

Accedo muy gustosamente a compartir este relato autobiográfico con vosotros, aunque he de confesar que no sin vencer dos resistencias previas: la primera, la del pudor y el convencimiento de que poco o nada podrá ilustrar mi trayectoria profesional y personal; la segunda, más fuerte, la que procede de mi total desconocimiento de las bondades del relato y la aproximación autobiográfica como recursos de valor epistemológico o metodológico. Con todo, voy a lanzarme a redactar mi relato con seguridad, con honestidad y, si se me permite, con un poco de buen humor, no tanto para hacer su lectura más llevadera como para disponer de un margen que se me antoja esencial para adquirir la debida perspectiva cuando se habla de cuestiones tan serias como las que nos traemos entre manos. Empezamos.

Fui siempre un muy buen estudiante y cuando aún no había cumplido los veinticuatro aprobé la oposición del antiguo cuerpo de profesores agregados de Bachillerato. El examen era duro, a la antigua usanza, y si algo medía no eran, desde luego, las dotes pedagógicas del opositor, sino, en el mejor de los casos, sus conocimientos filológicos. De hecho, me aseguré mi manutención, tras haber pasado por varios ejercicios previos, disertando muy sesudamente sobre un tema que ni siquiera tenía traslación real en ninguno de los tres cursos del BUP o en el COU.

Ya os podéis imaginar cómo fueron mis comienzos en la profesión: pasé brillantemente y de golpe, casi sin transición, de estar sentado como alumno en los pupitres de mi instituto de pueblo, a ser el profesor. No hace falta decir que me hicieron falta unos cuantos cursos (¡Cuánto me acuerdo de aquellos pobres chavales, cómo me gustaría pedirles disculpas por mi grotesca soberbia!) para dar el primer giro de importancia en mi concepto de la enseñanza, aquel que me llevó a entender que del pedestal imaginario que tenía delante había que apejar a la filología (y probablemente a mí mismo) y subir al alumno.

Debo advertir de que del párrafo anterior no puede deducirse que yo haya aterrizado en la enseñanza media como un mal menor o como un mero modo de ganarme honradamente la vida a falta de posibilidades más sugerentes. De hecho, en aquel momento pude elegir y lo tuve claro, tal vez porque soy uno de tantos a los que los dientes ya nos han salido dentro del sistema educativo, pues mi madre era profesora de filosofía y de algún modo, ya desde niño, tenía el sistema perfectamente interiorizado y hasta corporeizado en la figura potente de una madre también potente. El contrapunto necesario en casa era mi padre, no enseñante, y con la mente pragmática y poco dada a lirismos de quien trabaja en una central térmica. Pude haber sido muchas cosas pero siempre quise ser profesor de instituto, esa es la realidad. Y me convertí en un (mal) profesor de instituto sin tardar demasiado.

Cuando llevaba tres años trabajando, me dieron destino definitivo en un instituto que ya no era de Bachillerato, sino un IES. Os hablo del año 92, y tengo que decir que para mí la progresiva incorporación a la LOGSE no fue en absoluto un problema, sino una fuente de posibilidades para empezar a entender la profesión de otra manera. Junto a gente que consideraba aquello como el fin de los tiempos y que era capaz de decir en medio de un claustro que como no estaba de acuerdo con la LOGSE no hacía tal o cual cosa, me fui encontrando a personas muy críticas, muy renovadoras y que bien por experiencia, bien por formación pedagógica, me fueron abriendo otras vías para entender la profesión. No quisiera citar a nadie porque me da pánico que un olvido me

haga parecer desagradecido, pero es de justicia traer aquí el recuerdo de Elías García Domínguez, antiguo catedrático de Lengua del Instituto de San Lázaro, que siempre fue un referente para mí, aunque de aquella me doblaba holgadamente en edad, porque me parecía que unía sentido crítico, solidez académica, modernidad de planteamientos didácticos y una profunda humanidad para con los chavales.

