

**Reflexión autobiográfica de un docente de inglés no licenciado**

Sergio Iván Tique Triviño

Especialización en Pedagogía - Modalidad Presencial

Dr. Guillermo Fonseca Amaya

Universidad Pedagógica Nacional

2025

## Introducción

“!Qué tranquilidad supondría no tener nada qué decir, contar con el derecho a no tener nada qué decir, pues tal es la condición pura para que se configure algo raro o enrarecido que merezca la pena de ser dicho!”

—Gilles Deleuze

Ser profesor nunca me fue ajeno del todo (por completo). Y quisiera mencionar que *profesor* ha sido la palabra con la que siempre escuché designar a todas aquellas personas que enseñaban, ya fuera en el colegio o en la universidad. Entre los estudiantes, había quien usara la palabra *maestro*, al parecer, de un modo deferencial, incluso lisonjero, que, personalmente, siempre me sonó más bien forzado. La palabra *profe* connotaba, en cambio, respeto, cariño, cercanía, aunque en muchas ocasiones el profesor en cuestión inspirara otros sentimientos menos candorosos y sólo se quisiera mantener apaciguada a una bestia negra. Pero en algún momento, *docente* fue un término que se empezó a escuchar por aquí y por allá, y casi que se fue volviendo intercambiable con el de *profesor* -aunque jamás con el de *profe*, el cual sigue conservando su mística-, al ser el término convencional que aparece en todos los documentos oficiales. Además, es con el que aparezco designado en mi contrato de trabajo -docente de lengua extranjera- por lo que, por pura formalidad y de manera técnica, será el que use en el título de este trabajo, a pesar de que el término con el que más comúnmente se me conoce es el de *teacher*; el cual es mucho más versátil en la lengua inglesa —al englobar sin mayor lío los términos *maestro*, *docente*, *profesor*, e incluso *licenciado*—, lengua que llevo enseñando durante los últimos tres años y que me posicionó en el rol de docente.

Rol, valga decir, en absoluto corriente, si siendo estrictos partimos de la premisa de que todo aquel que enseña se compromete a la realización de un deber no poco alejado de los propósitos de vida que están en boga y, por tanto, debe estar situado en una posición desde la cual, no sólo se cuente con un conocimiento sólido a transmitir, sino que se sigan unos principios personales y profesionales que constituyan el soporte moral de lo que sea que vaya a transmitirse, que lo impregne de una dignidad que una persona pueda imprimir a su vida, a su rol en la sociedad, a su trabajo y en su vida en familia. Pues, ¿para qué unos saberes útiles, aplicables en lo profesional y lo laboral, si falencias en los demás ámbitos pueden llegar a echar por tierra los ideales hacia los que la sociedad, el bienestar general y la vida en comunidad deberían estar orientados? Es este tipo de inquietud la que permanentemente, desde el inicio de mi práctica docente, se ha ido convirtiendo en el móvil de una indagación que atraviesa distintos ámbitos, y que en este trabajo intentaré explorar y abordar de una manera muy personal, recorriendo apartados de una historia que explora retrospectivamente cómo mi identidad se ha configurado y moldeado, y mi propósito se ha ido fraguando y transformando, optando por el instrumento de la narrativa libre y el análisis hermenéutico, procurando a su vez adoptar algo de la rigurosidad necesaria para que este trabajo suponga algún aporte al asunto de la docencia y la identidad.

Es así que, a partir de una mirada autobiográfica y un recuento crítico-reflexivo, este trabajo se propone revisar algunos aspectos significativos de mi experiencia como docente de inglés sin formación en una academia del sur de Bogotá: de cómo llego, asumo y desempeño un rol que, poco a poco, me instala en el lugar desde donde me planteo la cuestión identitaria y vocacional, e incluso política y teleológica de lo que, en principio, fue una salida al desempleo, y que hoy por hoy, me planteo como una alternativa tanto honorable y sensata, como trascendental

e incluso inescapable —una vez he ponderado la tarea educativa contra lo que alguna vez me proponía como plan de vida—, ante las tendencias que, desde mi perspectiva, están comprometiendo seriamente aquello que de humano nos es más útil ypreciado: el simple sentido de conexión con nosotros mismos y con los demás.

### **Metodología**

El enfoque de este trabajo es cualitativo y se orienta hacia la investigación narrativa, la cual se mostró, por una parte, como una alternativa a enfoques más científicistas que, si bien cuentan con inagotables recursos para arrojar luz sobre los temas que trataremos, también suelen representar enfrascarse en lo que considero una abrumadora exploración de territorios ya transitados y no siempre fértiles, a través de los cuales se llega a conclusiones que suelen aterrizar tranquila y limpiamente, quizá no sin algún interesante giro o algún pertinente aporte, en ese artificioso andamio construido para tal fin y el cual siempre tiende a ser algo predecible, rígido y poco novedoso. Buscamos rehuir este tipo de enfoque con miras a explorar lo que esperamos sean territorios más fecundos, en los que la búsqueda del conocimiento se vuelque más hacia lo personal, lo íntimo, incluso lo poético, como consideramos es el tinte del que se tiñe la realidad al darse a la subjetivización esa misión que lo técnico, lo protocolario y lo pragmático no siempre están en condiciones de llevar a buen término, especialmente en un campo como el de la educación, en el que la dimensión psíquica y experiencial posee un gran potencial de influencia que no siempre se abre a la exploración.

Es por esto que el diseño de esta investigación obedece, precisamente, a la urgencia de una exploración metodológica que no sólo arroje algún resultado, sino que suponga un ejercicio tanto

creativo como práctico, en concordancia con las posibilidades que el enfoque cualitativo brinda para abordar diferentes concepciones acerca de la realidad y acerca de cómo conocerla (Vasilachis, 2006), sin constituir un enfoque monolítico sino un espléndido y variado mosaico de perspectivas de investigación (Patton, 2002, citado en Vasilachis, 2006). Mason (1996, citado en Vasilachis, 2006) señala tres elementos comunes a la rica variedad de estrategias que el enfoque cualitativo ofrece, a saber: a) se funda en una posición filosófica ampliamente interpretativa, b) se basa en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen, y c) se sostiene por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto. Al ser interpretativa, la investigación cualitativa también es pragmática, y su proceso supone, por un lado, la inmersión en una situación que debe ser cuidadosamente estudiada y, por otro, la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos (Marshall, Rossman, 1999, citado en Vasilachis, 2006), aproximación que se alinea muy de cerca con la concepción indagatoria del ser y la identidad que supone el objetivo de este trabajo, y especialmente, con una intención de pensar más que de aplicar una colección de estrategias técnicas (Vasilachis, 2006) para la obtención de resultados.

Así, nos proponemos a revisar un texto personal, comprendido dentro de la categoría *historia de vida*, cuya escritura supuso un ejercicio de exploración de razones, motivos y antecedentes, por la curiosidad de descubrir qué es ser docente y cómo se llega a ello, de manera que pueda ser sometido a un acto interpretativo que explique, defina, clarifique, elucide, ilumine, exponga, descifre, traduzca, construya, aclare, resuma (Morse, 2004, citado en Vasilachis, 2006), o quizá, sólo busque abrir una brecha a través de la cual se conjugue el contar con el pensar y el crear,

como ruta alternativa a una labor rutinaria que necesita de este aire reflexivo para poder renovarse y transformarse: matices, particularidad, emoción, fresca percepción son características que la buena investigación cualitativa comparte con el arte (Eisner, 2001, citado en Vasilachis, 2006).

