragedia. Lo ilumina también la esperanza". (1995,120).

Concluyo con una idea temeraria del mismo Kung:

> "(…) su humanidad en potencia es muy superior a su humanidad en acto. En este sentido, el realismo del principio responsabilidad y "la utopía" del principio esperanza se reclaman mutuamente". (1993, 50)

4. ¿QUIÉN DIJO QUÉ? LAS VOCES ENCONTRADAS DEL AULA

No hay sólo voces negras, blancas o grises; hay voces de río que nos abrazan o voces que nos hacen olvidarnos. Las voces tienen ritmos, tonos y matices diversos; voces que guardan y voces que expresan; voces que corren tras un silencio y voces que nunca se desprenden de éste.

Voces del aula. Los estudios nunca tocan la última fibra y siempre dejan un resquicio donde no entra ni la entrevista ni la observación. Voces de ayer y voces de ahora; voces que se quedan en el ambiente enrarecido de un lunes a las siete de la mañana o voces que no entran a un salón de clases un viernes a las ocho de la noche. Voces que mojan, que llueven, o voces que se resecan como los agostos del desierto.

Las voces son como el cuento de nunca empezar: siempre están ahí pero siempre se cargan de intenciones diferentes. Las voces van al duelo a un salón de clases con esa carga de amor, de odio, de saberes, de no saberes, de compromisos, de dolores, de alegrías, de llantos o de sonrisas, de indiferencias, de mensajes, de letanías.

Para ilustrar sobran argumentos. Si algo tiene un salón de clases son historias. Se gestan ahí pero cuando toca el timbre y se abre la puerta, las mochilas llevan esa carga que

no registró el apunte en el cuaderno y que es lo que le da significado a lo que se aprende o lo que se marcha a eso que solemos llamar intrascendencia.

Recuerdo a un profesor (puede ser que el sustantivo resulte demasiado grande), terrorífico en aquella época, terrorista hoy a la distancia. No sé quién le dijo que podía ser profesor pero lo que sí presuponía es que con todo se educa, con unos zapatos caros y lustrosos, con un traje impecable de rayas verticales que caían desde los hombros hasta los calcetines delgados como gajos finos de cebolla, con una voz autoritaria que acompañaba con una mirada que no admitía réplicas, ni contradicciones, ni una oposición aunque fuera en el inconsciente.

El traje nos ofendía a todos porque a lo más que podíamos aspirar era a portar una camisa blanca, almidonada y lo mejor planchada posible. Los zapatos siempre viejos, con algún agujero en la suela, aseados con agua y un trapo viejo. Era un burgués el hombre aquel y nosotros no lo sabíamos. Nunca hurgamos en su historia porque jamás tuvo una sonrisa que nos invitara a verle desde la otra butaca. La única manera de hacer contrapeso a su violencia de todos los días era nombrarle a hurtadillas en forma despectiva: "El Trajes".

Llegaba todos los días a las siete de la mañana. Nadie entraba al salón después de él y nadie solía siquiera intentarlo. Enseñaba literatura. Nos ponía a leer a los clásicos mexicanos como "Pito Pérez" y "Los de Abajo". La verdad es que a la distancia no sé cómo leíamos ni tampoco tengo claridad en qué hacía el "Trajes" con lo que escribíamos. Nunca recreó "La Vida Inútil de Pito Pérez" ni tomó un mapa de Michoacán para llevarnos por las serranías y pueblos de ese personaje imaginario que salió de la pluma de José Rubén Romero. Haberlo hecho nos hubiera significado un

aprendizaje duradero y quizá un amor a los libros que creo que en aquel momento nadie tuvo.

Lo que no puedo olvidar del "Trajes" es una anécdota cruel. Nos pidió leer "Los de Abajo", de Mariano Azuela. Su exigencia no daba pauta para escabullirse pero tampoco nos decía cuál era la mejor manera de ir más allá de los cañones y balazos de la revolución. Cuando se llegó el día en que teníamos que demostrar lo que sabíamos, con metro de madera en mano iba haciendo preguntas precisas sobre el libro. Todos nos hacíamos chiquitos en el mesabanco porque aún los infaltables aplicados (dieceros) solían tartamudear ante la descalificación que siempre hacía aquel energúmeno. De pronto llegó con Blanca, adolescente de ojos grandes y al mismo tiempo escurridizos, tímida y de pocas amigas, poco inteligente pero disciplinada y con eso le alcanzaba para los dieces.

-Varona –le dijo el profesor mentado-, ilústrenos con "Los de Abajo". Como pudo se levantó del mesabanco; cerró los ojos y con voz temblorosa dio rienda suelta a su memoria; de su boca salían renglones y renglones de la novela, tal y como si dentro de sus penumbras un apuntador le fuera dictando el rumbo de las palabras. Después de una portentosa recitación de las tres primeras páginas, el hombre del traje rebuscaba en sus maldades qué hacer para evidenciar a la tímida adolescente. De pronto sus ojos malignos encuentran la respuesta y le dice: -Deténgase Varona. Dígame de qué tratan las tres últimas páginas de la novela-.

Blanca pierde el hilo del discurso y la memoria ni siquiera asoma al campo de batalla. Las palmas de la gloria se retiran y dan paso al llanto doloroso y poco reverente. La de los ojos grandes se desploma en el mesabanco y el "Trajes" le

da una reprimenda mostrando una sonrisa burlona de superioridad y triunfo.

El recuerdo no me alcanza para saber si Blanca jamás volvió a leer un libro o si lo hizo del final al inicio. El caso es que ahora que me atropellan las teorías y los quehaceres docentes, alcanzo a clarificar que aquel abogado de profesión que era el icono del docente de la década de los setenta, seguramente estaría en la parte final de la fila de los profesores con prácticas exitosas. Las voces en el aula son como el cuento de nunca acabar. Ramifican sus voces como raíces de un viejo roble y cada raíz tiende su propio feudo; raíces que trabajan y traen la sabia y otras que viven del trabajo de aquéllas. Así son las voces del aula.

ꕥ

Tal como tenemos voces de arrogancia, también las tenemos llenas de ignorancia que se cubren de valores y a fuerza de no tener sustento, se convierten en grandes incongruencias. La anécdota llegó a una conversación de sobremesa. La maestra respiró profundo, con un cierto dejo de fatiga y entró al salón de clases. En su maletín traía recibos que debía pagar, cuatro clases que ya había dado en las primeras horas de la mañana y un cansancio que la llevaba al borde siendo que apenas cruzaba el umbral de los cuarenta años. Unas voces en la esquina que la distrajeron fueron más que suficiente para dar rienda suelta a la perorata que se convierte en la ofensiva que pretende alejar al enemigo de la zona defensiva. -¡A callarse desgraciados! Yo soy una maestra de calidad. A mí nadie me puede contradecir y mucho menos superar en los temas de historia. Tengo años trabajando en este campo y ninguno sabe ni remotamente lo que yo sé. Mis clases son de calidad

porque no sé trabajar de otra manera (a estas alturas el lector se preguntará que significa calidad para la maestra de marras). Como mis clases son de calidad, exijo alumnos de calidad, no mediocres como ustedes-.

La maestra en cuestión es una baraja de expresiones de calidad tan propia de aquellos que buscan la sobrevivencia en los salones de clase. Igual le entra a las materias de historia universal, de México, economía, que a bomberazos que frecuentemente le piden para cursos de inglés en secundaria. Su conocimiento profundo es un mito; sus habilidades docentes una ilusión y sus perversas actitudes una realidad. Alguna vez aceptó dar clases de inglés; me la imagino pensando que los estudiantes de secundaria no saben de esa asignatura y que conjugar el verbo *To Be* en presente y pasado y armar frases como "this is a pen" o "this is a pencil" sería más que suficiente para ir pasando el año escolar. Olvidó una lección y tal y como si hubiera salido de un coma profundo, el que menos inglés sabía de ese grupo de treinta y tantos, era pedir una hamburguesa y sus papas fritas en un "Drive Thru".

Aquello fue una pesadilla para la maestra cuya calidad se quedó en cueros. Sin embargo, lo último que podía perder era el estilo. Para maestras de calidad, alumnos de calidad; el divergente, el que la contradice y el que se enfada en sus clases merece la reprobación; el conocimiento es lo de menos, lo que vale es la actitud (pareciera decir). El mejor aliado para esos momentos es el autoritarismo. El desfiladero hacia la prefectura resultaba alarmante. El grupo se colgaba de las amonestaciones y de los reportes como si fueran dulces en una piñata de barrio. Lo peor de la escena es el manejo del discurso porque no es algo que se diga de dientes para afuera, la maestra lo siente y por eso lo expresa. Funciona como un mecanismo de defensa pero al mismo tiempo es la mismísima

esencia de la sobrevivencia. De alguna manera también es alejar la soledad, ese vacío que nos va dando las equivocaciones que al mismo tiempo desmoronan el castillo. La maestra de calidad se refugia en el discurso y verdaderamente lo cree, no en balde los años en la docencia tienen que dejarle como herencia algo de seguridad.

Sólo como corolario del caso, la maestra de calidad dijo que la independencia de México se había consumado en el siglo XVII. Algún alumno impertinente (de esos que saben y nunca faltan en un salón de clases) se atrevió a decirle que seguramente se refería al siglo XIX. -Me refiero 1800, siglo XVII-, insistió la maestra. -Por eso le digo que es el XIX maestra", dijo el adolescente con voz que no admitía dudas. La maestra lo ve, hace la operación mental y dice. -Hum, así es, veo que andas bien en historia. Bueno, guarden silencio todos, paso lista y después les dicto la clase de hoy-.

ꕥ

Voces del aula a la que algunos intelectuales y hombres de letras no escapan a sus trampas repentinas. Un connotado escritor y filósofo del escenario nacional, platicaba con un grupo de maestros universitarios. Más que la clásica conferencia, aquella era un diálogo donde invariablemente la historia servía de entremés para redefinir los fines de la educación universitaria del presente. El buen filósofo ponía en un nicho el libro y sus funciones de ensoñación y crecimiento del pensamiento humano. -La verdadera universidad nace con el verdadero libro, ese que se edita y se reproduce para que otros puedan enterarse de otras historias que les son ajenas pero que leerlas, entran en su posesión y se convierten en historias de su propiedad-.

Sabrosa plática aquélla. De pronto alguno de los presentes se brinca a la universidad de hoy y salen aquellos trapos de colores y olores diversos. -Los alumnos no quieren leer y no saben escribir; plagian las ideas de otros y para ellos la calificación se obtiene por peso (medio kilo de hojas equivale a 100 puntos), dice de manera concluyente. El filósofo se enganchó con el argumento. Repentinamente tuvo un desliz en su brillantez y dijo algo parecido a esta idea: -Llego al inicio del semestre a un salón de clases con un grupo de estudiantes de contabilidad, administración, economía o alguna carrera de ingeniería. Tengo que dar una clase de ética, de filosofía o historia. Lo primero que planteo dentro del salón es que en mi curso no paso lista, lo cual significa que puede estar el que quiera y el que no, la puerta queda abierta para el desinterés. Lo segundo que señalo es que en mi curso no hay exámenes; los que están aquí vienen por el placer de aprender y punto-.

Los que escuchamos su postura nos removíamos en el asiento. A punto estábamos de comentar alguna cosa cuando cerró el círculo. -Si no aplico exámenes y no paso lista, sabrán lo que podría esperarle a mi clase: una desbandada. Antes de que ello ocurra, yo doy el primer paso. Les digo: ustedes díganme la calificación que quieren y yo se las pongo, si después de eso se van, adelante. Yo prefiero conservar a aquellos que verdaderamente quieran aprender, el resto son unos mediocres. Seguro adivinan, suelo quedarme con menos de diez, pero con esos trabajos placenteramente.

Ante esta expresión ideológica de la educación, viene a nuestra mente esa suerte de máxima escolar que dice: el buen alumno crece con el profesor, sin el profesor y a pesar del profesor. A nuestro dilecto filósofo invitado no le sobra sabiduría para hablar de la historia, pero en el caso concreto de su práctica docente, nos queda a deber. Ortega y Gasset

comentaba en uno de sus ensayos llamado "El estudiar y el Estudiante", (Esteban Inciarte, 1986) que la educación es una creación humana y por tanto, la escuela no es hecho natural que el niño, adolescente o adulto haga de buena voluntad. La enseñanza de las ciencias hay que cultivarlas, en particular aquellas consideras como áridas, tal es el caso de la filosofía, solía decir Ortega. Se cultiva la enseñanza y se cultiva al estudiante. El verbo cultivar como metáfora tiene que ver con regar, abonar y hacer crecer. Rivalizar y dividir, juzgar y separar, abrir la ventana o cerrar la puerta no es un acto humano de educar. ¿Adónde se fueron los mediocres con sus nueves y dieces? Seguro que a privarse de alguna reflexión que por lo menos les hubiera hecho pensarse como humanos.

ꕥ

Las voces en el aula expanden horizontes o los borran de la distancia. Los expanden cuando cultivan inteligencias y los borran cuando le quitan diversidad al acto de educar. Escuchábamos una voz que traspasaba la linterna y no daba tregua al pensamiento. -"El constructivismo es una moda dañina. ¿Adónde van los profesores que dejan de serlo para convertirse en actores del escenario? Resulta que ahora nos quitaron la inocencia y la permanencia; ahora nos llaman facilitadores y nuestra labor es entretener y dejar que los otros aprendan como puedan. En ese baile con música desafinada lo que queda es un mequetrefe de la docencia".

Voz fuerte, matizada por una defensa a las tradiciones; el punto de quiebre es el concepto de docencia y su confrontación con las múltiples realidades del aula. En la defensa no queda claro si el docente al que se refiere es aquél que sabe que sabe, sabe cómo trabajar lo que sabe; sabe que

trabajando como lo hace, genera un aprendizaje que va más allá del salón de clases, de ese día, de la otra semana y del año por venir; sabe que lo que sabe y cómo lo reinventa lo acerca con el alumno, lo compromete a él y a ellos y los mueve a hacer algo con lo que saben. Ese docente no tiene que moverse a ser un facilitador entendido éste como un ejecutor de un programa exactamente planeado. En una de sus múltiples dimensiones, ese docente es un facilitador, pero en su sentido unívoco, es un formador.

Tampoco queda claro si el profesor que justifica es aquel que se hermana con la maestra de calidad, ese que llega a un salón de clases y no sabe si su clase es de biología, de química, de matemáticas o si esa hora es para suplir al maestro de literatura. No sé si se refiere a esos que entran con el diario local en el maletín; llegan, pasan lista, les piden a los alumnos que abran el libro de texto y copien la lectura de la página 43 mientras él o ella leen la sección de sociales. O si la alusión es a los profesores que cumplen su tarea con una calidad tal, que gastan toda la hora dictando un cuestionario y las respuestas y una vez finalizado ese esfuerzo intelectual de grandes dimensiones, dejan de tarea el estudio del cuestionario para el examen de la próxima clase.

No tenemos una investigación científica que nos muestre evidencias de lo oxidado de ese modelo pero no hay duda que nuestras escuelas están llenas de esos otros mequetrefes de la docencia. El constructivismo con todo ese género musical que hace especial énfasis en la forma como se arma un programa, las maneras como debe operarse, los papeles que debe jugar el profesor en el aula, y los lunares que debe cubrir una evaluación que no fastidie el resultado sino que aliente el proceso, son una respuesta, posiblemente expresada en un mal son veracruzano, pero son una respuesta. Tendrá sus bemoles como todas las cosas en la

vida, tomarla en dosis desenfrenadas o abrazarnos a ella sin saber que detrás del traje los anillos de fuego nos pueden quemar, es igualmente perjudicial a seguir calzando los zapatos de una educación donde los enciclopedistas o los sabihondos ya habitan la mortaja.

ꕥ

En un atardecer platicaba sin tregua con una maestra universitaria. Caminábamos por el malecón de Ensenada, B.C., después de una sesión de mesas de trabajo donde el tema de la educación se zurció con las experiencias de cada participante. Tópico obligado era el salón, sus voces, los sabores que suelen ser inexplicables.

-Me desconcierta el discurso de mis colegas –decía al tiempo que el sol se le escabullía a las nubes bajas del horizonte-. Van a las mesas de trabajo y nos cuentan de las maravillas que hacen en un salón de clases. Sus discursos se llenan de éxitos. Lluvias que mojan los sembradíos me parecen las formas como solucionan sus problemas en el aula y, cuando un problema no tuvo solución, era porque el grupo de alumnos semejaban moribundos que ni la mejor medicina natural podía curar. Yo les conozco y también tengo la versión de ellos y, en honor a la verdad, las dos realidades son como el amanecer y este atardecer: lo único que tienen en común es una cierta oscuridad que no sabes si viene o se va.

-Te ganó la poesía, buena amiga –le dije sólo para ganar tiempo puesto que su reflexión inicial atendía a esa especie de doble moralidad de los docentes-. Dame argumentos para formarme un mejor juicio de lo que estás diciendo.

-Nombrar o referir a tal o cual no tiene caso porque tú también los conoces. El asunto es que cuando participan en las mesas y hablan sobre la educación, tienen los mejores conceptos, las más diversas formas de trabajar en el aula y los mecanismos de evaluación más justos de los que se tengan memoria. Cuando les escucho, suelo pensar en la filosofía pueblerina de mi abuelo que acostumbraba decir: cuídate de los que cuentan dinero en tu cara, seguro el cochinito de la repisa del cuarto de su casa, sólo contiene algunas monedas de cinco centavos. Y fíjate que el viejo tenía razón. Del salón de clases vecino he visto salir más de la mitad de un grupo trinando contra la falsa disciplina de un maestro. He visto salir a otros muchachos de una clase tal y como si lo hicieran de una bartolina. No me los imagino que salgan radiantes como se sale de un concierto de su cantante favorito, pero tampoco vienen del cementerio.

-Lo que no dejo de preguntarme es cómo puede ser tan diferente un profesor en su comportamiento dentro de un salón de clases y fuera de éste cuando convive con colegas o sus amigos.

-Creo que sí lo sabes amiga, Michel Foucault tiene toda una disertación sobre el poder y cuando Henry Giroux escribe sobre la resistencia, no está planteando otra cosa que la rebeldía que expresa un rechazo hacia el poder. El profesor en el aula es otro, y eso lo podemos entender muy bien. ¿Recuerdas el caso de aquel maestro que en las reuniones de academia solía guardar prolongados silencios? Difícil reconocer su voz porque siempre permanecía a la retaguardia, un poco al margen y quizá dejándose cubrir por la indiferencia. Varias veces le preguntamos a su coordinador si ese hombre podía comunicarse con sus alumnos de un salón de clases y solía sonreír. –Le dicen el "transformer", cuando entra al salón de clases la voz, los gestos y las expresiones

corporales se escapan del encierro y vagan por los pasillos y paredes del espacio áulico.

-La realidad de los profesores es así, amiga mía. Llegan y están al frente y traen el conocimiento como disfraz y como escudo. El problema es para aquellos que sienten el conocimiento como propio y exclusivo. ¿Te acuerdas de aquella que decía que era una maestra de calidad y que ningún alumno sabía más de historia que ella? Ahí está un problema crítico que nos da esa doble moralidad pedagógica. Cuando el conocimiento resulta que no es tal y que si nos vamos un poco al subsuelo mostraríamos fisuras, viene el plano de la autoridad, de la falta de argumentos que se suple con la dureza de la voz, de la inconsciencia en la exigencia que raya en lo absurdo o bien, del desinterés y el desdén que descalifica cualquier intento de construcción-.

El sol seguía cayendo y la frescura de la tarde hacia añorar un café caliente.

-Son de las cosas que no alcanzo a entender amigo. ¿Por qué nos sentimos amenazados cuando un alumno explora el mundo de la ciencia física o social y como resultado se trae de ese viaje hallazgos que pueden serle de utilidad a él y a los otros?-

-¿Quién se siente gigante y dobla las rodillas para tener un nivel de diálogo con los simples mortales? En las escuelas tradicionales nadie nos enseñó a colaborar por encima del competir, nadie nos enseñó a cooperar por encima de la ganancia individual. El profesor universitario no escapa de esas desventuras y si el mundo está en crisis, también él lo está. Por cierto, ¿tú qué haces cuando un alumno lleva al salón una información que no conocen ni sus compañeros ni tú misma?-

-Déjame te respondo con una confesión que tú seguramente interpretarás: suelo no estar conforme con lo que hago y eso me lleva a estar pensando constantemente en una vía distinta para trabajar un contenido. No creas, a veces me entra el miedo porque no sé que tanto bien o mal les estoy haciendo a los muchachos. A veces les llego con papel constructivo para que corten y hagan figuras y se me quedan viendo como diciendo: ¿Es en serio? Otras veces se preguntan: ¿Funciones trigonométricas con plastilina? ¿Medidas de dispersión estadística con los cuentos de Mafalda? ¿De qué planeta viene? ¡Qué naca! No te creas que toda esta suerte de juego didáctico lo descubrí ahora de vieja; cuando recién empecé a dar clases era igual –bueno, quizá un poco más alocada- y mis colegas con más edad me decían que a los pocos años iba a cambiar. Ya han pasado un par de décadas y sigo en las mismas, posiblemente con un poco más de experiencia pero sigo siendo una inconforme-.

-En esas circunstancias –continuó con vehemencia- cuando les pido a los chamacos que vayan, busquen y sumen lo que descubrieron a lo que saben, más de alguno viene con una novedad, regularmente en las formas, pero novedad al fin y al cabo. Yo no finjo la impresión, verdaderamente me impresionan. Cuando eso sucede, suelo reírme, le doy una palmada a ese genio en potencia y me dirijo al resto con voz de orador: "eso que acaba de presentar su compañero va a venir en el examen". El muchacho va camino a su mesabanco pensando seguramente que si algo no va a ocurrir en los próximos meses, es que se llene de olvido-.

-¿Y qué pasa con ese programa tan bien diseñado que te da tu coordinador para que lo sigas lo más fielmente posible?- Le digo sólo para fastidiarle un poco ese discurso que no muestra debilidades.

-Amigo, amigo mío, el programa de la materia no es un ataúd ni una víbora de cascabel invernando. Somos mi grupo y su historicidad, yo y mi capital cultural donde se incorpora mi experiencia docente; luego entonces, el programa y su contenido son senderos que se extienden hacia todas direcciones. Si ya conocieron los más cercanos, habrá que irse a los intermedios; si no se conoce ninguno de ellos, habrá que caminar por esos inmediatos llenos de vida, tal y como este atardecer tan lleno de colores. ¿Sabes que no pocas veces en la misma materia tengo que jugar de manera diferente con un grupo y otro? Aplicar lo mismo sin por lo menos tener como consejero a la duda, no funciona-.

Sabía de la inteligencia de mi amiga y más aún, de su integridad como docente universitaria. Seguro que en las mesas de trabajo guardaba prudencia y sólo expresaba alguna idea cuando el caso lo ameritaba; nada que la alejara de su modestia y, en todo caso, nada que un rostro satisfecho de estudiante no pudiera respaldar.

Cayó la tarde, se apagó la luz y la mar encontró su tranquilidad en la oscuridad de una noche sin luna.

P.d. Conocimos al Dr. Enrique Belenguer, español de Islas Canarias, en la primavera de 2006. Vino a Baja California a impartir un curso del Doctorado en Educación y Valores. En sus acaloradas exposiciones, solía decir: "es casi infalible: el que no sabe qué enseñar, trabaja dinámicas de grupo". Respetable el punto de vista. Para alguien como él, cuya fortaleza es el amplio y profundo conocimiento sobre el desarrollo histórico del humanismo en la educación, el enunciado es posible; pero hay que tener cuidado. Con eso, muchas veces no alcanza.

5. LAS OTRAS VOCES: LOS ESTUDIANTES

Vinieron y me sacaron las palabras
Declaración de la mamá de un náufrago mexicano

Voces desde la soledad y el hastío, del desconcierto y de la falta de poder. Voces cargadas de energía pero con ideas inertes. Voces que no encuentran destino y aún encontrándole, no saben que existe. Cuando una voz encuentra el sentido de sí misma, brilla y se hace presente -casi vulnerable- es señalada por la muchedumbre como el raro, el "nerd", el que no cabe en la pandilla.

Este capítulo quiere expresar las voces del aula no desde las historias de los profesores que son tan disímbolas como lo son las formas como llegaron a la docencia, más bien, pretende recorrer las zonas que por ser tan comunes, no somos capaces de ver y hacer pedagogía con ellas. Me refiero a las actitudes, las formas de comportamiento y las maneras de pensar de los estudiantes, principalmente de los adolescentes y jóvenes cuyas vidas escolares transcurren en la secundaria, la preparatoria y el nivel profesional. Veamos.

