

# PROFESORAS

DIÁLOGOS SOBRE EDUCACIÓN



Sebastián Díaz Iglesias



**PROFESORAS**  
**DIÁLOGOS SOBRE EDUCACIÓN**

Sebastián Díaz Iglesias

© Los autores

© Universidad de Extremadura para esta 1ª edición

Esta obra ha sido objeto de una doble evaluación, una interna llevada a cabo por el Consejo Asesor del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura, y otra externa, efectuada por evaluadores independientes de reconocido prestigio en el campo temático de la misma.

Edita: Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones

Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones

Plaza de Caldereros, 2. 10071 Cáceres (España)

Tel. 927 257 041; Fax 927 257 046

publicac@unex.es

<http://www.unex.es/publicaciones>

I.S.B.N.: 978-84-09-31618-2

Maquetación: María Valero Espacio para La Moderna editora.

Diseño de portada: María Carbajal Masso.

[www.librerialamoderna.com](http://www.librerialamoderna.com)

Cáceres, 2021.



*A docentes y alumnado, mi otra gran familia*

# ÍNDICE

<b>PRÓLOGO</b> .....	9
<b>Capítulo 1. PARA EMPEZAR</b> .....	13
<i>El primer día</i> .....	13
<i>Camino de clase</i> .....	16
<i>La primera clase</i> .....	18
<i>Profesora de...</i> .....	21
<i>Triángulo isósceles</i> .....	25
<b>Capítulo 2. MOTIVACIÓN</b> .....	29
<i>La analogía de la botella</i> .....	29
<i>La analogía del pescador</i> .....	32
<i>¡A motivar!</i> .....	34
<i>¡A cantar!</i> .....	37
<i>El teatro en clase</i> .....	41
<i>Tecnologías educativas y motivación</i> .....	43
<b>Capítulo 3. MODIFICACIÓN DE CONDUCTA</b> .....	47
<i>Extinción</i> .....	47
<i>Copia cien veces</i> .....	49
<i>Castigos físicos y psíquicos</i> .....	50
<i>Fuera de clase</i> .....	54
<i>Refuerzos</i> .....	56
<i>El bocadillo</i> .....	58

<i>Contratos conductuales</i> .....	60
<i>Economía de fichas</i> .....	62
<b>Capítulo 4. AUTORIDAD, RESPETO, EMOCIONES...</b> .....	65
<i>Lucía y doña Elena</i> .....	65
<i>Respeto y serás respetado</i> .....	69
<i>Pedir perdón</i> .....	71
<i>Paciencia y empatía</i> .....	73
<i>Complicidad y emociones</i> .....	75
<i>Una navaja en el aula</i> .....	77
<i>¡Sorpresa!</i> .....	79
<i>La magia de la alegría</i> .....	81
<i>Grandes mensajes en pocas palabras</i> .....	83
<i>Los cinco dedos de la mano</i> .....	86
<i>De la sexualidad y del amor</i> .....	88
<b>Capítulo 5. EL ALUMNADO</b> .....	91
<i>El patito feo</i> .....	91
<i>El cisne</i> .....	94
<i>La analogía del xilófono</i> .....	96
<i>Por cuatro esquinitas de nada</i> .....	97
<i>Asamblea en la carpintería</i> .....	100
<i>Tutorización por los iguales</i> .....	102
<i>Alumnado adolescente</i> .....	105
<i>La autoestima del adolescente</i> .....	108
<b>Capítulo 6. EL PROFESORADO</b> .....	111
<i>El buen docente</i> .....	111
<i>La mariposa azul</i> .....	114
<i>La profesora que no quería a sus alumnos</i> .....	117
<i>Formar a los futuros docentes</i> .....	119
<i>Atlántida</i> .....	124
<i>Hombres y mujeres en la docencia</i> .....	128

<b>Capítulo 7. LAS ASIGNATURAS Y LAS METODOLOGÍAS</b> .....	131
<i>¿Y si no hubiera asignaturas?</i> .....	131
<i>Montar una silla</i> .....	133
<i>Eliminar la asignatura de Matemáticas</i> .....	136
<i>El gato que quería subir al tejado</i> .....	139
<i>Hablar, escuchar, leer y escribir</i> .....	142
<i>Música, maestro</i> .....	145
<i>Nuevas asignaturas</i> .....	147
<i>Metodologías activas</i> .....	151
<i>En tiempos de confinamiento</i> .....	154
<b>Capítulo 8. LA EVALUACIÓN</b> .....	161
<i>Subir al árbol</i> .....	161
<i>Evaluar sin examen</i> .....	163
<i>Las dos caras de la misma moneda</i> .....	166
<i>Exámenes a la carta</i> .....	169
<i>Partyexamen</i> .....	171
<i>Monólogos</i> .....	173
<i>Autoevaluación y autocalificación</i> .....	175
<i>Negociando las notas</i> .....	180
<b>Capítulo 9. PARA TERMINAR</b> .....	185
<i>Final inesperado</i> .....	185
<i>Fortalezas</i> .....	189
<i>Misérias</i> .....	191
<i>Receta</i> .....	198
<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	205
<b>¿QUIÉN SOY?</b> .....	207





# PRÓLOGO

La convención manda que el prólogo de una obra escrita lo firme alguien que pueda dar prestigio al autor, alguien que avale con su firma (porque tiene *auctoritas* y reconocimiento social para ello) lo que sigue. Pues bien, en este caso, como en tantas otras ocasiones, Sebastián Díaz, rompe las convenciones, de acuerdo con su habitual forma de proceder de no transitar por caminos trillados. A mí no me queda más remedio que decirle que sí, pues soy incapaz de negarme a satisfacer su deseo, aunque sé que se sustenta más en la amistad que en el reconocimiento de que yo pueda hacer una aportación de más peso que sus propias y sabias reflexiones.

Es cierto que sumo más trienios que él —empecé en esto de la docencia en el curso 1975-76— y que, por tanto, en mi bagaje se acumulan experiencias en forma de éxitos y de fracasos de las que en tantas ocasiones hemos hablado y contrastado con las suyas propias, y que coincidimos grandemente en nuestra concepción del hecho educativo. Pero vaya por delante que siempre he considerado que yo he aprendido mucho más de él que al contrario. No en vano, en más de una ocasión, en mi aula frente a una situación nueva o difícil, me he sorprendido preguntándome cómo lo abordaría Sebastián.

Pues bien, la respuesta a muchos de estos interrogantes se van a encontrar en las páginas que siguen, y aun cuando con alguna de sus propuestas pudiéramos tener nuestras dudas, lo cierto es que también en ese caso van a servir para el propósito que, viniendo de un docente, se presupone: que reflexionemos sobre nuestra práctica docente y adoptemos las mejores soluciones a los problemas que se nos plantean día a día.

No quiero desmenuzar en el prólogo —no es sitio para ello— el contenido, pues una vistazo al índice ya nos muestra que el autor va a hacer un recorrido por la mayoría de las facetas que constituyen el quehacer diario en la clase, desde la motivación a la evaluación, pasando por el manejo de las emociones,

la empatía o el tratamiento a la diversidad en el aula o la concepción del currículo y las metodologías; pero sí haré unas pocas reflexiones por si pudieran ser útiles para quien se adentra en la lectura de este libro.

Como el autor pone en boca de Lucía, el personaje principal, «no sé si será una novela, un ensayo, una obra perteneciente al género didáctico, una fusión de todos ellos...»; lo que está claro es que finalmente se constituye como un material de consulta extraordinario no tanto para hallar soluciones —que también— sino para propiciar reflexión y debate sobre los distintos aspectos que conciernen al hecho educativo y a la función docente. Y se plantea de modo muy inteligente en el que, de nuevo la metodología y el buen hacer del maestro que en definitiva es Sebastián Díaz, sale a relucir. La propuesta adopta forma de diálogos entre distintos personajes, muchas veces antagónicos. Se me antoja un trasunto (no sé si intencionado) de los *Diálogos* de Platón: los personajes hablarán entre ellos, y en su discurso se va dibujando, a retazos, toda una filosofía didáctica, muy del gusto de quien huye del lenguaje dogmático y prefiere acercarse a la verdad mediante la estrategia de pensar discutiendo, con sucesivos acercamientos (y diálogos-encuentro entre compañeras de instituto) que configurarán en suma un compendio de líneas didácticas y metodológicas de la realidad cotidiana del aula y el aprendizaje con adolescentes.

Durante mi experiencia docente, que va ya camino de 36 años —descontado un período de 7 años en excedencia política—, he convivido con la preocupación constante y la incertidumbre de si lo estaba haciendo bien o mal. Nada original; a la mayoría de mis compañeras y de mis compañeros les oí siempre manifestarse en ese sentido. Durante mucho tiempo estuvo muy vigente aquello de «cada maestrillo tiene su librillo», que —salvando su connotación peyorativa— venía a decir que cada uno en su aula hacía lo que le parecía más adecuado, sin apenas contrastar con los demás. Tampoco la Inspección Educativa aportaba gran cosa a la solución de ese problema, pues siempre estuvo más pendiente del cumplimiento formal y del expediente administrativo que de otra cosa. Después, con la puesta en marcha de los Centros de Profesores (actuales CPR), empiezan a cobrar más fuerza conceptos como «proyecto educativo de centro», «grupos de trabajo», «seminarios»... y otra serie de modalidades como los «cursos de actualización científica y didáctica». No obstante, y esto lo he vivido con mucha intensidad dirigiendo un Centro de Profesores durante 6 años, la preocupación que con más insistencia reflejábamos los docentes es la de encontrar la «receta didáctica» que nos llevara a tener más éxito en la impartición de nuestras asignaturas. Ensayamos diferentes modelos, desde el experto de la Universidad hasta el catedrático de instituto, pasando por los ponentes de la inspección educativa. En realidad, lo que mejor funcionó siempre es que un profesor o un equipo de profesores, contara su experiencia concreta a sus iguales.

Pero, digámoslo alto y claro, no existen recetas mágicas que funcionen siempre y para todos. Algunas estrategias tienen éxito con unos alumnos pero no con otros; otras funcionan sólo para determinados contenidos o asignaturas; otras funcionaron una vez pero no a la siguiente. Damos en ocasiones la misma clase, repetida, a diferentes grupos de alumnos seguidos, y no siempre obtenemos el mismo resultado: fue bien con 2.º A pero no con 2.º C... ¿Qué ha cambiado? Tal vez la hora; el propio grupo en sí; que ha ocurrido algo de lo que no nos hemos enterado en la clase anterior... En fin, mil variables que no podemos dominar por completo. La clase es algo vivo, y ese factor de vida en ebullición se apodera del acto educativo y tenemos que ser capaces de adaptarnos y de reorientar sobre la marcha el proceso. ¿Quiere esto decir que debemos afrontar la clase como quien va a pescar? ¿Qué da lo mismo trucha que alpargata?... Por supuesto que no. La clase tiene que ir bien preparada, con los objetivos y las estrategias bien previstos, pero con la suficiente flexibilidad para que la adaptación no signifique quiebra... En cierta ocasión preguntaban a un par de humoristas famosos si ellos improvisaban sobre el escenario o lo preparaban todo muy bien; y uno de ellos contestó: «Sí, lo improvisamos todo con dos meses de antelación».

Lo que sí hay son unas variables esenciales que debemos tener siempre en cuenta, sea cual sea el grupo, circunstancia o asignatura, y que van a hacer que nuestra labor docente sea provechosa y bien recibida por los alumnos. Desde hace unos cuantos años, todos los cursos pregunto a mis alumnos, en cuanto surge la ocasión (normalmente en la hora de tutoría) qué consejo le darían a quienes estudian para ser profesores y profesoras; qué deberían cultivar como mejor cualidad para hacerlo bien... Invariablemente dicen en los primeros puestos estas tres cosas: que tengan mucha paciencia, que se pongan en nuestro lugar, y que nos traten con respeto.

Me ha alegrado enormemente ver que también en esto coincidimos; y si hubiera que grabar un corolario sería este; y a partir de ello, tengo el convencimiento de que lo demás va a caer por su propio peso. Lo sé porque así lo he vivido.

No obstante, seguiremos con nuestra eterna y necesaria reivindicación de menores ratios, de mayor dotación de profesorado para atender a las necesidades educativas especiales y a las metodologías activas y cooperativas. Y también muchos seguiremos considerando que hay determinados aspectos de la organización escolar sobre los que probablemente necesiten cambios, entre ellos los horarios —absolutamente centrados en la conveniencia social y no en la de los jóvenes estudiantes, que se ven obligados a levantarse en muchos casos a las siete de la mañana y no llegar a casa hasta cerca de las cuatro, sin una comida intermedia; o también esa concepción de la forma de provisión de equipos directivos más centrada en representar a la

administración que a los equipos docentes... o tantas otras cuestiones que exceden de este prólogo y hasta del propósito del libro, y a las que habría que dar otra vuelta de tuerca, esta vez pensando más en el protagonista y centro concreto del quehacer educativo: el alumno y sus necesidades.

Ángel Cepeda Hernández. Maestro y Doctor en Antropología.

# CAPÍTULO 1. PARA EMPEZAR

## *El primer día*

Lucía se quedó perpleja cuando escuchó el inicio de la conferencia que esa mañana de sábado la llevó a la Casa de la Cultura de su pueblo. Apenas llevaba cinco años trabajando como profesora en un instituto y no quería desaprovechar la oportunidad de aprender de aquella maestra de la que le habían hablado maravillas.

Era una mujer sexagenaria, algo enjuta, con un vestido que recordaba a los jipis de finales de los 60. Llevaba dos años jubilada pero, viendo el brillo de sus ojos al dirigirse al auditorio, cualquiera diría que se trataba de una jovencita en su primer día de trabajo como docente.

La conferencia versaba sobre el folklore musical y su tratamiento en Educación Secundaria. A priori, se antojaban dos conceptos antagónicos: el folklore remite a gente mayor y a música anticuada; la Secundaria es cosa de adolescentes. Sin embargo, aquella mujer había obrado lo que parecía un milagro en un instituto: conseguir la simbiosis entre ellos. «Pero esto no tiene mérito alguno —dijo la maestra más tarde—. Con adolescentes, la paciencia, la empatía y el respeto, aderezados con una buena dosis de sonrisas, son los que obran este y cualquier otro milagro, con independencia de la asignatura y del tema que trabajes con ellos».

Merecía la pena escucharla. Sentada en una de las primeras filas junto a su compañera Elena, Lucía se mostraba expectante. Aun así, su sorpresa fue mayúscula con el preámbulo que utilizó la maestra en su intervención. Durante mucho tiempo recordó aquellas palabras casi al pie de la letra:

«Antes de empezar, les voy a contar algo que he estado pensando desde que me ofrecieron impartir una conferencia aquí. ¿Saben?, hace exactamente cuarenta años, este pueblo fue mi primer destino como

maestra. Se trataba de una sustitución de un mes de la profesora de Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza, de 6.º, 7.º y 8.º de EGB, actuales 6.º de primaria, 1.º y 2.º de secundaria. Esas eran mis especialidades, así que, perfecto. El problema sobrevino cuando llegué al colegio y el director me dijo que la maestra a la que iba a sustituir también daba clases de Inglés en 6.º. Yo no tenía ni idea de ese idioma, así que me fui a la Delegación Provincial de Educación a decirles que no podía impartir esa asignatura, porque no tenía la especialidad. Me respondieron: “De acuerdo, renuncie usted. Al siguiente de la lista de interinos le vendrá de perlas”. Mi primer trabajo, el sueño de todos mis años de carrera, mi primer sueldo... ¿Cómo iba a renunciar a todo ello? Así que volví al colegio, cogí el libro de texto y las cintas de casete del primer tema, y me puse manos a la obra. Se pueden imaginar ustedes mis clases de inglés. En fin, aprovecho este momento para pedir disculpas a aquellos alumnos de 6.º, damnificados por mi decisión de darles clases de una disciplina para la que no tenía formación».

La maestra ofreció una interesante conferencia, volviendo una y otra vez sobre sus claves para una buena práctica docente: tener paciencia, empatía y respeto, sonreír y buscar el brillo en los ojos del alumnado.

Cuando concluyó su disertación, con el turno de preguntas sobrevino el momento mágico de la mañana. Una señora, de algo más de cincuenta años, cogió el micrófono y, para sorpresa de todos, comenzó su intervención cantando una canción en inglés. Tras unas pocas frases musicales, dijo su título: *How are you?*, y prosiguió: «Yo fui una de esas alumnas damnificadas por sus clases y esta fue la canción que nos enseñó en su primer día con nosotros. Han pasado cuarenta años y aún la recuerdo llegando a clase con una guitarra. Nos quedamos todos maravillados. Ese primer día nos cantó esta canción que usted misma había compuesto para la ocasión, según nos dijo, y en la que se incluía el vocabulario básico y las expresiones del primer tema. Yo no sé si usted sabía mucho, poco o nada de inglés; lo que sí sé es que hizo que nuestro primer contacto con esa lengua fuera muy agradable, y que, para todos, la clase de esta asignatura se convirtiera en una de nuestras preferidas de aquel mes. Y consiguió que yo me enganchara a un idioma que ahora manejo con bastante soltura. Usted dejó huella en mí y le doy las gracias por ello».

La conferenciante estaba realmente emocionada con lo que acababa de escuchar. No lo esperaba. Ni siquiera lo podría haber imaginado. De hecho, había olvidado totalmente aquel inicio y la canción que había compuesto para ese momento. Desde las primeras butacas del salón de actos se podía apreciar nítidamente cómo le temblaban las piernas mientras escuchaba a la que había sido su alumna en su primer

día como maestra. A Lucía casi se le escaparon unas lágrimas. Por un momento, se vio en una situación similar. También a ella la embargaba la emoción.

Varios de los intervinientes que siguieron a la primera en el turno de palabra se expresaron en términos parecidos, no solo referidos a la asignatura de Inglés, también a las de Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza. Sin duda, aquella mujer se fue del pueblo con la autoestima muy alta. Tan alta como la que ella consiguió para su alumnado en esas disciplinas con su forma de darles clase.

La que no parecía muy entusiasmada era Elena, la acompañante de Lucía. Doña Elena, como la conocían en el instituto donde trabajaban las dos, una profesora bastante mayor que Lucía que, un poco a regañadientes, había accedido a acompañar a la joven a la conferencia tras la insistencia de esta.

—No ha estado mal —dijo al salir—. Pero tanto folklore... Me he aburrido un poco.

—Pues a mí me ha encantado —afirmó convencida Lucía—. ¿Y qué me dices de la alumna recordando su primera clase con ella cuarenta años atrás? ¡Qué pasada!

—De esa anécdota yo me quedo con el despropósito de permitir a una maestra dar clases de una asignatura de la que no es especialista. Al menos hablaba de Primaria. En Secundaria, una cosa así, sería una auténtica aberración.

—Pues a mí me parece muy interesante ese planteamiento. Es más, entre un profesor que sepa mucho de su disciplina pero no lo sepa enseñar y otro que no sepa tanto pero transmita muy bien lo que sabe, me quedo con el segundo.

—¡Tonterías! —exclamó Elena, un poco alterada—. Es imposible ser buen profesor si no dominas la asignatura en un alto grado.

Acto seguido colocó su mano derecha a la altura de su ombligo y la izquierda a la del mentón, y prosiguió.

—Para enseñar esto, tienes que saber esto —ahora subió la mano izquierda por encima de su cabeza, manteniendo la derecha donde la tenía.

—Pero no se trata de saber solo de lo que estás enseñando, sino también de cómo enseñarlo. Lo uno y lo otro deben ir de la mano —puntualizó Lucía.

—Si dominas una asignatura, sabes enseñarla. A enseñar se aprende viendo enseñar, algo que llevamos haciendo desde que entramos en preescolar —defendió, convencida, doña Elena.

—Me temo que no —negó Lucía con la cabeza—. Hay por desgracia muchos profesores que dominan sus materias, pero no saben enseñarlas. No transmiten y eso supone fracasar como docente.

—Vamos a cambiar de tema, porque me pones de mal humor con esos comentarios.

—Perdona, mujer. —Lucía no quería cerrar la conversación sin un último alegato—. Me callo. Pero, antes, déjame decirte que, ojalá algún día yo pueda vivir un momento como el que esta mañana ha vivido esa maestra. Que tu alumnado te recuerde por lo mucho y bueno que le han aportado tus clases debe ser de lo más placentero a lo que podemos aspirar profesoras y profesores.

### *Camino de clase*

«Sé que me odian. Lo veo en sus ojos. Lo siento al pasar junto a ellos. A más de uno le gustaría ponerme la zancadilla y hacerme caer. Todos se reirían de mí a carcajadas. Les encantaría verme en el suelo, avergonzada y llorando de impotencia. Seguro que ninguno de ellos acudiría a socorrerme. Aunque no los escucho, sé que están cuchicheando a mis espaldas: que si soy una vieja fea que viste como si el tiempo se hubiera estancado décadas atrás, una vieja amargada que disfruta amargándoles a ellos la vida. Seguro que están diciendo que les tengo envidia: envidia de su juventud, de su lozanía, de una vida que yo no viví cuando tenía su edad, por dedicarme en cuerpo y alma al estudio. ¡Qué sabrán ellos! Les molesta mi presencia solo porque yo soy la profesora y ellos los alumnos, porque tengo el poder de aprobarlos o suspenderlos, de ponerles una u otra nota. Pero ahora no les queda más remedio que entrar en el aula, sentarse cada uno en su asiento y escuchar mi clase durante casi una hora. ¿Cómo no se dan cuenta de que todo lo que les voy a contar será esencial en sus vidas? Soy la profesora. No deben olvidarlo».

Doña Elena tenía a muchos de sus alumnos por unos adolescentes maleducados. Por eso, cuando pasaba a su lado camino del aula, los imaginaba mirándola con antipatía y murmurando entre dientes cosas desagradables sobre ella. Pero no bajaría la cabeza como una derrotada. Por el contrario, caminaría altiva, dándoles a entender que era ella la que estaba en posesión del saber, de la educación y del poder.

El pasillo era estrecho, casi los rozaba al pasar. Les tenía algo de miedo, pero lo disimulaba. La mayor parte de ellos eran más altos y más fuertes que ella. Además, se contaban por decenas. No tenía defensa alguna ante aquella horda de adolescentes, al menos en lo físico. Es cierto que llevaba más de treinta años haciendo cada día un recorrido similar, desde el inicio del pasillo, donde se hacinaban los alumnos entre clase y clase, hasta la entrada del aula. Y es cierto que nunca le había ocurrido nada en ese trayecto. Pero, no sabía muy bien por qué, sentía algo de miedo.



—Buenos días —eran las primeras palabras que tenía por costumbre decir al entrar en clase—. Os tengo dicho que no me gusta nada que me esperéis en el pasillo. Cuando yo entre, os quiero a todos sentados, con el cuaderno y el libro encima de la mesa. Algún día os quedaréis fuera los que lleguéis después de mí.

Cuando se trabaja con adolescentes, no hay mayor error que empezar la clase reprendiendo, con órdenes y amenazas; más aún si luego estas últimas se quedan en papel mojado.

A veces se preguntaba cómo sería si nada más encarar el pasillo levantara la cabeza, esbozara una sonrisa y fuera saludando a unos y otros con un sencillo «Hola». ¿Cómo sería empezar la clase con un «Buenos días, ¿qué tal?». Demasiado chabacano para una profesora que se preciara. Sin embargo, en Lucía, esto era lo normal. Además, parecía irle muy bien con esta actitud. «No hay nada como sonreír a los alumnos y empezar la clase preguntándoles qué tal», le dijo en cierta ocasión. Claro que Lucía no llegaba a los treinta años. Ella también había tenido esa edad. Sin embargo, no recordaba haberse mostrado con tanta familiaridad con ellos. Había que guardar las formas. Lucía era Lucía y ella siempre había sido y sería doña Elena.

Tutorizar a Lucía, enseñarle el ejercicio de la docencia, era un objetivo que se había marcado doña Elena desde que, hacía dos cursos, aquella joven e inexperta profesora había aterrizado en un instituto en el que ella llevaba trabajando más de veinte años. En cierto modo, se sentía obligada a enseñar la profesión a una chica novata que, a pesar de ello, había llegado al centro educativo con unas ideas demasiado transgresoras, propias de quien quiere cambiar un sistema que se resiste a ello. ¡Cosas de la edad! Aunque ella no recordaba haberlas vivido de esta manera. Quería formar a Lucía, convertirse en su mentora; pero, a medida que pasaba el tiempo, la joven no solo se resistía a sus lecciones, sino que, además, estaba generando ciertos cambios entre el alumnado con los que una profesora de su talla no podía estar muy de acuerdo, sobre todo porque los consideraba muy perniciosos para ellos, pero también para los profesores.

Una vez le confesaron que una alumna de Bachillerato se expresó en los siguientes términos en la tutoría de Lucía: «Cuando ves entrar en el pasillo a doña Elena, se te nubla el día. Luego te metes en el aula hecha polvo. Miras en tu mochila y esta parece un pozo oscuro, muy profundo, en cuyo fondo, abajo del todo, hay un libro gordo y pesado que se resiste a salir. Cuando eres tú la que aparece en el pasillo, sale el sol aunque esté lloviendo. Y, cuando te sientas, no necesitas sacar el libro de la mochila: sale y se abre él solo». Le hubiera gustado conocer la identidad de la alumna, pero se la ocultaron. Le habría dicho cuatro cosas bien dichas. Intentó pensar cuál de ellas se había atrevido a hacer un comentario tan ofensivo, pero podría haber sido cualquiera de aquellas maleducadas de 1.ºA o 1.ºB del itinerario de Ciencias Sociales, a las que daba clase de Matemáticas. Unas incultas y malcriadas, más preocupadas por sus ropas o sus

peinados que por las enseñanzas que ella pudiera ofrecerles, que eran muchas y buenas. ¡Qué poco futuro les auguraba! Desde luego, aquella juventud no era como la que a ella le tocó vivir. En su época de instituto, las chicas eran muy estudiosas y tenían un comportamiento exquisito. Al menos así lo recordaba. ¡Cuánta razón tenía Garcilaso cuando escribió aquello de: «Cómo, a nuestro parecer, cualquiera tiempo pasado fue mejor», en las *Coplas a la muerte de su padre*. Aunque, a decir verdad, sí que encontraba algunas chicas con estas características en los grupos de Ciencias de la Salud y Tecnología. Ahí sí había buenas alumnas, parecidas a ella cuando tenía su edad.

Pero, en estos tiempos que corren, muchos alumnos no son así. Y mucha culpa la tienen profesoras como Lucía que, con tal de tenerlos contentos, les consienten todo lo que les piden. «Lo importante es que los alumnos estén a gusto en clase. Si están a gusto, están motivados y aprenden más y mejor», le dijo la joven en cierta ocasión. «¡Tonterías! Para aprender hay que sufrir. Solo consiguen sus objetivos los que están dispuestos a ello, y se sacrifican para conseguirlos. El aprendizaje requiere esfuerzo; y el esfuerzo, sufrimiento. Si un alumno está feliz, no aprende», fue su respuesta. Por eso, para doña Elena, cualquier propuesta de utilizar el juego como estrategia metodológica, eso que Lucía llamaba *gamificación*, no era más que una estupidez. «Se juega en el recreo, en la calle, en los momentos de ocio. En clase se trabaja. El juego y el trabajo en Educación son antagónicos». Además, creían los profesores a los que se les llenaba la boca con eso de la innovación, que esa patraña de la *gamificación* se la habían inventado ellos, solo porque tuviera un nombre medio inglés. Pues de eso nada: ya en 1876, Giner de los Ríos defendió e instauró en la Institución Libre de Enseñanza, la alegría y el juego como parte esencial de su método de enseñanza. Menos mal que luego todas esas ideas absurdas se abandonaron, pensaba aliviada doña Elena. Lo que nunca llegó a saber, es que a Lucía aquel comentario, lejos de incomodarla, le abrió las puertas a la Institución Libre de Enseñanza, de la que no sabía nada y que tanto le gustó conocer. No obstante, en algo llevaba razón la veterana profesora: excepto en lo referido a la incorporación de la tecnología a la Educación, todas las propuestas de innovación, tan en boga en las primeras décadas del siglo XXI, en esencia ya se habían propuesto en la segunda mitad del siglo XIX. Vamos, que en metodología educativa estaba casi todo inventado.

### ***La primera clase***

Lucía aún recordaba el día en el que su compañera le dijo que la primera clase era fundamental para el devenir del resto del curso. En eso coincidía con ella, aunque no en la forma de afrontar ese primer contacto con el alumnado.

Doña Elena siempre comenzaba la primera clase del nuevo curso de la misma manera: «Buenos días. Soy doña Elena, vuestra profesora de Matemáticas, una asignatura esencial en vuestra formación y para vuestro futuro. Sé que en este grupo hay algunos alumnos poco amigos de atender en clase y de hacer los deberes en casa. Pues quiero que, desde el primer momento, queden claras las cosas. No voy a consentir en mi clase gente vaga y enreda, que hable cuando no debe, que no traiga el libro y el cuaderno a clase, y que no haga los deberes cada día. Las Matemáticas no son como otras asignaturas. Hay que dedicarles mucho tiempo, en clase y en casa. Y no quiero que olvidéis que yo soy la profesora. Aquí mando yo y nadie más que yo. ¿Alguna duda? Si tenéis esto claro y me hacéis caso, no tendréis dificultades para aprobar la asignatura. Si no, tendréis un problema muy gordo».

Las palabras que utilizó, tratando de aleccionar a Lucía, fueron: «Hay que dejarles las cosas claras desde el primer día: hacerles ver en la primera clase quién tiene la sartén por el mango, quién es la autoridad en el aula. Hay que amedrentarlos un poco para que te tengan respeto. El respeto de los alumnos solo se consigue cuando estos te tienen miedo; y el miedo, amenazándolos con castigos y suspensos en tu asignatura. Esta es la esencia de la verdadera Educación. En la primera clase, muéstrate enfadada y regáñales como si hubieran hecho algo malo, para que sepan a qué atenerse si lo hacen».

Con este inicio de curso, doña Elena lanzaba una inequívoca declaración de intenciones: lo esencial en Educación son las asignaturas, o lo que viene a ser lo mismo, los contenidos, los conocimientos, las áreas de estudio, los currículos...: lo que el alumno tiene que estudiar y aprender.

El otro elemento principal del sistema educativo lo constituye el profesorado, que es el que está en posesión del conocimiento y dispuesto a transmitirlo al alumnado. Cada clase tiene que convertirse en un proceso de adaptación de los alumnos a los contenidos que presenta el profesor. El alumno que consigue adaptarse a esos contenidos y aprenderlos para repetirlos en el examen tal y como se lo pide el profesor tiene éxito; el que no, fracasa.

Era este un modelo asignatura-céntrico, algo así como un sistema solar donde las asignaturas ocupan el lugar del Sol y el resto de elementos gira alrededor de ellas. En esta analogía, el alumno sería uno más de los planetas, como los espacios, los horarios, el mobiliario, las familias, la administración educativa...; dejando, eso sí, el planeta Tierra para los profesores; junto al Sol, los dos astros centrales del sistema.

A pesar de las indicaciones de doña Elena, Lucía, que optó por no hacerle ningún caso, comenzaba el curso de una manera muy diferente. Cuando se encontraba con alumnos a los que veía por primera vez,

se presentaba con estas palabras: «Buenos días, me llamo Lucía, ¿y tú?». De esta manera se dirigía a cada uno de ellos y les ofrecía su mano. Le gustaba que le dijeran su nombre mientras la mantenía sujeta. Luego, sin soltársela, le preguntaba alguna otra cosa hasta que asociaba el nombre que acababa de escuchar a alguien de su entorno, emocionalmente próximo, que se llamara igual. Era esta una técnica para favorecer el recuerdo que había leído al excepcional ilusionista Jorge Luengo, en su libro *Supertrucos de la vida diaria* cuando preparó sus oposiciones. A continuación, sentados en corro, de manera que todos se veían la cara y ella era un miembro más del grupo, les decía algo así como: «Vamos a intentar pasar un buen curso juntos. Ahora no me conocéis, ni yo a vosotros, pero estoy segura de que muy pronto habrá muy buen rollo entre nosotros. Todo el alumnado de este grupo merece mucho la pena, y yo quiero sacar de vosotras y vosotros lo mejor que tenéis, que es mucho. Voy a intentarlo y, para conseguirlo, necesito vuestra ayuda. ¡Somos un equipo!».

«Juntos», «todos», «vamos», «somos» eran vocablos recurrentes en las clases de Lucía. El que nunca aparecía en la primera clase era el nombre de la asignatura que impartía. No quería que, bajo ningún concepto, sus alumnos pensarán que su asignatura era lo principal en la relación que en ese momento se iniciaba entre ellos.

Para Lucía, cada clase debía convertirse en un proceso de adaptación de los contenidos de su asignatura al alumnado. En eso consistía su trabajo, en conseguir acomodar esos contenidos a cada uno de ellos. Si lo iba logrando, los alumnos, ella y el sistema iban teniendo éxito; si no, algo fallaba y había que intentar corregirlo sobre la marcha.

A veces le gustaba comparar el sistema educativo con el sanitario. Las preguntas que se formulaba no estaban faltas de lógica: ¿Acaso no son los pacientes lo esencial para un médico, un enfermero, un fisioterapeuta o cualquier otro profesional vinculado a la Sanidad? ¿Alguien puede pensar que los medicamentos o los ejercicios de rehabilitación son más importantes que los enfermos? ¿No se afanan estos trabajadores de la Sanidad por adaptar sus conocimientos, sus competencias, las técnicas de diagnóstico, los tratamientos, etc., a cada enfermo en particular? Pues igual debería ser en Educación.

Frente al modelo asignatura-céntrico que defendía doña Elena, Lucía era partidaria de un modelo alumno-céntrico, algo así como un sistema solar donde el alumnado ocupaba el lugar del Sol, y el resto de elementos, caso de las asignaturas y el profesorado, giraban alrededor de él como los planetas y sus satélites, los cometas y los asteroides.

### *Profesora de...*

A pesar de las indudables discrepancias existentes entre doña Elena y Lucía en su forma de entender la Educación, la buena relación entre ellas era evidente. Ambas se tenían mucho respeto. Para Lucía, cualquier docente merecía la pena, hombre o mujer, de una u otra edad, con una filosofía educativa u otra. De todos y de todas podía aprenderse algo. Y aprender era su gran objetivo.

Para doña Elena, Lucía era como una hija profesional, díscola y rebelde; pero a la vez culta y educada. Le gustaba aquella chica, quizá porque era como a ella le hubiera gustado ser a su edad y no lo fue. Pero, por otro lado, le atraía la idea de intentar hacer de ella una profesora a su imagen y semejanza. Se imaginaba a sí misma en la actualidad, pero con treinta años menos. No se trataba de ser como Lucía, sino de que esta fuera como ella. Por eso quería advertirla y hacer que desistiera de las ideas equivocadas que tenía sobre la docencia, producto, precisamente, de su juventud, de su falta de esa experiencia de la que ella tanta tenía.

Muchas tardes se reunían en una cafetería-biblioteca-sala de arte muy del gusto de ambas, situada a medio camino entre la casa de una y de otra. A pesar de las diferencias entre ellas, las dos mujeres tenían una buena relación que iba más allá de lo puramente profesional. En esas veladas vespertinas hablaban de música, de política, de la ciudad en la que vivían y de muchos otros temas, unos más trascendentes y otros más triviales. Y hablaban, por supuesto, del instituto, de las asignaturas que impartían, del profesorado, del alumnado, de innovación, de agrupamientos, de metodología...

Aquella tarde de inicios de curso surgió el tema de la carrera de cada una de ellas.

—Yo estudié Exactas —declaró doña Elena—. Hice la licenciatura en cinco años. Me encantan las matemáticas y me considero un buen matemático.

—Qué raro suena eso viniendo de una mujer —sonrió Lucía.

—No voy a decir «me considero una matemática». Esto sí que suena mal. «Matemáticas» es el nombre de la disciplina: la persona que se dedica a ella es un matemático, como es un físico el que se dedica a la Física o un informático el que se dedica a la Informática, sea hombre o sea mujer. No vas a decir «una física» o «una informática». Otra cosa es la que se dedica a la Filosofía o a la Ingeniería, en este caso sí queda bien decir «filósofa» e «ingeniera», porque no es la misma palabra la que señala a la profesión y a la carrera estudiada.

—Pues yo pienso que es correcto decir «soy matemática, física, música o informática», cuando es una mujer la que habla —Lucía defendía el uso de estos vocablos asociados a ocupaciones de mujeres—.

El hecho de que pueda sonarnos mal no es más que una consecuencia del lenguaje sexista al que nos tienen acostumbradas desde pequeñas.

—Para ti es más fácil, ¿no? Tú eres bióloga.

—Yo me definiría mejor como profesora de Biología.

—Bueno, sí, yo también soy profesora de Matemáticas, eso está claro. Pero, ante todo, tú eres bióloga.

—No me siento bióloga porque no me dedico a la Biología, me dedico a la docencia. Por eso me siento más profesora de Biología.

—De acuerdo, pero tu trabajo es enseñar Biología y eso hace que te dediques a la Biología. Lo mío son las Matemáticas, ellas son el objetivo último de mi profesión. —Doña Elena lo tenía meridianamente claro.

—El objetivo último de mi profesión no es la Biología, es el alumnado y su educación. Yo no veo la Biología como un fin, sino como un medio para formar a mis alumnos. —Lucía también parecía verlo con tanta nitidez como su interlocutora.

—Bueno, es un punto de vista respetable, pero que yo no comparto. —En este punto salió la doña Elena más beligerante—. No estudié cinco años de Exactas para ahora decir que lo mío es la educación de unos adolescentes a los que tienen que educar sus padres y no yo. Faltaría más. Lo mío son las Matemáticas. Siempre lo fueron. Mi vínculo con ellas ha sido vocacional.

—Yo creo que el mío con la Enseñanza también. De hecho, no descarto estudiar algún día el Grado de Maestra. Me encantaría trabajar con niños.

—Calla, mujer. ¿Es que no tienes bastante con los del instituto? Además, pasar de dar clases en Secundaria a hacerlo en Primaria es como bajar de categoría. Y no lo digo yo. Ellos pertenecen al nivel A2 del funcionariado y nosotros al nivel A1. En todo caso, a mí me sobran los alumnos. Si no fuera porque vivo de ello mandaba bien lejos las clases y me dedicaba a escribir libros de problemas matemáticos. No hay nada como resolver un problema que se te resiste. Es de lo más placentero que yo he vivido.

—Para mí, placentero es conseguir que un chico desmotivado se enganche a mi asignatura, lograr que le brillen los ojos cuando le hablo, por ejemplo, de invertebrados. Placentero, es que te sonría cuando llegas a clase y te espere en ella con ganas de aprender. Placentero, es que te dé las gracias por lo que le has enseñado. —Lucía parecía soñar despierta.

—Eres una romántica, una idealista. —Doña Elena se mostraba más los pies en el suelo— ¿Pero tú crees que los alumnos van a tu clase a aprender? Van, como a todas, a aprobar. Tú y tu asignatura no les importáis lo más mínimo. Y si te sonríen es para hacerte la pelota y conseguir que les apruebes o les pongas una buena nota. Todo lo demás es un cuento. A mí no me engañan con esas caritas de pollito tierno.

—Puede que sea una romántica y una idealista, pero yo creo en la Educación, creo en la docencia y creo en los adolescentes y en su interés por aprender. Si no, no me dedicaría a esto.

—Cuando dices esas cosas, te envidio un poquito. Aunque enseguida se me pasa. Yo creo que todo eso de la psicología escolar que estas estudiando en la Universidad te está desviando un poco de lo tuyo. —Doña Elena sabía que su joven compañera estaba matriculada en el Grado de Psicología y cursaba varias asignaturas vinculadas con la Psicología de la Educación.

—¿Desviando? Al contrario, me está viniendo muy bien para mis clases del instituto.

—Pienso que, si lo que quieres es seguir estudiando, deberías retomar la Biología, hacer una segunda especialización, o un Máster, o una Tesis Doctoral, pero eso de Psicología...

—¿Más Biología? Ya sé mucha. Ahora en lo que quiero mejorar es en cómo enseñarla. La Psicología me está ayudando mucho a conocer a los adolescentes. Eso me viene muy bien para enfocar mis clases de otra manera a como lo hacía cuando empecé.

—Y vuelta con las clases. Estas obsesionada.

—No es eso —negó Lucía—. Pienso que una docente, como tú o como yo, antes que matemática o bióloga, es profesora de Matemáticas y profesora de Biología. Para mí, que la palabra profesora vaya delante de la de nuestra disciplina implica anteponer nuestro alumnado a nuestra asignatura.

—Ya hemos hablado de este asunto en otras ocasiones y ya sabes mi opinión. Vamos a dejarlo porque, por lo que veo, no vamos a convencernos, ni yo a ti, ni tú a mí. Aunque, deberías hacer más caso a mi experiencia. Son ya cincuenta y ocho años de edad, de los cuales treintatréis han sido de servicio. Algo sé de esto. En fin, se me ha hecho tarde y aún tengo exámenes que corregir. Me marchó.

—Un placer hablar contigo.

—Lo mismo digo.

Tras estas largas e intensas conversaciones, Lucía solía quedarse un buen rato pensando en lo que se habían dicho la una a la otra. Trataba de entender a doña Elena, aunque no lo conseguía. Por otro lado, intentaba por todos los medios convencerse a sí misma de que hacía lo correcto, pero no le resultaba fácil. Todos los titubeos que manifestaba a la hora de evaluar lo que hacía y cómo lo hacía con su alumnado,

contrastaba con la seguridad con la que se expresaba doña Elena sobre ese mismo asunto. Lucía dudaba y eso la obligaba a seguir formándose en todo aquello que pudiera ayudarla a sentirse mejor docente: en Didáctica de la Biología, en Psicología educacional, en Tecnologías aplicadas a la Educación, en Innovación educativa... Doña Elena no dudaba en ningún momento de que lo que hacía en sus clases era lo que debía hacer; y, con las matemáticas que sabía, le sobraba para enseñar en el instituto.

La duda obligaba a formarse a Lucía y, cuanto más se formaba, más dudaba de estar haciéndolo bien en sus clases. Doña Elena no dudaba. Lucía sufría; doña Elena, no. Sin duda, Lucía era una buena profesora; doña Elena, posiblemente también.

Casualmente, aquella tarde, después de su conversación con doña Elena, Lucía recibió un mensaje de Charo, una de sus profesoras del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria que había cursado años atrás. Era la misma que le dijo por primera vez que si se iba a dedicar a la docencia debía anteponer sus alumnos a su asignatura, anteponer ser profesora de Biología a ser bióloga. Aún mantenía una buena relación con ella.

«Lucía —le escribía Charo—, lee el mensaje que me ha enviado una alumna del Máster de este curso. Dice así: "...Terminé la carrera sabiendo que soy enfermera. Sí, soy. Ni estudié, ni trabajo de; soy. Siento que, con esa bata tan odiada por muchos, soy yo y con ella puesta me siento libre. Como ya se imaginará, no fue mi voluntad hacer este Máster. Seré sincera, el primer día que llegué a clase y dijo que pensáramos que ya no éramos `profesión anterior` y que ahora éramos `profesores de...`, quise salir corriendo lo más lejos posible y no volver. No intenté siquiera darle una oportunidad, simplemente no quería escuchar, no tenía cabida para mí. Únicamente seguí yendo a clases porque es lo que siempre he hecho. Al día siguiente no volví a sentirme molesta y, al siguiente, hasta me divertí. Un día muy... interesante para mí, fue aquel en el que me descubrí pensando cómo actuaría yo con `el niño de la navaja`, cómo podría hacerle entender, aprender. Me habría encantado ver mi cara cuando me di cuenta de lo que estaba haciendo. Desde ese día quise, al menos, escuchar. No estaba tan mal. Ser profesora abre un sinfín de posibilidades, de proyectos que comenzar. Las demás asignaturas del Máster empezaron a tener algo de sentido, quizás porque ahora si escuchaba realmente, no con ese rechazo inmediato que no podía evitar anteriormente. No sé si me dedicaré a la enseñanza de manera formal, quién sabe. Lo que sé es que este año no será inocuo. Por ello, quería agradecerle el hacerme dejar de sentir que este Máster y esta profesión me estaban `robando` lo que tanto me gusta y permitirme disfrutar de mis prácticas, y no sufrirlas. Quizás nos veamos en un instituto o, quizás, en



un centro de salud. Sea como sea, gracias. Una alumna”. ¿Qué te parece? ¿A que es bonito? Me ha encantado recibir este mensaje. Estas cosas te animan a continuar con la ilusión del primer día. Buen fin de semana».

### ***Triángulo isósceles***

Cuando doña Elena llegó a la cafetería del instituto se encontró con Lucía. A esa hora ninguna de las dos tenía clase.

—Hola —dijo al entrar.

—No te esperaba —se sorprendió la joven—. Me dijiste que tenías mucho trabajo y no vendrías.

—Es que estoy de mal humor. ¿Quieres creer que algunos de la ESO aún no distinguen un triángulo isósceles de uno equilátero? Me enervan estas cosas. No sé qué les enseñan en el colegio. O los maestros no saben matemáticas como es debido o son los alumnos que, aun sabiéndolas, simulan ignorarlas para irritarme.

—No seas malpensada, Elena. Ni lo uno, ni lo otro. Yo nunca discutiría a un maestro que ha tenido cuatro años de formación sobre qué y cómo enseñar. En Secundaria solo tenemos uno, el del máster; y en la Universidad, a veces ni eso. En cuanto al alumnado, dicen los neurocientíficos que en el inicio de la adolescencia se produce una poda neuronal y se pierden muchas de las conexiones ligadas a conocimientos adquiridos con anterioridad.

—Pero eso es muy extraño, ¿no? —Doña Elena pensaba que la correlación entre las variables cuantitativas de la edad y las conexiones neuronales era positiva y muy cercana a uno; hasta llegar a la vejez, donde esta se tornaba negativa.

—Te aconsejo un programa de *Redes*, titulado: *La adolescencia nos hizo humanos*.

—¿*Redes*? ¿No era Eduardo Punset su presentador?

—Sí —afirmó Lucía, fiel seguidora de los programas de este divulgador científico—. Tiene algunos programas muy interesantes relacionados con la Educación. Están todos en Internet.

—Lo veré.

—Una de las cosas que descubrí en él fue que, durante la infancia, hasta aproximadamente los diez años, se produce un gran auge neuronal, creándose billones de conexiones. Luego, en la adolescencia, entre los diez y los veinte años más o menos, muchas de esas conexiones se eliminan y se reduce el cerebro. Es una reestructuración del cerebro que hace que funcione mejor.

—Curioso, pero extraño —señaló doña Elena acompañando sus palabras de una expresión facial de estupefacción.

—Entiendo que los adolescentes formatean parcialmente su disco duro. No es que no aprendieran la diferencia entre el triángulo equilátero y el isósceles; es que quizá su mente lo haya borrado, como tantas otras cosas, porque no lo considera un aprendizaje funcional. Así que no te enfades con ellos.

—Tú siempre defendiéndolos —se quejó doña Elena.

—Ya sabes que, para mí, el alumnado siempre es lo primero —sonrió Lucía.

—Ya lo sé y pienso que te equivocas. Todo es importante. También los profesores y las asignaturas.  
—A doña Elena le incomodó un poco la sonrisa irónica con la que Lucía recibió sus palabras.

—Hablando de triángulos, de alumnado, profesorado y asignaturas. Si pusieras a cada uno de ellos en un vértice, ¿con qué tipo de triángulo te quedarías?

—No lo he pensado nunca —dudó—. Quizá con uno equilátero. Aunque, si tenemos en cuenta que nos debemos a unos currículos a los que tenemos que adaptarnos, mejor me inclinaría por un triángulo isósceles. No cualquiera, sino uno con el lado de la base de bastante menos longitud que los otros dos. En los dos vértices inferiores estarían profesores y alumnos, y en el tercero, el de la zona superior, las asignaturas. Al final eso es lo que hacemos los docentes, poner a los estudiantes en contacto con nuestra disciplina para que la aprendan.

—Pues mira, en eso coincidimos. Yo también pienso en un triángulo isósceles como el tuyo.

—¡Vaya! Por fin coincidimos en algo relacionado con la Educación, porque, contigo no hay manera.

—En algunas cosas sí, mujer —volvió a sonreír Lucía—. Aunque vuelvo a disentir contigo en la colocación de unos y otros. Yo veo en los dos vértices de la parte inferior, al profesorado y a sus asignaturas: a ti y tus Matemáticas, y a mí y mis Biología y Geología. En el vértice superior situaría, sin duda, al alumnado, dando a entender que la educación implica una subordinación de los dos de abajo al de arriba.

—¡De eso ni hablar! ¿Yo subordinada a los alumnos? Eso sería lo último.

—Bueno, quizá la palabra «subordinación» no sea la correcta. Mejor la sustituyo por «adaptación».

—Tampoco me vale.

—De acuerdo. —Lucía no quería contradecir a su compañera— Retiro ambas. No obstante, hay que ver lo mucho que tienen en común dos triángulos isósceles, el tuyo y el mío, y lo diferente que pueden llegar a ser.

—Pero no olvides que si hablamos de un polígono de tres lados y dos de ellos, solo dos, tienen igual longitud, se trata de un triángulo isósceles y no de otra cosa.

—Ya, ya, pero el triángulo ABC no es igual que el ACB.



# CAPÍTULO 2. MOTIVACIÓN

## *La analogía de la botella*

Cuando doña Elena escuchó decir a Lucía: «Muchas veces nuestros alumnos no aprenden porque no están motivados. En nuestro sistema educativo, los chicos no motivados fracasan; pero, en estos casos, los que verdaderamente fracasamos somos nosotros», se sintió molesta. ¿Cómo iba a ser ella responsable del fracaso de un alumno? Aquella jovencita decía cosas que no se sostenían. Si un alumno no aprende es porque no escucha en clase, no hace los deberes y no estudia. Luego están los que no tienen capacidad para hacerlo. Ella no puede culparse de que un alumno sea un vago o no tenga lo necesario para superar su asignatura.

