

## Razones y circunstancias por las que elegí ser maestro

Isaac Reyes Mendoza\*

Entre las décadas de los años 60 y 70, en las condiciones de trabajo de los padres que junto a sus familias padecían la pobreza en las colonias marginales de la periferia de la ciudad, donde encontraban lugar para vivir después de haber emigrado de sus lugares de origen.

Entre los 6 y 12 años (etapa de educación primaria), con el antecedente de haber estado en parvulitos, era el contacto previo al ingreso formal a la educación primaria. Ahí me enseñaron a tomar el lápiz correctamente para iniciar a escribir palitos y círculos en el cuaderno; cuando se avanzaba, iniciaba un poco de caligrafía, recortar y pegar figuras, además de escuchar cuentos que pretendían desplegar la imaginación para luego entonar cantos lúdicos infantiles como “Pinpon el muñeco”.

Estos atisbos de la memoria, aparte de los recuerdos de haber sido “muy querido” en la familia, por ello me mandaban a la escuela, aunque tuviera que caminar tres kilómetros para llegar a ella, que luego, ya en la familia y en la escuela, apenas en la primera infancia, se intensificó la progresiva violencia verbal, psicológica, física y simbólica a medida que nacían más hermanos.

La pedagogía que prevalecía en la escuela era “la letra con sangre entra”, con la gran cantidad de prácticas para disciplinar y normar la conducta de los párvulos, con la complacencia y complicidad de los padres que llegaban a dejarme a la escuela y decirle a la “directora punitiva”. Escuché a mi madre decir: “Se lo entrego para que haga de él lo que más pueda, sólo le encargo los ojos”.

### **El maltrato y la violencia infantil normalizados en el hogar e instituciones educativas**

La violencia aparece como clima de fondo del campo vital: no es un evento aislado, sino una atmósfera que impregna la casa, la escuela y el mundo afectivo. Mi experiencia de niño es la de crecer en un medio

“psicológicamente insano”, donde la pobreza material y la sobrecarga de la madre se traducen en violencia verbal, física y simbólica. La figura central es paradójica: la misma madre que alimenta y protege es también la que, con mucha confianza, entrega simbólicamente a su hijo para que haga de él una buena persona.

La figura materna siempre ha sido importante por la crianza y la educación familiar que brinda, sólo que mi madre, habiendo tenido la experiencia de haber dado clases a niños de parvulitos y de primer grado, y tener siete hijos, había consolidado la idea de que la escuela era el camino para lograr “ser alguien” en la vida, ya que ella tuvo la oportunidad de dar clases en una rancharía que se llama “El Rodeo”, muy cerca del pueblo de San Andrés Ixtlán, municipio de Gómez Farías, Jalisco.

Gracias a la expansión de la cobertura del sistema educativo, se contrataba a quien tenía los estudios más altos, aunque no tuviera título de maestro normalista. De ahí que la práctica familiar, en mi caso, sea de maltrato como expresión deformada de amor. El contacto con el amor se da a través del golpe; la ternura y la agresión se confunden en una sola figura, por lo que la información sensorial y mental queda inconclusa y confundida de amor-golpe.

Sin embargo, los métodos de la escuela de esa época correspondían a lo que las familias esperaban de ella: “educar con disciplina, obediencia y repetición de la clase”, es decir, repetirle al maestro lo que él había enseñado; de no ser así, los castigos físicos y de humillación no se hacían esperar.

La violencia institucional en la escuela (maestras punitivas, reglazos, jalones de pelo) amplifica esa misma matriz de comportamientos, actitudes y disposiciones rígidas. La institución, que podría ser espacio de amparo, repite la lógica del hogar: el error se paga con dolor, la disciplina se impone desde fuera, el cuerpo del niño es objeto de corrección más que sujeto de aprendizaje. La experiencia no es sólo física; también es simbólica. ¿Cómo se puede cambiar la realidad externa? ¿Cómo eliminar de la educación la práctica de infligir dolor?