## **Marco teórico**

### **Identidad docente**

Para abordar el concepto de identidad, y posteriormente el de identidad docente, se suele recurrir a diferentes definiciones que desde campos como las ciencias sociales y la filosofía se han elaborado. Erikson (1968, citado en Beijaard, 2004) se enfoca en la formación de la identidad en contextos sociales y durante las etapas que los sujetos deben vivir, como parte de un proceso de maduración psicológica y biológica caracterizado en relación con el entorno del individuo. Este esbozó un concepto de identidad cambiante y diacrónico. Identidad no es algo que se tiene, sino algo que se desarrolla durante toda la vida (Beijaard, 2004). Mead (1934, citado en Beijaard, 2004), en una línea similar, puso el concepto de identidad en relación con el concepto de *sí mismo* (*yo*), describiendo en detalle cómo el *yo* se desarrolla mediante *transacciones* con el entorno (Beijaard, 2004). Así, el *yo* sólo puede surgir en un contexto social donde hay comunicación, y comunicándonos aprendemos a asumir el rol de los otros y a modelar nuestras acciones en conformidad con lo establecido. Según McCormick y Pressley (1997, citados en Beijaard, 2004), nuestro concepto de *yo* puede definirse como un arreglo de nuestras teorías, actitudes y creencias sobre nosotros mismos (Beijaard, 2004) y para Purkey (1970, citado en

Beijaard, 2004) el mundo del *yo* es subjetivo e hipotético desde una perspectiva externa al sujeto, pero el individuo tiende a experimentarlo personalmente como la realidad absoluta.

Estas son algunas de las definiciones de un concepto que se muestra muy maleable, y que, en últimas, puede asumirse como un atributo cambiante, un fenómeno relacional que se redefine según diferentes factores y diferentes contextos, y que se desarrolla intersubjetiva y permanentemente como un proceso de autointerpretación y reconocimiento (Gee, 2001, citado en Beijaard, 2004). Así, surge entonces el cuestionamiento por el *quién se es*, el cual se puede explorar en el nivel más específico de la identidad profesional, dado que el trabajo (o profesión) se vuelve el ámbito dominante de la vida cotidiana y de la transformación del ser, haya o no una identificación o un sentido de vocación, y, hasta cierto punto, y dependiendo del nivel de compromiso, la imagen o concepto que tiene un individuo de sí mismo se ve poderosamente configurada por la labor que desempeña. Según Knowles (1992, citado en Beijaard, 2004), este concepto o imagen de sí mismo determina decisivamente la forma en que un docente enseña, en que evoluciona como docente y sus actitudes ante la profesión; mientras que Goodson y Cole (1994, citados en Beijaard, 2004), y Volkmann y Anderson (1998, citados en Beijaard, 2004), enfatizan el rol docente como la posición desde la cual la reflexión y la autoevaluación se erigen como pilares en el desarrollo de la identidad profesional.

El concepto de identidad entonces apunta en dos direcciones complementarias. Se refiere tanto a la influencia de las concepciones y expectativas de los otros, abarcando lo que se espera que un docente sepa y haga, como a lo que un docente considera importante en su trabajo basado en su experiencia en la práctica y en su historia personal (Tickle, 2000, citado en Day, 2004). De manera sumaria, Day (2004) dice al respecto: las identidades profesionales de los docentes —qué

y quiénes son, su autoimagen, los significados que vinculan a sí mismos y a su trabajo, y los significados que les atribuyen otros— están, por tanto, asociadas con la materia que enseñan, sus relaciones con los alumnos, sus papeles y las conexiones entre éstos y su vida fuera del aula. Así, al ser la identidad docente no solo una construcción social y profesional, sino también un proceso de interpretación continua de la propia experiencia, se hace posible abordarla desde una perspectiva hermenéutica.

### **Hermenéutica**

La hermenéutica es el arte y la teoría de la interpretación. Emplear una aproximación hermenéutica para el análisis de la historia de vida ofrece un horizonte filosófico que permitirá comprender la docencia y la identidad docente desde una perspectiva más ontológica. Gadamer (1999) aboga por participar en un diálogo con la tradición, el texto y la experiencia, en el que cada acto de comprensión implica una *fusión de horizontes* entre el intérprete y aquello que interpreta, es decir, un encuentro entre el pasado y el presente, entre lo vivido y lo comprendido, en un ejercicio de reflexión sobre la práctica y de configuración y reconfiguración de la identidad a través de un proceso de comprensión recíproca con los otros y consigo mismo. Gadamer propone que esta comprensión tiene una naturaleza lingüística y dialógica, y por tanto, da a entender que toda experiencia humana se expresa y cobra sentido a través de la palabra, el diálogo y la narración. El docente deviene entonces sujeto hermenéutico: no solo transmite conocimiento, sino que entabla un diálogo de sentido con sus estudiantes, con la pedagogía y con su propia biografía profesional y personal, abriendo así nuevos horizontes de comprensión a través del lenguaje y convirtiendo, en este caso la enseñanza, en una forma de interpretar el mundo.

Por otro lado, Ricoeur profundiza y amplía la hermenéutica hacia el campo de la narrativa y la identidad. Sostiene que el ser humano se comprende a sí mismo mediante los relatos que construye sobre su vida (Ricoeur, 1983, 1990), lo que denomina *identidad narrativa*, entendida como la capacidad de dar coherencia temporal a la existencia a través del relato, es decir, el *yo* como una historia en permanente configuración. Así, narrar implica dar forma, interpretar y resignificar la propia experiencia, encontrando en ella un sentido que antes no era plenamente identificable. A través del concepto de *triple mimesis*, Ricoeur (1983) describe las tres etapas del proceso narrativo: la prefiguración (el mundo vivido antes de narrarlo), la configuración (la trama que organiza la experiencia al ser contada) y la refiguración (la nueva comprensión que surge en el lector o en el propio autor al interpretar el relato); proceso durante el cual no solo se recuerda y se cuenta, sino que se trasciende lo narrado, se reconfigura y surgen nuevos sentidos: la identidad del sujeto se constituye en la historia que se cuenta (Ricoeur, 1990).

La comprensión hermenéutica, por tanto, aplicada a la historia de vida, implica asumirla como un texto que puede ser leído e interpretado, reflexionando sobre acontecimientos y sentimientos con los que se puede entrar en un diálogo con la tradición educativa, el contexto, la institucionalidad y la identidad. Según Gadamer, comprender es siempre comprender de otro modo, es decir, revisar las propias preconcepciones y transformar la mirada sobre la experiencia, por lo que la narración autobiográfica trasciende el ejercicio de la memoria y se vuelve acto de interpretación, autocomprensión y renovación del sentido de enseñar.

Finalmente, la hermenéutica permite reconocer la docencia como una práctica ética y existencial.