Artemisa es lista aunque el nombre no le venga bien. Sus ojos café claros no paran de ver en todas direcciones. Me dice que los dieces no son su pasión pero no les hace el feo, de

hecho, es mi prototipo de estudiante que no tiene el 10 como meta porque siempre se enfoca al proceso. Eso significa que si hace bien las cosas, el resultado naturalmente llega. Hace algún tiempo, en una mañana de calor de junio, la vi sentada en un macetero, bajo la sombra de un yucateco o laurel de la india, muy cerca de la explanada central de la escuela. Dicen que piensa bien y que seguido está haciendo chistes y guasas a costilla de los profesores y de sus compañeros de la escuela. Yo dejé de verla en un salón de clases hace una buena cantidad de meses, después que fue mi alumna por tres semestres. Era –es- una muy buena conversadora, así que, me dispuse a platicar con ella.

- ¿Por qué las vacaciones son tan deseadas por los estudiantes y luego, estando en casa, no hayan que hacer?

Vaya manera de empezar la plática. Bien se ve que estamos por terminar el semestre. Está medio complicado enumerar del más al menos importante. Diré que por ahí habrá un maestro que ya hartó. Otro factor pudiera ser la rutina. Es difícil acostumbrarse a levantarse a las cinco o seis de la mañana. Tener que hacer tareas y muchas de ellas no sabes ni para qué ni qué resultados tuvo porque nunca te hicieron un comentario sobre ella. Luego, si el ambiente del salón no te gusta, vez el final de semestre como una largo pasillo al que nunca llegas. En fin.

- ¿Crees que los maestros sean injustos, que abusen del poder?

Que algunos les gusta el poder, no tengo duda, que otros crean que el poder, vamos, el supuesto poder los va a hacer más sabios y conocedores, cuídate de esos y déjeme decirle que son fácilmente identificables porque no se salen de un librito y si por alguna razón alguien habla o escribe algo diferente, de idiota no te bajan. Los hay otros que abusan burdamente. Mi hermana me platica de un maestro de su

secundaria que supuestamente estudió pedagogía, creo que ciencias naturales. El caso es que da clases de geografía, historia, biología y por si fuera poco, educación física. Según me cuenta, suele faltar con una frecuencia mayor a la deseada. En esa secundaria acuden los sábados y el colmo fue hace tres fines de semana: para variar, no se presentó el maestro sabelotodo. Los chamacos anduvieron vagando por el patio y en una de esas se le escaparon al prefecto y se fueron a comprar helados a un establecimiento cercano. La cosa no hubiera pasado a mayores si no es que el lunes, en la clase de geografía –a la cual sí asistió este señor-, les preguntó: ¿Quién no vino a la clase de biología el sábado? El 30% de los chamacos levantó la mano y entonces el profe enjuició: -Tienen falta por no venir a mi curso. Los gestos de inconformidad no se hicieron esperar. La lógica es que el profesor no vino, por tanto, el grupo no puede ser castigado. El tipo, evidenciado en su irresponsabilidad, les dejó la falta del sábado, sacó el libro y aplicó un examen sorpresa. A la fecha, según mi hermana, no ha entregado calificaciones. A eso le llamo abuso de poder.

- ¿Crees que la escuela ayude a los estudiantes, les permita un mejor desenvolvimiento, los haga mejores personas?

- Se supone que sí, por lo menos eso dicen algunos maestros que son buenos para el rollo. Yo digo que depende. Mire, mi tío estudió en esta escuela que como bien usted sabe, es de paga y sí cuesta su dinerito. Le digo, él estudió aquí becado porque desde la secundaria demostró ser un genio para las matemáticas. Pero el pobre no tenía más que su brillante cerebrote, ni siquiera los ojos azules que le ayudaran a cubrir un poco sus miserias y los tenis viejos que calzaba. Todos los días llegaba a las 6:30 de la mañana en un camión que lo dejaba como a 7 cuadras de aquí, las más de las veces sin desayunar.

- Los primeros meses de escuela sentía que lo hacían a un lado. No crea, muchas veces eso no es cuestión sólo de un muchacho, sino también los padres, creo yo, tienen que ver en eso que andemos distinguiendo clases sociales. Dice mi tío que un día el grupo decidió participar en un torneo interno de fútbol o de básquetbol –la mera verdad, ya no me acuerdo-, y que a él y a otros dos becados que venían de una secundaria que está en la populosa colonia Pueblo Nuevo, no los invitaron. A punto estuvo de salirse pero dijo: -No, no me voy, y no sólo no me voy, haré que esta bola de pelados terminen por aceptarme.

-No le cuento más de este caso. Mi tío se quedó y, aprovechando sus notables habilidades para las matemáticas, empezó a hacerse indispensable para el grupo. Pero no me va usted a decir que se quedó por las matemáticas; se quedó por el carácter, el orgullo, si quiere, mucho de necesidad y como decimos los chavos: "de aferramiento". Desafortunadamente esas cualidades no las tienen muchos, aunque sean genios.

- Antes de que me vaya a mi última clase del día, le voy a platicar de otro caso donde según yo, la escuela y el ambiente estudiantil no contribuyen mucho a que un estudiante con limitaciones –en este caso económicas y también académicas-, pueda superar la difícil prueba de adaptarse.

- La llamaré la hija del carpintero. Su padre trabajaba para una escuela dando mantenimiento a las instalaciones. El hombre tenía por oficio la carpintería y a pesar de que algunos pueden ganar buen dinero, éste no era el caso, puesto que el hombre era muy dado a echarse sus cervezas con una frecuencia tal que el dinero no le alcanzaba. Lo que sí tenía es que había hecho algunas relaciones y como quiera que sea, logró que becaran a su hija en una escuela preparatoria de paga, a la que asistían un altísimo porcentaje de hijos de

profesionistas, directivos de gobierno, gerentes o empleados de las maquiladoras de la ciudad. Tal como diría mi maestra de sociología, la población estudiantil de ese centro escolar, correspondía a una clase media, y media alta. Siendo un poco más precisos, más del 90% venían de secundarias particulares, los traían en auto de los padres y, los de los últimos semestres, tenían sus propios vehículos.

- La hija del carpintero venía de una secundaria de la periferia. Desde los primeros días de clases yo me sentí atraída por su condición. La veía como a un animal de la selva tropical en el desierto: desvalida y vulnerable a todos los ataques. A ratos platicábamos y supe que había estudiado en una secundaria pública, pero de esas que están en la parte de atrás de la fila en cuanto a buenas escuelas se refiere. Decía que se había pasado más de un semestre sin clases de física y que estaba sorprendida porque en esta preparatoria no faltaban los profesores. –Allá, al día faltaban la mitad; si teníamos seis clases, tres no iban, solía decir. Así como se le notaba la carencia de recursos, también era visible su mala preparación académica. Pero una cosa es que el cerco de una casa esté maltrecho y otra muy distinta es que los niños del barrio lo terminen de tumbar, y peor aún, que los adultos sean cómplices y actores de esas barbaridades.

- Como pude, convencí a un par de compañeras para medio adoptar académicamente a la hija del carpintero. Les hice ver que parte de nuestra formación en la escuela tenía que ver con ayudar a crecer a otros y estuvieron de acuerdo conmigo. Empezamos por quedarnos unos pocos minutos en la biblioteca después de las clases y también la integramos a nuestro equipo de trabajo. Sin embargo, le digo que el cerco está a medio caer y hay unos que jalamos para un lado y otros para el otro. Un profesor de una materia –ni al caso decirle cuál-, empezando la segunda semana de clase se le ocurre preguntar: - ¿Quién viene de las secundarias particulares? La

mayoría levantó la mano. – ¿Quién viene de las públicas? Tres o cuatro. –Los de las públicas se vienen para esta fila. Como sé que vienen muy mal preparados y suelen ser indisciplinados, les voy a traer con marcación personal. Ah!, y también los quiero en asesoría en las tardes. Seguro no han de saber ni escribir. Sentí que me hervía la sangre, no sólo porque yo venía de una escuela pública –de muy buen nivel por cierto-, sino porque ya era bastante con la actitud de varios compañeritos que lo único que tenían en la cabeza era carros, viajes a Estados Unidos y fiestas de fin de semana, -ah!, pero hablaban inglés- como para que un maestro, que se supone sabe cuál es el valor de la educación, también hiciera esas nefastas diferencias de clase social.

- La hija del carpintero se fue –como dicen los que escriben novelas- deslizando por un tobogán y a medida que descendía, lo hacía más rápidamente; lo malo es que al término no había una refrescante piscina, sino un simple hoyo sin agua. El golpe iba a doler y así fue. Esta compañera no pudo ganarle a los fantasmas y tuvo que abandonar la escuela. Cierto que no en todos los casos sucede porque como le digo, mi tío sí peleó y les ganó, pero esta muchachita traía muchas cosas en contra, en particular su actitud y la infame formación académica que se convirtió en su peor lastre.

- Bueno profe, ya me hizo recordar y hablar de más. Como siempre, y usted lo sabe, es un placer platicar con personas interesadas por los estudiantes. Después, si por ahí tenemos tiempos libres, continuamos platicando.

Artemisa enfiló rumbo al aula a participar en lo que sería una de las últimas clases en la preparatoria. Lo que me dijo me dejó cavilando por un buen rato porque es inusual que los estudiantes se expresen de esa manera. Yo sabía que esta muchacha tenía un pensamiento socio-educativo

superior a la media de su edad, pero en realidad expresó ideas que superaron mi expectativa.

Vi a Artemisa en la ceremonia de graduación. Si bien no fue la alumna más distinguida en cuanto a promedio de calificaciones (siempre he dicho que los dieces no reflejan necesariamente la adquisición y uso del mejor conocimiento), sí fue designada por sus compañeros para dar el discurso de graduación. Recuerdo que habló de lo que se entiende por una buena educación y las grandes deudas que los sistemas educativos tienen para alcanzar esos estándares. Obviamente también habló del futuro y de la necesidad de que cada graduado fuera consciente que la formación profesional es algo semejante a un matrimonio: cuando se va forzado, a los pocos años llegan las frustraciones y el divorcio.

Tuve oportunidad de felicitarla y de conocer a sus padres; en particular me impresionó su madre, mujer de trato afable y educadora de largo aliento. Apenas conversé unos minutos con esa mujer y comprendí el destacado nivel de razonamiento de Artemisa.

-Oye –le dije a la jovencita-, tú y yo tenemos pendiente una plática que se quedó a la mitad de las palabras. Tengo otras preguntas que me hago y que yo sólo no me puedo responder.

- Ah qué profe –me dijo desde el borde del festejo con la familia-, dejemos que el tiempo pase. Voy a probar un tiempo en una universidad de Guadalajara. Me interesa el estudio de la educación y según mi madre aquí presente, es una de las mejores de México. Yo tengo su correo electrónico, le escribo y cuando regrese le prometo que yo pago la comida china.

-Considéralo un trato Artemisa. Yo espero paciente, como diría Rosario Castellanos: recordar, recordemos, hasta

que la justicia se siente entre nosotros. En este caso, hasta que saldemos esta cuenta con el quehacer educativo.

ꕥ

Pasó un año y Artemisa regresó. A través del correo electrónico me dijo que venía de vacaciones y que le pusiera fecha para cumplir con la cita pendiente. Nos fuimos a comer y la charla fue el platillo principal.

-¿Cómo saben los estudiantes cuando un profesor no sabe?-le digo para abrir boca-.

- Ah que mi profe, no cambia su método socrático. Nomás se la lleva pregunte y pregunte.

- Caramba, le digo, si la señorita ahora ya sabe de filósofos y esas cosas.

-No crea que tanto –me dice con su típica sencillez-, aunque déjeme le comento que los griegos me dejaron boquiabierta con sus conceptos de educación y formación integral, ¡ya hablaban de ello hace más de 2 000 años! Pero, de las cosas que más me gustaron fue el Mito de Prometeo que utiliza Nicolás Abbagnano en la introducción de su libro: Historia de la Pedagogía. ¿Lo conoce?

-Sí, asiento con alegría, me gusta por dos cosas: porque el mito de la creación y de los animales del mundo se asemeja a historias del nacimiento del planeta que escribieron otras culturas, por ejemplo el Popol Vuh de los mayas, y la segunda, porque es tan claro el papel de la educación ligada a la sobrevivencia y a la herencia cultural de una generación a otra, que sigo sin saber porqué perdemos el rumbo. Pero bueno, déjate de preguntar que las interrogantes las traigo yo.

Entonces: ¿Cómo saben los estudiantes cuando un profesor no sabe, a pesar de que dice que sabe?

-Mire, esa es una buena pregunta y estoy segura que usted sabe la respuesta, pero también entiendo que quiere que sea yo la que le de mi punto de vista. Le platico algo. Dice mi madre que en sus primeros años como docente universitaria, todo se le hacía fácil. Primeramente le daban materias en las que ella tenía un cierto dominio en el conocimiento y luego le buscaba formas creativas de enseñar esa información a los alumnos. Una de sus poco gratas experiencias fue una vez que le dijeron que trabajara un curso especial sobre medio ambiente. Con todo y eso, ella sabía del tema más por cuestión de vida que de estudio en los libros. Como dije, era joven y aceptó el reto. Cuenta que consiguió unas transparencias sobre el paisaje del desierto bajacaliforniano y se dispuso a contar historias de cactus, biznagas y chayotes que para eso era muy buena. Les decía a los estudiantes cosas que imaginaba pero que sonaban creíbles por el tono de voz que empleaba.

–Llevaba yo cosa de treinta minutos en la clase –me contaba mi madre-, cuando de pronto irrumpe en la puerta del salón una maestra muy afectuosa y muy reconocida en la universidad por su trayectoria en proyectos de educación ambiental. ¡Ya basta, Rosa María –me dijo- deja de estar contando historias que no son verdaderas. El grupo volteó a verme y yo me quedé helada. La verdad, no sabía que hacer y sólo la veía como pidiéndole auxilio. Afortunadamente ella escuchó mi ruego silencioso y me ayudó con las transparencias restantes.

- Esa fue una buena sacudida para mi madre y le ayudó mucho en la definición de su práctica docente para el futuro. Pero, retomando su pregunta, en ese caso los estudiantes no se hubieran dado cuenta que la maestra no

sabía si no es por la colega que sí sabía. Además, el otro punto es que lo decía con mucha seguridad y no había un solo alumno que tuviera el mínimo conocimiento sobre el medio ambiente. ¿Cómo sabe un alumno que el profesor no sabe? Ahora que lo pienso maestro, ya que estoy de preguntona, agregaría dos preguntas más: ¿Qué tanto sabe un profesor y, qué hace cuando un estudiante lo evidencia frente al grupo?

-Venga –le digo- esas dos preguntas también me gustan. Ahora que andas de cuenta cuentos, ¿tienes alguna historia para documentar tu respuesta?

-Si la tengo. Mi tío Roberto estudió una carrera en el campo de las ciencias sociales. Dice que cuando estaba en la universidad, había un maestro al que le decían "El poblano" porque había nacido en Puebla. Al "Poblano" le gustaba la historia y daba una materia llamada: Formación Social Mexicana. Según mi tío, sabía de historia por los libros pero le faltaba la vivencia. Había llegado muy pequeño a la frontera y nunca regresó al centro del país. Cierta vez exponía un tema sobre los movimientos sociales del México de hoy y hacía referencia a una de las primeras invasiones que hubo en México y del cual se había formado una colonia o asentamiento urbano muy famoso en el estado de Morelos. Elena Poniatowska daba cuenta de la comunidad Rubén Jaramillo y de todos los logros que el movimiento popular había alcanzado, ello en su libro: "Fuertes del silencio", y en él se basada "El poblano" para afirmar los grandes aciertos de ese tipo de movimientos. Entre paréntesis le digo que me acuerdo del libro porque mi tío me lo prestó para que lo leyera en una de las vacaciones de verano.

- Cuenta mi tío Roberto que en su grupo tenía un amigo que desde que egresó de la secundaria se acostumbró a salir de vacaciones y se aficionó a recorrer los estados del

país. Toda la preparatoria viajó y en la universidad ya conocía y dibujaba con una precisión notable, la geografía de México.

- "El poblano" habla en voz monótona y de pronto el experto vagabundo –sólo por ponerle un mote-, levanta la mano y le concede la palabra:

-Maestro, lo que usted está diciendo no es cierto. Luego baja la mano y dirige la mirada hacia la paleta de su mesabanco.

-¿Qué dijiste?- le pregunta desconcertado "El poblano"- ¿Dijiste que lo que estoy exponiendo es una falsedad?

-Dije que lo que usted está diciendo no es cierto –le contestó con la seguridad del que sabe pero con el temor del que se siente desprotegido del poder-, en la Rubén Jaramillo ni existe una gran organización, ni tienen servicios públicos de primera clase. La gente está amolada.

-¿Cómo te atreves a decir eso Rafael? –Tal era el nombre del experto vagabundo-. Claro que lo que estoy diciendo es cierto, tan cierto como que lo dice Elena Poniatowska en su libro que pedí leyeran de tarea y, según veo, tú ni enterado estabas.

-Con todo respeto profesor, leí el libro y sé de lo que se trata. Si lo que usted dice está basado en ese texto y lo que ahí se lee fuera cierto, yo no estuviera reclamando pero, apenas este verano estuve ahí, movido por la curiosidad. Leí el libro el semestre pasado y me dije: tengo que ir a Morelos para ver que tan cierta es esa experiencia.

- Dice mi Tío Roberto que "El poblano" pasó del desconcierto al silencio y de éste a dar por terminada la clase. El experto vagabundo se quedó con él algunos minutos y todos especularon sobre la suerte que correría. Usted, yo y muchos hubiésemos pensado que lo expulsaría o que al final

del semestre lo reprobaría. No fue así, "El poblano" consultaba al amigo de mi tío cada que iba a dar una clase donde se involucrara algún estado de la República. Al final, lo adoptó como ahijado y le entregó un reconocimiento cuando egresaron de la carrera.

- Esa es una muy buena, pero muy buena actitud, ¿No lo cree usted, maestro? ¿Cuánto sabía el profesor? Lo que le decían los libros, que ya era bueno, pero con alumnos adelantados, no era suficiente. De hecho, nunca es suficiente. Lo segundo: la reacción de un profesor cuando se siente "descobijado" en lo que se supone es su fortaleza: el conocimiento. La reacción de "El poblano" es excepcional. Posiblemente aún sin saberlo, estaba cumpliendo con uno de los principios sagrados de la docencia: responsabilizarse del otro y aceptarlo como alguien que, en algunas áreas, puede saber más que él.

-¿Qué crees que pase en el sentido contrario, Artemisa? ¿Qué pasa cuando un profesor se aferra a un libro, a unos apuntes viejos, a una teoría y no hay más en su horizonte?

-¿Usted no se cansa de preguntar, maestro?- me dice más como un pretexto que la lleve a recordar y ordenar ideas que para esperar una respuesta. Pues, como mi madre, ya que agarré vuelo con las historias le cuento una de una profesora de la preparatoria. Enseñaba Lectura y Redacción – bueno, eso decía-. Era algo malita para exponer sus clases y siempre gastaba la mitad de la sesión hablando de lo maravilloso que era su padre, de su inteligencia, sus trabajos múltiples en el gobierno y los viajes a congresos en el extranjero. A mitad del semestre ya nos sabíamos toda la historia de su familia y de redacción, ensayos académicos y escritos literarios, navegábamos hacia la ignorancia.

- Ahí, en ese caso específico, no se requiere un experto vagabundo o un estudiante escritor de libros para percatarse que el saber es una debilidad y no una fortaleza. Todos nos dábamos cuenta que no sabía y si me pregunta por qué no nos quejábamos en la coordinación, le puedo dar mil respuestas posibles que van desde la mediocridad hasta la decepción con la autoridad. El punto es que no es eso a lo que me quiero referir, sino a lo que pasó al final del semestre.

- La maestra pedía resúmenes del mismo libro de técnicas de redacción y con eso supuestamente controlaba la lectura. Veinte resúmenes fue el tope y eso equivalía a 30% de la calificación del curso. El resto lo obtendríamos de un examen final escrito. Entre paréntesis le digo que jamás recibimos de regreso un resumen con comentarios por parte de ella. Obvio: jamás los leyó. En el examen nos pedía que elaborásemos fichas bibliográficas y de trabajo y una amiga que era muy buena para eso, elaboró de distintos autores que, como estudiante sobresaliente, había leído sin que la profesora lo solicitara.

- El resultado del examen para ella fue un cinco, más los puntos por los resúmenes, le dio un siete final. Todos estábamos sorprendidos porque asegurábamos que si Tere –mi amiga- sacaba un cinco, el resto de ahí para abajo. Al revisar su examen, Tere cayó en cuenta que todas las fichas que ella elaboró con datos de otros autores diferentes al libro de texto de la maestra, estaban mal. Fue a reclamarle a su cubículo y soy testigo de ello. Primero la maestra le dijo que esas fichas las había inventado y que no existían. –Imposible, -dijo mi amiga-, debajo de la ficha puede ver usted el nombre del autor. Segundo: le pidió que le llevara los libros y Tere se los llevó. Cuando no tuvo más salidas –ni decorosas ni de otro tipo-, aquella ingrata profesora sólo acertó a decir: -Que me traigas los libros no significa que están bien porque no son la que yo te enseñé y, un estudiante no debe hacer cosas que

no le pidan sus maestros, luego se quieren creer que saben más que uno. Ya no te quiero ver aquí, ni a ti tampoco, abogada del diablo –me dijo para rematar-, te voy a poner un ocho final y di que te fue bien. Al margen le digo: fue el único ocho que tuvo en toda la preparatoria mi super inteligente amiga Teresa y, sin cuestión alguna, fue la calificación más injusta.

-¿Ve cómo los alumnos sí nos podemos dar cuenta de lo que saben los profesores? Si los maestros supieran que son fácilmente identificables, le aseguro que más de uno lo pensaría diez veces antes de pararse a decir barbaridades frente a un grupo. Lo malo es que tienen la creencia que los estudiantes somos tontos, que no leemos, que no nos damos cuenta y que no nos interesa, pero sabe qué, hay de todo en la huerta, no sólo nopales.

- Por cierto, ahora que hablo de creencias, un maestro que nos impartió la materia de Filosofía de la Educación allá en Guadalajara, nos decía frecuentemente que las ideas se tienen, pero en las creencias se está. Me llama la atención pero si le he de ser honesta, no alcanzo a entenderla del todo. Seguro usted le sabe más.

-No sé mucho más, Artemisa, apenas alcanzaré a decirte que es un pensamiento atribuible a Ortega y Gasset y que suele aplicarse en el campo de los valores, especialmente cuando se habla de la congruencia entre el saber y el hacer. Por ejemplo, esta última maestra a la que te refieres, puede tener el saber –o la idea- de que es positivo que un estudiante tenga iniciativa, pero le gana su actuación, es decir, su creencia de que el estudiante no debe saber más que el profesor. Lo que determina su práctica es su creencia, no su idea, y lo que perjudica el acto docente, es la primera. También existen muchos casos donde ambas van en concordancia, esa es justamente la cualidad de la congruencia.

Habíamos terminado el postre y era hora de concluir esta segunda plática, mejor aún que la primera. Como no estaba – y no lo estoy hoy día - seguro de que haya una tercera, quería aprovechar hasta el último momento. Al vuelo le pregunté:

- Artemisa, ¿por qué copian los estudiantes?

-Uuyuuuyyy, profe. Es una pregunta para la ensalada, y ya estamos pagando la cuenta. Le hago un listado pero no me detengo más en ello. Antes, le digo una cosa, el que esté libre de pecado, que tire la primera piedra.

-¿Eso quiere decir que hasta tú copiaste?

-Depende que entienda por copiar. Una vez, siendo estudiante de la secundaria, respondía un examen parcial y no estaba cien por ciento segura de una fecha. En eso volteo a ver al compañero de enseguida y antes de ver cualquier cosa en su escrito, el maestro me retiró de ahí y me sentó en su escritorio. "Por copiona", me dijo. Me dio una vergüenza terrible. Entonces, ¿por qué copiamos los estudiantes?

- Por inseguridad. Aun habiendo estudiado, un examen no deja de ser un reto.
- Porque se nos hace un hábito. Este motivo sí es malo, porque es como los drogadictos: probaron la droga y les gustó.
- Indirectamente por presiones familiares. No queremos desatar la ira de papá o de mamá y menos cuando ambos son Don y Doña Perfectos. Los dieces deben llegar regularmente para no perder privilegios. Obvio, también es una inmoralidad, pero de ambas partes, no se vaya a creer que nomás del copión.
- Porque es un reto engañar al profesor que se cree supremamente inteligente y que nadie le va a ganar.

En estos casos, el estudiante hace uso de toda su brutal inteligencia para burlar al profesor, cuando bien pudiera aprovechar sus energías en el estudio. Hablando con alguno de ellos, me dicen: -Claro que si estudio puedo sacarme un 10, pero eso no tiene emoción, y menos cuando se trata de engañar a profes que creen que nadie les puede copiar. Ésa es una forma de burlar a la autoridad.