A doña Elena le gustaba la analogía de la botella de agua y la Educación. A veces, la utilizaba para instruir a los alumnos del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria que venían a hacer prácticas con ella: «Imaginaos que queremos echar agua en unas botellas, la mejor de las aguas, la que consideramos más limpia y con la mejor proporción de sales minerales. El agua serían los contenidos de nuestra asignatura y las botellas, los alumnos a los que hay que llenar de saber. Elegimos un grifo del que pensamos que sale esa agua de calidad. Un buen grifo, homologado para cumplir su cometido con garantías de éxito. Los grifos somos nosotros y para ser buenos grifos hemos estudiado Exactas o el Grado en Matemáticas, como se llama ahora. Las botellas no son todas iguales, las hay de mayor y menor capacidad, con bocas más y menos grandes, de uno y otro color. Las hay más y menos altas, anchas o cilíndricas, incluso con un diseño novedoso. El material del que están hechas es el vidrio, en unos casos; el plástico, en otros. Alguna está defectuosa, con un agujero por el que escapa el líquido. Luego hay botellas que te gustan más, que te gustan menos o que, sencillamente, no te llaman la atención. El grifo comienza a echar agua tratando de llenar las botellas, pero estas deben estar justo debajo para recibir el líquido.

Pasado un rato, se observa que a unas botellas les llega el agua y a otras no. Deberían colocarse todas las botellas bajo el grifo, pero son muchas y es complicado ir de una en una. Si cada grifo tuviera menos botellas a las que echar el agua... El grifo no es responsable de tener que llenar tantas botellas a la vez, o de que unas tengan una boca mayor que otras, o de que alguna sea defectuosa y pierda agua por algún agujero. Nuestro objetivo es echar agua, la mejor de las aguas, para eso nos hemos formado, para que nuestra agua sea de la mejor calidad. Si echáis buena agua, seréis buenos grifos. El resto no es responsabilidad vuestra.

Con la Educación ocurre algo parecido, los profesores debemos llenar las cabezas de nuestros alumnos con conocimientos, los mejores para la sociedad en la que vivimos, según recogen nuestras leyes educativas. Nosotros, docentes, somos el mejor de los grifos, del que emana la mejor de las aguas. Hemos estudiado para ello. Somos las personas idóneas para enseñar. Como las botellas, cada estudiante es diferente a cualquier otro. No hay dos alumnos iguales. Sin duda, una enseñanza más individualizada, teniendo en cuenta las peculiaridades de cada uno, sería la mejor opción, pero con las ratios que tenemos esto es imposible. El alto número de alumnos por clase nos obliga a tratar al grupo como si fuera homogéneo, es decir, a dar clases a un alumno tipo, siempre intentando no retrasar a los mejores. Pero no podemos perder tiempo con los que no quieren estudiar. Hay que centrarse en los que se comportan bien y quieren hacer las cosas. A los demás, partes disciplinarios, expulsiones de clase y suspensos. ¿Me entendéis? Nosotros no somos hermanitas de la caridad».

Aquel año Lucía estaba presente cuando doña Elena echó el sermón a sus tutorandos en prácticas. La joven profesora se mantuvo callada mientras hablaba su compañera. Por nada del mundo hubiera querido contradecirla delante de aquellos estudiantes de Máster. Pero, nada más quedarse a solas, le hizo varias observaciones, la mayoría referidas a la atención a la diversidad, que doña Elena parecía pasar por alto en su disertación. Más adelante, hablarían largo y tendido sobre ese asunto pero, en aquella ocasión, el tema en el que se centró su larga conversación, mientras se dirigían caminando a sus casas, fue el de la motivación.

Echando mano de la analogía que su compañera había utilizado esa misma mañana, Lucía planteó la siguiente pregunta a doña Elena:

—¿Y si te encuentras con el caso de una botella que está justo debajo del grifo y no le entra ni una gota de agua, aunque sea una botella muy de tu agrado, con gran capacidad y una boca muy amplia?

—Ese caso no se da —respondió doña Elena con seguridad—. Es un imposible, como ene partido por cero, siendo ene cualquier número.

—Pues piensa por un momento que sí lo es. Igual que es correcto el enunciado «cinco por cuatro veinte, más dos, veintitrés».

—¡Son veintidós! —exclamó doña Elena dando a entender a Lucía que estaba equivocada.

—¡Veintitrés! —afirmó la joven con rotundidad.

—Imposible. Son veintidós.

—Son veintitrés, si consideras «cuatro veinte» como el número decimal cuatro coma veinte. Cinco por cuatro con veinte son veintiuno; más dos, veintitrés.

—¡Qué aguda!

—Ya ves. Nada es imposible —sonrió Lucía—. Nos lo dijo Emilia, nuestra tutora de 5.º, el día anterior a empezar el tema de los números decimales.

—¡Qué graciosa la maestra! —Doña Elena solía utilizar diminutivos afectuosos cuando se refería a niños y a quienes trabajaban con ellos— En Primaria se utilizan muchos enredos de esos.

—Yo diría mejor «¡qué ocurrente la maestra para motivar a su alumnado!». Porque con aquella gracia, como tú dices, nos enganchó a todos al tema que iniciamos al día siguiente de proponernos el reto.

—¿Motivación?

—Sí, motivación, que es de lo que trataba de hablarte hace un momento, cuando te pregunté por esas botellas a las que, aun teniendo todo lo necesario para llenarse de agua, no les entra ni una gota.

—¿Y qué tiene que ver eso con la motivación? —Doña Elena no acababa de entender la relación que pretendía establecer Lucía.

—Pues mucho, porque quizá lo que le pasa a esa botella es que no se le había quitado el tapón. La botella está bajo el grifo, pero el agua, aún siendo abundante y de muy buena calidad, resbala por sus paredes y no entra. Después de intentarlo varias veces, cambiando incluso de grifo y de agua, seguimos igual: el agua no entra. Centramos las críticas en la botella: «no es buena», «no sirve», «está dañada», «no se puede hacer nada por ella», «es irrecuperable»... y la tiramos. Es un fracaso de la botella. Una más para engrosar el porcentaje de botellas inservibles. Llegados a este punto la pregunta es: ¿y si en esa botella sí puede entrar agua, a veces mucha, y el único problema está en que no le hemos quitado el tapón? ¿Cuántas botellas se desechan por defectuosas y su único problema es que no se les ha quitado el tapón antes de proceder a llenarlas? ¿Cuántos alumnos fracasan en nuestro sistema, suspenden y suspenden hasta que abandonan los estudios, aun teniendo todo para tener éxito en él, muchas veces por falta de motivación? Por desgracia, muchos. En estos casos quizá cabría preguntarse quién fracasa verdaderamente, si el docente

o el alumno. Desde mi punto de vista, fracasa el profesor, mientras que el alumno paga los costes de este fracaso. Triste, muy triste.

En más de una ocasión volvió a salir la analogía de la botella en conversaciones entre Lucía y doña Elena. A esta última le gustaba mucho y era una constante cuando hablaba, sentando cátedra, al alumnado en prácticas del Máster. A Lucía le parecía poco oportuno porque no veía la Educación como una mera transmisión de conocimientos desde el profesor al alumno. Ya no se puede mantener esa cantinela obsoleta y desfasada. «Debemos entender que nuestro objetivo no es llenar botellas, sino encender fuegos». Este fue el argumento que cierto día utilizó Lucía, defendiéndolo no con poco ahínco, y ante el que su compañera de discusión se quedó sin palabras. Desde entonces, doña Elena cada vez utilizó menos su recurrente analogía de la botella. Aquella frase con un mensaje tan intenso no era propiedad de Lucía, sino una adaptación de otra del escritor francés del siglo XVI Michel Montaigne, quien ya apuntaba en sus *Ensayos* a la ilusión y a las ganas de aprender, como los sitios a los que acudir en busca del conocimiento y las competencias que adquirir, más que a los contenidos que almacenar en la memoria. Lucía la escuchó años atrás en un curso de Didáctica de las Ciencias Naturales y, desde entonces, la hizo suya.

### ***La analogía del pescador***

Durante todo el rato que estuvo hablando Lucía, doña Elena permaneció en silencio, con la mirada clavada en los ojos de la joven, tratando de procesar todo lo que esta le decía sobre el asunto de la motivación. Aunque el argumento resultaba casi incuestionable, la veterana profesora no era una mujer que se rindiera con facilidad. Ciertamente, su opinión era bien distinta.

—Una de las obligaciones de los alumnos es venir motivados a clase. Ese no es mi cometido, es el suyo. Aprobar mi asignatura debe ser suficiente motivación para que todos lleguen a mi clase con el tapón quitado. Si no se lo han quitado y no les entra el agua que emana de mi grifo, repito, no es mi culpa.

Lucía no aceptaba que aprobar una asignatura, o sacar nota en ella, constituyera una motivación suficiente para que un alumno fuera a clase con ganas de aprender. En Educación Secundaria, a muchos alumnos les importa muy poco la nota y, aunque todos quieren aprobar, no están dispuestos a trabajar lo que se les pide para conseguir ese objetivo. Como mucho, lo están para hacer trampas: pedir los deberes a un compañero, aprovecharse de otros en los trabajos colectivos, copiar en los exámenes...

—Imagina que vas a pescar. —Doña Elena se quedó sorprendida ante el arranque de Lucía, tras unos segundos de silencio; sin duda, iba a utilizar otra analogía—. Llevas para comer un bocadillo de pan de



pueblo, crujiente, recién hecho, y tortilla de patatas. ¡Pedazo de bocadillo! Estoy secretando saliva solo de pensarlo. Es tu comida favorita, la mejor para un día de pesca. También llevas un bote con lombrices de cebo. ¿Qué pondrías en la caña para que picaran los peces, unos trocitos de esa tortilla que tanto te gusta o una lombriz de esas que te resultan tan asquerosas?

—¡Lombrices! —exclamó doña Elena—. No soy tonta.

—Pues, en Educación, lo mismo. Nunca olvidaré lo que me pasó con David, este chico que han expulsado del centro tras un expediente sancionador. Fue en el curso pasado. En la evaluación dijo Carmen, la de Lengua, que no había leído el libro que tenían asignado para ese trimestre porque era un vago y que, además, su lectura era mecánica, balbuceante e incomprensiva. Días después, en mi clase, estaba inusualmente callado, mirando hacia abajo. Me acerqué en silencio y lo encontré con una revista de motos debajo de la mesa. Cuando me vio, la cerró de inmediato y trató de ocultarla. Pero ya era tarde. En lugar de regañarlo y echarle de clase, como suelen hacer algunas compañeras en estos casos...

—Por supuesto —saltó doña Elena, como un resorte—. Es lo que se debe hacer.

—¿Sabes cómo actué yo? —prosiguió Lucía sin escuchar a su interlocutora—. Le pregunté qué leía, si le gustaban las motos, si tenía una... Me interesé por lo que le interesaba a él. Y, ¿sabes qué descubrí? Que David sabía leer perfectamente. Le pedí que me explicara el contenido del párrafo al que tanta atención estaba dedicando cuando lo sorprendí con la revista. Lo hizo con todo lujo de detalles. El texto hablaba de no sé qué cosas de un motor nuevo que se estaba probando en una escudería de motos. Su lectura era totalmente comprensiva. El bocadillo de pan de pueblo y tortilla de patatas era para Carmen el libro de *Milagros de Nuestra Señora*. A ella le gustaba y quería que lo leyera David. Pero él quería sus lombrices, su revista de motos, lo que a él le gustaba, aunque Carmen nunca lo hubiera elegido para leer. El bocadillo y la obra de Gonzalo de Berceo motivaban a Carmen, al pescador; el anélido invertebrado y la revista de motos motivaban a David, al pez. Ese artículo sobre motos hubiera sido un recurso genial para enseñar a David a resumir, a sacar las ideas centrales del texto, a construir un relato corto a partir de cuatro palabras que aparecieran en él, a localizar adjetivos, sustantivos o formas verbales, a mejorar su ortografía, a perfeccionar su competencia lingüística; además, de una forma agradable. Así entiendo yo la motivación. Por desgracia, ese artículo no era otra cosa que una excusa para echarlo de clase.

—¿Acaso me estás diciendo que a los alumnos hay que enseñarles lo que ellos quieran? —A pesar de lo sólido del argumento de Lucía, doña Elena no podía aceptar lo que había creído escuchar, por lo que enseguida echó mano de una fina ironía, a la que prosiguió una regañina de las típicas que se dan a una niña

inmadura—. Pues apañados vamos. Que al niño le gusta esto, se lo doy: «toma, mi niño, esto que tanto te gusta, para que te portes bien». ¡Lucía, por favor, no me seas cría! Hay un currículo que enseñar, y eso no nos lo debemos saltar.

—El currículo habla de leer de manera comprensiva, no de qué leer para conseguirlo. El pez necesita nutrientes para vivir, pero estos están tanto en la tortilla como en la lombriz. Si el objetivo es ofrecerle glúcidos, lípidos y proteínas, ¿por qué no dárselos envueltos en un formato que le resulte atractivo? Los nutrientes siguen siendo nutrientes, en una tortilla o en una lombriz. Es la forma de presentarlos lo que varía y los hace más o menos agradables para comer, en el caso de un pez o en el de cualquier alumno. Lo que te quiero decir, Elena, es que llevas razón al decir que debemos enseñar lo que se nos exige por ley, los «qués». En eso estoy totalmente de acuerdo. Pero, es la forma de enseñarlo, los «cómos», la que podemos variar, adaptarla a nuestro alumnado para hacerle más sugerente el camino hacia esos «qués». A un alumno, por lo general, no le gusta lo que queremos enseñarle, le gustan otras cosas. Pero podemos enseñarle de una manera que lo motive. Esta es una de las grandes claves para que se produzca el verdadero aprendizaje.

### ***¡A motivar!***

Para Lucía, cada clase debía comenzar y acabar con una propuesta motivadora. Estaba convencida de que activar la curiosidad en el alumnado suponía, en gran medida, abrir la puerta al aprendizaje.

—Si yo diera clases de Matemáticas —argumentó la joven profesora—, los primeros días de curso me iría con los alumnos a dar una vuelta por los alrededores del instituto. Tú sabes mejor que yo que las matemáticas están presentes en todo: en las matrículas de los coches, en los porcentajes de rebajas de un escaparate, en las formas geométricas de las señales de tráfico, en las ofertas de las entidades financieras pegadas en sus ventanas... Saldría a hacerles ver las matemáticas de su entorno y trabajaría sobre ellas. ¿Te imaginas midiendo alturas de edificios a partir de sombras utilizando el Teorema de Tales? Sería genial.

—Con lo justos que vamos siempre con el programa, no podemos perder tiempo con esas cosas. — Para doña Elena todo lo que se necesitaba para trabajar su asignatura, estaba en el libro de texto.

—¿Has pensado alguna vez plantear la proporcionalidad a partir de las diversas medidas que se pueden realizar en una guitarra?

—¿Una guitarra? ¿A qué viene ahora hablar de una guitarra? Yo creo que pasas demasiado tiempo con la de Música. ¿Cómo se llama? Nunca recuerdo su nombre.

—Paula. Se llama Paula y tiene a los alumnos enganchadísimos con la guitarra. Eso es motivar. Los adolescentes asocian la flauta a la escuela y quieren romper con todo lo que les suene a Primaria. Por eso, una vez en Secundaria, Paula les propone iniciarse en el manejo de la guitarra, instrumento que ellos asocian más al mundo joven. A partir de ahí, ya tiene quitado el tapón a todas las botellas y a muchos contenidos musicales envueltos en piel de lombriz, para que le guste al pez. Y, por cierto, esto de preocuparse por la motivación no es un tema de edad: Paula pasa de los cincuenta.

—Interesante, pero, te vuelvo a preguntar, ¿qué tiene que ver la guitarra con la proporcionalidad?  
—Doña Elena necesitaba respuestas para saciar su curiosidad, como cualquier adolescente.

—Pues mira, hace poco leí un artículo de un guitarrero extremeño, un tal Rodolfo Paniagua, que había hecho un montón de medidas a varias guitarras de un reconocido lutier de este instrumento: Antonio de Torres. Midió el largo de la caja de resonancia, la anchura de sus lóbulos mayor y menor, el diámetro de la boca, el tiro de cuerda, la longitud del diapasón y otras que no recuerdo. Luego halló la relación entre varias de estas magnitudes, tomándolas de dos en dos. Por ejemplo, entre el tiro de cuerda y la longitud de la caja, o entre el lóbulo mayor y el lóbulo menor. El resultado en todos los casos se acercaba a uno coma tres, que no es la proporción áurea, pero sí la llamada proporción cordobesa, que también se encuentra si hacemos este tipo de relaciones entre medidas realizadas en la Mezquita de Córdoba. Te lo recomiendo porque, además de ser un interesante trabajo de proporcionalidad, la guitarra los motiva mucho.

—Si no digo que eso no lo sea; pero, no tenemos tiempo para ello. Un día, excepcionalmente, podemos hacer cosas así, pero no de manera habitual.

—¿Y por qué no?

—Porque no. Ya te digo, siempre andamos mal de tiempo para terminar el programa. De hecho, los últimos temas, casi no se ven, o se ven muy deprisa.

—Recuerdo cuando, hace unos años, me dijeron los de 1.º de la ESO de mi tutoría, que les había encantado tu primera clase después de Navidad. Decían, sorprendidos, que te veían más sonriente y agradable.

—Es cierto, fue una tontería. Les dije que el nuevo año, el 2019, era un año perfecto.

—¿Y eso? —preguntó Lucía llena de curiosidad.

—Primero les pedí que elevaran al cuadrado cada cifra del número 2019. Obtuvieron 4, 0, 1 y 81. Luego, que sumaran estos números. Daba 86. Repetimos, primero hallar el cuadrado de cada cifra y luego

sumar. O sea, 64 más 36, igual a 100. Volvimos a hacerlo y el resultado fue 1. Por eso es perfecto. Una tontería. Es verdad que aquel día estuvieron especialmente atentos. Fue de las mejores clases del curso.

—¡Claro, Elena! Porque esa tontería —al decir esta palabra hizo una señal con los dedos índice y corazón de ambas manos, dando a entender que la entrecomillaba— a ellos les gustó, les resultó atractiva, les interesó, les indujo a atender y a hacer cosas en tu clase. En definitiva, los motivó a aprender matemáticas.

—Ya te he dicho que eso está bien para empezar una clase un día, de manera excepcional, por ejemplo, después de vacaciones. Pero no podemos perder más tiempo con ello.

—Quizá esas cosas, como tú dices, y que a muchos nos gusta llamar matemáticas recreativas, pudieran ser la clave para motivar a tu alumnado, para quitarles el tapón, para darles lombriz de comer, una lombriz cargada de nutrientes aritméticos, algebraicos, geométricos y estadísticos.

—¡Y dale con el tapón y la lombriz! —Doña Elena no parecía interesada en seguir hablando de motivación, al menos en su asignatura—. Y tú, ¿qué haces para motivar en Biología y Geología?

Esa pregunta dio alas a Lucía que, durante un buen rato, estuvo comentando las estrategias que ponía en marcha, casi a diario, para intentar motivar a su alumnado.

Sus ojos adquirieron un brillo especial cuando le habló del juego con la tabla periódica de los elementos. Le dedicaban los diez últimos minutos de las clases de bioquímica y geoquímica. Para ello se hacían dos grupos, por ejemplo, chicos contra chicas. Ella decía el nombre de un elemento y unos y otros buscaban en la tabla el símbolo y el número atómico. Se otorgaba un punto al grupo del primero en responder. Sin pedírselo, chicos y chicas comenzaban a estudiar la tabla por su cuenta, por la motivación que llevaba aparejada conseguir más puntos que el rival.

—Les encanta la actividad y aprenden mucho con ella —concluyó Lucía—. Que les gusta, se nota en lo contentos que se ponen cuando les digo «Vamos a jugar a la tabla». La clave está en la palabra «jugar». Les encanta escucharla y, cuando lo hacen, toda su atención se dirige al juego. Hace poco me felicitaron las compañeras de Física y Química que dan en 2.º de la ESO. Sus alumnos, que el año pasado estuvieron conmigo, manejaban muy bien la tabla, sin ellas haberles pedido que la memorizaran para un examen. Me sentí muy bien cuando me lo dijeron. Fue un subidón. Este año voy a volver a hacerlo.

—¿No decías tú que no había que plantear actividades de competición en las clases? Ahora te contradices, querida Lucía.

—Yo no digo que haya que prescindir de todas las posibilidades de la enseñanza tradicional y centrarse solo en la innovación educativa. Hay cosas de la enseñanza de siempre que son válidas en ciertos contextos, pero de manera puntual. De la misma manera, definiendo que los cincuenta y cinco minutos de cada una de las clases de la semana, durante todo un curso, no deben convertirse en una competición de unos contra otros para propiciar un *ranking* final en función de las notas. Utilizar una actividad competitiva ocasionalmente puede resultar positivo para el aprendizaje. Es más, en un contexto de metodologías centradas en el alumno y en el trabajo cooperativo, alguna propuesta competitiva se asimila más y mejor. Además, cambiamos la composición de los grupos de vez en cuando. Así, a veces compiten chicos contra chicas; otras, los de delante con los de atrás; o los de la derecha frente a los de la izquierda; o los de catorce años por un lado y los de trece y quince por otro; o los que vienen andando al instituto en oposición a los que vienen en transporte... Cada dos o tres juegos se rehacen los equipos. Hacer siempre los mismos grupos, compitiendo entre ellos, genera tensiones entre sus miembros, que pueden acabar en conflictos indeseables. Ocurre en los centros educativos y ocurre en la sociedad en general. Los grupos mantenidos en el tiempo tienden, de manera natural, a la polarización, es decir, a construir claves identitarias por diferenciación con los otros grupos próximos. La consecuencia es que las relaciones intragrupal se intensifican y la rivalidad intergrupala se agudiza. Con estos cambios en la forma de configurar los equipos, trabajamos la llamada polarización cruzada, que tiende justamente a lo contrario, a reducir y suavizar tensiones. La explicación es clara: hoy compites con un compañero de clase que pertenece a un equipo diferente al tuyo, y mañana cooperas con él porque es miembro de tu equipo. En definitiva, seguiremos jugando a la tabla periódica porque pienso que es bueno para la formación de mi alumnado, tanto a nivel personal, como académico, en Biología, en Geología y en Química.

### ***¡A cantar!***

Era las once y media de la mañana del miércoles. A esa hora, Lucía y Paula, la de Música, coincidían en una guardia, ese periodo que todos los docentes tienen en su horario para sustituir a los compañeros que no asisten a clase por una u otra razón.

Pero aquel día no faltaba nadie. Las dos mujeres prefirieron pasear un rato por el patio antes que permanecer sentadas y trabajando en uno de los ordenadores que había en la sala de profesores. La temperatura resultaba muy agradable.

Después de un rato hablando de los alumnos que compartían, Lucía cambió de conversación y le contó, con todo lujo de detalles, la conferencia sobre folklore musical y Educación Musical que había escuchado semanas atrás a la maestra sexagenaria. Paula la escuchó con los ojos muy abiertos. Era una convencida del poder formativo de la música, de su importancia como fin en sí mismo, pero también como medio para el trabajo de otras asignaturas. Las canciones constituían un recurso didáctico de un increíble valor.

—Ya ves la fuerza que puede tener una canción —dijo Paula, que casi no había pestañeado durante el relato de su compañera.

—Pues, si te cuento lo que ideó una de mis profesoras de la Universidad con una canción, la semana pasada, alucinas. —Paula también estaba al tanto de los estudios de Psicología de su compañera—. ¿Sabes lo que se le ocurrió para introducir el tema de las dificultades de aprendizaje?

—¿Una canción? ¡No me lo creo! ¿En la Universidad?

—Pues créetelo. Llegó con una guitarra, abrió un archivo con la letra de una canción, llena de palabras raras, y se puso a cantarla. Varios días antes nos había hecho llegar un audio con su interpretación de la canción.

—¡Venga ya! —Paula no daba crédito a lo que Lucía le estaba contando.

—Las palabras raras eran precisamente dificultades de aprendizaje: disartria, disfemia, dislexia, disfasia, dislalia, disglosia, afasia de Broca, afasia de Wernicke, disgrafia, discalculia...

—¡Madre mía! Solo me suena la dislexia y, si te digo la verdad, no tengo del todo claro de qué se trata.

—Pues, con la tontería de la canción, que no tiene nada de tontería, nos hemos familiarizado todos los de la clase con esas dificultades y de qué va cada una.

—Algo que, por cierto, deberíamos saber todos los docentes...

—Efectivamente —asintió Lucía y prosiguió—. Pero déjame que te siga contando. Nos dijo que nos pusieramos en pie, que la música era muy repetitiva y que podíamos irnos añadiendo a ella en el canto. Al rato, ya estábamos todos cantando y, muchos, bailando. Bueno, bueno, ¡una pasada! Sobre todo el estribillo. Era de lo más pegadizo: «Psicologeando vamos todos a cantar / psicologeando sobre la dificultad. / Psicologeando en un Grado resultón; / psicologeando hasta perder el control».

Lucía se puso a cantar, marcando con palmas el pulso de la canción. Cuando finalizó el estribillo, sacó su móvil y buscó en la galería el vídeo que recogía a todo el grupo cantando y a la profesora tocando la guitarra.

—¡Qué chulo! ¿Y luego?

—Después de este inicio explosivo de clase, de habernos sorprendido con la novedad de la guitarra y la canción, y de habernos familiarizado con el vocabulario básico del tema, nos explicó qué eran dificultades de aprendizaje, nos dio un guion de trabajo, hicimos equipos, cada uno seleccionó una de las dificultades y comenzamos a buscar información sobre ella.

—¡Qué interesante!

—Pero ahí no acaba todo. El objetivo final era que cada equipo expusiera al gran grupo la dificultad que había trabajado. Pero con una condición que nuevamente nos sorprendió. La verdad es que, con esta mujer, vamos de sorpresa en sorpresa, y así nos tiene muy enganchados a su asignatura.

—¿Y qué condición era?

—Pues que estaba prohibido hacer una exposición al uso; la típica en *PowerPoint*. Debíamos ser creativos. No veas las cosas que se le ocurrieron a la gente. Unos inventaron una historia sobre un chico con una dificultad, cómo trabajar con él en clase y cómo no hacerlo, y lo representaron en el aula. Otros grabaron un vídeo explicándolo. Otros hicieron una especie de minimusical. Nosotros, como teníamos con nosotros a una compañera que toca el ukelele, compusimos una canción. ¡Ah!, y luego estaban los raperos, con un rap muy chulo que acompañaron con *beatbox*. Resultó genial.

—Vamos, que os divertisteis de lo lindo.

—Ya lo creo. Cantamos, bailamos, buscamos información, creamos una forma de exponerla, fuimos de sorpresa en sorpresa, nos divertimos y, sobre todo, aprendimos aquello que la profesora quería que aprendiésemos.

—¡Qué bueno! —A medida que Lucía iba hablando, Paula iba recordando situaciones similares pero en otras etapas educativas, hasta que se dispuso a hablar sobre ellas—. Ya lo decía Machado: «Y todo el coro infantil va cantando la lección, cien veces ciento, cien mil, mil veces mil, un millón». Yo misma, de pequeña, aprendí cantando los ríos de España, desde su nacimiento a su desembocadura, o las tablas de multiplicar. La música ayuda al recuerdo. Sé de maestras de Infantil que tienen una canción para cada número, o con el vocabulario básico de temas como la familia, la casa o los animales. Incluso conozco a alguna profesora de Secundaria que utiliza el hiphop en algunas de sus clases. Mira, te voy a enseñar un vídeo que me envió hace unos días una compañera del instituto en el que estuve antes de venir a este, rapeando sobre la fórmula para resolver ecuaciones de segundo grado con un grupo de 2.º de la ESO.

Cuando Paula le dio a *play*, ambas vieron a un grupo de chicos y chicas de entre trece y catorce años cantando con una base instrumental de rap que les había grabado la profesora de Música con los de 4.º de la ESO. Aunque el texto de la canción no se escuchaba con total nitidez, Lucía pudo apreciar, con enorme asombro, su contenido. La letra decía así:

No te lo puedes perder, hoy vamos a resolver

la ecuación de segundo grado, no te quedes bloqueado. Lo vamos a hacer rapeando.

Prepárate a comenzar. Coge papel y lápiz y escribe ya, una equis y un signo igual.

A continuación, una línea de fracción. Vamos al numerador:

menos be, ¡esto va bien!

Un signo más y debajo un signo menos, ¡seguimos en el intento!

Ahora abre una raíz cuadrada, que sea bien larga.

¡Eso es!, y dentro una be,

pero al cuadrado, ¡ahí vamos!, y continuamos con un signo menos, que no pare la mano,

un cuatro, una a y una ce, ¡ya lo ves!

Y vamos al denominador: una a y delante un dos. Y esto se acabó.

Dicho todo de una vez:

equis es igual a menos be; más, menos raíz cuadrada de be al cuadrado menos 4 a ce, partido por 2 a. Este es el final, dejamos ya de rapear.

Espero que te haya gustado el rap de la ecuación de segundo grado.

Ha quedado un poco escaso, pero así es mejor para memorizarlo.

—¡Qué bueno! —exclamó Lucía— Pásamelo, se lo enseñaré a Elena. Seguro que le gusta.

Y estaba en lo cierto. Varios días después mostró el vídeo a su compañera de Matemáticas y, efectivamente, esta se sintió complacida con su contenido. Eso sí, le hizo saber que lo veía muy bien para trabajarlo en la asignatura de Música, pero no en la de Matemáticas, donde esas cosas estaban fuera de lugar, ya que restaba seriedad a la disciplina.

Seguidamente, Paula le comentó algo parecido, en este caso con la iniciativa de una compañera de Lengua y Literatura, que trabajaba algunos poemas a través del rap. Según le comentó, *Sonatina*, de Rubén Darío, era una de sus favoritas.

—Escuchar a un alumno rapeando «La princesa está triste... ¿Qué tendrá la princesa? Los suspiros se escapan de su boca de fresa...» no tiene precio.



El timbre de final e inicio de clase sonó en el momento en el que las dos profesoras se emplazaban para iniciar una apasionante actividad cooperativa: componer unas canciones sobre temas de Biología y Geología, de esos que presentan mucha terminología nueva para el alumnado. Los elegidos para empezar serían *Minerales y rocas*, *La célula*, *El Universo* y *El reino animal*, todos de 1.º de la ESO. Sería un complemento ideal a la forma de trabajar que Lucía tenía en estos temas.

### ***El teatro en clase***

Una de las estrategias metodológicas con la que más disfrutaban Lucía y su alumnado, y con la que más aprendía este último, era el montaje de pequeñas dramatizaciones. Estas versaban sobre el contenido de algunos temas de su asignatura, sobre todo de los que presentaban muchos términos novedosos.

El repertorio de guiones incluía temas como los animales, las plantas, el cuerpo humano y muchos más, clasificados por niveles. Por ejemplo, para el trabajo de la célula en 1.º de la ESO, Lucía contaba con un guion en el que los personajes eran los diferentes orgánulos. Los ensayos servían para afianzar sus nombres y sus funciones; en definitiva, para aprender. Además, con estas contextualizaciones escénicas, no solo se trabajaban contenidos científicos. De una manera transversal, también se entraba en aspectos relacionados con la lectura, la técnica vocal, la expresión corporal, la oratoria o el hablar en público.

Aunque el objetivo no era una representación final, a veces los propios alumnos, que al inicio de la actividad se sentían remisos a hacerlo, pedían a Lucía una actuación en el salón de actos para otros alumnos, profesores y familias.

A finales del curso anterior el alumnado de los cuatro grupos de 1.º de la ESO y su profesora decidieron representar cuatro obras, cada una con una duración aproximada de veinte minutos. Un grupo escenificó la obra titulada *La célula*; otro, *El Universo*; el tercero, *Minerales y rocas*; el último representó *El reino animal*. Eran obras con veinticuatro o veinticinco personajes cada una, tantos como alumnos había en cada grupo. Al final, tras aproximadamente una hora y media de función, habían actuado los casi cien alumnos de este nivel.

En la primera obra, algunos personajes eran Mitocondria, Vacuola, Lisosoma, Cromosoma... Había dos escenarios: el citoplasma y el núcleo. El borde que rodeaba ambos era la membrana. En *El universo* se utilizaban otros dos escenarios: el principal, donde se desarrollaba el grueso de la trama, la Vía Láctea, y uno secundario, el resto del Universo. En esta teatralización los personajes eran Estrella, Sol, Nebulosa, Agujero Negro, Planeta, Satélite, Cometa... En *Minerales y rocas* se recreaban tres escenarios, uno para

rocas magmáticas, otro para rocas metamórficas y otro para rocas sedimentarias. En el primero se movían con cierta libertad personajes como Granito o Basalto; en el segundo, Cuarquita o Mármol; y en el tercero, Arenisca o Caliza. En estos personajes la indumentaria llevaba algunos carteles adosados donde se podía leer, por ejemplo, «cuarzo, feldespato y mica», en el caso del granito. Por último, en *El reino animal*, volvía a reproducirse la estructura de los dos escenarios: el de vertebrados y el de invertebrados. Los personajes eran tan variopintos como Esponja, Pólipo, Molusco, Arácnido, Pez, Ave...

Todos conocían las cuatro obras porque las habían ensayado en el aula. Para la representación final, cada alumno se decidía por uno u otro personaje de los cuatro que había trabajado en clase. Luego, en unas asambleas en las que participaban todos los de ese nivel, se consensuaba el personaje que mejor le iba a cada uno. De esta manera, en cada obra, el reparto estaba formado por alumnos de los cuatro niveles, favoreciéndose la convivencia entre ellos y la ya conocida polarización cruzada.

Lucía se mostraba emocionada mientras contaba todo esto a doña Elena. Creía en ello y sentía la necesidad de compartirlo. Luego le hablaba de la banda sonora de estas obras, que trabajaban con Paula en la asignatura de Música. Lucía estaba encantada con las canciones que habían montado y grabado con su compañera. Eran los propios alumnos los que cantaban, acompañados de sus guitarras, unas canciones en cuyas letras aparecía el vocabulario básico del tema de cada representación. Eran divertidísimas y, al estar construidas sobre los acordes tonales y tener una estructura de estrofa-estribillo, resultaban muy pegadizas.

En la decoración de los cuatro escenarios, así como en la vestimenta, fue determinante María José, la profesora de Plástica. Además, el material elaborado para tal asunto se recogía al final de la representación y quedaba a buen recaudo en el laboratorio de Biología y Geología para poderlo usar en otros cursos.

Doña Elena asistió como invitada y, aunque valoró muy positivamente lo que vio y escuchó, no se aguantó sin decir a Lucía que todo eso estaba muy bien, pero para hacerlo fuera de clase, como complemento a esta, nunca como parte de ella.

—Las clases están para otra cosa. Luego si te gusta esto del teatro y no te importa emplear tu tiempo libre para dedicarlo a ello, pues perfecto —le dijo a Lucía.

—Las clases están para aprender y, haciendo estas dramatizaciones, se aprende más que escuchando a un profesor hablar y hablar en la clase o haciendo deberes en casa —respondió esta, con total convencimiento—. Las clases en las que el profesor habla más que sus alumnos son malas clases. No somos

conferenciantes, somos docentes. Debemos caminar hacia una Educación centrada en el alumnado y no en el profesorado.

### ***Tecnologías educativas y motivación***

—¿Os habéis fijado en cómo le brillan los ojos a los chicos cuando utilizamos la pizarra digital, les permitimos que usen su móvil, o les pedimos que cojan sus portátiles?

Teresa, la profesora de Informática en el centro, era una entusiasta del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en Educación. La tableta, el móvil y el ordenador, además de la pizarra digital, siempre suponen un atractivo añadido en cualquier asignatura, el acceso a un montón de recursos educativos digitales interactivos, muchos de ellos abiertos y, por supuesto, un plus de motivación. Y Lucía lo sabía.

En definitiva, se trataba de romper con la monotonía, el aburrimiento y la desidia de la enseñanza tradicional, donde el alumno debía estar motivado por el mero hecho de tener la oportunidad de ir a clase a escuchar a su profesora hablar y hablar sin parar, durante cincuenta y cinco minutos por clase, seis clases al día y cinco días a la semana. Una enseñanza donde la única motivación debía ser la nota final, resultado de memorizar lo más y mejor posible todo lo dicho por el docente y reforzado con los deberes y el estudio individual realizado en casa, para luego ir a los exámenes a vomitarlo, como si del más avezado de los loros se tratara.

—Claro que les brillan los ojos —respondió Lucía—. Y un niño al que le brillan los ojos en tu clase es un niño motivado, abierto al aprendizaje. ¿Conocéis a Sonia?

—¿Sonia? —preguntó Elena que completaba la terna de profesoras que participaban en la conversación—. Debe de ser nueva, ¿no? En estos institutos tan grandes es complicado conocer a todo el claustro. Además, los jóvenes se confunden con los alumnos.

—Pues te recomiendo que vayas a algunas de sus clases de Filosofía. Tiene muy motivado a todo su alumnado con el uso que hace en sus clases de la *gamificación*.

—Ya empezamos con esas palabrejas que asociáis a la innovación y que no dejan de ser una excusa para no trabajar con los muchachos como es debido. —A Elena no le gustaban las propuestas metodológicas innovadoras que precisaban del uso de las tecnologías de la información y comunicación, las conocidas TIC.

Para Lucía, el uso de las TIC en el aula constituía un reto. De hecho, no perdía la oportunidad de asistir a algún curso sobre ellas cada vez que se le presentaba la ocasión. El último que había hecho iba

sobre los REA, los Recursos Educativos Abiertos. Le sorprendió este tipo de materiales didácticos pensados para dar respuesta a la diversidad de aprendizajes que se dan en aula, mediante la incorporación de metodologías activas, el diseño universal para el aprendizaje y la generación de materiales y recursos complementarios que buscaban la mejora del rendimiento en el alumnado. Además, el hecho de poder compartir estos materiales con cualquier docente del mundo y de que cada uno los pudiera adaptar a su realidad educativa, los hacía aún más atractivos. Su entusiasmo fue tal que a la conclusión del curso se puso a diseñar un REA a partir de un modelo que había visto en Internet titulado *Microorganismos*, para trabajar los aspectos más importantes de las bacterias, los hongos, las algas, los protozoos y los virus, de una forma innovadora. Le hubiera gustado enseñar a doña Elena alguno de Matemáticas, como el de la visita al zoo con números enteros o el de juegos matemáticos sobre divisibilidad, pero esta se había negado a perder su precioso tiempo con esas «moderneces que no iban con ella», como las calificó.

Doña Elena podía entender, hasta cierto punto, que Lucía utilizara la pizarra digital, la tableta o el ordenador para acceder a Internet y ver, por ejemplo, imágenes de la célula al microscopio electrónico, viajes virtuales por el universo, modelos dinámicos sobre la formación de las rocas o vídeos sobre animales. Es más, lo veía hasta recomendable en una asignatura tan visual como la suya. Pero, aquellos recursos abiertos de los que hablaba su compañera le parecían tonterías.

Tampoco apoyaba el uso del móvil en clase. «Debe estar totalmente prohibido», defendía a capa y espada. Menos mal que Lucía nunca le confesó que, en alguna ocasión, les había dejado utilizarlo libremente en su clase, los últimos cinco minutos, tras una sesión en la que habían trabajado mucho y bien. Un interesante refuerzo positivo, con muy buen efecto sobre la implicación del alumnado en las actividades propuestas.

Para Lucía, la prohibición del móvil en los institutos no era más que un fracaso de su profesorado. «Tenemos que utilizar nuestra inteligencia y nuestra creatividad para propiciar la incorporación del móvil en las aulas con total normalidad», le había comentado el curso anterior Paula. «Esta semana lo estamos usando para editar audios a partir de una aplicación que todos tienen en su móvil. También nos viene muy bien para afinar las guitarras, para buscar partituras y acordes de canciones, o para trabajar con un editor de audio».

Lucía quedó muy gratamente sorprendida con lo que vio hacer a los alumnos de Paula con el móvil. Desde ese momento, se propuso utilizarlo con los suyos.

El primer paso y más importante, el de normalizar el uso del móvil como recurso educativo, ya lo había conseguido la profesora de Música en su aula. Ahora lo quería lograr ella en la suya. La motivación de su alumnado merecía la pena. En este caso, el fin justificaba los medios.



# CAPÍTULO 3.

## MODIFICACIÓN DE CONDUCTA

### *Extinción*

«Nunca olvidaré una experiencia que viví el curso pasado en un aula de 1.º de la ESO. Fue increíble. Mientras hablábamos de la mitocondria viendo un modelo de célula que se proyectaba en la pizarra digital, un alumno situado a la entrada del aula se levantó, se acercó a la pared por mi espalda, cogió un cartabón que había colgado en ella —una reliquia ya en desuso—, y apuntó hacia mí, con el vértice más afilado a menos de un metro de mi columna vertebral. Se trataba de Manuel, un chico con necesidades específicas de apoyo educativo que, aunque ya contaba con quince años, apenas sabía leer y escribir. Era muy alto y extremadamente delgado, y tenía una expresión tan extraña en su rostro que a veces daba un poco de miedo, aunque siempre se mostró como un chico muy noble, incapaz de hacer daño a una mosca. Noté que algo raro estaba ocurriendo por la cara de susto que puso el resto de la clase. Podría haberme girado, dirigirme a él, ordenarle que se sentara o directamente mandarlo a Jefatura de Estudios con una amonestación. Pero, no lo hice. Por el contrario, opté por ignorar ese comportamiento inapropiado. Seguí hablando del orgánulo celular asalchichado, de sus crestas y de la respiración celular que acontecía en su interior. Incluso, cuando Manuel simuló dispararme por la espalda, haciendo el típico ruido de una ametralladora, “tatatatata”, permanecí ajena a él y a las risas de los demás. Ni siquiera me volví para mirarlo. Estaba convencida de que en este caso la mejor forma de actuar era no actuar.

»Ante el escaso efecto de su conducta, el chico dejó el cartabón en su sitio, pasó por delante de mí y se dirigió a la ventana. Mientras, yo seguía con la célula; ahora, con el retículo endoplasmático liso, girándome al pasar Manuel a mi lado y dándole nuevamente la espalda. Supe que este se había acercado a una de las ventanas del aula, al escuchar cómo la abría. No hizo falta mirar para saber que se había sentado

en ella dando la cara al interior del aula. De pronto, comenzó a balancearse de dentro afuera. Los sonidos que emitía mientras acompañaba el vaivén, un “¡uuuuuuuuuh!” que sonaba a montaña rusa, eran bien elocuentes al respecto. Estaba preocupada porque el aula se encontraba en el 2.º piso. ¡Podría haberse caído! Pero me mantuve firme hablando de los ribosomas adosados a las paredes del retículo endoplasmático rugoso. Ante la falta de reacción de la profe, aparentemente loca e insensible, Manuel volvió a su asiento y comenzó a dibujar en el cuaderno de Ciencias Naturales. En ese preciso instante pedí al grupo que hiciera no recuerdo qué y, sin dilación, me dirigí a su mesa. Durante no menos de diez minutos centré mi atención en él. Le sonreí, aplaudí que tratara de reproducir la imagen de la pizarra digital en su cuaderno, le hice sugerencias, le dije lo bien que dibujaba y le di una palmada en el hombro. Incluso le propuse que hiciera dibujos de cada orgánulo celular en folios A3, para utilizarlos como aderezo del escenario en la dramatización sobre la célula que empezaríamos a montar en la clase siguiente. A partir de ese día, cada vez que entraba en aquella aula, me encontraba a Manuel sentado en su sitio, esperando mis indicaciones. Yo daba los buenos días al grupo, pasaba cerca de él y le comentaba lo que íbamos a ver en clase, con una recurrente sonrisa y la consiguiente palmada en la espalda. Y cada día, él trabajaba en mi asignatura y tenía un buen comportamiento. Parecía un milagro. Pero no, no lo era. Con mi actuación de ese día, primero había extinguido las conductas inadecuadas de Manuel, no prestándoles atención; luego, había reforzado las adecuadas, atendíéndolas de manera conveniente. Había conseguido modificar su conducta. Me sentía genial».

Lucía contaba de vez en cuando esta anécdota como si se tratara de algo maravilloso. Y, ciertamente, lo era. Pero, cuando la escuchó doña Elena, la tildó de loca. «Pero cómo se te ocurre. ¿Y si te pincha o te golpea con el cartabón?, ¿y si se cae de la ventana? Yo lo hubiera echado de clase en cuanto se levantó», le dijo.

De haberlo hecho ella, muy posiblemente Manuel se hubiera sentido reforzado en su conducta disruptiva, ya que, tras haber iniciado esta, hubiera caído sobre él toda la atención de la profesora y del resto del grupo. Quizás era precisamente de eso, de atención, de lo que más adolecía Manuel. Quizá, cuando la había demandado de buenas maneras, nadie se la había concedido y por eso ahora acudía a otras estrategias que, aunque educativamente menos adecuadas, en algunos momentos le habían proporcionado buenos resultados.

A muchos docentes les costaba entender que un alumno fuera capaz de hacer una gamberrada en clase solo por llamar la atención, aun a costa de ser castigado por ello. Pero, por extraño que parezca, así



era. Hasta una regañina por parte de la profesora puede convertirse en un refuerzo positivo para algunos alumnos. Doña Elena era una de esas docentes. Lucía, intentaba no serlo.

Una de las frases favoritas de Lucía cuando hablaba con sus compañeras de alumnos que se manifestaban con actitud indisciplinada en su clase, era la recurrente: «La mejor forma de actuar es no actuar»; lo que venía a ser lo mismo que decir: «Lo más efectivo en casos de conductas de indisciplina es la extinción de dichas conductas», que es justo lo que ella había hecho con Manuel.

Aunque, bien pensado, aún había una estrategia más eficaz que esa: evitar situaciones que pudieran llevar a la indisciplina; adelantarse a ellas. Se abría así otro ámbito sobre el que leer, investigar y formarse.

### ***Copia cien veces...***

Lucía apenas pudo controlar el llanto. De manera apresurada, dejó el té en la barra de la cafetería donde se encontraba en ese momento y fue al aseo. Necesitaba mirarse al espejo, limpiarse los ojos y proferir algún que otro impropio, eso sí, en privado, casi en silencio. Ella nunca insultaba a nadie a la cara, ni siquiera a sus espaldas, pero ahora lo deseaba más que otra cosa en el mundo. Mientras lo hacía, sin abrir la boca, tenía clavada en su mente la imagen de Isabel, la profesora de Física y Química, que se encontraba a su lado tomando café. Isabel era una mujer relativamente joven, que apenas había coronado la treintena, con las oposiciones recién aprobadas.

El ruido en la cafetería apenas permitía escuchar otras conversaciones que no fueran la tuya. Los alumnos entraban y salían de ella para comprar el bocadillo o cualquier golosina, hablando con una intensidad más bien fuerte. Después de alguna clase en la que habían permanecido en religioso silencio, el recreo se convertía en una válvula de escape para una voz que por fin rompía sus cadenas. A pesar de ello, Lucía no pudo evitar escuchar a su compañera aquellas palabras cargadas de sorna, aderezadas con una sonrisa de autocomplacencia: «Se le han bajado los humos rapidito. Mil doscientas veces ha tenido que escribir: “En clase no se habla”. Ha sido fulminante; lleva dos días que ni abre la boca. ¡Toma pedagogía! Estos artistas solo reaccionan a estas cosas. Y si vuelve a hablar sin mi permiso, mil quinientas».

Lucía era consciente de que la exclamación que salió de la boca de Isabel había sonado un poco más fuerte que el resto de las frases, bien a sabiendas de que ella estaba detrás. Quería que lo escuchara. Sin duda, la última discusión entre ambas, por el trato que Isabel había dado a un alumno de la tutoría de Lucía, no se había cerrado del todo. Pero no fue eso lo que más dolió a Lucía; ni siquiera que llamara artistas a los alumnos que consideraba malos, con la consiguiente degradación de un vocablo asociado a un colectivo

por el que ella sentía gran admiración. Fue el castigo lo que le llegó al alma. Se imaginaba al muchacho escribiendo en columna, a gran velocidad, primero «En», luego «clase», seguidamente «no», a continuación «se» y «habla» para finalizar, en cinco columnas casi completamente verticales. Mil doscientas veces cada palabra. Verdaderamente corrector y ejemplarizante, pensaría Isabel; un aprendizaje que dejaría huella en el alumno para toda la vida. Sí señor, pedagogía en estado puro... Posiblemente resultado de un castigo similar que sufriera ella en su adolescencia. No hay nada más perverso en un docente que descargar en un alumno sus frustraciones, sus complejos y sus miserias. No hay nada más triste que hacer con tus alumnos aquello que detestabas que hicieran contigo.

### ***Castigos físicos y psíquicos***

«Son tantos los castigos utilizados en Educación, y de tantos tipos, que las páginas de cualquier libro se quedarían cortas para recogerlos todos, aunque fuera de forma resumida». Eso pensaba Lucía, a la que se le venían a la cabeza aquellas agresiones físicas que algunas veces escuchara relatar a su padre y sus amigos cuando, en un ambiente distendido, hablaban de sus días de colegio. Eran precisamente los castigos a los que habían sido sometidos de lo poco que recordaban de su paso por la escuela. Es verdad que con el paso del tiempo hasta ello generaba risas. A su padre le gustaba la historia de Juanita, un palo de unos cincuenta centímetros de longitud y tres de grosor, muy del gusto de su maestro. «Nunca olvidaré, en séptimo de EGB, cuando don Ramón me mandó a por Juanita para pegar a unos de sexto que estaban jugando a la pelota en el pasillo del segundo piso durante el recreo. Al llegar me dijo que pusiera la mano para ir calentando el palo. Me dio con tanta fuerza que creí que se me había roto. Me acuerdo de que fui corriendo a meter la mano en la fuente que había junto al colegio, que es lo que hacíamos siempre. En ese momento el agua fría es lo único que te calmaba el dolor. Pero nada, la palma se inflamó. Al día siguiente me sacó a la pizarra y, como no podía escribir por la hinchazón, se enfadó y me dijo que había puesto la derecha para no escribir durante unos días. Y ¿qué hizo? Darme otro palazo, pero esta vez en la izquierda. Parecía Jesucristo con las dos manos heridas», relató.