Comprender la propia trayectoria supone un proceso de reconciliación con lo vivido, una búsqueda de coherencia entre ser y actuar, una manera de dotar de sentido a lo que muchas veces

se siente como un deambular en la oscuridad, estrellándose a su paso con objetos y entidades que escapan a la comprensión y el sentido, pero que, sin embargo, hacen parte de un todo en el que participamos y debemos ya sea aceptar, o con algo de acción consciente y propósito, transformar. De aquí se desprendería el valor formativo profundo de la narración autobiográfica y su lectura analítica, pues convierte la reflexión sobre la experiencia en un camino hacia la autenticidad y el compromiso con el cambio.

### **Pasión**

Como característica que surge del ejercicio de una labor que exige no sólo unos conocimientos y un auténtico interés, sino involucra toda una serie de valores, habilidades y retos tanto psíquicos como intelectuales, nos valdremos de algunos de los aportes de Christopher Day sobre la pasión por enseñar. Day describe la pasión como esencial en el campo de la enseñanza y la educación, “no siendo apenas un lujo, una floritura o una cualidad que posean unos pocos docentes” (Day, 2004), o incluso un rasgo que dote automáticamente la ocupación de sentido, sino toda una dimensión de lo emocional con un significativo, si no decisivo, impacto en la dimensión de lo racional, capaz de influir en los sentimientos, las decisiones, la actitud, la voluntad y la eficacia del individuo entre otros muchos factores. En palabras de Day, “Estar apasionado por enseñar no consiste sólo en manifestar entusiasmo, sino también en llevarlo a la práctica de manera inteligente, fundada en unos principios y orientada por unos valores. Los docentes eficaces tienen pasión por su asignatura, pasión por sus alumnos y la creencia apasionada en que su yo y su forma de enseñar pueden influir positivamente en la vida de sus alumnos, tanto en el momento de la enseñanza como en días, semanas, meses e, incluso, años más tarde. [...] Para los maestros

que se preocupan, el estudiante como persona es tan importante como el estudiante en cuanto aprendiz”.

La enseñanza, pues, evidentemente excede la transmisión de saberes y se apoya fuertemente en lo que Day menciona como cualidades que los docentes eficaces exhiben en sus interacciones sociales cotidianas, a saber: escuchar a los alumnos, estar cerca de ellos, tener un buen sentido del humor, animar a aprender de distintas maneras, relacionar el aprendizaje con la experiencia, animar a que los estudiantes se responsabilicen de su propio aprendizaje, mantener un ambiente de clase organizado, crear ambientes de aprendizaje que atraigan a los estudiantes y, especialmente, estimular en ellos el entusiasmo por aprender. Así, la pasión que puede canalizarse en y trasladarse a la práctica, contribuiría en “romper la niebla de la conformidad pasiva o del desinterés activo [...], escapar de la muerte lenta de la dedicación al trabajo” (Fried, citado en Day, 2004), o, en otras palabras, hacer un aporte significativo a instituir en la identidad un elemento de sentido para lo que de rutinario, frustrante y extenuante puede tener la profesión docente.

Entre los factores que implican estos retos para la profesión, Day menciona, por ejemplo, las reformas institucionales, cuya implementación, que describe como general, burocrática y generalista, suele agotar a los maestros y llevarles a perder algo de la pasión con que se introducen en el mundo de la docencia; la reducción del espacio que quedaba antes para la espontaneidad, la creatividad y la atención de las necesidades de aprendizaje de los alumnos, producida por el afán de consecución de logros y objetivos de rendimiento señalados por las instituciones y el gobierno; y la perspectiva sobrecogedora que implica entregarse apasionadamente a la enseñanza, aspecto que inicia con la concepción de una buena idea de qué

hacer en clase, pero que tiene que proseguir con “la traducción de la pasión a la acción que incluye e integra lo personal y lo profesional, la mente y la emoción” (Day, 2004). Por lo tanto, “los docentes están emocionalmente comprometidos con muchos aspectos de su ocupación. Esto no es un lujo sino una necesidad profesional. Sin sentimiento, sin la libertad de *enfrentarse a sí mismos*, de ser personas completas en el aula, explotan o se marchan” (Nias, 1996, citado en Day, 2004).

Lo anterior muy sucintamente ilustra cómo la pasión aborda aspectos de significativo impacto para el ser docente, al reunir un pequeño compendio de características que resulta difícil obviar al abordar una investigación narrativa que explora la constitución de la identidad. Un docente, “al mostrar quién es y cómo actúa, exhibe un compromiso profundo y apasionado con su trabajo” (Day 2004), lo cual, a su vez, está ligado con cómo se define a sí mismo, o mejor, cómo quiere definirse, y en un nivel misional, se establece una conexión entre la enseñanza apasionada y la calidad de aprendizaje de los alumnos.

Cerraremos este apartado con una breve mención de la vocación, concepto transversal al tema de la educación y que consideramos más bien huido si tenemos en cuenta que el presente trabajo se realiza en un esfuerzo por develar rasgos identitarios en un docente y generar algo de sentido de vida, esto con el propósito de ampliar las posibilidades de formulación de nuevos significados al momento del análisis. Day menciona tres características clave del buen docente, identificadas por Haavio (1969, citado en Day, 2004), a saber: discreción pedagógica, o la capacidad de utilizar la enseñanza más adecuada para cada persona; amor pedagógico, o el instinto de cuidar, es decir, el deseo de ayudar, proteger y ayudar; y consciencia vocacional, la cual se apodera de tal manera de la personalidad del docente que está dispuesto a hacer todo lo posible en virtud de

su vocación y encuentra en ella gratificación interior y la finalidad de su vida. Se establece entonces, a partir de lo anterior, la distinción entre los maestros comprometidos que “educan”, cuyo trabajo está conectado con la totalidad de su vida, de los que “enseñan”, para quienes la enseñanza es más un trabajo que una vocación (Day, 2004). David Hansen atribuye a aquellos el poder desempeñar su rol de forma más plena, siendo más probable que ejerza una influencia intelectual y moral más amplia y dinámica sobre los estudiantes. “Como vocación, la enseñanza es un servicio público que también conduce a la realización personal de quien presta ese servicio” (Hansen, 1999, citado en Day, 2004). El final del anterior pasaje evoca, precisamente, un aspecto que no se desarrollará ampliamente pero que incide en cómo se siente el docente al respecto de su oficio y que puede quedar planteado como tema de ulterior desarrollo, que es el de la educación como servicio y su mercantilización.

## **Historia de vida**

### **I. Inclinaciones**

Hacerse entender... ¿Será eso todo de lo que se trata enseñar? Ya dicen por ahí que *uno puede saber lo que dijo, pero nunca lo que el otro escuchó*<sup>1</sup>, y es que esto es tan verídico como cuestionable, o digamos más bien, relativo, teniendo en cuenta que luego de un tiempo enseñando, se puede comprobar que muchas situaciones se pueden presentar en que se corrobora o se rebate dicha declaración, y que cada receptor del mensaje es una singular caja negra de la cual el emisor nunca puede estar seguro de cómo procesa la información que recibe (o se le envía). En realidad, resulta muy gratificante comprobar que alguien ha captado la información

---

<sup>1</sup> Frase atribuida a Lacan

dada con un nivel de fidelidad aproximado al de las expectativas, a pesar de que en ocasiones se ande deambulando lejos de la verdad, lo cual, aunque es asunto primordial para los fines de la educación, suele escapar del ámbito de lo inmediato, pero puede ser depurado en la constante búsqueda del conocimiento por ambas partes.