- Éste es de los más dañinos: porque nos gustan los diplomas y estar en los cuadros de honor y si no te alcanza, busca la manera de que alcance. Nuevamente puede estar en el centro la presión familiar pero también la escolar. Cuando la escuela premia a los mejores promedios, muchos quieren estar ahí pero no todos caben. Aquí aparecen formas de copiar y otras como: hacer equipo con la que sabe, llevarle regalitos a los profesores, ¡qué se yo! No importan los medios cuando se tienen claros los fines.
- Por solidaridad, aunque no lo creas, copias y te dejas copiar. Aunque haya de por medio un valor, también es inmoral.
- Porque a veces o –frecuentemente- nadie entiende y el profesor no tiene la cualidad de hacerse entender. Y como lo hemos platicado, cuando el profesor percibe que no está comunicándose con el alumno, en vez de hacerse una fuerte autocrítica, endurece su relación e incorpora la amenaza a su trabajo. Es como si la actitud del profesor te orillara a copiar. Reprobable, lo sé, pero así es.
- Le diría esta último, que va relacionado con el anterior: porque la materia a nadie le importa y por más preguntas que hagas, nadie sabe, el profe menos que todos, el por qué está ahí. El desconcierto y la

apatía cubren el ambiente del salón y pocos están dispuestos a buscarle el sentido que ni el propio profesor tiene claro.

-Bonito cuadro esto de copiar, ¿no profesor? Mi conclusión es que el estudiante no debería hacerlo pero tampoco es correcto colgarle a él todas las medallas. Como le digo, entre la familia, las distinciones escolares y el profesor y su materia, también tienen pecado en agarrarle la cola a la vaca.

-Me quedan más preguntas, Artemisa.

-Eso no es novedad, querido maestro. A usted le faltará dinero, tiempo para hacer otras cosas, algo de diplomacia para escalar más arriba, pero lo que nunca le va a hacer falta, serán sus libros y las preguntas que son como su carta de presentación. Ya me voy, me siento como una señora huichola que la semana pasada entrevistaron en el Noticiero de la noche. El reportero le preguntaba y le preguntaba sobre su hijo que anduvo perdido, naufragando en el Océano Pacífico, y ella respondía con monosílabos. La intención del tipo era clara: quería que hablara y que llegara al llanto, pero la señora nomás no le dio el gusto. Cuando ella pensó que la entrevista había terminado, voltea a ver a su marido que estaba sentado en una mecedora, y le dice: "pos ya vinieron éstos a sacarme las palabras, pos pa'qué pues".

Salimos del restaurante y me despedí de Artemisa. Se queda bailoteando en mi conciencia la frase final: "pos pa'que pues". "Pos pa' muchas cosas", pienso yo. Una de ellas, es que las historias contadas por Artemisa nos ayudan a analizar. Sus pensamientos pueden enriquecer los nuestros y ayudar a que las creencias se fortalezcan. La otra, sus percepciones que en mucho reflejan lo que piensan los estudiantes, puede que no sean las de los docentes, pero

también nos ayudarían a entender el comportamiento de los adolescentes y jóvenes.

ꕥ

Quisiera terminar este capítulo con esta última reflexión de Artemisa y dejar que cada lector establezca sus propias cavilaciones. Sin embargo, hay una serie de elementos que me llaman la atención y que no puedo dejar pasar. La muchacha no hace una crítica acerba de las escuelas y los salones de clase; tampoco se refiere únicamente a la actuación del profesor en el aula como la única circunstancia determinante en la formación de los estudiantes; no es tampoco un código moral del comportamiento de unos y otros en el salón. Las anécdotas ayudan al pensar y a través del ejercicio de su lectura e interpretación se pudieran instalar algunas de estas vivencias en las conciencias de ambos actores.

Las ideas de Artemisa me llevan necesariamente a pensar en las ideas que plantea Edgar Morín en los "Siete Saberes necesarios para la educación del siglo XXI" (1999), a propósito de lo que a su juicio debiera ser la educación en este siglo. Evidentemente por la connotación del pensamiento educado de Morín, sus ideas habrá que situarlas en el orden de los fines y en ellas no encontraremos anécdotas que pudieran ayudar a la comprensión pero que quizás alejen de la profundidad. Los enunciados de este autor los confronto con las realidades que expresa Artemisa y digo: ¿será posible una pedagogía como la planteada por este teórico en un campo donde así como hay desgano también se muestra la disciplina como una cualidad que coexiste con otras?

Como un preámbulo a Los siete saberes, me resulta adecuado comentar que fui invitado a una charla motivacional con estudiantes de tercer año de secundaria. Estuve varios días pensando qué les iba a decir o cómo los iba a

motivar. Si hablo y hablo –y no soy un comunicador de expresiones teatrales- se van a aburrir y esa charla de dos horas no va a tener mucho sentido. Para no extenderme en la anécdota, baste decir que inicié preguntándoles cómo se podían comunicar con sus amigos a través del Chat con tantas palabras e iconografía rara, y terminamos hablando de las cosas que ellos viven en sus salones de clases. No sé si los motivé, lo que sí puedo afirmar que yo salí de esa charla con más ideas que con las que había llegado.

En un esfuerzo de síntesis, ¿qué fue lo que dijeron los estudiantes de secundaria?:

Haciendo un recuento tenemos que: una profesora les pide leer una novela por lo menos cada dos meses y la obra cumbre para fin de año es el Quijote de la Mancha. Las novelas que les pide leer las analizan en el salón de clases y más de una ha sido recreada con vestuario y toda la cosa. ¡Excelente!

El profesor de educación física ganó la competencia de fútbol en la zona y pidió a sus jugadores entrenar todas las tardes y el sábado por lo menos tres horas (aunque no le pague el sindicato), los jugadores están dispuestos a colaborar dejando los programas de televisión a un lado y ya se les ve que van y vienen sudando por todo el campo. Otra vez ¡Excelente!

La profesora de inglés no sabe inglés y para contraatacar al enemigo, les pone reporte a los alumnos porque ellos saben más que ella. Ellos se dan cuenta que no sabe y las distancias entre el respeto, la prudencia y el relajo se vuelve un hilo muy delgado. La triste profesora pasó por alto un minúsculo detalle: los adolescentes de hoy, quizás más latosos, conocen más del mundo y un alto porcentaje sabe más palabras que las que ella imaginó alguna vez. ¡Para el olvido!

El profesor de historia es maestro de educación física, "sabe" la historia que alguna vez leyó y se la lleva poniendo cuestionarios del libro de trabajo que él nunca revisa o complementa. Qué tristeza. El punto es: ¿qué culpa tienen ellos que dicho señor crea que Juárez inició la Independencia y que Hidalgo concluyó la Revolución Mexicana? Nuevamente: ¡para el olvido!

El profesor de química enseña fórmulas y fórmulas pero los alumnos nunca saben para qué, por qué o cómo (¿dónde hemos escuchado tal cosa?) Enseñar es un decir porque simplemente las escribe en el pizarrón y se conforma con dictarles qué significa cada abreviatura. La vida del mundo tan llena de sustancias químicas parece no existir en la cabeza de este hombre. Así es, ¡también para el olvido!

La maestra de Historia Universal entra al salón y dice: en estas dos horas vamos a desarrollar una jornada sobre el jurásico; espero todos hayan traído por lo menos un dinosaurio, dicho lo cual, piensa: -si esta dinámica funciona, voy de gane y minimizo los enfados. La clave está en tres o cuatro actividades y que los estudiantes lleven el material. ¡Muy bien!

Lo que dicen los alumnos no puedo generalizarlo porque no está basado en muestreos representativos, pero es indudable que no se requiere de esas fórmulas matemáticas para saber que la realidad está ahí, y se expresa de todas esas formas posibles. Además, no tiene nada de curioso que coincidan con lo narrado por Artemisa, puesto que son voces en la misma dirección: voces del aula.

Leyendo a Morín, reflexiono e interiorizo que el problema es más serio que la mera anécdota o los brotes de violencia pedadógica en el aula. En el contexto que describo, obviamente la pedagogía del error –categoría central de su trabajo- ni siquiera abre la puerta del jardín, mucho menos

entra a la casa. El error es la respuesta equivocada, la tarea "mal hecha", el silencio ante una pregunta mal planteada, y el error se castiga, se repudia, envilece al que lo comete y da pauta para que el que detenta el poder castigue y limpie sus propias culpas.

Describo los siete saberes:

Conocimiento de la ilusión y el error. En nuestras sociedades actuales, el conocimiento se presenta como lo hecho, lo validado, lo verificado y casi casi lo inmutable. Damos el conocimiento pero no nos preocupamos por trabajar el conocer; en ese sentido, generalmente quedan fuera la ilusión y el error y con ello nos vamos alejando de uno de los grandes deberes de la educación: armar a cada uno en el combate vital para la lucidez.

El conocimiento pertinente. Cuando enseñamos biología, química, física sin conexiones con otras áreas, estamos trabajando un conocimiento fragmentado. Se nos escapan las relaciones entre las partes y la totalidad y con ello, que es lo más importante, dejamos de promover el conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales para inscribir allí los parciales y locales. Con este postulado a mí me queda la duda: ¿Qué termina por saber un egresado de secundaria, de preparatoria, de universidad?

Enseñar la condición humana. La idea de Morín no es nueva pero no deja de ser interesante, dice que la unidad compleja de la naturaleza humana está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y ello imposibilita aprender el significado de ser humano. Se debe restaurar para que cada cual tome conciencia de su identidad compleja y al mismo tiempo de su identidad común a todos los seres humanos. Desde una óptica curricular, no hay manera que se cumpla con esta función. Los contenidos siempre están en

primera fila y por si fuera poco, el tiempo nunca es suficiente para atenderlos. Nadie evalúa, en sus exámenes finales, si el muchacho tomó conciencia de su tiempo y de su espacio. Hacemos exámenes de fórmulas de química y ecuaciones de matemáticas pero, no avanzamos más.

Enseñar la identidad terrenal. Es un saber interesante porque Morín sostiene que al incrementarse los conocimientos de la era planetaria en este siglo, se corre el riesgo de que la educación haga a un lado la historia de la identidad terrenal. El humano anclado en este espacio geográfico que empezó a volverse complejo a partir del siglo XVI. Ése debe ser el conocimiento de la nueva educación. También puede ocurrir que en la era planetaria nos quedemos sin conocimientos de uno y otro campo. Uno porque haya dejado de interesar y el otro porque no termina de construirse.

Enfrentar las incertidumbres. Es un pensamiento que Morín retoma de otros que ya han trabajado sobre ello (la escuela francesa, por citar alguno). Nos movemos por las certezas y nos metemos al campo de las incertidumbres, al final de cuentas, la ciencia ha demostrado ser falible. El escenario para estudiar el azar, la complejidad, la ilusión y el error se abre al asumir que la incertidumbre existe y debe convertirse en nuestro objeto de estudio. La mismísima pregunta central de: ¿Qué enseñar en la escuela? tiene un matiz de incertidumbre.

Enseñar la comprensión. Otra idea que también dio vuelta en la cabeza de varios pensadores del XX y que culmina muy bien en el libro, La educación encierra un tesoro, de Jacques Delors. Dice Morín que la comprensión es necesaria pero está ausente y eso no debe ser en un planeta tan complejo que se acerca a un estado bárbaro de incomprensión. Trabajar sobre ese valor pone las bases seguras para la educación por la paz, a la cual estamos ligados por esencia y vocación.

La ética del género humano. Es el último de los saberes pero no por ello el menos importante, quizás sí el más complejo porque en un espacio de desorientación y crisis social, debemos preguntarnos: ¿dónde está la ética del género humano y cómo la incorporamos a la escuela? La combinación individuo-sociedad-especie a la cual refiere Morín tendría que ser el eje vertebrador de los currículos pero tampoco aparece.

> P.D. Como diría Artemisa, parafraseando a Ortega y Gasset: las ideas se pueden tener, pero en las creencias se está. Siempre es importante clarificar por dónde caminamos y en ese sentido, Morín ayuda, pero leerlo e incluso comprenderlo no alcanza para instalarse en las creencias, hace falta pararse en la realidad y hacerse responsable de ella.

6

ENTRE TANTAS VOCES QUE GRITAN DEMANDANTES:

¿DÓNDE CABE UN HÁBITO RAZONABLE DE AUTOEXIGENCIA?

Voces del aula y más allá de esas paredes. Son tan variopintas las voces que resulta ocioso siquiera discutir sobre los conceptos industriales y comerciales aplicados a la educación: el cliente, la estandarización, los procesos donde tengo A y sale B y doy evidencia empírica del cambio. Las voces son cualitativas y las historias vienen trenzadas con las trayectorias de vida. Por eso ninguna anécdota se parece a otra, por eso ningún problema y por tanto ninguna solución puede ser clasificada para tal o cual asunto. Si acaso podemos decir dos cosas en torno al que habla de educación o escucha voces que manifiestan deseos: los fines de la educación son su moral, el cuerpo de sus virtudes y sus principios éticos de respuesta. La historia de un caso debe conocerse completa, en su dimensión más integral posible y, con los fines de la educación muy claros, dar la respuesta que su moral le dicte. Expongo un caso donde al parecer el sentido común se extravío en algún lugar, y que nos ofrece una buena cantidad de elementos para la reflexión.

El padre de familia llegó a la oficina del director. Primero en tono de favor y después de exigencia, pedía que a su hija le restituyeran la calificación de una materia porque la habían reprobado injustamente, y en su argumentación no quedaba claro si el culpable era el profesor, la administración o ambos –él y la mamá, como no educan, quedan excluidos de tal responsabilidad-. El asunto pareciera ser tema cotidiano, sin embargo, existe una variable que lo hace interesante: la muchacha formaba parte de un grupo reducido de alumnos que habían ofrecido al profesor una cantidad determinada de dinero para que les pusiera una calificación aprobatoria.

Regreso en un momento a la petición del padre de familia, antes explico un poco más el caso del maestro que pedía dinero para aumentar la calificación de sus estudiantes. Este hombre, aprovechando los recursos de la tecnología, se comunicaba por correo electrónico con alguno de los líderes del grupo y fijaba una tarifa para cometer sus fechorías. Según dice la administración de la escuela, cuando se enteraron e iniciaron una indagación, descubrieron que ya tenía varios semestres haciendo de las suyas.

La gravedad del caso no está en el hecho en sí mismo –pedir una cantidad de dinero- que es a todas luces una inmoralidad y golpea los fines y el sentido de la educación, pero sí lo está en que, a pesar de reconocer el hecho, no se actúe de acuerdo a las circunstancias y tanto maestro como alumnos, sigan por el mismo camino ante la mirada cómoda y complaciente de la administración escolar. Que la escuela como entidad social e históricamente constituida, no escape a esas tormentas, no nos exime de actuar con rectitud.

La otra respuesta es incluso pedagógica. Primero, reconocer que los humanos nos equivocamos y que el entorno social no ofrece muchos ejemplos donde los valores de la sana convivencia sean un sendero por el cual transitar. Segundo,

hay profesores cuyas habilidades docentes y cualidades valorativas caben en un modelo educativo determinado y otros simplemente no tienen que estar ahí. Si es esto último, el que se dice docente debe ser despedido. Tercero, y aquí viene lo más interesante, después de aplicar un correctivo a los estudiantes, se les induce a estudiar a profundidad la materia reprobada para que vayan en busca de su sentido y significado, y en el futuro ellos asesorarán a otros compañeros con dificultades para entender la materia. La administración debe hacer público el caso, manifestar la solución implementada y dejar muy claro que la escuela tiene reglas, modos de comportamiento y que ciertamente pueden estar ocurriendo traspiés en las aulas pero, al momento en el que lo sepa, hasta ahí llegaría el caso.

Es en esos momentos donde los programas de formación valoral pueden tener posibilidades de éxito. A pesar de que parezca el momento menos propicio, no lo es. Los médicos son mucho más valiosos después de una catástrofe natural donde la población queda maltrecha y malherida, que cuando tenemos una comunidad sana físicamente. La analogía aplica para los valores, cuando se hacen públicas las fechorías, el programa de valores debe hacer conscientes a los habitantes del entorno escolar que debemos reorientar el rumbo.

Retomo el caso del padre de familia cuya hija pagó indebidamente una cantidad de dinero para pasar la materia. El tipo fue a reclamar que le habían quitado la calificación injustamente porque ella no pagó dinero en ese parcial. El coordinador le pidió un día al padre de familia para investigar el caso. Una vez que indagó en los corrillos de la escuela, encontró dos cosas: efectivamente, la chica no había pagado por ese parcial, pero: ¡sí lo hizo por uno anterior! -Ah, espere, -dijo el hombre- pero ese no cuenta porque ya pasó y nadie se dio cuenta, además, ustedes castigaron a sus

compañeros por éste y no por otros. La segunda es que la muchacha estaba en problemas de baja académica no por esa materia, sino por cinco más en las que también había obtenido una calificación de insuficiencia.

Como en todo acto educativo, el asunto tiene muchas aristas. Una de ellas bien pudiera ser la falta de formación docente de los maestros de la escuela; la otra la carencia de una formación valoral que oriente adecuadamente su conducta; una más pudiera ser aquella donde los programas de las materias, las estrategias de aprendizaje y las formas de evaluación no tengan la calidad suficiente y no correspondan al nivel de desarrollo de la inteligencia del estudiante. Otra incluso de mayor fondo, puede ser aquélla que dice que los currículo escolares son una camisa de fuerza, elaborados unilateralmente como una sucesión interminable de contenidos, la mayor parte de ellos sin significados y descontextualizados que lo único que provocan son estudiantes autómatas que se aprenden la lección para mañana, pero al cabo de dos semanas queda el vacío de lo que Juan Delval (1999) en su libro, "Los fines de la educación", llama las ideas inertes.

Cada uno de los puntos anteriores pudiera ser desarrollado en páginas inagotables. Personalmente quisiera enfocarlos desde un aspecto de la **Buena Educación** de Pablo Latapí a la cual hago referencia en el capítulo anterior, me refiero a lo que este autor llama: un hábito razonable de autoexigencia.

Antes de argumentar sobre esta idea, te pido que juegues el rol de padre de familia y desde tus emociones articuladas con la racionalidad, pienses cuál sería tu comportamiento en el caso de que una hija o hijo tuyo estuviera en esas circunstancias. Más que preguntarte si irías a reclamar a la escuela –seguramente que no- que tu hija

cometió un error pero éste no cuenta porque nadie lo detectó en su momento; lo que tendrías que decirte es: ¿Cómo llegó hasta ahí y cómo no me di cuenta o cómo fue que fui dejando que la grieta se hiciera grande? Hablo en las circunstancias donde, para los padres de familia, la escuela sólo es una guardería donde se cuida a los hijos; si fuera el caso, no habría más que decir y entonces la administración escolar deberá estar preparada para atender a una interminable fila de padres que entre más paguen, más reclamen; hablo de la escuela como un vehículo de la esperanza donde se va forjando al ciudadano del mañana.

Si lo pensamos por la segunda vía –que la educación debe tener una intención formativa-, la reflexión de Latapí es muy valiosa, para que la educación sea buena, debe aspirar a formar en los niños y jóvenes "un hábito razonable de autoexigencia". Me parece una frase contundente. Este educador mexicano la explica a través de la necesaria labor de los educadores cuando muestran a sus alumnos que hay estándares más altos a los que pueden aspirar. Yo quisiera enfocarla desde la familia.

En educación existe una máxima muy popular que dice: nadie enseña lo que no sabe y nadie pone en la mesa o muestra lo que no tiene –salvo que simule pero no hay misterio o falsedad que dure toda la vida-. “Un hábito razonable de autoexigencia”. Primero: un hábito. Hacerlo cotidianamente, como salir al parque a caminar en las tardes. No es hábito cuando vas una o dos veces y al cabo de los días te acuerdas que el parque del barrio existe. Es hábito cuando el cuerpo te lo pide, cuando dejas de dudar o dejarlo a la suerte y lo haces. Leer se convierte en un hábito cuando siempre tienes una revista o un libro a un lado o cuando te place tomar el café en el mismo sitio acompañado de tu diario favorito.

Autoexigencia: es una cualidad fundamental para crecer, para ser mejor, para fijarte una meta cada vez más alta e ir por ella. Quiero que mi hija sea la mejor jugadora de básquetbol de este país pero… cuándo lo va a lograr si ésa no es su meta, es la mía. La autoexigencia viene de una combinación de placer, necesidad y halago pero es enteramente personal. Mi madre siempre quiso que sus hijos tuvieran una profesión. Eso le vino no de su historia personal porque en su familia nadie jamás estudió, le vino de una creencia que se inventó, que se la aprendió a alguien pero en la cual creyó firmemente. Esa fue su autoexigencia y siempre estuvo cultivándola.

Lo que equilibra el hábito de la autoexigencia para no hacer solo genios o campeones mundiales –alguien tiene que ser normal en la sociedad- es el adjetivo "razonable". Les enseñamos a nuestras hijas el hábito del ejercicio pero si sus cualidades físicas y sus más profundos sueños las llevan a ser las mejores jugadoras del país, qué bueno. De no ser así, alcanzaría con que sus cuerpos sean fuertes, sanos, vigorosos; que el deporte les forje el carácter y que las haga al mismo tiempo competitivas y solidarias, tolerantes. También les enseñamos el hábito del estudio. Ponemos un libro por aquí y una revista encima de la mesa; preguntamos por los profesores y por las tareas y exigimos disciplina y un poco de pasión por el conocimiento. Si ese hábito crea una autoexigencia que las lleve a ser las mejores estudiantes del sistema educativo, qué bueno. De no ser así, alcanzaría con ganarle a los retos y tener pequeñas victorias; alcanzaría con que escribieran bien, con que leyeran algún libro de vez en vez y con que ayudaran al compañero que no entiende la lección en turno; alcanzaría si saben dialogar y enfrentar problemas creativamente; sería un gran logro el cultivo de la bondad y el sentido de la justicia. Lo razonable es el equilibrio que deja la paranoia que nos lleve a pensar que nuestros hijos

son y deben ser los mejores. Ni aun cuando el padre o la madre son genios o fueron los mejores deportistas, se justifican las exigencias que el hijo no está dispuesto a asumir.

¿Dónde está el hábito de la razonable autoexigencia tanto en la muchacha como en el padre de familia que va a reclamar la calificación de una materia cuando tiene insuficiencia académica en cinco más? El punto no es el hecho sino cómo se llegó ahí. ¿Quién en esa casa cultivó el hábito del estudio y quién fijó una razonable autoexigencia? ¿Quién enseñó con el ejemplo y tuvo el tiempo para llevar a la hija al campo, al bosque o la calle a caminar y hablar sobre la vida, los hábitos y las exigencias?

Los padres de familia deberíamos tener muy en claro una cuestión: los valores se enseñan y por tanto, también se aprenden. Cuidado con entender al valor como una herencia que se otorga y luego se despilfarra. Los valores se encarnan y el enseñarlos supone también un hábito: el de la experiencia cotidiana. Quien logra tenerlo claro, difícilmente llegará a la administración de una escuela para reclamar aquello que es irreclamable.

P.D. Platicaba Margarita Amestoy, impulsara del campo del desarrollo de habilidades del pensamiento, que experimentó esa teoría con su hijo cuando era muy pequeño, Las habilidades que el pequeño desarrolló fueron notables y siendo estudiante de preparatoria, tenía sobrada capacidad para cursar los últimos años de una carrera profesional. Cuando fue padre, el muchacho se planteó muchas veces hacer con su hijo lo mismo que su madre había hecho con él. Decía Amestoy que ella le sugirió no hacerlo. El sufrimiento de estar en ambientes estudiantiles que no eran propios para su edad, no pagaban el costo.

Seguro estoy que Margarita nunca fue a reclamar a una escuela por las calificaciones de su hijo, pero también con su actitud mostró que los hábitos deben ser razonables. La vida está en muchas partes, no sólo en las letras, o en el canto, o en el deporte.

7
UNA VOZ DESDE LA PEDAGOGÍA QUE RECIBE AL OTRO (la alteridad)

"El cambio que preconizamos no está obsesionado con modificar muchas cosas, pero sí todas las necesarias para que nada sea como antes".

José A. Ibáñez-Martín. Ética docente

Hemos hablado de voces que se confunden y de otras que suenan fuerte; de voces atrapadas por la rutina y otras que se reinventan y hacen del aula nuevos y renovados encuentros. En este capítulo me quiero referir a una voz cuya resonancia apenas va en camino de generar una historia para la trascendencia. Voz que le da significado a la idea que la educación es proclive al bien hacer y que, la buena educación, esa que forma hábitos de razonable exigencia, lejos de ser una utopía, en su andar se encuentra personas a las que humaniza haciendo un bien a la sociedad.

El personaje central de esta narración llegó a nuestras mesas de trabajo académico a finales de la década de los

noventa, pero fue un conocimiento que se dio por los libros y las teorías sobre los valores que él ya venía desarrollando.

Este año tuvimos oportunidad de tratarlo directamente y es justo decir que, es muy pronto para dejar de aprenderle. Me permito narrar los detalles de ese encuentro para dar paso a la reflexión de lo que es un educador en todo el sentido de la palabra.