Su amigo José contó lo del *Un, dos, tres*, adaptación del famoso programa de la televisión que tanto éxito tuvo en los años setenta. Su maestra lo utilizaba cada viernes para el trabajo de Historia, ejemplo claro de aprendizaje basado en el juego: «¿Recordáis un día que llegó tarde a clase doña Mariluz y nos pusimos solos a preparar la clase para el *Un, dos, tres*? Yo era Kiko Ledgard, el presentador. Recuerdo que entró don Justo, nos colocó en semicírculo, y se puso a darnos bofetones a diestro y siniestro. A mí, que fui el

primero, me arreó tan fuerte que me estampó contra el radiador y me dejó la oreja roja como un pimiento. Con ella metida en la fuente, recuerdo haber escuchado en boca de mi novia de entonces “Me ha dolido tanto como a ti”. No me digáis que no es bonito. Aunque yo en aquel momento no podía entender lo que me decía: cómo le iba a doler a ella como a mí. Ni comparación. ¡Qué poco sensible!».

Y luego hablaba Ángel, el más gracioso de todos: «Yo, como era bastante enreda, de esos que ahora dicen que son hiperactivos, un día estaba jugando mientras don Pedro explicaba las ecuaciones. Tan emocionado estaba yo con mi muñequino, un pistolero de plástico que me había salido de regalo en una bolsa de golosinas, que no me percaté de que el maestro venía hacia a mí con cara de pocos amigos. Cuando me quise dar cuenta, ya lo tenía encima. Apenas me dio tiempo a protegerme con los brazos del capón que me propinó en la coronilla. Con tanto ímpetu lo hizo, que cedió una de las tablas de la madera del suelo, metió el pie y perdió el equilibrio. En un intento frustrado por no caerse se sujeto a la cortina que había a mi lado, pero esta se desprendió. Don Pedro acabó en el suelo y la cortina tapándome la cabeza. A mí me dio la risa floja. Madre mía, no era capaz de parar. Era una risa de nervios. Don Pedro, que pensaba que me reía de él, montó en cólera, se levantó hecho una fiera y se lio a darme manotazos como si estuviera poseído. Yo, con la cabeza bien protegida por mis brazos y la cortina, cada vez más risas, y él, cada vez más leches. Hasta que llegó doña Maricarmen y lo paró. Y yo, sin parar de reírme».

Y así, contando batallitas de los castigos que les infringían, se tiraban un buen rato.

Ahora se reían, pero no lo hicieron tanto cuando eran niños. Entonces, muchos de ellos la emoción más intensa a la que asociaban la escuela era al miedo. Miedo a los maestros, miedo a las asignaturas, miedo a los libros, miedo al aula, miedo a la escuela. Eran tiempos de «La letra con sangre entra». Por suerte, muchos maestros y maestras ya habían iniciado el camino hacia la renovación pedagógica y sus clases llevaban asociadas otras emociones, como la alegría, la diversión, la ilusión, la tranquilidad o la inspiración.

Muchos años después, invitaron a todos sus maestros y maestras a la cena de conmemoración de los 25 años desde la finalización de los estudios primarios. Todos se sorprendieron cuando uno de ellos, don Ramón, se levantó, justificó aquellos desmanes y se excusó con los ojos vidriosos: «Hacíamos lo que entonces pensábamos que era bueno para vuestra educación. Ahora sabemos que estábamos equivocados y os pedimos perdón». Todos se emocionaron y se alegraron de que las cosas hubieran cambiado. El padre de Lucía y sus amigos tenían claro que don Ramón, don Justo y don Pedro no eran malos, y sí el sistema educativo que los hizo actuar así.

Lucía se felicitaba por la prohibición de los castigos físicos en Educación. Ella no hubiera aguantado como profesora en un sistema que los permitiera. Pero, desgraciadamente, aún había lugar para los castigos psíquicos que, en muchos casos, eran de consecuencias aún más graves.

Fue también su padre el que le refirió una experiencia traumática vivida en primera persona con uno de los profesores de Matemáticas del instituto. Contaba entonces con diecisiete años recién cumplidos. Esta vez no reía al relatarlo, pero necesitaba hacerlo.

—Son cosas que prefiero olvidar, pero que de vez en cuando me vienen a la cabeza y, la verdad, airearlas me hace sentir bien —fueron las palabras que eligió su padre para iniciar el relato—. Todo ocurrió en mi COU, tu 2.º de Bachillerato. Entonces, yo tenía pensado estudiar Exactas. Era muy bueno en Matemáticas, e incluso llegué a representar al instituto en las olimpiadas de esta asignatura. El caso es que, el primer día de clase, el profesor llenó la pizarra de números y letras. Mi compañera de al lado, repetidora, me dijo que lo hacía todos los años, a inicios de curso, para impresionarnos. De pronto, me di cuenta de que había cometido un error y se lo hice saber para que no siguiera el razonamiento que, indudablemente, no lo iba a llevar a la solución deseada. Le indiqué dónde había puesto un signo más en lugar de uno menos. ¿Por qué se me ocurriría hacerlo? Me llamó de todo. Me dijo que las personas como yo le daban asco. Nunca olvidaré el gesto de su cara al decir esta palabra. Y, finalmente, me echó de clase. Solo era el primer día de un chico tímido, muy estudioso, que llevaba todo el BUP con sobresalientes y matrículas. Le cogí un miedo tremendo. Me corté el pelo, me quité las gafas y me cambié de sitio para que no me reconociera. Hicimos el primer examen a mediados de octubre y, cuando estaba dictando las notas, comentó: «Hay un examen muy bueno de siete con quince. Nunca me habían sacado más de un siete en este mismo examen, ni en el instituto, ni en la Politécnica —el profesor también daba clases en esta facultad, en 1.º de Arquitectura Técnica—. A ver, ¿quién es Félix Díaz?». Me reconoció en cuando levanté la mano. Frunció el ceño, pero continuó con el siguiente. A partir de ese momento cada vez que salía voluntario a la pizarra, que no fueron pocas, se burlaba de mí, me humillaba delante de mis compañeros y me hacía sentir que era una mierda. En la siguiente prueba ocurrió algo similar pero, cuando vio que volvía a ser yo el que había firmado un examen de diez, como si ya lo tuviera previsto, dijo, sin darme siquiera una explicación: «Usted ha copiado. Tiene un cero. Cero de este y siete del anterior, siete; dividido entre dos, tres y medio. Tiene usted suspensa la primera evaluación».

—¿Qué me dices? —preguntó alarmada Lucía.

—Exactamente lo que pasó.

—Pero ¿no reclamaste o se lo comentaste a tus padres?

—Qué va. Eran otros tiempos y esta gente tenía mucho poder. Además, mi timidez hizo que me lo quedara todo para mí, algo que me generó aún más daño. Pero escucha un poco más; lo peor aún no había llegado.

—¿Aún te hizo más? —Lucía no daba crédito a lo que le estaba contando su padre— No se puede ser tan cruel con un alumno.

—Pues lo fue. En el siguiente examen recuerdo que nos puso diez integrales. Al inicio comentó que nunca le habían hecho más de siete en una hora. Nuevamente, al dar las notas se encontró con mi nombre en un examen con ocho integrales completas y correctas. Esta vez no solo me puso un cero por copiar, sino que se lo puso a todos los que estaba cerca de mí porque, según defendió, alguno me había ayudado dejándose copiar. Hay que ser muy cabrón. Perdona que utilice estas palabrotas, ya sabes que no son habituales en mí, pero, cuando hablo de ese señor, por llamarlo de alguna manera, se me vienen a la cabeza esta y muchas más. Tras este suceso, varios de mis compañeros se enemistaron conmigo y me echaron la culpa de su suspenso. Nadie quería sentarse a mi lado, ni en sus clases ni en las de otras asignaturas. Era un apestado. Empecé a padecer ansiedad y hasta tuve una gastritis aguda que degeneró en principios de úlcera. Las calificaciones en las demás asignaturas se resintieron de una manera ostensible. Comencé a cuestionarme mi valía, e incluso me planteé dejar los estudios. Fue horrible. Vaya mierda de diecisiete años que viví.

—¡Madre mía, papá! ¿Y cómo terminó la cosa?

—Siguió poniéndome un mísero cero en cada examen y un maravilloso cinco en cada recuperación. Pensé que mi pesadilla había llegado a su fin y que mi calificación final sería de suficiente, pero estaba equivocado. Al llegar junio convocó un examen final para todos aquellos que tenían suspensa alguna evaluación. Pensé que me había librado, pero no. Dijo que yo tenía todo suspenso y que tenía que hacer el examen final del temario completo. Dejé de estudiar las otras asignaturas para centrarme en esta al cien por cien, más por orgullo que por otra cosa; pero, al llegar al examen me tenía preparada una última sorpresa: «Señor Félix, no es preciso que haga el examen. Tiene usted una nota media de siete con cinco. Suerte para la selectividad». A pesar del notable, fue una bofetada más a mi autoestima, que ya estaba por los suelos. Excepto un nueve en Biología, fue la nota más alta de todas. Me sentía hundido. Solo te diré que perdí la ilusión por estudiar Exactas y cualquier otra carrera universitaria. Por suerte, tu abuelo hizo que me topara de frente con la Educación, que se convirtió en mi única puerta de salida. Eso sí, cuando decidí

dedicarme a esto de la docencia, me dije que nunca haría sentirse a un alumno como aquel sinvergüenza me hizo sentir a mí.

Su padre le contó aquella dolorosa historia unos días antes de que ella empezara a trabajar, aderezada con consejos de cómo ser una buena profesora. Lucía no pudo evitar las lágrimas mientras le escuchó decir: «Hija, nunca hagas que un alumno odie tu asignatura. Nadie merece eso, por muy mal comportamiento que pueda tener. Trabaja para que todos la amen. Eso solo se consigue si piensas en cada uno de ellos siempre antes que en ella».

Tras aquella conversación, Lucía se cuidó mucho de generar situaciones que pudieran suponer un castigo para cualquiera de sus alumnos, aunque ella no lo considerara como tal. Su objetivo era que ninguno de ellos pudiera sentirse mal por una palabra o un gesto suyo. En su comportamiento como profesora tenía desterrada cualquier burla hacia un alumno que cometiera un error al dar una respuesta o, sencillamente, que no la diera. Ni siquiera regañaba a quienes habían cambiado en clase una conducta adecuada por una inadecuada, a pesar de que, por ello, algunos la tildaran de floja. El respeto se gana con respeto, no con miedo al castigo.

Ante un mal comportamiento por parte de cualquier alumno, la extinción era siempre su estrategia favorita, antes que el castigo. Y si algún día cometía el error de prestar atención a un alumno por un caso de indisciplina, de una forma muy educada le pedía que la acompañara al pasillo. Una vez fuera, con la puerta cerrada, sin alterarse y sin cambiar el tono de su voz, le requería explicaciones de por qué hacía aquello. Una manera muy recomendable de intentar solucionar un problema de comportamiento generado en el aula es abordarlo de inmediato y en privado. Y, aunque parezca que de esta manera los demás pierden tiempo de clase, también lo harían, y más, si montamos el número dentro, llamando la atención y regañando al infractor.

Lucía lo tenía más que claro: lo mejor es no prestar atención a las llamadas de atención de un alumno que no está haciendo lo que debe en clase; pero, si lo haces, que sea siempre en el momento y fuera del aula. En estos casos, la inmediatez y la privacidad hacen milagros.

### ***Fuera de clase***

Aquella mañana, doña Elena creyó dar una noticia estupenda a Lucía. Pero se equivocaba. Esta se sintió muy triste tras escuchar el veredicto que su compañera había adoptado como responsable de un expediente que se había abierto a uno de sus alumnos.

—Lo vamos a expulsar del instituto durante dos semanas.

—¿Qué me dices? —exclamó la joven profesora no dando crédito a lo que acababa de escuchar—. ¡No es posible!

—Claro que lo es y, si por mí hubiera sido, le habría caído un mes como mínimo. No se puede amenazar a una profesora con que le va a pinchar las ruedas del coche tras echarlo de clase, ni dormirse en el aula porque se ha pasado gran parte de la noche enganchado al móvil, ni hacer agujeros en la pared porque está aburrido, ni enzarzarse en una pelea con un compañero... Y aún podría seguir enumerando conductas aberrantes de tu querido alumno.

—Lo aberrante, Elena, es castigarlo con quince días sin clases. Claro que tenemos que hacer algo con este chico. No se puede permitir ese tipo de comportamientos, pero para eso está la educación. Hay que e-du-car y, si lo expulsas del instituto, lo estás expulsando del centro destinado precisamente a eso, a e-du-car —Lucía recalcó esta palabra las dos veces que la utilizó, poniendo el acento en cada una de sus sílabas.

—Que lo eduquen en su casa. —Doña Elena no pasaba por ahí— Ya hemos hablado de esto en alguna otra ocasión. Yo no he estudiado cinco años de carrera para ahora dedicarme a educar. Yo estoy aquí para enseñar Matemáticas, no para educar a nadie.

—Por favor, mira el cartel que hay a la entrada: «Instituto de E-du-ca-ción Secundaria». Resulta paradójico que para educar a alguien, se lo expulse del lugar elegido por nuestra sociedad para educar.

—La expulsión supone quitarse de en medio a alguien que no te deja dar clase como es debido, con el consiguiente trastorno para los demás compañeros. Y ya está. Que lo aguanten en su casa. Y, si no quiere que lo expulsen, que piense un poco en lo que ha hecho y no lo vuelva a repetir.

—¿Pero tú crees que el chico expulsado va a reflexionar sobre el motivo de su expulsión? Si fuera así, al menos serviría para algo. Pero no lo va a hacer. Te voy a decir lo que va a pasar. Primero, que no va a entender ni va a aceptar la expulsión; segundo, que durante esos quince días va a desconectar del instituto; tercero, que va a pasar la mayor parte de su tiempo enganchado al móvil y, si sale, con compañías seguramente poco recomendables; y cuarto, que cuando vuelva lo hará irritado, reñido con el sistema y con la idea de seguir comportándose mal porque eso le puede regalar otros cuantos días lejos de un sitio y de una gente a quien detesta. Por no hablar de la conocida profecía que se cumple a sí misma: «todos esperan que me porte mal, pues voy a portarme mal».

—Pues se lo expulsa de nuevo. —Doña Elena se mostraba inflexible— Y, tras dos o tres expulsiones grandes, que lo cambien de instituto.

—¡Ah!, estupenda solución: pasar el problema a otro centro. ¿No será mejor tratar de buscar, primero, las causas de ese mal comportamiento y, luego, posibles soluciones a partir de ellas? Los problemas no hay que evitarlos, sino afrontarlos. Expulsión es sinónimo de evitación, y la evitación no soluciona problemas; los aplaza, los enmascara y, en muchas ocasiones, los agrava. Por cierto, esto también va por las expulsiones de clase. El pasillo no es el lugar apropiado para corregir problemas de conducta.

Este tipo de discusiones no eran raras entre dos profesoras como Lucía y doña Elena, que defendían dos posiciones claramente enfrentadas.

Por suerte, pasado un rato, una de las dos daba por cerrado el tema y pasaban a hablar de otra cosa, más trivial y menos tensa.

### ***Refuerzos***

Doña Elena estaba sentada en el despacho de Departamento de Matemáticas. Rodeada de exámenes, ponía notas de mala gana en el cuaderno del profesor cuando llegó Lucía.

—¿Hoy no vienes a tomar café?

—¿No me ves? Estoy hasta arriba de exámenes. Llevo así dos horas. Pero espera a que termine con este, que es el último, y voy contigo. Necesito un descanso.

Lucía echó un vistazo a la pila de folios manuscritos que había encima de la mesa. Estaban llenos de tachones y correcciones en rojo. Había notas muy diversas, entre el cero y el nueve, siempre colocadas en la parte superior derecha de la primera hoja de cada examen. De pronto, algo llamó poderosamente la atención de Lucía. Doña Elena acababa de abrir la página de su cuaderno donde aparecía la foto de un alumno de apellido Vizuite. En el apartado «1.ª evaluación» destacaba un buen puñado de negativos.

—¡Madre mía! —exclamó Lucía—. ¡Qué montón de negativos!

—Uno de cada día que no ha hecho los deberes o que se ha comportado mal.

—El pobre. ¿Es que no ha hecho nada bien en todo el trimestre?

—Claro que sí, mujer. De hecho, se le dan bastante bien las matemáticas. En el examen tiene un ocho y medio.

—Y digo yo, Elena, ¿por qué en lugar de poner negativos a los alumnos por lo que hacen mal, no les pones positivos por lo que hacen bien?



—¿Qué tonterías dices, Lucía? Siempre se ponen negativos. Lo que se hace bien no hay que resaltarlo, se da por supuesto. Eso es lo que deben hacer. Y ellos lo saben. Lo que hacen mal es lo que hay que señalarles para que lo corrijan.

—Pienso que nos equivocamos haciendo eso. Los alumnos no siempre tienen claro lo que nosotros consideramos correcto. De hecho, unos ponemos el acento en unas cosas más que en otras.

—Acabé con Vizuete. —Doña Elena hizo las últimas correcciones y puso la nota encerrada en un círculo, mientras escuchaba a su compañera—. Vamos al café, a ver si tomando algo se te quitan esas ocurrencias de la cabeza.

—Bueno, si quieres dejamos el tema, pero piensa en lo que te he dicho. Es más conveniente poner positivos por las cosas que los alumnos sí hacen o hacen bien, que negativos por las que no hacen o hacen mal. Es mejor reforzar que castigar, dar que quitar, premiar que sancionar, sonreír y halagar que poner mala cara y regañar.

—¡Ay, mi niña!, con esas ideas no vas a llegar muy lejos en este mundo. Los mismos alumnos se encargarán de hacerte la vida imposible. Dales la mano y se tomarán el brazo, dales un brazo y te tomarán entera. Cuanto mejor te portes con ellos, peor se portarán ellos contigo.

Llegadas a este punto, Lucía prefirió no continuar con su razonamiento. Sin duda, intentar inculcárselo a doña Elena se le antojaba casi un imposible. Cómo le hubiera gustado contarle lo de Natalia, una alumna de su tutoría a la que su madre tenía castigada sin móvil y si salir los fines de semana por no hacer los deberes, no estudiar y hablar en clase. El caso es que el tiempo iba pasando y la situación seguía sin mejorar a pesar de los castigos.

«Ya no sé qué hacer con mi hija. Nunca se había comportado así. Nos pasamos el día discutiendo. Siempre lo mismo. Que si las comidas, que si la ropa, que si la hora de llegar a casa por la noche los fines de semana. Y luego el instituto. Va de mal en peor. Todos sus profesores me han llamado para decirme que su comportamiento no está siendo bueno, que no hace nada y que va camino de suspender y repetir». Eran las palabras de una madre angustiada.

Lucía no era psicóloga y no sabía muy bien qué decir a una madre, más aún sin ella serlo. No obstante, lo intentó y el resultado fue mejor de lo que había pronosticado. Natalia empezó a trabajar más y mejoró notablemente su conducta, algo que se hizo evidente en todas las asignaturas.

El consejo de Lucía a la mujer fue:

«Tranquila, mujer. Tu hija ha entrado en la adolescencia, es normal que notes cambios de comportamiento en ella. Piensa en las transformaciones tan importantes que ha experimentado su cuerpo

desde que empezó con la menstruación, ¿cómo no va a tener cambios en lo psicológico y en lo social? Es la adolescencia... ¿Y dices que la tienes sin móvil, sin redes sociales y sin salir? Muy duro para una adolescente. Te propongo lo siguiente: habla con ella; dile que, si al final de la próxima semana la tutora te comunica que ha mejorado en su comportamiento, le dejas el móvil un tiempo cada día del fin de semana; y, si a la siguiente te vuelve a decir algo bueno de ella, le dejas salir un rato el sábado. Y continúa con esa dinámica cada semana, añadiendo privilegios por trabajo y buena conducta. A mí no me importa preguntar por Natalia a mis compañeros y comunicarte cada viernes lo que ellos me digan. De esta manera, le estás dando, no quitando, y dejas de ser la mala de la película. Además, pones en su mano la posibilidad de cambiar las cosas, de conseguir o no lo que desea, de ser la responsable de lo que tiene o no tiene. Las familias deberíais actuar más así, y el profesorado, también».

—Querida Lucía, ya te he dicho muchas veces que nosotras estamos aquí para enseñar nuestras asignaturas. La educación es cosa de los padres. Tengo la impresión de que te estás metiendo en tareas que no te competen.

—Y yo sigo pensando que la educación es tarea de los docentes. Y sigo pensando que es muy importante que los adolescentes se den cuenta de que son ellos, y no otros, los responsables de sus actos. Muchos culpan a los adultos de todo lo «malo» que les pasa y a ellos mismos, o a sus amigos, de lo «bueno». Tan dañino puede ser esto como lo contrario. Debemos plantear situaciones que los lleven a pensar que el «locus de control», es decir, dónde perciben ellos las causas de lo que les ocurre, esté en su interior. Hay que conseguir que entiendan que ellos mismos son responsables de lo bueno que pueden conseguir, al igual que lo son de lo malo que pueda sobrevenirles.

Nada más entrar en la cafetería del instituto, Nina, la chica que la regentaba, preparó un café con leche del tiempo para doña Elena y un té con unas hojas de hierbabuena para Lucía. No hacía falta que se lo pidieran. A pesar de que apenas llevaba año y medio en el centro, y de que en él trabajaban más de cien docentes, ya sabía lo que habitualmente tomaba cada uno de ellos.

### ***El bocadillo***

—¡Qué guapa vienes hoy! Ese vestido te va como anillo al dedo —le dijo Lucía a doña Elena en cuanto la vio aparecer en la sala de profesores—. Solo te falta tener el pelo suelto para parecer una jovencita en su primer año de profesora. Y muy bien elegidos los zapatos, son monísimos. Me tienes que decir dónde los has comprado.

—¡Qué alegría! Así da gusto venir al instituto. —Doña Elena se sentía feliz de haber causado aquella impresión a Lucía, una mujer que sabía fusionar como pocas la juventud y la elegancia; de esas que lucían cualquier trapo como si de un traje de alta costura se tratara.

Lo cierto es que el vestido y los zapatos que vestían a doña Elena eran bonitos y le iban muy bien, pero lo que en aquel momento quería resaltar Lucía de su compañera era su hermosa melena, recurrentemente prisionera de un riguroso y poco fino recogido.

Lucía manejaba muy bien la técnica del bocadillo. Las dos piezas de pan —un pan de pueblo, exquisito, crujiente, de esos que se comen con los ojos— las conformaban las dos frases agradables, de reconocimiento, de refuerzo, de *feedback*: «Qué bonito vestido, qué bonitos zapatos». La parte de dentro del bocadillo, una locha de mortadela que no era del gusto de la comensal, se correspondía con la frase negativa: «El pelo recogido que llevas no te queda bien, te hace más vieja». La mortadela no es jamón ibérico de bellota, pero tampoco es mala, como tampoco queda necesariamente mal el pelo recogido. Sin embargo, en aquel caso, sí. Ahora bien, el pan era tan bueno que, cubriendo a la mortadela, hacían a esta más apetecible. La frase negativa era más digerible entre dos positivas que presentada sola. Mejor meter una frase negativa entre dos positivas que lanzarla de inicio.

—Por cierto, ¿conoces la película *Whiplash*? —continuó doña Elena—. La vi anoche. Me encantó el personaje del profesor de Música. Su método para conseguir la excelencia es muy interesante. Les tendrían que poner esta película a los alumnos del Máster. Hay una frase que me pareció genial: «No hay dos palabras en el mundo más nocivas que “bien hecho”». Si les dices eso a tus alumnos, no se esfuerzan por mejorar. Es preferible decirles, de cualquier trabajo o ejercicio que te hagan, que no está bien del todo, que es mejorable. Esta sí es una buena forma de motivarlos hacia la excelencia. La única forma de conseguirla.

Claro que Lucía conocía aquella película y detestaba el método del profesor Fletcher. ¡Cuántos alumnos, que podrían haber llegado a ser grandes profesionales de cualquier cosa, echó a perder el sistema educativo, tildándolos de fracasados, por el uso de métodos similares a este! Para alguien que pensaba así, la técnica del bocadillo era una tontería, aunque ese alguien llegara al día siguiente al instituto con el pelo suelto como, por cierto, hizo doña Elena.

—Conozco esa película, pero no la tengo entre las que propondría a futuros docentes —dijo Lucía un tanto decepcionada—. Y, si lo hiciera, sería para que aprendan lo que, desde mi punto de vista, es un mal profesor.

—Desde luego, nuestra opinión sobre buenos métodos de enseñanza es diametralmente opuesta. ¿Qué películas les propondrías para ver lo que son para ti buenos profesores?

—Algunas clásicas, como *Rebelión en el aula*. El papelón de Sidney Poitier como Thackeray es brutal. De finales de siglo les sugeriría tres: *El club de los poetas muertos*, con el excéntrico y poco convencional profesor Keating, que interpreta un genial Robin Williams; *La lengua de las mariposas*, con un don Gregorio que habla a los niños de una manera tan especial, con ese pedazo de voz que tenía Fernando Fernán Gómez; y *Mentes peligrosas*, con una gran Michelle Pfeiffer en el papel de la profesora Johnson. Ya de este siglo les pediría que se pusieran en la piel de Clément Mathieu, el profesor de Música en *Los chicos del coro*. También sería deseable que vieran *El profesor*, con Andrien Brody en el papel de Henry Bathes, y *Estrellas en la tierra*, una joya para presentar dos formas de trabajar con un niño disléxico. El papel de Aamir Khan como Ram Shankar es aleccionador de cómo tratar a un alumno con dificultades de aprendizaje, cómo normalizar su presencia en clase y cómo buscar y poner en valor sus puntos fuertes. Bueno, y, siguiendo tu consejo, por supuesto les recomendaría *Whiplash*, pero como ejemplo de lo que nunca debe hacer un profesor.

Doña Elena estaba a punto de responder a Lucía cuando tocó el timbre de inicio de la siguiente clase. No lo hizo en ese momento, pero no descartó la posibilidad de volver a entrar en el tema de los métodos pedagógicos que se mostraban en las películas que Lucía había mencionado y que, sin duda, tanto las distanciaban.

Por su parte, Lucía, se lamentó de no haber tenido tiempo de recomendar a su compañera la película documental *La educación prohibida*, una auténtica joya, resultado de una investigación con entrevistas a casi cien docentes de ocho países y cuarentaicinco experiencias educativas. En ella se cuestiona la educación moderna y la forma de visibilizar propuestas no convencionales e innovadoras que plantean el cambio. Sin duda, muy aconsejable para cualquier profesor.

En cuanto a la técnica del bocadillo, a doña Elena le parecía una tontería empezar y terminar con una frase amable metiendo entre ellas el aspecto negativo, como recomendaba Lucía. Así lo único que se consigue es que los alumnos se queden con lo bueno y no atiendan a lo que deben corregir. Lo mejor es ir directamente a la crítica y así maximizar lo que han hecho mal para que atiendan solo a eso y se preocupen por no volver a hacerlo.

### ***Contratos conductuales***

Javier era un alumno difícil. Su puntual comportamiento agresivo, su actitud provocadora y desafiante, sus faltas de respeto al profesorado, su negativa a realizar las actividades propuestas, sus

continuas interrupciones a la clase, el uso recurrente de palabrotas, sus continuas amenazas e intimidación a compañeros, entre otros, lo convertían en un alumno con un importante trastorno de conducta. Un día, Lucía perdió los estribos, algo poco corriente en ella. Todo el grupo enmudeció cuando levantó la voz, como nunca antes lo había hecho en clase, para dirigirse a Javier.

—Ya está bien —casi le gritó, enfurecida—. ¿De qué vas? ¿De chico guay, de matón o de gilipollas? ¿Sabes qué significa reciprocidad? No, no lo sabes, porque te crees un joven maduro y no eres más que un crío. Yo no merezco que me trates así. Te estoy regalando mi paciencia, mi empatía, mi respeto; y tú, ¿qué me das a cambio? Estoy harta. Ya no aguanto más. Vete a Jefatura a por un parte y me lo traes.

Tan desconcertado estaba Javier ante la inesperada reacción de Lucía que no pudo más que bajar la cabeza y obedecer. No pasaba nada más por su cabeza. Él, que siempre tenía recursos para enfrentarse con descaro a las regañinas de los profesores, se quedó bloqueado ante esta inesperada forma de dirigirse a él que había empleado Lucía.

Cuando volvió a clase, con el papel que le habían dado en Jefatura de Estudios, se lo entregó a la profesora y, aún con un nudo en la garganta, fue a su sitio y se sentó, cabizbajo y abatido. No podía dar crédito a lo que pasaba. Lucía nunca actuaba así. ¿Por qué lo había hecho? Por una vez sintió que se había pasado, que había cruzado una línea roja, más aún que el día que mandó a la mierda a otra profesora o el que dio un manotazo a un compañero. Ellos sí lo tenían merecido, pero Lucía...

Más aún que Javier, Lucía se sentía tremendamente apesadumbrada. No se reconocía hablando así a ningún alumno. ¿Cómo había podido flaquear de aquella manera? Creía haber tirado por tierra todo lo que venía haciendo con Javier desde principios de curso y que tan buenos resultados le estaba dando. Al menos en su clase, el comportamiento del chico resultaba medianamente aceptable, lo cual ya era mucho tratándose de él. Pero, aquel día, Lucía se encontraba especialmente sensible.

Mientras rellenaba el parte, consignando en él el comportamiento inadecuado de Javier en clase, Lucía buscó en su banco de recursos un último intento para no perder del todo a aquel alumno tan manifiestamente díscolo.

—Javier, aquí tienes el parte —le dijo en voz alta, para que todos escucharan con nitidez, a la vez que mostraba el papel—. En lugar de entregarlo en Jefatura, lo dejo aquí, en el cajón de esta mesa. De ti depende que permanezca aquí hasta final de curso o que llegue a manos de las jefas de estudios. Tú sabes muy bien lo que tienes que hacer a partir de ahora.

Todos, sin saber el nombre, tenían claro que estaban ante un contrato conductual. Aunque no estaban escritas, Lucía, Javier y el resto de la clase conocían las condiciones implícitas a él: Javier mejoraba su conducta y, a cambio, Lucía no entregaba el parte en Jefatura de Estudios.

A partir de aquel momento, el comportamiento del alumno cambió de manera significativa. Al final de curso, Lucía le dio el documento y le dijo: «¡Enhorabuena, Javier! Tú has cumplido, así que ahora me toca a mí. Toma el parte, rómpelo o quédatelo como recuerdo, te lo has ganado». Lo que no esperaba la profesora era que el muchacho acompañara un sentido «Gracias» con un trozo de papel, firmado por él y por otro compañero de la clase, también bastante transgresor, en el que literalmente se leía: «Oh, oh, oh, profesora, / de entre todas tu eres la más buena. / Sin ti no hubiese sido igual. / Por ti conocí la biología, / por ello, nos iremos de fiesta algún día. / Te queremos Lucía. / Atentamente: Chey y Alan».

Cuando doña Elena vio aquel papel, llamó la atención a Lucía sobre la falta de signos de exclamación, el inadecuado uso de la rima y lo ñoño de su contenido. No le dio mayor importancia, aunque sí cuestionó su comportamiento como profesora al no haber entregado el parte en Jefatura para que, unido a otros, hubiera ayudado a expulsar a Javier tres días e incluso haber dado pie al inicio de un expediente disciplinario.

—Has sido muy blanda —le dijo a su compañera—. Con estos energúmenos hay que ir a saco. Partes, partes y partes, y que los aguanten sus padres en casa. Eres muy joven y aún te falta mucho por aprender.

A pesar de las palabras de doña Elena, Lucía estaba convencida de haber hecho lo que debía, como cuando planteó un contrato a su grupo de tutoría. Lo llegaron a escribir y a firmar, ella como profesora y la delegada como representante de toda la clase. En el contrato se recogía el compromiso de ambas partes. Los veinticuatro alumnos y alumnas se obligaban a mejorar los resultados de la primera evaluación en la segunda y, a cambio, la profesora les organizaría una excursión de dos días a un Aula de la Naturaleza, donde disfrutarían realizando actividades de educación ambiental. El posible premio de la excursión fue tan sugerente que todos se volcaron en conseguir su objetivo de mejora y en ayudar a sus compañeros a conseguirlo, tanto a nivel individual como grupal. Y, vaya si lo consiguieron.

### ***Economía de fichas***

Cuando Fabiola, profesora de Inglés, le contó lo de su hijo, Lucía no daba crédito a lo que escuchaba. Parecía una especie de locura educativa, sin lógica alguna en la que sustentarse. Pero, no era así.

El hijo de Fabiola se encontraba realizando estudios de Máster en una escuela de Música de alto rendimiento. El joven tocaba el violín, y tenía que ser muy bueno porque estaba disfrutando de una superbeca para estudiar en uno de los mejores centros de formación de Estados Unidos, concretamente en Los Ángeles. En aquella escuela había unos ciento veinte chicos y chicas igualmente becados que pasaban la mayor parte del día embebidos en sus estudios, ensayos y recitales. La dinámica de trabajo individual era tal que apenas había momentos para la sociabilidad. Ni cuando preparaban un repertorio orquestal se favorecían mucho las interacciones, si no eran las propiamente musicales. Viendo esto como un problema, los gestores de la escuela se plantearon poner en marcha una estrategia que bien podríamos definir como un ejemplo de «economía de fichas».

El plan consistía en dar puntos a los jóvenes estudiantes por comportamientos sociales poco habituales en ellos, como bajar a desayunar en grupo, ir a tomar algo juntos tras un concierto o jugar a fútbol. Estos puntos se podían canjear por entradas gratuitas a *Universal Studios*, a partidos de baloncesto, béisbol o fútbol americano de la NBA, MLB y NFL, a grandes óperas, a grabaciones orquestales de bandas sonoras de películas en Hollywood o a elegir habitación más grande y con mejores vistas para el curso siguiente.

Por lo que le contó Fabiola a instancias de su hijo, en poco tiempo los resultados fueron evidentes y las relaciones sociales entre el alumnado de aquella escuela se multiplicaron, como era de esperar.

Lucía también conoció las estrategias de este tipo que solía poner en marcha Marina, una de las profesoras de Geografía e Historia del instituto. Cuando entrabas en las aulas en las que impartía clase Marina, veías en el corcho varias tablas. En una de ellas, bajo el título de *Premios*, aparecían los nombres de todos los alumnos y, en la celda contigua, un listado de deseos de menos de un euro. Entre ellos se encontraban anillos, pulseras y pendientes de bisutería, material de estuche, folios y golosinas. En otra tabla se recogía el tiempo de trabajo de su asignatura en casa, durante siete días. La economía de fichas se traducía básicamente en que cada semana los alumnos registraban el tiempo que dedicaban a hacer deberes y a estudiar Geografía e Historia. Con esos datos en la tabla, se calculaba la mejora conseguida, restando al tiempo de trabajo de esa semana el de la anterior. Al alumno o alumna que conseguía una mayor mejoría, además de un aplauso, recibía de los demás un regalo de los que tenía aparejados en la tabla de los premios.

La propia dinámica de esta peculiar estrategia generaba una gran igualdad entre el alumnado ya que, a lo largo de proceso, todos acababan por ganar en alguna ocasión y, muy importante, siempre compitiendo con ellos mismos y no con los demás. La lectura final fue que el tiempo dedicado a la asignatura subió en todos los casos, sin excepción, algo que se tradujo en un mejor rendimiento generalizado.





# CAPÍTULO 4.

## AUTORIDAD, RESPETO, EMOCIONES

### *Lucía y doña Elena*

«¿Por qué los docentes jóvenes se oponen a que los alumnos los llamen de don o de doña?», preguntaba de manera recurrente la veterana profesora. «Para ellos, yo no soy Elena, soy doña Elena. Faltaría más. Y todo alumno que se dirija a mí debe hablarme de usted. Que lo hagan es el primer paso para que acepten mi autoridad y me respeten. Cuando un alumno te tutea, te ha perdido el respeto. ¿Cómo no se dan cuenta de ello Lucía y todos los que van de modernos como ella?».

Sin embargo, era evidente que el alumnado tenía muy buen comportamiento en la clase de la joven. Todos lo sabían. En lo que iba de curso, y durante todo el curso pasado, Lucía no había puesto ningún parte disciplinario, ni había echado a nadie de clase. «Quizá sea cosa de esa maldad propia de los adolescentes, que tratan de fastidiar a los profesores que les exigen y los hacen trabajar, comportándose mal en sus clases y bien en las de quienes les consienten todo. Una especie de reciprocidad igualitaria: tú me das algo bueno, no haciéndome trabajar ni suspendiéndome, y yo te lo doy a ti con buen comportamiento». Pero este argumento no convencía ni a la propia doña Elena, porque en su clase el comportamiento era exquisito. Y que no lo fuera. Allí no hablaba nadie sin su permiso. Ni se meneaban. Casi ni respiraban si ella no decía que podían hacerlo. Pero, desde su punto de vista, eso era consecuencia de la autoridad que emergía de su figura docente, autoridad cuyos cimientos se apoyaban en la forma de dirigirse a la profesora, en un poderoso «doña Elena» frente a un débil «Elena».

Pero, si era así, ¿por qué los alumnos se comportaban bien en la clase de Lucía, profesora a la que tuteaban y a la que, por consiguiente, no debían tener mucho respeto?

Cierto día, doña Elena se acercó a la joven en la sala de profesores y le dijo:

—Me gustaría ver cómo das clase al grupo de 3.º de la ESO no bilingüe. Debe de ser horrible.

¿Puedo acompañarte en alguna ocasión?

Inicialmente, Lucía se quedó perpleja. La sorprendió sobremanera que doña Elena quisiera ver una de sus clases. Pero no tardó en reponerse y reaccionar.

—Cuando quieras. Puede ser ahora mismo. Tengo clase con ellos.

—Perfecto. —Ahora la sorprendida fue doña Elena—. Yo tengo hora libre, pero si quieres más adelante para preparar algo...

—Vamos ahora, si te apetece. Haré lo mismo, estés tú o no. Ya te he dicho muchas veces que, para mí, lo principal es el alumnado, que se merece lo mejor de mí en cada clase, con independencia de que me acompañe otra profesora, una inspectora, la consejera o la mismísima ministra de Educación.

Concluido el recreo, las dos profesoras se encaminaron al aula de 3.º de la ESO C, un grupo al que doña Elena no impartía clases, pero del que había oído decir que era muy conflictivo.

La entrada de las dos mujeres en el pasillo de 3.º y 4.º de la ESO, y su recorrido hasta el aula al que se dirigían fue sorprendente para doña Elena y algo habitual para Lucía. Lo que las profesoras se encontraron fue a alumnos y alumnas de diferentes grupos y niveles sonriendo y saludando a Lucía. Los más atrevidos le lanzaban frases como «Por favor, Lucía, quédate con nosotros», «Lucía, danos tú la clase». Algunos que había tenido de alumnos el curso anterior, pero no en este, le decían con cierta nostalgia «Te echamos de menos».

Cuando las dos profesoras llegaron al aula, los alumnos siguieron hablando como si nada. Poco a poco se fueron sentando, sin prisas y sin dejar sus conversaciones. Ello desesperó a doña Elena, acostumbrada a que cuando ella accedía a una clase, todos debían estar sentados y en silencio. Lo sorprendente fue que, en apenas unos segundos, la clase enmudeció y todos se quedaron mirando a Lucía, esperando con atención lo que esta les iba a decir. Lo único que hizo ella fue adelantar uno de sus brazos, ponerlo paralelo al suelo con la palma de la mano hacia abajo, y mover esta en un suave balanceo a izquierda y derecha. Parecía una directora de orquesta que indica a sus músicos que toquen más suave; más piano, como decía Paula.

El silencio del aula permitió a Lucía iniciar la clase.

—Buenos días. ¿Cómo estáis? Veo que bien por vuestras caras. Pues si vosotros estáis bien, yo también. Hoy vamos a buscar en Internet la información que necesitamos para la etiqueta de nuestro herbario. La palabra clave para acceder a la información es el nombre común de cada vegetal, que ya vimos

en la clase anterior. Venga, poneos por equipos y utilizad uno de vuestros ordenadores. Os pongo en la pizarra la información que necesitáis de cada una de vuestras plantas.

Seguidamente, Lucía abrió su ordenador y proyectó en la pizarra digital un archivo en el que se leía, en columna:

1. *Nombre científico*. 2. *Lugar de recolección*: localidad (nombre y coordenadas) y mapa. 3. *Fecha de recolección*. 4. *Equipo recolector* (nombre y apellidos, nivel y grupo)».

—Danos la wifi —solicitó una de las alumnas.

—Para conseguir la wifi de hoy, tenéis que resolver el siguiente reto. Son cuatro números y cuatro letras; las dos primeras, minúsculas, y las dos últimas, mayúsculas.

Ahora, Lucía minimizó a mitad de pantalla el archivo que tenía abierto. En la otra mitad, abrió otro en el que se leía la forma de conseguir cada número y cada letra. En él se podía leer:

*Dos primeros números*: Dígitos del número de letras que tiene el nombre del grupo del reino vegetal que comprende a todas las plantas que producen semillas.

*Tercer número*: ¿Cuántas palabras simples forman la palabra compuesta que nombra el proceso que realizan las plantas para fabricar materia orgánica en presencia de luz?

*Cuarto número*: Número de letras del nombre del pigmento de color verde, presente en las hojas y tallos de muchos vegetales, que interviene en la fotosíntesis.

*Dos primeras letras*: Las dos letras intermedias del nombre de la parte de una planta encargada de la reproducción.

*Dos letras del final*: En mayúscula, primeras dos letras de la palabra en latín que nombra al Reino con el que estamos trabajando en estos días.

Las palabras clave eran «fanerógamas», «fotosíntesis», «clorofila», «flor» y «*plantae*». Y las soluciones: once letras de «fanerógamas», dos palabras simples de la compuesta «fotosíntesis», nueve letras de «clorofila», la ele y la o de «flor», y la PL de «*plantae*».

La wifi era 1129loPL

De inmediato se conformaron los equipos de trabajo. Encendieron el ordenador de uno de los miembros de cada uno, para rellenar la ficha de su vegetal y, mientras, comenzaron a buscar la clave de la *wifi* con los datos que tenían en la pizarra.

—Eso de la mano me ha resultado curioso. No pensé ni por un momento que ibas a callar a este gallinero con solo moverla un poco.

—Me lo enseñó Paula —explicó Lucía—. Algunos compañeros decían de ella que hipnotizaba a su alumnado, que hacía magia con ellos. Un día me confesó que lo único que hacía era dejarlos hablar de sus cosas en algunos momentos de la clase, como al inicio de esta. A cambio, se callaban en cuanto ella se lo pedía con el movimiento de su mano. Eso acabo de hacer ahora y, como has comprobado, funciona.

—Pues yo no tengo que hacer esas cosas. —La respuesta de doña Elena fue tajante— Conmigo, sencillamente, no hablan.

—Pero es bueno que hablen. Seis horas diarias de clases en silencio es para volverse locos.

—En clase, el que tiene que hablar es el profesor. Los alumnos deben escuchar y hacer lo que este les dice.

—Yo pienso que somos nosotras las que menos deberíamos hablar en clase. El protagonismo lo deberían tener ellos y ellas.

—Esas son ideas absurdas. —Doña Elena lo tenía muy claro—. Si no están en silencio, no te escuchan; y, si no te escuchan, no aprenden.

—Hablar es tan importante como escuchar. Las dos son competencias que debemos trabajar con nuestro alumnado en cada clase. Quitar el habla a un adolescente, y obligarlo solo a escuchar, es como quitar la música a una canción y dejar huérfana su letra. Pienso que, excepto en contadas ocasiones, una clase en la que el porcentaje de tiempo que habla un profesor es superior al que hablan sus alumnos es una mala clase.

—¡Ay, Lucía!, no tienes remedio. En fin, me voy. No sé cómo puedes aguantar con este jaleo.

—¿Jaleo? —Lucía no entendía nada—. Pero si están trabajando. ¿Qué quieres?, ¿que lo hagan en silencio?

—Pues así lo hacen los míos. —Doña Elena no daba su brazo a torcer—. Con este ruido es difícil concentrarse.

—Pues, míralos. Algunos ya tienen la ficha casi completa.

—A mí me parece de locos trabajar así. A ver cómo paras este bullicio para decirles algo. Te vas a tener que desgañitar.

Mientras doña Elena se acercaba, Lucía repitió a la puerta, sin decir una palabra, el gesto de la mano y, en apenas dos segundos, la clase enmudeció. Doña Elena volvió la cabeza con gesto contrariado. El adiós que salió de su boca se escuchó en el aula con total nitidez. Igual que las palabras de Lucía que lo precedieron:

—Adiós, Elena. Venga, continuad. Si alguno acaba antes, que ayude a los demás.

### ***Respeto y serás respetado***

—Si no lo veo, no lo creo —dijo doña Elena—. Ese chico es un sinvergüenza, carne de cañón. Le di clase el año pasado y, entre los días que faltó porque se fugaba, y los que yo lo eché al pasillo porque era imposible tener una clase tranquila estando él dentro, apenas lo vi. No se presentó ni al examen.

—Pues, ahí lo tienes, ¿no me digas que no ha sido genial? —Lucía estaba encantada con lo que acababa de presenciar en la biblioteca del instituto.

—¡Bah! Casualidad.

Efectivamente, Fernando era un alumno con trastorno de conducta. Sus comportamientos más habituales en clase estaban asociados a la desobediencia, la oposición, la intimidación, la rebeldía y el incumplimiento de normas. Parecía gustarle poner nervioso a sus profesores, incomodarles con sus intervenciones sin venir a cuento y salidas de tono, no trayendo a clase el material que debía, molestando con ruidos inapropiados, levantándose sin permiso, durmiéndose de vez en cuando... Y si ante estas conductas el profesor respondía airado y se enfrentaba a él, este les daba más de lo mismo, pero en mayor grado. Sin duda, era un alumno difícil.

Pero, como la mayor parte de ellos, Fernando era muy sensible a las muestras de respeto. No había como ser respetuoso con él, para que respondiera con más respeto del que entendía que había recibido.

Fernando era así: te devolvía con creces lo que él percibía que tú le dabas, tanto en lo bueno como en lo malo. Y Lucía lo sabía. Por eso, cuando algún profesor preguntaba al alumno por qué se comportaba bien en las clases de Biología y Geología, este respondía:

—Porque Lucía me trata bien.

Era respeto lo que más demandaba Fernando al profesorado y, lo que él entendía como falta de respeto, lo que más recibía de este.

Varios días antes del episodio de la biblioteca, en la hora de tutoría, Lucía pidió voluntarios para leer un poema en el concierto que Paula organizaba para conmemorar el Día de la Paz. Ante el asombro de todos sus compañeros, Fernando levantó la mano.

«Apenas sabe leer», se decía por el instituto, y, cuando lo instaban a hacerlo en voz alta, balbuceaba y acababa por tirar al suelo lo que estaba leyendo. Su reacción inmediata era irse de clase para no aguantar las risas de algunos de sus compañeros, no sin antes insultarlos y amenazarlos.

Lucía repartió aleatoriamente los poemas entre los voluntarios. A Fernando le tocó *Tristes guerras*, de Miguel Hernández. Cuando le dio el folio con el texto, Lucía le dijo en voz baja, mirándole a los ojos:

—Me alegro mucho de que te hayas presentado voluntario. Sé que vas a hacerlo genial. Confío mucho en ti.

Los días siguientes Fernando no fue a clase, ni a la de Biología y Geología, ni a la tutoría. Hubo varios alumnos de la clase que insinuaron a la profesora que había cometido un error dando un poema a Fernando.

—No lo va a hacer, porque no sabe ni leer —le dijo uno de ellos—. Si quieres lo leo yo.

—Lo leerá —vaticinó Lucía, aunque esta vez se equivocó.

El día del concierto, la biblioteca era un hervidero de alumnos de diferentes grupos de la ESO. Pero Fernando no estaba allí. Con una estantería de libros como telón de fondo, comenzaron las actuaciones musicales y las lecturas de poemas. En el programa, *Tristes guerras* aparecía después de la interpretación de *Imagine*. Cuando los últimos acordes de la canción de John Lennon dejaron de sonar y concluyeron los aplausos posteriores, los alumnos miraron a Lucía con una expresión de interrogación dibujada en sus rostros. «¿Y ahora qué hacemos?», parecían preguntar a la profesora. De pronto, se abrió la puerta de la estancia y entró en ella un joven que se dirigió decidido a la zona improvisada como escenario. Era Fernando. La cara se le iluminó cuando vio la sonrisa que Lucía tenía en la suya. Al ver que no llevaba el papel con el poema, esta le dio uno que tenía a mano. Él lo rechazó. Sin mediar palabra, ni hacer esperar más al público, Fernando comenzó a recitar. No necesitaba leer el poema, lo sabía de memoria. Cuando concluyó, toda la biblioteca se levantó para aplaudirlo. Él miró a Lucía. Respondió con una sonrisa a la que ella le estaba regalando en ese momento y se marchó.

Fueron varias las profesoras quienes se acercaron a Lucía para preguntarle cómo había conseguido que Fernando hiciera lo que acababa de hacer. Una de ellas, la profesora de apoyo de Lengua del chico, no daba crédito: «Llevo dos años con él y apenas he conseguido interesarle con algo. Hablar, leer y escribir siempre se le ha hecho muy cuesta arriba en mis clases y ahora lo veo recitando un poema de Miguel Hernández. Increíble. De verdad, Lucía, eres mi heroína».

Pero, para doña Elena, todo había sido producto de la casualidad.

—¿Sabes, Elena? No ha sido casualidad. Acaba de salir el cisne que Fernando, un patito feo desde que llegó al instituto, lleva dentro. La pena es que hayamos esperado hasta el final del cuento para sacarlo y no lo hayamos hecho antes.

—¿Cisne, Fernando? No me hagas reír.

—Sí, cisne —recalcó Lucía—. Lo que ha hecho hace un rato ha sido de cisne.

—Esto no es más que flor de un día —apostilló doña Elena—. Ese chico es carne de cañón, un beligerante, aunque haya recitado un poema contra la guerra.