Creo que fueron años preciosos en los que, quien quiso, pudo formarse “algo”. Y fueron años en los que se dio el segundo giro importante en mi concepto de la profesión, debido a la entrada de algunos maestros en los IES. Todavía recuerdo, para mi desgracia, al compañero eternamente enfrascado en una tesis doctoral que creo que a día de hoy, casi treinta años después, aún no ha terminado, preguntándose entre indignado y prepotente qué le iban a enseñar a él los maestros. Y me acuerdo de que, habiéndolos visto trabajar, habiendo trabajado con ellos codo con codo, le contesté “Puede que no te enseñen mucho de tu asignatura, o sí, vete tú a saber, porque la vida está llena de sorpresas, pero de lo que sí te pueden enseñar un montón es de cómo dar clase, de cómo tratar a los chavales, de cómo planificar, y de un montón de cosas más”. Y a día de hoy, tengo que decir que en general mi contacto con los compañeros maestros en los diferentes IES por los que he pasado ha sido y es aún tremendamente fecundo para mí. Puede ser que efectivamente tal vez les falte, a veces, un conocimiento más profundo de las materias, pero tienen lo que los profesores de secundaria en general no tenemos, que es formación pedagógica, así como un concepto probablemente más humilde pero más trascendente de la profesión. Me he encontrado, desde luego, con algunos maestros muy brutos, pero por cada uno de ellos he trabajado con al menos una docena de profesores de secundaria endiosados, totalmente desubicados y probablemente convencidos de que a ellos, en justicia, la suerte tendría que haberles reservado más altas dignidades científicas o académicas.

También fue casi siempre provechoso para mí el trabajo con las orientadoras y orientadores. Pese a que en una época uno de los deportes favoritos en las salas de profesores era el lanzamiento de dardos a los paquistaníes, siempre me gustó hablar y trabajar con ellos y ellas, y siempre me fueron de mucha ayuda, a veces imprescindibles. En el fondo de las reticencias por estos profesionales creo que se hallaba, por un lado, la creencia absurda de que la pedagogía no solo no es importante, sino que es prescindible y hasta indeseable; por otro, tal vez, el sentimiento de que ciertas prácticas didácticas y ciertas certezas antipedagógicas quedaban, si no puestas en entredicho por ese nuevo discurso en los centros educativos, sí al menos en un escorzo incómodo a la luz de perspectivas menos complacientes.

Me metí, o me metieron, en cargos directivos. Me nombraron director de un IES, sin haberme presentado y sin tener ni interés ni aptitudes para ello, el mismo año que cumplía 30 años, que fue el mismo año en que leí la tesis doctoral y el mismo año en que mi aparato digestivo empezó a rebelarse absolutamente contra mí. No guardo, con todo, un mal recuerdo, y sigo pensando que el paso por un equipo directivo debería ser casi obligado, como la presidencia de la comunidad de vecinos, porque la gente empieza a ver el funcionamiento del centro de una forma mucho más global y se lo piensa dos veces antes de afirmar categóricamente según qué cosas en la sala de profesores o en las tertulias de café. Creo que nunca jamás experimenté, en mi vida profesional, la más dura y absoluta de las soledades del corredor de fondo como cuando fui director de un instituto. Sin embargo, todavía hoy me nutro de aquella experiencia y la transformo en

una posición dentro de los centros: soy una persona tremendamente crítica, pero desde ese criticismo siempre procuro -me apropio de algo de Jorge Riechmann- “tratar de comprender y tratar de ayudar”. Lo cual no significa dar siempre la razón o ser buenito y no rechistar.

Hubo después algunos otros hechos relevantes en mi conformación como profesor: el primero fue el trabajo compartido con los PT, de los cuales y con los cuales aprendí lo que no está escrito, pues me forzaron a entender que es imposible enseñar sin ponerse en el lugar de quien no lo comprende todo tan bien como uno. Parece ridículo por obvio, pero a veces nos cuesta entender que lo que nosotros vemos facilísimo puede ser un camino lleno de hojarasca o de cíclopes y lestrigones para muchos alumnos. En el fondo no es más que el eterno ejercicio de ponerse en el lugar del otro e incorporar su perspectiva a nuestra praxis. Casi nada.