Un día de verano caminábamos por los pasillos de la Universidad de Murcia y de pronto llegamos a su cubículo de catedrático. Todo el grupo de estudiantes de posgrado teníamos la inquietud por conocer el espacio donde se generan las nuevas ideas sobre la educación y los valores. Supongo que más de uno tuvo una leve decepción porque el espacio aquel no se asemejaba en nada al de un alto ejecutivo de una empresa exitosa, donde el brillo de la madera y los cuadros de pinturas caras colgados en las paredes intimidan al visitante. Tampoco era una suerte de laberíntica biblioteca personal, típica de un lector asiduo donde las pilas de libros en el escritorio apenas dejan ver al interlocutor. El cubículo de este intelectual de la educación no se diferenciaba al resto del área de académicos: un escritorio, un librero, una computadora, una ventana que permitía la entrada de luz y, si acaso, un par de cuadros de ciudades que para él resultaban familiares.

- Este es mi espacio de trabajo –me dijo en voz baja apenas se fueron los otros-. Como verás, tengo lo suficiente para laborar pero ningún exceso. No necesito más. Todas las mañanas armo mi agenda y pongo sobre mi escritorio los libros o artículos que debo leer, los trabajos estudiantiles que tengo que revisar, platico un poco con mis colegas y luego entrecierro la puerta y leo las últimas cosas que se han escrito sobre mi campo de conocimiento.

-¿Cuánto escribes o lees por la noche en tu casa? – le pregunto un poco intrigado.

-Nada, me dice, suelo llegar a casa y olvidarme del trabajo, de la universidad y de las calificaciones que debo reportar. Si acaso leo revistas culturales, una buena novela, escucho algo de música, ceno con mi mujer y, cuando mis hijos están en casa, platicamos con ellos.

Le llamaré Esteban Reinares[3] pero el nombre apenas importa. Supimos de él cuando entrado los años noventa intentamos organizar un coloquio para abordar el complicado pero urgente tema de los valores en la educación, en particular en el ámbito universitario. Algunos de esos lectores asiduos que nunca faltan nos dijo que en España había un grupo de catedráticos que estaban haciendo reflexiones importantes en el campo y que Esteban era una de las cabezas visibles. Hicimos los contactos pertinentes pero no tuvimos el gusto de conocerle aquella vez, dado que un problema de salud le impidió cruzar el Atlántico. Sin embargo, nos recomendó a uno de sus colegas y con eso bastó para comprobar que, efectivamente, estaban haciendo un trabajo importante.

Pasaron los años y nosotros seguimos pensando que el tema de los valores tenía muchos territorios por resolver. Así como por vía de la educación nos abrimos al mundo, también por medio de la educación podemos entender sus caminos. Una colega fue a España y estuvo en la universidad de Esteban. Fue a buscarle y al no encontrarle se hizo famosa la

[3] En este momento de la lectura, es necesario aclarar dos cuestiones: Esteban Reinares es Pedro Ortega Ruiz, catedrático de la Universidad de Murcia España y maestro del Doctorado en Educación y Valores, de CETYS Universidad. Hombre de invaluable ayuda para esta institución. La segunda: las ideas que aquí se plantean sobre el tema de los valores, pueden ser consultadas en sus distintos trabajos, en particular el de Pedagogía y Alteridad que se cita en la bibliografía.

frase de: "*Reinares no existe, es un fantasma, su amigo y colega es el que escribe y firma con ese seudónimo. Reinares no existe*".

Pronto descubrimos que Esteban sí existe cuando le invitamos a dar un curso inaugural en un programa sobre valores y educación. Es a esa dimensión del educador a la que me quiero referir en estas líneas.

Un educador lo es cuando tiene un conocimiento y una experiencia tal que a través de ella crea un concepto de la vida personal y social, una forma de interpretarla y una forma de cambiarla. Con esa visión, abre la puerta para que sus estudiantes se acerquen a lo que se desconoce a través de los recursos con los que él los dota.

Cuando el educador tiene como conocimiento a las ciencias de la educación o campos afines como la pedagogía, lo que debe poseer es un concepto de educación. Ese es el punto de partida para construir una experiencia de aprendizaje.

Llegó Esteban a esta irreverente tierra del desierto, se metió al salón de clase y lo primero que mostró fue justamente ese concepto: -cuando hablamos de *educación* estamos evocando un acontecimiento, una experiencia singular e irrepetible en la que la ética se nos muestra como un genuino acontecimiento, en el que de forma predominante se nos da la oportunidad de asistir al encuentro con el otro, al nacimiento (alumbramiento) de algo nuevo que *no soy yo*.

¿Quién es el otro y por qué la educación es un acontecimiento? Es un acto que viene y que deviene; acto cargado de intenciones y de las subjetividades del que tiene una experiencia y quiere hacer partícipe al otro de tal acontecimiento.

Deja Esteban la primera idea y cuando el grupo todavía no la digiere, va por la segunda: -educar, a la vez que

es un acto ético de afirmación del ser humano y de todo lo humano, de reconocimiento de su dignidad, es también una crítica y una denuncia de las situaciones y actuaciones que degradan y ofenden a los seres humanos.

En esa perspectiva, la educación deja de ser una ilusión o un ideal para convertirse en una esperanza. Esteban es el dueño del escenario y habla con vehemencia, con esa pasión tan necesaria y tan alejada de la rutina enajenante. La voz no guarda reposo y los garabatos en el pizarrón sólo refuerzan la convicción del sentido social de la educación. Todavía se da tiempo para citar de memoria a Melich (Totalitarismo y fecundidad: 1998), cuando sentencia categórico:

> "Sólo si decidimos que el mundo que hemos creado y en el que vivimos merece la pena y que podemos recomponerlo, si nos hacemos responsables de él, estamos en condiciones de transmitirlo a las nuevas generaciones."

Reinares recorrió con su mirada apasionada los rostros del grupo. Después de una breve pausa, alza la voz y dice: "*El que no quiera responsabilizarse del mundo, que no eduque*".

Lo dice como una urgencia y al mismo tiempo como una amenaza. Queda la idea en el ambiente que nadie puede educar desde la indiferencia y menos aún puede hacerlo sin comprometerse. No hay concesiones para el optimismo cuando no se tiene como arma de reflexión al tiempo histórico en sus expresiones contradictorias.

Reinares toma un poco de agua para tranquilizarse. El grupo lo entiende como que es el tiempo para el debate. Llega la primera mano, y llegó con propiedad, sin temores, segura de que era el momento idóneo para preguntar-comentar. Es Carmen que pregunta sobre cómo cultivar la responsabilidad en los docentes de hoy, porque está muy bien la idea, pero

muchas realidades de todos los días se empeñan en hacer de la responsabilidad un discurso. Buena, muy buena pregunta pero no dan oportunidad al maestro de responder. Al ver una mano levantada, aquello funciona como una cortina de presa que al abrir sus compuertas, el agua fluye con descaro y sin recato alguno. A Carmen le siguió Iñiguez, el cual retoma otro aspecto sustancial: la dignidad del profesor, ¿de cuál dignidad hablamos y, nuevamente, cómo se reconoce su dignidad cuando el salario no alcanza y cuando los instrumentos de trabajo siguen siendo un borrador y un gis? Esteban quiere replicar pero le gana la prudencia y permite que sea Raquel la que hable. -Dejemos de lado la realidad adversa y también si las instituciones son perversas con el profesor. Situémosle en un aula frente a un grupo de niños o de adolescentes que tienen una actitud de espera, es decir, tienen una expectativa. Así como el cajero del banco puede cargar un desamor muy profundo o al mecánico no le alcanza para pagar un recibo de luz, y nosotros pasamos de lado esos dolores humanos y les pedimos el mejor servicio posible, así en el maestro no cabe la pereza, la irresponsabilidad, el desgano y principalmente la intolerancia y la injusticia. Respeto a mis compañeros que han hablado antes y han preguntado por los cómos. Amigos: educar desde la dignidad y con pasión –también con compasión- no es cuestión de que alguien nos diga los cómos; si así fuera, las capacitaciones, cursos y talleres docentes que se enfocan a esos temas de la didáctica fueran la gran solución. El punto aquí –y para resumir porque ya me extendí demasiado maestro Reinares, le pido me perdone- es de cariño por lo que se hace y de tener respeto por la profesión. Ver al otro sin acercarme y preguntar quién es, qué hace, cómo vive, qué piensa, es no incorporarlo a mi historia. Para mí eso de la alteridad y la acogida del otro que he leído en los libros del maestro, no es más que aceptarle pero a través de la cotidiana convivencia.

Si ese principio de aceptación no está presente, no hay curso o posgrado que lo inyecte en la sangre.

Raquel se calla y el silencio gana nuevamente espacio en el salón de clase. El rostro de Reinares muestra una sonrisa de satisfacción porque en esa primera mañana ha obtenido dos logros: sembró ideas en las conciencias del colectivo y, provocó respuestas desde las reflexiones personales, ambas joyas en el hacer de una buena docencia.

A manera de conclusión, Esteban deja caer el discurso palabra por palabra, como cuidando no contravenir el momento de concentración del grupo: -Directa o indirectamente hemos hablado de la educación y valores, pero no como un curso o una materia que aparezca en un currículo escolar. Hemos hablado de los valores como un acto personal muy cercano a las creencias y a las actitudes. Sin volverlo complejo, debo decir que en nuestro diario actuar, la conciencia da el soporte, la intencionalidad decide. Las actitudes son permanentes pero no duraderas. Hace una pausa, evade tres manos levantadas y expresa categórico: -Sin duda, es necesario montar las creencias personales con el componente social para orientar las actitudes.

ꕥ

En esta descripción de una mañana de trabajo, puedo afirmar que Reinares desarrolló una clase de alto nivel de significados. En el aula no había computadoras conectadas a Internet o a plataformas electrónicas como el *blackboard*, utilizadas en muchos centros universitarios; tampoco había "un cañón" donde se pudiera proyectar el tema abordado por Esteban; no había una pizarra electrónica y ni siquiera un proyector de acetatos el cual, por cierto, hace algunos años

que pasó de moda para las universidades vanguardistas en tecnología educativa. Lo que hacía Reinares no era precisamente un dechado de planeación didáctica o de uso de recursos y técnicas como el trabajo en equipo, o tormenta de ideas, o preguntas disparadoras. Si no era todo eso, entonces tengo que decir que era un maestro tradicional y eso contraviene a los aprendizajes significativos que ahí se gestaron.

No es un maestro tradicional pero tampoco un facilitador moderno. Reinares es un maestro, así, sin adjetivos que maquillen su práctica docente. En su actividad hay por lo menos cuatro aspectos vitales: tiene el saber; se sabe que lo sabe y también que le falta mucho por saber. Segundo: el campo de la educación y los valores son su pasión y eso lo mueve a indagar, la insatisfacción es el común denominador en su saber. Tercero: el tipo es profundamente congruente. Si dice que la educación es un acto de amor en el que hay que aceptar al otro, no sólo lo dice, lo vive. Cuarto: le cultivaron o cultivó el hábito de leer y de interesarse por la historia de su espacio geográfico que se fue expandiendo conforme el hábito del estudio le fue llevando a descubrir otras fronteras.

Ese conjunto de cualidades y de saberes, aunado a su notable inteligencia, producen en Reinares una capacidad indiscutible para comunicarse con claridad y pasión. ¿Es un maestro tradicional o un facilitador del aprendizaje? Discusión ociosa cuando en el centro pervive una clara conciencia acerca de los fines de la educación.

Kohlberg (citado por Larri Nucci: 2003. p. 13) maneja un argumento bastante simple pero que categóricamente puede ponerle fin a la discusión:

> -"No podemos saber sobre métodos y recursos de enseñanza-aprendizaje en ausencia de conocimiento sobre la sustancia de lo que se enseña y se aprende".

Enrique Belenguer, catedrático de Islas Canarias, suele decir que el profesor que no sabe, pone dinámicas, lo cual también pudiera resultar un enunciado peligroso cuando no se contextualiza, esto es, si un profesor no sabe –o sabe muy poco sobre una materia- y, además, no tiene la mínima formación en el campo pedagógico, ni va a enseñar, ni va a implementar dinámicas.

Finalmente, antes de abordar una faceta que nos ayude a entender la humanidad docente de Esteban Reinares, veo pertinente concluir con este pensamiento:

> "Tan ridículo es reducir la función del profesorado a ser un mero enseñante como reducirla a una tarea vocacional ejercida por buenas personas guiadas por mejores sentimientos y nobles objetivos". (Miquel Martínez: 2001, citado por Larry Nicci. p.15)

ꕥ

Bernard J. Nebel (1999), especialista en cuestiones ambientales, manifiesta que el concepto de habitabilidad es muy importante para el éxito en los proyectos ambientales que se emprendan en un ecosistema determinado, sea éste natural o urbano. La habitabilidad es la percepción que tienen las personas acerca del espacio en el que viven y generalmente se evalúa tomando como criterios algunos indicadores: fuentes de empleo, paisaje natural, seguridad social, oferta educativa, familia, entre otras. Cuando una comunidad percibe como muy altos estos indicadores, suele manifestar arraigo y compromiso por el lugar que habita. Es en esas condiciones donde los proyectos de educación ambiental pueden tener éxito.

Sirva el párrafo anterior como un elemento preliminar para la siguiente reflexión: ¿Qué hace efectivamente bueno a un profesor? ¿Por qué el saber no basta, o el uso de las técnicas modernas no es suficiente, o una muy buena actitud y una relación bondadosa con los alumnos, sin las otras dos tampoco alcanza? Esteban Reinares había intrigado mi conciencia de incipiente educador. Sin duda, a pesar de que el uso de modernos recursos tecnológicos está ausente de su práctica docente, no hay duda alguna que su trabajo es sobresaliente.

Meses después de su llegada a estas tierras del desierto bajacaliforniano, donde impartió el curso que describo, tuve oportunidad de descubrir nuevos elementos de su personalidad que me han llevado a entender dónde radica el éxito en su oficio de educador. Vale la pena aclarar que estuvo cuatro, cinco días en esta región y luego regresó a España.

-Queremos tomar un curso en tu Universidad, porque queremos leer más y conocer a otros especialistas en el campo de los valores. Su respuesta fue un sí categórico y fuimos a Murcia, ciudad donde ha hecho toda su vida, y nos llevamos varias agradables sorpresas. De hecho, ahí fue donde conocimos el cubículo universitario que se describe al inicio de este capítulo.

Sabemos que Esteban Reinares es un intelectual de la educación tal y como lo demuestra su producción en el campo de los valores. Libros, investigaciones, artículos en revistas, las referencias en otras obras sobre sus ideas, son el mejor testimonio de que en España, en la comunidad europea y en México, Reinares es reconocido. Ello nos hacía considerar que cumpliríamos los objetivos pero el poco tiempo de un intelectual como él, limitaría a ciertos momentos la relación.

La realidad fue otra. El tipo acogió al grupo de estudiantes en todo el sentido de la alteridad. Se metió a tareas de administración y de logística que seguramente no son lo suyo pero lo hizo con un afecto envidiable. El grupo vio a su universidad y al territorio murciano con los ojos de una persona cuya habitabilidad está en la cúspide. –"En Murcia se come de maravilla, las verduras asadas son las mejores. La mejor librería de España la tenemos aquí, en Murcia. El Museo Salzillo es una verdadera belleza. El valle del Ricote, aquí a unos cuantos kilómetros, va a ser declarado patrimonio de la humanidad porque según pueden ver, parece un valle del tiempo de los árabes. El pan de Murcia es exquisito. ¿Irme de Murcia a Madrid o a Barcelona? ¡Nunca jamás! Eso a pesar de las invitaciones que salarialmente son inmejorables. Aquí tengo todo: en 5 minutos estoy en la universidad, mi esposa y mi hija tienen acá su trabajo, mi hijo estudia en Cartagena, a una hora de Murcia, mis hermanas están en Yéchar, a 20 kilómetros de Murcia; ya vieron ustedes los veranos de concierto en la catedral; ¿a dónde voy pues, que pueda ser más feliz que aquí?

El efecto que tiene un educador comprometido en las conciencias de sus estudiantes no hay forma de aplicarle una métrica. Murcia, sin ser una de las ciudades más turísticas o reconocidas de España, fue vista por los estudiantes bajacalifornianos a través de los ojos de Esteban Reinares. Vimos lo mejor de ella y la incorporamos a nuestra historia reconociendo su propia historia. Esa es sustancialmente la tarea de un educador.

En su texto La docencia como profesión asistencial (Fco. Altarejos: 2003), Altarejos manifiesta que el acto de educar es una ayuda, no un servicio. En la ayuda, el destinatario es un agente activo; en tanto que en el servicio generalmente es pasivo. Cinco acciones definen para el autor a un profesional que ejerce tareas de ayudar: competencia,

iniciativa, responsabilidad, dedicación y compromiso (ibid: p. 44). Al cabo de lo que hemos descrito de Reinares, estas cinco notas esenciales lo identifican a la perfección, acaso pudiera pensarse que la competencia basada en el saber es su fortaleza, pero no menos que ella es la responsabilidad que exhibe cuando la entendemos como el "hacerse cargo", y qué decir del compromiso, el acto que por antonomasia es personal, por tanto subjetivo y fuera de toda posibilidad de medición. En el compromiso real que deviene del ejercicio de los cuatro factores anteriores, no hay herencias ni extensiones, simplemente se adhiere a la frase con la que dimos inicio a este apartado: "el que quiera educar, que se responsabilice". Así es la mejor manera de definir el compromiso.

ꕥ

Previo a nuestro regreso a América, el grupo tuvo la cena final con Reinares. Para él era necesaria porque tenía que ponerle "la cereza al pastel". Necesitaba hablar y asegurarse que guardábamos en nuestros equipajes la última lección. La fue diciendo mientras degustaba un plato con la famosa combinación de verduras asadas de la campiña murciana.

a) No se puede educar sin *amar* porque quien sólo se busca a sí mismo o se centra en su yo, es incapaz de alumbrar una nueva existencia;

b) El educador es un amante apasionado de la vida que busca en los educandos la pluralidad de formas singulares en las que ésta se puede construir;

c) el educador es un escrutador incesante de la originalidad, de todo aquello que puede liberar al educando de la conformación al pensamiento único;

d) Educar es ayudar a inventar o crear modos "originales" de realización de la existencia, dentro del espacio de una cultura, no la repetición o clonación de modelos preestablecidos que han de ser miméticamente reproducidos y que sólo sirven a intereses inconfesables, y;

e) Educar es ayudar al nacimiento de *algo nuevo*, singular, a la vez que continuación de una tradición que ha de ser necesariamente reinterpretada.

ꕥ

Sin duda Reinares no fue el primero en escribir estas ideas y habría que buscar por lo menos en Emanuel Levinas y Jurgen Habermas algunas de sus más importantes influencias; lo cierto es que en esa cena, el que hablaba era el maestro y no los dos filósofos citados. Eso marcaba la diferencia.

> P.D. Acaba de estar en esta frontera norte Ramón Minguez, colega de Esteban Reinares –Pedro Ortega- al cual reconoce como su amigo y principal mentor. Platicamos en un par de ocasiones y Ramón reafirma la percepción que tengo de aquel hombre. –Él nunca está satisfecho, no puede estar sin un proyecto en la mano, no hay otra mejor ciudad que Murcia, es exigente con sus estudiantes, y, creo que lo mejor de él es que asevera que los proyectos en educación y valores no son por imagen, ni para quedar bien con alguien, ni para aparecer en los medios, ni para colgarse diplomas. Los proyectos en valores son para comprometerse y para trabajar con la gente y en bien de ella.

8
VOCES DEL SENDERO DE UNA SELVA EN BRUMAS: LOS MAESTROS

Los profesionistas: ¿cómo se hacen docentes?

"Los humanos no somos problemas o ecuaciones, sino historias; nos parecemos menos a las cuentas que a los cuentos."

Fernando Savater, "El Valor de Educar"

Voces arremolinadas y que, sin saberlo, cultivan la esperanza. Voces que emergen del deseo como un mecanismo de inicio que en su germinación lo único que tienen claro es lo incierto de ese sentimiento. Son voces como del sendero en brumas que huelen a humedad, a sonidos de selva, a sensaciones profundas cuyo temor más recurrente es saberse incapaces para convencer y enseñar. Sin más alternativas y desde esa ambivalencia por querer y dudar, van edificando paso a paso una historia de docente. ¿Cómo nos hacemos maestros los que elegimos una profesión distinta pero que al paso de los años nos sentimos atraídos por un libro, una técnica didáctica y el vocerío de la muchedumbre en el aula? Hacia esas historias apunta este capítulo.

Octavi Fullat es un filósofo de la educación nacido en España. Su pluma es complicada y con un enorme matiz de crítica al entorno que nos toca vivir. Escribe sobre los fines de la educación pero también sobre los profesores, sobre la epistemología de las ciencias de la educación y también de lo que ve en los salones de clases. Me permito una larga cita que me servirá de introducción a este capítulo compuesto de voces que asemejan un sendero de una selva en brumas:

"Ya nada pintamos, ni delante del alumnado, ni cara a la administración. Hemos quedado desprovistos de autoridad. Somos monigotes (…). Con frecuencia los alumnos son heterogéneos en cuanto a su nivel de preparación; y entonces no atinas con la solución óptima. Dar clases es ganar un maratón lleno de obstáculos. Los profesores de "mates" enseñamos "matemáticas modernas" para las que nadie nos preparó. Hasta el momento actual, quizás fuera mala la enseñanza, pero sabíamos en qué consistía y hacia dónde nos dirigíamos; mas, llevamos ya unos años en el que el desconcierto es casi absoluto y nos da la impresión de estar azotando el aire. Nos sentimos inútiles, absurdos. Se acabó nuestra misión de educadores. Los finales de semana y las vacaciones de Navidad, Semana Santa y de verano son los puntos hacia donde dirigimos la mirada con cierto sosiego. Asambleas, protestas, maniobras, apasionamientos de toda suerte constituyen la triste urdimbre de nuestra estúpida faena profesoral. Más valdría abandonar el campo" (Fullat: 1973).

Me sobresalta la idea de Fullat porque la escribió hace más de treinta años y en el contexto de la escuela española. De bien a bien, no ha perdido vigencia y por lo menos para esferas del sistema educativo de nuestro país, parece ser que el panorama se ensombrece. Me sobresalta aún más la frase final: "más valdría abandonar el campo". ¿Qué niveles de frustración puede arrastrar la práctica docente para llegar a

esa fatalista idea? La otra pregunta, ubicada en la orilla contraria es: ¿cómo llegamos a ser profesores? ¿Cómo arribamos a la profesión de la docencia y qué habilidades y cualidades valorativas tenemos para transformar la frase en otra que muestre una silueta de optimismo?

En uno de estos días, me ha preguntado mi hija: -¿Tú eres un buen profesor o un mal profesor?

-¿A qué te refieres con bueno y a qué te refieres con malo?

-Tú sabes –me dice- buen profesor es el que sabe enseñar y trata bien a sus alumnos. Mal profesor es lo contrario de eso.

-En esa lógica, supongo que soy bueno –le digo-, aunque no estoy seguro si lo que yo hago sea enseñar o ayudar a que mis estudiantes aprendan.

-¿Y tú eres de los que llega la primera semana de clases preguntando cómo nos llamamos, luego como que nos dices de qué se va a tratar el curso, y luego no hacemos nada en todas esas horas.

-Tu padre ni se presenta –tercia su madre-, desde que llega al salón llega con una lectura o con un ejercicio. La primera impresión que causa en muchos alumnos es que es un arrogante y como dicen ustedes: "un matón".

-¿Es cierto lo que dice mi mamá, papá?

-Si ella lo dice, es porque así ha de ser. Ella fue mi alumna y si tiene esa impresión, no la voy a cambiar con lo que te diga.

- ¿Cómo te hiciste maestro, si tú estudiaste sociología y no la escuela Normal? Si sabías que querías enseñar, ¿por qué no estudiaste para ser profesor?

-Me acabas de hacer un par de preguntas hija mía, de esas que yo denomino como "de largo aliento". No te la puedo contestar mientras haces la tarea o en el momento en el que estás viendo un programa de televisión. Te ofrezco que

vayamos este fin de semana a las montañas y ahí lo platicamos.

ꕥ

En mis años de estudiante universitario, en cierta ocasión teníamos un examen final de una materia. En todo el semestre no habíamos hecho ninguna evaluación así es que la expectativa de todo el grupo es que aquello sería maratónico. El curso se llamaba Sociología del siglo XIX, y las referencias deambulaban entre Marx, Engels, Durkheim, Comte. Varios llegamos a la escuela un par de horas antes de la hora asignada. Como yo no quería estudiar más los libros ni los apuntes del cuaderno, tomé un gis del pizarrón, salí al pasillo y me puse a escribir en el piso de cemento cuantos cuadros y esquemas se le ocurrieron a mi abotagada cabeza. Había escrito ya por lo menos en unos seis metros cuadrados cuando varios de mis compañeros me preguntaron que si qué hacía.