Para mí, todo gira alrededor de que cuando se enseña se hace necesario verificar el nivel de comprensión del enseñado a través de diferentes medios que se van descubriendo durante la práctica, se replican de las propias experiencias estudiantiles o se aprenden ya sea de uno u otro lado, a la manera de un algoritmo que se refina por realimentación y que, en mi experiencia, es algo que ha estado presente en varios momentos de mi vida, y que, asumo, muy probablemente se pudo haber originado en mi curiosidad y entusiasmo por aprender.

En ese aspecto instructivo, se puede decir que el ambiente en el que me crié fue lo suficientemente estimulante como para adquirir ciertos intereses que conforman lo que considero un eje fundamental de mi existencia, y que, al día de hoy, sigo cultivando, en un afán de búsqueda de sentido que, paradójicamente, me está llevando cada vez más cerca a la muy sana conclusión de que puede que no haya tal cosa. Alguna vez leí de Victor Frankl que tener una razón para vivir hace posible soportar cualquier circunstancia o resistir cualquier dificultad —o en mi caso, simplemente aguantar un choque de realidad—, lo que sería muy difícil de refutar viniendo de alguien que sobrevivió a los campos de exterminio nazi, y los cuales alguna vez tuve la desfachatez de emplear como símil para describir a lo que, en su momento, me pareció que se asemejaban las condiciones en que ejercía la labor docente. Claro. Yo venía de una vida muy cómoda y tenía una concepción muy distinta de la enseñanza. Para empezar, de verdad creía que iba a ser divertido: planear, ejecutar, improvisar un poco, resolver dudas, e ir haciendo los ajustes

necesarios. En otra palabra, era hacer lo que había disfrutado tanto a lo largo de mi vida: aprender.

Debo decirlo, ¡estaba muy entusiasmado! Pero el destino me deparaba una sorpresa a mi parecer bastante siniestra, aunque, a decir verdad, bastante afin a lo que se ve en todos los ámbitos de la vida, y que voy a caracterizar de una manera muy directa y sucinta: producción en serie. En fin, lo que son los negocios...

Formado en cine y televisión y con aspiraciones a artista, mi proyecto de vida no estaba precisamente encaminado a la enseñanza, aunque la idea, de algún modo, vivía en algún recóndito rincón de mi ser, y de hecho, nada escondida después de todo. ¿Por qué no iba a contemplar la posibilidad de enseñar si había aprendido una que otra cosa, y tenía la profunda convicción de que, aparte de que sería una magnífica oportunidad de seguir aprendiendo, estaría aportando algo que, quizá, no podría aportar desde mi inmadurez y desorientación artística?

Siempre tuve la natural tendencia a pensar que dedicaría mi vida a lo que me gustaba hacer, a lo que disfrutaba haciendo, a lo que me permitiera seguir aprendiendo y desarrollar mis potencialidades, y yo diría que, para cualquiera que tiene la suerte de dejarse embelesar por las mieles del aprender, enseñar debe ser, sin lugar a dudas, una de sus formas más sofisticadas.

Resulta que muchas fueron mis aficiones de niño, tiempos aquellos tan dados a la contemplación y a la exploración que hoy por hoy se ha hecho más difícil por tantas “distracciones”: el dibujo, el ajedrez, las historietas, las películas, los deportes, algo de ciencia, y los videojuegos; y con estos, definitivamente mi aproximación fuerte y directa a la lengua inglesa, al verme en la necesidad de averiguar de qué trataban las historias que solían aparecer en forma de texto, lo cual hacía con la ayuda de un diccionario por allá a mediados de los años 90. El inglés formó parte de

mi vida desde entonces, y de algún modo siempre estuvo ahí, como para ese propósito práctico, aún cuando mi padre, muy acomedidamente, me tenía libritos y hasta un aparatoso curso de Disney que duró años pagando y que, a decir verdad, no me sirvió tanto como un profundo interés en las historias y el buen y confiable diccionario.

Y a medida que fui creciendo, fueron apareciendo pasatiempos que fueron el asidero al que me aferré para, ahora que lo pienso, construir esa base de sentido personal para mi existencia. No lo sabía en ese entonces, pero una serie de inquietudes de corte existencial sobre lo que me parece es el mundo hostil e insostenible que sirve como escenario al vivir tomaron lugar en mi mente y se fueron anclando, como tomando posesión de mi pensamiento con el transcurrir de los últimos años de adolescencia, lo que significó, en algún modo, el emprendimiento de una búsqueda de otros estímulos. Y la lengua inglesa tuvo un rol preponderante, pues siempre fue un puente sólido y confiable hacia todo tipo de fuentes de información sobre cualquier cosa de la que quisiera saber. En la universidad, por ejemplo, aparte de empezar a ver películas en su inglés original, experiencia de por sí enriquecedora cuando se está aprendiendo un idioma, descubrí joyas de la teoría y la crítica de cine que no estaban traducidas, guiones y libros sobre guión, e incluso pude ver cine de diferentes partes del mundo para el que, al no contar con subtítulos en español, siempre podía confiar que los encontraría en inglés.

El ajedrez fue otra de esas fuentes que también ayudaron a nutrir mi inglés, así como este me ayudó a nutrir aquel. Había mucha literatura que no había sido traducida al español y, durante la pandemia, hubo un boom de ajedrez online con transmisiones en todos los idiomas casi permanentemente y cientos de streamers jugando y analizando partidas, lo que fue como asistir a un gran doble banquete. Descubrir a profundidad la lengua a través de actividades que realmente

disfrutaba fue resultando tan apasionante como el mismo cine, como el mismo ajedrez, como la misma literatura, sin mencionar el impacto que la música también ha tenido en mi vida. A través de una exploración así, cualquier tema, cualquier arte, cualquier ejercicio va revelando paulatinamente sus secretos y destila la esencia de un elixir que, como profe, procuro al máximo que mis estudiantes puedan descubrir y saborear.

Cierro este apartado mencionando brevemente unos aspectos que no quisiera dejar en el tintero, pues me parece que en menor o mayor grado debieron haber incidido en todo este asunto.

Primeramente, unos semestres en la carrera de ingeniería, y concretamente ciertos profesores, me abrieron los ojos ante la pasmosa belleza de los números y su relación con el universo, cosa que ningún profesor colegial llegó ni siquiera a hacerme sospechar. Asimismo, los profes que tuve en la escuela de cine, muchos cuyas trayectorias e influencia como artistas se reducía a la pura pasión y dedicación, innegablemente fueron maestros con los que aprendí, junto a todo lo concerniente a las materias, ciertas actitudes y técnicas discursivas que me he sorprendido empleando en mis clases de inglés. Un tercer aspecto, y ciertamente revelador, es el de que ofrecerme a enseñar cosas que sé ha sido una especie de constante en mi vida, más que por sentir que tenga una inclinación natural hacia la enseñanza (lo cual me enorgullecería), porque sé que enseñando voy a afianzar lo que sé —lo que conlleva cierta presunción, no voy a negarlo. Lo intenté en cuantas ocasiones me fue posible, y cada vez lo disfruté, pues idearme formas de hacerme entender era como sentarme al frente de una posición de ajedrez, me embecía completamente, me estimulaba, y encontrarlas resultaba tan satisfactorio como descubrir el secreto de una posición, eso acompañado del inspirador “¡oh!”, que suele ser señal —no siempre inequívoca, sin embargo— de ese satisfactorio momento de pequeña iluminación. Y un último

aspecto, y uno que no sabría muy bien como atar a todo lo anteriormente dicho, pues con ellas no tenemos mucho contacto, es que, por el lado de mi madre, todas las hermanas de mi abuelita, mis tías abuelas, son pensionadas del magisterio, y por el lado de mi padre, un tío es profe de inglés pensionado.