—La disciplina en el aula es sinónimo de respeto, confianza, empatía, paciencia, sinceridad. Y se fomenta dialogando, escuchando, sonriendo, motivando, emocionando...

—¡Tonterías! Todo eso son tonterías —concluyó doña Elena—. La indisciplina se corrige con mano dura. Ese es el único lenguaje que entienden los alumnos como Fernando. Lo demás es un «buenismo» que no conduce sino a perpetuar la indisciplina.

Lucía no respondió a su compañera. Sabía que Fernando había dado una lección al propio sistema educativo, una lección que se resumía en: «respeto y serás respetado».

Dos días después comunicaron a Lucía que su alumno había dejado el instituto. «Ya ha cumplido los dieciséis y, para lo que hace, mejor que se vaya a su casa», le dijeron. No volvió a verlo.

### ***Pedir perdón***

Aquel día, Daniel llegó al aula con cara de pocos amigos. Apenas eran las ocho y cuarto, hora a la que empezaba la clase. Cuando entró Lucía, ni se inmutó; continuó enfundado en su parka, sentado de mala manera, con la mirada perdida en algún sitio de la pared de enfrente. Ante la actitud pasiva del muchacho, que ni se movió cuando todos se pusieron a trabajar en una de las actividades propuestas, Lucía reaccionó de manera poco habitual en ella, llamándole la atención y recriminándole su conducta, nada adecuada para una clase. El grupo enmudeció. Todos se sorprendieron, incluso Daniel. Lucía nunca actuaba así.

La profesora se dio cuenta enseguida. Estaba cometiendo con Daniel el mismo error que en el pasado trimestre había cometido con Javier, aunque se trataba de dos alumnos de grupos diferentes. Se sintió abatida. ¿Cómo podía hablar así a un chico que, apenas unos meses atrás, había vivido en primera persona la muerte de su padre por un infarto cuando los dos estaban solos en casa? Daniel no merecía que se le hablara en esos términos, a pesar de que su comportamiento no fuera el más apropiado para una clase.

Tras unos segundos sin reaccionar ante el desplante del alumno, que acababa de responderle que no iba a hacer nada, Lucía lo invitó a salir de clase con ella. Una vez fuera, le puso una de sus manos en el hombro y le dijo:

—Lo siento, Daniel, no debería haberte hablado así. Perdóname. Ya sabes que esa forma de actuar no es habitual en mí.

El muchacho se sintió aturdido ante aquella cascada de disculpas y no pudo por menos que balbucear que él también lo sentía, que no se sentía bien.

—Es que ayer estuve muy mal. He tenido un rollo con mi novia y lo hemos dejado —le confesó—. Y luego, en casa, mi madre no para de llorar. He pasado muy mala noche. Pero, no te preocupes, ahora hago lo que dices.

Ambos entraron en el aula juntos. Lucía comenzó a atender uno a uno a los equipos de trabajo. En ese momento se encontraban cambiando de hoja de periódico unas plantas que, bien prensadas, cuando perdieran su líquido interno formarían parte de un hermoso y didáctico herbario. Por su lado, Daniel se quitó el anorak y se dirigió a su grupo para colaborar en la tarea. El resto de la clase continuó como la profesora había previsto. Hasta hubo momentos en los que lo vio reírse con algunos de sus compañeros.

Cuando Lucía contó este episodio a doña Elena, esta le dijo que la forma de actuar con estos alumnos es clara: echarlos de clase, ponerles un parte y mandarlos a Jefatura de Estudios. Los profesores no podían ablandarse ante las vicisitudes familiares de cada uno de sus alumnos. «Lo nuestro es dar clase». Luego está lo de pedirles perdón: «Un profesor no puede hacer eso nunca. Pedir perdón es el primer paso para mostrar tu debilidad y, si un alumno detecta tus puntos flacos, es como si un tiburón huele la sangre de su próxima presa».

Para Lucía, pedir perdón no costaba nada y podía ayudar mucho. Lo sabía porque, las veces que lo había hecho, el alumno implicado había reaccionado de una manera muy positiva. Quizá por la sorpresa que les producía algo tan extraño. Pero, había algo más. Pedir perdón a una persona conllevaba un mensaje de reciprocidad que se aprendía sin apenas ser conscientes de ello. De hecho, a quien se le pide perdón, aprende a pedirlo.

A ella le ocurrió con Daniel, más adelante. Un día, en la tutoría, Lucía les dijo que se sentía mal, porque cuando se encontraba con alguno de sus profesores, por el pasillo o en el patio, solo se dirigían a ella para quejarse del grupo, especialmente de lo mucho que hablaban. «No paran, es imposible decir dos palabras seguidas sin mandarles callar en medio», «es como si les hubieran puesto un motor en la lengua», «es el grupo con el que voy más atrasado en el temario; hablan tanto que tengo que ir más lento que con los demás», «son insoportables, menos mal que luego son buenos académicamente, pero insoportables», «cuando veo en mi horario que tengo que ir a tu clase me entra dolor de barriga; es que no se callan ni debajo de las piedras», «me encantará tenerlo en cursos más avanzados porque en este van a hablar por los



cuatro de la ESO; hablan tanto que no les quedará más por hablar». Más o menos exageradas, con más o menos ironía, el equipo docente de su grupo le transmitía su malestar por este asunto.

Era algo que, lógicamente, no agradaba a Lucía. Se sentía un poco responsable de ello ante sus compañeros y quería remediarlo. Por eso, utilizó aquella tutoría para hacer una dinámica de grupo. Todos sentados en círculo, viéndose la cara, hablaron del tema. Cada uno de ellos, incluida Lucía, expuso su punto de vista. Buscaron causas, propusieron soluciones, escribieron y firmaron compromisos, todo por evitar que aquella situación pudiera lastrar su rendimiento y, por qué no, sus calificaciones.

El grupo completo dio un paso adelante por intentar mejorar, pero solo uno de ellos, al terminar la tutoría, cuando ya los demás compañeros habían salido del aula para disfrutar del recreo, se acercó a Lucía para pedirle perdón: «Lo siento Lucía. Tú no mereces que nadie te regañe por nosotros. Estamos portándonos mal contigo. Perdón». Era Daniel.

### ***Paciencia y empatía***

Al inicio de cada curso, Lucía solía preguntar a sus alumnos por aquello que pedirían a sus profesores si pudieran pedirles alguna cosa.

—Imaginaos que frotáis una lámpara maravillosa y sale el genio con el rostro de cada uno de vuestros profesores, ¿qué tres deseos le pediríais? —les decía mientras simulaba rascar una lámpara imaginaria como quien acaricia un gatito que se tiene apoyado en la palma de una de las manos.

Había respuestas de todos los tipos y para todos los gustos. Muchas hacían alusión a los exámenes y a las calificaciones: «que no nos hagan examen», «que nos pongan un diez a todos»; otras, a las actividades extraescolares: «que nos lleven de excursión», «...o de concierto»; sin embargo, las más recurrentes eran las que hablaban de empatía y de paciencia: «que intenten comprendernos», «que se pongan en nuestro lugar», «que piensen en cuando ellos tenían nuestra edad», «que tengan paciencia con nosotros», «que cuenten hasta diez antes de regañarnos, echarnos de clase o ponernos un parte»...

Aún conservaba algunas de las frases que recogió de Óscar, un chico con trastornos graves de comportamiento que pasaba más tiempo expulsado que en clase. Una de estas frases se podía escuchar literalmente en el mensaje de voz que Lucía guardaba en su móvil:

A los que van a ser profesores yo les diría que hay que tener paciencia, sobre todo con chavales como yo. Hay que conseguir entender al chaval, hablar con él y asegurarse de que las cosas que se le dicen son verdad, porque a veces hay falsas acusaciones. Por ejemplo, yo, el otro día, saqué un

ocho veinticinco en un examen de Lengua y la profesora decía que había copiado, que tal y cual. Y yo no copié nada. Yo me lo estudié todo, me sabía las cosas bien y ahí está la nota. Sé que conmigo y con tíos como yo hay que tener paciencia, pero también hay que intentar comprendernos. Yo les diría que me trataran como les gustaría que trataran a sus hijos.

Óscar ostentaba en el instituto el dudoso título de alumno más problemático, el que mayores trastornos de conducta tenía de toda la ESO.

Los alumnos pedían a los profesores que fueran pacientes con ellos, que trataran de ponerse en su lugar y, por supuesto, que no solo actuaran guiados por la razón, sino también por las emociones. Querían docentes calientes emocionalmente, no fríos como témpanos de hielo; afectivamente cercanos, y no distantes como si fueran auténticos desconocidos. Querían docentes que trataran de entenderlos y no banalizaran a la primera de cambio lo que para ellos era muy importante, como, por desgracia, sucedía muchas veces. Simplemente deseaban que no ningunearan sus sentimientos, tildándolos de tonterías propias de la edad. Les pedían que pudieran compartir su alegría y sus risas sin ser penalizados por ello, que generaran en el aula un clima de tal confianza que ellos pudieran confiar en los profesores y estos en sus alumnos.

—Lucía, ¿sabes por qué a ti nadie te copia en los exámenes? —le dijo una vez un chico de cuarto—. Porque copiarte a ti es de ser mala gente. ¿Cómo vas a engañar a alguien que se porta bien contigo, que tiene paciencia, y que trata de entenderte y de ayudarte?

Lucía tenía, en la paciencia y la empatía para con su alumnado, dos de las más poderosas armas con las que cuenta el profesorado en su labor docente.

La otra gran estrategia, que tan buen resultado le daba a la joven profesora con este tipo de alumnado, tenía que ver con la prevención. Nunca ningún alumno o alumna había desplegado en las clases de Lucía comportamientos que ella interpretara como violentos, de rebeldía o de oposición, de intimidación, de acoso o de desobediencia. Una de las claves para que ello fuera así era el trabajo de anticipación que la profesora realizaba. Preocuparse por conocer al alumnado con trastornos de conducta resultaba esencial. Manifestar interés por lo que a este le interesaba, poniéndolo en valor y generando cierto grado de complicidad entre profesora y alumno evitaba, en gran medida, la aparición de conductas disruptivas graves. A veces, se trataba sencillamente de interesarse por cómo le fue a su equipo de fútbol en la última jornada de Liga, de acercar algunos contenidos trabajados en clase a su cultura o subcultura, de dar a entender que conocía su música y sus plataformas musicales, de visitarle en redes sociales, de preguntarle «¿Qué tal?» fuera de clase, en un encuentro fortuito en el recreo.

Todas ellas constituían estrategias que permitían a Lucía anticiparse a la irrupción de conductas violentas en su clase.

### ***Complicidad y emociones***

Lucía estaba encantada con las clases que recibía por la tarde en la Universidad. Le gustaban especialmente las de Psicología de la Educación.

—Ayer, nuestra profesora nos mostró un mensaje que había recibido de una alumna suya al terminar el curso pasado. —Mientras hablaba con doña Elena, Lucía buscaba algo en el móvil—. Nos dio mucho que pensar, sobre todo, por cómo había conseguido en apenas tres meses, ganarse a aquella alumna para su causa de cambiar el sistema educativo. Hice una foto de la imagen del *Power-Point* en el que nos lo enseñó. Aquí lo tengo. Leo literal:

Estimada profesora:

Lo primero, espero que tú y tus seres queridos os encontréis bien después de estos meses de pandemia y confinamiento que han sido tan duros y complicados para todos. Ayer finalicé el MUFPEPES (Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria —explicó Lucía—) con la defensa de mi TFM (Trabajo Fin de Máster —tradujo—), y me he tomado la libertad de escribirte, porque necesitaba trasladarte mi gratitud. Te confieso que me matriculé en este máster, que para mí era un mero trámite, para tener un sueldo fijo y un horario de trabajo envidiable.

Al llegar el primer día, me enteré de que existía la modalidad no presencial y vi el cielo abierto. Sin embargo, allí estuve todos los días. Me encantó lo que vi en tus clases. Has hecho que, de pronto, me atraiga la enseñanza y esté deseando verme en clase con chicos y situaciones variopintas. El formarme para poder ser profesora de Educación Secundaria ha sido una experiencia muy enriquecedora para mí y, en gran parte, se lo debo al hecho de haber tenido la suerte de tenerte como profesora. Siempre recordaré tus clases con muchísimo cariño y todavía más respeto, porque en ellas has conseguido crear una atmósfera totalmente diferente al resto de las clases que uno haya presenciado en toda su vida: una atmósfera de unidad, de creatividad, de debate y de entendimiento. Además, es una pasada ver eso en una clase de cien personas. Eres, sin duda, el ejemplo de docente al que yo quisiera llegar a parecerme algún día. Gracias por todo lo que nos has enseñado, por compartir con nosotros tus valiosas experiencias, por enseñarnos cantando, por hacernos vivir y sentir todo aquello que querías enseñarnos, por predicar con el ejemplo, por tu talante, por el

entusiasmo que desprendes... Se nota que amas tu profesión, y ese amor por la docencia nos lo has sabido transmitir con creces. Ojalá hubiéramos podido seguir recibiendo clases y aprendiendo contigo también en el segundo semestre (de hecho, he reflejado, en la autoevaluación de mi TFM que, para mí, tu asignatura ha sido de las más útiles del máster y que no debería reducirse a cuatro meses).

Gracias por estar siempre tan pendiente de tus alumnos, por tus palabras de aliento y tus consejos cuando íbamos a empezar las prácticas, por regalarnos tus libros para que los pudiéramos disfrutar durante el confinamiento, por el maravilloso vídeo que nos enviaste el otro día... De verdad, se me quedan cortas las palabras de agradecimiento. Siempre voy a recordar las claves que nos repetías en clase una y otra vez: «empatía y paciencia». Son dos realidades que ya procuro aplicar siempre en todos los demás ámbitos de mi vida, y que también serán mi guía si en un futuro, ojalá no muy lejano, consigo la oportunidad de ejercer como profesora. Ha sido todo un privilegio poder conocerte y disfrutar de tus clases.

De corazón, mil gracias.

—Luego se despedía deseándole un feliz verano —continuó Lucía—. ¿No me digas que no es entrañable? Yo recibo un mensaje igual y me echo a llorar de la emoción.

—Lucía, eres una profesora de lágrima fácil —le dijo Elena, que apenas había prestado atención al contenido del mensaje—. Eso no es bueno en nuestra profesión. Si los alumnos te ven vulnerable, van a por ti y se aprovechan de tus debilidades. Son perversos. Menos emociones, menos consideraciones con ellos y más prepararlos para los estudios futuros. Yo también he recibido mensajes de agradecimiento de alumnos de primero de Arquitectura e Ingeniería porque estaban trabajando en la carrera las matemáticas que habían visto conmigo en Bachillerato. Mis apuntes los estaban ayudando mucho. Mensajes así a mí no me hacen llorar, pero me gustan mucho, como es lógico.

—Pues yo prefiero recibir un mensaje como el primero. Eso lo tengo muy claro. Sin quitar valor a esos que recibes tú.

—Es cuestión de prioridades. Yo, entre hacer personas felices o personas que sepan muchas matemáticas, me quedo con lo segundo, porque eso les abrirá las puertas para trabajar en lo que quieran. Ya serán felices luego cuando tengan un buen puesto de trabajo y un buen sueldo.

—Pero, mientras están en Secundaria hay que pensar en Secundaria, no en la Universidad. Hay que vivir y hacerles vivir en un presente real y no en un futuro incierto.

—¿Mientras están en Secundaria? A trabajar y a sudar la gota gorda, que es lo que toca.

—Por otro lado, no creo que sea necesario elegir entre hacer feliz a nuestro alumnado y que este aprenda. Las dos cosas son complementarias y pueden darse a la vez. Desde luego, yo siempre procuraré que así sea.

### ***Una navaja en el aula***

Lucía tenía toda su atención puesta en Marina mientras esta le contaba dos experiencias vividas con unos alumnos que le sacaron una navaja en clase. Tenía los ojos muy abiertos, clavados en su compañera de departamento. Se sentía un tanto desconcertada. Le costaba creer que un alumno pudiera amenazar con una navaja a una profesora como Marina, un encanto de mujer que, en cada clase y fuera de ellas, se dejaba la piel por su alumnado.

—Yo también pensaba que esas cosas solo pasan en televisión, pero no. A mí me ocurrió; y no una, sino dos veces en mis primeros diez años de docencia. En la primera, recuerdo que llegué a clase y me encontré en la mesa más cercana a la del profesor a un chico que llevaba un par de semanas sin ir al instituto. Se llamaba Jorge, nunca lo olvidaré. Se había escapado de casa y había permanecido desaparecido todo ese tiempo. Cuando la Guardia Civil lo encontró en una casa abandonada a las afueras del pueblo, lo llevaron con su familia y, al día siguiente, vino a clase. Cuando entré, lo saludé: «Hombre, Jorge, bienvenido. Me alegro de que estés de nuevo con nosotros. Te he echado de menos». En ese momento, Jorge sacó una navaja y la clavó en la mesa. Me asusté cuando vi el gesto, pero me mantuve entera. «¿Qué haces?», le pregunté. Él, con un leve golpe en la parte superior de la navaja imprimió a esta un rápido movimiento de balanceo a izquierda y derecha, a la vez que me respondía: «Marina, ¿a que me va a gustar la clase de hoy? Si no...». Yo, lejos de amedrentarme, sorprendiéndome a mí misma por la frialdad que mostré, me acerqué a él, lo imité haciendo oscilar la navaja y le respondí: «¡Claro que te va a gustar mi clase! ¿Cuándo no te han gustado mis clases? Hoy vamos a trabajar con la tabla periódica de los elementos. ¡Una pasada! Vas a desear que no termine la clase, ya lo verás. ¡Ah! Por cierto, guárdate esa navaja y no la vuelvas a traer a clase, no te vayas a cortar». Jorge me sonrió, desclavó la navaja y la devolvió a su bolsillo. Luego me pidió una tabla, pues era el único que no la tenía, y se puso a trabajar como el resto. Al final de la clase se acercó y me dijo: «Llevabas razón, me ha gustado». «Pues, mañana más, pero sin navaja», le dije yo. Y se marchó. Nunca más volvió a tener aquel desagradable gesto en el aula; por el contrario, fue especialmente cuidadoso en su trato conmigo.

—¡Madre mía! —Lucía estaba impresionada por el relato y la actuación de su compañera.

—Lo de Carlos fue diferente —prosiguió Marina—. Me asusté mucho, pero creo que actué como debía. Fue su primer día de clase después de pasar seis meses en un correccional, que decíamos entonces: un centro de acogida de menores en cumplimiento de medidas judiciales, que se dice ahora, creo. Mi clase fue la última de la mañana. Nos tenían dicho que no le consintiéramos ninguna conducta inadecuada, y que, de producirse, lo comunicáramos de inmediato a Jefatura de Estudios, que llamaría en ese mismo momento a la Fiscalía de Menores. Se trataba de comprobar si los malos comportamientos volvían a aparecer y, de ser así, de llevarlo de nuevo al centro del que acababa de salir. El caso es que, cuando estábamos en el segundo recreo de aquel día, varios compañeros comentaron en la sala de profesores que en sus clases el chico ya había manifestado algunas conductas disruptivas: risotadas sin sentido, intimidación a los compañeros, palabras malsonantes en voz alta y sin venir a cuento, colocar los pies en la mesa... Sin duda, llamadas de atención para hacerse notar y, en cierto modo, marcar su territorio frente a los otros. En mi clase todo comenzó bien. Es verdad que a última hora todos están cansados y más alterados que en las anteriores, pero nada parecía salirse de lo normal. Fue a mitad de clase, más o menos, en un momento en el que los demás hacían unas tareas en equipo, cuando me dirigí a Carlos para hablar un rato con él. Le dije algo así como: «Bueno, Carlos, me alegro de que hayas vuelto. Espero que estés a gusto en mi clase y aprendas mucho de ciencias naturales». «Debes de ser la única que se alegra, porque los otros ya me están tocando los cojones», me respondió. «Tienes que cuidar tus palabras y tus comportamientos en clase. Puedes hacerlo, Carlos, y debes hacerlo. Es por tu bien y por el de todos. Sabes que ahora vas a estar más vigilado y cualquier traspies puede llevarte de nuevo al centro». No debí mencionar el sitio en el que tan mal lo había pasado. Fue escucharlo y de repente frunció el ceño, su rostro enrojeció, comenzó a sudar y a moverse muy nervioso. Ya te digo que me asusté. Me quedé como paralizada cuando, de pronto, metió la mano en su bolsillo y sacó una navaja. Señalándome con ella en actitud amenazante, me dijo: «Antes de que me llevéis otra vez allí, os rajo a todos». En ese instante, desperté de mi breve parálisis, reaccioné con la frialdad que yo creo que necesitaba el momento y traté de calmarlo: «Tranquilo, Carlos, ya sabes que yo solo quiero que tu estés bien. Nadie te va a volver a llevar allí. Yo no lo voy a permitir, pero tú tienes que poner de tu parte. Venga, guarda esa navaja y vamos a olvidarnos de que la has sacado. Y, por favor, no lo vuelvas a hacer en ninguna otra clase. Quédate aquí conmigo, mientras tus compañeros trabajan y vamos a hablar de otros temas. Estás saliendo con Yolanda, ¿no? ¿Qué tal van las cosas entre vosotros?». Y, bueno, y así conseguí sosegarlo. Pero fue un momento tenso, ya lo creo. Eso sí, nunca se me pasó por la cabeza

que Carlos pudiera agredirme con la navaja, ni tampoco denuncié el hecho que, sin duda, lo habría llevado de nuevo al centro de menores. Por cierto, no hace mucho me lo encontré, después de muchos años sin verlo. Regenta un negocio con su esposa. Tiene una hija que lleva a un colegio con el que colabora en todo lo que puede, sobre todo organizando actividades lúdico-deportivas. Es un gran atleta, ya lo era entonces y, según se ve, los niños lo adoran. Hasta es miembro de la directiva del AMPA. Sin duda, Carlos necesitaba una segunda oportunidad, se la dimos y la aprovechó.

### ***¡Sorpresa!***

—¿Sabes qué es emocionante para un alumno? —Lucía no esperó la respuesta de doña Elena—  
La sorpresa, lo inesperado. Esta semana estoy empezando la clase de Biología con música.

—¿Con música? Pero esa no es tu asignatura. .

—La música gusta mucho al alumnado adolescente, lo motiva y le genera emociones. Pues imagínate el inicio de una sesión de Biología con un poco de música. Llego, doy los buenos días y, mientras ellos viven el rito de paso de la asignatura anterior a la mía, les pongo en la pizarra digital el vídeo de una canción. La sorpresa es mayúscula. Si, además, la canción elegida tiene que ver con algún tema interesante para la asignatura, mejor.

—¿Canciones relacionadas con Biología? ¿Pero las hay? —Doña Elena no salía de su estupor.

—Claro que sí, muchas y de todos los colores. Seguro que tú conoces alguna. No sé... —Lucía estaba buscando alguna canción que pudiera pertenecer al repertorio de doña Elena—. Ya sé, por ejemplo, de tu adolescencia, la canción de *Amigo Félix*.

—«Esta mañana me ha contado el gallo, / que el elefante le contó al castor, / que la culebra dijo a la piraña, / que esta mañana está más triste el sol» —comenzó a tararear doña Elena.

—La conoces, ¿verdad?

—Claro que la conozco. De Enrique y Ana. Estudiaba 3.º de BUP cuando falleció Félix Rodríguez de la Fuente. Todos veíamos su programa *El hombre y la tierra*. Era buenísimo.

—Pues imagínate esa canción para iniciar el tema del reino animal en 1.º de la ESO. Se quedan tan sorprendidos, por lo inesperado de la propuesta, que se meten en el tema de inmediato. O también otra de tu época, de un cantante brasileño que decía no sé qué de unas balle...

Lucía no terminó la frase porque de inmediato doña Elena se puso a cantar unos fragmentos del tema *El progreso*.

—«Y ballenas desapareciendo por falta de escrúpulos comerciales, / yo quisiera ser civilizado como los animales. / Yo quisiera no ver tanto verde en la tierra muriendo, / y en las aguas de ríos, los peces desapareciendo» —volvió a tararear demostrando una más que correcta afinación—. Me encantaba Roberto Carlos.

—Ahora, como estamos con el tema del cambio climático, he encontrado varias canciones que me gustan mucho. Una es de 2019. Se llama *Agua* y la canta Manolo García, el de El último de la Fila. Dice cosas muy interesantes y la música es muy pegadiza. Te la canto un poco: «El río es un dios líquido, / plata mojada, furia serena / y calma desbocada. / Si me faltas tú, / no hay luz ni hay ciencia. / Si me faltas tú, / me ahogo en tu propia ausencia. / Los dueños de la suerte / quieren ponerla a sus pies. / Sus grifos de oro sirven para calmar la sed / solo al más fuerte. / No hay llantos de sirena / que curan heridas, / monedas que lo que compran, / envenenan día tras día. / Si nos faltas tú / no hay luz ni hay ciencia. / Si nos faltas tú, / firmamos nuestra sentencia».

—¡Qué bien cantas! —exclamó doña Elena.

—Como tú, y eso que de pequeñas a las dos nos echaron del coro del colegio —rió.

—Un gran error, sin duda. —Doña Elena era sincera; no entendía que expulsaran a Lucía de una agrupación vocal con lo bien que cantaba y la voz tan bonita que tenía.

—Bueno, lo superé, y, con el tiempo, me demostré a mí misma que aquella mujer se equivocó. No tuvo paciencia conmigo. Fíjate ahora, a veces Paula me da un solo en el coro del instituto. Ya le he dicho que tenemos que preparar esos temas para un proyecto que queremos poner en marcha sobre el cambio climático.

—Cuando empezáis a hablar de proyectos, yo prefiero echarme a un lado. Reconoce que esos proyectos nos hacen perder muchas clases. El currículo manda y, si hacemos eso, no nos queda tiempo para verlo completo.

—Pienso que es un error pensar que el currículo manda. El currículo debe estar al servicio de la formación del alumnado y de su concienciación sobre los grandes problemas que nos aquejan y que serán catastróficos para nosotros si no los abordamos sin demora, desde ahora mismo. De hecho, ya lo están siendo.

En ese momento sonó el timbre de final del recreo.

—Empezamos hablando de sorprender a los alumnos en nuestras clases y me ha sorprendido el timbre con el té a medias —prosiguió Lucía mientras apuraba el último sorbo—. Lo dicho, Elena, hay que



meter algún elemento inesperado en cada una de nuestras clases, una chispa, un algo que los extrañe, que los desconcierte, que les haga abrir los ojos; algo diferente que los active, que los fascine.

—Fascinar es lo que yo voy a hacer ahora mismo a los de 1.º de Bachillerato B con el examen de derivadas que les he preparado. Algunos se van a sorprender, pero mucho, cuando vean que no pueden resolver ni una por no haber estado atentos en clase.

—Yo me refería a otro tipo de sorpresa. —Lucía caminaba un tanto cabizbaja y desalentada junto a doña Elena, que parecía no haber entendido nada de lo que le había dicho su compañera. O, quizá, no había querido entenderlo.

### *La magia de la alegría*

—No entiendo cómo puedes tener esa cara de alegría antes de la última clase de la mañana si, además, te toca con 3.º C, el peor curso de toda la ESO. —Doña Elena nunca quería dar clase en la sexta hora porque los alumnos estaban especialmente desconcentrados, esperando el momento de que, por fin, acabara la jornada escolar—. Menos mal que yo ya he terminado por hoy.

—Ir con alegría a una clase de última hora es la mejor de las armas para que todo vaya bien, más aún si se trata de un grupo complicado.

—Con ese 3.º nada puede ir bien, ni a última hora, ni a primera. Son insufribles.

—No creas —dijo Lucía sin perder la sonrisa—. ¿Sabes lo primero que les digo al entrar? «Es última hora, ya no nos queda casi nada para terminar». Lo hago siempre acompañado de una sonrisa, con los ojos bien abiertos, dándoles a entender que estar con ellos me hace sentir bien, como así es. Luego les pido un último esfuerzo y nos ponemos a trabajar.

—¡Qué bonito! Y van ellos y se ponen a trabajar, como si tus palabras hicieran magia.

—No, Elena, mis palabras no, pero la alegría que las envuelve, sí. Yo no les digo que estén alegres a sexta hora después de un día agotador, porque eso es una gilipollez. Tampoco les explico cómo hacerlo. Yo lo hago y ellos me imitan. De verdad, no hay como gestionar las emociones en clase para que esta funcione; y la alegría, desde mi punto de vista, es la mejor de todas ellas. La alegría se contagia, igual que la tristeza o el desencanto; y dar una clase en un ambiente alegre es guay; más que en un ambiente triste.

—El único ambiente que yo quiero en clase es el de seriedad, de silencio, de concentración y de trabajo. A última hora, con esos elementos del C, imagino que será difícil conseguirlo.

—Yo prefiero un ambiente de alegría. Me encanta ver caras sonrientes entre mis alumnos, porque, si ellos están alegres, es más fácil que aprendan.

—¿De verdad crees que eso es así? ¿Puedes demostrarlo? —doña Elena no compartía aquella aseveración.

—Estoy convencida de ello, pero ni puedo, ni me preocupa demostrarlo. Eso se lo dejo a los especialistas. Yo sé que me va bien con esta forma de encarar las clases y me basta. Al menos, ellos están alegres y yo también, que no es poco.

—Pues, fíjate, yo también creo que cualquier enseñanza asociada a una emoción se aprende mejor. Pero yo prefiero generar ambientes de presión, casi de miedo. Estos obligan a los alumnos a esforzarse y a trabajar más para vencer esa presión y ese miedo. Ya te lo dije en alguna ocasión: si no hay presión, si no hay miedo, si no hay sufrimiento, no hay esfuerzo y no hay aprendizaje.

—¿Qué quieres que te diga? —Lucía estaba convencida de que hacer cambiar a doña Elena sus principios educativos era poco menos que imposible, pero, al menos, se iba a quedar a gusto defendiendo sus ideas—. Yo lo veo de otra manera. No digo que las emociones negativas como el miedo, la tristeza, la envidia o la rabia sean malas en sí mismas. ¡Qué va! Son necesarias y son adaptativas. El problema son los efectos nocivos que estas pueden acarrear. Por ejemplo, sentir envidia de lo que otro tiene puede ser un aliciente para luchar por conseguirlo; pero, en adolescentes, es corriente que genere unos complejos tremendos, que pueden bloquearlos y hacerlos infelices. Quiero ser alta como Ana, tan delgada como Julia, sacar las notas de Irene, tener el pelo de Andrea y el color de ojos de Elsa. ¡Uf!, así la autoestima se va a la mierd..., al carajo. Con el enfado, ocurre algo parecido. Enfadarte ante lo que tú ves como una injusticia puede llevarte a luchar contra ella, y eso no es malo. Pero la justicia que demanda el adolescente no siempre coincide con la que el adulto está dispuesto a darle. Ello puede llevar a una situación mantenida de indefensión y angustia, difícilmente gestionable por el propio adolescente. Y, a veces, pasa lo que pasa, que actuamos con ira, incluso con agresividad, en el peor momento y contra la persona que no lo merece. Ya lo decía Aristóteles: «Cualquiera puede enfadarse, eso es algo muy sencillo; pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto; eso, ciertamente, no resulta tan sencillo». No te quiero decir los efectos nocivos del miedo o de crear esos ambientes de presión de los que tú hablas. Es verdad que algunos salen reforzados de ellos, en eso te doy la razón, pero muchos otros se hunden. En definitiva, yo prefiero trabajar habilidades que lleven a mi alumnado a generar emociones como la alegría, el bienestar o la serenidad.

—Me estás diciendo que, con mi forma de gestionar las emociones en el aula, salen reforzados algunos alumnos y se hunden otros, ¿no? Pues mira, si eso es así, bien está porque, al fin y al cabo, esos que salen reforzados son los llamados a ser excelentes. Los otros, mejor que se dediquen a otra cosa.

—Me recuerdas al profesor Fletcher de *Whiplash*. Ya hablamos de él en otra ocasión. Eso sí, tu eres más guapa.

—Muchas gracias, jovencita —sonrió doña Elena—. Pues ahí te dejo con tus emociones positivas. Que disfrutes con alegría de tu maravilloso 3.ºC, que yo me voy a disfrutar de no tener que aguantarlos. ¡Hasta mañana!

—Que pases buena tarde. Ya nos vemos.

Lucía acompañó estas palabras de una sonrisa, la misma con la que entró en la clase que tenía a continuación.

### ***Grandes mensajes en pocas palabras***

Lucía estaba encantada con lo que le estaba pasando a Marina, su compañera de departamento. Una ex alumna se había puesto en contacto con ella y le había dado una excelente noticia. Ojalá algún día a ella le pasaran cosas de ese tipo.

El caso es que, hacía unos días, Marina había recibido la llamada de una chica de veintiséis años que había sido alumna suya en 1.º y 3.º de la ESO. Aunque al principio no la reconoció, enseguida recordó aquella niña enjuta y larguirucha, delicada y guapa, que respondía al nombre de Sara. «Te llamo porque me van a publicar un libro de poemas y me gustaría que tú hicieras el prólogo. Nadie mejor para hacerlo. Me haría mucha ilusión», le dijo. Marina se sorprendió porque recordaba a Sara como una mala estudiante, que repitió 2.º y, tras cursar 3.º y 4.º con muchas dificultades, se fue a otro instituto donde se matriculó en el ciclo formativo de Formación Profesional. No recordaba que le gustara escribir. Pero era un encanto de chica. Sonreía mucho y siempre se comportaba con una exquisita educación.

Tras este primer contacto telefónico, se citaron para tomar un té y hablar. Marina no podía imaginar que unas pocas palabras suyas en una clase pudieran haber causado tanto efecto. Sara refirió a la que había sido su profesora, que un día en 2.º de la ESO les dijo que, cuando se encontraran tristes, con una incómoda presión en el pecho, con dificultades para respirar y muchas ganas de llorar, trataran de sacar fuera aquello que lo provocaba. Les comentó que si no tenían a quién contárselo, porque fuera un tema muy delicado y sus allegados no le ofrecieran la suficiente confianza, que lo exteriorizaran en un

cuento, en un poema, en una canción, en un dibujo, en una manualidad, en una actividad física..., pero que lo exteriorizaran.

Fue una de esas cosas que se dicen en clase cuando piensas más en educar que en instruir, más en el alumno que en la asignatura, y no tienes reparo en dejar a un lado la rigidez que suele tener la programación. Son unas pocas palabras que se lanzan al aire pensando que el tema sobre el que versan les vendrá bien en su vida; palabras de las que piensas que seguramente no van a llegar a casi nadie pero que, a veces, surten el efecto deseado en muchos de tus alumnos y se convierten en grandes mensajes. Así ocurrió en el caso de Sara.

«Estaba pasando una mala época. Después de vivir en pareja con un chico varios años, lo dejamos. Algo no funcionaba. Poco a poco me fui dando cuenta de que me estaba enamorando de una compañera de trabajo. Por un lado me costaba aceptar ese cambio en mi orientación sexual y, por otro, ella era una mujer casada. Felizmente casada y, por lo que me había dicho en alguna ocasión, muy enamorada de su marido. Cada noche, cuando volvía a casa, sobre las dos o las tres de la madrugada, después de mi trabajo en un bar de copas, sentía que el pecho me iba a estallar. Recordaba tus palabras: “hay que sacarlo”, y empecé a escribir. Primero fueron versos sueltos, luego poemas completos y, más tarde, una colección de ellos en los que iba quedando reflejado el proceso de viví en aquellos meses. Escribir me ayudó mucho a superar aquella crisis, a aceptar mi bisexualidad, a gestionar mi enamoramiento de una mujer que nunca sería para mí y a salir de aquel agujero más fortalecida. Lo poemas son bien elocuentes al respecto. Un día se los encontró mi compañera de piso y los leyó. Se quedó fascinada. Me animó a publicarlos. El siguiente paso fue dárselos a leer a mi padre y a mis hermanos. Fue impresionante su reacción. Ello me hizo darme cuenta de la maravillosa familia que tengo. Al final, mi empresa se ha encargado de la publicación. Tú me salvaste, Marina; por eso, quiero que escribas el prólogo a mi libro de poemas y que me acompañes en la presentación».

La profesora estaba exultante mientras le contaba aquella hermosa historia a Lucía.

—¿Te das cuenta? Pensamos que todo lo que decimos en clase cae en saco roto, pero no, siempre hay alguien que nos escucha y aprende con nosotros. Es la magia de la docencia.

—Es la magia de ser una gran docente como lo eres tú.

—Pero ahí no acaba todo. Ayer me encontré por casualidad con otra ex alumna, Laura, uno o dos años menor que Sara, que me sorprendió con algo parecido.

—Cuenta, cuenta. —Lucía estaba encantada con aquellas historias que le parecía propias de un cuento romántico sobre la Educación, pero que eran auténticas realidades.

—Por entonces, estábamos muy metidos con el tema del SIDA. Hubo varias campañas en televisión concienciando sobre el uso del preservativo. Una, muy impactante y también muy criticada por muchos, decía aquello de «Póntelo, pónselo». Yo, ni corta ni perezosa, pedí preservativos a la Consejería de Educación para mis alumnos de 2.º de la ESO. Al director casi le da un infarto. Me prohibió que los repartiera, pero no le hice caso.

—Un poco fuerte, ¿no? En 2.º son aún muy niños.

—De eso nada. Con trece años ya hay muchos chicos y chicas que tienen relaciones y necesitan formación e información. En todo caso, cuando repartí un preservativo, mi mensaje no fue que lo utilizaran en sus relaciones, sino que lo pincharan con una chincheta en la parte interior de la puerta del armario de su habitación.

—¿Pinchar el preservativo? —Lucía estaba un poco perdida—. Parece una contradicción, ¿no?

—El mensaje que yo quería transmitirles cada vez que abrieran el armario para buscar la ropa que se pondrían ese viernes o ese sábado antes de salir de fiesta, era: «Precaución. Puedes hacer de todo, eres libre para ello, pero hazlo con cabeza. Puedes beber, pero sé prudente y no lo hagas hasta emborracharte y perder el control. Puedes tener sexo, pero si es con penetración, utiliza preservativo para evitar enfermedades de transmisión sexual y un posible embarazo no deseado. Puedes todo, pero con cabeza». Ya sabes que yo no soy de las de «prohibido beber», «prohibido tener relaciones»; soy más de educar para usar las cosas y no usarlas mal. Utilizo mucho las palabras «usar» y «abusar», y los alerto del problema del prefijo ab-. Hasta con actividades como la lectura o el estudio, a los que siempre animamos a los chicos, les hablo de los beneficios de su uso y de los daños de su abuso. En la pizarra les escribo la palabra «ABUSAR» en mayúscula y tacho la <A> y la <B>, que es donde está el problema: «~~AB~~USAR».

—Eso ya tiene más sentido. Pero ¿qué es lo que te ha dicho la tal Laura? —Lucía estaba expectante, deseosa de saber el final de aquella historia.

—Hacía más de diez años que no la veía. Cuando hablé con ella, me recordó el día que les di el preservativo. Ella fue de las que siguió mis indicaciones y lo pinchó en la puerta de su armario. Me contó que, dos o tres años después, estaba una noche con un chico con el que se disponía a hacer el amor. En ese momento le vino a la cabeza la imagen del preservativo pinchado en la puerta del armario— y le dijo que se pusiera uno, sin pinchar, claro —sonrió Marina—. El caso es que el muchacho no tenía condón, aunque le dijo que no se preocupara, que él la sacaba antes de correrse y así no pasaba nada. Laura recordó lo que yo había dicho en clase: «Antes de que el chico eyacule ya hay espermatozoides en la vagina», que algún

gracioso reprodujo con otras palabras más burdas, pero muy ilustrativas: «Antes de llover, chispea». En fin, que Laura se negó a continuar, más aún cuando el sinvergüenza aquel, por llamarle algo suave, le dijo que se pondría una bolsa de Kikos vacía. ¡Hay que ser bruto! Al final Laura lo mandó a la mierda. Fue lo mejor que hizo.

—Grandes mensajes en pocas palabras. Eso solo está al alcance de grandes profesoras como tú.

—Y como tú, Lucía. Y como muchas y muchos compañeras y compañeros en este maravilloso mundo de la docencia.

### ***Los cinco dedos de la mano***

Después de hablar con Marina sobre algunas de esas cosas que se dicen en clase, asociadas transversalmente con el tema que estaba tratando en ese momento y que muchos alumnos recuerdan durante toda su vida por la carga emocional que llevan aparejada, Lucía pensó en la intervención de Paula en el acto de graduación del alumnado de 2.º de Bachillerato y de 2.º de los ciclos superiores de Formación Profesional del instituto.

Era costumbre en esta ceremonia de despedida que hablasen varias personas en representación de distintos sectores de la comunidad educativa. Lo hacían la directora, la presidenta de la AMPA, un profesor y unos alumnos. Aquel año, en nombre del claustro, lo hizo Paula, que tenía a su hija entre los graduados.

A muchos les sorprendió que no utilizara ni atril ni folios con su discurso escrito. A los que la conocían les encantó que se mostrara tal y como era. Sin duda, Paula dominaba los escenarios y se sentía en ellos como pez en el agua, por eso sustituyó el atril por un micrófono inalámbrico con diadema que le permitiera moverse con libertad por las tablas.

Después de los pertinentes saludos iniciales, y tras dirigirse a los padres para felicitarlos porque sus hijos e hijas hubieran llegado con vida y relativamente sanos a aquel momento, Paula centró su atención en las primeras filas, donde se encontraba el alumnado. De pronto, levantó su mano izquierda y la abrió como un abanico. Tras unos segundos de silencio, en los cuales todo el público de la sala fijó su mirada en la mano sin poder apartarla de ella, Paula comenzó a hablar. Como no había discurso escrito, de esos que Paco, el de Latín, incluía cada año en la revista del centro que él mismo dirigía, Lucía recreó algunos de los mensajes lanzados por su compañera: «Gran parte de vuestra vida está incluida en los cinco dedos de la mano». Luego, mientras con la mano derecha iba señalando uno a uno los dedos de la izquierda,

que se mantuvo alzada todo el rato, fue explicando: «Este, el índice, es el dedo académico, el de los estudios, los que habéis realizado hasta ahora y los que iniciáis en curso próximo. Este, el dedo corazón, es el de los amigos y amigas, es el dedo de la sociabilidad con los iguales, el de las quedadas con tus amistades para salir de fiesta, practicar alguna actividad física colectiva, pasear, jugar, viajar, ir de compras... Como veis, para este asunto he elegido el más largo de los dedos». Seguidamente, pasó al anular: «Este es el dedo del anillo, de vuestra pareja, ese chico o esa chica con quien tenéis una relación especial, con quien decidís compartir vuestra vida y con quien también vais de fiesta, hacéis deporte, paseáis, jugáis, viajáis o vais de compras». Del meñique dijo algo así como «Es el más íntimo de los dedos, el que representa tu *yo*, el dedo de ti mismo, ese que tienes delante cuando te miras al espejo, cuando te paras a pensar en quién eres, qué sientes, qué deseas, qué haces, has hecho o vas a hacer». Dejó el pulgar para el último a propósito. Quería destacarlo de alguna manera. Primero habló de él como el dedo que, al poder oponerse a los demás, permite coger los objetos, escribir, tocar un instrumento musical, usar el móvil, la tableta o el ordenador, para después asociarlo a un grupo de nuestro entorno aún no mencionado: «El pulgar es el dedo de la familia: abuelos, hermanos, tíos, primos... y, sobre todo, los padres. Toda gente que estuvo, está y siempre va a estar ahí; que, a veces, nos agobia con su “haz esto, haz lo otro, ten cuidado, ya te lo dije...”, pero que siempre piensa más en nosotros que en ellos mismos y desea nuestra felicidad aun por encima de la suya». Cuando lanzó este último mensaje, con palabras seguramente más precisas y cargadas de emoción que las que recordaba Lucía —no en vano, pues, en ese momento, Paula también hablaba como madre—, fueron varias las personas del público que dejaron escapar alguna lágrima, como luego le hicieron saber por correo electrónico, dándole las gracias por el discurso.

Pero el verdadero mensaje que quería lanzar la profesora con aquella analogía aún no había llegado: «Mi última lección para vosotros es la siguiente: lo mejor que podéis hacer en vuestra vida es cultivar los cinco dedos para que todos germinen, crezcan sanos y den su fruto. Es un error dedicar nuestras energías mayoritariamente a uno solo de los dedos en detrimento de los otros porque, si lo hacemos, ese dedo crecerá y crecerá tanto como menguarán y acabarán por atrofiarse los otros. Y no nos engañemos: una mano con un solo dedo, por mucha longitud que este tenga, nunca nos proporcionará las posibilidades de una mano con todos sus dedos, aunque tengan menor longitud. Dedicad tiempo, esfuerzo y entrega a vuestros estudios y a vuestra formación, a vuestros amigos y amigas, a vuestra pareja, a vosotros mismos y a vuestra familia. Ahí estará el auténtico éxito en vuestra vida. Muchas gracias».

No fue una lección magistral al uso, e incluso hubo quien criticó la ausencia de una temática propiamente académica en el discurso, pero tanto padres como alumnos la felicitaron por esta última lección, quizá la más brillante de toda su vida docente.

### *De la sexualidad y del amor*

Primero, se asustó y, luego, se sorprendió cuando vio a María, profesora de Religión, tan desencajada y a punto de romper a llorar porque, detrás de su asiento, estampada con bolígrafo en la pared, se veía una imagen con la silueta de un pene y sus dos testículos.

—No te preocupes —trató de tranquilizarla Lucía—. Luego tengo tutoría con ellos y lo hablamos. No le des más vueltas, no merece la pena.

No hubo que esperar mucho para que Héctor, el chico que lo había hecho, se delatara. Ni siquiera fue necesario que, como hacen muchos, se amenazara con un castigo al grupo entero si no se descubría al autor. Y todo porque Lucía lo planteó en el aula como algo normal, sobre todo cuando estamos hablando de adolescentes. No hubo sermón, no hubo riñas, solo una sonrisa de complicidad cuando vio el dibujo: «Hay que ver que es feo. Seguro que el autor sabe dibujar mejor. Aunque, para dibujar, mejor está el cuaderno y no la pared. ¿Me ayudáis a quitarlo antes de que lo vea alguien a quien le pueda molestar?». Para la profesora estaba claro que la persona que lo había hecho era alguien que necesitaba llamar la atención. No había malicia en su acto, ni siquiera el intento por molestar a María, un encanto de profesora a la que apreciaba todo su alumnado. Lo que buscaba Héctor era que, por una vez en mucho tiempo, todos se fijaran en él y lo vieran como alguien con mucho valor por atreverse a hacer aquello. También las chicas. Héctor se ofreció voluntario a quitarlo, pidió disculpas y se comprometió a hacer lo propio con la profesora de Religión. El chico volvió a mostrar su valor, esta vez reconociendo su error: ahora su comportamiento era el adecuado. Y no hubo más. Bueno, sí: en esa misma tutoría, Andrés enseñó a Lucía un estuche viejo en el que aparecía el mismo dibujo del pene y los testículos, pero varias veces.

Andrés ejercía cierto liderazgo en el grupo y no necesitaba llamar la atención como Héctor para que sus compañeros se fijaran en él. Por eso, tenía los dibujos en un objeto privado que solo veían algunos de sus amigos para echar juntos unas carcajadas. Fue precisamente él quien retó a Héctor a hacerlo en la pared. «A que no hay huevos», le había dicho. Y Héctor lo hizo. También Andrés se excusó y ayudó a Lucía a limpiar la pared.



La profesora y toda la clase rio la ocurrencia de Andrés y nada más. En apenas unos minutos, ya estaban inmersos en la clase de Biología.

—Ya está aclarado todo, María —dijo más tarde a la profesora de Religión cuando se la encontró en la sala de profesores.

—Lo sé —respondió esta—. Héctor ha venido a pedirme disculpas. Ya le he dicho que no vuelva a hacer esas guarradas y menos él, un chico tan bueno y trabajador.

—¿Y ha venido solo?

—No. Ha venido Andrés con él.

Lucía se sintió muy reconfortada porque Andrés hubiera acompañado a Héctor a pedir disculpas a María.

Aquella misma semana, Lucía vivió dos episodios relacionados con el amor y los celos, y con la intensidad con la que los adolescentes viven ambos sentimientos.

Uno de ellos lo protagonizó Jesús, un chico con varias expulsiones a sus espaldas, bastante enreda y hablador, al que no resultaba fácil motivar. Aquel día, Jesús se mostraba triste, especialmente triste para lo que en él era habitual. Cabizbajo y callado como nunca, se negó a trabajar como hacía el resto de compañeros cuando Lucía se lo pidió. Algo le pasaba. Acto seguido, se apoyó sobre la mesa y cerró los ojos, como si quisiera dormir. La profesora optó por no regañarlo, ni ponerle un negativo, ni echarlo de clase ante su obstinada actitud de rechazo a hacer lo que estaban haciendo los demás, ni siquiera por dormirse en clase. En lugar de ello, se le acercó con su abrigo doblado e intentó colocárselo debajo de la cabeza.

—Así estarás más a gusto —casi le susurró al oído—. La mesa es muy dura.

Jesús levantó de inmediato su cabeza y rechazó el abrigo. Lo avergonzaba la situación. En ese momento, Lucía le pidió que saliera con ella de clase.

—¿Qué te pasa, Jesús? —le preguntó.

—Nada —fue su lacónica respuesta.

—Pero tú eres una persona muy alegre y risueña, y hoy estás especialmente apagado. ¿Problemas con tu chica?

Lucía dio con el quid. En ese momento Jesús se abrió a la profesora, le contó que había roto con su pareja y las causas de la ruptura. Mientras hablaba, Lucía se limitó a poner en marcha esa conducta tristemente tan poco frecuente en nuestra sociedad: escuchar. Para el muchacho, sincerarse con ella le hizo

sentirse mejor. Luego, entrar en clase y ponerse a trabajar con sus compañeros lo ayudó a olvidarse de su problema, al menos por un rato.

Aunque, para Lucía los amoríos de Jesús fueran un asunto menor, a él, un adolescente de catorce años, se le antojaba un mundo. Era empatía lo que el alumno necesitaba de la profesora. Y fue empatía, comprensión y escucha lo que esta, acertadamente, le ofreció.