Yo respondí que estaba repasando para el examen y que hicieran de cuenta que ese era un "acordeón" de tamaño gigante. Una de mis amigas me dijo: -¿Por qué no me lo explicas?

Al percibir que tenía un público cautivo, me di vuelo hablando de las excelsas bondades del materialismo histórico y del reduccionismo científico del positivismo. Las palabras iban y venían y cambiaban de tono según el autor al que hiciera referencia. -Explicas mucho mejor que el maestro, me dijo mi amiga al final de la sinfonía sociológica. A 24 años de habérmela dicho, la recuerdo con frescura. Caí en cuenta que podía explicar con claridad porque sabía de lo que se trataba el tema, además, me apasionaba la desbordada lucha ideológica de los pocos sociólogos de ese siglo, y tendría que agregarle la habilidad de transformar los aparentemente

farragosos párrafos de un libro de teoría sociológica, en esquemas que incluso visualmente podían ser comprendidos.

Finalizado el examen y el semestre mismo, pensé que alguna vez sería profesor universitario. Tampoco me lo tomé en serio pero un hilo de un sendero que se veía como en brumas, se había metido en mi conciencia y tiempo después permanecería el sendero, pero no las brumas.

Terminé la carrera y lo que ocurre con la sociología acontece también con otras ciencias del campo social: egresábamos sabiendo muchas cosas y en particular, de ninguna de ellas; diferente de lo que sucede con los médicos que saben que van a curar enfermos, los arquitectos que van a construir un edificio o de los científicos que van a inventar alguna fórmula para retener la caída del cabello.

Hoy a la distancia no alcanzo a distinguir si sabía lo que quería hacer y dónde pretendía trabajar. La mayoría de mis compañeros estaban en las mismas condiciones y como que eso no parecía preocuparnos demasiado. Había transcurrido menos de un mes de ocurrida la ceremonia de graduación, cuando uno de mis más entrañables amigos me dice que una dependencia federal descentralizada que se dedicaba a llevar educación básica a zona rural marginada, estaba solicitando personal para trabajar como capacitadores y supervisores de instructores comunitarios[4]. El destino nos pone en la ruta de lo que seremos; y sin apenas darme cuenta, ya estaba volando hacia el centro del país para recibir una larga capacitación de dos meses.

Esa capacitación fue un trabajo soberbio que, al recordarlo hoy día, todavía lo disfruto. El equipo responsable

[4] El esquema de instructores comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) sigue funcionado hoy día. Los instructores son adolescentes y jóvenes egresados de secundaria o preparatoria que se van a las comunidades rurales marginadas por todo un ciclo escolar, para impartir clases de preescolar o de primaria. Por las condiciones donde se imparte el servicio educativo, la labor de estos muchachos es una verdadera proeza.

estaba compuesto por un grupo de profesionales de la educación que nos llevaron de la mano para conocer las ideas de la educación liberadora de Freire, las etapas del desarrollo de la inteligencia de Piaget, el aprendizaje significativo de Rogers y el trabajo comunitario en un entorno natural de Freinet. El equipo no sólo tuvo tino para elegir piezas de un gran nivel de claridad, sino la forma como las fueron transformando en una pedagogía activa; fue algo aleccionador.

Hija: el mundo de la educación se me abrió en esos momentos. Como te decía, dejé las brumas de no saber qué, ni por qué ni cómo, y me quedé en el sendero que hoy me tiene ocupado todo el tiempo. Esa fue la mejor orientación vocacional que pude haber recibido.

Trabajé varios años en esa noble institución y aprendí que cada verano llegarían a nuestros salones muchachitos de 15, 16 años, distintos a quienes ya habíamos formado. Aprendí también que en la docencia debes guardar la información apenas necesaria y que los recursos hay que inventarlos con cada experiencia. Si cada grupo es diferente, no aplica la misma técnica para unos y otros. Aprendí que si bien es cierto tú ya tienes tres, cuatro años trabajando con la misma estructura de contenidos, o la misma materia, el que llega a tu salón es otro alumno cuya ilusión no tiene nada que ver con la carga de emociones que se llevó el que ya dejaste ir.

Así como fui construyendo mis propios fines de la educación, también me traje algunas espinas clavadas que me asaltan en algunas tardes grisáceas. Una de ellas es particularmente dolorosa y, aún a la distancia, me sigue pesando en el ánimo. Era un muchachito de 16 años que venía de una zona rural cercana a Hermosillo, Sonora. El muchacho se vino a Baja California como instructor comunitario porque quería saber qué se sentía dar clases y porque quedándose en su comunidad, no veía con nitidez su futuro. Llegó al estado ya capacitado y nosotros lo enviamos a una comunidad rural

cuyo paisaje desértico contrastaba con la más alta de las montañas de la península: el pico de la Encantada. Había que recorrer 40 kilómetros de terracería para llegar a un rancho donde solían hospedar al instructor. Al mes de estar en ese sitio, lo vimos en Ensenada porque tenía que presentarse para recoger material, reportar el nombre de sus alumnos y recibir asesoría.

Recuerdo muy bien que nos dijo que todo iba muy bien, que tenía seis niños de diferentes grados (el curso comunitario era multigrado), y que estaba con una familia en el rancho pero que pronto se mudaría a un cuarto contiguo a la escuelita. Terminada la tutoría, Jacobo –por llamarle de alguna manera- se regresó a la comunidad y nosotros pensamos que nos estaba mintiendo y se iría a Sonora como lo habían hecho otros instructores que no habían aguantado tanto sol, desierto y silencio.

La primera sorpresa fue que efectivamente se regresó al rancho. La segunda fue que iban pasando los meses, llegó el invierno, la navidad, después la primavera y Jacobo seguía enseñando a los niños. Yo estaba intrigado porque ningún instructor había aguantado tanto tiempo. Una mañana de abril fui a la comunidad a supervisar su trabajo temiendo no encontrarle pero, ahí estaba el muchacho. Ya vivía solo y no mostraba rastros ni de temor ni de añoranza. No tenía quejas y a pesar de que sus materiales didácticos no eran los mejores, sí reflejaban que hacía lo posible por enseñar a los niños.

Salí de la comunidad con un desconcierto y un golpeteo en el ánimo que me apesumbraba. El adolescente de 16 años vivía solo; el rancho más cercano estaba a dos kilómetros de la escuela pero por la arena y las cactáceas no se divisaban construcciones humanas. ¿Cómo puede sobrevivir así este chamaco? Me preguntaba una y otra vez, mientras la camioneta pick up luchaba contra la arena del arroyo de San Pedro.

Terminó el ciclo escolar y Jacobo salió con las banderas arreadas. Se iba a su tierra una vez que entregara boletas y papeles oficiales. Nosotros le dijimos que ya se había ganado su beca para estudiar los tres años de preparatoria y él nos contestó: Guárdemela maestro. Guárdemela. Voy a regresar otro año. Quiero seguir dando clases. Pensé que con él ya no habría más sorpresas pero estaba equivocado.

En septiembre se presentó puntual por sus papeles y materiales para seguir un año más en San Pedro. Se fue y mi preocupación desapareció porque él ya conocía todos los rituales de hospedaje, alimentación, reunión con padres de familia. –"Con Jacobo no vamos a batallar, le dije a los supervisores comunitarios". Nuevamente me equivoqué. Los primeros días de noviembre nos traía un sol apenas tibio cuando entró, al Centro de Capacitación, un señor que se presentó como comisariado ejidal de San Pedro. –"El muchacho se está volviendo loco, maestro. Tiene que sacarlo del rancho". El hombre fue bajando el tono de voz, apenas para decir que Jacobo había cambiado mucho en este segundo año y que se pasaba muchas noches sin dormir peleándose con los fantasmas del desierto.

A mi el trabajo de Jacobo me había parecido soberbio. Veía la construcción social de la educación de Paulo Freire encarnado en la pasión con la que enseñaba a leer a los niños y, luego en la tarde, andaba por el arroyo seco aprendiendo de los adultos sobre el papel curativo de las cactáceas del desierto. El muchacho se integró y fue un miembro más de la comunidad. Así como enseñaba, le gustaban las labores del campo y aun dentro de ellas, no perdía tiempo para mostrar una que otra letra a los adultos.

-No sé qué le pasó al muchacho, maestro. Regresó después de vacaciones y ya no fue el mismo. Ya no quería salir de su cuarto y va usted a ver que la soledad es canija y muy mala consejera. Lo fuimos perdiendo y ya a lo último

nadie quiso saber nada. Asintió el comisariado como para deslindarse de responsabilidades y dar por zanjado el asunto.

Todo lo que el tipo dijo era cierto. El silencio se fue apoderando del espíritu del muchacho y se dejó invadir por el vacío y la nada. El tiempo se le fue extraviando y ya no sabía ni qué hacía en ese lugar ni en qué días de qué semana y de qué mes vivía. Fue tanta la soledad que se vio asfixiado por ella. El saldo de esa aventura fue que los niños se quedaron sin educación primaria porque ya no teníamos forma de suplir a Jacobo; la institución se quedó sin un instructor cuyo trabajo por un año había sido impecable; el muchacho se quedó sin ideas, sin certezas y sin la posibilidad de convertirse en un docente para toda la vida. Lo vi antes de enviarlo de regreso a Sonora. Los monosílabos eran su salida preferida y no era capaz de hilvanar una respuesta de más de cuatro palabras. Estiramos la cuerda de más y nadie de los que estábamos ahí, fuimos capaces de darnos cuenta que la educación se desliza por un sendero, pero el destino a veces tuerce el camino.

-Dices que Jacobo, o como se llame el muchacho, ¿tenía 16 años?

- Así es hija mía.

-Y dices que lo mandaron a una comunidad en medio del desierto, con cuatro o cinco ranchos alrededor de una escuelita, pero por las distancias entre unos y otros, no tenían ningún tipo de contacto visual.

- Nuevamente asentí ante su interrogante.

-Yo tengo 16 papá, y me gusta eso de explicar un tema. Además, dices que ser instructor comunitario deja muchas enseñanzas, ¿darías tu consentimiento para que yo me fuera a una comunidad como ésa?

Conforme nacieron y crecieron mis tres hijas muchas veces en la soledad de la noche pensé qué respondería si alguna de ellas me hacía esa pregunta. Si el acto educativo -tal como lo manifiesta Pedro Ortega y lo consigno en páginas

anteriores-, es hacerse responsable del otro, meterse en su vida para crearle significados del mundo, tendría que decirle que nadie requiere más de la educación que los niños de zonas rurales marginadas. Un mejor modo de vida, un fortalecimiento de la espiritualidad y una más clara visión de las cosas, encontraría en esos pequeños la voluntad virginal para aprender y saber que la vida tiene palabras que otros han inventado y que llevarlas hasta allá, es un acto de plena solidaridad y de no menos justicia.

Esa respuesta no dejaría espacio para la duda. Sin embargo, el asunto no es tan sencillo. Comento esta pregunta con colegas profesores universitarios y también con otros trabajadores del magisterio. No hay una respuesta clara en cuanto a los argumentos pero sí en la posición: ni aún los profesores que estuvieron en las comunidades rurales del altiplano mexicano o, incluso otros que, una vez que egresaron de la Escuela Normal fueron enviados a estados del sureste mexicano, estarían dispuestos a conceder que sus hijos de 15 ó 16 años se fueran como profesores a una zona rural marginada.

Creo que lo que más pesa en el ánimo de los colegas –y en el mío mismo- es que la experiencia no garantiza un resultado satisfactorio en la voluntad y conciencia del muchacho. Irse y educar en esas condiciones no necesariamente los harán querer a la profesión y ser muy buenos en los años por venir. No les platico la experiencia de Jacobo pero seguro más de uno de ellos tendrán otras historias que contar. Segundo: los adolescentes de hoy que viven en las ciudades, han sido formados en una cultura urbana donde el propio asfalto se convierte en un espacio donde se generan sus seguridades. A un joven de ciudad, imbuido en la cultura del ecosistema urbano, le aterra el desierto y no encuentra placer ni en el violáceo atardecer de sus primaveras. Me decía un amigo que llevó a sus hijos adolescentes a la selva tropical del sureste mexicano y que la experiencia fue

contrastante, tanto como la pobreza marginal de la población chiapaneca que vive en la riqueza pletórica que da la megadiversidad de la zona. –La selva les asfixiaba, hermano, y el verde de los árboles gigantes eran una pesadilla de media mañana que los acompaña como sombra hasta que caía la noche y el cuarto del hotel los apartaba de ese mundo. No lo creerás, pero la televisión era como la conexión a su mundo de todos los días.

Con estos elementos y a pesar de que la educación pudiera trascenderlos, le respondo a mi hija que no hay manera de que se vaya a una comunidad rural pesquera, agrícola o ganadera; que cada cosa llega a su tiempo y que prefiero darle una formación académica y humana más sólida para que vaya al encuentro con el destino con igual número de convicciones y dudas. Es cierto que el profesor se hace estando ahí, donde las voces se entrecruzan, pero también lo es que el muchacho llegue al encuentro con más capacidades que sólo buena voluntad.

-No terminaste con tu historia, papá, ¿cómo te hiciste profesor universitario?

No evadí la pregunta de mi hija pero no es tan importante mi historia como pudiera ser la de otros. Lo que sí quería hacer notar con esta narración de Jacobo, el instructor comunitario, es que esta profesión tiene sus altos riesgos, y son más peligrosos porque son morales y espirituales y mucho menos físicos. Yo simplemente no entendería mi práctica docente en la universidad –sea buena o mala- sin los aprendizajes iniciales a los que hacía referencia. Lo que me traje de allá es que profesor que no entienda los fines de la educación y no construya los propios, simplemente pudiera estar instruyendo, pero no formando seres humanos que aspiren a la libertad.

Me hice profesor universitario nuevamente agarrado de la mano del azar –por eso Edgar Morín dice que hay que explicar el azar para hacer ciencia-. Alguien me invitó a dar

un curso sobre creatividad y didáctica para maestros de una universidad, y cuando uno tiene menos de treinta años, la arrogancia de la juventud te hace cometer muchas imprudencias. Fui y hablé, y llevé materiales e ideas que gustaron. Después fui contratado como maestro de tiempo completo y heme aquí, haciendo docencia día a día.

ꕥ

Esta pregunta sobre cómo me hice profesor de educación media superior o superior me ha dado vuelta por algún tiempo. En los últimos años he enseñado a profesores de carrera y profesionistas que se han hecho profesores y a todos, invariablemente en algún momento, les hago esa pregunta. Las respuestas se presentan en muchos y diversos tonos, y aunque parezca una pregunta sencilla, no deja de referir a condiciones personales, sociales o familiares.

La pregunta del cómo tiene sentido cuando se añade una más: ¿qué piensa de la educación en la actualidad y cuál es su estado ánimo ante el acto educativo?

El más reciente me lo acabo de encontrar hace algunos días. Un joven muy listo que tenía un poco más de un año de egresar de la escuela. Me sorprendió verle con un maletín en mano, con zapatos y pantalón de vestir en vez de sus clásicos levis y tenis de marca. Parecía de mayor edad que sus 23 años.

-Y ahora tú, ¿qué haces aquí disfrazado de conferencista?

-Vengo a dar clases, -me dijo-, soy maestro. Hasta eso, lo dijo con seguridad.

-¿Maestro tú, Rubén? ¿Y quién te dijo que podías ser maestro? ¿Qué tiene que ver la computación con la docencia?

-Pues nadie me lo dijo, pero el coordinador de la carrera andaba apurado porque se le fue un maestro, se acordó de mí y como tenía mi teléfono, habló a mi casa. Yo, la verdad, no lo pensé mucho porque cuando era estudiante, tuve varios profesores con muy poca o nada de experiencia, así es que me dije: si ellos pudieron, ¿por qué yo no? Y aquí estoy.

-Quiero suponer que por lo menos te dieron una capacitación de un par de días, aunque no me acuerdo haberte visto en la inducción.

-¡Nombre profe! Qué inducción ni que nada. Las clases ya habían empezado y yo tenía que entrar a trabajar. De modo que me dieron el programa de la materia, una rápida charla de media hora y me lanzaron al ruedo.

-¿Y todavía no lloras?

-A qué profe tan bromista. Todavía no y espero no hacerlo en el futuro. Ahí nos vemos porque ya va a tocar el timbre y tengo clase.

Rubén es un muchacho joven, egresado de una carrera de ingeniería, de un pensamiento vivaz y talentoso en las ideas. Se hizo profesor casi de manera irremediable; no fue a la universidad buscando un lugar sino que fueron por él. Pudiera ser una ventaja pero también una dificultad si durante su etapa de estudiante no se sintió llamado a enseñar a los otros. La primera experiencia resultará determinante porque si le asignaron un curso en el cual no es medianamente experto y de semestres superiores, la va a pasar mal y pudiera tener una experiencia traumática. Espero que a pesar de la improvisación y de dejar tantos cabos sueltos, obtenga un resultado estimulante.

A otro joven talentoso pero más creativo que Rubén me lo encontré en un curso de inducción para profesores de nuevo ingreso de una universidad. Me sorprendió verle porque yo lo hacía radicando en Canadá y no en esta región

fronteriza de Baja California. Después de saludarle con afecto le pregunté si el tomar el curso significaba que sería contratado como profesor.

-Así es –me dijo con su voz de hombre de mundo-, ya me regresé y tengo un par de negocios que apenas van agarrando el vuelo.

-¿Y qué tiene que ver la docencia con tus negocios? ¿Cómo llegaste aquí?

-¿Cuándo se le va a acabar su manía de preguntar? –me dijo-. Llegué hace algunos meses y me invitaron a dar una conferencia en un congreso de estudiantes. Yo creo que les gustó porque me invitaron a dar clases este semestre y, aunque una de las dos materias que me ofrecieron no tiene que ver con lo que yo hago ni con mi experiencia en Canadá, decidí aceptarla.

-¿Por qué Rodrigo? ¿No era eso lo que criticabas cuando tú eras un estudiante exigente?

-Pues sí maestro, pero mire, le voy a decir tres cosas porque ya se va a acabar el receso. Lo primero es que sí puedo con la materia aunque no sea experto, seguro hay otros peores que yo y, mudo no me voy a quedar; lo otro es que, usted lo debe saber bien, yo quiero estudiar un posgrado y sé que debo hacer méritos para obtener una buena beca, eso es lo que más me mueve a dar clases por el momento; por último, me alcanzó su maldición, usted me dijo que yo algún día regresaría a esta escuela a dar clases y aquí estoy.

Pero no tan rápido y mucho menos en esas condiciones, pensé inmediatamente. Me preocupó que a Rodrigo no lo moviera el sentido de ayudar a crecer a otros a partir del conocimiento que pudiera compartir. También me preocupó que la escuela estuviera improvisando sin fortalecer dos de las tres esferas que debe tener un profesor universitario: un sólido conocimiento, habilidades didácticas para trabajar con su grupo, actitudes valorativas para establecer ambientes de respeto y mutua confianza.

Era previsible que Rodrigo no permaneciera más allá de uno o dos semestres. Rápido se cansó de los estudiantes y rápido los estudiantes se cansaron de él. Los primeros exigieron más calidad en la selección de los docentes –no basta con que sean cumplidos y no falten a las clases, argumentaron, y el segundo se fue de la escuela diciendo que los alumnos de hoy ya no son como los de antes. Pretexto baladí para alguien que puso el pie equivocado en la docencia. Cuanta razón hubiera tenido Fullat si Rodrigo hubiera seguido en la docencia por inercia. Afortunadamente tenía otra manera de ganarse la vida.

-Mi mamá es profesora y yo quiero serlo también maestro- me decía Lorena cada que pedía espacio para entrar a formar parte de los docentes de la escuela. –No te alcanza con que ella sea maestra, Lorena. Solía responderle. –Yo lo sé, maestro, pero no me va a decir usted que la gente ya nace sabiendo. Para todo se aprende, ¿no cree?

A diferencia de Rodrigo, era claro que a Lorena la movían las convicciones y un referente familiar de mucha influencia.

-No cometas el error de tanto joven que se mete a profesor creyendo que los estudiantes son menos que tarados. Sí se dan cuenta, sí son capaces de determinar si sabes o no sabes y sí les interesa la escuela, no a todos pero si hay uno que le interese, con ese tienes un gran compromiso.

Tenía mis dudas sobre Lorena porque fue mi alumna dos semestres y yo no le veía muchas condiciones para la docencia. Hablaba poco y no se distinguía tampoco por hacer trabajos creativos. Cumplía como un estudiante promedio pero nunca estuvo en la fila de los destacados.

Pasó el tiempo y un buen día me la encontré como estudiante en una maestría en docencia. Mi primera reacción fue preguntarme que hacia una licenciada en negocios internacionales tomando clases de posgrado con un grupo de

profesores del sistema. Como si advirtiera en mi mirada la duda, me dijo:

-Le dije que quería ser maestra; le dije que la vocación y la paciencia la heredé de mi madre; le dije que en la casa los colores, las cartulinas, el papel crepé y las tijeras eran nuestros postres de todas las cenas; le dije que mi madre hablaba de sus alumnos de primaria y secundaria como si fueran sus hijos y los nombraba y los regañaba como si mis hermanos y yo los conociéramos. No entré a la Normal en parte porque mi padre no quiso y en parte porque yo no tenía claro si hacia allá apuntaba el mañana o para otro sitio. Pero mire, conforme yo iba aprendiendo más y más en mi carrera, me decía:" esto que estoy aprendiendo, alguna vez se lo enseñaré a otros. No sé si fue terquedad o perseverancia, pero aquí estoy.

-Sí, ya veo que aquí estás pero: ¿estás dando clases en la universidad?

-Así es profesor, a la tercera vez que me presenté con el director de la escuela me hizo caso. La primera vez no tenía materias que ofrecerme, la segunda me quería dar un curso de microeconomía, el cual rechacé porque si algo aprendí de usted, directa o indirectamente, fue a respetar a los estudiantes. Yo de microeconomía sabía casi nada y no tenía caso engañar a alguien. La tercera me dio donde me gusta: Consorcios internacionales y su legislación. Ahí sí acepté y me puse a estudiar libros, elaboré un programa, fui a la capacitación que ellos ofrecen y empecé sola frente al grupo pero con la voz de mi madre que me hablaba al oído para marcar el camino.

Lorena está en vías de ser una muy buena maestra. Trae bases muy emocionales de su madre y va dando pasos sin quedarse pero tampoco sin correr como yegua desbocada. Más de una vez su director le ha pedido que le saque de un apuro ofreciéndole materias que no son de su especialidad y ella no baja la guardia. El posgrado en docencia debió

consolidar su capacidad reflexiva y seguro contribuiría a construir un concepto de educación que apenas delineaba.

ꕥ

Lo señalé al inicio del capítulo y en estas líneas lo hago explícito: cuando nos referimos a los profesores universitarios estamos ante lo que estudiosos como Porfirio Morán llaman, la doble profesionalización, es decir, docentes universitarios que tienen una profesión y desde ella abren las puertas de la docencia. Se supone que su fortaleza está en el conocimiento y la información que poseen y que, para que el acto educativo no sea sólo una expresión del arte sino una reflexión didáctico-pedagógica, hace falta prepararse, y eso significa asumir que la experiencia en un salón nunca es suficiente.

Alguna vez, en uno de esos cursos donde se concurre para analizar la práctica docente, tuve oportunidad de entrevistar a Oscar. Me parece que su visión de la docencia y de la educación ayuda bastante en la reflexión que se viene desarrollando en este capítulo.

-¿Desde cuándo ejerces la docencia universitaria?, le pregunto.

- He sido maestro por más de catorce años. Primero fue por el azar, después por vocación. "Volver a estudiar" me dije cuando tomé a la docencia como una forma de sobrevivir; cuando empecé por aceptar que todo el mundo –sobre todo los estudiantes- tomaban a la figura del maestro como un profesionista fracasado. Impulsado por ese sentimiento de rebeldía, hice mío el reto de ser doblemente profesional. Tenía que recorrer el camino del estudio de la docencia. Empecé por lo más sencillo: talleres para el uso de recursos audiovisuales, microenseñanza. Poco a poco fui adquiriendo seguridad. Lo

que más gozaba era ir conociendo los alcances de esa relación multiforme con los alumnos, pero también me fui aficionando a la relación extra aula, que es la vía a través de la cual nos ayuda a explicar quiénes son y por qué se comportan de tal o cual manera nuestros alumnos.

Este primer párrafo de la narración encierra varias preguntas: ¿cómo nos hacemos docentes los profesores universitarios? ¿Quién determina nuestros saberes, las formas de manejar dichos saberes y nuestras actitudes y sensibilidad para el trabajo? Ya que estamos en el ejercicio del aula: ¿quién nos retroalimenta? ¿La docencia es un trabajo, un gozo, una rutina, una costumbre, un ejercicio de sobrevivencia en nuestras sociedades? En lo que dice Oscar se advierte cómo los obstáculos sociales, administrativos, laborales y académicos se fueron sorteando porque redescubrió un detalle muy importante: la identificación en las relaciones con los estudiantes. Él le llama vocación pero no es otra cosa más que el placer de jugar con el poder en el aula e igualarse en una reunión, en una conversación, en una práctica académica. Además, las relaciones nunca son iguales: las generaciones de estudiantes van pasando por el aula y con cada una se van encontrando nuevos placeres en el diálogo.