El segundo fueron dos cursos en los que voluntariamente me encargué del ámbito sociolingüístico de sendos grupos de Complementario Específico, que al menos en mi instituto de entonces se nutrían de alumnos con un perfil académico desolador y con una vida privada aún más desoladora, algunos en el límite de la exclusión y la predelinuencia y otros ya directamente en la cara oscura de la vida. ¿Y por qué elegí esos grupos pudiendo estar dando segundos de Bachillerato (por lo visto, el único curso que hace algo de justicia a nuestra enorme valía, según algunos todavía hoy)? Por varias razones, probablemente: la primera, porque necesitaba un reto mayor que los diptongos, las subordinadas adverbiales y los sonetistas del Renacimiento; la segunda, porque siempre he sido una persona con unas ideas políticas muy marcadas y trabajando con aquellos críos encontraba -o creía que encontraba- un sentido transformador, efectivo y real de mi actuación como docente. Hoy ya no aspiro, como entonces tal vez lo hacía de un modo tan ingenuo como engreído, a redimir a nadie ni cambiarle la vida a nadie. Pero sigo teniendo como una idea básica en mi quehacer lo que llamo (quizá ni siquiera el término es mío) mi “teoría del amor pedagógico”, que podría formular así: el día en que yo piense que no puedo hacer nada, que no puedo ayudar en nada a la persona -el alumno- que tengo delante, por insignificante o humilde que sea esa actuación, ese día, si llega, debería plantearme cambiar de profesión. O lo que es lo mismo: creo firmemente en la educabilidad de todos mis alumnos como presupuesto de base para entrar al aula. Eso es lo que me da fuerzas para probar, y probar, e intentar, y salir de un aula echando juramentos pero volver al día siguiente intentando otra cosa para ver si ese día puedo hacer algo.

Después ya vinieron los años, muchos, en que pienso que encontré mi sitio dentro del sistema, en que empecé a sentirme más cómodo, aunque nunca acomodado. De hecho, sigo buscando. Pero ya tenía asentadas las tres o cuatro ideas básicas que me guían hasta hoy, y que como veis son de una simpleza tal que me resulta hasta embarazoso compartirlas con vosotros. En estos años procuré enfocar la enseñanza de la lengua y la literatura de una forma más práctica, más relacionada con los aspectos comunicativos que con los estrictamente filológicos. Y llegué a otra de mis certezas, que es la de que el marco normativo, curricular, pese a todos sus defectos, ofrece margen de sobra como para hacer las cosas de otra manera: de hecho, hasta pide hacerlas de otra manera. Lo que sucede es que estamos llenos de inercias no solamente los profesores, sino también las familias y hasta los propios alumnos, y a veces es difícil enfrentarse a la idea de que el mejor profesor de lengua es el que *mete más caña* en

gramática. Creo que esa es la razón por la que nunca he sido ni seré un buen profesor de lengua, porque cientos y cientos de alumnos que han pasado por mis manos desconocen lo que son las oraciones relativas y no tienen ni idea de lo que es un archifonema... En fin, creo que si no fuese por esas inercias, apuntaladas por la presión del ingente mercado editorial del libro de texto, lo suyo sería empezar a hacer las cosas de otra manera. Y la verdad, con múltiples contradicciones, probablemente más errores que aciertos y un sinfín de desatinos, una vez que *me subí al barco pirata* (la expresión es de Benigno Delmiro) le pillé el gusto, y hasta hoy.

Ese enfoque comunicativo exige muchísimo trabajo y muchísima planificación, pues es fácil que se caiga en la dispersión o en situaciones de aula que yo, tengo que admitirlo, ni tolero ni soporto. Nunca he sido un *profe guay*, siempre he sido un tipo bastante serio y además mi sistema nervioso no aguanta el desorden, el ruido o la falta de método. Vaya, que el enfoque comunicativo no es tan fácil como decir “Hoy, lengua oral”, o “Vamos a debatir sobre este texto que acabo de leer en *El País* mientras me tomaba el café”, o sentirse inspirado un día y decidir sobre la marcha que se van a decorar unos poemas. De hecho, ese es el tipo de maniobra que no soporto y que da pie a otra de mis pedestres certezas: muchas veces los profesores nos olvidamos de que es muy fácil hacer ciertos experimentos con los hijos de los profesores (o de los médicos, o de los abogados, o de los músicos), porque el colchón sociocultural que tienen en su casa lo aguanta casi todo y pueden salir indemnes a pesar de nuestra torpeza; sin embargo, cuando los alumnos tienen menos asideros (o directamente ninguno) es de la escuela de lo que depende que puedan hacerse un hueco más cómodo en la vida, y con eso no se juega. Creo firmemente que *el método* no existe, y después de tantos años trabajando, cuando alguien viene ofreciéndome *el método* solo puedo atribuirlo al exceso de entusiasmo o a otro tipo de intereses más sombríos, pero con la misma firmeza creo que es absolutamente imprescindible *un método*, en el sentido de reflexión y planificación meticulosa. Y en mi asignatura, el primer resultado de esa reflexión y esa planificación es el convencimiento absoluto de que hay que enseñar poco, muy poco, para enseñar bien. Como me decía un viejo inspector (Pepín García, también filólogo), que por azar me acompañó en varios centros a lo largo de mi vida profesional, “Jorge, hay que podar la tomatera”. Vamos, que hay que tener una idea clara de lo esencial, de lo operativo, de lo imprescindible. Y son cuatro cosas. Realmente, cuatro cosas. Cuestión diferente es seguir acríticamente el libro de texto, muchas veces sin cotejar ni siquiera con la programación o el currículo, y dando por bueno todo su exceso informativo y su abigarrado, sobresaturado y antipedagógico aspecto. Creo que una de las cosas más bonitas que han dicho de mí los chavales es la siguiente, que me contó una compañera, a la que mis alumnos le dijeron “Jorge Sierra pide poco, pero con él aprendes mucho”. No soy propenso a echarme flores, más bien a deleitarme con el flagelo más despiadado, pero creo que eso se ajusta si no a la realidad, sí al menos a mis intenciones.