Esta violencia normalizada, al ser institucional, también enseñó a estar atento; para sobrevivir en él, desarrolló defensas de alto costo:

endurecimiento, responsabilidad, vigilancia constante del rostro materno o de la maestra para anticipar la amenaza. El resultado es una personalidad que se organiza en torno al miedo y a la culpa. El niño aprende a leer señales mínimas (un gesto, un tono) para ajustarse y evitar el golpe. A la vez, internaliza la idea de que su propio deseo es peligroso: cualquier afirmación de autonomía puede desencadenar la violencia. De esta manera, el contacto auténtico con sus necesidades se interrumpe tempranamente.

La violencia institucional en la escuela reforzó devastadoramente el mensaje del hogar. Las maestras de primero y segundo grado me propinaban castigos corporales sistemáticos (golpes en la cabeza, reglazos, jalones de pelo), al no tener la habilidad caligráfica requerida, confirmando, sin excepción, la lógica ya conocida: los adultos golpean; el contacto con la autoridad implica riesgo; la obediencia es la única estrategia (aunque ni siquiera esa lo salva por completo).

El mundo exterior no ofrecía alternativa ni refugio: simplemente replicaba la misma matriz violenta. Todo el campo se volvió coherente en un mensaje único: eres susceptible de ser dañado y el daño es el idioma del mundo.

Surgió entonces un mecanismo de normalización defensiva particularmente destructivo. El niño no podía permitirse reconocer que estaba siendo violentado, porque hacerlo sería insoportable. En su lugar, internalizó la violencia como componente inevitable de la realidad: “Así es la vida”, “Así educan los padres”, “Así educan los maestros”, “Esto es lo que pasa”.

## **Pedagogía humanizante como experiencia reparadora**

En contraste radical con el campo traumático del hogar, emergió una configuración pedagógica humanizante que funcionó como contrafigura reparadora de la matriz insana de violencia que había vivido en casa y en la escuela.

En tercer grado de educación primaria, el maestro de ese grado, un joven recién llegado a la escuela, inició una pedagogía que hoy considero progresista porque se basaba mucho en el cuidado humano

y la integridad de nosotros, los niños, con estrategias de aprendizaje colectivo basadas en las teorías de la construcción del conocimiento.

Para aprender suma-resta, lo que sí era que lleváramos piezas sueltas para poder trabajar con ellas agrupándolas; podrían ser frijoles, piedras, corcho, latas, lo que encontráramos, pero que fuera de un mismo campo. Después nos llevaba a la noción de conjunto y enseguida les agregábamos para poder hacer subconjuntos y luego representarlas en signos, símbolos y números. Además de que sus instrucciones eran amables, sin gritos ni golpes, era algo fantástico y opuesto a lo que había experimentado; vaya, era una revolución en mi experiencia.

En biología-nutrición, recuerdo que hicimos colectivamente un caldo de res. El maestro clasificaba a los que eran de mayor poder económico y a ellos se les encargaba traer la carne; a otros, cilantro, cebolla y tomate. Luego de cocinar en el jardín, todos disfrutamos ese día como si fuera un día de campo, pero en la clase ya después nos comenzó a explicar qué contenía cada uno de los elementos que integraban el caldo de res.

El maestro Jaime Leonardo Córdova Núñez (QEPD) había logrado impactar mi conciencia de que había maestros que educaban con calidad y calidez humana, con las nuevas teorías educativas que en ese momento se expandían, Piaget y Vygotski como padres de la pedagogía humanista practicada por este joven maestro que en la Escuela Primaria “Constitución” fue mi maestro en los demás años de toda la educación primaria. Él hizo que la educación fuera mi sueño y que emergieran en mí las ganas de estudiar para convertirme en maestro de educación primaria.

## **Instituciones educativas como espacio de protección y reconocimiento**

Posteriormente, esa incipiente promesa infantil se fue consolidando al tener el gusto de haber empezado a tener contacto positivo con el director de la Escuela Secundaria núm. 2 para Varones, el Maestro Víctor Cadena Aguayo (QEPD), a donde ingresé en septiembre de 1974. El director... estaba de pie, muy elegante, vestido de traje negro y una corbata morada con camisa blanca; me contestó –amablemente– el

saludo con una voz baja y cordial, que me inspiró confianza y, a partir de ese pequeño gesto cordial, fue suficiente para emprender mi nueva idea de escuela.