## **II. Desilusión... ¿Qué camino tomar?**

No se deje engañar el lector por el tinte derrotista del título de este capítulo y llegue a hacerse una idea tergiversada de lo que en realidad fue un bautizo de fuego, y, quién sabe, la incursión permanente en un mundo al que, a decir verdad, no había ni sospechado llegar. Debo decir que mis aspiraciones artísticas no me abandonan, que se rehusan a dejarse asfixiar por el rigor de ese día que transcurre como una serpiente que se muerde la cola, que incluso laten con más fuerza, aún cuando las prometeicas exigencias de la subsistencia parezcan erigirse como muro infranqueable entre mis apasionadas ensoñaciones creativas y lo que en el transcurso de estos tres años de docencia se ha ido encarnando como modo de sustento y misión *quasi sacra*.

Año 2020. Llevaba 14 años estudiando estudios de pregrado, asunto que no me enorgullece pero que innegablemente es parte fundamental de toda esta historia. Me encontraba grabando mi cortometraje de proyecto de grado, una improvisada e insustancial historia sobre ajedrez, juego que por la época me traía completamente obsesionado y al que incluso llegué a contemplar fantasiosamente dedicarle el resto de mi existencia, pues suponía el refugio perfecto si lo que quería era, en segundo lugar, hacer la vista ciega a toda la descomposición que me parecía ver a mi alrededor, pero primeramente, consumirme en la profundidad y la belleza de un juego que me había estado descubriendo poco a poco los secretos de la complejidad en la simplicidad, del goce estético que se codifica en las decisiones y del sufrimiento rayano en el masoquismo que, para

mí, eran tres razones perfectamente suficientes sobre las cuales poder decidir sobre qué hacer con mi vida.

El caso es que estaba muy cerca de cerrar ese ciclo que se había prolongado tan exageradamente y, como desde lo razonable podría suponerse, tan innecesariamente, cuando el advenimiento de la pandemia puso un último y, afortunado o desafortunado no lo sé, obstáculo al inminente cierre, al que vi momentáneamente escabullirse como una burla del destino. Pero el destino debe ser sólo el eco ahogado del presente y, de repente, estaba graduándome en una sala virtual, al frente de una pantalla con decenas de caritas separadas por pequeños cuadritos y sentí, en vez del júbilo que llegué a ver en tantos otros casos, que mi vida quedó suspendida en el vacío: recién graduado de 32 años, sin experiencia y ...

De repente dos años transcurrieron entre la incertidumbre, el regodeo en el tiempo libre que se va tornando angustioso con la desocupación, la búsqueda infructuosa de proyectos, el diseño infructuoso de proyectos, y una dedicación casi enfermiza al ajedrez que incluyó horas y horas de estudio y práctica, participación en torneos y ofrecer a los organizadores paquetes de fotos y ediciones de video de los eventos a los que asistía, con la intención de ganar algo de dinero. Más o menos andar haciendo lo que a uno le viene en gana, cual niño inmerso en sus maquinaciones ignora la herencia de sus laboriosos padres, laboriosos abuelos, laboriosos bisabuelos...; cual maleante de poca monta que se ha salido con la suya cree que la racha no se le va acabar; andar así por la vida, cargado de pretensiones que explotan en el aire como al despertar de un aparatoso y succulento sueño lúcido.

Principios del año 2022. Sabía que definitivamente no quería trabajar en un *call center*, y, siendo franco, no quería trabajar en absoluto. Estudiar siempre me pareció una forma muy natural de

vivir la vida, y luego, imaginé que me podría ganar la vida modestamente haciendo cualquier cosa que me gustara, lo cual significaba, según he oído decir, que no tendría que trabajar un sólo día de mi vida. Claro, es innegable el hecho de que cualquier cosa que valga la pena conlleva trabajo, y el valor intrínseco del trabajo es algo que nunca he puesto en tela de juicio. De hecho, todo el trabajo que había invertido en cultivar mis aficiones cobró un fatídico significado cuando me encontré enfrentando los desafíos del aula. Ah, pero verse enfrascado en la vampírica faena contra la oficina, lid de la cual nunca podría salir yo ganador en modo alguno, e idea que me tuve que ir tragando poco a poco, obligado por el contrato social, era una cosa bien contraria a un sano y conveniente ejercicio del trabajo desde mi perspectiva. En fin, tuve que echar mano del inglés, que realmente nunca me había servido para comunicarme con nadie, que para lo único que me había servido hasta ese entonces había sido para averiguar cosas, hacer lecturas de la universidad, uno que otro extranjero lo habrá tenido que sufrir...

Me sometí a una especie de entrenamiento intensivo con un viejo conocido del barrio que también andaba varadísimo y al que me unía una imperiosa necesidad de una fuente de ingresos. Habrán sido unos dos meses de sesiones más o menos diarias de dos y tres horas en que balbuceábamos más incoherencias de lo que sentido pudieron haber tenido aquellas maratónicas letanías. Habían días que tocaba dejar pasar porque la “conversación” se agotaba. Le propuse a mi diletante *practice partner*, cuyo interés pronto descubrí carecía de las aspiraciones que las circunstancias exigían, revisar material que pudiera servir como *input* para nuestras sucesivas charlas, pero se mostró reacio, aduciendo la futilidad de aprender tantas palabras que quizá nunca utilizaría en la práctica. Ese día, palabras no tuve para expresar mi estupefacción.

Pasaron los meses. Nunca pasé las pruebas del *call center*. Mi frustración con el ajedrez y con la vida, lo que al caso me venía a parecer lo mismo, me tenía en estado psíquico y moral de anquilosis. Pero el destino tiene parte de designio, y, en el fondo de mi alma, de verdad que no quería pasar mis días resolviendo asuntos por completo ajenos a mi incumbencia. Tampoco me había seducido el mundo tan alucinante como artificial de la producción audiovisual, en el que tuve la oportunidad de colaborar en un par de ocasiones gracias a un buen amigo, pero que, a pesar de haber sido lo que suena más cercano a lo que estudié, fue suficiente para desencantarme de lo que me pareció un despliegue descomunal de recursos para un propósito por completo banal. Y, a grandes rasgos, esa era la situación cuando un buen día vi el anuncio que cambiaría todo.

### III.

“Teachers! The new generation will be your masterpiece.”

“A good teacher is like a candle; it consumes itself to light the way for others.”