Oscar ha sido exitoso como docente al igual que un padre lo es en la formación de sus hijos, no porque alguien expresamente lo haya formado o le haya dicho cómo hacerlo. Los cursos de didáctica, los talleres y los seminarios sobre docencia no han tenido una estructura sistemática como para considerar que esa variable haya sido la determinante Lo ha sido por una sensibilidad y una actitud que lo ha hecho crecer, autoformarse, discutirse a sí mismo y reinventarse cada ciclo como profesor o como padre de familia.

-¿Quién te preparó para hacer docencia, Oscar?

- Nadie en especial y muchos sin ellos saberlo. Nadie me preparó para afrontar la responsabilidad de cultivar directa o indirectamente, superficial o profundamente, las cualidades valorativas que desea promover la universidad. Hube de darme cuenta que mis acciones y reacciones han sido conductas y actitudes propias, que responden a los valores ejercidos desde la perspectiva de mi conciencia. Pero de todas formas, es lo que a mi entender fue lo correcto; quién no me dice que puedo estar equivocado, porque no existe un manual de sugerencias para impulsar la cultura de valores, que ha de llevar a la promoción de una educación humanista, que desarrolle en todos los aspectos al estudiante, para que pueda servir a la sociedad a la que pertenece.

"Hube de darme cuenta" dice Oscar. La institución crea un marco filosófico donde se enuncian los valores pero donde no se discute sobre ellos. Se dicen en discursos, en pláticas formales pero no se debaten a la luz de las prácticas académicas en el aula o en los pasillos de la escuela. En el hube de darme cuenta hay un acto profundo de autorreflexión. No media en ese acto un proyecto institucional de formación, sino la propia actitud ante el ejercicio docente de Oscar. Sin embargo, se percibe también que si bien es cierto hay una capacidad para crecer en la divergencia, hay una duda metódica en reconocer hasta que punto su actuación es la adecuada. …"no existe un manual de sugerencias para impulsar la cultura de los valores". Remata el párrafo con: "…que desarrolle en todos los aspectos al estudiante, para que pueda servir a la sociedad a la que pertenece". Esta vez una evocación, una suerte de esperanza como la concibe Paulo Freire, en la fusión de la inteligencia como vehículo de la razón, y de la posibilidad del sueño, como motor de la sensibilidad humana. Se dice la frase pero sin rutas, sin que Oscar tenga en sus acciones una pertenencia clara de clase social y una postura definida de compromiso,

pero se dice, y eso significa que el hombre se mantiene en el proceso que es propio de toda formación.

- ¿La universidad, el propio sistema educativo están en deuda contigo por no formarte lo suficiente?

-No me ha formado lo suficiente pero eso amerita pensarlo desde la responsabilidad compartida. Tal cosa la sé ahora pero no cuando empezaba y en mi desesperación de todo me quejaba. No debo estar resentido con la institución por no haberme dicho el cómo, pero no puedo estar de acuerdo tampoco. Yo he tenido suerte al ser aceptado por los estudiantes en mi manera de trabajar y de interactuar con ellos. Suerte que no han corrido otros maestros, que han sido presionados por los mismos alumnos. Para mí, haber descubierto que el camino existe y se puede recorrer, es sorprendente; las dimensiones del ámbito educativo y sus consecuencias deben manejarse con el debido cuidado, pues representa gran parte de la educación de las personas, parte de esa formación integral que redondea a un profesionista para que no se oculte al ser humano que es. De hecho, como maestro, ese concepto lo debemos tener siempre en mente, tenemos frente a nosotros seres humanos igual a uno, de carne y hueso, con sentimientos y una autoestima que tiene que ser reforzada.

Oscar no es un profesionista del área de las Ciencias Sociales. Egresó de la carrera de Mercadotecnia e hizo una maestría en Administración. La cualidad es que siempre se pregunta; constantemente se interroga sobre su ser y su hacer. Recuerdo como Savater (1997), cuando se refiere al humanismo lo hace diciendo que es aquello que conserva vivo el sentido humano; lo que desarrolla la capacidad crítica de análisis; lo que valora las creaciones del espíritu humano. Las expresiones anteriores, el grado de conciencia sobre el sujeto que tiene frente a él, permiten aseverar, que aún dentro

de todo las contradicciones que subyacen en sus palabras, Oscar muestra proclividad hacia la práctica de una educación de carácter humanista.

El mismo Savater (1997), refiriéndose al concepto de maestro humanista, pone en la parte alta del escritorio a los hallazgos como condición; a la razón como instrumento de movilidad; a la pasión como una vocación y a la humildad como una pedagogía que ayude a crecer. En las acciones de Oscar advertimos este principio del maestro humanista, no sólo por sus palabras, sino porque su actividad académica lo define como un hombre que goza con la historia, involucra a sus alumnos en proyectos histórico-culturales, rechaza la pereza y la superficialidad, y todo eso lo ha hecho a partir de entender que los procesos educativos son mucho más que los mismos saberes.

Si bien los profesionistas nos hacemos docentes de disímbolas maneras, dejar la narración de Oscar guarda una intención: traer la presencia de un docente concreto a través de sus expresiones, no porque esa fuera la tendencia general de los maestros que desarrollan su práctica educativa en un marco filosófico sustentado en una misión humanista, de hecho no lo es, sino porque ello nos permite ir aventurando en el campo de trabajo para tres valores que los grados de conciencia y de autoformación nos tienen que llevar a alcanzar: la tolerancia, la dignidad y la esperanza.

No es necesario realizar una investigación profunda para darse cuenta que en las instituciones educativas en general, sean esta públicas o privadas, hay maestros como Oscar, que dadas las condiciones socio-económicas y culturales en las que se desarrollan las prácticas, no son la mayoría, pero creo que podemos encontrarnos formas de ser que expresen capacidad para crecer en la divergencia; el olfato de inteligencia y de sensibilidad; la habilidad de hablar

de lo hablado; de revivir lo vivido; de reconocer el esfuerzo de los otros. La contradicción de un hombre profundo en sus pasiones y sensiblemente necesitado de afectos.

Hay en lo cotidiano una lucha por los valores anclados en las creencias y en las vivencias, pero también las fracturas propias de una formación que se ha desarrollado desde las a veces violentas relaciones del sistema educativo; desde la magnitud del éxito que hace pensar en el individuo y después en la colectividad. La valoración del mundo que excluye aún cuando la tradición revive la inclusión, aún cuando Carlos Fuentes con su lucidez característica nos conmine a reestructurar las relaciones del mundo.[5] Es ésta la formación en transición. Es el hombre que llega y regresa; razona y se obnubila; aporta y retrocede, más allá de un paradigma dominante que se suele imponer, generalmente por encima de la conciencia y la sensibilidad.

ꕥ

Hacer frente a la crítica certera de Fullat cuando dice que "dar clases es ganar un maratón lleno de obstáculos", no es nada fácil, pero lo es menos cuando el que ejerce la docencia no tiene un mínimo respeto por su profesión y más aún por el grupo de personas que tiene frente a él. Estaría de acuerdo con Fullat en eso de ganar un maratón lleno de obstáculos si se viera como un reto y no como una trágica derrota que se asume antes de pisar el escenario de las palabras. Dar clases

[5] El libro de Fuentes "Por un Progreso Incluyente", editado por el Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, desarrolla esta tesis del progreso incluyente. No niega los rasgos de la globalidad; no niega las tendencias ideológicas de la posmodernidad, pero defiende la inclusión desde el respeto de lo que son las comunidades, los pueblos, las naciones. En el feroz oleaje del neoliberalismo, esa postura tiene bastantes visos de utopía, pero más de urgencia por recomponernos.

es un reto y más que ello, hacerte docente es una exigencia permanente, pero veámosla como algo personal, no porque el entramado social no esté presente y condicione, a veces como una ferocidad donde pareciera no haber salida, sino porque desde lo personal se puede tener la intención de huir de ese mundo o bien, dedicarse absolutamente a reconstruirlo.

P.D. -Tiene madera para enseñar a los niños, me ha dicho el entrenador de básquetbol a propósito del comportamiento de mi hija en la cancha. –¿Cómo lo sabes?, le pregunto intrigado por su aseveración. -No lo sé, sólo veo que aprende bien, tiene paciencia, ayuda a las otras y me ayuda a mí. Por si fuera poco, sus papás son profesores. Supongo que por todo eso.

Agregaría yo –a reserva de que me gane la subjetividad-, que es disciplinada y le gustan los libros. De poco le valdría todo ello si no fuera capaz de tomar sus propias decisiones sobre la profesión que le espera, y deberá hacerlo envuelta en sus dudas que son tan humanas y en sus deseos que no lo son menos. Nada lo garantiza, pero pienso que estaría mejor equipada para darle la vuelta a esa frase lapidaria de Fullat: "más valdría huir del campo".

9

LA LLAMA AVISA

Entre la vocación y la responsabilidad del que educa

Si hasta parece que la escucho: -"A qué
muchacho éste, ¿de dónde saca esas historias?"
Eso dirá Doña Cruz al leer esta narración

¿Cuántos profesores se hicieron así, tocados por la promesa que es el mejor rostro de la educación? ¿Cuántos tuvieron esa virtud genuina e indeleble que caracteriza al verdadero profesor a la que refieren Platón y Vives, Plutarco y Rousseau? ¿Cuántos arriesgaron, padecieron, caminaron infatigablemente movidos por una misión interior que se volvía corpórea en las letras que fueron aprendiendo chicos y grandes? ¿Cuántos empezaron con la aparente virtud en la mano y a los primeros pasos no supieron recorrer el laberinto? ¿A cuántos la llama les avisó? ¿Cuántos fueron, cuántos son, cuántos serán?

He dicho en otras partes de este libro que las voces del aula son variopintas, que van y vienen jugando con las contradicciones de la vida, cargando piedras enormes que no pesan y otras que son pequeñas pero no nos dejan movernos.

Un libro sobre educación pretende siempre mover a la gente, empujarla. ¿Empujar a la gente? ¿Hacía dónde? Dice José Luis Sampedro, novelista español cuya vida rebasa los 90 años, que hay poquísimos sitios hacia donde valga la pena empujar a la gente. A veces hay que empujarla a donde ellos esperan, pero en otras, hay que reconstruirles o renovarles esos lugares. La tarea de un educador es buscar para conocer, interpretar para ofrecer.

Platicar no sólo es una actividad necesaria para la vida, también es una forma significativa de aprendizaje y de indagación. En el campo de la ciencia social, al hecho de platicar y dejar que a nuestro interlocutor se le vengan los recuerdos como ríos que bajan por la cañada, se le identifica con la etnografía. Nosotros, los pacientes escuchas, tenemos como función reorientar el cauce con alguna pregunta y requerimos como virtud describir fielmente tales torrentes, para posteriormente explicarlo a la luz de alguna teoría o modelo conceptual.

En el capítulo dos establecí que la educación se asocia a la esperanza porque es una promesa que adopta diversas formas, de acuerdo a la persona que se acoja a ella. Normalmente la promesa tiene que ver con un mejor futuro, entendiendo por ello una condición de vida diferente a la que se tiene. Puede ser económico, de liberación social, de vida espiritual, etc. Íntimamente ligado a la promesa está el valor de la responsabilidad. A ella me referiré en la parte reflexiva de este capítulo por la dimensión moral que contiene. Quiero sustentar la idea con una narración que bien pudiera llamarla: la historia de una campesina que se hizo profesora, pero prefiero denominarla: la llama avisa. Muchos profesores se sentirán identificados porque tuvieron las mismas dudas y salieron de los mismos contextos y, seguro, tendrán historias de mayor peso que contar.

En casa de la prietita Mercedes

Estaba sentado frente a más de trescientos años. El lugar: la ramada de una antigua casa en la ciudad de San Luís Río Colorado, Sonora. El tío Alfredo con 86 a cuestas; la prietita Mercedes cumplía 80; la profesora María tenía 78; Doña Cruz gozaba de sus 76. En total: 320 años. Nada más y nada menos que la suma nos pondría en plena época de la Colonia.

Las historias se disparan por todas las direcciones del tiempo y por todos los confines del espacio que fueron conquistando. Hablaban todos. Lo hacían sin reglas preestablecidas pero con orden. El viejo Sahuaripa, Sonora, era el común denominador. Habían regresado con sus pláticas irregulares a ese espacio miles de veces, pero siempre que volvían, encontraban un nuevo resquicio que les permitía mantener con vida el recuerdo. Los humanos somos conversacionales. La conciencia se nutre de palabras y las voces nos generan la identidad histórica. No hablar significa empezar a morir porque también la esperanza se alimenta de la sobremesa que se alarga más allá de las sombras de la tarde y encuentra su inspiración en la calma que trae la noche.

-¿Te acuerdas Cruz, cuando llegó Ponciano Arriaga del otro lado[6] con aquella cosa que hacía un ruido infernal?- decía la prietita Mercedes. -¿Qué si me acuerdo? –Respondía la aludida- En mi vida se me ha olvidado y no creo que se me olvide. Llegó Ponciano todo creído, con su tejana echada para un lado, dentro de aquella cosa que nadie sabía qué era.

-Que si estábamos tontos todos, ¿verdad? –terció el tío Alfredo. Nunca en la vida habíamos visto un carro y aquél

[6] El "otro lado" es una expresión muy común que utilizan los habitantes de la frontera norte para referirse a Estados Unidos.

nos parecía obra del diablo. Todos los desarrapados del pueblo andábamos a pata y los que tenían dinero, llegaban a caballo a comprar el maíz y el petróleo a la Fama. O sea que, con justa razón salimos todos corriendo despavoridos a escondernos detrás de las casas, mientras el rico del pueblo levantaba el polvo de las calles.

-Yo siempre dije que a la Zenaida se le vino el chamaco de tamaño susto que se dio –dijo Cruz-. Si todavía no acabalaba los siete meses. Estaba tiernita la criatura, yo creo que por eso nació tonto. Ven que anduvo siempre vagando por el pueblo, como una sombra rala donde nadie quería ni acercarse, hasta que se murió sin haber dejado descendencia.

- ¿Cómo puede ser que todavía tengas esas creencias, Cruz? –Dijo la profesora María-. Es cierto que Zenaida se asustó mucho como todos nosotros, y era natural porque el carro de Ponciano fue el primero en llegar a Sahuaripa, un ford modelo 1925, me acuerdo muy bien, pero si tienen buena memoria, se acordarán que Zenaida no tenía ni los 15 años, comía peor que muchos de nosotros que teníamos carencias. Si parecía africana de tan flaca y con una panza que se inflaba cada día al mismo tiempo que los brazos y las piernas iban quedando en puro hueso. ¿Cómo no iba a nacer con deficiencias mentales un niño en esas condiciones?

- Sabrás mucho María, y te creerás más –dijo Alfredo- pero no me vengas ahora con esos cuentos. Tú, al igual que nosotros, siempre creíste que el carro venía de otro planeta y que el hijo de la Zenaida nació tonto por culpa del susto.

- No siempre Alfredo, y tampoco me creo mucho. Sí lo creí durante años, al igual que ustedes y que todos los que corríamos descalzos entre las piedras y los huizaches de

Sahuaripa. Sin embargo, la mayoría de las veces los libros se encargan de darte otra versión de los hechos y es muy curioso cómo les vas creyendo a ellos. Supongo que esa es una de sus funciones: llevarte o acercarte a otro tipo de aprendizaje.

- Ahora que dices que le crees más a los libros que a las historias del pueblo, María, me llegan las dudas, -dijo la prietita viéndola a los ojos-. -Si saben más los libros que los viejos, ¿para qué hablamos y aprendemos de ellos? Si Rafa el curandero sabía menos que el doctorcito del dispensario médico, ¿por qué todos nos curábamos con Rafa? Si yo digo que los que saben son los que han vivido y los libros no viven María, y no estoy muy segura que los que escriben, hayan vivido. ¿A poco ya no crees que la *llama avisa*? Si eso lo creíste toda tu vida.

- ¡Qué de preguntas has hecho prietita! –Dijo María-. Que la *llama avisa* es de los mejores recuerdos que todos nosotros tenemos de la infancia. Acuérdate cuando mi *apá* si iba al otro lado a trabajar en los campos de Arizona y luego regresaba con dinero y con aquellos chocolates y gomitas gringas tan deliciosas. Siempre decíamos que la llama avisaba porque en esos días que sabíamos que él iba a regresar, le esperábamos ansiosos. Limpiábamos la casa; mi *amá* se arreglaba y se peinaba, y hasta se reía casi por la nada; el piso de tierra de los cuartos siempre estaba regadito. Eso nos hacía ver las cosas distintas, entre ellos la llama que, seguro, queríamos que llamara a mi *apá* para traerlo de regreso al hogar.

- Eso es lo malo de estudiar, María, todo lo quieres explicar con los libros. Ya ni gozas de las leyendas y las creencias.

- Claro que gozo Alfredo, tanto o más que ustedes. La llama avisa es una frase que se me carga tanto de recuerdos, que estoy cierta que así era. Pero, quítale ese peso emotivo y verás que simplemente no es posible. Yo, por haber estudiado, no soy mejor ni peor que ustedes como ser humano. La escuela no te hace bueno si tú no quieres hacerte, aunque sí te compromete a que lo hagas porque al tener conocimiento, difícilmente podrías cerrar los ojos ante las injusticias o las desigualdades.

- ¿Los libros sustituyen las pláticas de los viejos? ¿Crees que nuestros nietos prefieran un libro que a nosotros?

- De ninguna manera, Cruz. Son vías de aprendizaje diferentes. Los viejos tenemos mucho conocimiento que nos da la vida pero si un viejo no sabe leer, su conocimiento se queda limitado al espacio que conoce y en el que ha vivido toda la vida. Los libros te llevan a otros sitios. No tienes que estar en el río Nilo para saber que existe. Eso lo sabías por medio de los libros y hoy día por la televisión. Así como hay historias que cuentan los viejos que te emocionan, hay otras en los libros que te hacen llorar. Y luego te preguntas: ¿cómo es posible que me hagan llorar las letras?

- ¿Te acuerdas de alguna? –preguntó Alfredo.

- Leí una en un libro de educación que me pareció particularmente dolorosa. Déjenme les platico. Es una historia de este tiempo porque seguro en los nuestros no nos hubiera llamado la atención. En algunos lugares del país hay un programa que se llama: "escuelas peregrinas". Éstas ofrecen el servicio a niños hijos de jornaleros agrícolas que tienen que ganarse el sustento en los surcos. Los trabajadores van de parcela en parcela y de ejido en ejido y la escuela peregrina va tras ellos y los chiquillos. Usualmente, los niños se levantan a

las cinco de la mañana igual que los padres y todos juntos se van a pizcar tomate, cebolla o alguna otra hortaliza. Para muchos padres, el niño es más valioso en el surco que en la escuela porque seis, ocho o diez manos pizcan más tomate que cuatro. Para los profesores, la cosa es a la inversa. Nuestra misión es convencer a los padres con argumentos sólidos para que deje a su hijo ir a la escuela. Se logra en algunos casos y en otros no, pero a terco a un buen docente no le ganan. Esa terquedad se asocia a algo que se define como vocación y es la llama interior la que te avisa de ellas.

La profesora María hace una pausa. El resto está a la espera de la historia. Ella la retoma.

- Se cuenta en el libro que cierta vez que iniciaba un ciclo escolar, llegó un joven maestro con sus libros bajo el brazo. La primera visión de aquel espacio le causó un cierto desánimo pero rápido su mente vagó a todos aquellos ejemplos históricos del apostolado mexicano, y la sangre le volvió a las mejillas. La escuela era una casa rodante adaptada con un pizarrón y algunos mapas que colgaban en la pared. Una ramada ajustada en el techo generaba la sombra suficiente para las sillas y las mesas de trabajo. El piso estaba cubierto con una alfombra verde que daba la impresión de ser un pasto muy bien regado y cortado.

- El segundo golpe anímico para el profesor fue la actitud de los padres de familia. Muchos de ellos no tenían interés en que sus hijos fueran a la escuela, considerada casi siempre como una distracción, un lugar donde sus hijos iban a perder el tiempo a la vez que dejaban de ganar dinero porque los alejaban del surco. –"Además, -decía uno de ellos-, todos los profesores que han venido se han ido pronto porque no han aguantado la carrilla"-. El profesor los convenció, más allá de decirles que el gobierno ponía los libros, cuadernos,

compases y reglas, y hasta una merienda de media mañana. Los convenció porque su llama de convicción le brotaba de las palabras y de lo que hacía en las tardes en la escuela: limpiaba, preparaba material, reparaba lo que hiciera falta.

- En dos semanas el profesor tenía funcionando su escuela multigrado. 18 niños y adolescentes asistían regularmente pero, según su lista oficial, debía tener 21. Le faltaban tres y ya sabía de quiénes eran. Parecía que su convicción con Ampelio, al que todos llamaban "el Indio", no sería suficiente. La primera visita que le hizo cuando el sol dejaba la faena, terminó prontito: ¡no!, fue la respuesta tajante. El profesor regresó a la segunda, a la tercera y a la cuarta tarde, y las respuestas fueron las mismas aunque menos violentas. Él le argumentaba "al Indio" que el enviar a sus hijos a la escuela no le costaría dinero; que él no se iría a medio año como los otros profesores; que le tuviera confianza porque él sí iba a enseñarles a leer y escribir. Nada movía la terquedad granítica de Ampelio, ni siquiera el ofrecimiento de que no los mandara a la escuela, que él iría en las tardes a la cuartería a trabajar con ellos. –"Eso de enseñarles a leer, a bailar y a pintar son puras mariconadas profesorcito"-, sostenía como principal argumento el hombre necio.

- ¿Qué ocurrió para que Ampelio cambiara de parecer? Algo que en nuestros tiempos no se hubiera visto: la conducta de sus compañeros de trabajo y de sus vecinos de la cuartería. La actitud de los padres de familia que veían cómo sus hijos se bañaban temprano y se iban contentos a la escuela porque ahí estaba el profesor, limpiecito y bien planchado, con cartulinas y otros materiales didácticos a través de los cuales ellos sabían del mar y de la nieve, y de que los osos polares en realidad sí existen.

- Los padres empezaron a ver con malos ojos la terquedad de Ampelio. Una tarde en la junta de mejoras le habló Tomás, el más rudo del barrio pero con liderazgo en la comunidad:

-"Ya ni la friegas Ampelio. Esta vez te pasaste de terco y estás fregando a tus hijos. Déjate de mensadas porque ya no estamos en los tiempos de antes. Todos tenemos una responsabilidad en la vida, lo queramos o no, y por más burros que seamos, tenemos que darnos cuenta que la responsabilidad del patrón es darnos trabajo, que no es lo mismo que dinero; la del profesor enseñar bien, que no es lo mismo que hacerle al tonto; la de nosotros trabajar, que no es lo mismo que no flojear y, la más importante según creo entender: ayudar a que nuestros hijos vayan creciendo derecho, si no, ¿cómo, pues? Pero, ten muy presente una cosa: hoy no crecen a fregadazos como nosotros crecimos".

- "¡A que!, ¿cómo van a crecer si no tenemos "pa'comer"? ¡A que! Ellos se tienen que fregar como yo y como tú, Tomás. Y si van a la escuela, ¿con qué comemos, pues?"

- "A otro perro con ese hueso, Ampelio. No seamos ya sabes qué. Esto no es cuestión de dinero. A que esta mugre cerveza que te estás tomando tuviste que pagarla. ¿Con qué, si no te alcanza? Dejemos que los miedos nos toquen pero no nos traguen. Tú, yo y todos los viejos de este pueblo somos burros porque apenas si sabemos leer. Somos burros para la escuela pero no mensos. ¿Tú crees que no tengo miedo que mis chamacos salgan buenos pa' la escuela? ¿Y que el profe les meta en la cabeza la idea de seguir estudiando? El miedo me despierta a media noche y me hace pensar hasta la madrugada que algún día me van a decir que se quieren ir a la ciudad para estudiar y ser alguien. ¿Y sabes qué? Que me

cargo si no los dejo ir. Esa es nuestra responsabilidad con los hijos y no tenerlos metidos aquí, cortando tomates y amarrando cebollas".

- "¿Cómo los dejo pues, si es lo único que tengo?"

-"Pos los dejas así, paso a paso. Primero mándalos a la escuela y veles la cara cada que regresen. Si vienen contentos, tú también conténtate, aunque por dentro pienses que te está cargando. Dicen que después es más grande el orgullo que la tristeza. No me hagas caso, indio terco, pero eso dicen los que ya saben".