El director Víctor Cadena representó para mí una función paterna simbólica: *sostenimiento sin invasión, reconocimiento sin condescendencia*. Él fue mucho más que un director escolar; fue un referente ético, académico y humano de la educación secundaria en Guadalajara, Jalisco. Su vida estuvo consagrada a la enseñanza pública y al desarrollo de jóvenes, a quienes nos formó no sólo como estudiantes, sino también como ciudadanos íntegros.

La influencia inconsciente del director Cadena nos sugería estar preparándonos, haciendo lectura en la gran biblioteca que teníamos, también haciendo que las secretarías nos prestaran los *cárdex* o expedientes de los egresados y buscáramos dónde trabajaban y qué cargo de funcionario o político ostentaban, e hiciéramos seguimiento de su comportamiento ético, desempeño profesional y práctica humana o filantrópica.

Reflexionando sobre la estructura de mi personalidad, me fui moldeando con la influencia de mis amigos y por el paso por las instituciones más que por la influencia familiar o de los ejemplos de mi padre, pero mi carácter fue haciéndose templado por la tormentosa infancia y adolescencia y el moldeamiento institucional, contra el que posteriormente me rebelaré de forma radical.

Para un organismo calibrado durante años, esperar la agresión de toda figura de autoridad, que había aprendido a leer la amenaza en cada gesto, esta experiencia resultó, al inicio, casi imposible de asimilar. Sin embargo, ocurrió: se reactivó un contacto genuino que había estado en suspensión defensiva. El director recibió al niño que acababa de ser aceptado en la secundaria, no con indiferencia burocrática, sino con atención verdadera, amabilidad y reconocimiento explícito de su alegría.

El niño experimentó algo que contradecía radicalmente toda su experiencia previa: un adulto con poder institucional que no lo usaba para dañar, que lo miraba con calidez, que lo invitaba al diálogo. Su sistema nervioso, habituado a la guardia permanente, se encontró ante

una presencia que no confirmaba la expectativa de amenaza. Primero reaccionó con desconcierto, pero luego, lentamente, con apertura.

La pedagogía humanizante que desplegó aquel maestro no fue simplemente una metodología “progresista” en sentido técnico; fue un acto de restitución del contacto corporal saludable. El niño que sólo había conocido su cuerpo como objeto de castigo, como instrumento de trabajo y como vehículo de cansancio convertido en deber, ahora experimentó el cuerpo como mediador de aprendizaje cooperativo y como fuente de placer ligada al descubrimiento.

El efecto de esta contención institucional fue sostener el yo fragmentado del niño. El niño violentado en casa descubrió que en la escuela podía ser reconocido, tener éxito académico, ser visto como capaz y merecedor de cuidado. Esto no reemplazó lo que faltaba en el hogar —ningún reconocimiento escolar puede sustituir la ternura materna no dada—, pero sí le proporcionó un andamiaje emocional sobre el cual pudo construir una autopercepción alternativa. Su yo comenzó a volverse multidimensional: *“Soy simultáneamente el hijo golpeado, el trabajador forzado y avergonzado de la casa de adobe, y el becado reconocido, el estudiante promisorio, el participante valorado de la escuela”*. Esta coexistencia de identidades contradictorias fue más saludable que una identidad única cristalizada en torno al trauma, lo que hizo emerger mi vocación como maestro inscrito en esta perspectiva pedagógica humanista.

El adulto que fue ese niño organiza su docencia y su militancia en torno a la protección de otros frente a formas similares de maltrato. La tristeza profunda que siente al ver a sus alumnos llegar sin tarea porque deben trabajar en el campo, o sin abrigo suficiente en invierno, no es sólo empatía abstracta: es resonancia de sus propias figuras inconclusas. Esa resonancia es la que lo impulsa a organizar a padres, a politizar el sufrimiento, a transformar la culpa en acción colectiva. En términos gestálticos, el campo de violencia internalizado se reconfigura en un campo de resistencia y cuidado.

\*Maestro en Educación. Director de Educación Secundaria y Asesor académico en la UPN 141 Gdl. [isaac.reyes@jaliscoedu.mx](mailto:isaac.reyes@jaliscoedu.mx)