—Mustafa Kemal Atatürk

Tres años como teacher. ¿Se viene con la madera para esto?. Muchos llegan y muchos se van. Muchos se quedan. Resisten. Las jornadas son largas, al igual que las semanas. Debe haber otra forma. Uno le encuentra la maña, a pesar de sentirse *like breaking the law*. Yo me tengo que empeñar tanto en enseñar como en encontrar la manera de que mis estudiantes cultiven su espíritu y su mente. Eso me facilitaría mucho el trabajo, además de hacerme sentir que estoy cumpliendo mi misión, lo cual puede que me tome demasiado en serio. A veces siento que no vale la pena. Tengo la algo nefasta impresión de que la sociedad se aboca al abismo, y que no hay nada que yo pueda hacer. Pero debo continuar mi misión, aún cuando me siento paranoico

por no seguir ciertos preceptos, alineados más con la automatización, la estandarización, las promesas vacías...

En clase, una chispa se enciende en mí. Entro en trance. Mi mente viaja a lugares de los que ni siquiera tenía noticia y trae los recursos más insospechados. Puedo estar agotado, desmotivado, o incluso tener quebrantos de salud, pero un inexplicable sentido de responsabilidad dictamina que debo dar una clase decente, y sé que lo hago. Los estudiantes en sus teléfonos no me hacen reflexionar tanto como los que se quedan mirándome fijamente después de hacerles alguna pregunta, o los que no muestran el más mínimo entusiasmo por realizar lo que les acabo de indicar. Mi trabajo es, pues, guiar almas de regreso al camino del que las distracciones y los ideales artificiales de la modernidad las alejaron. Tomarlas de la mano por un camino que se ha vuelto sumamente difícil de elegir, porque se les ha convencido de que no lleva a ningún lugar por el que ellas quieran deambular, que es el lugar más hermoso de todos: el del autodescubrimiento. Si no da dinero, si no distrae, si no es divertido, si no es fácil: no way... Sé que hay cosas en que no debería meterme. Debo cumplir un contrato que dice que soy docente de lenguas extranjeras. ¿Lo soy realmente?

Quisiera discutir tantas cosas. Hay tanto por mejorar. A diario me debato entre seguir resistiendo y olvidarme de esto. Me gusta este trabajo porque creo profundamente que lo que hacemos al enseñar tiene sentido dentro de este maremágnum de sinsentido que es la existencia. Pero crear este sentido me está consumiendo. Es una batalla muy dura de librar cuando se siente tan solo, cuando la victoria rehúye y rehúye, cuando estar al borde del colapso físico y psíquico es la constante. ¿Que si exagero? Ya el tiempo lo dirá, pues ahora me parece que no tengo otra opción. No sé que otra cosa podría yo hacer en la vida que me parezca que valga la pena. Además la

profesión docente me acogió a mis casi 40 años y siento que debo mostrar la debida gratitud y compromiso, porque ya creo no saber en qué otra cosa podría empezar de nuevo.

### **Análisis**

“The mind will have its freedom.”

—György Kurtág (Játékok)

[Para el presente análisis, intentaremos emplear tres niveles fundamentados en lo percibido en los desarrollos teóricos de Gadamer y Ricoeur sobre hermenéutica, a saber: a) un nivel de comprensión inicial (precomprensión), en el que se explorarán intuiciones, prejuicios y sentimientos, como juicios iniciales que se irán transformando; b) un nivel de diálogo con el texto (círculo hermenéutico), en el que se irán relacionando diferentes partes del escrito con conceptos teóricos y otros referentes para generar interpretaciones que permitan, a su vez, alcanzar una comprensión de la historia en diferentes dimensiones; y c) un nivel de síntesis, en que deberán revelarse nuevos sentidos, darse una comprensión profunda de la experiencia, abrirse nuevas brechas de exploración de la identidad, de la práctica docente, de la vida misma. Estos niveles se verán entrelazados en un discurso de corte ensayístico que será el resultado de la lectura de sí mismo —la historia de vida— desde una posición analítica y reflexiva, en un esfuerzo por descubrir aquello que se pueda presentar como objeto de reflexión manifiesto para dar lugar a la fusión de horizontes que Gadamer propone, en juego con lo experimentado durante la escritura de la historia de vida —o etapa de configuración, desde Ricoeur—, durante la cual fueron surgiendo y tomando forma una serie de hechos, concepciones e ideas que bullían de

manera apenas latente y que ahora se encuentran plasmadas y sujetas a lo que esperamos sea un interesante y transformador ejercicio creativo y académico.]

## I

*Enseñar*, en mis clases de inglés, es, en principio, un verbo, o una acción, como muchas veces les digo a los chicos cuando la confusión se refleja en sus rostros. Cada vez que esto pasa, por mi mente empiezan a rondar diferentes cuestionamientos, por ejemplo, sobre el sistema educativo, el cual parece estar revelando constantemente falencias las cuales, pese a tener todas las intenciones de contribuir, se muestran como un reto bastante complejo de asumir, e incluso, como una misión ajena a mis funciones. ¿Cuáles son, pues, esas funciones? Una declaración y una pregunta abren la historia, resumiendo, para mí, qué se espera que haga, para inmediatamente cuestionarme: “Hacerse entender... ¿Será eso todo de lo que se trata enseñar?”. Un interrogante existencial/vocacional da pie al texto, pues, en primer lugar, se plantea uno de los temas a partir de los cuales se origina y alrededor del cual gira la historia contada, a saber, cómo el enseñar ha estado presente en mi vida y cómo se convirtió, de manera inesperada y en contraste con mis planes, en mi núcleo vital; y por otro lado, que frente al desafío de hacerse entender, la incertidumbre, en un buen número de ocasiones, puede llegar a proyectar una gran sombra que se vuelve misión sagrada del maestro disipar, espantar, atenuar, siquiera navegar, en un noble intento por descubrir los secretos que hacen de cada estudiante una misteriosa función de interpretación de información recibida, y de cierto modo, una ecuación a solucionar. Es un exhaustivo intercambio de mensajes, un incansable intento de despeje de incógnitas y un constante aprender a leer y corresponder a estas funciones, pues, de lo que se compone el trabajo del docente, atravesando un sinnúmero de etapas que suelen verse alteradas por los también

innumerables cambios a que está sujeto el contexto, las generaciones de estudiantes, las circunstancias del aula y el mismo docente, quien se plantea interrogantes todo el tiempo sobre lo que hace, porqué lo hace y si se ve haciendo esto por el resto de su vida.

Hay dos factores que el texto sugiere como una asunción de eficacia que hace de esta dinámica de aparente consunción un proyecto válido y viable. Por un lado, esa “depuración en la constante búsqueda del conocimiento por ambas partes”, que refleja una confianza y una fe casi ciega en cómo la terna información-conocimiento-verdad está en constante purga, en permanente constatación, gracias a la necesidad, ya sea de convención, de conveniencia, de practicidad, o incluso de autoridad —quizá ante todo. Por otro, “el refinamiento por realimentación” de un algoritmo —bien podría ser aprender/enseñar/corregir o experimentar/analizar/reexperimentar— cuyos orígenes y entrada en funcionamiento sería muy difícil precisar aún cuando hay indicios durante toda la historia, pero cuyo refinamiento está sujeto, indudablemente, al inagotable encuentro con estudiantes y los retos que cada cual y sus variadas configuraciones grupales plantean.