Lo de Diego fue otra cosa. Parecía lo mismo, y lo era: su chica lo había dejado. Pero cuando Lucía salió del aula con él para hablar de su apatía en la clase y escuchó su confesión, se alarmó.

—Me ha dejado porque le he dicho que llevo un tiempo controlándole el móvil y ahora no quiere ni hablar conmigo —le confesó.

Seguidamente, le ofreció todo lujo de detalles de cómo lo había hecho, lo mal que se sentía, su decisión de decírselo a la chica y la reacción de ella cortando con él. Lucía intentó no alterarse ante tamaña confidencia. Y lo logró. Hubiera querido llamarle sinvergüenza, advertirlo de que actuar de aquella manera era inmoral, rastrero y un delito en toda regla. Frente a ello, reaccionó tratando de buscar algo positivo en el comportamiento del muchacho.

—Mira la parte buena —le dijo en un tono conciliador, sin dejar de criticar su mal comportamiento—. Te has dado cuenta de que estabas obrando mal y has actuado como debías, confesándoselo a la persona afectada. Eso dice de ti que eres una buena persona. Una buena persona que ha cometido un error muy grande y muy grave. ¿Cómo se te ocurre controlar el móvil de tu propia pareja? Las relaciones de pareja se basan en la confianza y tú la has roto. Imagino que entenderás que ella te haya dejado, por mucho que te quiera, y que, ahora mismo lo último que desee sea hablar contigo. Dale tiempo para que piense en todo lo que ha pasado. Quizá lo que has hecho arrepintiéndote de tu error y compartiéndolo con ella, aun sabiendo que ello podía llevarte a perderla, pueda hacerle pensar que eres un chico que merece la pena, como creo yo. Pero, ahora, déjalo estar y espera. Mientras tanto, vamos dentro y métete en el trabajo de clase; al menos así pensarás en otras cosas y te sentirás mejor.

Nuevamente, como en el caso de Jesús, Lucía no restó trascendencia al problema de Diego; escuchó al muchacho, lo asesoró y le dio algunos consejos como esperar y, mientras, implicarse en las tareas de clase. Frente a la incomprensión, banalización y castigo, Lucía ofreció comprensión, confianza y apoyo.

# CAPÍTULO 5.

## EL ALUMNADO

### *El patito feo*

Lucía hablaba entusiasmada mientras tomaba su té ritual de cada recreo junto a doña Elena.

—Ayer, una de mis profesoras de la facultad me invitó a una de sus clases en el Máster de Secundaria, donde también impartía docencia además de en el Grado de Psicología. Fue increíble. Estaban hablando de la diversidad cuando, aparentemente sin venir a cuento, sacó una caja de pastas de su mochila y las pasó a su alumnado para que cogieran una. Todos se mostraron extrañados; yo también. No sabíamos a qué venía aquello. Enseguida, nos dijo que quería compartir el contenido de aquella caja con nosotros porque era una caja de cuento. De hecho, la imagen que se veía en la tapa correspondía a una estatua de Hans Christian Andersen, el famoso escritor de cuentos, en su Odense natal. ¿Quién no conoce *El soldadito de plomo*, *La Sirenita* o *El patito feo*? Uno de los mensajes que quería transmitirnos la profesora era contundente y tenía mucha relación con el autor que aparecía en la tapa de la caja: «En cada una de nuestras aulas hay patitos feos que llevan dentro un cisne. No podemos estigmatizar a esos patitos, como se hace en el cuento, y esperar hasta el final para descubrir en ellos al cisne, porque en Educación, por desgracia, acabamos consiguiendo que muchos patitos feos abandonen y nunca acaben siendo cisnes. Escuchadme bien, jóvenes, futuros docentes de este país: hay que buscar el cisne que cada patito feo lleva dentro desde el primer día», concluyó.

—¡Qué tontería! —exclamó Doña Elena—. Los cuentos son cuentos y las clases son clases. No tienen nada que ver. ¡Ah!, y lo de las pastas no lo veo, es como comprar a los alumnos. Me recuerda a Marina, tu compañera de departamento, que a veces lleva chuches a las clases.

—Pero estamos hablando de diversidad, de chicos y chicas diferentes, que tienen tanto derecho como los otros a recibir una buena educación adaptada a sus diferencias

—Todos tienen derecho a una buena educación y, me consta, que se la damos. Otra cosa es que algunos no lleguen y se queden sin ella.

—No se trata de tener derecho a ser iguales sino de tener igual derecho a ser diferentes —replicó Lucía con contundencia—. La frase no es mía, pero la suscribo al cien por cien.

—Tampoco podemos centrarnos solo en atender a esos chicos. Si lo hacemos descuidaremos a los otros, y eso no sería justo.

—Entre centrarse solamente en la excelencia académica y centrarse solamente en el alumnado diferente hay términos medios. Te pongo un ejemplo que escuché a Mar Romera, una maestra que sigo desde hace algún tiempo y que me encanta. Si la entendí bien, ella asociaba ese sistema educativo que privilegia solo al alumno de notas muy altas, a ese del que se habla en las evaluaciones como del mejor, y que se preocupa especialmente por la excelencia, con la película *Rambo*. En el otro extremo estaría sacrificar a muchos por atender a un alumno diferente que necesita todo nuestro apoyo; en este caso, la película que sugería era *Salvar al soldado Ryan*. Son dos extremos entre los que situaba una opción intermedia, mucho más interesante, que defiende la búsqueda del cisne en cada patito feo, un cisne que no tiene que ser el mismo para todos. Hay muchos tipos de estos palmípedos: el negro, el chico, el cantor, el de cuello negro, la coscoroba, el trompetero, el de Bewick... pero todos son igualmente cisnes. En este caso, Mar se decantaba por la película *Forrest Gump* para construir la analogía con el sistema educativo más deseable. Forrest se define a sí mismo como alguien que tiene una discapacidad intelectual, con 75 de CI, lo que vendría a ser, prácticamente, una garantía de fracaso escolar en un sistema como el que tu defiendes y yo quiero cambiar. Pero Forrest es también una persona con un autoconcepto muy positivo, una alta inteligencia emocional y cinestésica, que le permiten una gran capacidad de adaptación y de resolución de problemas. Forrest no tiene un cociente intelectual alto, pero es una persona honesta, solidaria, íntegra y amigable, capaz de salvar a compañeros más inteligentes que él en una situación de conflicto bélico, o de defender a una mujer víctima de violencia de género; una persona única y excepcional. ¿Cómo puede ser bueno un sistema educativo que convierte en fracasado a alguien como Forrest? ¿Cómo podemos seguir perpetuando un sistema educativo tan ciego que solo ve patitos feos en los Forrest y niega a estos la posibilidad de sacar el cisne que llevan dentro? Tanto yo como Mar Romera queremos un sistema cuya analogía sea la película de *Forrest Gump*.

—¡Ay, Lucía, cuántos pajaritos tienes en la cabeza! —Doña Elena se había quedado en *Rambo* durante todo el razonamiento de Lucía—. No te engañes: los patitos feos solo se convierten en cisnes

en el cuento. ¡Ah!, y donde esté *Rambo*, que se quiten todos los otros de los que has hablado. En Educación hay que buscar la excelencia, hay que privilegiar a la gente de diez. Debemos emplear nuestras energías en conseguir que uno de tres llegue a cinco, pero, siempre que nos sobren, debemos utilizar las necesarias para que uno de sobresaliente nueve pase a matrícula de honor. No sería ético, ni socialmente aceptable, no dedicar tiempo a los mejores por emplearlo en otros que nunca van a llegar a estos.

Lucía no podía entender aquella ética que defendía su compañera, tan poco comprometida con la diversidad. Sus comentarios hacían que se sintiera mal. Le hubiera encantado decirle muchas cosas pero, aún teniendo las ideas muy claras, a veces las palabras no fluían convenientemente en el momento apropiado y acababa callándose, dando a entender a su interlocutora que era ella la que tenía razón. Luego, un rato después, se le venía a la boca todo lo que querría haberle dicho en aquel momento. Pero ya era tarde. Le pasaba con frecuencia y eso le hacía sentirse mal y enfadarse aún más consigo misma. Esta vez, también se quedó callada y acudió al té para disimular su incomodidad. De pronto, reaccionó de una manera sorprendente, también para ella misma, y dirigiéndose a todos los profesores que, en pequeños grupos, estaban junto a la barra de la cafetería del instituto. Les dijo en voz alta.

—¡Un momento! ¡Escuchadme todos!

En otras circunstancias, hubiera sentido mucha vergüenza al ver todas las miradas clavadas en ella, pero en esta ocasión no fue así. Ni siquiera le tembló la voz como otras veces cuando hablaba en público y no tenía totalmente controlada la situación.

—Es solo un momento —prosiguió—. Quiero hacer con vosotros un experimento. Cerrad los ojos. Venga, no vale hacer trampas. ¿Ya? Pues ahora, sin abrirlos, señalad dónde está el norte.

La imagen resultaba un tanto cómica.

—Y ahora, sin variar la posición de vuestra mano, abrid los ojos.

La estancia se llenó de risas y comentarios jocosos cuando todos comprobaron que no había dos dedos índices señalando en la misma dirección.

En ese momento tocó el timbre. Mientras doña Elena apuraba su último trago de café, Lucía casi gritó:

—¡Somos diversos! —Luego se acercó a ella y le dijo al oído—. La diversidad es la norma, no una excepción. En Educación hay que atender la diversidad. No hacerlo, es lo que no sería ético. Me voy rápido. Hasta luego.

No quería escuchar la réplica de doña Elena y sentir de nuevo esa amarga sensación de derrota dialéctica que tanto la disgustaba. El respeto que sentía por la experimentada profesora le impedía decirle que, a veces, su trato con sus alumnos dejaba mucho que desear; o que llamar lo que a veces llamaba a algunos de ellos por no haber hecho deberes o equivocarse en un cálculo no resultaba nada apropiado. El respeto que sentía por ella le impedía decirle que, a pesar de los muchos años que llevaba en esta profesión, a veces no actuaba como una buena docente, sobre todo cuando solo se preocupaba de unos pocos y no de todos y cada uno de sus alumnos.

### ***El cisne***

Mientras iba a clase, Lucía recordó lo que hacía un par de días, le había contado su compañera Paula sobre uno de sus alumnos.

La profesora de Música se mostraba encantada con la iniciativa de Víctor para trabajar la música del siglo XIX. «El inicio del curso pasado fue tremendo, cuando estaba en 1.º de la ESO A», le dijo. «Víctor no hacía más que llamar la atención. Si decías de pie, él sentado; si decías sentado, él de pie. Así en todo. Comencé a centrarlo un poco, al menos en comportamiento, intentando no hacerle caso cuando manifestaba estas conductas disruptivas y dedicándole todas mis atenciones cuando hacía lo adecuado. La cosa empezó a ir mejor en este sentido, pero académicamente no había manera. De hecho, planteamos una teatralización sobre la música del Barroco y se negó en redondo a participar en ella. Y con la guitarra no te digo nada. En cada acorde, pisaba las cuerdas en cualquier traste y cualquier cuerda, excepto en los que los tenía que pisar. Luego llegó la pandemia de la COVID-19 y todos a casa. A finales de abril, Ana, la de Plástica, me envió una imagen con unos de los trabajos de Víctor para su asignatura. Era un dibujo sobre un edificio en el que se veía el interior de cada piso. No sé si has visto alguna vez las macro viñetas de *13, Rue del Percebe*; seguro que sí. Similar a las series *Aquí no hay quien viva* o *La que se avecina*, pero en tebeo. Pues algo parecido mostraba el dibujo de Víctor. En el edificio había un piso dedicado a cada asignatura. En ellos se veía a varias profesoras conectadas con los alumnos mediante Meet o Zoom. La profesora de Educación Física les mostraba un baile, pidiéndoles que se lo enviaran por Classroom, mientras la hija de la profesora de Matemáticas le decía a su madre, desde fuera de la habitación, que era la hora de comer. En el piso de Música aparecía yo tocando la guitarra, diciendo a mi gata: “Mateo, vamos a grabar un vídeo a los chicos”, que es algo que hice cada semana, durante todo el confinamiento, y luego compartía con ellos. Se trataba de vídeos musicales con canciones o relatos que les fui preparando. Cada profesor, una viñeta. Toda la

docencia durante la pandemia vista desde el punto de vista de un alumno, condensada en un dibujo de una página. Brutal. Me quedé impresionada. No podía imaginar que Víctor hubiera hecho algo así. Pero sí, lo había hecho él y resultaba una genialidad.

«Pues bien, al inicio de este curso, decidimos volver a dramatizar un periodo musical, en este año todo el siglo XIX. Era el segundo día de clase, cuando estábamos consensuando el plan de trabajo del trimestre. Víctor me dijo que él quería un papel en el que no se hablara. Ya era un paso; el curso anterior no quiso ni papel. Fue en ese momento cuando recordé lo del dibujo de Plástica y le sugerí que, si le apetecía, hiciera algo parecido a partir del guion. Mi objetivo era un acercamiento agradable a la música del siglo XIX, a través del teatro, pero si eso también resultaba traumático para él, el dibujo podría ayudarlo a trabajar esta música ya que, al menos, tendría que leer el texto y resumirlo. Además, al actuar como técnico de sonido, también centraría su atención en las audiciones y en las intervenciones de cada uno de sus compañeros. Ahí quedó la cosa. En octubre trabajamos el primer acto, correspondiente a los primeros románticos. El segundo y el tercero los trabajaremos en el 2.º trimestre. No te puedes imaginar mi sorpresa y mi alegría cuando recibí este mensaje de Víctor en dos *wasaps*: “Paula, estoy haciendo el cómic y he pensado en dividirlo en tres actos, como el guion. Te mando la foto de la portada y un poco del acto primero. Me puedes decir el título de la obra, que se me ha olvidado? Porfa”. La imagen, aún borrador, me encantó. El dibujo del inicio del cómic es una pasada. Aquí lo tienes. Es un gran órgano y el rostro del gran Beethoven. Mira esto, ¡qué original!, los nombres de los músicos saliendo de algunos tubos. Aquí tienes a Félix y Fanny Mendelssohn; aquí, a Robert y Clara Schumann. Este es muy potente, juntos los dos grandes rivales musicales del XIX: Brahms y Liszt. Es una auténtica pasada. Le respondí con el título, varias caritas con corazones y un: “Pensé que se te había olvidado”, a lo que él contestó: “No se me ha olvidado, pero no quería hacerlo solo de una página sino un cómic de diez páginas, con los tres actos. En la página del primer acto salen los nombres de los compositores, y luego quiero seguir con todos los personajes, el lazarillo, el mago, los músicos, etc.”. Ayer recibí un nuevo mensaje con otra página del cómic. ¡Los textos de los bocadillos eran resúmenes estupendos de las intervenciones de cada personaje en el guion que yo les había dado! Genial. Estoy encantada».

«Como para no estarlo», pensó Lucía. De eso se trataba: de buscar el cisne que cada alumno lleva dentro, hacerlo aflorar y aprovecharlo en nuestra asignatura, para que cada patito feo deje de serlo y se manifieste como lo que realmente es, un cisne.

Ya a final de curso, el día que Paula enseñó a Lucía el cómic completo, esta se quedó embelesada viendo lo que tenía delante. Era un trabajo de una gran calidad. Sin duda, a Víctor nunca se le olvidarían los grandes compositores del siglo XIX y, lo que era más importante, siempre manifestaría una actitud positiva hacia la música que se compuso en ese periodo de la Historia.

### ***La analogía del xilófono***

Lucía era muy amiga de Paula. La complicidad que había entre ellas era indudable, quizá por esa forma de ver la Educación que ambas compartían.

Un día, la profesora de Música le dijo que la acompañara a su aula. Era un sitio diferente. El adjetivo que mejor la definía sería «acogedora». El espacio parecía diseñado para ejercer de recurso didáctico más que de contenedor de alumnos. No había mesas y las sillas, en pequeños grupos de dos a cinco, estaban colocadas en torno a un atril. La decoración, a base de dibujos, impresiones, fotos, calendarios y murales relacionados con la asignatura, daba a la estancia un aire de cercanía emocional. Luego estaban las cortinas para separar espacios y, en ocasiones, funcionar como telón en las dramatizaciones que llevaban a cabo y los diferentes tipos de asientos para según qué actividad. Entre los instrumentos se contaban: catorce teclados, con sus correspondientes cascos; diez guitarras españolas y un bajo; además de todo tipo de instrumentos de percusión, entre los que no faltaban xilófonos, metalófonos, carillones, panderos y una batería. También estaba el ordenador, la mesa de mezclas y diferentes tipos de amplificadores de sonido. Algunos decían que era la *Sala de la Música* que les gustaría tener en casa.

Paula estaba sentada junto a un xilófono.

—Coge un par de baquetas y toca con diferentes ritmos, pero siempre sobre la misma placa  
—le pidió a Lucía.

Esta lo hizo tal cual le requirió su compañera. Primero, eligió la lámina de mayor longitud. En ella, serigrafiado, se leía «Do». Sin mucha convicción en lo que hacía, aporreó la placa, improvisando diversos ritmos. El do estaba de enhorabuena, solo sonaba él. La primera y más grande de las láminas, la que da nombre a la tonalidad a la que estaba ajustado el instrumento y a la más importante de sus notas: el primer grado o tónica.

Después de aproximadamente un minuto tocando, Paula prosiguió:

—Haz lo mismo, pero ahora puedes tocar en todas las placas.



Paula comenzó tocando de forma un tanto caótica hasta que, sin haberlo previsto de antemano, las baquetas iniciaron un recorrido ascendente siguiendo la escala: do, re, mi, fa, sol, sol. No sabía muy bien por qué repitió el sol, pero lo hizo, quizá de una manera inconsciente. Luego percutió un si, pero no, no era eso lo que buscaba. De pronto, una melodía se había hecho hueco en su consciencia y quería tocarla. Era la canción de *Los pollitos* que aprendió el primer año de colegio. Pensaba que la había olvidado, pero no, allí estaba y enseguida pudo continuarla: do', do', si, si, la, sol. Cuando concluyó esta primera frase de la canción miró a Paula con una sonrisa amplia y un brillo especial en su mirada. Se sintió muy reconfortada por haber recordado aquellas notas y aquel ritmo. Sin duda, los había aprendido bien en su infancia, por eso permanecían en lugar accesible de su memoria.

—¡Qué guay! —exclamó Lucía—. Me siento genial. Y suena bastante bien, ¿no te parece?

—Claro que suena bien —sentenció Paula—. Mucho mejor que cuando tocabas solo una placa. ¿Sabes? En Educación ocurre algo similar. Cada alumno es una lámina, más larga o más corta, de un tipo de madera o de otro, que produce un sonido más grave o más agudo, que te gusta más o menos, pero una sola no genera una melodía tan hermosa como todas juntas. Hacer sonar recurrentemente el do, equivale a convertirlo en único y excelente. Tocar todas las láminas supone atender a la diversidad.

### ***Por cuatro esquinitas de nada***

Un día, ya bien avanzado el segundo trimestre, Lucía decidió hacer limpieza en su carpeta del instituto. Estaba llena de papeles y cada vez pesaba más. Sin pensarlo, comenzó a hacer dos montones. En uno, fue acopiando los papeles inservibles, con información ya pasada, como una convocatoria de claustro o el folio con las fechas de las juntas de la primera evaluación. Estos irían al contenedor del papel que había a la entrada de la sala de profesores. En el otro, fue colocando los documentos que aún tenían validez y que, nuevamente, volverían a la carpeta de la que acababan de ser extraídos. Por un momento, pensó en las muchas posibilidades que las nuevas herramientas educativas digitales ponían a disposición de los centros para acceder a toda la documentación precisa, sin necesidad de usar papel.

De pronto, se quedó mirando fijamente uno de ellos. Eran dos páginas con sendas tablas que le había entregado Julia, la orientadora, a inicios de curso. En ella se recogían los alumnos que presentaban necesidades específicas de apoyo educativo, los niveles y grupos a los que pertenecían y el personal que los atendía en determinadas horas. En los grupos a los que ella daba clase, los había con dificultades específicas de aprendizaje, de esos que tienen capacidad para hablar, escuchar, leer o escribir y que, por lo

que sea, rinden por debajo de su nivel, sin deberse a un déficit visual o auditivo, o a una falta de escolarización. También se recogía algún caso de TEA y TDAH o, lo que es lo mismo, alumnos con trastorno del espectro autista y alumnos con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Había un caso de altas capacidades, otro de discapacidad visual y varios con algún tipo de enfermedad como diabetes, anemia hereditaria y alergias varias.

Lucía pensó que podrían haber sido más si, como ocurre en muchos centros, a estos se hubieran añadido casos de alumnado que conoce poco el español, o perteneciente a minorías étnicas, o que presentan una discapacidad intelectual, o que manifiestan trastornos de conducta, o que muestran desfase académico, o que están en situación de riesgo social, o vete tú a saber cuántas posibilidades más de desigualdad.

La joven profesora lo tenía claro: cada alumno era diverso en su aula. La homogeneidad no existe; por eso, dar clases dirigiéndose al grupo, como si de un solo individuo se tratara, le parecía una perversión; más aún cuando ese «alumno tipo» era al que muchos profesores —como doña Elena— se referían como un «buen alumno», académicamente motivado y trabajador, que escucha, hace los deberes y todo lo que se le pide, y al que parece que los exámenes le van como anillo al dedo. ¿Y todos los demás? El que no está motivado, el que no escucha, el que aun escuchando no te comprende, el que apenas maneja el idioma, el que acaba de llegar a tu centro procedente de otro o de no estar escolarizado, el que falta mucho a clase, el que no hace las tareas, el que no te oye bien, el que no ve la pizarra con nitidez, al que le bailan las letras al leer porque tiene dislexia, el que tiene cualquier otra dificultad de aprendizaje. ¿Y todos estos, qué? ¿No son lo que algunos llaman «buenos alumnos»? ¿Son vagos, son tontos, son maleducados, son casos perdidos, son un lastre, están condenados al fracaso? Doña Elena lo tenía claro: a ella solo le interesaban los que tenían buen comportamiento, la escuchaban, hacían las tareas y se preocupaban por sacar buena nota en el examen. Dar clase a los demás era perder el tiempo y robárselo a los que lo merecían. Estas frases que había escuchado a su compañera le hacían mucho daño.

Para Lucía, el primer paso en la búsqueda de un perfil de buena docente, consistía en aceptar la diversidad, pero no solo la incluida en las leyes educativas, sino toda. Y, luego, adaptar tu asignatura a esa diversidad y no al revés, como pretendían algunos. ¡Pero, qué difícil resultaba aquello!, pensaba Lucía; sobre todo cuando en la clase tienes entre veinticinco y treinta alumnos, cada uno con sus peculiaridades, con sus circunstancias particulares. Ella lo intentaba, pero era consciente de que no lo estaba haciendo bien. No sabía hacerlo mejor. Quizá no podía y eso le hacía sufrir. ¿Por qué era tan sensible? Era muy autocrítica, no lo podía remediar, aunque sabía a ciencia cierta que, de no serlo, no se estaría hablando de Lucía. Le

tocaba sufrir, aunque algunas compañeras le decían que solo aceptar la diversidad en su clase e intentar atenderla ya era mucho.

—No puedes sentirte mal por lo que haces —le dijo un día Paula—. Eres una currante de la diversidad.

—¿Yo? Pero si apenas hago nada por atenderla.

—Más de lo que crees. Para muchas de nosotras eres un ejemplo, porque no solo te preocupas por leer y formarte sobre este tema, sino que lo haces también por motivar a todos tus alumnos. Tienes paciencia con ellos, das a cada uno el tiempo que piensas que necesita, creas en el aula un clima social positivo, elogias sus logros, buscas y pones en valor los puntos fuertes de cada chico, favoreces situaciones de seguridad y confianza, tienes en cuenta las capacidades en las que destaca cada uno a la hora de organizar equipos de trabajo, las burlas y la estigmatización están ausentes en tus aulas, eres de las pocas que se preocupan por hablar, pedir consejo y dejarte asesorar por la orientadora, las compañeras de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje... ¿Y aún dices que no haces nada?

—¡Respira, mujer! —Paula había dicho todo casi sin tomar aire en las pausas—. Si, al menos, tuviéramos menos alumnos por clase...

—Ese ya es otro asunto y no nos compete a nosotras solucionarlo. ¿Sabes qué te digo? Pienso que un gran paso en la mejora de nuestro sistema educativo, sobre todo por la gran posibilidad que te ofrece de verdaderamente atender la diversidad, pasa por bajar las ratios. Lo demás, pequeños parches para grandes agujeros.

Lucía defendía que en Educación no se trata de convencer al alumnado de la trascendencia que tiene llegar el primero a la meta, aunque para ello hubiera que recurrir a ignorar al compañero o, llegado el caso, a ponerle la zancadilla. Lo importante pasaba, sin ninguna duda, por persuadir a este alumnado de que todos podían llegar. Para ello, no había que obligar al diferente a adaptarse a lo que se consideraba la normalidad en la escuela, sino adaptar la normalidad y la escuela al diferente, algo complicado sin bajar las ratios. Resultaba tremendamente difícil adaptar su asignatura a cada alumno trabajando con grupos muy numerosos.

Mientras pensaba esto, Lucía recordó un vídeo que le había mostrado una amiga, maestra de Educación Infantil, que, aunque ella lo dramatizaba con sus pequeños, servía para cualquier otra etapa. Además, resultaba muy esclarecedor sobre lo que defendía esta filosofía educativa. El título del vídeo era *Por cuatro esquinitas de nada*. Todo docente debería verlo y reflexionar sobre su contenido.

—Ya me lo habrás escuchado muchas veces, pero lo voy a decir una más, aun a costa de resultar pesada. —Paula ya sabía lo que iba a escuchar de boca de Lucía—: el alumnado es lo primero, lo segundo y lo tercero. Solo a partir del cuarto puesto en importancia deben situarse los demás elementos del sistema educativo.

—Ojalá todo el profesorado pensara lo mismo —dijo Paula con poca convicción—. Aunque me temo que aún falta mucho para que ello ocurra.

—En los futuros profesores y profesoras está la solución —auguró Lucía—. Si se cuida su formación inicial como docentes, lo conseguiremos.

—Seguro. ¿Has terminado las clases por hoy?

—Sí.

—Pues vamos a tomar algo. Pero prohibido hablar de instituto. Estas cabezas tienen que descansar un poco.

—¿Tú crees que lo conseguiremos? —preguntó Lucía poco convencida de ello.

—¡No! —respondió Paula con una amplia sonrisa—. Para que luego digan que tenemos muchas vacaciones. ¡Pero, si no paramos en todo el día!

### *Asamblea en la carpintería*

Mientras volvía a casa, después de haber tomado unas cervezas con Paula, Lucía fue viendo los *wasaps* que había recibido en la última hora. Un montón. No abrió todos. Eran demasiados. Leyó por encima los de su familia y sus amigos. Fue en el grupo que tenía con algunas de sus compañeras donde encontró un cuento que apoyaba algunos de sus postulados sobre la educación. Estos versaban sobre la importancia del aprendizaje cooperativo y de la puesta en valor de las capacidades de cada alumno, sacando a cada una de estas el máximo partido. Se trataba de un relato titulado *Asamblea en la carpintería*, utilizado como guion para un corto audiovisual de dibujos animados.

Nada más llegar a casa, Lucía buscó en Internet el texto y lo guardó en un archivo *Word* para tenerlo a mano, releerlo y, quizá, hacer una adaptación con material de laboratorio sustituyendo a las herramientas para trabajarlo en clase con su alumnado.

El relato decía:

Cuentan que en la carpintería hubo una vez una extraña asamblea. Fue una reunión de herramientas para arreglar sus diferencias. El martillo ejerció la presidencia, pero la asamblea le notificó que tenía

que renunciar. ¿La causa? ¡Hacía demasiado ruido! Y, además, se pasaba el tiempo golpeando. El martillo aceptó su culpa, pero pidió que también fuera expulsado el tornillo; dijo que había que darle muchas vueltas para que sirviera de algo. Ante el ataque, el tornillo aceptó también, pero a su vez pidió la expulsión de la lija. Hizo ver que era muy áspera en su trato y siempre tenía fricciones con los demás. Y la lija estuvo de acuerdo, a condición de que fuera expulsado el metro, que siempre se excedía midiendo a los demás según su medida, como si fuera el único perfecto. En eso, entró el carpintero, se puso el delantal e inició su trabajo. Utilizó el martillo, la lija, el metro y el tornillo. Finalmente, la tosca madera inicial se convirtió en un precioso mueble. Cuando la carpintería quedó nuevamente vacía, la asamblea reanudó la deliberación. Fue entonces cuando tomó la palabra el serrucho y dijo «Señores, ha quedado demostrado que tenemos defectos, pero el carpintero trabaja con nuestras cualidades. Eso es lo que nos hace valiosos. Así que no pensemos ya en nuestros puntos malos y concentrémonos en la utilidad de nuestros puntos buenos». La asamblea observó entonces que el martillo era fuerte, el tornillo unía y daba fuerza, la lija era especial para afinar y limar asperezas, y el metro era preciso y exacto. Se sintieron entonces un equipo capaz de producir muebles de calidad. Se sintieron orgullosos de sus fortalezas y de trabajar juntos. Ocurre lo mismo con los seres humanos. Observen y lo comprobarán. Cuando se buscan a menudo defectos en los demás, la situación se vuelve tensa y negativa. En cambio, al tratar con sinceridad de percibir los puntos fuertes de cada uno, es cuando florecen los mejores logros humanos. Es fácil encontrar defectos, cualquiera puede hacerlo; ¿pero encontrar cualidades? Eso es para espíritus superiores que son capaces de inspirar todos los éxitos humanos.

Lucía pensó en la tan extendida manía entre los docentes de centrar la atención en los aspectos negativos de los alumnos, en sus errores, en sus comportamientos inadecuados, en lo que estos hacen mal, y no en los aspectos positivos. Descubrir las capacidades en cada alumno y conseguir que este las ponga a disposición del trabajo, individual y en grupo, resulta esencial para conseguir objetivos de aprendizaje, en un ambiente agradable y de valoración del otro.

La importancia de las tres «ces educativas», como señala Mar Romera: capacidades, competencias y corazón. Descubrir y poner en valor las posibilidades y potencialidades de cada uno y de cada una. A partir de ellas, conseguir hacerlos competentes, es decir, que aprendan a, y no solo acerca de; y todo ello desde el corazón, desde las emociones, porque, utilizando sus palabras: «solo se aprende lo que se ama». Aquí está el auténtico y más válido de los aprendizajes que hay que propiciar en el alumnado.

### *Tutorización por los iguales*

A Lucía le encantaba Manuel, un chico gitano que tenía en 3.º de la ESO. En su clase siempre se mostraba educado y risueño. Se llevaba bien con todos los compañeros de grupo. La mayoría lo veía como ese hermano mayor que siempre los defendía si alguien, de otros grupos, osaba meterse con ellos. Y es que Manuel era un mocetón, alto y fuerte, algo más de dos años mayor que el resto; tres, en algunos casos. Nadie en clase se reía de él cuando hacía mal un ejercicio, respondía algo incorrecto ante la pregunta de un profesor o no sabía hacer algo que a los demás les parecía fácil.

Es cierto que Manuel había repetido varios cursos, faltaba mucho a clase y manifestaba un importante retraso académico en la mayor parte de las asignaturas, pero tenía algo especial que lo hacía ser el alumno que todos querían en su equipo de trabajo cuando una actividad requería este tipo de agrupamiento. La madurez de Manuel ejercía un importante influjo en los demás miembros del equipo, los cuales trabajaban más y mejor cuando lo hacían junto a él. Funcionaba como el líder de un grupo de expertos; un líder que, sin buscarlo, ejercía el papel de mediador, evitando conflictos entre sus compañeros, y de motivador y dinamizador, sacando lo mejor de cada uno de ellos.

Todos respetaban a Manuel. Quizá la razón había que buscarla en que algunas profesoras, como Paula, se valían de él para tutorizar a los demás alumnos de la clase en determinadas situaciones.

Durante una semana, Manuel acompañó a Paula a sus clases de Música en varios grupos de diferentes niveles. La imagen del alumno repetidor y absentista enseñando unos acordes flamencos al grupo de compañeros ocupaba un lugar de privilegio en el móvil de la profesora de Música. La foto mostraba a un joven de pie, mostrando una posición de su mano izquierda posada en el brazo de la guitarra. Sentadas, mirándolo, cuatro chicas parecían no perder detalle de lo que les contaba. Sin duda, tenían puesta toda su atención en lo que en ese momento les explicaban. Era el primer paso para aprenderlo, como así ocurrió. Más aún cuando el «profesor» es uno de sus compañeros. Su lenguaje, más cercano, lo propiciaba.

«Con José, un chico de 1.º ESO D, me pasó algo especial hace unos días», le contó Paula a Lucía. «Cada año dedico varias clases a tratar de enseñar a mis alumnos un esquema rítmico para acompañar canciones de pop y flamenco-pop, incluso de rumbas. Se lo muestro con mi guitarra, lo ejecutamos con instrumentos corporales, nos desplazamos con ese ritmo, lo percutimos sobre la caja de resonancia de sus guitarras y ukeleles, se lo escribo en la pizarra... ¿Y sabes qué? Pues que, a la hora de la verdad,

solo unos pocos lo consiguen. Sé que hay algo que no hago bien. Me ocurre todos los cursos. Por fin, encontré la clave hace un par de días. La semana pasada, estuve trabajando con ellos la cadencia andaluza, una secuencia de acordes que suenan mucho a música española y que utilizan montones de canciones. A José le llamó mucho la atención, hasta tal punto que empezó a poner con bastante soltura uno de los acordes de la serie, bastante complicado para aprendices que llevan apenas mes y medio con el instrumento, como era el caso de los de 1.º de la ESO. Este pasado domingo, José me escribió un *wasap* pidiéndome los acordes de una canción que le gustaba mucho y que se le vino a la cabeza mientras yo les tocaba en clase varios fragmentos que se interpretaban con esta cadencia. Y, efectivamente, José estaba en lo cierto, su canción se ajustaba a ella. En un rato se la preparé con los acordes encima del texto y se la envié, esta vez escritos según la terminología anglosajona. Cuál fue mi sorpresa cuando, en la clase del martes, mientras trabajaban en grupos pequeños la ejecución de pasajes con los acordes Em, D, C y B7, José estaba enseñando al resto de los compañeros la canción que me había pedido y que él había practicado por su cuenta. Me encantó. Pero la sorpresa fue aún mayor cuando, al final de la clase, me pidieron que los escuchara: mientras José cantaba esta canción, los otros miembros del equipo acompañaban con la guitarra, utilizando los cuatro acordes de la cadencia andaluza y, además, el esquema rítmico que yo no había sabido enseñarles y ellos habían aprendido de un compañero de clase. ¡Hay que ver!, pensé, un crío de doce años les ha enseñado en un rato lo que yo no he conseguido hacer en bastante más tiempo».

Otra vez, la cercanía en el lenguaje, en este caso entre José y sus iguales, obró el milagro que tan poco utilizamos y tan buenos resultados da: que los compañeros más avanzados o más motivados en un contenido, en una tarea, en una operación, en un proceso... tutoricen a los otros y viceversa cuando se trate de otro contenido, otra tarea, otra operación u otro proceso.

Nuevamente fueron alentadoras para Lucía las propuestas que le compartía Paula: «Yo suelo hacer esto dentro de un mismo grupo, porque es más fácil, aunque también lo pongo en práctica entre alumnos de niveles diferentes. Por ejemplo, en algunos momentos, los de la optativa de Historia de la Música de 2.º de Bachillerato, preparan por parejas algún tema que luego enseñan a los de 2.º de la ESO. Lástima que el sistema no privilegie este tipo de agrupamientos dando, como da, tan buenos resultados, tanto para unos como para otros. A los de nivel más alto les viene bien, porque el trabajo de investigación previo en la preparación de un tema para mostrárselo a otros es muy intenso y tremendamente formativo. Y a los de nivel más bajo también, por lo motivados que se muestran cuando sus profes son alumnos como ellos, pero

de cursos superiores. Te hablo de esa cercanía en el uso del lenguaje cuando se comunican entre ellos que no la tienen cuando lo hacen con nosotros, los docentes».

Lucía estaba encantada con lo que escuchaba de su compañera, que prosiguió: «Además, los mayores constituyen un recurso humano esencial en el trabajo con los más pequeños, que puede tener otras derivaciones, como el trabajo con alumnado con trastorno de conducta. Te cuento lo que me pasó con Marcos, el chico ese que nos vino derivado de otro instituto del que había sido expulsado tras varios expedientes disciplinarios. Los que le dábamos clase recibimos un correo de la orientadora del centro informándonos de las características de este alumno y dándonos unas directrices de cómo actuar con él. Recuerdo que me sorprendió leer cosas como: “No obligarle a hacer una tarea si se opone a ello”, “Tiene estallidos de ira”, “No mirarlo directamente a los ojos”... ¡Daba miedo! Cuando llegó a mi clase por primera vez, estábamos con *El candil*, un baile tradicional que da mucho juego en Secundaria. Te puedes imaginar: un chico que abultaba el doble que el resto, dos o tres años mayor que ellos, en un baile de folklore. Dijo que él no bailaba. No me opuse, claro, pero me planteé conseguir que lo hiciera; no obligado, pero sí haciéndole ver que era decisión suya el bailar. Para ello hablé con tres mocetones de 2.º de Bachillerato. A los tres les encantó la idea de volver a practicar *El candil* que aprendieron en 2.º de la ESO y ayudarme a enseñárselo a los pequeños. Dicho y hecho. Cuando Marcos los vio venir y ponerse a bailar, su expresión facial que dibujaba un manifiesto “Yo no”, cambió por otra en la que se podía leer “Si es con esos, sí”. El anzuelo estaba echado y el pez a punto de picar. Solo bastó con que uno de los tres mayores, que estaba sin pareja, se dirigiera a él con estas palabras: “Baila conmigo. Es que esos de ahí son muy pequeños y tú eres como nosotros”. No hizo falta más. Se levantó y se dejó llevar. Con estos chicos con trastorno de conducta es mejor actuar así».

Después de hablar de los casos de Manuel, José y Marcos, a Paula aún le quedaba un caso sobre el que hablar con Lucía: el de Sonia. Para ello sacó el móvil y le enseñó una imagen con una escena de la clase de Música. En ella se veía a una chica sentada junto a un compañero, señalando con el dedo el afinador que él tenía en el clavijero de su guitarra, mientras este parecía escucharla con mucha atención. Lo estaba enseñando a afinar.

A Lucía le llamó mucho la atención la imagen. El chico era Borja, un alumno ejemplar de 2.º de la ESO, académicamente hablando; el más brillante de todo el nivel. Pero, además, era un muchacho encantador, de esos que se llevaba bien con todo el mundo y participaba activamente en cualquier iniciativa extraacadémica que se organizara en el instituto. Parecía el mundo al revés: Sonia enseñando algo a Borja, cuando lo normal era que Borja enseñara algo a Sonia.



«Sonia aprendió a afinar el curso pasado», explicó Paula. «Este año, como es repetidora, es mi ayudante. De hecho, al inicio de la clase, yo comienzo a afinar por un lado y Sonia lo hace por otro. Uno de los primeros días, cuando llegó a Borja, este le dijo que, en lugar de afinarle su guitarra, le enseñara a hacerlo, y es precisamente eso lo que se ve en la foto. Bien por Borja y su interés en aprender, porque lo consiguió y acabó contagiando a otros en la misma línea; bien por mí, que enseguida tuve otro ayudante y que, en pocas clases conseguí que todo el alumnado del grupo fuera competente en la afinación de su instrumento; y, sobre todo, bien por Sonia, que enseñó algo a Borja y a otros compañeros, que mejoró notablemente su comportamiento en clase, que se sintió valorada por el grupo y que vio muy reforzada su autoestima».

Tanto le gustó a Lucía la propuesta de tutorización entre alumnos, que la puso en práctica en un trabajo de Geología que estaba realizando en 4.º de la ESO. Se trataba de diseñar, primero, unos planos topográficos; y luego, unos mapas de relieve. Para el alzado utilizaban el ordenador. La nueva propuesta de Lucía pasó porque un grupo de alumnos de 1.º de Bachillerato, que ya manejaba la técnica y el programa, se lo mostrara a los de 4.º. El primer paso fue pedir a una compañera que permitiera a cinco de sus alumnos venir con ella a su clase. El segundo, hacer equipos de trabajo de cuatro o cinco estudiantes, cada uno tutorizado por alguien de Bachillerato. El resultado fue genial, como no podía ser de otra manera.

### *Alumnado adolescente*

—Yo no tuve una adolescencia convulsa, tempestuosa, de inestabilidad emocional y de conflictos con los adultos. —Lucía no entendía a doña Elena cuando hablaba de adolescentes en términos negativos desde la perspectiva del adulto—. De hecho, yo siempre me he llevado muy bien con mis padres. Tú lo sabes muy bien. No recuerdo haber vivido mi época de instituto de manera turbulenta, como un drama. Yo creo que todo eso son tópicos.

—Te digo, Lucía, que los adolescentes de hoy día, en general, tienen un pavo que no hay quién los aguante. Son insoportables, además de vagos, egoístas y maleducados.

—Pues a mí me gustan —sonrió Lucía—. No puedo evitarlo. Es más, su edad me encanta. Lástima que los adultos queramos tenerlos tan atados y les coartemos tanto su libertad.

—¿Qué quieres? ¿Qué se les deje hacer lo que les gusta? Estás loca; tan loca como ellos si piensas así. Convertirían el instituto en un Sodoma y Gomorra. Fuera normas, fuera orden social. Lo primero que harían sería quemar el centro con nosotros dentro.

—No seas exagerada —protestó Lucía—. Fíjate en su miedo a que los confinen de nuevo en casa por la COVID-19. No quieren volver a las clases virtuales. Los adolescentes son buena gente. Es más, pienso que son mejores que los adultos. Nosotros somos más interesados, más egoístas y más desconfiados.

—Lo que me faltaba oír. —Doña Elena estaba verdaderamente alarmada por las palabras de Lucía—. No puedes hablar en serio.

—Mi experiencia con adolescentes, que va ya para cuatro años, me ha llevado a la conclusión de que son personas que te dan mucho más de lo que reciben. Ya te dije hace algún tiempo que, cuando hablamos de este grupo de edad, si tú les das equis de algo, ellos te devuelven equis al cuadrado.

—Eso es una tontería —sentenció la veterana profesora—. Yo llevo casi treinta años dando clases a adolescentes y si he llegado a una conclusión es que son unos egoístas y unos desagradecidos. Ellos siempre buscan restar. Tu tratas de enseñarlos, de prepararlos para estudios superiores, ¿y cómo te lo pagan ellos? Con malas caras, criticándote y llamándote de todo. Eso sí, a tus espaldas. ¿Acaso crees que no te critican a ti cuando no estás delante? No seas ingenua. Tú les das una y otra vez, pero ellos siempre entienden que aún les debes más y más.

—No estoy de acuerdo —negó Lucía con la cabeza—. Son muy agradecidos. Y no olvidan lo que haces por ellos. Estoy convencida de que si tú los respetas, les das apoyo y comprensión, eres paciente con ellos, te pones en su lugar...

—Ya solo te falta decir «...y les das un masaje, les pagas sus botellones, les compras un móvil de última generación». —Doña Elena hablaba imitando, a la vez que caricaturizando, la voz de Lucía.

—No te rías de mí —se quejó Lucía con una medio sonrisa—. Es cierto lo que te digo, Elena. Si tú le das todo eso a un adolescente, él te lo devuelve multiplicado. Pero, de la misma forma, si les faltas al respeto, te burlas de ellos, los haces sentirse fracasados, banalizas sus sentimientos, en definitiva, les tocas las narices, ellos te las tocarán a ti, pero más fuerte y haciéndote más daño.

—Yo no creo que haya profesores que hagan esas cosas. Ni que fuéramos monstruos insensibles.

—Los hay y tú lo sabes.

—Pero tocar las narices a un adolescente es hacerle trabajar. Ellos lo que quieren es no hacer nada y que les pongas un sobresaliente.

—No te engañes, Elena. Al alumno adolescente no le gusta el profesor con el que no hace nada, ni siquiera si le regala las notas. Valora mucho al que los enseña. Pero, como te he dicho antes, desde el

respeto, preocupándose por ellos. Ya hablamos de esto en otra ocasión, un adolescente motivado y contento es un gran trabajador, al que le gusta hacer actividades sin importarle cuántas, ni la intensidad de estas.

—Tú di lo que quieras, pero en estas tres décadas que llevo lidiando con ellos, he llegado a la conclusión de que los adolescentes son, como te dije antes, egoístas, vagos, conflictivos, indisciplinados y emocionalmente inestables.

—Seguro que conoces la diferencia entre rasgo de la personalidad y estado.

—Claro que lo conozco —asintió doña Elena—. Aunque presiento que me lo vas a contar tú. No entiendo muy bien para qué.

—Pues sí, te lo voy a contar para invitarte a reflexionar sobre lo que estamos hablando, para que intentes verlo desde la perspectiva que lo veo yo. Tarea, por otra parte, harto difícil. Tú dices que los adolescentes son egoístas, vagos, conflictivos, indisciplinados e inestables; y lo dices porque entiendes que esos son rasgos de su personalidad; es decir, unas características propias de este grupo de edad, duraderas y estables, que los induce a comportarse de esa manera en situaciones diferentes, con independencia de esas situaciones, ¿no? Pues yo pienso que los adolescentes no son todas esas cosas, aunque pueden llegar a comportarse así en determinadas circunstancias. Plantea tus clases pensando más en tu asignatura que en ellos y tendrás alumnos desmotivados que tratarán de escaquearse de hacer actividades siempre que puedan, como si fueran unos vagos. Plantea tus clases de manera que se premie el llegar a unas metas antes y mejor que los demás, y tendrás alumnos egoístas, que solo pensarán en sí mismos y estarán dispuestos a pisar al rival con tal de ser los primeros. Plantea clases en las que esté permitido que el profesor falte al respeto a los alumnos y estos se volverán irrespetuosos con el profesor. Plantea unas clases donde tú seas la única autoridad y la que establece las normas de manera unívoca y tendrás alumnos indisciplinados, dispuestos a saltarse esas normas. Y, por último, mide todo en función de los resultados de uno o varios exámenes y ellos intentarán copiar en cada uno de ellos, porque la misma idea de examen legitima la mentira y el hacer trampas para aprobarlo o sacar buena nota en él.

—¡Calla, por favor! —cortó enfadada doña Elena—. A ver si voy a tener yo la culpa de que los adolescentes sean unos sinvergüenzas. Solo faltaría que me dijeras eso.

—Es el sistema educativo, y no tú, el que genera ese egoísmo, esa indisciplina, esa desmotivación y ese uso tan extendido de la mentira para conseguir éxito. Es el sistema educativo, y no tú, el que está enfermo. Y somos nosotros, los docentes, los que tendemos a perpetuarlo en su enfermedad. En un sistema más centrado en el alumnado que en las asignaturas, en la cooperación que en la competición, en el refuerzo

que en el castigo, en los procesos que en los productos, en la inclusión que en la exclusión, en el diálogo que en la imposición..., los adolescentes nos parecerían altruistas, trabajadores, comprometidos, respetuosos, disciplinados y estables. Hay gente que lo consigue, aún saltándose las normas, y yo quiero ser de esa gente, aunque para ello tenga que comportarme de manera transgresora.

—Una romántica de la Educación es lo que tú eres. Y hablo de un rasgo de tu personalidad, no de un estado. Anda que no vas a sufrir todos los años que te quedan como profesora. Me das pena, pero si es lo que quieres...

—Es lo que quiero. Contribuir a cambiar esto, aunque ello me ocasione más sufrimiento que satisfacción.

### ***La autoestima del adolescente***

Lucía estaba convencida de que la autoestima del alumnado era una variable muy importante en Educación. Asimismo, pensaba que el sentimiento de poca valía que despliegan muchos adolescentes en contextos educativos, constituía un auténtico lastre para su aprendizaje.

«Lo peor de todo es que, a veces, somos los propios docentes los que provocábamos esa baja autoestima en nuestro alumnado», pensaba.

Hay quien defiende que ridiculizarlos, desmerecerlos o hacer que se sientan fracasados puede actuar como revulsivo en algún caso puntual. En eso se basan algunos para intentar que sus estudiantes den un golpe en la mesa, reaccionen y se pongan a trabajar como locos hasta revertir una situación incómoda, hasta dar lo mejor de sí mismos, hasta conseguir que luzca su cisne con el mejor de los plumajes.

Doña Elena era una de ellas y el profesor Fletcher, de la película *Wiplash*, un caso paradigmático en este sentido. No es que sean malas personas, de esas que disfrutan con el sufrimiento de los demás, sino que creían que eso era lo mejor para sus alumnos. Pero, ¿y todos esos —que no son pocos— a los que esta estrategia bloquea, anula y genera una ansiedad insufrible que los lleva al fracaso? Muchas veces, detrás de ese fracaso, del absentismo o del «me rindo y abandono», no hay otra cosa que un hartazgo y un no tolerar más ataques a la propia autoestima.

Para Lucía, los docentes podemos ayudar a nuestro alumnado a construir una autoestima positiva, una idea de «yo valgo, yo puedo», que tanto bien les hace. Una de las frases recurrentes en sus clases, era «Imposible es todo aquello que no se intenta»; y una de sus preocupaciones permanentes, intentar crear en su alumnado ese sentimiento de valía, de que podían conseguir todo aquello que ella les propusiera en sus

clases, cada uno a su nivel, en función de sus características, capacidades e inteligencias. Buscaba constantemente que sus alumnos se conocieran, se aceptaran, se quisieran y se valoraran; a sí mismos y a los demás. Intentaba que se sintieran cómodos, confiados y respetados, hasta el punto de que ello pudiera convertirles en alumnos activos, curiosos, abiertos, participativos, cooperativos y preparados para aceptar equivocarse, e incluso para reírse de sí mismos.