La última de mis certezas educativas, y quizá la más importante, es la siguiente: hace ya muchos años, he comprendido que mi labor es la de educador, no la de instructor. Creo que mi papel es el de acompañar a las personas en su crecimiento, enseñando lengua y literatura, por supuesto, pero sin perder de vista que cuando más educo es probablemente cuando me muevo con ellos y entre ellos, cuando ven cómo entro en el aula, cómo hago frente a una situación complicada o cómo los animo al tiempo que los hago reparar en lo que hay que mejorar. Los educo cuando me muestro

coherente. Los adolescentes pueden ser muchas veces ignorantes e insolentes, pero en absoluto son tontos y gozan de una perspicacia impresionante. Saben y perciben quién los trata con cariño aunque con firmeza, quién se interesa por ellos aunque no sea precisamente un *profe guay colega* y, en definitiva, quién les toma el pelo y quién no. Pueden, en su inconsciencia, callar por la conveniencia inmediata, pero lo saben. De hecho, ellos perciben con nitidez la gran línea divisoria que se traza en la sala de profesores, y que no es la que separa a los conservadores y a los progresistas, ni a los metodológicamente tradicionales o los más innovadores: es la que distingue a los profes que trabajan por y para sus alumnos y los que no.

Lo anterior lo tengo claro; cuatro cosas, pero claras. Sin embargo, no sería honesto si no compartiese con vosotros mis zozobras, que lejos de disminuir con el ejercicio de la profesión, aumentan.

En primer lugar, me veo muchas veces, más de las deseables, siendo totalmente inconsecuente, es decir, haciendo las cosas de una forma diferente a como pienso que hay que hacerlas. Incluso de una forma diferente a como propongo a otros colegas que las hagan, cuando organizo y dirijo grupos de trabajo relacionados con la didáctica de la asignatura (cosa que hice durante años). Resulta que a veces Jorge no es *jorgista*.

En segundo lugar, reconozco que últimamente estoy empezando a pensar que el gran acto comunicativo que es la labor de enseñar en mi caso empieza a tambalearse por la pura base, porque la distancia entre estos chicos y yo se está haciendo cada vez mayor. Cada vez siento más intensamente que los hijos del *baby boom* estamos haciendo equilibrios surfando en una ola salvaje que separa dos mundos muy diferentes, y creo que me estoy empezando a quedar rezagado.

En tercer lugar, vivo la contradicción de querer una educación transformadora y crítica y al tiempo estar engranado en un sistema que se pliega cada vez más a los dictados del neocapitalismo y, en el fondo, solo busca más *chicos pálidos para la máquina*, puros sujetos de producción y consumo.

En cuarto lugar, a veces me da por pensar que soy cómplice de una gran ficción, de una gran mentira, que en el fondo y al final acaba siendo más segregadora, injusta y clasista que la situación anterior. Me desgarró cuando pienso en todos aquellos que creyeron que mejorando la educación mejorarían el país y la vida de sus ciudadanos (perdón por la redundancia) y veo que ahora, en una situación material mucho mejor, los chicos *parecen* salir cada vez peor. No sé qué es lo que falla, pero estoy seguro de que no solamente, ni siquiera fundamentalmente, falla el sistema educativo. Y no lo digo con alivio para exculparme, exculparnos, de la parte que nos toca, sino con la desazón que me provoca la convicción de que el problema es aún más grave.

Y podría seguir y seguir. Pero no es cosa de compartir más miserias. En todo caso, habrá quedado claro lo que ya expuse el día de la presentación: sigo buscando, sigo ensayando, sigo reflexionando, sigo equivocándome y, con todo, sigo disfrutando de algo que por desgracia no está al alcance de todo el mundo, que te paguen por hacer algo que te apasiona.