- Canijo Tomás. Ya viniste a envenenarme el alma. Ahora cómo no los mando si ya me dejaste descobijado".

- ¿Saben lo que me parece digno de esta historia? –retomó la palabra la profesora María. El tío Alfredo, Cruz y la prietita Mercedes seguían con el interés en lo alto-. Que antes, nadie o muy pocos le hubieran dicho a Ampelio que mandara a sus hijos a la escuela, porque lo raro era justo eso. Lo otro es que, aún mandándoles, entraba la decepción muy pronto porque había profesores muy malos, faltaban mucho o no trataban bien a los niños. Pero, lo más destacado de la postura de Ampelio es el egoísmo que nace de un amor mal entendido y peor expresado. *No dejo ir a mis hijos a la escuela porque si les gusta, ya los perdí. Se van a ir a buscar libros que no tengan en esta escuelita y profesores que enseñen más de lo que éste puede enseñar*.

La conversación se va agotando. Hacia frío esa noche y la cuota de recuerdos para los cuatro ancianos había sido suficiente. Cruz regresaría a Mexicali a platicarles a sus hijos el reencuentro con sus primos de toda la vida. María Acedo visitaría su escuela en San Luís Río Colorado, por lo menos

dos veces a la semana. El tío Alfredo vería pasar el tiempo entre mandados a la tienda y tardes silenciosas debajo del mezquite de su hija Aída, en la ciudad de Hermosillo. La prietita Mercedes estaría dialogando con sus enfermedades y esperando volver a encontrarse con sus hermanos y primos cuando le llegara el cumpleaños 81.

La llama de María Acedo

Yo había escuchado toda esta larga conversación entre los ancianos. No había perdido detalle porque las historias de formas de vida y más las que tienen que ver con la educación, siempre llaman mi atención. María Acedo era una figura que no podía dejar pasar. En su charla dejó entrever que era la única de su generación que había estudiado para maestra. ¿Cómo pudo ser eso si en Sahuaripa no había una escuela Normal? ¿Qué la movió y por qué fue diferente a los miembros de una comunidad para los que la escuela no tenía mayor significado? ¿Cómo le tocó vivir en su papel de maestra esa época crucial para el sistema educativo mexicano como fue la educación socialista, la entrada a la modernidad, los libros de texto gratuito? Tenía que regresar a preguntarle. Regresé y le pregunté. La llama es el punto de partida. La dejo hablar y ya después regresaré a interpretar parte de lo que es su historia.

- Claro que la llama avisa muchacho. Algunas veces, desde que vivía en Sahuaripa, cuando la Prietita o Alfredo atizaban el fogón para que yo hiciera las tortillas, la lumbre hacía un ruido fuerte, diferente al de cada día. Se veía más intensa, más azul, más grande. Hacia un ruido como de las olas de Mazatlán. Ese ruido mi madre lo asociaba con las visitas, y sí sucedían. A lo mejor nosotros veíamos la llama de un color y con un ruido distinto porque

teníamos el presentimiento - y muchas veces la certeza - de que algún ser querido nos visitaría en esos días. El caso es que la llama no avisa en balde. La llama de la estufa hoy fue diferente y ya ves, tú estás aquí.

- Nací en los veinte. Da lo mismo decir que el veinte o el veintiuno. Mi generación fue más afortunada que la anterior porque no nos tocaron las balas de la revolución, pero eso no quitaba que las pláticas frecuentemente se refirieran a generales, batallas y saqueos de los pueblos. A principios de los años treinta, es conocido por todos que los sonorenses estaban en el poder. El general Calles era el hombre fuerte en la Presidencia pero eso no se notaba en Sahuaripa, donde el frío seguía calando en invierno, y más cuando el viento bajaba de la Sierra Madre.

- Jugábamos a lo que nos llegaba de repente. Corríamos al río y nos mojábamos aunque las nubes le quitaran calor al sol; subíamos el cerro para ver si el cuerpo se nos iba con la mirada hasta allá, lejos del fogón y del hambre. Pero la mirada apenas caminaba aprisionada por la rutina y el cuerpo debía regresar a los quehaceres sin darle más tregua a los sueños. Además, en Sahuaripa casi nadie soñaba, ni lejos ni cerca, simplemente no éramos conscientes de cómo se nos venían los años.

- Sé que el punto que te interesa es la escuela. A ese voy, pero antes quería subrayar que nada extraordinario pasaba en el pueblo. Te digo que sí había escuela primaria. Olvídate del jardín de niños o de la secundaria, de hecho, como en otras muchas rancherías del país, la primaria sólo llegaba a tercer año y en una buena cantidad se tenía el sistema multigrado. Los chamacos iban a la escuela un día sí, otro día no, el otro tampoco. Si había un quehacer especial en la casa o en el rancho, con la mano en la cintura nuestros padres nos llevaban a ayudarles en esas faenas.

- Creo que los profesores se habituaban a esas circunstancias. Con todas las carencias de recursos materiales encima, parecía que a muchos de ellos les bastaba un pizarrón negro,

un borrador y una tiza para enseñar las letras. Yo pronto aprendí que el gusto por la escuela le nace a uno, precisamente como una llama interna. Claro que el profesor ayuda, porque si es entregado a la docencia –tiene vocación, pues- se convierte en el ejemplo para los niños. Pero, aún así, la llama es personal. Si no, ¿por qué unos sí se hacen profesores y muchos otros no? Yo iba a la escuela con ganas de aprender y eso lo notaban mis hermanos que desde chiquita me llamaban: la profe María. A pesar de ser más pequeña que algunos de ellos, me mandaban a la tienda a comprar el mandado porque decía mi madre que era buena para las cuentas y que Don Crispín no me podía hacer tonta.

- Ya caminaba por los 10 años y veía que la escuela se acababa. No me podía regresar a segundo porque ya estaba grande y podía repetir tercero quizás un par de años, pero mi mamá no estaba dispuesta a dejarme más tiempo ahí porque pensaría que me estaba haciendo tonta, y más porque todos mis hermanos y hermanas terminaron y de manera natural se metieron al trabajo, se dejaron crecer los años, se juntaron con alguna mujer u hombre a los 15, 16, cuando el cuerpo ya declaraba que era adulto, y la historia se acabó. Vea usted que a mí me gustaba la escuela, no por sustitución de los quehaceres del hogar, me gustaba porque sí, porque de diferentes maneras, pero las palabras que escribía en las hojas de mi cuaderno, como que me permitían rebasar los cerros de Sahuaripa, irme por su río y terminar no sé dónde, no sé si en el mar del que ya sabía por los libros o en una parcela que conocía por la vida, pero era ir más lejos. Yo creo que así me nació el gusto por ser profesora.

María guardó silencio por un buen tiempo. Me veía desde ese silencio para verificar si mis ojos continuaban en guardia, pendientes de la atmósfera que envolvía su plática llena de historia, pendientes también de la pregunta que ya rebasa su silencio: ¿cómo se había hecho educadora? ¿A que Normal del país se fue a estudiar y cómo fue que sus papás la dejaron ir?

-“Ninguna Normal, señor. A los catorce años la única certeza que tenía era que quería ser profesora de un jardín de niños porque el profesor me decía que los chiquillos llegaban a la primaria y no sabían siquiera recortar un pedazo de hoja. Además, yo veía a mis compañeros de clase casi de mi edad y más altos que yo, y me decía: “con esos, no puedo”. Quería ser educadora pero no sabía cómo. Ahí es donde te ayudan los que ya saben y tienen experiencia. La profesora de tercero me dijo que tenía dos vías: la mejor era salir a estudiar a una escuela Normal pero, imposible obtener el permiso de mi papá. “Las hembras son para tener hijos y atender al marido”, le decía a mi madre cada que yo medio insinuaba que me gustaría dar clases. La segunda, remota y difícil pero no imposible, era tomar un curso por correspondencia. Lo único que se requería era que supieras leer, tuvieras 15 años y que en el pueblo donde vivías hubiera una oficina de correos.

-¿De que trataba ese curso por correspondencia? ¡Vaya usted a saber! Haga de cuenta que era como esos donde le enseñaban a uno a coser ropa, o a tener un cuerpo como el de Charles Atlas, ¿lo recuerda? El curso traía historias de profesores y algunas ideas de filósofos, aunque no crea que muchas. Más bien era como un método que explicaba paso a paso cómo recibir a los niños, cómo escucharlos con paciencia, cómo enseñarles a pintar y a distinguir los colores. ¡Se me escapan tantas cosas! Pues le estoy hablando de la década de los treinta. El punto es que tomé tal curso, y en poco menos de un año, me mandaron un examen final, lo contesté y a la vuelta de correo me mandaban mi diploma y también me decían que ya tenía que irme como educadora a una ranchería que estaba en el mismo estado de Sonora, hacia el sur, a tres días a caballo de Sahuaripa. Casi me desmayó de la impresión. Quince años, irme de mi casa para trabajar como profesora, ¿qué acaso estaba loca?

-Los días de ese verano despertaba con ansiedad y a veces con desesperanza. Cuando llegó mi padre del otro lado me encerró en un cuarto para que le explicara las locuras que traía dentro del cuerpo. Lloré y lloré como lloran los personajes de las novelas de García Márquez y un poco más. Lloré con tal pasión que mi padre se dio cuenta que no me quería fugar con un hombre y que todas las veces te puedes meter en la vida de las personas pero no en sus miedos ni en sus vocaciones. Con ambos les abracé a todos y me fui una madrugada llevándome al verano y dejándoles las lluvias de septiembre.

-Mi trayecto a la ranchería donde me conocerían como la maestra María fue toda una aventura. Ahí me tiene trepada en un caballo, acompañada por Mariquita, otra muchacha de Sahuaripa, y por Don Severo, que era el que nos llevaría hacia el sur. La primera noche fue traumática. Llegamos a dormir a un ramal, concretamente en la caballeriza. Alrededor había algunas casas de adobe encaladas sin techo; en varias de ellas se podían ver perforaciones de balazos. Según nos contó por ahí un lugareño, el general Obregón y su tropa habían librado una batalla con el enemigo, que, según uno puede leer en la historia, venían siendo los mismos. –"¿Aquí vamos a dormir Don Severo?" "¿Luego dónde, muchacha?"- Me contestó como extrañado. –"Pero Don Severo-, le repliqué-, ¿que no estos agujeros son de víbora?" –"Si son de víbora María, y de víbora de cascabel". –"Y entonces, ¿cómo quiere que durmamos aquí?". –"Pues si no es aquí, ¿luego dónde?" Volvió a decirme. Juro por mi madre que está en el cielo que no dormí. Ni aún cuando Don Severo sacó una cuerda trenzada con pelo de caballo y que puso alrededor de nuestros tendidos. –"Las víboras no brincan las cuerdas", dijo lacónico aquel hombre. Momentos después se acostó a dormir con tal tranquilidad, como si él y su cuerda fueran el Dios eterno que todo lo mira.

- Llegamos a la ranchería y me puse a trabajar. No quiero abrumarle con tanto recuerdo pero se imaginará usted que había que aprender de la docencia casi todo. El curso por correspondencia es apenas nada porque no te dice cómo quitarte el temblor de las piernas, la sensación de vacío en el estómago y la garganta seca como una cerca alta, alta que detiene las palabras y no las deja salir al aire. A eso te sobrepones no sabes cómo, aunque creo suponer que la llama de la vocación te ayuda mientras no se extinga. Toda la vida te cambia cuando te paras frente a un salón –aunque éste sea únicamente un solar- y ves llegar a los niños con la timidez en las manos, en las miradas, en las mochilas. Toda la vida te cambia cuando posas tus manos en las de ellos para acompañar el trazo de lo que se dice es un árbol, una nube, una flor, una casa. Toda la vida te cambia cuando sientes que tú eres el director de la orquesta, que tu gis es la voz de mando y que el pizarrón es tu equipo. Toda la vida te cambia cuando el niño se te abraza fuerte, fuerte, y te dice con sus ojitos vivarachos que te quiere, que se siente a gusto contigo, que va a regresar mañana por nuevos sueños. ¿Ustedes creen que no esté agradecida con la vida por todo eso?

La evocación fue más fuerte que su ecuanimidad. Las lágrimas fueron saliendo una a una de sus ojos todavía alegres. Eran lágrimas de una educadora cuya carrera empezó en el lomo de un caballo y que todavía no termina, aunque ya sus 78 años no estén en los salones de clase.

No es necesario acompañar toda su historia porque seguro se requieren muchas más páginas que no tiene este libro. Para dar una idea general de su trayectoria, baste decir que, después de algunos meses de trabajo en aquella ranchería, la profesora María regresó a Sahuaripa y en ese lugar empezó a construir, junto con otra educadora, lo que fue y es el jardín de niños de la localidad. Años después sale

de Sahuaripa en compañía de su marido, y llegan a la vecina ciudad de San Luís Río Colorado. Las anécdotas de lo que fueron esos años y sus trabajos de organizadora, fundadora, directora y educadora vitalicia del jardín de niños María Acedo, su jardín de niños, están llenos de historias. Curiosamente en esas historias las quejas son irrelevantes. En cambio, las jornadas con sabor a gloria se cortan por racimos.

ꕥ

Varias cuestiones se pueden analizar en esta historia de la maestra María Acedo. Una de ellas son los patrones culturales de Sahuaripa en los años veinte y treinta. Poblado muy pequeño, totalmente ligado al entorno del río y arropado por las estribaciones de la Sierra Madre Occidental. La ganadería no desarrollada y la agricultura eran las principales formas de vida. Mantienen algún contacto con las poblaciones aledañas como Bacanora y más lejanas como Cananea y sus minas de cobre. Mujeres altas con raíces poco profundas, herencias ambas de los grupos seminómadas de aridoamérica. El impacto ambiental era mínimo porque no se había introducido la instrumentalidad en forma de mecanización de la agricultura. El primer auto llegó a Sahuaripa cuando María Acedo y sus hermanos son muy pequeños; llega de Arizona envuelto en una polvareda espantosa. Tal como se describió en la tertulia, el ruido de ese animal de fierro hace enloquecer a muchos y corren a refugiarse detrás de un mezquite, un sauce, un guásima, árbol enorme y protector que abunda en aquella región de Sonora.

Vida sencilla, ligada a la tierra de donde se hereda la tradición para sembrar, cosechar y cocinar el maíz, frijol, calabaza, melón, cacahuate. La educación –que no la escuela- viene del pasado a través de los oficios teniendo como

sustento la gerontocracia, de ahí que el principal valor es el respeto a los viejos. Ahí está el conocimiento, la sabiduría, el orden y la tradición. En contraparte, el miedo, el respeto absoluto, la carencia de discusión, la fuerza que muchas veces es violenta. La dinamora, el torote negro y blanco, el garambuyo, el coyote, la víbora de cascabel y el venado son la escenografía donde se desarrollan todas las historias de vida de Sahuaripa.

La escuela es el invento que viene de fuera. Los salones de clase y los maestros son el mensaje que se repite constantemente en los discursos emanados de la revolución. En pocos años la escuela se convierte en algo tan característico del incipiente paisaje urbano como la mismísima plaza del pueblo, cuyo corazón es, sin la menor duda, la iglesia del soberbio campanario. El profesor del sistema unitario de pronto es el nuevo hito de la historia. Su conocimiento científico, su capacidad para leer y para resolver complicados problemas matemáticos, le van dando una presencia relevante en el pueblo. Ya lo consultan las familias jóvenes; ya le guardan veneración los niños. Mientras los hombres van con el azadón en mano a sacarle el alimento a la tierra, el profesor usa el pizarrón para empezar a abonar la mente fértil de los niños. Al igual que otros pequeños, en ese ensueño se engancha María Acedo. La diferencia entre ella y muchos otros, es que tuvo el carácter y la libertad para amasar las ilusiones. Con ellos cargó su responsabilidad y desde ahí ejerció su ciudadanía.

Vocación y responsabilidad. Hilos de una misma trayectoria.

Juan Escámez (2001), en una de sus reflexiones pedagógicas, aborda el concepto de responsabilidad en el que plantea y argumenta varias cosas. Una frase es en particular ilustrativa y le va muy bien a María Acedo y a tantos otros profesores que responden a la docencia desde la vocación. Dice Escámez que la responsabilidad también consiste en echarnos nuestra vida a la espalda y decidir qué camino tomamos y a dónde nos dirigimos. La decisión para dónde caminar debe ser autónoma y es esa dimensión moral la que debe estar en el centro de la formación estudiantil.

Por su parte, la vocación es una cualidad que juega un papel protagónico en la toma de decisiones que nos llevan a tomar un camino en vez de otro. Vocación se asocia con la palabra llamado. Es un deseo que se tiene cuando no se han adquirido los conocimientos y habilidades necesarias para una profesión. Como todo llamado, no se racionaliza, se posee y desde él se eligen las trayectorias de vida.

José Penalva (2006), analizando al profesor español, sostiene que el profesor de hoy día es el elemento más débil del sistema educativo. Por encima de él está la administración, el currículo, los padres de familia. Varias razones existen pero se pueden destacar tres: la primera es una pérdida de protección jurídica y de reconocimiento social; la segunda un debilitamiento notable de su ejercicio profesional, que se entiende propiamente como la inadaptación del educador ante los cambios sociales; la tercera y más importante: el deterioro del papel del profesor en la enseñanza, como consecuencia de la reducción del factor antropológico y ético de la teoría de la enseñanza. En otras palabras, el profesor de hoy día no sabe cómo enseñar y trabajar la dimensión ética y moral de las personas porque no le han dicho cómo hacerlo.

Refuerza su planteamiento Penalva con la pluma de los clásicos, Platón, Montaigne, Locke, todos hablan de la vocación y de la relevancia formativa del ejemplo. Los fines de la educación se manifiestan claramente cuando expresan que el verdadero educador se mueve entre la virtud, la prudencia, la vocación y la ciencia. Todas ellas tienen un carácter ejemplar para el alumno. Es decir, el profesor es ejemplo de vida.

Penalva tiene razón, aunque la trayectoria de la profesora María sugiera lo contrario. La tiene en el espectro general de las conductas y relaciones del profesorado. En un ambiente de crisis, ni los que tienen el conocimiento escapan a las confusiones. Pero también hay que decir que la llama de profesoras como ella no es una fantasía; existen y se vuelve necesario escucharlas para luego manejarlas como ese ejemplo de vida del que hablaban los filósofos que sí sabían de educación.

Concluyo parafraseando al mismo Escámez, cuyas palabras sobre la responsabilidad, encuentran sintonía con la historia de vida docente de María Acedo.

Cuando se habla de responsabilidad en educación, se deben tomar en cuenta cuatro cuestiones:

- La primera es que toda persona, absolutamente toda, tiene dignidad y no precio.

- La segunda es que no hay futuro con un sentido predeterminado. Nosotros somos con nuestras acciones los que le conferimos un sentido y significados concretos.

- La tercera es de enorme gravedad: de nuestras acciones se derivan efectos y consecuencias positivas para nosotros y

para los demás. Los beneficios o perjuicios a los "otros" confieren una dimensión ética a la responsabilidad.

- Cuarto y último: Hay que educar a nuestros estudiantes para que ejerzan una ciudadanía responsable.

Siempre, el acto educativo trae en su mismidad una promesa y una nueva responsabilidad. Eso no falla.

ꕥ

10

¿QUÉ VOY A SER CUANDO SEA GRANDE?

Voces que preguntan cuando despunta el día. Pregunta de rumor de río donde habita la esperanza. Voces que pretenden mirar al futuro cargando con el peso de la incertidumbre. Voces con una pregunta válida y valiosa, porque suponen tener una expectativa y porque se formula desde un lugar donde empieza la vida. Tal es la adolescencia.

Este capítulo es un cierre de libro. En él pretendo envolver una pregunta que se adhiere a la esperanza, pero recorriendo una trayectoria que va desde la voluntad personal hasta las expresiones colectivas de la escuela. No es una interrogante vocacional ni tampoco la reflexión es una respuesta para los orientadores que ejercen en las escuelas preparatorias. En ese sentido, no es una pregunta metodológica sino un planteamiento de vida, mismo que se ve altamente influenciado por las condiciones en las que van cambiando de rostro las profesiones en México.

Quiero responder la interrogante a través de una narración cuyo personaje central es el hijo de Alejo Casasgrandes. Ya en otros escritos he dicho que don Alejo fue un educador nato quien no fue a la escuela pero que derramaba sabiduría en sus pláticas de cada tarde, mientras se tomaba una cerveza debajo de un pino salado. El hombre llegó a Mexicali como otros cientos de sinaloenses que lo

hicieron en la lejana década de los cuarenta. Detrás de sí, dejaba un pasado donde había poco que recordar. En contraparte, la región de la frontera norte le prometía oportunidades que debía encarar.

Don Alejo vivió una vida muy simple. Trabajó aquí y allá. Intentó irse de indocumentado a Estados Unidos pero la fortuna no le fue favorable y nunca más quiso intentarlo de nuevo. Como más lo recuerda la gente del barrio fue vendiendo frutas y verduras en una carreta jalada por un caballo. Todos los días de madrugada iba al mercado de abastos, -la famosa "yarda"-, compraba la mercancía necesaria y luego recorría las calles polvorientas de varias colonias cercanas a su domicilio.

A pesar de que Don Alejo no fue a la escuela, siempre tuvo en claro que, "para salir de "burro" y vivir mejor, los chamacos tenían que estudiar". En ese punto él no se daba tregua. Si bien en el vecindario donde vivía las cosas eran muy difíciles y los adolescentes preferían cruzarse el cerco de malla para trabajar en Estados Unidos de indocumentados, o bien dejaban inconclusa la secundaria para meterse de ayudantes de carniceros, repartidores de agua, vendedores de refrescos, etc., Don Alejo tenía clavada en la voluntad, en las ideas y en sus creencias, que el futuro no estaba ahí.

Tuvo ocho hijos y todos cursaron por lo menos una carrera técnica. Eso lo presumía el hombre con sus pocos amigos. Alejo, el más pequeño de ellos, hizo sus estudios en el campo de las ciencias sociales y hoy trabaja como maestro en una universidad de la región. No tengo la menor duda que la vena la heredó de su padre, porque además, es muy buen profesor. Cuando se casó, dejó el barrio y se fue a vivir en un fraccionamiento cuyas casas son de fachadas muy bonitas –al igual que los nombres rimbombantes-, pero las deudas parecen eternas. A diferencia de sus padres, sólo tuvo tres hijos, los cuales en estos momentos ya arriban a la adolescencia.

Le conocí cuando éramos pequeños porque estudiamos juntos hasta la preparatoria. Tipo listo y noble el buen Alejo y siempre con una respuesta rápida en los temas educativos. Sus argumentos en el debate eran sólidos y seguro le venían de una lectura dilatada pero también del empirismo puro del cual su padre hacía gala para tocar los temas educativos. Cultivo su amistad por muchas causas, una de ellas es que tenemos un pasado muy similar, otra porque es un tipo cuyos valores de vida son siempre un ejemplo, si no a seguir, por lo menos a reconocer.

Hace algún tiempo coincidimos en una reunión. Después del saludo y las referencias familiares de rigor, platicamos sobre un tema que me llamó vivamente la atención y que, a pesar de darle vueltas, no le encontrábamos la salida. Admito que el diálogo me dejó con varias dudas que me llevaron a investigar sobre el asunto. La pregunta central fue: ¿Qué vas a ser cuándo seas grande? Es un cuestionamiento que gira en la mente de muchos adultos y que plantean a sus hijos o familiares de tarde en tarde y, se asocia con la escuela, la universidad, estudios de nivel profesional, una profesión. Dejo que Alejo relate su experiencia.

-Tengo una hija muy capaz para los temas de la escuela que tiene muy poco definido su futuro. Ha entrado a la preparatoria cargando en la conciencia la duda de: ¿Qué va a ser cuando sea grande? ¿Qué carrera va a elegir? La duda se agravó cuando hace tiempo recibimos la visita de un matrimonio amigo que tiene tres hijos. El mayor de ellos apenas ha terminado la primaria y es dueño de una inteligencia muy particular. Como mera anécdota, diré que desde los seis o siete años su padre lo aficionó a la cultura egipcia y sin temor a equivocarme, es el niño egiptólogo más avezado de la localidad.

-Cuando yo sea grande, voy estudiar para patólogo. Le dijo a mi hija que apenas le prestaba atención hasta que escuchó esa frase. -¿Qué es eso o en qué trabaja? Le preguntó

seriamente interesada. –Verás, le dijo, y le mostró un libro donde se veían imágenes con una gran cantidad de bacterias y las formas de estudiarlas y tratarlas. El niño inteligente se veía seriamente convencido y además, el texto evidenciaba que por lo menos sabía que esa palabra existe.

- Mientras el matrimonio amigo cenaba tranquilamente, mi hija preparatoriana no dijo mayor cosa. Sin embargo, apenas subieron al auto y se retiraron, estalló en una crisis de gritos, confusiones y lamentos porque "ella tan grande y ya en la prepa y no sabía ni qué iba a estudiar y el niño tan chiquito ya sabía y hasta traía libros y ella era una tonta que se iba a quedar sin estudiar una carrera universitaria".