Lucía dedicó un buen rato a pensar en el tema de la autoestima y de cómo ella estaba intentando fortalecerla con su alumnado mientras daba un paseo en el parque anejo al instituto. Aquel día iba sola. Doña Elena, su habitual compañera, se había quedado en el seminario de Matemáticas corrigiendo exámenes. Apenas habían transcurrido unos veinte minutos cuando se encontró con Paula. Fue casualidad que también la profesora de Música estuviera dándole vueltas al mismo tema. Aunque, en este caso, la motivación venía de un *wasap* que había recibido la tarde anterior.

—Mira, Lucía, el mensaje que me ha mandado la madre de Gema —señaló Paula.

—¿Gema? —preguntó Lucía extrañada.

—Sí, esta niña que está en 2.º, muy alta, muy delgada y muy tímida, con un problema importante de vista, de la que a veces hemos hablado en la cafetería.

—¡Ah, sí! —recordó—. La que me decías que tiene la autoestima por los suelos, ¿no?

—Esa —asintió Paula—. Cuando hicimos el reparto de papeles para el trabajo teatralizado de la música del siglo XIX, me pidió el personaje que menos hablara. «Es que lo voy a hacer mal», me dijo. Siempre cree que todo lo hace mal y que, por eso, se ríen de ella. Mientras lo pensaban, me acerqué a ella y le propuse el papel de Clara Schumann. Para animarla, le comenté que solo hablaba en una ocasión a lo largo de toda la obra. Se le iluminaron los ojos. Lo que no le dije es que era el papel más largo, ya que la intervención de Clara era todo un alegato en favor de las mujeres compositoras y su trascendencia en la historia de la música.

—¡Qué interesante! No había oído hablar de ella. Solo me suena Schumann varón.

—Y a la mayoría de la gente —se lamentó Paula—. Los libros de texto sobre historia de la música, por lo general, han tendido a silenciar a las mujeres compositoras, caso de Clara, esposa de Robert Schumann, y de muchas más. Pues, como te iba diciendo, una mañana, tras las actividades de convivencia para el alumnado de 1.º y 2.º de la ESO, organizadas por estudiantes universitarios de 4.º del Grado de Maestros de Educación Musical, me quedé sola con los seis grupos en la explanada del patio del instituto. Faltaban veinte minutos para que sonara el timbre del final de las clases de ese día, cuando los senté a todos

y pedí a Gema que recitara el texto de su personaje. «¿Delante de todos?». Inicialmente se asustó, pero por el brillo de sus ojos noté que, a poco que se lo volviera a pedir, estaría dispuesta a hacerlo. De no haber tenido esa certeza y la de que ya sabía el texto de pe a pa, no habría insistido. Pero lo hice y ella me respondió como nunca hubiera imaginado. Fue increíble. Cuando terminó, todos rompieron a aplaudir. Ella sonrió, saludó y se marchó a la parte trasera del grupo, que era su zona de confort.

—¡Qué bonito! —exclamó Lucía—. Debió de ser muy importante para la niña.

—Ya lo creo que lo fue. Sobre todo para su autoestima, que subió como la espuma. Hasta su madre lo notó y me lo hizo saber ayer en un *wasap*. Aquí lo tengo. Escucha: «Buenas noches. Soy María, la madre de Gema Aldaba, de 2.º ESO B. Quería decirle que, para mi hija, su asignatura está siendo una gran experiencia. Ha sido maravilloso conseguir que hablase en público con el papel de Clara. Con la ilusión con la que se lo preparó, hubiera sido imposible sin su ánimo. Para ella es una gran profesora de esas que dejan huella. Se puede sentir orgullosa. Un fuerte abrazo y muchas gracias por todo».

—Coincido con María, debes sentirte orgullosa por tu trabajo con esa chica.

—No hay como un adolescente con la autoestima positiva para conseguir todo aquello que se proponga. Una autoestima negativa puede llevarse por delante todo el potencial de alguien, por muy grande que este sea. Yo lo padecí en mi etapa del instituto, como muchos. Pero, ahora, déjame que te lea el mensaje que me envió Gema: «Gracias, Paula. En muchos momentos me he sentido como si fueras una amiga en quien confiar, alguien que siempre me animaba y me hacía sentir que valía mucho. Estos dos años han sido como un sueño para mí y me has enseñado que la música es mucho mejor de lo que parece. Recuerda que te llevo y llevaré siempre en mi corazón».

—¡Guau! ¡Qué bonito!

Paula y Lucía aún permanecieron un buen rato hablando de la importancia de incrementar la autoestima en el alumnado como antesala al aprendizaje. Para ambas, dos eran los parámetros sobre los que fundamentalmente había que actuar al inicio de cualquier curso, cualquier clase o cualquier actividad o tarea educativa: la autoestima y la motivación. Con ambas positivamente estimuladas, todo fluye de una manera más fácil, más cómoda y más agradable, mejora el rendimiento y el comportamiento de los estudiantes y se garantiza un aprendizaje más sólido y duradero.

# CAPÍTULO 6. PROFESORADO

## *El buen docente*

«El alumno es el protagonista, y el profesor, su acompañante o consejero». A Lucía le encantaba esta frase que había leído a Giner de los Ríos en el primer Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, una frase de finales de los años setenta, pero ¡del siglo XIX!, más concretamente de 1877. Bueno, en general, le gustaban todos los postulados que, como este, defendía la ILE. La joven profesora estaba convencida de que lo verdaderamente importante en Educación era el alumnado y su aprendizaje, así como del papel de guía que debía desempeñar el docente. Por ello, entendía que la calidad de un sistema educativo estaba determinada en gran medida por la calidad de sus docentes. Era precisamente esta calidad el gran techo de cristal del sistema.

—El alumnado siempre es alumnado en todas las etapas educativas —le gustaba decir a Lucía en las tertulias que tenía con sus compañeras, a veces, a altas horas de la noche, tras una velada con cena y copas como la que disfrutaban algunos viernes para dar la bienvenida al fin de semana—. Es alguien que necesita la compañía del docente en su camino por un campo que quiere conocer y en el que quiere ser competente. Hay profesores que han dado clase en Infantil, Primaria, Secundaria, Formación Profesional y Universidad, y siempre han utilizado una estrategia común con su alumnado; precisamente esa, la de no olvidar que trabaja con personas y, por ello, la de tratarlos como tales, con independencia de su edad, sus capacidades, su condición... El alumno es esa persona que quiere aprender y, para lograrlo necesita la ayuda de alguien que le enseñe a aprender, que lo acepte con sus peculiaridades, que lo respete, que se preocupe y tenga paciencia con él. Una persona que precisa de un guía a su lado, que lo conozca y adapte a él las enseñanzas. Una persona que le sonría más que lo regañe, que le haga tener

confianza en sí mismo y no perderla, que refuerce su autoestima y no se la haga resentir, que lo ayude a construirse y no a destruirse, que lo haga sentirse libre y no encarcelado, que le quite vendas a sus ojos y tapones a sus oídos para facilitarle sentir, percibir y comprender toda la realidad que lo rodea; alguien que lo quiera como alumno. Y esa labor compete al docente.

Ni siquiera entre un grupo de profesores y profesoras jóvenes había consenso en este sentido. Pero el enfrentamiento era más que evidente si este mismo tema salía en una conversación con doña Elena.

—¿Sabes? —Lucía quería decir algo a su compañera que seguramente esta no había escuchado nunca—. Ayer, en una conferencia, un vicerrector de la Universidad dijo: «Los profesores de Infantil quieren a sus niños, los de Primaria a sus alumnos, los de Secundaria a sus asignaturas y los de Universidad a sí mismos». ¿Qué te parece?

—Que, en parte, lleva razón —sentenció la veterana profesora—. Los profesores de la Universidad se creen unos dioses. Parecen haber olvidado que estudiaron cinco años de licenciatura, igual que nosotras. No sé por qué se les sube tanto eso de dar clase en la Universidad. Yo bien creo que los mejores profesores estamos en Secundaria, que es donde más cuesta dar clase por el pavo que tienen encima los alumnos. A los pequeños se los entretiene bien con cualquier enredo y los mayores aprenden solos. El problema está en los institutos.

—Bueno, bueno. Todo eso que dices es muy discutible. Yo creo que el gran mérito de la docencia está precisamente en Infantil y Primaria. Es ahí donde hay que poner los cimientos del proceso educativo de un crío. Si estos son buenos, construir a partir de ellos será más fácil. Por eso, la docencia en esas etapas debería estar más reforzada, más prestigiada y más dotada de medios humanos y económicos.

—Por mí, estupendo, a ver si así empiezan a mandarnos los alumnos a Secundaria con más base. Porque hay que ver cómo nos vienen ahora. —Doña Elena era muy crítica con el nivel con el que los alumnos accedían al instituto procedentes de los colegios.

—En eso no estoy de acuerdo. Creo que los docentes de este país tenemos la mala costumbre de echar balones fuera cuando se trata de asumir culpas por el fracaso escolar de muchos de nuestros alumnos. Los profesores de la Universidad dicen que los alumnos les llegan muy mal preparados de Bachillerato. Los de Bachillerato y Secundaria echan la culpa a los maestros de Primaria de la mala base con la que les llegan a ellos. Los de Primaria cargan las tintas contra los de Infantil, que les mandan a los niños sin saber leer, escribir o hacer cuentas. Los de Infantil hablan de la mala influencia de las familias y estas hablarán..., no sé, del efecto invernadero, o de los vertidos, o de los herbicidas que actúan sobre los cromosomas y



alteran a sus hijos. En fin, aquí la culpa siempre es de los otros. Me gustaría que hiciéramos algo de autocrítica y reflexionáramos más sobre lo que cada uno de nosotros podemos estar haciendo mal.

—Yo, desde luego, nada. Bastante tengo con soportar a esos elementos que tengo por alumnos y tratar de enseñarles algo. Menos mal que alguno hay bueno y da gusto darle clase.

—Pues yo pienso que en todos los niveles educativos hay buenos y no tan buenos docentes, y que deberíamos dejar de mirarnos tanto el ombligo, creyendo que somos geniales. La autoevaluación no nos vendría nada mal.

—Para mirarse el ombligo y creerse los mejores, ya están los profesores de la Universidad. —Doña Elena seguía en sus treces de no asumir errores en su práctica docente.

—En todas las etapas educativas hay grandes profesores, de esos de los que todo su alumnado, sin excepción, dice cosas maravillosas. También hay buenos profesores, de los que la mayoría de sus alumnos hablan bien. Los hay que nos son ni buenos ni malos, a los que todo su alumnado olvida enseguida; y hay profesores mediocres que los alumnos sufren y no llegan a olvidar nunca por el daño que les hicieron en su día.

—Esos están sobre todo en la Universidad —apostilló doña Elena, refiriéndose a los últimos señalados por Lucía.

—Te voy a contar algo que quizá te haga cambiar de opinión. El año pasado, mi clase de Antropología Educativa comenzaba cada lunes a las cuatro de la tarde. Uno de mis compañeros de 4.º, un señor mayor, médico, siempre llegaba diez o quince minutos después de su inicio. Un día, al concluir la clase, este alumno se acercó a la profesora y le dijo: «Me tiene que disculpar. Me es imposible llegar a las cuatro. Soy profesor en la facultad de Medicina de Badajoz. Los lunes termino mi última clase a las tres, y echo algo más de una hora en venir hasta Cáceres para sus clases». Tras pedirle que la tuteara y preguntarle dónde comía, a lo que el alumno respondió que en el coche, la profesora prosiguió: «No tienes por qué venir a mis clases. Con los materiales que he subido al campus virtual, las lecturas que recomiendo y algunas tutorías que podemos acordar cuanto te venga bien, no tendrás problemas en superar la asignatura». El alumno la escuchó con los ojos muy abiertos y le respondió: «No vengo a tus clases a aprender Antropología Educativa. Como dices, con el material que nos has dejado y las lecturas, ni siquiera necesito tutorías. A mi edad, uno ya tiene recursos para trabajar solo. Vengo a tus clases para aprender a ser profesor. Después de este mes en ellas, me estoy dando cuenta de lo mucho que aún me falta para ser un buen docente. Ahora me doy cuenta de lo mal que lo hago con mis alumnos de Medicina y de lo bien que lo podría hacer. Quiero aprender a enseñar y tú me estás ayudando a ello. Se nota que eres maestra».

—¡Qué bonito! —exclamó doña Elena sin mucho entusiasmo, aunque sí con algo de sarcasmo—.

¿Te lo han contado?

—No, yo estaba allí. Fui testigo directo de la conversación. Como lo fui otro día en el que otra compañera, alumna también de esta profesora, que da clases de Historia, no recuerdo dónde, le dijo: «¿Sabes?, cuando estoy en el instituto y se me plantea un problema disciplinario en clase, me pregunto qué harías tú en mi lugar, y eso hago. Y, la verdad, me va estupendo».

—¡Vamos!, ni que esa profesora fuera una diosa de la Educación.

—No es eso. Lo que trato de decirte que en todos sitios hay buenos profesores y otros que no lo somos, o no lo somos tanto.

—Ya te he dicho muchas veces, Lucía, que vas a sufrir mucho si sigues pensando así. Sé positiva. Debes decirte cada día «estoy muy bien preparada y soy muy buena profesora». Eso hago yo. Además, es que estoy convencida de ello.

—Bueno, mejor para ti, aunque puede no serlo tanto para tus alumnos. En Educación es necesaria la formación permanente, tanto en aspectos de tu materia, como de su didáctica. Si alguien se considera excelente, no se preocupa por seguir mejorando y quizá eso le haga ir a peor.

—¿Me estás cuestionando como profesora? —doña Elena se puso a la defensiva con una actitud un tanto beligerante.

—No, mujer, ¿cómo voy a hacer eso? —A doña Elena le faltó poco para percatarse de la ironía que Lucía había puesto en sus palabras.

En este punto, las dos mujeres dieron por finalizada su conversación sobre temas de Educación, aunque varios días después volvieron a hablar sobre docentes. En este caso, la conversación se dirigió hacia la formación inicial del profesorado, algo en lo que nuevamente encontraron más puntos de separación que de coincidencia.

### *La mariposa azul*

—¿En manos de quién está la educación de un alumno? —preguntó Lucía a doña Elena una tarde mientras paseaban.

—¡Madre mía! ¡Vaya pregunta! ¿A qué viene eso ahora? —En aquel momento a doña Elena lo que menos le apetecía era hablar de instituto.

—A veces pienso que está en manos de sus docentes.

—¿Y eso es un problema? ¿Acaso no te caemos bien los profesores? Yo lo he llegado a pensar. No sé, es como si siempre te posicionaras en contra de nosotros.

—En absoluto —se defendió Lucía—. Los admiro mucho, pero también los critico si pienso que no hacen bien su trabajo. Y mis primeras críticas siempre van hacia mí. Estamos trabajando con personas, no con objetos. Además, se trata de personas muy sensibles a las que podemos ayudar mucho, pero también hacer mucho daño.

—Tampoco es para ponerse tan trascendente. A algunos alumnos les queda grande la denominación de persona —dijo doña Elena con cierta sorna, soltando una carcajada.

—¡Qué bruta! —Lucía también rio, aunque de manera más comedida que su interlocutora—. Ahora en serio, ¿en manos de quién piensas que está la educación de los adolescentes que tenemos en clase? Por desgracia, yo creo que en manos de los profesores. Tenemos poder para aprobar y suspender, para conseguir que un alumno tenga éxito o fracase, para darle una calificación u otra... aunque ello pueda ser decisivo en su futuro profesional. Tenemos poder para hacerle hablar o callar, para que se mantenga sentado o se levante, para que haga una u otra actividad, para que siga un camino u otro en la resolución de un problema, para que preste atención a una u otra cosa. Demasiado poder, diría yo.

—En cierto modo, tiene sentido lo que dices. Y, desde mi punto de vista, es lo más aconsejable. No se puede dejar la educación de unos bárbaros en manos de los propios bárbaros, o de quien es tan bárbaro como ellos. Para civilizar, se precisa gente civilizada, de la misma manera que, para enseñar, se necesita a gente instruida; es decir, profesores. Así lo veo yo. Aunque sé que tú no opinas igual, cada profesor y su asignatura son los elementos esenciales de cualquier sistema educativo, porque en ellos está el saber y la capacidad para transmitirlo.

—Ya hemos hablado mucho de esto y ya sabes mi frase favorita cuando escucho hablar de bárbaros en oposición a civilizados: «Bárbaro es, antes que nada, aquel que cree en la barbarie».

—¿Me estás llamando bárbara?

—No, mujer. Es una frase que leí en *Raza e historia* de Lèvi Strauss. —Lucía no quería molestar a su compañera, pero, era consciente de que si seguía por ese camino no podría evitarlo, por eso volvió al tema del saber y su ubicación—. Hoy día, el conocimiento, más que en la cabeza de un profesor, está en espacios como Internet. En más cantidad y más calidad. Además, hay gente, como algunos *youtubers*, que lo transmiten estupendamente sin ser docentes.

—No es lo mismo. —Doña Elena no admitía tal comparación.

—Ya lo sé, pero, a veces, los profesores nos atribuimos más poder del que deberíamos. Yo pienso que la educación de un alumno tendría que estar en sus propias manos. Nuestro rol sería más de propiciador de ello que de otra cosa. De hecho, como también dejó escrito el antropólogo Lévi Strauss en su *Lo crudo y lo cocido*, de 1964: «Un sabio no es aquel que proporciona las respuestas verdaderas, sino el que formula las preguntas verdaderas». Un profesor no debería ser el que transmite conocimiento, sino el que hace preguntas y, con ellas, guía hacia ese conocimiento. El papel de buscar y encontrar respuestas debería corresponder al alumno. Por eso digo que la educación también debería estar en sus manos.

—No te engañes, Lucía. La educación tiene que estar en manos de gente que sepa, y esa gente somos nosotros: los sabios de la educación.

—Pues, hablando de sabios, te voy a contar la historia de *La mariposa azul*. Se la escuché ayer a Miguel Ángel Santos, ponente en un curso sobre evaluación organizado por el Centro de Profesores. Por cierto, muy bueno, el conferenciante. Pues bien, la historia tiene mucho que ver con lo que estamos hablando.

Sin dar tiempo a intervenir a doña Elena, Lucía comenzó a poner en sus palabras el relato que había escuchado al emérito Doctor en Ciencias de la Educación.

—Esta leyenda oriental cuenta que, hace muchos años, había un viudo que vivía con sus dos hijas, que eran muy curiosas e inteligentes —comenzó diciendo—. Las niñas siempre hacían muchas preguntas. El padre tenía respuestas para algunas de ellas, pero no para otras. Como pretendía ofrecerles la mejor educación, las mandó de vacaciones con un sabio que vivía en lo alto de una montaña. El sabio siempre respondía a todas las preguntas sin ni siquiera dudar. Impacientes, las niñas decidieron inventar una pregunta que el sabio no supiera responder. Entonces, una de ellas apareció con una linda mariposa azul, con la intención de utilizarla para engañar al hombre de la montaña. «¿Qué vas a hacer?», preguntó la hermana. «Voy a esconder la mariposa en mis manos y preguntaré al sabio si está viva o muerta. Si él dijese que está muerta, abriré mis manos y la dejaré volar; si dice que está viva, la apretaré y la aplastaré. Y así, cualquiera que sea su respuesta, ¡será una respuesta equivocada!». Las dos niñas fueron entonces al encuentro del sabio, que estaba meditando. «Tengo aquí una mariposa azul. Dígame, sabio, ¿está viva o está muerta?». Muy calmadamente, el sabio sonrió y respondió: «Depende de ti, ella está en tus manos».

—¡Qué listo, el sabio! —exclamó doña Elena.

—Ya lo creo. Pues, ¿sabes?, este es el papel que yo nos otorgaría a los profesores: el de sabios que hacemos ver a nuestro alumnado, las niñas en la leyenda, que la educación, representada por la mariposa

azul, está en sus manos. Y no el de sabios que creemos tener respuestas para todo, aunque muchas veces no la tengamos; que decidimos qué es correcto o qué no lo es, aunque podamos estar equivocados; que tomamos decisiones trascendentales para el futuro de nuestros alumnos, sin que seamos nosotros a quienes nos competa esa decisión. Su educación debe estar en manos de ellos y no en las nuestras, y así se lo debemos hacer entender.

### *La profesora que no quería a sus alumnos*

—Ayer se jubiló Teresa —dijo doña Elena a Lucía—. ¡Madre mía, qué poco me va quedando!

—¿Teresa? —preguntó extrañada Lucía—. No lo sabía. Pensé que era más joven.

—Sí, se conserva bastante bien, pero se jubila. Después de toda una vida dedicada a la docencia, se nos va toda una catedrática.

—Espero que le vaya bien —deseó la joven.

—¡Seguro! —afirmó doña Elena con rotundidad—. Lo estaba deseando desde hace bastante tiempo.

Bueno, te dejo, tengo reunión de departamento. Hasta luego.

Acababa de tocar el timbre. Lucía permaneció en la cafetería tratando de beber un té obstinado en mantenerse demasiado caliente. Pero no tenía prisas. Era una de sus horas libres de la semana.

Apenas pasaron unos segundos hasta que Marina franqueó la puerta de la cafetería. Las dos profesoras de Biología y Geología iniciaron enseguida una conversación relacionada con la compañera que se acababa de jubilar. Marina ya lo sabía.

—Sí, me lo dijo ella misma anteayer.

—Tú no mantenías una buena relación con ella, ¿no?

—Era ella la que no la mantenía conmigo. Durante varios años me pregunté el porqué y, sorprendentemente, me lo dijo este lunes, justo el día antes de su jubilación.

—¿Qué me dices? —Lucía se mostraba sorprendida a la vez que intrigada—. Pero ¿por qué ese distanciamiento contigo?

—La cosa viene de largo —comenzó a explicar Marina—. Yo llegué al instituto como maestra, cuando sustituyeron 7.º y 8.º de EGB por 1.º y 2.º de la ESO y nos permitieron a los maestros trasladarnos a los institutos para dar clase a esos niveles. Yo tenía la especialidad de Ciencias de la Naturaleza, así que me quedé en este departamento. Para nosotros fue un cambio brutal. Por suerte, en general, fuimos bien recibidos. Yo, por ejemplo, me encontré con unas compañeras que, desde el principio, me dieron la

bienvenida y me trataron como una más de ellas. Todas y todos, excepto Teresa; «doña Teresa», como me dijo que debía dirigirme a ella. «Tú eres maestra y yo soy licenciada y catedrática, no lo olvides». Se le llenó la boca diciendo lo de licenciada y aún más lo de catedrática. Me lo dejó muy claro, así que opté por ignorarla, como pensé que ella haría conmigo. Sería fácil, ya que ella era de Lengua y Literatura y yo de Biología y Geología; vamos, que no tenía que soportarla como Jefa de Departamento. Hubiera sido horrible. Siempre se ha caracterizado por ser una déspota con sus compañeros de área. Además, yo solo tenía docencia en los primeros niveles de la ESO y ella en los bachilleratos. Ni siquiera teníamos que vernos en reuniones de evaluación. Bueno, por mi parte, todo hubiera quedado ahí, ignorándonos la una a la otra. Ojalá hubiera sido así. Pero no. Desde el principio, comenzó a hacerme la vida imposible, sobre todo con palabras hirientes que a mí, que era muy joven, me hacían mucho daño. Un día, incluso me dijo que quería entrar en mi clase para ver si estaba haciendo lo que debía. Entrecomillo: «Esto no es un colegio. Aquí se viene a trabajar como es debido, no a jugar con los niños, a entretenerlos y a enseñarles cuatro cositas de nada, que es lo que soléis hacer los maestros».

—No puede ser que te dijera eso. —Lucía no daba crédito a lo que acababa de escuchar.

—Tal cual. Ya te digo que era muy especial y, a veces, hasta te diría que muy mala —prosiguió Marina—. Otro día me dijo que yo no tenía derecho a trabajar allí, que me fuera al colegio del que nunca debí haber salido. Me repitió una y otra vez que su carrera era de cinco años y la mía de tres. Pensaba que mi sueldo era de licenciada. Ignoraba que yo, como maestra, pertenecía al grupo B y que, por tanto, ganaba menos que los licenciados, situados en el grupo A, aunque trabajara lo mismo que ellos. Pero ni siquiera eso calmó su aversión hacia mí. En otra ocasión me llamó farsante, porque contaba a los alumnos cosas personales en lugar de dedicarme a enseñarles ciencias. En fin, te podría decir muchas más cosas, pero mejor no sigo, porque nos daría para toda la hora y para más.

—No lo entiendo —Lucía se resistía a creer que alguien fuera así.

—Pues lo vas a entender ahora. —Marina estaba resuelta a contar a Lucía toda la historia—. El caso es que este lunes me paró por el pasillo y me preguntó si podía hablar conmigo. Le respondí que sí. La verdad es que, aunque lo tenía bien merecido, yo nunca llegué a negarle la palabra. El caso es que había mirado en mi horario y sabía que a esa hora yo no tenía clase. Fuimos a su despacho y, sorpréndete, una vez allí, me miró y me pidió perdón por el daño que pudiera haberme causado en todos los años que llevábamos juntas en el instituto, que no eran pocos. Me dijo que se había portado muy mal conmigo, que había llegado a odiarme y que ello la hacía sentirse muy mal. Llegó a aborrecerme, primero porque nunca vio bien que los maestros

impartiéramos docencia en los institutos; pero, sobre todo, porque lo alumnos me querían, hablaban bien de mí y decían que aprendían mucho conmigo. Admitió que me había tenido envidia porque todos hablaban bien de mí, incluidos los compañeros. No soportaba escuchar que algunos de ellos, cuando tenían problemas con algún alumno, me pidieran consejo, o que los alumnos que pasaban por mí iban muy bien preparados en Ciencias Naturales para los cursos siguientes. Según me comentó, sentía aversión hacia mí por todo eso y porque yo también quería a mis alumnos y disfrutaba dándoles clase. «No podía entenderlo, porque yo los detestaba. Nunca he llegado a quererlos, y te aseguro que lo he intentado», me confesó. En ese momento sentí mucha pena por ella, pero, sobre todo, por todo el alumnado que había pasado por sus manos. Cuando le pregunté por qué había elegido esta profesión si no le gustaban los muchachos, me respondió que fue una decisión de su padre. Él la obligó a ser profesora, cosa que ella no quería. Su verdadera pasión no era la docencia, sino la literatura: leer, escribir, traducir..., pero no enseñar. «Yo hubiera sido una buena escritora, pero mi padre no me dejó». Se mostró desolada cuando pronunció aquella frase. Luego estaba el detalle de que Teresa no pudo tener hijos y, aunque llegó a planteárselo, no se atrevió con la adopción. «¿Cómo iba a querer a los hijos de otras mujeres, muchas veces incultas y sin estudios? ¿Por qué ellas han podido tener hijos y a mí me ha sido vetado? ¿Por qué yo no he tenido el privilegio de enseñar a mis propios hijos, como sí han hecho otras compañeras, y debo hacerlo con los de las demás?», me reveló a punto de romper a llorar. Terminó diciéndome que lo había pensado mucho y, antes de jubilarse, quería confesármelo y pedirme perdón.

—¡Qué fuerte! —calificó Lucía lo que acababa de escuchar.

—Ya lo creo. Por eso, yo diría a todas las personas que quieran dedicarse a esto de la docencia que no lo hagan porque no encuentran trabajo en aquello que estudiaron y esta es una profesión cómoda, de no demasiadas horas diarias, relativamente bien pagada, con unas buenas vacaciones y para toda la vida una vez apruebas las oposiciones. Si alguien quiere ser profesor o profesora, que lo haga porque cree en la Educación, porque le gusta esta profesión, porque quiere a sus alumnos y desea verterse en cuerpo y alma para que estos aprendan. No hay un trabajo más ingrato que el de la docencia cuando no te gustan los alumnos, ni te gusta dar clases. Y no hay ocupación más grata y más hermosa que esta cuando es a eso a lo que verdaderamente quieres dedicar tu vida.

### ***Formar a los futuros docentes***

Todo comenzó cuando Lucía compartió con doña Elena una noticia que acababa de recibir:

—Me acaban de comunicar que he sido seleccionada para impartir clases en la Universidad.

—¡Qué buena noticia! —exclamó doña Elena—. Un tiempo parcial, ¿no?

—Sí, claro. No dejaría la docencia en el instituto por nada del mundo. Es para dar clases en el Máster de Secundaria. Han sacado a concurso una plaza de profesor sustituto por la vía rápida, para cubrir una baja de alguien de mi área que se ha ido a una estancia en una universidad extranjera, y he tenido la suerte de conseguirla. Estoy muy ilusionada con este nuevo reto.

—Yo también di clases en Magisterio hace muchos años.

—¡Anda, no lo sabía! —Lucía estaba sorprendida—. ¿De didáctica de las Matemáticas?

—Bueno, la asignatura se llamaba así, pero yo les daba fundamentalmente Matemáticas, porque el nivel que tenían era muy bajo.

Lucía no entendía que pudiera ocurrir eso, ni antes cuando los maestros se formaban en las Escuelas Normales o Escuelas de Magisterio, ni ahora que lo hacían en la Facultad de Educación o de Formación del Profesorado. No podía aceptar que, en algunas ocasiones, tras nombres tan sugerentes de asignaturas como Matemáticas y su didáctica, Didáctica de la Lengua y la Literatura, Ciencias Sociales y su didáctica o Didáctica de las Ciencias Experimentales, se escondiera un currículo que venía a ser una repetición, o simple continuación, de los estudios de esas disciplinas llevadas a cabo en el instituto. Por suerte, eran pocos los docentes que actuaban de esta manera. Aún así, se preguntaba: ¿qué didáctica podían enseñar quiénes nunca habían sido formados en esta disciplina? ¿Qué didáctica de las Matemáticas podía enseñar doña Elena? Lo cierto es que esta profesora sabía mucho de su asignatura, pero de su didáctica no tanto. ¿Acaso estaba preparada para enseñar a futuros maestros quien, aun sabiendo mucho de su disciplina, no conocía a fondo las claves en el aprendizaje de los algoritmos de las operaciones básicas, las características evolutivas del alumnado que tiene que aprenderlos o los diferentes métodos para su adquisición?

—Mi asignatura es Didáctica de la Biología y Geología. Quiero preparar bien las clases.

—¿Qué tienes que preparar? —preguntó doña Elena con un gesto de extrañeza—. Tú ya sabes de sobra con todo lo que has estudiado durante la carrera. Además, ya lo tienes preparado del instituto. La Biología y la Geología son las mismas aquí y allí.

—Pero mi asignatura no es Biología y Geología, sino Didáctica de la... —Lucía procuró recalcar las dos palabras y hacer un breve silencio antes de proseguir— Biología y Geología. No se trata de hablarles de la fotosíntesis o del ciclo litológico, como hago en el instituto, sino de darles estrategias para enseñar eso al alumnado de Secundaria. Son cosas muy, muy diferentes.



—Pues yo no lo entiendo así. Si ellos saben bien qué es la fotosíntesis y conocen el proceso de formación de las rocas, sabrán explicárselo a sus alumnos. El problema es que no lo sepan. En ese caso, tu cometido es cerciorarte de que lo tienen bien aprendido. Cuando se sabe algo, enseñarlo no es un problema.

—Yo pienso que saber algo no garantiza que vayas a saber transmitirlo. Solo garantiza que lo sabes. Por eso no entiendo que puedan enviar a centros de Secundaria a gente que no ha realizado ni el Máster en formación del profesorado. Algunos defienden que con el Grado es suficiente, pero yo no lo veo así. Lo ideal es saber mucho de lo que vas a enseñar y, también, saber mucho de cómo enseñarlo y de quién va a aprenderlo. Pero, si tengo que elegir entre saber mucho y no saber enseñarlo, y no saber tanto y saber enseñarlo, me quedo con esta segunda opción. Madre mía, ¡qué lío! No me he explicado muy bien, pero creo que ha quedado claro.

—Meridianamente claro, aunque yo no lo comparto —doña Elena respondió como un resorte—. Para enseñar un poco tienes que saber un mucho.

Dado lo enfrentadas que estaban sus posiciones y la escasa posibilidad de llegar a un consenso al respecto, no siguieron mucho rato hablando sobre ello. Pero Lucía no abandonó el tema del todo y, en cuanto se quedó sola, siguió dando vueltas al tema de la formación inicial del profesorado, tanto de Infantil y Primaria, como de Secundaria, Formación Profesional, e incluso del universitario. Mientras, de fondo, puso en su móvil un poco de música clásica.

La joven estaba convencida de que esta formación, la que ella misma había recibido en el Máster de Secundaria, era insuficiente a todas luces. La que recibían los maestros y las maestras de Infantil y Primaria era de mucha más calidad que la que se ofrecía al profesorado de Secundaria, al menos en cuanto a cursos. Los primeros escuchaban hablar de alumnado, colegios, currículo, didáctica, educación, pedagogía o psicología durante cuatro cursos; los de Secundaria, solo el año de Máster. Los cuatro años de Grado de estos últimos los llevaban a tener siempre presente su disciplina como el eje central del proceso educativo, y no al alumnado, como debería ser para un docente. En este sentido, el profesorado de Infantil y Primaria tenía muchas ventajas formativas respecto a los docentes de Secundaria y de Universidad.

Lucía defendía que, en los Grados de Matemáticas, Química, Geografía e Historia, Lengua y Literatura, Inglés..., deberían aparecer unas asignaturas optativas sobre temas de psicología del adolescente, psicología de la educación, didácticas específicas, atención a la diversidad o dificultades de aprendizaje, por citar algunas, de tal manera que solo tuvieran acceso al máster que habilitaba para dar clases en Secundaria aquellos que hubieran cursado un número mínimo de estas. «Sesenta créditos, estarían

bien. No sé, habría que verlo», se decía a sí misma. «No puede ser que se matricule en este máster gente que, mientras hacía la carrera, nunca se había planteado la docencia como objetivo».

Aunque, quizá la gran apuesta por una formación inicial de calidad estuviera en que todo futuro docente, de cualquier etapa educativa, realizara un Grado y un Máster en facultades destinadas exclusivamente a preparar al profesorado. Debería ser así también en la Universidad: que los investigadores se dediquen a investigar y los docentes a dar clase.

Lucía no creía en una vocación innata, ni para la Educación ni para ninguna otra profesión. «El docente no nace, se hace», defendía siempre que este tema salía a debate. «Y para hacerse docente, nada como las facultades de Educación o de Formación del Profesorado», era otra de sus frases favoritas, que argumentaba de la siguiente manera: «¿Te imaginas a un estudiante de medicina matriculado en una facultad de Biología, o de Farmacia, o de Química, o de Fisioterapia, o de enfermería? No. Para formarse como médico están las facultades de Medicina. Pues, de la misma manera, la formación del profesorado no debería estar en facultades de Matemáticas, de Física, de Filosofía y Letras o de Ciencias del Deporte, sino en facultades de Educación. Solo en estas facultades debería formarse el profesorado, en Grados completamente dedicados a ello, con independencia de la etapa educativa en la que se pretenda trabajar como docente.

Claro que, llegada a este punto de su reflexión, a Lucía la preocupaba un segundo problema, quizá más grave: ¿El profesorado universitario tiene suficiente formación en el ámbito de la Educación para impartir esas asignaturas? Lucía no dudaba de la idoneidad de los pedagogos, psicopedagogos y psicólogos para ocuparse de la docencia de asignaturas relacionadas con estas disciplinas. ¿Pero, quién se encargaba de las asignaturas de didácticas específicas? ¿Quién impartía la Didáctica de la Lengua y Literatura, o de la Geografía e Historia, o de las Lenguas Extranjeras, o de las Clásicas..., en las facultades de Filosofía y Letras? ¿Quién impartía la Didáctica de las Matemáticas, o de la Biología, o de la Física... en las facultades de Matemáticas y de Ciencias? ¿Graduados en esas disciplinas? ¿Y su formación en Educación?

Lucía no lo tenía claro. Eso sí, un primer paso para solventar este problema podría estar en los procesos de selección del profesorado universitario. No era de recibo que se valorara igual un currículo para un área de perfil básico que para uno aplicado a la Educación. En este último caso, la docencia, así como las publicaciones, asistencia y presentación de comunicaciones a congresos, cursos, jornadas... de carácter educativo, deberían primar mucho sobre otros aspectos, cosa que no suele suceder. Lucía aún recordaba el caso de una compañera suya de instituto que intentó acceder a una plaza de docente en la

Facultad de Educación y le valoraron con cero puntos el Premio Nacional de Educación que había obtenido unos años atrás y con apenas un punto treinta años de docencia no universitaria. Un artículo en una revista indexada, aunque no tuviera nada que ver con temas educativos, se valoraba infinitamente más. Le costaba creerlo, pero así era. El problema no era el profesorado, sino la propia institución universitaria que lo permitía.

Luego estaba el tema de las prácticas en centros. Después de unos cuatro meses de clases en el máster, los alumnos iban a los institutos a realizar sus prácticas docentes. Generalmente, se encontraban con un profesorado que tenía mucho que enseñarles. Sin duda, en los centros de Secundaria hay muchos buenos docentes, ¿pero, y los que tenían como tutores a profesores abandonados a la enseñanza tradicional, cerrados a la innovación, donde las asignaturas y los currículos constituían el eje central sobre el que giraba toda la enseñanza? ¿Y los que daban con profesoras como doña Elena? Más hiriente aún era el caso de aquellos alumnos del máster a los que se firmaban las prácticas sin siquiera haberlas realizado en su totalidad; a veces, sin haber pisado el centro.

Para Lucía, debería premiarse a los centros educativos actualizados e innovadores, donde imperaban las metodologías activas y la enseñanza centrada en el alumno. Y deberían ser estos los que, únicamente, pudieran recibir alumnado en prácticas.

Con estos pensamientos en la cabeza, Lucía abrió su WhatsApp. A uno de los grupos a los que pertenecía, una compañera del instituto envió un artículo publicado el día anterior en un diario digital. El título era «Los nuevos profesores tendrán que hacer un año de prácticas obligatorias en la escuela antes de ejercer». En él se podía leer que, para dar clase, además de un título universitario, los futuros docentes debían pasar el periodo correspondiente a un curso de prácticas tuteladas en el aula. La noticia, en principio, fue muy del agrado de Lucía, aunque, cuando la leyó más detenidamente, comenzó a encontrar lagunas.

La casualidad quiso que, cuando se disponía a escribir un comentario posicionándose sobre la noticia, recibió un segundo *wasap* con la crítica que una docente hacía a esa especie de MIR Educativo que la ministra quería incluir en la nueva Ley de Educación que estaban diseñando en su Ministerio. El texto, que se podía leer en la edición digital de ese mismo periódico, ese mismo día, decía, entre otras cosas: «[...] Le recuerdo que los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria, a la conclusión de este, ya han cursado las asignaturas de *Practicum I* y *Practicum II*, con la consiguiente estancia en centros educativos, tutorizados por maestros, durante dos semestres. Si, después de acabado el Grado, los obligan a hacer un año más de prácticas, estaríamos hablando de un total de dos. Quizá debería

usted centrarse más en la necesidad de este periodo de prácticas tuteladas en el aula para los aspirantes a la docencia en Secundaria. Piense usted que, actualmente, la mayor parte de estos finaliza su Grado sin ninguna práctica en centros educativos y que, en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, estas se reducen a poco más de dos meses [...]. Ya para finalizar, no quería dejar de señalarle el agujero en formación docente que se tiene y se tendría, aun después de aprobada esta futura ley, en el ámbito universitario. De hecho, no puedo entender que una propuesta de este calado no incluya la docencia universitaria. ¿Cómo puede acceder alguien a una plaza para dar clases en la Universidad sin acreditar ni una sola hora de formación docente? Así es ahora y así va a seguir manteniéndolo usted si sigue adelante con este borrador de Real Decreto. En la Universidad se privilegia la formación en una disciplina, acreditada a partir fundamentalmente de la investigación. En cierto modo, se da por supuesto que la persona que sabe mucho sobre algo está igualmente muy capacitada para transmitirlo, cosa que no tiene por qué ser cierta. No lo es en Infantil, no lo es en Primaria, no lo es en Secundaria y no lo es en la Universidad. Todos tenemos en mente grandes eruditos de una materia, con muchas investigaciones a sus espaldas, con un currículum repleto de premios, publicaciones, ponencias y comunicaciones, que son unos excelentes conferenciantes, pero que dejan mucho que desear como docentes. Todos los futuros docentes, sea cual sea la etapa educativa en la que se va a dar clases, deberían tener prácticas tutorizadas [...].»

Estaba totalmente de acuerdo, pero no continuó leyendo. No quería seguir dándole vueltas al tema, por lo que decidió irse a correr al parque que tenía enfrente de casa. Necesitaba despejarse un poco y dejar de pensar en aquel tema que tanta zozobra le causaba, sobre todo porque no podía hacer nada para solucionarlo. En estas situaciones de frustración, nada mejor que el ejercicio físico. Por suerte, la mayoría de sus compañeros eran buenos docentes. Como ocurre en cualquier trabajo, la experiencia acumulada con el paso de los años, la asistencia a cursos de formación, las lecturas y las tertulias con los compañeros sobre temas de Educación constituían una garantía sobre la capacitación profesional; pero no podía entender cómo se permitía a chicos y chicas jóvenes, casi recién salidos de las facultades, sin apenas formación docente, dar clases a un grupo de adolescentes. Sin darse cuenta, estaba pensando en ella misma cuando comenzó a trabajar.

### *Atlántida*

Lucía y doña Elena se encontraban solas en la sala de profesores. En los horarios de ambas aparecía esta como una hora de guardia. Después de haber paseado por el pabellón y comprobar que todas las aulas estaban

con sus alumnos y el profesor correspondiente dentro, ahora tocaba permanecer localizados en dicha sala para atender cualquier incidencia imprevista. Unos minutos antes, una de sus compañeras había llegado con una niña que presentaba síntomas de encontrarse enferma y no podía permanecer en clase. En estos casos, alguna de las profesoras encargadas de la guardia llamaba a los padres para que vinieran a recogerla. Mientras eso ocurría, acompañaban a la alumna para que esta no se encontrara sola en ningún momento.

—Me gustaría que en nuestro centro se hiciera lo que han hecho en otros —tras un rato de conversación insustancial, Lucía entro de lleno en el tema de la formación del profesorado.

—¿A qué te refieres? —preguntó doña Elena.

—Pues a un cuestionario sobre la capacidad profesional docente. Una herramienta para comprobar si estamos siendo buenos docentes.

—Pues a mí que me pasen cuando quieran el cuestionario de capacitación para impartir Matemáticas.

—No se trata de un cuestionario por asignaturas, sino general.

—¿Y qué tipo de preguntas incluye?

—Espera, lo tengo aquí —Lucía abrió un clasificador que tenía en su cartera y sacó un folio—. Mira, en lo referido al empeño personal, uno de los indicadores es: «Domino los saberes relacionados con el currículo propio de mi(s) área(s) de enseñanza».

—¡Ah, perfecto! —asintió doña Elena—. Me parece muy oportuno. Yo ahí, de uno a cinco, me pondría un cinco. Porque no he hecho como otros que acaban la carrera y no vuelven a hacer cursos de sus asignaturas. Yo he seguido leyendo y haciendo cursos de Matemáticas. Tú lo sabes.

—Cierto. Pero ese es solo uno de los indicadores de este nivel. ¿Qué te pondrías en este otro?: «Domino los elementos psicopedagógicos (atención a la diversidad, psicología evolutiva, teoría de la acción educativa, colaboración familiar, metodologías activas, etc.) necesarios para el desarrollo de mis funciones docentes».

—Bueno, no creo que eso sea tan decisivo como lo anterior. Para dar clases de Matemáticas lo importante es saber matemáticas. Saber de todo eso que dices ahí es secundario. Lo importante para enseñar algo es saber mucho de ese algo, lo demás está implícito en ese saber.

—En eso no estoy en absoluto de acuerdo contigo, pero sé que no voy a convencerte, así que lo dejamos —dijo Lucía con resignación—. Mira este otro indicador: «Promuevo ideas y acciones de innovación educativa con diferentes colectivos de mi centro y me implico en su desarrollo».

—Ya sabes qué opino de eso de la innovación. Al fin y al cabo, todo eso de innovar no es más que enredar y no ir a lo verdaderamente serio. En cuanto a lo de los colectivos que dices, bastante tengo con reunirme con mis compañeros de departamento para ir viendo todos los mismos temas a la vez como para reunirme con otros. Bueno, si nos bajan las horas de clase, quizás, pero como estamos ahora, imposible.

—Yo estoy haciendo cosas conjuntamente con Música y Plástica y están quedando muy bien.

—Quizás en tu asignatura eso sea posible. En Matemáticas, no.

—¡Qué dices, mujer! —exclamó Lucía—. Las matemáticas están en todo y podrían participar en cualquier proyecto con otras asignaturas.

—Claro que están en todo, pero yo no puedo perder tiempo con esas cosas si quiero dar el temario completo.

—¡Ay, el temario! ¡Siempre el temario! ¡Qué obsesión con el temario! A ver qué te parece este otro: «Aprovecho diferentes recursos del centro (espaciales, materiales, temporales, etc.), distintos a mi aula, tales como biblioteca, comedor, patio, pasillos, etcétera, con un sentido educativo». O este otro: «Despliego en el aula una diversidad metodológica...»

—¡Para ya, Lucía! —cortó doña Elena—. ¡Vaya tontería de cuestionario! ¿Quién lo ha elaborado? Desde luego, poco trabajo tienen en su asignatura para dedicar su tiempo a esas cosas. No me extrañaría que no fueran profesores.

—No creas, Elena. Son docentes que trabajan tanto como tú y como yo, y quienes, además, no les importa dedicar parte de su tiempo libre a reflexionar sobre qué hacemos los profesores y cómo podríamos mejorar en nuestra labor docente, además de ponerlo en común. Déjame que te explique: el cuestionario cuenta con cinco niveles y veinte indicadores en cada nivel, del tipo de estos que te he leído. En su elaboración han participado profesores de más de cien centros. El objetivo es definir las claves para construir la Escuela de nuestro tiempo, centrándose en la capacidad profesional docente, es decir, en la capacidad para enseñar a aprender y aprender a enseñar, que es, en definitiva, lo que nos hace ser competentes en nuestra profesión. Después de dos años de trabajo, han construido un instrumento único para medir esa capacidad docente. Pero no solo se han centrado en el nivel del que hemos hablado tú y yo, el de nuestro desempeño y competencias profesionales; también han considerado al centro como institución educativa, la inclusividad real del alumnado, la colegialidad o participación de toda la comunidad educativa y la gestión del conocimiento profesional. Ha quedado un cuestionario muy, muy completo que deberíamos trabajar en nuestro instituto para ver nuestras virtudes y nuestras deficiencias en cuanto a

nuestra capacitación profesional. Ello nos permitiría mejorar y hacer de nuestros centros un lugar idóneo para distribuir y construir conocimiento. Piensa, por ejemplo, en qué sabemos cada uno de nosotros de lo que hacen los demás en sus clases. No estaría mal que pudiéramos entrar en tu aula mientras impartes docencia, y tú en la de los demás. Así aprenderíamos unos de otros. Hay clases de compañeros que son auténticos libros abiertos de cómo debe trabajarse con nuestro alumnado. ¿Por qué no aprender de ellos?

—Todo eso es muy bonito en el papel, pero aquí de lo que se trata es de transmitir conocimientos y hacer trabajar a nuestros alumnos para que los aprendan. Eso es lo que debe hacer un profesor y eso es lo que trato de hacer yo cada día, aunque algunos se empeñen en ponérmelo difícil. Lo demás son cuentos. Por cierto, puedes venir a mis clases cuando quieras, aunque, conociéndote como creo conocerte, me temo que no te gustaría. Eso sí, mis alumnos aprenden matemáticas, que es de lo que se trata.

—¿Sabes el refrán que se me viene a la cabeza? —Lucía se veía incapaz de cambiar, aunque solo fuera un poco, la concepción de la Educación que tenía su compañera—. «Predicar en desierto, sermón perdido». Contigo me veo incapaz.

—Pues no te digo yo contigo y con esas moderneces sobre Educación que solo sirven para bajar los niveles de los alumnos. Anda, vámonos a tomar un café, que el timbre va a sonar de un momento a otro. Por cierto, y todo este proyecto del que me has hablado, ¿de dónde ha salido?

—Es un proyecto de innovación que, si no recuerdo mal, se llama Atlántida, y que pretende transformar el sistema educativo con la innovación como palanca de cambio. Los resultados de esta investigación, incluido el cuestionario resultante que yo recomiendo a todo docente, están publicados en Anaya, bajo el título *Capacidad profesional docente. Buscando la Escuela de nuestro tiempo*.

—¿Atlántida? Un mito, como todo eso que tienes en la cabeza —concluyó doña Elena—. Anda, mujer, baja a la realidad. Esto es el instituto y aquí se viene a enseñar y a aprender, como siempre, sin enredos de los que habla ese cuestionario que no hacen otra cosa que entorpecer.

—Llevas razón, esto es el instituto y aquí se viene a enseñar y a aprender; a enseñar y a aprender nosotros y a enseñar y aprender el alumnado, de una forma adaptada a los tiempos que corren. No podemos ni debemos seguir enseñando lo mismo y de la misma manera que os enseñaron a vosotros en los años setenta del siglo pasado. Reflexionar sobre nuestro desempeño y competencias profesionales, sobre nuestro centro como institución educativa, sobre la inclusividad, la colegialidad y sobre la gestión del conocimiento profesional es necesario si de verdad queremos enseñar y aprender como corresponde a la tercera década

del nuevo siglo, en la que ya nos encontramos, y en las que siguen. No hacerlo es estar abonados a un sistema educativo decimonónico, rancio, desfasado y cerrado a la realidad.

### *Hombres y mujeres en la docencia*

Al día siguiente, Lucía y doña Elena quedaron para tomar café en casa de esta última. Mientras la primera degustaba su té favorito, el verde con soja, y la segunda un expreso de una máquina que acababa de comprar, volvieron al tema de la Educación. En este caso, hablaron de la presencia de hombres y mujeres en la docencia.