La búsqueda de sentido va configurándose como un afán, como algo escurridizo, una labor que ha estado en progreso desde la edad temprana. “El ambiente en que me crié fue lo suficientemente estimulante como para adquirir ciertos intereses que conforman lo que considero un eje fundamental de mi existencia”. Se evidencia progresiva y gradual, a la vez que intensa y urgente, destilándose a través de un relato que expone, cuestiona, induce y se constituye en un testimonio del desarrollo del yo mediante estas *transacciones* con el entorno que Mead describe como procesos recíprocos en los que “el sujeto interpreta, responde y transforma el medio” (1934). Así, se gesta en el aprender, como proceso activo y relacional, un estímulo que dota de

sentido al existir, a pesar de tener algunas dudas sobre ese sentido de la existencia, “puede que no haya tal cosa”, a la vez que supone un aspecto predominante y omnipresente durante el proceso de formación de identidad que termina por influir decisivamente en lo que, visto prospectivamente, serán dos elementos ahora en balance, es decir, la transición desde la etapa formativa del prolongado período universitario hacia el rol activo/productivo del ejercicio de la docencia.

En todo esto, Viktor Frankl aparece como una referencia de doble alcance que alude, no solo al complejo proceso de figuración de sentido en el que intuición, motivaciones, razones, fuerza de voluntad, misión, contingencias, entre otros factores, se conjugan para generar las condiciones y la presión del caso para que el individuo se forje una personalidad y un carácter ajustado a sus circunstancias y a los retos de debe asumir —prescindiendo eventualmente de los cuestionamientos que por lo general sólo implican dolores de cabeza y detrimento del ánimo pero que a su vez también aportaron al proceso—; sino también a cómo el diario vivir se puede llegar a mostrar como una dinámica arbitraria y azarosa, indisolublemente unida tanto al forjamiento de la identidad como a la misma esencia del existir, y valga decir, como razón con la que no hay que discutir sino discurrir. Frankl, como sobreviviente del Holocausto, encontró la manera de sobrellevar y sobreponerse a unas circunstancias que se le presentaron de súbito y le fueron impuestas, despojadas completamente de las condiciones que la sociedad actual, en teoría —y en una práctica que a veces sigue unas lógicas bastante retorcidas—, garantiza al individuo en pro de su progreso, en aparente contracorriente de toda sensatez y humanidad alguna, pero logrando lo inconcebible desde el punto de vista de lo razonable, al imprimir un sentido a su vida en un momento coyuntural de vida o muerte, originado y fortalecido por el tipo de fundamentos

que parecen estarse disipando en el estado de las cosas en la actualidad, como en este caso lo son el amor por su familia y la continuación de su trabajo científico —el trabajo de toda su vida—. Impensable sería tan siquiera una comparación de lejos entre la experiencia de Frankl y mi incursión en la docencia. Es sólo que, de alguna forma, en mi caso veo que la emergencia de una experiencia cuyo significado se puede medir en su profundidad, a su vez caracterizada por la magnitud del choque que pueda implicar, se convierte en el catalizador de una fusión de horizontes, en términos de Gadamer, pero de índole no sólo hermenéutica sino existencial, en la que la dimensión precomprensiva —“¡estaba muy entusiasmado!”, “con aspiraciones a artista”, “tenía la profunda convicción de poder aportar algo”—, es decir, mis antecedentes, mi historia, mi ideas preconcebidas, mis expectativas, entran en lo que, en principio no es un diálogo, sino confrontación y conflicto —ante los cuales al comienzo nuestro poca apertura, permanente refutación, recalcitrante cuestionamiento—, con, o contra, todas estas circunstancias en que asumo el rol docente, y que con el tiempo, algo de perseverancia —no lejos de resignación— y una progresiva aunque oscilante convicción se transforman en una alteración de la realidad en que mi comprensión de la vida laboral, del funcionamiento del sistema, y de mí mismo, se ve ampliada, expandida.

Así, ahora se aclara en cierto grado que el ser docente en el contexto de una maquinaria social, política y económica impulsada por el espíritu de la autodestrucción y la individualidad tras el velo de la productividad, determinada, tristemente, por parámetros que al cada vez más limitado campo de acción de la educación se le están saliendo de las manos, es el escenario que ayudará, no sólo a que el individuo obtenga sus medios de vida —que muchas veces es la razón principal de ejercer una labor—, sino a reconfigurar toda una serie de creencias y concepciones basadas,

en su mayoría, en la especulación, el idealismo y en una experiencia muy parcial de la vida. El sujeto, a través de un proceso que tiene que ser intenso y profundo, desconcertante incluso, y hasta en ocasiones penoso y doloroso, se replantea todo aquello que estaba prefigurado, muchas de sus convicciones empiezan a tambalearse o hasta a colapsar, y el cuestionamiento por el ser adopta un cariz completamente nuevo. Pasa de un nivel exploratorio a uno depurativo, de uno especulativo a uno experimental, de uno que va y viene entre el fatalismo y el idealismo.

Ante lo que al comienzo parece un panorama oscuro y titánica adversidad insuperable, causa de debilitamiento de todo entusiasmo, buena intención y ánimo de emprender cualquier empresa para la contribución a y el mejoramiento de un proyecto de sociedad que parece derrumbarse cada vez a un mayor ritmo, un silencioso proceso de reconfiguración se desencadena y tiene lugar lo que *a posteriori* se verá como un camino que hubo inexorablemente que acometer para poder llegar a las valiosas conclusiones a las que se ha llegado. La experiencia que al principio se repudia acendra los tesoros de la experiencia y el aprendizaje, y una identidad más empoderada se conforma, que será la que enfrentará los retos del futuro, pues la naturaleza cíclica de los procesos de la naturaleza dictamina que no hay una meta en la carrera del vivir.

¿Qué son estos escenarios sucesivos si no la savia con la que se potencian las acciones a tomar?

Parece ser que el quid del asunto es que las experiencias profundas de la vida llegan a pasar sin pena ni gloria si no se cuenta con un método para transformarlas en algo que se pueda implementar, así como se pueden pasar años desempeñando un rol como docente sin ningún arco de desarrollo, así parezca difícil de creer. Si bien es cierto que el simple hecho de permanecer en el puesto durante años brinde al docente toda una variedad de recursos y herramientas para defenderse, esto no siempre implica un mejoramiento significativo en la ejecución de su misión.

Señal inequívoca de ello son el rumbo de la sociedad actual y hordas de profesores que trabajan por la subsistencia, no por los fines de la educación. Al menos, desde el contexto en el que se hago esta reflexión, me parece que se evidencia una crisis vocacional que no me extrañaría se estuviera replicando en todo el sistema educativo. Profes protocolarios, cansados, dóciles, sin inspiración, incapaces de pujar por un cambio, o por mucho haciendo un esfuerzo aislado, pueblan todos los escenarios educativos, o al menos los secuestrados por las políticas neoliberales.