- Mi esposa sabe algo de las profesiones y de las confusiones de los jóvenes y le dijo que la falta de decisión no tenía que ver con su inteligencia. También le manifestó que los seminarios y talleres de orientación vocacional abrirían los suficientes espacios para que ella pudiera tomar decisiones y que, si en un momento dado, tampoco ahí encontraba respuestas, posiblemente viniera de algún maestro que marcara su destino y le hiciera interesarse por alguna profesión determinada.

- Mi hija no se calmó del todo y por varias semanas trajo en su pensamiento la seguridad del niño haciendo múltiples agujeros en su desconcierto vocacional. Las aguas volvieron a su redil cuando nos encontramos nuevamente con el matrimonio amigo y su hijo traía ahora un libro de los egipcios. En efecto, ahora quería ser egiptólogo.

- La anécdota viene al caso porque nos ayuda a plantearnos varias preguntas. La más simple es: ¿qué son las profesiones? Otras más complejas son: ¿Cómo se eligen las profesiones? ¿Cómo se diseñan creativamente las profesiones? ¿Quién determina qué profesiones requiere un país? ¿Cómo se convierte una persona en un consejero que ayude a elegir profesiones?

Alejo guarda silencio por algunos segundos, como esperando una respuesta de mi parte. Yo no la tengo, pero sí le digo: - Con tus preguntas te fuiste a un plano macro, amigo Alejo, y a mí me gustaría detenerme un poco en la supuesta seguridad de un niño y las confusiones de una adolescente. ¿De dónde le vienen las ideas de una profesión al pequeño?

- De su familia, de sus padres-, me contesta rápidamente.

-¿Por qué estás tan seguro?- Replico.

- Porque les conozco. Ambos son profesionistas y he visto que desde que sus hijos eran pequeños, les acercaban libros de cuentos, historias, narraciones. Según yo, eso les despierta la imaginación y el interés.

Estoy de acuerdo con Alejo porque los padres son los primeros y principales orientadores vocacionales, aunque no siempre hacen bien la tarea. Cuando el padre es médico y quiere que su hijo también lo sea, o es ingeniero y piensa que es la mejor profesión posible, o es abogado y su hijo debe ser tal para que le ayude con el despacho, la cosa puede que no marche si es más la presión y menos la vocación. En eso debemos poner especial cuidado.

Lo más destacado de una familia que tiene al estudio como una cualidad valorativa es justamente eso: el valor que le otorga a la educación. No hay la menor duda que el hijo o la hija tendrán una profesión. Si la elección se gesta en un ambiente de libertad, es muy posible que los sobresaltos sean menores. El papel de la escuela en ese entorno es secundario. La familia gesta la visión de futuro en los hijos y la escuela reafirma. La casa pone el fin, la escuela el medio.

Le comento esto último a Alejo y ya no hay tiempo para más. Se despide mascullando una interrogante. Días después me invitó a tomar un café y comprobé que, efectivamente, el "qué vas a ser cuando seas grande", lo había mantenido ocupado.

-Estoy de acuerdo contigo en que la familia es la primera orientadora y que el cultivo de ciertos valores inclinados al estudio, pueden provocar que los hijos definan mejor las vocaciones –me dijo para abrir la charla. - Pero, si bien la escuela es un medio, el entorno social y laboral tienen un peso muy específico en las decisiones que se toman sobre el qué estudiar.- Hizo un silencio y yo me adherí al mismo.

- Mira compañero, me inquietan dos cosas: ¿quién define las profesiones? ¿Qué le falta a este país? Y me preocupa porque no creo que el qué estudiar sea una decisión cuya responsabilidad recaiga exclusivamente en un sujeto o su familia. La decisión tiene mucho de implicación social en la medida que el ejercicio profesional afecte a un país.- Yo seguía en silencio.

- Me puse a leer y según lo que comprendí, una profesión es una ocupación en la que se desarrollan actividades específicas que requieren determinados conceptos, conocimientos, habilidades y destrezas, mismas que hoy día son adquiridas en un ambiente de currículo universitario. De ello me saltan dos cuestiones: el que tiene una profesión requiere poseer saberes y habilidades para usar la información que posee y, no hay profesiones al margen de la universidad. –Todo eso sonaba bastante lógico, yo seguí refugiado en mi propio pensamiento.

- Exploré más y lo que encontré no me gustó del todo, y lo digo como maestro universitario y también como padre de familia. La Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), reporta datos que, si bien no te los voy a recitar de memoria, si te platico algunos para poner justo en la otra orilla la toma de decisiones sobre las profesiones y el futuro de los que estudian.

- Alejo –le dije saliendo del espacio callado-, sé que la ANUIES le encargó un estudio a una Consultoría

Internacional Especializada en el tema de las profesiones, y me da la impresión que el informe no es del todo alentador.

- Justo es eso amigo –me interrumpió como para que no le ganara la idea-. Hay que partir de un conjunto de realidades para dimensionar la educación superior en este país. De acuerdo a lo que dicen los números, la política de educación superior en México ha estado orientada a aumentar la cobertura, respondiendo así a la demanda social de títulos universitarios. Esto no es exclusivo del nivel superior, porque como es bien sabido por la propia difusión de los planes estratégicos de la Secretaria de Educación Pública, el 100% de los niños en edad escolar del nivel básico, deben tener acceso a la educación. Nuevamente, estamos frente a una política de cobertura.

- Estoy de acuerdo, Alejo, a ello añado que el aumento de la cobertura universitaria tiene que ver con un aspecto de la cultura mexicana: la educación superior sigue siendo objeto de una demanda social creciente, ya que el título de una institución de educación superior reduce el riesgo de desempleo. Los testimonios múltiples que pasan de lo individual a lo colectivo, reflejan este principio. De hecho, ese elemento de la cultura se encuentra seriamente acendrado en los sectores sociales de clase media, media alta y alta, donde se conciben los estudios universitarios como un camino natural que deben transitar los jóvenes.

- Ahí está el meollo del asunto, colega. La cobertura sigue creciendo aunque no en números suficientes. Las estadísticas señalan que cuando nosotros estudiamos –a principios de los ochenta-, de cada 100 jóvenes en edades de 18 a 22 años, menos de 15 tenían acceso a la universidad. Hoy, en términos generales, en México casi uno de cada cuatro ingresa al nivel superior y se presupone que la tendencia va a la alza. Si bien la demanda crece, también nos enfrentamos al tema del monopolio de las carreras. ¿Sabías que 20 carreras concentran más del 80% de la oferta,

destacando las áreas de Ciencias Sociales y Económico-Administrativas? El país rebosa de contadores, administradores de empresas, abogados, psicólogos y, detrás vienen los ingenieros industriales y los médicos. Todo ello a pesar de que hay más universidades distribuidas a lo largo del país.

- ¿Y qué es lo que te preocupa de eso, Alejo?- Le pregunto ya intrigado.

- Algo bastante simple. ¿Qué profesiones les sugiero a mis hijos que estudien? ¿Cómo les digo que la elección tiene que venir desde su intelecto y vocación –como quiera que ésta se defina-, cuando la oferta predominante en las universidades se mueve en esos campos del conocimiento? ¿Hasta dónde la moda de una carrera o de un conjunto de carreras impacta en el seno familiar y las decisiones se toman por lo que se ofrece, por lo que parece exitoso, por lo que aparentemente deja dinero, y no por las cualidades que están en germen en un individuo y que seguramente los estudios superiores le desarrollarían?

Ambos guardamos silencio por un tiempo. Yo me fugué hacia el pasado tratando de pensar qué profesiones dominaban este país a mediados del siglo pasado y, según entiendo, la medicina, la ingeniería civil, los profesores del sistema educativo básico, y posteriormente ascendieron a la palestra carreras como la sociología, la pedagogía y la psicología. En esas condiciones, ¿Qué aconsejaba un padre de familia a sus hijos sobre la carrera a estudiar? Pienso que no había muchos argumentos, generalmente las profesiones se estudiaban por herencia y de acuerdo a la escasa oferta de las universidades. Hoy las circunstancias son diferentes. Las universidades brotan en este país como hongo y, abrazadas en la mercadotecnia, crean nombres de programas educativos que son atractivos aunque sus perfiles de egreso no terminen de conectarse adecuadamente con el mundo social y laboral. Tomo la palabra y pregunto.

- Qué harías Alejo, si tu hija llega un día a casa y tu dice: "papá, voy a estudiar la carrera de "marketing estratégico internacional". Súmale que su voz denota un aparente convencimiento.

- Antes de darle respuesta pensaría varias cosas. Primero recordaría lo que mi padre me comentó debajo del pino salado cuando le platiqué que quería estudiar pedagogía. Recuerdo que me miró fijamente y me dijo: "*lo que tú quieras y para lo que te creas bueno. Con esa carrera te vas a casar pa'toda la vida, hijo, y obra que sepas lo que es, pa'qué es, y si vas a poder con ella. Como yo no fui a la escuela, no tengo consejo más que darte que este: si emprendes ese camino, hazlo con todas las ganas. Nadie es tan bueno si no tiene voluntad, es honesto y se levanta todos los días temprano, agradece a Dios por estar vivo y con salud, y se va a la calle dispuesto a ganarse "el chivo"*[7]*. Si lo haces bien, trabajo no te ha de faltar*". Lo segundo que pensaría es que está respondiendo a lo que el medio le ofrece, tal como lo hice yo. Pensaría también si eso es lo que más le conviene. Pensaría si su capacidad reflexiva, sus constantes silencios, su bien leer y su habilidad para resolver problemas de lógica, son los necesarios y adecuados para esa profesión. Pensaría, con un espíritu más sociológico, si esas profesiones y ese tipo de profesionistas es lo que ocupa un país como el que habito. Finalmente, pensaría si al egresar encontrará un trabajo adecuado para lo que aprendió, para lo que sabe hacer, y además, bien remunerado. Después de todo eso, le preguntaría: ¿por qué? ¿por qué? Y todos los por qué que sean necesarios.

- Según entiendo, Alejo, tu padre no te preguntó ningún por qué. ¿Qué ya no valen sus palabras para esta época?

---

[7] "Chivo" es una palabra muy utilizada en el argot popular para referirse al sueldo, a la ganancia de un día de trabajo.

- Tan valen amigo, que con ese mismo discurso cerraría todo lo que pensaría decirle a mi hija. Pero en esta época hay varios detonantes que nos hacen tomar distancia y que nos obligan a pensar con mayor detenimiento. Antaño, cualquier profesión era buena porque como lo hemos platicado, pocos podían estudiar una carrera universitaria. Hoy, dicen los que saben, hay carreras que ya están saturadas y para las cuales no hay más empleo. Yo vengo de una familia de muy escasos recursos y mi padre como pudo nos dio escuela. Él no sabía de profesiones y mi madre mucho menos, en ese sentido, si se me permite el desliz, fuimos como flores silvestres que crecieron en el campo, más por ayuda de la naturaleza que por una cultura familiar donde los libros fueran el diálogo constante. Te confieso que conocí a Gabriel García Márquez, a Neruda o a Cervantes cuando ya cargaba los veinte, a diferencia de varios de mis compañeros que tenían esas novelas en sus libreros personales cuando estaban en la preparatoria. Hoy me acojo a la frase tan ilustrativa en educación: "el saber compromete". Si algo sé, debo intentar orientar al que apenas va en camino del saber.

- Buen Alejo, creo que te vas acercando a un punto final para tener todo el panorama del contexto de las profesiones en México. ¿Te enteraste qué pasa con los egresados? ¿Te enteraste si trabajan en lo que estudiaron? ¿Te enteraste si el desempleo universitario es un problema social en este país?

- Veo que no pierdes el olfato para preguntar, camarada. Desde que estábamos en la secundaria eras bueno para eso, siempre acosabas a los profesores y tengo presente que varios te sacaban la vuelta. En fin, volvamos al punto. No te abrumo con datos que apenas recuerdo. Como hay más muchachos estudiando y más universidades, el porcentaje de egresados crece a razón de 6 ó 7% anual. En contraparte, ves que la economía no se desarrolla como todos quisiéramos, apenas aumenta alrededor de un 3%. Conclusión: el mercado

se vuelve pequeño para tantos egresados y los empleos que se encuentran no necesariamente están enfocados a su formación. Por si fuera poco, los servicios y comercios reciben a 7 de cada 10 jóvenes que finalizan sus carreras, independientemente de lo que hayan estudiado. Dentro de ese panorama gris, también debo decirte que 9 de cada 10 mexicanos que concluyen su formación en una universidad, encuentran trabajo.

- Oye –le digo-, eso si que es un número muy alentador.

-Espera, espera –me dice-, no adelantes vísperas. Sólo 55 de cada 100 logran ocuparse en trabajos profesionalizantes, es decir, en campos laborales que son acordes con lo que saben hacer. El resto desempeña tareas que bien pudieran desarrollar personas sin estudios universitarios.

- A caray, Alejo, luego entonces: ¿para qué estudian?

- Voy por la respuesta, colega. Los que no encuentran trabajo en la profesión que estudiaron, se van a desempeñar tareas como técnicos, lo cual supone desplazar ese tipo de mano de obra. En una sociedad con restricciones laborales, tienen más posibilidades de emplearse alguien con una carrera que otra persona sin estudios. Esa sería suficiente razón para decidirse estudiar.

- Como me la pintes, Alejo, parece ser un panorama gris con vientos fuertes. Por una parte ya tenemos más de mil universidades en México. Sin entrar en polémicas, habría que ver qué calidad de universidades. Por otra, hay un monopolio, tendencia, o inclinación hacia las áreas contables-administrativas y hacia el derecho. Finalmente, sólo uno de cada dos de los que egresan encuentran trabajo en la profesión para la que fueron formados y seguro estoy que con sueldos muy bajos. En esas condiciones, ¿ya le ayudaste a tu hija a resolver el problema de lo que va a ser cuando sea grande?

- Es una decisión de ella y de lo que le guste. Lo que no es negociable es que no acceda a una carrera universitaria. Reafirmo: es mejor estudiar que no hacerlo. Después, y pensándolo no en lo individual sino como un ser social, argumentaría a mi hija para que estudiara una profesión donde la contribución hacia el mejoramiento de las condiciones de vida del país, estuviera de manifiesto. En donde no ejercería el autoritarismo es en obligarla a que estudie la misma carrera de la cual yo egresé. En fin amigo, no es una decisión sencilla.

ꕥ

Quiero establecer varios puntos de reflexión para cerrar la última página de este libro.

Lo primero es que intencionadamente el título del capítulo es: ¿Qué voy a SER cuando sea grande? Y no: ¿Qué voy a HACER cuando sea grande? El adolescente suele preguntar de la segunda manera o bien, de esta otra: ¿Qué voy a ESTUDIAR cuando sea grande? La educación no prepara para el hacer, sino para el ser. Dentro de éste, el hacer es una esfera más, muy importante, pero no la única.

Si bien es notorio que en un país las clases sociales medias y altas son las que tienen mayor posibilidad de acceso a estudios universitarios, el contexto social influye, pero no determina, es una tendencia –a veces muy poderosa-, pero no es el destino. Nuevamente la familia tiene en sus manos una tarea para la cual no ha sido preparada, pero que no puede evadir.

Me pregunto: ¿Qué es lo que busca un gobierno o una sociedad cuando atiende las demandas sociales de la educación? Muy posiblemente se piense que a través de la educación alcanzaremos la prosperidad económica y seremos

competitivos a nivel mundial. Es bueno pensarlo pero nuevamente no es suficiente. Otro nivel de respuesta puede ser que por vía de las profesiones se tenga un pueblo más educado y ello consolide la vida democrática. Justo lo que Abbagnano –citado en el primer capítulo de la obra- llamaría: las habilidades para la convivencia y la justicia. Por último, en la visión de un gobierno o en los planes estratégicos de una Secretaria de Educación puede estar presente la idea de que por vía de la educación, se puede impulsar la integración cultural en forma abierta al mundo. Si sabemos que el mundo existe y lo conocemos a través de lo que leemos y estudiamos, no nos serían desconocidos ni nos daría temor la interacción. La prosperidad económica, el impulso a la democracia, la integración con el mundo, los interpreto como la manifestación de la esperanza de un gobierno o de una sociedad. La escuela es el medio. El fin es la utopía que mueve a la esperanza. La ilusión como algo inalcanzable no tiene cabida.

El bienestar económico, las relaciones de sana convivencia y la participación social, así como tener conciencia del mundo, aplican perfectamente al seno familiar y en particular al individuo. Decíamos en la primera parte del libro que a la educación y su expresión escolar se le confiere una enorme carga de esperanza. Los padres esperan y el que estudia también espera. Conforme caminas por la escuela y, ésta, a pesar de todas sus contradicciones de las que también hemos escrito, te prende, la espera cambia de tonalidad. Te abres al mundo y te abres al tiempo. Ésa es la mayor cualidad del que espera activamente. Al abrirte al mundo, tomas conciencia de lo que existe y de las maneras como existe. Tomas conciencia del otro, de lo que es, de lo que piensa y de donde viene. El tiempo es tu mejor aliado pero también tu más terrible enemigo. Las horas no alcanzan para deambular por el mundo y cada que lees la última página de un libro, te enseña que hay diez, cien más esperando para ser abiertos. Si

ya te tocó la educación, no hay manera de echarte para atrás. Como si fuera el destino inexorable, el que más sabe, más comprometido está para enseñar.

BIBLIOGRAFÍA

ABBAGNANO N. y A. Visalbergui***; Historia de la pedagogía.*** *Fondo de Cultura Económica.. México D.F., 4ta. edición, 1995.*

ALBERONI, Francesco***.; Las razones del bien y el mal.*** Edic. Gedisa, Barcelona, España, tercera edición, 1992

ALBERONI, Francesco.; ***Valores*** Edic. Gedisa, Barcelona, España, tercera edición, 1995.

ALTERAJO, Francisco, Ibáñez José A. y otros; ***Ética Docente***. Edit. Ariel. España, 2003.

BENEDETTI, Mario; ***Geografías.*** Edit. Nueva Imagen. México, D.F. 1989.

BLOCH Ernst, "***El principio esperanza".*** Biblioteca filosófica Aguilar. Madrid, España. 1977.

DELORS, Jacques, ***La educación encierra un tesoro.*** Edic. UNESCO, UNESCO, 1996.

DELVAL, Juan, ***Los fines de la educación***. Edit. Siglo XXI. 7ma. edic. España. 1999.

DAMIN, Roberto y Adrián Monteleone. ***Temas ambientales en el aula.*** Edit. Piados. 1ra. Edic. Buenos Aires. 2002.

FREIRE, Paulo; ***Pedagogía de la Esperanza*** Edit. Siglo XXI, México, segunda edición, 1996

ESCÁMEZ, Juan; ***La Educación en la Responsabilidad***. Ediciones Paidós. Barcelona 2001.
FROMM, Erich; ***La revolución de la esperanza***. FCE, México, octava edición, 1988.
FRONDISI, Risieri; ***¿Qué son los valores?*** FCE, México, décima tercera reimpresión, 1995
FUENTES, Carlos, ***El progreso incluyente.*** Edic. Instituto de estudios educativos y sindicales de América, México, 1997.
Fullat, Octavi. ***Educación, desconcierto y esperanza.*** España, 1973. España.
FULLAT, Octavi, ***Antropología y Educación***. Colección Lupus Magíster. Universidad Iberoamericana Golfo Centro. México. 1997.
GARATE Rivera, Alberto. ***Para tocar los silencios del aula***. CETYS Universidad. 2000.
HIRSCH Adler Ana (compiladora). ***Educación y Valores***. Gernika, México. 1ra. Edic. 2001
INCIARTE, Esteban***; Ortega y Gasset: una educación para la vida.*** (Antología). Edic. SEP-Caballito, México, 1986.
KUNG, Hans, ***Proyecto de una ética mundial.*** Edit Trotta. 1993
LATAPÍ, Pablo; ***Tiempo educativo mexicano***, 3 Vol. Universidad de Aguascalientes, 1996.
LATAPÍ, Sarré, Pablo; ***El Estado Educador***. Revista Proceso #1007, 19 de febrero de 1996.
LATAPÍ, Sarré, Pablo, ***La educación que no depende de la SEP***. Revista Proceso # 1002, 15 de enero de 1996.
LAIN Entralgo, Pedro, ***Esperanza en tiempos de crisis***. Galaxia Gutenberg. Barcelona. 1993
LINARES B. Luis E. y Alberto Gárate R. ***El capital social y humano en Mexicali***. DIF Estatal. 2003.
LOWNEY, Chris. ***Liderazgo al estilo jesuita***. Grupo Editorial Norma. México. 2003

LOZANO Medina Andrés. ***Aprender la esperanza, ¿aquí y ahora?*** Paedagogium. Revista Mexicana de Educación y Desarrollo. Año 4. No. 22. Abril 2004.

MARCEL, Gabriel, ***Aproximación al misterio del ser***. Ediciones Encuentro. Madrid, España. 1987.

MASTRETTA, Angeles. ***El cielo de los leones.*** Edit. Seix Barral. 1ra edic. México. 2004

MELICH Sangrá J-C ¿ ***Totalitarismo y Fecundidad***. Edit. Paidós. España. 1998.

MESAROVIC, Mehajlo y Eduard Pestel; ***La humanidad en la encrucijada.*** FCE, México, 1993.

MORIN, Edgar**.** ***Los siete saberes necesarios para la educación.*** Edit. UNESCO. 1999

MILLS, Wright. ***La imaginación sociológica***. Edit. Fondo de Cultura Económico. México. 123va reimpresión. 1983

NEBEL, Bernard y Richard T. Wrigth, ***Ciencias Ambientales***. Edic. Printice Hall, México D.F. Sexta edición. 1999.

NUCCI, Larry P.; ***La dimensión moral en la educación***. Edit. Desclèe. España. 2001.

ORTEGA, Pedro y Ramón Minguez; ***Valores y educación.*** Edic. Ariel, Barcelona, España, 1996.

ORTEGA Pedro, Ramón Minguez; ***La educación moral del ciudadano de hoy.*** Edit. Paidós. España, 2001. .

ORTEGA Pedro, Minguez Ramón, Pilar Saura. ***Conflicto en las aulas***. Edit. Ariel. España. 2003.

ORTEGA, Pedro y Ramón Minguez; ***Familia y Transmisión de Valores***. Antología de Artículos. Doctorado en Educación y Valores. CETYS Universidad. 2006.

ORTEGA, Pedro y Ramón Minguez; ***La Pedagogía de la Alteridad.*** Antología de Artículos. Doctorado en Educación y Valores. CETYS Universidad. 2006

PELAYO García, Sierra. ***Diccionario filosófico.*** Biblioteca Filosofía en español. En: www.filosofia.org/filomat/

PENALVA Buitrago José, ***El profesor como formador moral***. PPC Editorial. España, 2006.

PONIATOWSKA, Elena, ***Octavio Paz, las palabras del árbol.*** Edit. Plaza Jones. México D.F. 1998.

PROGRAMA de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). ***Desarrollo Humano para combatir la pobreza. (informe 1997).*** www.undp.org

RORTY, Richard. ***¿Esperanza o conocimiento?*** Edit. Fondo de Cultura Económica. 1ra. Reimpresión. Buenos Aires. 2001.

RUGARCIA Torres, Armando, ***Hacia el mejoramiento de la educación universitaria.*** Edic. Lupus Magíster. México, D.F. 1994

SAVATER, Fernando***; El valor de educar.*** Edic. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, México, 1997.

VILLANOU Conrad, Colleldemont Eulalia; ***Historia de la Educación en valores.*** Edit. Desclèe. España, 2000.

YURÉN, María Teresa; ***Humanismo y Educación***. Memorias del Tercer Coloquio en Educación. CETYS, Universidad. 1998

Índice

Voces del aula como río 5

Dedicatoria.....7

Agradecimientos 9

Prólogo 11

A manera de ideas preliminares 14

1. Historias que nos acercan a los fines de la educación.....21

2. ¿Desde dónde reinventamos la escuela? Los valores.....33

3. ¿Desde dónde reinventamos la escuela? La esperanza 51

4. ¿Quién dijo qué? Las voces encontradas del aula 63

5. Las otras voces: los estudiantes 77

6. Entre tantas voces que gritan demandantes:
¿Dónde cabe un hábito de razonable autoexigencia? 101

7. Una voz desde la pedagogía que recibe al otro
(la alteridad) 109

8. Voces como del sendero de una selva en brumas:
los maestros 123

9. ¿Qué voy a ser cuando sea grande? 147

Referencias bibliográficas 161

Las voces del aula. Rumores de río donde habita la esperanza, de Alberto Gárate, Colección SEE – CETYS Universidad, segunda edición, se terminó de imprimir en el mes de octubre de 2007 en Laredo Impresores, S.A. de C.V., en Mexicali, B.C., México. Su tiraje consta de 1000 ejemplares.