Los datos eran bien elocuentes: la docencia está, en gran medida, en manos de las mujeres. En Educación Infantil, de cada cien docentes, noventa y siete son mujeres; más de ochenta en Educación Especial y Primaria; más de setenta en Enseñanza de Idiomas y ESO. La cosa se equipara en Bachillerato, Formación Profesional y en la Universidad, donde prácticamente hay paridad entre hombre y mujeres.

De esta información podría inferirse, como así hacía Lucía, que el vínculo de la mujer a la enseñanza era una prolongación más de su vínculo al cuidado y educación de los hijos. «Es como si las asimetrías entre hombres y mujeres, asociadas a los modelos tradicionales de género, se perpetuaran en la actualidad a partir de esa alta correlación entre docencia y género femenino», llegó a pensar en alguna ocasión. Sin embargo, había algo que, por otro lado, la llevaba a descartar esa premisa: «En los modelos tradicionales —pensaba—, el vínculo de la mujer era esencialmente con lo privado y familiar, con el hogar y con todo lo que acontecía en él, como el cuidado de los hijos. Con el magisterio, la mujer sale del ámbito privado y familiar y se sitúa en el público y social, lo que supone un salto cualitativo importante y una superación de esos modelos machistas».

La joven se sorprendió cuando su compañera, por lo general muy reacia a tildar de machistas relaciones entre hombres y mujeres que ella consideraba normalizadas y legitimadas por su mantenimiento a lo largo del tiempo, comentó: «Quizá esas asimetrías de las que hablas son importantes en el ámbito académico universitario ya que, si prácticamente hay el mismo número de profesores que de profesoras, la proporción de las primeras es mucho mayor en puestos de menor responsabilidad y menor sueldo, como profesor asociado o ayudante doctor, y mucho menor en puestos de contratado doctor y catedrático. En este nivel, el techo de cristal es evidente». Cuánta razón llevaba, ahora sí, Elena.

Lucía no valoraba negativamente el papel tan relevante que tenían las mujeres en la Educación, sino todo lo contrario. De hecho, a veces se cuestionaba: «Si la Educación está en nuestras manos, sobre todo



en los primeros niveles, que es en los que el sujeto conforma su mente y comienza a asentar sus ideas, ¿qué estamos haciendo mal para que sigan aflorando comportamientos machistas en nuestros jóvenes? La Educación es una de las armas más potentes de transformación social. Y, si está en nuestras manos, como parece a tenor de la gran cantidad de docentes mujeres que hay frente a docentes hombres, ¿por qué no la utilizamos para luchar, conseguir y perpetuar la igualdad entre hombres y mujeres? Tenemos todo el oro del mundo a nuestra disposición y no lo estamos sabiendo utilizar en busca de esa igualdad que tanto necesita nuestra sociedad. Debemos hacérselo ver».

El problema que ella veía en nuestro país era lo poco valorada que estaba la Educación frente a otros ámbitos. Si la realidad fuera la que es en la mayor parte de los países punteros dentro de los del primer mundo, donde la Educación está muy por delante de otros elementos del sistema social, la mujer, como principal agente en dicha Educación, estaría mucho más valorada.

La conclusión de Lucía era muy clara: «Una de las razones de las evidentes asimetrías de género está en el menor valor que se da a trabajo donde hay un indudable protagonismo femenino, como la Educación, frente al que se da a los que están preferentemente en manos de los hombres, como, por ejemplo, ocurre con las ingenierías. Pongamos en valor la Educación y la mujer será más valorada».



# CAPÍTULO 7.

## LAS ASIGNATURAS Y LAS METODOLOGÍAS

### *¿Y si no hubiera asignaturas?*

—A veces pienso que no deberían existir las asignaturas tal y como las conocemos ahora —dijo Lucía, mientras se disponía a saborear el té con soja que le había preparado doña Elena en su casa.

—Sin asignaturas, el sistema educativo se desmoronaría —replicó la anfitriona—. El *qué* enseñar es un pilar básico en Educación. Sin Matemáticas, Lengua, Biología, Química o Historia, el sistema no se sostiene.

—¿Tú crees que se destruiría el sistema si no existieran asignaturas como Música o Plástica?

—No compares. Todos sabemos que hay asignaturas esenciales. Luego están las marías. La tuya y la mía son claves para la formación de una persona. Las otras, no. Yo tengo un oído enfrente del otro, no canto ni en la ducha, no toco instrumentos, ni sé dibujar, pero soy una persona culta.

—Sí, sí —Lucía echó mano de la ironía en su siguiente intervención—. Todos tenemos claro que conocer las obras de Lope de Vega o el teorema de Pitágoras te hace una persona más culta que conocer las obras de Albéniz o Falla. Todos tenemos claro que diferenciar las oraciones subordinadas o los diferentes estamentos de la Edad Media te convierte en una persona más culta que diferenciar un concierto de una sinfonía. Tampoco dudaría nadie que saber resolver un problema de densidad o de velocidad, es propio de una persona más culta que diseñar un cómic. Podría seguir...

—Pues sí —cortó doña Elena—. Conocer las obras de esos que has dicho, Falla y el otro, o dibujar un cómic, puede estar bien, pero no es tan importante en la formación de una persona como lo otro. Eso nadie lo duda.

—Yo sí tengo mis dudas al respecto. Es más, no creo que leer *Fuenteovejuna* te forme más que escuchar *El amor brujo* o la *Suite Iberia*. El sistema no se desmoronaría si eliminamos la jerarquización de las

asignaturas en esenciales y en marías. No hay unas materias, o disciplinas, o competencias, o contenidos más importantes que otros *per se*. Hoy puede ser fundamental manejar el inglés o las redes sociales, pero no lo era tanto cuando tú ibas al instituto. En la actualidad, conviene gestionar y consumir adecuadamente la cantidad de imágenes y músicas que recibimos a diario, pero apenas era significativo cuando tú eras adolescente. En el mundo que ahora nos toca vivir resulta muy importante manejar conceptos de economía, fomentar relaciones interculturales, intergeneracionales y, en general, intergrupales, y hace cuarenta años eso no era tan importante. Esta división en asignaturas de primera y de segunda o tercera es perversa, y el sistema no se vendría abajo si prescindimos de ella. El sistema se hunde si no hay a quién enseñar. Claro que es importante el qué enseñar, pero esto puede existir sin la segmentación en asignaturas y sin la jerarquización de estas.

—No lo acabo de ver —para doña Elena el sistema estaba bien tal cual, sin cambios del tipo de los que sugería Lucía.

—Pues no sé. La realidad ahora mismo se retrata, por ejemplo, en el cambio climático, en cómo abordar una pandemia, en cómo solucionar los problemas de pobreza y hambruna que sufre una buena parte de la población mundial. Estos temas hay que abordarlos porque son esenciales.

—Perfecto. Pero el cambio climático es un tema de Biología, ¿no? Pues tratadlo en Biología.

—El cambio climático es un tema que trasciende a una asignatura. Es un contenido educativamente esencial por sí solo, que no precisa asignaturas.

—¡Ah! Pero tú de lo que hablas es de los temas transversales, esos que se trabajan desde todas las áreas.

—¿Que se trabajan desde todas las áreas? —Lucía tenía sus dudas de que eso se hiciera así—. Eso sería lo deseable, ¿pero tú lo haces desde Matemáticas?

—Bueno, lo hago a mi manera —se defendió doña Elena—. De todas formas, el currículo de Matemáticas es muy denso y no podemos perder tiempo con otras cosas. Si me dieran más horas, quizá...

—Al final siempre acudimos a lo mismo, al *yo, mi, me, conmigo* de mi asignatura y a, buscar soluciones cuantitativas a problemas cualitativos. Antes quizá sí, pero ahora esto es una anacronía educativa. Además, las asignaturas no deben ser consideradas como un fin en sí mismas, sino como un recurso, un medio para la formación del alumnado. Este es el objetivo esencial de la Educación. Por eso, las asignaturas no son imprescindibles.

—Lo han sido, lo son y lo serán. Te recuerdo las siete artes liberales de la Edad Media, con el *trivium* y el *quadrivium*. Esto llegó para quedarse. Hazte a la idea y déjate de tonterías que no llevan a nada.

Con este alegato doña Elena dio por concluido el tema, sin saber que, en una próxima conversación, Lucía iría mucho más lejos. Pero, antes, aún tuvo la oportunidad de hacer ver a su compañera que había incurrido en cierta contradicción.

—Es curioso. Defiendes la división en áreas, cosa que ya se hacía en los mencionados *trivium* y *quadrivium*, y, a la vez, desmereces a la Música. Pues te recuerdo que las cuatro disciplinas incluidas en el *quadrivium* eran la Aritmética, la Geometría, la Astronomía y la Música.

### ***Montar una silla***

Lucía no dejaba de darle vueltas al tema de la parcelación de la realidad en asignaturas estancas, generalmente independientes unas de otras. No la satisfacía del todo ese formato que, por otro lado, resultaba indiscutible en el sistema educativo. Tampoco le hacía gracia la segmentación temporal en cursos anuales. A veces son necesarios periodos más amplios para realizar y asentar determinados aprendizajes, para conseguir ciertas competencias, e incluso para permitir recuperar periodos de desescolarización, como los generados por una enfermedad prolongada o la misma pandemia de la COVID-19, en la que algunos alumnos no pudieron seguir las clases con normalidad por falta de medios durante el confinamiento. Pero ella era joven y cuestionarse las cosas, por muy legitimadas que estuvieran, era parte de su ADN.

Aquel día la conversación sobre este asunto tuvo como interlocutora a su compañera Araceli, una profesora de Geografía e Historia de mediana edad, con la que apenas tenido contacto hasta que coincidieron en la guardia de cada miércoles en el segundo recreo. También en estos dos periodos de asueto diarios había profesores encargados de estar al tanto de los alumnos. Se trataba de pasear por el patio, observando lo que acontecía a su alrededor, mientras se conversaba sobre cualquier tema, generalmente relacionado con el instituto. Y si ocurría algo con algún alumno, actuar de inmediato.

La conocía de haberla visto en claustros, juntas de evaluación y en algún periodo entre clases, pero apenas había hablado con ella. Fue en aquellas guardias de recreo donde descubrió en Araceli a una profesora que comulgaba en gran medida con sus ideas renovadoras sobre la Educación y con la que se conversaba muy bien, sobre todo, porque era de esas personas que escucha de verdad y no está pendiente de lo que va a responderte mientras tú la hablas.

—Te entiendo perfectamente, Lucía —le dijo cuando sacó el tema de las asignaturas—. A mí tampoco me gusta demasiado la división de la realidad en materias inconexas. Ni soy partidaria de su jerarquización en asignaturas de primera, de segunda y «marías», y eso que la mía no es de las que peor

parada sale en esta clasificación. Pero a mí hay algo que aún me exaspera más: que haya profesores que vayan a lo suyo, sin preocuparles lo más mínimo qué pasa en otras asignaturas.

Araceli criticaba mucho el exceso de deberes que algunos compañeros ponían a sus alumnos sin importarles que también tuvieran previstas tareas de otras asignaturas para esa tarde. O que programaran un examen para un grupo que ya tenía previsto otro en ese mismo día, negándose a cambiarlo de fecha cuando los alumnos protestaban por la coincidencia en el tiempo de ambas pruebas.

—Para mí, aún hay algo peor —añadió Lucía—, y es que toda esa dinámica de «cada maestrillo tiene su librillo» me vaya arrastrando, sin casi poder evitarlo, hacia una forma de ejercer la docencia que contrasta con la colegialidad, la coordinación y el trabajo en equipo entre profesores de diferentes áreas, una de las grandes fortalezas que, desde mi punto de vista, debería tener cualquier sistema educativo. Cada asignatura es como una isla en un gran océano, sin conexiones con las demás; y eso, no puede ser.

—Es cierto —asintió Araceli—. La interdisciplinariedad está prácticamente olvidada en muchos institutos. Es más, si alguien hace una propuesta en este sentido, no es raro encontrarse con expresiones como «no puede ser». Las excusas siempre van en la misma dirección: los currículos, los temarios, las programaciones, las temporalizaciones..., lo impiden. Cada departamento didáctico actúa como un archipiélago muy alejado de cualquier otro, y no interconectado con ellos.

—¿Y el enlace con las familias, con el entorno o con otros centros? De eso ni hablamos. Yo enseño esto, tú lo otro y aquel lo de más allá, sin preocuparnos de qué hacen los demás, y las relaciones que eso tiene con lo que hago yo. Como mucho, este precipicio se salva a nivel de departamento, ¿pero entre departamentos dentro de un mismo centro, o con otros centros o con otras instituciones del entorno?

—Me siento un poco como tú —volvió a empatizar Araceli—. Pero me reconforta saber que cada vez hay más profesores interesados en nuevas formas de trabajar, en coordinación con otros profesores de otra área, de otros departamentos, de otros centros; e incluso con personal no docente e instituciones no educativas. Yo misma estoy ahora en medio de un proyecto sobre el siglo XIX para 4º de la ESO, que une Historia, Música, Plástica y Artes escénicas. Mientras yo trabajo las ideas generales de la historia en ese siglo, con Paula están viendo el Romanticismo y el Nacionalismo musical, incluido el español, con compositores como Albéniz, Falla, Bretón o Chapí. En teatro se han embarcado en la representación de Luisa Fernanda, una zarzuela que remite al reinado de Isabel II y la Revolución Gloriosa. Y en Plástica, ya te puedes imaginar, están elaborando el cartel y los decorados de la obra. Les están quedando geniales. A ver si puedes venir a vernos el día que hagamos la representación.

—Cuenta con ello. Me encanta esa forma de trabajar, pero es muy poca la gente que lo hace así. El cambio se está produciendo, pero muy lentamente y, a veces, con demasiadas trabas procedentes de algunos compañeros. —Ese día Lucía se sentía bastante pesimista.

—No pienses en eso. Esta forma de actuar requiere un esfuerzo y una dedicación extra, sobre todo al principio, hasta que la normalicemos. Debemos entender que hay docentes que no quiere salir de su zona de confort, y estas propuestas de cambio los incomodan, porque conllevan mucho más trabajo. Pero ello no debe desanimarnos a los que sí queremos cambiar. Hay que pensar en positivo y en clave de futuro. La parcelación de la realidad en asignaturas independientes, impartidas por maestrillos que tienen su propio librito y que no se quieren salir de él, tiene los días contados. Tiene que ser así, porque cada vez somos más los que estamos viendo que los aprendizajes aislados, inconexos y segmentados, impiden formar alumnos verdaderamente competentes.

—No sé, ahora mismo estoy un poco confusa.

—Déjame que te haga una analogía con una silla comprada por partes en una tienda de bricolaje. —Aquel cambio de dinámica en la conversación animó a Lucía, que se mostró expectante ante lo que su compañera iba a contarle—. La idea no es mía. Se la escuché hace poco a José Moya, un maestro, filósofo y pedagogo muy interesado por el tema de las competencias educativas, también miembro del grupo Atlántida. Me llamó mucho la atención la imagen que aparecía en una de las diapositivas de la presentación. Por un lado se veían unas patas, un asiento y las piezas del respaldo de una silla, todo por separado. Es como si acabaras de abrir una caja con una silla desmontada, recién comprada en una tienda de bricolaje. Por otro, estaba el modelo de la silla perfectamente ensamblada. La primera imagen me recuerda a cómo funcionamos en muchos institutos. Una pata podría representar la asignatura de Matemáticas; otra, la de Inglés, Francés, Portugués o cualquier otro idioma; otra, la Biología, la Geología, la Física o la Química; otra, la Geografía, la Historia, la Filosofía u otra ciencia social. También tendríamos los travesaños y la guarnición de la zona baja para asignarles materias. El asiento se lo podemos dejar a Lengua y Literatura. Luego, en el respaldo, damos un larguero a la Plástica y otro a la Música. Uno de los peñales podría ser para la Educación Física, aunque asociar una parte de la silla con una asignatura concreta es lo de menos. Me es igual donde coloquemos a cada una, e incluso qué asignaturas dejamos para los elementos de unión de unas piezas con otras. El caso es que todas ellas son necesarias; pero, por separado, no constituyen una verdadera silla, solo un amasijo de partes que no forman algo que nos permita sentarnos en él. Para montar la silla hay que ensamblar todas las piezas convenientemente. Las dos imágenes tienen los mismos

elementos: patas, travesaños, guarnición, asiento, largueros y peinazos, pero en diferente disposición: en la primera, separados; en la segunda, unidos en una forma concreta. Es precisamente la forma la que nos permite hablar o no de una silla. Pues, algo parecido ocurre en Educación. Todas las asignaturas y todos los contenidos que cada una de ellas incluye son necesarias para formar a una persona, pero deslavazados, sin conexiones entre ellos, no componen un aprendizaje interesante y útil, no conforman una competencia. Por cierto, me encantó la definición que el profesor dio de competencia: «La forma en que las personas logran movilizar todos sus recursos cognitivos, afectivos, sociales, etc., para lograr el éxito en la resolución de una tarea en un contexto definido». Me parece genial. Los contenidos y las asignaturas por separado no acaban siendo «sillas», no tienen la forma de competencia; si conseguimos interconectarlos de manera adecuada y darles la utilidad para la que han sido creados, sí. Todo cobra sentido para un alumno cuando lo concibe como un todo dotado de significado y no como un amasijo de partes carentes de él.

### ***Eliminar la asignatura de Matemáticas***

Aquella mañana, la cafetería estaba muy concurrida. Junto a la barra, había varios grupos de profesores entregados a otras tantas conversaciones. El revuelo fue mayúsculo cuando Lucía dijo a una compañera de departamento:

—¿Te imaginas un sistema educativo en el que no existiera la asignatura de Matemáticas en la etapa de Educación Infantil y Primaria?

No pensaba que nadie más pudiera haberla oído. Pero no fue así.

Doña Elena, que en ese momento se encontraba a su espalda, no pudo evitar escuchar aquellas palabras que le resultaron tan hirientes.

—¡Lucía! —no podía creer que su compañera, su pupila, como ella la consideraba, pudiera decir semejante tontería—. No piensas lo que dices, ¿verdad?

Varias profesoras se volvieron hacia ellas, expectantes, esperando una respuesta convincente que contribuyera a quitar hierro al asunto.

—Pues sí que lo pienso —afirmó Lucía con rotundidad.

—Has perdido el juicio —sentenció doña Elena—. Eso que dices es ofensivo para los matemáticos y para todo el mundo del saber en general.

—No debería serlo —se defendió Lucía—. Más bien al contrario, porque yo no propongo eliminar las matemáticas del sistema educativo. ¡Qué va! Sería una locura. Las matemáticas son tan necesarias



en la formación de una persona como el respirar para su vida. Y te lo dice una bióloga, que sabe lo que supone la respiración para cualquier ser vivo. Lo que planteo no es prescindir de las matemáticas, sino de la asignatura de Matemáticas, que es bien distinto. Hablo de convertirla en lo que ahora debería ser y no es: una disciplina instrumental. ¿Nos os dais cuenta de que, desde pequeños, se estudian matemáticas más como una asignatura básica que aplicada? Entonces, ¿dónde queda su instrumentalidad? Se nos llena la boca diciendo que las Matemáticas son muy importantes porque son una asignatura instrumental, pero luego no las trabajamos como tal. Desde mi punto de vista, hay tres grandes áreas que deberían completar el currículo de Infantil y Primaria: la natural, la social y la artística, y en las tres habría que utilizar el lenguaje matemático para ayudar a conocerlas y comprenderlas mejor. Quiero matemáticas en todas las clases, ayudando al alumnado a entender todo lo que nos rodea, pero no como un área desligada de las otras. Serían los maestros del área natural, de la social y de la artística los que trabajarían las matemáticas en cada uno de sus ámbitos. No sé si me entendéis.

—Así dicho, ya es otra cosa —resopló doña Elena—. Por un momento pensé que te habías vuelto loca de verdad.

—Quizá lo pienses si te digo que, desde mi punto de vista, en la Secundaria obligatoria deberíamos funcionar igual.

—¿Qué dices? —protestó nuevamente doña Elena, ahora con un tono más irónico y burlón—. ¿Qué te hemos hecho los matemáticos para querer mandarnos al paro?

—No estoy pensando en eso, estoy pensando en la formación de los alumnos, que es lo esencial en Educación. Todo lo que se estudia de ecuaciones en el instituto, por ejemplo, no es instrumental, ni decididamente importante para esa formación que tanto interesa al sistema. Lo verdaderamente interesante de las ecuaciones es su valor para ayudarnos a resolver problemas científicos o sociales. Trabajémoslas desde esas áreas. ¿Qué sentido tiene resolver esas ecuaciones enormes, con paréntesis, fracciones, potencias y varias cosas más; o resolver una ecuación de segundo grado; o conocer la regla de Ruffini para determinadas divisiones de polinomios, por poner algún ejemplo relacionado con el álgebra?

—Pues, por ejemplo, para ayudar a los alumnos a razonar, que buena falta les hace —respondió doña Elena cada vez más molesta e incómoda con la conversación.

—Si se trata de razonar, pongámoslos a jugar al ajedrez. Seguro que lo pasarían mejor y el razonamiento estaría asegurado.

—No creas que no valoro el ajedrez, me parece un juego muy completo. Pero de ahí a meterlo como un contenido académico en Matemáticas hay un trecho. Para jugar en los recreos está muy bien, incluso en alguna clase de manera excepcional.

—Pues yo lo incluiría como un contenido académico.

—Después de lo que has dicho de eliminar la asignatura de Matemáticas, de ti nos podemos esperar cualquier cosa. Aunque, bueno, lo que has planteado para Infantil y Primaria... bien pensado, no lo veo tan descabellado. Otra cosa es Secundaria, ahí sí que no. Los profesores de otras asignaturas no tienen la formación que se requiere para trabajar las matemáticas.

—¿Tú crees que no? —Lucía, animada por la concesión que su compañera le acaba de hacer, volvió a la carga con otro argumento no exento de solidez—. Piensa en el uso de matemáticas que hacen los profesores de Plástica en su asignatura, sobre todo de geometría; o los de Geografía e Historia con la estadística; o los de Física y Química, Tecnología o Música...

—Ya, ya —cortó doña Elena—. Sé que las matemáticas están en todo, de ahí la necesidad de una asignatura de Matemáticas.

En ese momento, la compañera de departamento de Lucía entró en la conversación.

—Os voy a contar algo que me ocurrió hace dos años cuando además de Biología y Geología, impartía clases de Física y Química en 1.º de la ESO —Marina ya daba clases cuando en el primer ciclo de la ESO las Ciencias de la Naturaleza eran una sola asignatura y no aparecían divididas en dos—. El libro comenzaba con el tema de la densidad. Para resolver problemas teníamos que trabajar con la fórmula «densidad igual a masa partido por volumen». Como las ecuaciones la trabajáis en Matemáticas en el segundo trimestre, les tuve que enseñar a cambiar unidades, a sustituir letras por números, a pasar términos de un miembro a otro, a despejar la incógnita y a todo lo que se hace en vuestra asignatura. En esos días trabajé tantas matemáticas como física. Más adelante, cuando vieron las ecuaciones en Matemáticas, los chicos se empeñaban en decir que lo que hacíamos en Física cuando resolvíamos ejercicios de densidad, fuerza, presión o velocidad no eran ecuaciones porque no tenían equis. Por otro lado, en ninguno de estos problemas aparecían esos pedazos de ecuaciones con un montón de términos, paréntesis, fracciones y potencias que los alumnos tienen que resolver en vuestra asignatura. ¿De verdad pensáis que son necesarias?

El desagradable sonido del timbre que indicaba el final del recreo sonó con autoridad en todo el instituto, y con él, las últimas palabras de doña Elena.

—Meteos en vuestras asignaturas, que nosotros nos meteremos en las nuestras. ¡Nina!, cóbrate mi café.

Con esta última intervención, concluyó una conversación que se quedó solo en eso: en una propuesta a la que nadie hizo el menor caso.

### ***El gato que quería subir al tejado***

—Mira, Elena, qué vídeo más gracioso me han enviado —dijo Lucía a su compañera mientras lo abría en su móvil.

El vídeo mostraba un gato dispuesto a saltar desde una bala de paja al tejado de lo que podría ser uno de los edificios de una granja. El animal no dejaba de moverse y de mirar hacia arriba. Parecía estar calculando la distancia de su posición al borde del tejado. Para hacer más real esta apariencia, sobre el vídeo aparecían dibujados sucesivamente unos instrumentos de medida, un polígono, varios cálculos matemáticos, una representación gráfica, un segundo polígono, otra representación gráfica con nuevos datos y más cálculos. Cualquiera diría que el gato era un avezado matemático que estaba echando mano de todos los recursos que esta disciplina ponía a su disposición para calcular la distancia que necesitaba conocer para no errar el salto. Todo estaba controlado y nada podía fallar. Las matemáticas son exactas. Sin embargo, en un momento dado, el gato salta, no llega al tejado y cae al suelo. Sus cálculos habían sido incorrectos.

—¡Qué bueno! —A doña Elena le había hecho mucha gracia el vídeo—. ¡Pobre gato! Y eso que sabe un montón de matemáticas. Ya me gustaría que mis alumnos llegaran a manejar todos esos conceptos. Ponlo otra vez. Fíjate, conoce los instrumentos de medida y el triángulo rectángulo, calcula cosenos y senos, luego trabaja con las funciones tangentehiperbólica y arcosecantehiperbólica, muy importantes en ingeniería y arquitectura. Mira, ahora está calculando una mediana para datos agrupados. Esto otro es de estadística, no sé qué pinta aquí...

La profesora iba nombrando cada uno de los instrumentos, figuras, cálculos y aplicaciones según iban apareciendo en el vídeo, en un alarde de indudable manejo de su disciplina. Para Lucía, solo los primeros tenían sentido: el semicírculo graduado, la regla y el triángulo. Había olvidado casi por completo la trigonometría a la que tanto tiempo había dedicado en 4.º de la ESO y en Bachillerato. El resto, sencillamente, no recordaba haberlos escuchado antes, y eso que sus notas en esta asignatura siempre fueron sobresalientes.

—Aparte de que te ha hecho gracia, ¿qué conclusiones sacas del vídeo?

—¿Conclusiones? No sé... Que el autor es muy gracioso y sabe mucho de matemáticas. ¿Qué otra conclusión vas a sacar?

—A mí me parece que este vídeo es una alegoría del sistema educativo.

—¡Madre mía! ¡Vaya cosas que se te ocurren! Desde luego, imaginación no te falta. —Las palabras de Lucía habían sorprendido a doña Elena.

—El gato parece tener muchos conocimientos matemáticos, pero demuestra no ser competente en matemáticas. Parece saber mucha teoría matemática, pero no cómo aplicarla en la realidad. Yo creo que es un retrato muy acertado de lo que, en gran medida, es nuestro sistema educativo: mucha teoría, mucho conocimiento metido en la cabeza del alumnado con calzador, que solo le sirve para sacar buenas notas en un examen y nada más. Sabe, pero no sabe hacer, no sabe aplicar. Sabe lo que se necesita para aprobar y sacar una nota alta en un examen, pero no sabe las matemáticas que necesita para manejarse en el mundo en que le ha tocado vivir. Igual en las demás asignaturas, incluidas las mías. Tenemos que cambiar.

—No te pongas tan dramática.

—Fíjate en este otro vídeo. Es del mismo tipo, pero totalmente diferente —Lucía volvió a echar mano de su móvil.

Ahora el vídeo mostraba a un perro con un palo en la boca. Su longitud le asemejaba al de una escoba. Su objetivo era atravesar, sin soltar su presa, un puente de madera. Pero había un problema: la separación entre los parapetos de uno y otro lado era menor que la longitud del palo y no cabía entre ellos transportado horizontal al suelo. En este caso el perro parece realizar cálculos geométricos, no demasiado complejos, sobre varios polígonos: un romboide, un trapecio escaleno, un triángulo, un cuadrado y un rombo. Tras apenas un segundo de cálculo, el perro gira un poco la cabeza, inclina el palo y consigue franquear el puente sin problema. El perro sabe matemáticas y además es competente en ellas. Posiblemente no aprobara un examen de matemáticas complejas, pero aplica las que sabe con gran solvencia para resolver un problema. El perro sabe menos matemáticas que el gato, pero es más competente en matemáticas que él.

—Desde luego, yo me quedo con el gato y todas las matemáticas que maneja. Lo de subir al tejado no es tan importante. Ya lo hará en un segundo intento o de otra manera.

—Pues yo me quedo con el perro. —Lucía no estaba en absoluto de acuerdo con su compañera—. Vamos a clase. Mientras, déjame que te cuente lo que le pasó a mi padre en Latín de 2.º de BUP. Me lo ha contado muchas veces. Lo calificaron con matrícula de honor, todo un logro; pero ese mismo verano no

recordaba nada. Ni la primera declinación. Fue, sencillamente, un alarde de memoria. Se aprendió al pie de la letra la traducción en castellano de los ocho textos de Cicerón que aparecían en el libro de texto y la primera palabra en Latín de cada uno de ellos. La profesora les había dicho que en el examen pondría un fragmento de uno de ellos. Lo hizo perfecto, pero no aprendió nada. Y eso que no copió, como otros.

—No sé, Lucía, al margen de esto que cuentas del Latín, cada vez estoy más convencida de que tú tienes algo contra las matemáticas. Para ti el problema en Educación son las matemáticas, y eso es un error.

—¡Qué va! Elena, yo creo en las matemáticas. Me parece una disciplina apasionante que nos ayuda a conocer nuestro mundo más y mejor. Yo nunca la cuestionaría. Es más, tengo muy buen recuerdo de ellas de mis años de instituto. En el caso del vídeo, no creo que el problema sean las matemáticas, sino cómo se las han enseñado al gato, que es seguramente similar a cómo se las enseñaron a quien se las enseñó al gato. No son las matemáticas, ni la biología, ni la música, o la filosofía lo que falla, sino su didáctica. ¿Sabes qué me confesó hace unos días Luisa, una compañera tuya que da clases de Matemáticas en otro instituto?

—Ni idea —dijo doña Elena un poco cansada de los razonamientos de Lucía y con ganas de acabar aquella conversación.

—Literalmente me dijo... Espera, lo tengo aquí. —Lucía abrió su WhatsApp y comenzó a leer—. «El gran problema con las personas que han estudiado la carrera de Matemáticas es que no saben, o nadie se lo ha dicho, que a ciertos niveles, al menos hasta antes de Bachillerato, deberían bajarse de su pedestal de teoremas, corolarios y demostraciones teóricas, porque las matemáticas se pueden enseñar de otra manera, de tal forma que el alumnado las aprenda de forma digna».

—¿Y dices que es una profesora de Matemáticas quien ha escrito eso? —preguntó extrañada doña Elena—. No lo parece.

—Sí, es profesora de Matemáticas, aunque ha estudiado Ciencias Físicas.

—¡Ah! Ya me parecía.

—Y luego continuó: «Viene una generación muy fuerte, divulgando y enseñando las matemáticas y las ciencias de otra forma más cercana, más aplicada, con técnicas motivadoras...».

—Otra visionaria como tú. Me voy. —Doña Elena no quería seguir escuchando lo que consideraba sandeces.

—Ojalá fuera así.

Lucía dijo esta última frase en voz baja, para que doña Elena no la escuchara. Las palabras de Luisa se le antojaban un soplo de esperanza.

### *Hablar, escuchar, leer y escribir*

Aquella mañana, Lucía llegó al instituto con ganas de encontrarse con algunas de sus compañeras de Lengua y Literatura. Quería preguntarles por el artículo aparecido ese fin de semana en un periódico regional. Seguro que muchas de ellas lo habían leído. Ella misma lo había compartido por WhatsApp tras verlo en la edición digital.

El artículo decía:

El cambio en el área de Lengua y Literatura está en marcha y es imparable. Cada vez son más los docentes que cuestionan lo que, desde hace muchos años, se ha venido haciendo en esta materia con dos dictaduras que han resultado nefastas para la formación de nuestro alumnado, desde el primer año de Primaria al último de Bachillerato: la dictadura de la gramática y la dictadura del análisis sintáctico.

Somos cada vez más los que estamos convencidos de que el trabajo esencial con el alumnado de Primaria y los primeros años de Secundaria tendría que estar dirigido a cuatro competencias esenciales: hablar, escuchar, leer y escribir. La escuela tradicional ha sido la del silencio, la de escuchar muchas veces áridas explicaciones sobre gramática: que si la voz pasiva por un lado, que si el pluscuamperfecto de subjuntivo por otro... ¿Y si en colegios e institutos dejamos de hablar de gramática y nos centramos, como ya hacen cada vez más docentes, en que alumnos y alumnas hablen, escuchen, lean y escriban? ¿Acaso haciendo todo esto no estamos trabajando la gramática? Como me decía una maestra: «Yo no les hablo de adjetivos calificativos, pero los trabajamos. Por ejemplo, un alumno elige una imagen de la pizarra digital, o uno de sus dibujos de Plástica, y nos pregunta al resto cómo es». Y si conseguimos que los alumnos lleguen a los últimos niveles de la ESO hablando, escuchando, leyendo y escribiendo con corrección, «[...] se pueden hacer milagros, porque ahora hablar de sustantivos, verbos, u oraciones compuestas tiene sentido para ellos y es más fácil que lo aprendan», como me dicen muchos profesores y profesoras de esta área. En educación no hay nada como ir de la práctica a la teoría, y no al revés.

Luego está la perversa dictadura del análisis sintáctico. Ahora que se acerca la selectividad —el artículo estaba publicado a finales del mes de mayo—, viene muy al caso hablar de lo que dicen muchos de estos docentes: «La importancia que se le da al análisis sintáctico en la EBAU es la gran espada de Damocles que nos impide trabajar la Lengua y la Literatura que deberíamos, la que a nosotros y a los alumnos nos gusta más. No se trata de eliminar el análisis sintáctico, pero sí de

restarle importancia en estos niveles. En todo caso —y es triste decirlo—, es más fácil hacer ejercicios sintácticos enlatados que enseñar a escribir».

Y me pregunto yo: ¿quiénes deciden los contenidos curriculares e incluyen en ellos el trabajo teórico de la gramática desde los primeros niveles educativos? ¿Quiénes redactan esos exámenes de Lengua y Literatura de la EBAU, que dan tanto peso a algo que no debería tenerlo? La propuesta del cambio pasa por centrarnos en Primaria —incluso en los primeros años de Secundaria— en hablar, escuchar, leer y escribir, trabajando la gramática sin hablar de ella, de manera práctica, intuitiva, para luego hacerlo de manera teórica en los últimos años de la ESO. Muchos ya han apostado por el cambio; unámonos a ellos. En cuanto a la EBAU, los profesores que redactáis los exámenes, haced caso a lo que la mayoría de vuestros compañeros claman y, la próxima vez que os reunáis, escuchadlos y escuchaos a vosotros mismos, ya que estoy seguro de que también queréis ese cambio.

Termino con un fragmento de un discurso que escuché en la entrega de los premios Joaquín Sama de 2012, de un maestro y profesor de Secundaria de Lengua y Literatura, en el que defiende que los maestros y profesores sean, ante todo, «[...] educadores, y no simples tomadores de lecciones o correctores de exámenes [...] porque seguimos trabajando con los mismos métodos tradicionales y memorísticos con los que nosotros aprendimos, sin querer darnos cuenta de que la realidad ha cambiado, y de que lo que ayer pudo servirnos, hoy ya no sirve [...]. La misión de los maestros y educadores hoy día debe ser más noble y mucho más importante para la sociedad. Educar siempre debe estar antes que instruir [...]. Pero, a la hora de la verdad, la mayoría de las veces, lo que cuenta en la clase es el simple y aburrido libro de texto». Quizá haya que plantearse la necesidad o no del libro de texto, pero esto lo dejamos para otro día.

Claro que lo habían leído. Todas menos Carmen, que no llegó a acabar el primer párrafo, donde se hablaba de las dictaduras de la gramática y del análisis sintáctico.

—Yo empecé a leerlo, pero ya desde el inicio me pareció una tontería. El análisis sintáctico es esencial en Lengua.

—Pero reconoce, Carmen, que nos pasamos con él y no dedicamos tiempo a otras cosas. —Pilar, otra de las compañeras de Lucía y doña Elena, estaba muy de acuerdo con las ideas que lanzaba el artículo—. A mí me gustaría tener más tiempo para la literatura, para los comentarios de texto, para la escritura creativa, para la oratoria...

—¡Y a mí! —exclamó Carmen con vehemencia—. ¿A quién no le gustaría tener más horas a la semana para trabajar nuestra asignatura?

— Pero si sois de las que más horas semanales tenéis. —Ahora era Lucía la que hablaba—. ¿Cómo os podéis quejar? Te digo lo mismo que dije no hace mucho a Elena: no es un problema cuantitativo, sino cualitativo. No es tema de cuánto tiempo dedicamos a cada asignatura, sino del qué enseñamos y del cómo lo hacemos. No estaría mal dedicar la mayor parte de vuestra asignatura a hablar, escuchar, leer y escribir.

—¡Claro! Y luego van a la selectividad y no aprueba ni uno. —Carmen tenía claro que el objetivo esencial en su asignatura era preparar a los alumnos para la EBAU. El hecho de que en ella hubiera una prueba de análisis sintáctico a un nivel muy alto justificaba que se trabajase previamente en clase a ese nivel.

—¿Acaso vuestro objetivo es preparar al alumnado para la selectividad? ¿Acaso, para Bachillerato, el instituto pasa de ser un lugar de formación y de educación a una academia para preparar el examen de la EBAU? —preguntó Lucía en voz alta—. Yo pensé que los preparabais para aprender la lengua española, para poder expresarse más y mejor a través de ella, para entender más y mejor lo que escuchan o lo que leen, para manejarse más y mejor en el mundo que les rodea...

—... y para aprobar la selectividad. —Carmen seguía defendiendo su tesis.

—¡Pues cambiémosla! —concluyó Lucía—. Modifiquemos la forma de acceder a la Universidad. ¿O acaso piensas que un excelente dominio del análisis sintáctico resulta esencial para emprender estudios universitarios? Yo no. ¿No sería más importante que el alumnado de nuevo ingreso en la Universidad llegara a esta manejando su lengua lo suficientemente bien como para leer un texto o escuchar un discurso y comprender plenamente su significado y sus mensajes, los explícitos y los implícitos? ¿No resultaría más interesante que utilizara la lengua para expresarse con corrección tanto en el ámbito oral como en el escrito? Y, si seguimos haciéndonos preguntas, de carácter más general, ¿acaso piensas que las mejores notas en Bachillerato y la EBAU se corresponden con el alumnado más competente para emprender estudios universitarios de cualquier disciplina? Sé que resultado muy repetitiva, pero no es un asunto cuantitativo, sino cualitativo. Piensa en un alumno que se pasa el día estudiando y haciendo deberes de clase, que apenas tiene amigos porque le falta tiempo y habilidades sociales para tenerlos; pero con unas notas espectaculares, eso sí. ¿Crees que es la persona más adecuada para profesiones donde las relaciones sociales son fundamentales, como pueden ser la docencia o la mayoría de las del ramo sanitario? Yo no. Pero este es otro tema.



### *Música, maestro*

—Las artes, en general, y la música, en particular, son las grandes damnificadas en nuestro sistema educativo —dijo Paula con un ademán de decepción y de no poca indefensión—. Lo peor de todo es que la sociedad lo tiene asumido.

Lucía y Paula habían iniciado la conversación un rato antes, en la cafetería de Nina.

La joven profesora de Biología y Geología había faltado a clase el día anterior. Tenía permiso para hacerlo. Había estado en Madrid acompañando a una alumna del instituto, sobrina suya, a recoger uno de los Premios Nacionales de Educación al rendimiento académico en la modalidad de Educación Secundaria Obligatoria.

—Me acordé de ti, Paula, cuando la profesora que recibió el Premio Nacional de Educación a la carrera docente no universitaria, concluyó su discurso delante de la misma ministra, de la secretaria de estado y de las directoras generales, además de todos los premiados y familiares, diciendo: «Llevo casi treinta años como docente. En este tiempo, he impartido clases desde la Educación Preescolar a la Universidad, en las antiguas Diplomaturas y Licenciaturas, y en los actuales Grados y Másteres, pasando por la EGB y la ESO. He dado clases de la mayor parte de las materias, sobre todo Matemáticas, Ciencias Naturales, Música y Educación Física, pero también Lengua, Francés, Inglés, Sociales y Dibujo. ¿Y saben una cosa? ¿Saben cuál es la disciplina con la cual tengo la sensación de haber enseñado más y mejor a mi alumnado? ¿Saben cuál es la asignatura que yo privilegiaría en el sistema educativo, no sé si por encima de las demás, pero sí en la misma medida? Sin dudarle ni un segundo, la Música. Muchas gracias».

—¡Vaya atrevida! —exclamó Paula—. De todas las maneras, yo no creo que la Música, aunque sea mi asignatura, esté por encima de las demás. Desde mi punto de vista, la jerarquización de las materias es uno de los grandes cánceres de nuestro sistema. Todas las asignaturas son igualmente importantes, porque todas plantean contenidos, conocimientos, competencias, actitudes, igualmente trascendentes en la formación de cualquier persona, al menos en una educación general y obligatoria.

—No puedo estar más de acuerdo contigo —apostilló Lucía.

—Te voy a enviar un enlace con uno de los programas que en su día hizo Eduard Punset sobre la música, las emociones y la neurociencia.

—¿Redes? ¡Una pasada de programa! El día que los políticos educativos se den cuenta del valor de la Música en Educación, esta pasará a ser una asignatura obligatoria en todos los niveles y tendrá muchas

más horas de las que tiene ahora. Pero, por ahora, estas mentes parecen demasiado obtusas como para darse cuenta de ello.

—¡Ojalá! —deseó Paula, poco convencida de llegar a conocerlo algún día—. Pero me temo que en este país, el problema no es solo de los políticos. Desgraciadamente, vivimos en una sociedad donde la Música se ve como una maría. Es algo que parece formar parte de nuestro ideario colectivo, de nuestro ADN. Me temo que eso va a costar mucho cambiarlo.

—Ten confianza, mujer —la animó Lucía.

—Recuerda lo que le pasó a Fabiola, nuestra compañera de Inglés, cuando Elena le preguntó qué iba a estudiar su hija. Al escucharle decir que se había decantado por el Superior de Música, se llevó las manos a la cabeza y le dijo: «Pero si esta niña es buenísima en Matemática y Física. Desde luego, si le dejas que se vaya a Música, se va a perder una gran científica». Cuando Fabiola le manifestó: «Pero puede ganarse una gran artista», Elena fue tajante: «No es lo mismo».

—¡Qué triste!

—Hace unos días me enviaron un vídeo en el que una reportera preguntaba a un grupo de jóvenes por un escritor de la generación del 27. —Paula hablaba de memoria—. Uno de ellos respondió entre risas: «Pero si estamos en el 21. Del 27 no hay ninguno aún». Te puedes imaginar el revuelo que se ha armado en las redes sobre la poca formación de nuestros jóvenes.

—Reconoce que es un poco fuerte —dijo Lucía con una media sonrisa en su rostro.

—¿A cuántos recuerdas tú?

—Pues a Lorca, Alberti... También Vicente Alexandre, que fue premio Nobel de Literatura, Salinas...

—¿Has leído algo suyo?

—De Lorca varias cosas, algún poema de Alberti y, si te soy sincera, para de contar.

—¿Y si yo te pregunto por un músico del Nacionalismo español?

—No sé —dudó Lucía—. ¿Quizá Falla?

—Muy bien. Y Albéniz, Granados o Turina.

—¿Y del Renacimiento español?

—De esos no recuerdo a ninguno.

—Quizá te suenen Juan Vázquez, Juan del Enzina, Cristóbal de Morales o el que para muchos musicólogos es el más grande músico español de todos los tiempos: Tomás Luis de Victoria.

—Pues ni idea.

—Ni tú, ni casi nadie. ¿Crees que se hubiera armado tanto revuelo y se hubiera cuestionado la formación de las personas que respondieran lo mismo que tú si la pregunta hubiera sido si conocía a algún músico del Renacimiento o del Nacionalismo español?

—No —reconoció Lucía—. Seguro que no.

—Mira este mensaje. —Paula acababa de entrar en la galería de su móvil—. Lo he leído un montón de veces. Fue de uno de los miles que se mandaron cuando vivimos el confinamiento total por el coronavirus en la primavera de 2020. Seguro que tú también lo recibiste.

Aunque Lucía asintió, Paula lo leyó en voz alta. En una imagen con el mensaje aparecía escrito: «Qué casualidad que tres de las asignaturas educativas menos valoradas, con menos horas lectivas y consideradas marías, como son el Dibujo, la Música y la Educación Física, sean ahora las que más y mejor contribuyen a mantener un equilibrio y una salud mental y física, en estos días tan difíciles de reclusión. Fomentar la creatividad, cantar, tocar instrumentos y hacer algo de ejercicio en casa son las recomendaciones que hacen todos los expertos. Si eso vale para una ocasión tan delicada, ¿qué beneficios no nos aportará en condiciones normales?».

—Tristemente —prosiguió Paula—, cuando se controló la pandemia y las aguas volvieron a su cauce, las marías volvieron a ser marías y nadie volvió a acordarse de los beneficios que aportaron y que podrían aportar de pasar a convertirse en asignaturas esenciales como las demás. Como sociedad y como sistema educativo, debiéramos hacérselo mirar.

### *Nuevas asignaturas*

—Elena, ¿te has planteado alguna vez la posibilidad de inclusión de nuevas asignaturas en el currículo? —preguntó Lucía.

—Pues esa falta nos hace. —doña Elena siempre se mostró muy crítica con la inclusión de asignaturas como Psicología, Educación para la ciudadanía, Artes escénicas y danza, Historia de las religiones, Cambio social y género o Sociedad, cultura y religión, por citar algunas—. Para mí, más que asignaturas nuevas, lo que habría que hacer es reestructurar el tiempo dedicado a cada una de las que ya hay, dando más peso a las troncales y menos a las marías. Aunque, bien pensado, hasta estas son importantes para que los alumnos descansen de las asignaturas importantes. Yo lo dejaría como está, con algunas horas más para las instrumentales: Lengua y Matemáticas. ¡Ah!, y que los alumnos vengan más educados de casa.

—Pues yo incluiría en el currículo una asignatura obligatoria de inteligencia emocional.

—¿Y eso para qué?

—Me sorprende que te preocupes por la utilidad de lo que enseñamos a nuestro alumnado. Quizá deberías pensar en el montón de cosas que trabajamos con ellos y que no les resultan tan útiles como podrían resultarle otras. Pero te respondo sobre lo que me has preguntado. ¿Te imaginas una asignatura en la que enseñemos a los chicos y chicas a conocer y gestionar sus emociones, a controlar lo que sienten y lo que hacen? ¿Una asignatura que, además de a cultivar la autoconciencia y el autocontrol, los ayude asimismo a conocer lo que sienten y hacen los demás, o lo que es lo mismo, a tener empatía y habilidades sociales?

—Eso estaría muy bien, per....

—Una asignatura que los ayudara a prevenir y controlar el estrés y la ansiedad —cortó Lucía sin dar pie a continuar a su interlocutora—, a desarrollar el sentido del humor o la resistencia a la frustración, a adoptar una actitud positiva ante la vida, a actuar con asertividad. Una asignatura que les proporcionara formas adecuadas de afrontar un conflicto de los muchos que cada día se les plantean.

—Todo eso que dices está muy bien, pero sigo pensando que esa es tarea de los padres y no de los profesores.

—Quizá las familias necesitan apoyo en este tema desde los centros educativos. No estaría mal dárselo, entre otras cosas porque ello nos ayudaría también en el trabajo de nuestras asignaturas. Escucha lo que hace unos días me escribió Laura, una joven encantadora de mi tutoría de 4.ºA, cuando hablamos de este tema en clase.

Lucía sacó su móvil, buscó en sus descargas, abrió un PDF titulado Inteligencia emocional, y leyó en alto su contenido:

La educación que recibimos actualmente te da las bases para formarte como individuo, con el fin de poder ejercer un trabajo en el futuro. Pero, hoy en día, con el acceso tan fácil que tenemos a la información, explicar contenidos teóricos únicamente no tiene mucho sentido, ya que los puedes encontrar en Internet fácilmente y explicados de la manera más diversa.

Creo que es mucho más importante crear curiosidad en los alumnos, ya que si somos curiosos buscaremos y aprenderemos por nuestra cuenta, desarrollando nuevos conocimientos y capacidades. Además, se debería fomentar el pensar por uno mismo, aprendiendo a desarrollar una opinión crítica, para construir nuestras propias opiniones desde pequeños y saber defenderlas. En mi opinión, el

sistema educativo actual merma la capacidad de hacerse preguntas y pensar por uno mismo, ya que no fomenta el desarrollo de la capacidad de pensar, sino de memorizar.

Se le da más importancia a la teoría que a la práctica. Adquirimos muchos conocimientos que no sabemos aplicar a la vida diaria: no encontramos dónde colocar toda la información que recibimos durante años. Las clases son monótonas, no conectan con nosotros, lo que provoca que mucha gente se desmarque del sistema y que otras muchas continuemos en él, pero preguntándonos qué estamos haciendo ahí.

En cualquier caso, la culpa no es del profesorado porque, en muchos casos, no tienen tiempo físico o libertad para trabajar el temario como les gustaría.

Igual que ha evolucionado la tecnología, debería evolucionar la educación y, en mi opinión, también deberían enseñarte cosas más prácticas para el día a día. Sería interesante aprender cómo pedir un crédito a un banco y qué tipos de intereses hay, interpretar o escribir documentos legales básicos, dar clases de alimentación y cocina saludable, saber cómo leer un recibo, etc. Y, aunque muchas de estas cosas se podrían dar en Lengua, Economía o Matemáticas, yo no las he estudiado nunca, y eso que ya estoy en 4.º de la ESO.