Entonces, si son todos estos duros escenarios el caldo de cultivo para una eventual comprensión profunda de nuestro oficio y las conjeturas necesarias para implementar cambios, pero, por el contrario, parece que la resignación mantiene el pulso a su favor, ¿es una crisis de identidad, de sentido o de vocación lo que agobia a la sociedad actual? Parece, pues, que navegar a través de una tenaz tormenta no siempre despierta las cualidades más valiosas que se puedan desarrollar en la vida, y, por tanto, lo que me encontré al inicio de mi experiencia como docente no habría sido sino el terreno yermo en el que nada que valiera la pena germinaría, como *teacher*, empleado, compañero de trabajo, o incluso, en cualquier otra ocupación que me hubiera acogido. “Claro. Yo venía de una vida muy cómoda y tenía una concepción muy distinta de la enseñanza. Para empezar, creía que iba a ser divertido...”. Claro, el omnipresente facilismo, que lo he visto también en tantos estudiantes, que buscan ya sea una carrera “fácil” o un trabajo en el que saber inglés ya les asegura al menos un ingreso que no saben si van a tener estudiando una carrera. Pero, valga aclarar, yo no iba detrás de eso. “¡Estaba muy entusiasmado! Pero el destino me deparaba una sorpresa a mi parecer bastante siniestra, aunque, a decir verdad, bastante afín a lo que se ve en todos los ámbitos de la vida, y que voy a caracterizar de una manera muy directa y

sucinta: producción en serie”. Al parecer, el choque con la realidad, el colapso de la ecuación de onda, el momento en que lo que ha de ser se materializa y ante lo cual sólo queda afrontar, no es la tragedia a la que yo me hice a la idea, sino el origen de un sentido muy profundo que ser docente traería a mi existencia.

## II

“Bautizo de fuego”, “ incursión permanente”, “ese día que transcurre como una serpiente que se muerde la cola”, “ensoñaciones creativas”, “modo de sustento y misión quasi sacra”. Las anteriores expresiones se encuentran incrustadas en el primer párrafo del segundo apartado, revelando, aparte de una serie de sentimientos encontrados, una especie de línea temporal que resume la impresión emocional que genera la experiencia de la docencia: una entrada que podría describirse como chocante, una duda que se coagula tanto como se disipa en el ejercicio, el adaptarse a la repetitividad que obliga la creatividad, el someter la creatividad a la obligación, y la necesidad de una creencia para poder sostener la existencia tanto en lo sustantivo como en lo dispositivo. Pero lo que es más importante, y tiene su tinte fatídico, es la naturaleza fortuita y aparentemente azarosa de una situación que viene de no estar en los planes y que surge en la conjugación de un trasegar existencial sin un rumbo claro y la necesidad —de ocuparse, de ganarse la vida, de incorporarse a la vida productiva, de encontrar sentido—, y que, pese a la casualidad, llega a convertirse en lo que sería, en los dos sentidos sucesivos de la palabra, una pasión. Pasión en cuanto padecimiento, el tener que enfrentar unas circunstancias que, en concepto propio, van en contra de las expectativas y de lo que se concibe como ortodoxo, por no decir correcto, aunque ninguno de los términos justifique lo que sólo es una concepción personal y subjetiva. Pero pasión también en cuanto afición, emoción, entusiasmo, empeño, en cuanto a

que es esto lo que se despierta en el individuo que enseña: “debo continuar mi misión”, “en clase, una chispa se enciende en mí. Entro en trance. Mi mente viaja a lugares de los que ni siquiera tenía noticia y trae los recursos más insospechados”, “puedo estar agotado, desmotivado, o incluso tener quebrantos de salud, pero un inexplicable sentido de responsabilidad dictamina que debo dar una clase decente, y sé que lo hago”.

Los simpáticos epígrafes del tercer apartado, finalmente, parecen resumir la visión que de la docencia me he formado: una necesidad de convencerse de que debe valer la pena dejar atrás, o al menos relegar, toda aspiración profesional artística para dejar el alma en un compromiso que la sociedad pareciera estar desvalorando, pero que debe seguir asumiéndose. Pese a sonar algo mesiánico, debo reiterar que es fundamental no dejar morir el sentido de la misión y la importancia de educar desde cualquier flanco. Al decir que me siento “*like breaking the law*”, me sorprende sintiendo cierta paranoia por hacer lo que creo que es correcto —aunque pueda estar equivocado. ¿Será que “guiar almas de regreso al camino al que las distracciones y los ideales artificiales de la modernidad las alejaron” es un cometido que no me corresponde como docente de inglés? Podría decir, para cerrar, que si otra cosa es importante rescatar del presente ejercicio es que, primero va el uno y después el dos: no se puede enseñar a quien no quiere aprender.

### **Conclusión**

Este trabajo ha terminado siendo un ejercicio iniciático. Con esta exploración un poco en profundidad, apoyada en la narración como método revelatorio y en la hermenéutica —a un nivel muy rudimentario— como tentativa analítica y transformadora, siento dar un paso de entrada hacia un terreno que me había visto impedido a abordar de una manera sistemática. La dimensión

de lo emocional, lo existencial y lo teleológico atraviesa inevitablemente la dimensión más visible y manifiesta de lo técnico, lo metodológico y operativo de la enseñanza, y se hace necesario contar con una forma de reflexión que sirva como recurso de permanente revisión, análisis e implementación, con el objeto de refinar, no sólo la práctica docente, sino la propia perspectiva sobre la existencia, el oficio y la identidad.

Se pudo ver que la narración constituye forma de exposición, liberación, reflexión y pensamiento que ayuda a sacar a la luz una buena parte de todo aquello que se siente y se medita, que en ocasiones inquieta y carcome, que muchas veces se acumula produciendo desasosiego y desesperanza, para poder ser procesado en un modo ordenado, como en un discurso susceptible de ser contestado, refutado y complementado, en un ejercicio de naturaleza dialéctica, o incluso, terapéutica. Disponer de un espacio de expresión contribuye a activar esas zonas de la memoria que guardan las claves para abordar los problemas que abruma al docente en diversos ámbitos relacionados con su profesión, los cuales se descubre que también están íntimamente relacionados con aspectos de su vida personal, rasgos de su psique y la abrumadora influencia del contexto y la historia. Pero muchas veces, apenas plasmar pensamientos, sentimientos y anécdotas en unas páginas no es suficiente para alcanzar un nivel de comprensión necesario para vislumbrar respuestas. Si bien el propósito no es obsesionarse con el encuentro con la verdad absoluta, el plasmar y posterior analizar, sumado a consultas de referencias que contribuyan a ampliar las vistas sobre los asuntos que atraviesan estas inquietudes, además de emplear un sistema de pensamiento como aquí intentamos valernos de la hermenéutica, se ha mostrado, al menos hasta el momento en que concluimos este trabajo, como una estrategia que en el largo

plazo puede contribuir a un significativo mejoramiento en muchas esferas de la vida de un docente.

## Referencias

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). *Reconsidering research on teachers' professional identity*. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>

Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Day, C. (2004). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.

Frankl, V. E. (2004). *El hombre en busca de sentido* (25.<sup>a</sup> ed.). Barcelona: Herder. (Trabajo original publicado en 1946).

Gadamer, H.-G. (1999). *Verdad y método I: Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.

Ricoeur, P. (1983). *Tiempo y narración I*. Paris: Seuil.

Ricoeur, P. (1990). *Sí mismo como otro*. Paris: Seuil.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.