Una asignatura que me parece muy importante, y que deberíamos tener todos, sería Inteligencia emocional, ya que nos ayudaría a conocernos mejor, enseñándonos a ser capaces de gestionar nuestras emociones para sentirnos más a gusto con nosotros, con nuestro cuerpo y con nuestro entorno. También nos ayudaría a relacionarnos mejor con los demás, a orientarnos sobre cómo entender y manejar nuestros sentimientos. Es importante reconocer y ser conscientes del porqué de algunos comportamientos, así como la influencia positiva o negativa que se ejerce en los demás cuando se actúa de diferentes maneras. Por ejemplo, en tiempos de pandemia, pudimos sentirnos más solos o aislados y muchas veces no supimos cómo expresar nuestros sentimientos. A lo mejor, a través de clases de inteligencia emocional podríamos aprender herramientas nuevas para manejar la tristeza, la rabia o el enfado, evitando que nos lleven a situaciones más duraderas de depresión. También sería interesante aprender a interpretar los sentimientos de los demás, sobre todo en situaciones en las que estamos bajo presión, como en competiciones, exámenes, exposiciones de temas, etc.

—¡Qué madura es esa chica! —doña Elena también daba clases a Laura—. ¡Y qué buena estudiante!

—¡Y qué bien retrata las miserias de nuestro sistema educativo!

—Bueno, seguro que tú tienes algo que ver con lo que dice. De todas las maneras, yo sigo defendiendo lo mismo: no tenemos más horas para meter asignaturas nuevas a no ser que se lo quites a otras. A ver a quién se lo quitas.

—Primero, las reflexiones de Laura son tuyas y no mías. Las escribió en su casa y luego las compartió con los demás en clase. Eso sí, yo estoy de acuerdo con ella al cien por cien. Y segundo, habría que replantearse los currículos de todas las asignaturas y prescindir de contenidos que quizá hoy día no resulten tan útiles, para dejar paso a otros totalmente imprescindibles en la actualidad, entre los que están esos que menciona Laura.

—De eso nada. Al menos, mi asignatura que no la toquen. En todo caso, elimina algunas de asignaturas optativas que no valen para casi nada, o quita horas a Música, Plástica y de asignaturas menos importantes, como esas.

—Pues yo sigo pensando que, hoy por hoy, es muy necesaria una asignatura de inteligencia emocional, pero obligatoria. Aunque ello supusiera quitar tiempo y flexibilizar el currículo de asignaturas con la tuya y la mía.

—No digas tonterías. —Doña Elena no podía aceptar, bajo ningún concepto, una rebaja en la carga lectiva de las Matemáticas.

—Y también pondría como obligatoria la asignatura de Teatro —prosiguió Lucía sin hacer caso al comentario de su compañera—. El teatro es esencial para trabajar la oralidad, la técnica vocal, la lectura, la memoria, la expresión corporal, el manejo del tiempo y el espacio en un escenario, la literatura, la creatividad, la autoestima, la motivación... Es esencial en la formación de cualquier persona, con independencia de hacia qué estudios y profesión se encamine.

—No tenías bastante con la inteligencia emocional y ahora también el teatro, otra cosa que se puede trabajar fuera de los centros educativos. De verdad, Lucía, mejor dejemos las cosas como están. No tenemos tiempo para más asignaturas, por muy interesantes que te parezcan.

—Claro que tenemos tiempo. Deberían hacer más caso a alumnas como Laura para legislar sobre este asunto. A veces, lo profesores solo miramos por los ojos de nuestra asignatura. En todo caso, y mientras eso ocurra, si introducir nuevas asignaturas genera problemas de tiempo porque no se permite flexibilizar los currículos de las que ya están, incluidas las troncales, mejor olvidémonos del tema —concluyó Lucía—. O no. Quizá la nueva gran asignatura que precisa nuestro sistema educativo no es otra que el cambio metodológico en las que ya hay. En un cambio de filosofía educativa que permita a cada asignatura ponerse

al servicio del alumnado y cuyo objetivo esencial no sea solo el saber, sino también el saber hacer, el saber ser y el saber estar.

### ***Metodologías activas***

El aprendizaje basado en proyectos, en retos, en problemas, el aprendizaje servicio, la *gamificación*, los juegos de escape, la radio educativa, la clase invertida, el aprendizaje cooperativo, la educación experiencial, las comunidades de aprendizaje y todo lo que sonara a nuevas formas de enseñar era, para doña Elena, una solemne tontería, propia de profesores pretendidamente modernos que no entendían la verdadera esencia de la Educación. Una pérdida de tiempo que no solo no contribuía al aprendizaje, sino que lo obstaculizaba. «Como las excursiones, que solo sirven para que los muchachos pierdan clases —decía—. O las TIC, otro estorbo para las verdaderas clases, esas en las que el profesor explica y transmite lo que sabe a un alumnado que aprende lo que escucha. ¿Tan difícil es entender que la Educación es eso: el profesor explica y el alumno escucha, toma apuntes, y estudia?». Ni siquiera era partidaria de los libros digitales, aunque los utilizara alguno de sus compañeros de departamento, o de los proyectos educativos de su comunidad autónoma, como Scholarium o Librarium.

Aquella mañana, en una guardia que ambas tenían a la misma hora, mientras comprobaban que cada grupo de alumnos estaba con su correspondiente profesor, Lucía sacó el tema de las metodologías activas, a partir de un ejemplo concreto.

—Elena, te voy a contar algo que me ocurrió la semana pasada. Fui a la biblioteca con Paula para ayudarla a preparar uno de esos conciertos didácticos tan chulos que monta cada mes. Llegamos diez minutos antes de terminar la clase anterior y allí nos encontramos con Maribel, la nueva de Filosofía, y un grupo de 1.º de Bachillerato. Le explicamos que necesitábamos colocar las sillas para el concierto y enseguida dijo a sus alumnos que daba por terminada la clase y que podían salir al recreo. La respuesta de estos, en forma de protesta, fue sorprendente: «Aún faltan diez minutos. Espera a que toque el timbre». Alguno incluso llegó a comentar un poco molesto: «Dijiste que, si queríamos, podíamos quedarnos en el recreo». Y siguieron con la actividad en la que estaban inmersos.

—¿Filosofía de 1.º de Bachillerato y no se van al recreo? —se preguntó doña Elena extrañada—. No me lo creo. Madre mía, con lo tostón que era la Filosofía cuando yo estudiaba.

—Ninguna asignatura es un tostón o una delicia *per se* —apostilló Lucía—. Somos los profesores los que las hacemos una u otra cosa. Maribel hace que la Filosofía sea una asignatura atractiva y deseable para su alumnado.

—Pues ya me dirás. —Elena necesitaba una explicación y Lucía se la dio.

—Anteayer tenía una hora libre y me fui con Maribel a su clase. Es algo que deberíamos hacer de vez en cuando: entrar en clases de otros compañeros y compañeras y aprender de lo bueno que estos hacen en ellas. Lo que incluye permitir que entren en la nuestra, claro. Pues, como te iba diciendo, me fui a clase con ella. Era un grupo de 1.º de Bachillerato, diferente al que te he contado de la biblioteca, también en la asignatura de Filosofía. La imagen de alumnos totalmente inmersos en juegos de mesa adaptados me encantó. De hecho, ya estoy preparando algunos de esos juegos que tanto gustan a los adolescentes para, a través de ellos, trabajar algunos temas de mi asignatura.

—A las cartas se juega en casa, en el parque, en la piscina o en los espacios diseñados para ello —sentenció doña Elena—. Yo lo he hecho en muchas ocasiones y aún lo hago, como bien sabes, pero en clase no se juega, en clase se trabaja escuchando las explicaciones del profesor y haciendo las tareas que este manda.

—No estoy en absoluto de acuerdo —replicó Lucía—. Tú defiendes una Educación en la que el protagonista es el docente. Para mí, en toda clase, el protagonismo debe recaer principalmente en el alumnado. Te hablo, Elena, de las metodologías activas, las que mejores resultados generan, tanto académicos como personales. Precisamente sobre estas metodologías, he hablado últimamente bastante con Ana, la chica nueva de tu departamento, y me dice cosas muy interesantes sobre cómo trabajar las Matemáticas de una manera innovadora. No me extraña que en algunas clases hablen de esta como de una de sus asignaturas preferidas.

—A esa niña aún le falta un hervor para ser una buena profesora de Matemáticas. Lo será cuando en clase se dedique de verdad a enseñarlas y a dejarse de tanto jueguito para que los alumnos se entretengan y digan de ella que es su profesora favorita. Enseñar Matemáticas es algo serio.

—¿Acaso te parece poco serio plantear en alguna de tus sesiones un juego de escape matemático o actividades de *gamificación*? En BreakoutEdu tienes muchas ¿Y recurrir a situaciones-problema relacionadas con la vida diaria y permitir que los alumnos las solucionen de manera colaborativa, por ejemplo a partir de WebQuest? ¿Y grabarte tú misma un vídeo de unos cinco minutos de explicación y, posteriormente, enviárselo a ellos para que lo trabajen en casa?, lo que viene a ser una clase invertida. Para ello puedes utilizar el GeoGebra que, como sabes, sirve para muchas otras cosas. Por cierto, está disponible en el móvil; más a mano para un alumno, imposible. ¿Y dar una solución para que, en equipo, los alumnos construyan un problema? ¿Y qué te parece ver en clase un vídeo sobre matemáticas aplicadas a diferentes



contextos reales para luego generar un debate en torno al contenido visualizado? ¿Y cómo ves lo de aplicar la trigonometría al funcionamiento de los GPS, a partir de la triangulación de la información que llega desde diferentes satélites? Solo hablarles de GPS y satélites ya les hace sacar su antena e interesarse por la trigonometría. ¿Y pedir a los alumnos que se graben vídeos explicando cómo resuelven un problema o una ecuación? Verbalizar procesos y conceptos resulta muy interesante, tanto para el que hace el vídeo, como para el compañero que lo ve. Puede utilizarse como estrategia de tutorización por los iguales. ¿Y plantear a los alumnos que son inspectores de policía que deben resolver un asesinato con los logaritmos como principal recurso para lograrlo? ¿O utilizar la papiroflexia para trabajar de forma motivadora elementos geométricos, como polígonos, bisectrices de ángulos, simetría, apotemas...? ¿Y observar cómo puede aplicarse la teoría sobre hipérbolas a la forma que tienen, en sus superficies, ciertas chimeneas de centrales eléctricas, para que el enfriamiento de los gases que expulsa al exterior sea más eficiente? También me ha hablado de una web en la que se comienza leyendo: «Aprendamos juntos. Nuestra misión es ayudar a todos los estudiantes a aprender matemáticas y que se diviertan haciéndolo», solo por ese inicio ya merece la pena visitarla, ¿no crees? *desmos.com* creo que se llama. ¿Y, qué te parece trabajar el álgebra y la geometría de manera manipulativa con Mathigon, e incluso con fichas recortadas? Cuando algo se ve y se toca, se aprende mejor. ¡Uf!, ya me callo, que parezco yo la matemática. Por cierto, ayer mismo vi a Ana fuera del instituto. Me la encontré cuando yo venía a clase. Le pregunté qué hacía por allí y me respondió: «Hacemos matemáticas». Estaban tomando notas sobre porcentajes que encontraban en escaparates de tiendas o bancos, formas geométricas, temperaturas de termómetros públicos, números y un montón de contenidos matemáticos más, para luego trabajarlos en clase. Me pareció genial. Pienso que esa debe ser la línea de la didáctica de las Matemáticas y de cualquier otra asignatura: permitir a nuestros alumnos convertirse en los agentes fundamentales de su aprendizaje, adquiriendo nosotros un papel más de guías y orientadores del proceso y, por supuesto, conseguir que la disfruten más que les duela.

—Ya estamos con el rollo de siempre —concluyó doña Elena—. Tú y Ana, Ana y tú, dedicad mucho tiempo a todas esas cosas y ya me diréis cuántos de vuestros alumnos aprueban la EBAU.

—No sé la EBAU, pero, desde luego, saldríamos mucho mejor parados en cualquier evaluación externa, tipo PISA. Nuestro alumnado no es peor que el de otros países, pero sí las didácticas tan tradicionales que utilizamos. Todas esas pruebas, con todo lo criticables que son, evalúan la competencia matemática, lingüística y de otras disciplinas, justo lo que pretende trabajarse desde las metodologías activas. Quizás; bueno, y sin el quizás, uno de los grandes problemas de nuestro sistema, ya te lo he

comentado más veces y seguiré haciéndolo aunque mi voz no se escuche más allá de las paredes de este instituto, es precisamente la EBAU, la selectividad o como queramos llamarla.

### *En tiempos de confinamiento*

Resultaba muy difícil hablar con doña Elena sobre sus clases en tiempos de confinamiento por la primera ola de la pandemia del coronavirus. Por lo que decía, estaba relativamente conforme con ellas. Había hecho aquello que pensaba que era lo mejor para su asignatura. Ni más, ni menos. Su conciencia estaba tranquila. Cierto es que le molestaba hablar del tema. Todo lo que fuera salir del aula para impartir docencia la sacaba de quicio.

Pero aquel día no le importó hacerlo mientras tomaba un café con Lucía, en su casa. La había invitado a propósito: quería festejar algo. Ese día era el aniversario del inicio de la declaración del estado de alarma en marzo del 2020 y, como consecuencia, de la suspensión de las clases presenciales hasta el final de curso.

Nadie estaba preparado para ello. Aún menos, quien basaba toda su docencia en clases magistrales, como le ocurría a doña Elena.

—¡Fue horrible! —exclamó—. Sobre todo, al principio. Necesitaba mis clases de siempre, las que llevo impartiendo desde que me hice profesora. Unas clases para las que no se precisa más que un aula, una pizarra y una tiza. Y, de pronto, me lo quitaron todo.

—También te quitaron a los alumnos, ¿no? —Lucía no entendía que en el todo lo necesario para impartir docencia, de lo que hablaba su compañera, no hubiera ni siquiera una alusión a lo que para ella era lo más importante.

—Sí, sí, y los alumnos.

—¿Y cómo trabajaste con ellos? —preguntó Lucía.

—Pues de la mejor manera que pude. Como todos tenían libro, cada día les mandaba una o dos páginas de teoría, según el tema, y unos ejercicios, con las soluciones, para, después de hacerlos, poder comprobar si los tenían bien. La verdad es que en los libros vienen muy bien explicadas las cosas. Como tenemos la plataforma Rayuela para comunicarnos, se lo he ido enviando por ahí.

—¿Y ellos se han comunicado contigo?

—La verdad es que muy poco. Y, si te soy sincera, mejor. Solo algunos, los más interesados, se han preocupado por consultarme alguna duda también por Rayuela. Eso sí, les dije que solo los atendería en la

hora que tenía con ellos. Yo sé que entre ellos se han estado ayudando y solo han acudido a mí cuando algo se les resistía a todos. Luego les puse un examen virtual. Me dijo Teresa cómo podía hacerlo y así lo hice. Sé que copiaron todo lo que quisieron. A muchos hasta los ayudaron sus padres. Los que tenían estudios, claro. Los demás se las tuvieron que ingeniar ellos solos.

—Voy a compartir contigo un mensaje que recibí de una de nuestras compañeras, de tu mismo Departamento, cuando le pregunté cómo teletrabajaba en tiempos de confinamiento. Como podrás leer, fue un amasijo de dudas, de problemas, de probar cosas. Así anduvimos muchas. ¿Pero sabes qué te digo? Creo que lo importante no es lo que hayamos o no conseguido; lo importante es lo que hemos intentado cada uno y cómo nos hemos enfrentado a una situación nueva para la que no estábamos preparados ni alumnado, ni familias, ni profesorado, ni nadie.

Mientras doña Elena servía el té a Lucía, a la vez que les preguntaba de quién se trataba, esta cogió su móvil y, en un rápido movimiento de dedos, compartió con la anfitriona el siguiente mensaje de texto:

El 13 de marzo, sabiendo que el virus ya estaba entre nosotros y previendo lo que se nos veía encima, les pedí a dos alumnos de cada una de mis clases los teléfonos de sus madres o padres por si tenía que contactar con ellos de forma más urgente. Intentaba que estos chicos y chicas me sirvieran de referencia a la hora de enviar un mensaje rápido al grupo de WhatsApp de sus clases. Pero lo que vino después nos superó y decidí utilizar la aplicación Telegram, que es como WhatsApp pero en la que podía crear un grupo sin que vieran mi número de teléfono para guardar algo mi intimidad ante tal exposición. Después hablé con amigas mías maravillosas que llevaban manejando Google Classroom desde hacía ya tiempo y me confirmaron que era la mejor opción para mandar y entregar tareas. Ha sido un aprendizaje a marchas forzadas, pero ahora sé que Classroom te permite hacer desde formularios hasta documentos de texto colaborativos. Ellos y ellas se adaptaron bien. Y, desde el primer momento, y siguiendo el ejemplo de los y las docentes que sigo en Twitter, tuve claro que era necesaria la conexión por videoconferencia. Después de probar varias, opté por Hangouts Meet de *Google* que, con nuestra cuenta corporativa de la Consejería de Educación, me facilitaba incluir a muchos alumnos en una misma sesión sin restricciones de tiempo. Esto me ha gustado mucho, pero ha sido y es muy complicado, porque ellos cerraban el micro para respetar turnos de palabra y yo hablaba, y a veces era como si le estuviera hablando a la nada. Hasta que les pedía que abrieran sus micrófonos, que no me importaba que hubiera ruido de fondo. Pero algunos no tenían micro en sus casas y me escribían por el chat. ¡Menudo un jaleo! A veces, al que quería

hablar no se le escuchaba hasta que no encendía el micro. Era como tener una conversación con retardo. Resultaba frustrante, aunque intentaba que no se me notara.

—A mí me ha pasado algo parecido a esta compañera —prosiguió Lucía—. Ha sido muy, muy complicado. Debemos dar una vuelta a todo esto si queremos estar preparados para nuevas situaciones como la que vivimos.

—No hay que dar vueltas a nada. Yo necesito las clases para enseñar y los alumnos para aprender. Sin clases presenciales, la Educación estaría condenada al fracaso, al menos en Secundaria, Primaria e Infantil. En la Universidad es otra cosa. Sin presencialidad no hay aprendizaje —concluyó doña Elena.

—Yo también creo que sacar a los chicos de los centros educativos y ofrecerles la docencia en sus casas tiene un problema. La brecha social se agranda y se acrecientan las desigualdades sociales. En muchas casas no hay ordenadores, o no hay acceso a Internet y, si lo hay, es muy limitado. En nuestra comunidad autónoma se han proporcionado ordenadores a los alumnos que no disponían de él; incluso, a algunos les han facilitado el wifi. Pero en otras comunidades, muchos centros aún están pendientes de programas de digitalización. Al final, la crisis de aprendizaje generalizado que ha supuesto la COVID-19 ha tenido un impacto desigual en el alumnado.

—Unos tienen y otros no. Siempre ha habido ricos y pobres. ¿Qué le vamos a hacer?

—Pues hay que solucionarlo de alguna manera. Es necesario que las administraciones entiendan que lo primordial es la atención a los alumnos más necesitados. Y nosotros debemos tener más empatía y no preocuparnos solo por mandarles tareas como si todo se redujera a eso.

—Ya vuelves a ponerte en plan samaritana. Mi querida Lucía, no nos corresponde a nosotros dar de comer al hambriento, sino transmitirle conocimiento para que pueda conseguir un trabajo digno y, con él, el alimento necesario para no pasar hambre.

—Ya, pero un poco más de empatía no estaría de más. Con este confinamiento, se pusieron de relieve una vez más las desigualdades entre el alumnado y, atender esa diversidad adaptando nuestra docencia a ella, sí es cosa nuestra.

—Pues si para ello hay que echar mano de WhatsApp, Telegram, Twiter, Classroom y esas cosas que habéis utilizado algunas, conmigo que no cuenten. Aunque, por lo que me han dicho el Classroom ese no es tan difícil.

—La verdad es que yo tampoco tengo claro que usando todo eso lo hiciéramos mejor. Muchos asumen como un error pensar en la videoconferencia como método virtual para sustituir las clases

presenciales. Incluso el uso de correos electrónicos, mensajes por redes sociales o plataformas para actividades procedentes de libros de texto.

—Me alegro de que me digas eso.

—Pero algo hay que hacer. Existe una brecha digital entre unos profesores y otros, y eso hay que solucionarlo. Decididamente, hay que formar a los futuros docentes en este tema sí o sí.

—A los jóvenes, bueno; pero a mí me quedan dos telediarios para jubilarme y no pienso hacerlo.

—La verdad es que estoy hablando de las conclusiones obtenidas por el grupo de innovación Atlántida a partir de una investigación en la que han participado casi seis mil familias y cuatro mil docentes. En ellas, se habla de la brecha social y digital generada por esta enseñanza no presencial. Pero también se pone el acento en abandonar la enseñanza centrada en el profesor, basada en la transmisión unidireccional de conocimientos de este al alumno, por una enseñanza centrada en los estudiantes, asentada en el desarrollo de competencias más que en la pura adquisición de contenidos. Un cambio de una educación donde solo interesa el saber, por otra donde cobran relevancia el saber ser y el saber hacer.

—De eso de las competencias ya hemos hablado en otro momento y ya sabes mi opinión.

—Te voy a contar cómo planteó Paula su trabajo para la asignatura de Música. Me contó cómo lo hizo aquellos meses y me parece muy interesante. Aunque claro está que la forma que ella tiene de trabajar en el aula le facilitaba mucho el planteamiento no presencial.

—Cuéntame —dijo doña Elena con poco entusiasmo.

—Primero: las tareas se planteaban para períodos amplios de tiempo. En principio, partían de unas dos semanas para que el alumnado no se agobiara por la presión de tener que entregar las tareas al día siguiente. Es más, esas dos semanas eran ampliables, e incluso se podían posponer, según lo creyera conveniente cada alumno en función de sus circunstancias.

—Interesante, pero difícil de aplicar en mi asignatura.

—No lo creas. Segundo: todas las tareas se lanzaban como no obligatorias.

—Eso no lo veo. Si pongo los deberes de Matemáticas como voluntarios, solo los hacen dos o tres por clase. En Matemáticas y en cualquier asignatura.

—Te sorprendería el poder que puede tener la estrategia de las actividades en las que es el propio alumnado el que toma la decisión de hacerlas o no. En el caso de Paula, ella trabaja mucho desde el inicio de curso el tema emocional. La primera palabra que escribe en la pizarra es «reciprocidad». Yo os doy, vosotros me devolvéis; vosotros me dais, yo os devuelvo. Ella les pide que lo hagan, pero no los obliga a

ello. Su objetivo es que su alumnado tenga un acercamiento agradable a su asignatura. Con los deberes obligatorios, este acercamiento no lo es tanto.

—Ya estamos con la tontería esa de tener contentos a los muchachos para que aprendan. Te lo he dicho muchas veces: aprender requiere trabajo; el trabajo, esfuerzo; y el esfuerzo, sufrimiento.

—Y yo te he respondido otras tantas que, si el trabajo se hace a gusto, no se percibe tanto el esfuerzo que requiere y, más que sufrimiento, te puede generar hasta placer. Sigo con lo de Paula. Tercero: también, desde el primer día, los va acostumbrando a que sean autónomos en las clases. Es más, Paula puede llegar a clase diez minutos tarde y, cuando entra, se encuentra a todos sus alumnos trabajando.

—Los míos van siguiendo mi clase. Yo marco los tiempos y las actividades de cada momento. Si no, es un caos y cada uno hace lo que quiere. Además, yo nunca llego tarde a una clase.

—Lo de los diez minutos era un decir. Paula nunca cierra una clase. Todo es un proceso continuado. Ella no se ajusta a epígrafes del libro de texto porque no lo usa. Sus clases son como una serie de televisión en la que cada capítulo no resuelve y continúa en el siguiente, incluso está vivo en el tiempo que no hay emisión cuando los espectadores hablan de él.

—A mí me gusta más que cada contenido funcione como una entidad concreta, con sus límites claramente definidos. Eso ayuda al alumno a saber por dónde vamos. En Educación es mejor trabajar con segmentos que con una línea recta.

—Pero eso encorseta más al alumnado, le resta creatividad, le coarta libertad. La línea recta genera flexibilidad.

—Yo no lo creo así.

—Continúo. ¿Por dónde iba? Cuarto, creo. Sí. Pues cuarto: ella tiene actividades musicales interactivas y autocorregibles en Internet. Las tenía antes de la pandemia y le han venido muy bien para ese tiempo. Deberíamos adelantarnos a estas situaciones y estar preparados para ellas. Luego ha grabado vídeos con interpretaciones suyas para los alumnos y se los ha subido a su canal de YouTube, donde han accedido ellos muy fácilmente. También ha sido el momento de proponerles la lectura de una novela musical escrita por ella misma. En la enseñanza presencial, estas lecturas las hacían en tiempo de clase.

—Sí, recuerdo haber visto a los alumnos de Paula leyendo. Me llamó la atención verlos repartidos por el patio del instituto sin nadie que los cuidara.

—A eso me refiero cuando te hablo de la autonomía de los alumnos.

—No sabía que Paula había escrito una novela.

—Tiene varias novelas, todas de carácter didáctico sobre diferentes contenidos de su asignatura. A los alumnos les encanta utilizar material confeccionado por sus profesores. Los acerca a ello emocionalmente y los motiva mucho. También les pidió la creación de coreografías para así contribuir a que se movieran un poco, algo que se hizo muy necesario en el tiempo que permanecimos en casa. Algunos alumnos se grabaron bailando con sus madres y se lo mandaron. Escribir relatos sobre confinamiento y elegir las músicas para acompañarse mientras lo leían en voz alta, fue otra de sus propuestas. Yo he visto algunos vídeos y eran geniales. Una tarea que les gustó mucho fue ver películas musicales en familia. Se trataba de películas a elegir entre las de un listado que les envié, tráiler incluido. ¡Ah!, también resultó muy interesante lo de cambiar la letra a algunas canciones conocidas. Primero, ella les mandaba su versión y, luego, les pedía a ellos que crearan la suya. Con la de *Bella ciao* les pidió que le contaran cómo era su día a día. Me ha enseñado algunas de los de 1.º de la ESO y no veas qué chulas.

—Con 1.º de la ESO todo es más fácil. ¿Pero y en 2.º de Bachillerato?

—Ha seguido la misma dinámica, pero referido a Historia de la Música, que es lo que se ve en ese nivel. Hace tiempo le comenté, como hice contigo, lo que yo hacía a veces, teatralizando contenidos de mi asignatura, ¿recuerdas? Pues Paula lo ha adaptado a la suya. No veas qué guiones más interesantes tiene sobre la música en la Edad Media, en el Barroco y en los otros períodos musicales. Estaban ensayando en clase hasta que llegó el estado de alarma. Pues lo que han hecho ha sido que cada uno ha trabajado en casa su parte, se han grabado y luego lo han montado ellos mismos, igual que todos esos vídeos que circularon con ventanitas en cada una de las cuales salía alguien tocando o cantando. ¡Una pasada!

—Lo de Paula es una opción tan válida como la que hemos tomados otras —concluyó doña Elena.

—Cierto, pero a mí me hubiera gustado recibir mensajes de padres y madres como los que ella recibió. Le daban las gracias por las atenciones que había tenido con sus hijos, por trabajar con ellos con tanta empatía, por llevar la música a su casa para compartirla en familia... También varios alumnos le agradecieron sus clases. Una chica, incluso, le reconoció la ayuda prestada para que la cuarentena no le resultara tan pesada. Palabras textuales.

—¡Una pelota! Seguro que a esa le puso un nueve o un diez —señaló doña Elena, convencida de lo que decía. Ella también había tenido alumnos de esos que te doran la píldora para que les pongas buena nota, aunque luego por detrás echen pestes de ti.

—Curiosamente, según me dijo Paula, la nota de la niña fue un siete y medio. Se lo puso ella misma. Ya sabes que Paula suele utilizar mucho la autoevaluación.

—Bueno, puede ser un caso aislado —doña Elena no daba su brazo a torcer—. Pero, ya te digo, su asignatura es la que es y las nuestras son las que son. No es lo mismo dar clases de Música que de Matemáticas o de Ciencias. Las exigencias de unas y otras no son las mismas, como no es el mismo su papel en la formación de un alumno. También de esto hemos hablado alguna vez.

—Cierto —asintió Lucía—. Y sabes que no comparto tu punto de vista.

—Bueno, ya hemos dedicado bastante tiempo a la pesadilla que vivimos aquellos meses y que, ojalá no vuelva. ¿Qué te parece si vamos al cine?

—¿Qué te apetece ver?

—Te dejo elegir. Aún tenemos tiempo para la sesión de las ocho.



# CAPÍTULO 8.

## LA EVALUACIÓN

### *Subir al árbol*

Aquella mañana, doña Elena recibió un *wasap* con una imagen. Se trataba de una ilustración en la que un profesor se dirigía a su alumnado con las siguientes palabras: «Para que la evaluación sea justa, todos realizaréis la misma prueba: vais a subir a ese árbol».

Doña Elena no leyó el bocadillo con el texto que decía el profesor, pero le hizo mucha gracia el alumnado al que se dirigía. Mientras lo miraba, llegó a pensar que el mensaje del dibujo no era otro que asemejar alumnos y animales. «¡Cuanta verdad!», pensó. «Muchas veces tengo la impresión de no estar dando clase a persona, sino a animales».

Como solía hacer en estos casos, reenvió el mensaje a un foro de compañeros del instituto integrado por adultos miembros del coro del centro, al que ella pertenecía junto a otros profesores y personal no docente. También había alumnos en esta formación coral, pero ellos no estaban incluidos en el chat.

Cuando Lucía vio la imagen, reparó en la diversidad de animales que aparecían en ella: un gato, un elefante, una foca, un caracol, un mono, un pájaro y una rana, todos en el suelo. Junto a ellos, en una pecera, se veía a un pez. Entonces se preguntó: «¿Es justo y ético evaluar a esos animales según su competencia para subir al árbol? ¿Es justo y ético poner a todos la misma prueba de evaluación?» Se imaginó al pájaro y al mono. Les encantaba el reto. Lo conseguirían en un abrir y cerrar de ojos. Incluso el gato, aunque quizá necesitara cierta motivación para hacerlo: seguro que preferiría estarse echado junto al tronco. La cosa comenzaría a complicarse con el caracol que, aunque podía subir, tardaría un mundo en hacerlo. La rana y la foca difícilmente lo conseguirían, aunque podrían intentarlo hasta caer rendidas por el

cansancio y un creciente sentimiento de incapacidad. Ni siquiera el elefante lograría subir al árbol; eso sí, con su trompa podría llegar a cualquiera de sus ramas; pero, claro, el profesor decía «subir». El pobre pez tendría bastante con mirar al árbol desde su pecera. Él no podía siquiera salir de ella. De partida, ya estaba condenado al fracaso.

Para Lucía, el profesor no estaba siendo justo, como no lo sería si a todos ellos les pidiera que atravesaran un lago por debajo del agua. Sin duda, ello daría una importante ventaja al pez sobre sus compañeros, especialmente ante el pájaro o el mono, que fracasarían estrepitosamente en la tarea.

Nuevamente, este fue un motivo de discusión entre doña Elena y Lucía. En aquel caso, Lucía echó mano de una cita del propio Albert Einstein que tenía mucho que ver con la ilustración de la que había partido su desencuentro: «Todos somos genios. Pero si juzgas a un pez por su habilidad para trepar árboles, vivirá toda la vida pensando que es un inútil», y eso es injusto, añadió Lucía.

Eran estas discusiones a las que apenas daba importancia doña Elena, a pesar, incluso, de la alusión a Einstein que había hecho Lucía. De hecho, las olvidaba minutos después de que hubieran tenido lugar. Sin embargo, la joven solía dar vueltas y más vueltas al tema tratado en ellas, por lo trascendente que lo consideraba en un ámbito tan delicado como era el de la Educación. ¿Acaso es ético poner el mismo examen a todo el alumnado del grupo para que lo haga en el mismo tiempo? Doña Elena lo tenía claro: sí era ético; no hacerlo es lo que, precisamente, atentaría contra la Ética.

Daba igual que Lucía le hablara de un alumno con trastorno del espectro autista, dificultades de aprendizaje, altas capacidades, trastornos de conducta o cualquier otra diferencia reseñable. Para ella, la ética educativa exigía someter a todos a la misma prueba y darles el mismo tiempo para realizarla. Esta forma de actuar estaba tan normalizada y legitimada que cualquier otra opción se veía injusta; como, por ejemplo, acortar el examen, dar más tiempo para realizarlo o proponer un examen oral a un alumno con dislexia, alguien a quien le bailan las letras de los enunciados de las preguntas o de los problemas, lo que le obliga a emplear más tiempo en su lectura.

Sin duda, doña Elena no conocía las leyes educativas que, primero, en ningún caso hablaban de examen; y, segundo, prescribían la evaluación del alumnado atendiendo a la diversidad de capacidades, aptitudes, ritmos y estilos de aprendizaje.

Decididamente, era el profesor de la viñeta del *wasap* el que estaba incumpliendo la ley, el que no obraba con la ética deseable y el que se mostraba injusto con su alumnado.

### *Evaluar sin examen*

Cierta mañana de junio, a una hora a la que ninguna de las dos tenía clase, Lucía y doña Elena fueron a pasear al parque que había junto al instituto. Esa tarde tenían reuniones de evaluación y aprovechar los huecos de la mañana para moverse un poco les vendría muy bien.

Se trataba de un parque que ofrecía muchas posibilidades educativas. Allí era corriente encontrar a Amelia, la profesora de Educación Física, trabajando con alguno de sus grupos. Pero, cuando entraron aquel día, sentado en la hierba en equipos de trabajo, se toparon con el alumnado de Paula. Cada uno tañía una guitarra, con la que acompañaban alguna canción de actualidad. La profesora se movía de grupo en grupo, escuchando a sus miembros y haciéndoles alguna indicación de cuando en cuando.

—Me encanta ver a los chicos trabajando de esta manera —dijo Lucía.

—En Música y Gimnasia se pueden hacer estas cosas —argumentó doña Elena, poco convencida de que aquello fuera lo más correcto—. Un poquito más de Mozart, Beethoven y los clásicos, les vendría mejor que esto que hacen. El instituto está para lo que está. Para tocar la guitarra con esas canciones, que aprendan fuera de él.

—No me digas, Elena. Es una gozada ver a los chicos trabajar como lo están haciendo. Así no me extraña que en estas asignaturas saquen tan buenas notas.

—Buenos, son las marías, es normal que saquen buenas notas en ellas —dijo la profesora veterana con cierto desdén—. De todas las maneras, no entiendo cómo no obligan en esas asignaturas a hacer exámenes. Seguro que así las notas no serían tan espléndidas.

—Hacer exámenes no es obligatorio para nadie.

—Claro que lo es. Si no, ¿cómo evalúas?

—Evaluar no es lo mismo que calificar. Además, para evaluar no es necesario poner exámenes. Es más, hay un montón de instrumentos de evaluación diferentes al típico examen.

—Enredos. —Doña Elena no utilizaba ninguno de ellos— La única manera de ser justos y objetivos al evaluar es poner un examen, el mismo para todos, y dejarse de pamplinas. Ahí es donde se ve quién ha trabajado y quién no.

—Pienso que es un error poner a todos el mismo examen y pedirles en él las mismas cosas. Ya hemos hablado de ello. Como también lo es considerar solo, o fundamentalmente, la nota del examen para calificar, algo muy habitual, como bien sabes. Hacerlo significa saltarse todo lo que supone la evaluación continua, otro de los requisitos legales que debemos tener en cuenta si queremos ser justos.

—¡Ay, Lucía, qué ingenua! Así nos va con esas ideas tan modernas. Cada vez tenemos los niveles más bajos y los muchachos saben menos. De esta manera no llegamos a ningún sitio.

—No estoy de acuerdo, en absoluto. —Lucía no entendía que se cuestionara tanto la formación del alumnado actual—. Puede que nuestros estudiantes no sepan cosas que sabían los de antes, pero saben otras que son más importantes en la actualidad. No estaría mal que nos replanteáramos los currículos en cada una de nuestras asignaturas.

Que doña Elena entendiera que la evaluación es sinónimo de calificación y que esta es esencialmente el resultado de la nota obtenida en un examen, o la media de varios de ellos, no era el problema. El problema estaba en que un porcentaje importante de los docentes pensaba y actuaba así.

El disgusto de Lucía fue a más cuando, esa tarde, en las reuniones para de la primera evaluación, escuchó cosas que la sacaron de quicio.

Todo empezó, como de costumbre, por un conteo aburrido y anodino de notas. Cuatro grupos de 1.º de la ESO, a una media de veinticinco alumnos por grupo, hacían un total de cien alumnos evaluados. Cien alumnos, a nueve asignaturas por cada uno, novecientas notas que se dijeron en alto en aquellas interminables tres horas de reunión, tras cuarenta y cinco minutos dedicados a cada grupo. Poco más que esto se hacía en las juntas de evaluación. Bueno, sí, también estaban los comentarios del tipo «Muy bueno», «De los mejores de la clase», «Felicita a sus padres», en el caso de los alumnos avezados en subir al árbol, aunque se ahogaran en un vaso de agua o se dedicaran a pisar las manos al que le seguía en la escalada. De otros se decía: «Muy malo», «Una pena», «Muy cortito», «Con este, imposible», «Dile a sus padres que lo castiguen quitándole de la natación», «o del fútbol, o de danza, o de teatro, o de... cualquier otra actividad de la tarde, para que utilice más el tiempo en estudiar y hacer deberes». Ahora se referían al pez o al caracol. Daba igual que el pez fuera el rey cuando de agua se trataba, o que el caracol se mostrase tenaz y persistente, como ningún otro, en conseguir sus objetivos. Para algunos profesores, no importaba que algunos de esos alumnos se dejaran la piel por conseguir el cinco, o que estuvieran dispuestos a sacrificar su nota por ayudar a un compañero que lo necesitaba, o que en casa todo fueran trabas, o que estuvieran pasando una mala racha emocional, o que manifestaran dificultades de aprendizaje... Lo verdaderamente importante era el resultado del examen.

Lucía rumió en silencio el malestar que sentía por la forma en que se llevaban a cabo aquellas reuniones hasta que llegaron a uno de los alumnos más brillantes del grupo evaluado, a tenor de sus calificaciones: tres nueves y seis dieces. Lucía no daba clase a ese chico, que pertenecía al grupo bilingüe.

Ella impartía docencia en el de los no bilingües. «¡Qué triste —pensaba— que un colectivo de adolescentes sea conocido por un apelativo que empieza con una negación!».

Lucía no podía dar crédito a lo que escuchaba en ese momento. Era su compañera de Física y Química hablando de este alumno:

—Es el mejor, sin duda —sentenció, mientras otros profesores asentían con la cabeza—. A ver si esos nueves se pueden convertir en dieces. Lástima que, a veces, se muestre tan prepotente. Un día le di un examen con un ocho y medio y me lo tiro a la mesa a la vez que me decía: «¿Tú no sabes que yo solo saco sobresalientes?».

Estas palabras animaron a otros docentes de la junta de evaluación, que se expresaron en los mismos términos:

—A mí me ha hecho algo parecido en más de una ocasión —dijo la de Lengua y Literatura.

—Pues a mí me vino a amenazar con la visita de sus padres —intervino la de Plástica.

—Y luego está el trato vejatorio que tiene con sus compañeros. Cuando se equivocan es muy crítico y se muestra muy despectivo con ellos —comentó la de Geografía e Historia.

Tras escuchar estas palabras, Lucía no pudo mantenerse en silencio:

—¿Pero cómo podéis haberle puesto un diez a un alumno que tiene ese comportamiento con vosotros y con el resto de los compañeros?

—Porque es buenísimo —defendió la de Matemáticas, una de las asignaturas en las que estaba calificado con un diez—. Hace unos exámenes perfectos, sin un solo error. Y le sobra tiempo.

—¿Exámenes? ¿Es que solo tenéis en cuenta los exámenes para evaluar? —Lucía estaba encendida—. Os recuerdo que tenemos que evaluar por competencias. Es la ley y lo tenéis puesto en vuestras programaciones. ¿Y la competencia social en este chico? ¿Acaso puede tener una valoración positiva en esta competencia quien tiene esos desplantes con sus profesores y se burla de sus compañeros cuando estos cometen errores? La evaluación es algo más que el resultado de uno, dos o tres exámenes. Si a ese alumno le ponéis un diez, le estáis manifestando que todo lo que hace, todo, es perfecto, incluyendo tiraros el examen a la mesa y reírse de sus compañeros. Si le ponéis un diez, le estáis diciendo que siga como hasta ahora porque es así como debe actuar. Lo siento, no me encuentro bien, me voy. Disculpadme.

Tras un momento de silencio, ya con Lucía fuera de la sala, los comentarios de unos y otros inundaron el espacio sonoro de la estancia. Todos ellos se resumían en un «Esta Lucía ya está con sus cosas. Ojalá todos los alumnos fueran como este. Venga, vamos a seguir, que aún nos falta más de la mitad».

Al día siguiente, la joven profesora volvió a tener reuniones de evaluación. En este caso eran un grupo de 3.º de la ESO y uno de 1.º de Bachillerato. La situación fue muy similar a la del día anterior: conteo de notas, comentarios sucintos sobre algunos alumnos, para bien o para mal, y poco más. No había tiempo para otra cosa.

Lucía se había propuesto no montar el número de la tarde anterior. Estaba convencida de que lo que había dicho era lo sensato, pero había actuado como una niña marchándose de allí con el sofocón. Lo que no esperaba era que la situación volviera a repetirse; si no al pie de la letra, sí de manera bastante parecida. En este caso fue una profesora de Matemáticas la que defendió el cuatro de un alumno y el ocho de otro con unos argumentos que Lucía no podía compartir. Del primero dijo que era un chico muy bueno, con una conducta ejemplar, muy trabajador, pero al que le costaba mucho su asignatura. La media de los exámenes era de un tres, pero había decidido subirle a un cuatro. Al segundo lo definió como un caradura que no hacía los deberes y no paraba de hablar y de molestar en clase. «Le sale un nueve de la media de los exámenes, pero le voy a bajar a un ocho por vago y sinvergüenza», dijo. Ante tal despropósito, Lucía no pudo reprimirse.

—¿Me estás diciendo que la forma que tienes de premiar el trabajo, el esfuerzo y el buen comportamiento de un niño en tu asignatura, es suspenderlo con un cuatro? ¿Y la forma que tienes de castigar a otro porque no hace nada y tiene mal comportamiento es ponerle un notable alto en lugar de un sobresaliente? ¿El premio es un suspenso y el castigo un notable alto? Pues, chica, no lo entiendo.

—Yo no estoy aquí para que tú me entiendas, sino para enseñar Matemáticas y poner notas en función de cómo hagan los exámenes. ¿Pero quién te has creído que eres para meterte en lo que hago o dejo de hacer en mi asignatura? ¿Me meto yo en lo que tú haces la tuya? No, ¿verdad? Pues ya sabes lo que tienes que hacer.

La reacción de su compañera dejó a Lucía muy descolocada. Tanto que no volvió a hablar en el resto de la reunión. Desde luego, aquella profesora y ella tenían una concepción muy diferente de la Educación: a una le interesaba que su alumnado aprendiera; a la otra, que fuere solvente realizando exámenes.

### ***Las dos caras de la misma moneda***

El artículo que ese día aparecía en la sección «A la carta» de un diario local lo firmaba una profesora. Cuando lo leyó, Lucía pensó que podía haberlo escrito ella misma. Su contenido defendía la idea de que exámenes y copiar eran las dos caras de una misma moneda.

Decía así:

Ahora que llega el final de curso y los últimos exámenes, los que van a marcar el futuro próximo de los alumnos —un verano de vacaciones o de clases particulares— y, para algunos, su futuro académico y profesional —los que van a enfrentarse a la EBAU—, no estaría de más reflexionar sobre los exámenes y sobre una práctica tan antigua como estos: copiar.

En los últimos años, el uso de dispositivos electrónicos a la hora de copiar se ha puesto tan de moda que se ha convertido en una práctica que trae en jaque a los docentes y, en cierto modo, al propio sistema educativo. Ya no es necesario tener el pelo largo para disimular los auriculares, aunque estos sean inalámbricos y funcionen con *bluetooth*; hay unos que se meten en oído, casi hasta el tímpano, y no se ven desde fuera.

Se está tratando de poner soluciones: que si prohibir los teléfonos móviles, que si pedir a los alumnos que los dejen en un cesto a la entrada, que si poner inhibidores de frecuencia que, por cierto, están prohibidos... ¿Recuerdan cuando nosotros estudiábamos? Teníamos que dejar libros y apuntes en la entrada al aula. Pero se seguía copiando con chuletas, con folios escondidos debajo de la camisa, con anotaciones escritas en el brazo... Pues igual ocurre ahora. El ingenio y la picaresca del estudiante es grande; siempre lo fue. Pero, en la actualidad, esta se ve facilitada sobremanera por los avances tecnológicos.

¿Qué podemos hacer para evitar estas trampas que, en muchas ocasiones, perjudican seriamente al que no las hace y premian al infractor? ¿Prohibir y castigar? Puedo estar equivocada, pero yo no creo que esta sea la solución.

En mi opinión, el problema lo tenemos nosotros, los docentes, al centrar nuestra atención en los dispositivos electrónicos, criminalizándolos y proponiendo estrategias que los prohíben. ¿Y si el problema no está en ellos y sí en los exámenes? Es absurdo ir contra el progreso y seguir abrazados al pasado como si este fuera el único y verdadero. Mientras el mundo avanza a pasos agigantados en todos los niveles —en el tecnológico aún más—, nosotros nos empeñamos en seguir haciendo exámenes al modo de tiempos pasados. ¿No será que copiar es algo inherente a los propios exámenes y que hasta que no acabemos con estos, no se acabará con esta práctica? El alumnado percibe los exámenes como algo negativo y al profesorado que los pone, como hostil. Ello les da pie a legitimar todo aquello que esté en su mano para vencer al enemigo y superar al examen, incluido copiar. Por eso no existe sentimiento de culpa por utilizar esta práctica, e incluso se aplaude a quién la usa y la creatividad al hacerlo.

¿Pero cómo vamos a eliminar los exámenes? ¿Cómo evaluar sin ellos? «Sería injusto, ilegal», dirían muchos. Es como si algo que se ha perpetuado en el tiempo hubiera cobrado por ello la categoría de justo, legal, necesario e imprescindible. El tiempo parece legitimar todo lo que se mantiene con el paso de los años. Sin embargo, eso no es así. ¿Cuántas conductas mantenidas en el tiempo, como las machistas, constituyen una auténtica aberración? Muchas. ¿Por qué damos por supuesto que evaluar en función de la nota obtenida en un examen es legítimo? Seguro que todos los lectores conocen casos de injusticias generadas por esta forma de evaluar. ¿Y por qué damos por supuesto que evaluar en función de la nota obtenida en un examen es legal? Yo me he leído el apartado dedicado a la evaluación en las últimas leyes de Educación y en ninguna de ellas se utiliza el vocablo examen. Es más, por ejemplo, en Secundaria, estas leyes hablan de una evaluación que debe ser continua y formativa. Si lo pensamos con detenimiento, calificar teniendo en cuenta la evaluación continua entra en franca contradicción con hacerlo a partir de un examen o la media entre varios. ¿Cuántas programaciones recogen, en su apartado de evaluación la obtención de un porcentaje alto de la nota en el examen —entre el 70 % y el 90 %, según los casos— y el resto por el día a día? ¿Acaso, teniendo en cuenta la ley, no es esto más ilegal que, por ejemplo, no hacer exámenes?

Los exámenes no son necesarios para evaluar, ni para conseguir que los alumnos se esfuercen o que aprendan. Los alumnos pueden trabajar y esforzarse en una asignatura aunque no se hagan exámenes en ella. Y pueden llegar a aprender más que estudiando para una de estas pruebas. En la mayoría de los casos, a lo único que lleva un examen es a un acto de pura memorización (textos, algoritmos, problemas, fechas...), a repetir lo memorizado como si de un avezado loro se tratara y a olvidarlo a los pocos días. Así, rara vez se produce el aprendizaje, que debería ser el objetivo educativo esencial.

Concluyo diciendo que el problema no son las chuletas ni los dispositivos electrónicos; el problema son los exámenes. No somos los docentes los que tenemos que hacer preguntas, sino los alumnos, y nosotros guiarlos en su búsqueda de soluciones».

Doña Elena no compartía casi nada de lo que decía el artículo que Lucía se empeñó en que leyera. Ni siquiera se puso de su lado cuando esta le refirió que, en tiempos de confinamiento por la COVID-19, la mayor parte de las academias habían recibido llamadas de alumnos dispuestos a pagar para que los prepararan para copiar en los exámenes virtuales que debían hacer sin que el profesor pudiera descubrirlos.



Para doña Elena, la perversión estaba en los alumnos, unos vagos dispuestos a engañar para conseguir el aprobado sin esforzarse. Para Lucía, el problema estaba en el ADN de un sistema educativo que basa la trayectoria académica de un alumno, únicamente en su capacidad para superar exámenes, lo hiciera como lo hiciera, y con independencia del aprendizaje adquirido.

—A mí es muy difícil que me copien —afirmó doña Elena—. Me paso el examen vigilando para que no lo hagan. Ni siquiera me siento.

—No seas ingenua, Elena —concluyó Lucía—. A ti te copian como a todo el mundo. Para que no te copien, te sugiero que hagas como Marina, mi compañera de departamento. Ella les deja utilizar chuletas, pero cada uno debe hacer las suyas propias.

—¡Qué estupidez!

—No creas. Mientras las preparan en su casa, están resumiendo y repasando los temas que entran en el examen. Es otra forma de estudiar. Además, no es necesario que sean pequeñas, para meter debajo de la manga o del folio de examen pueden tener la información encima de la mesa; bien a la vista y en DIN-A4.

—También pueden engañarla, utilizando las de un compañero de otra clase.

—Eso no lo permite, de tal manera que cuando un alumno entrega el examen, le pone una señal en sus chuletas —explicó Lucía.

### ***Exámenes a la carta***

Tras terminar una de las reuniones semanales de departamento, Lucía y Marina se quedaron en el despacho de Biología y Geología charlando de manera distendida hasta el inicio de la siguiente clase.

—¿Sabes lo que ocurrió ayer? —preguntó Marina—. No te lo vas a creer.

—Cuéntame. —Lucía se mostraba expectante.

—Ya te comenté en alguna ocasión que a mí me gusta mucho bailar, sobre todo jotas y cualquier cosa que suene a folklore.

—Sí —asintió Lucía—. Aún recuerdo lo bien que lo hiciste en la graduación de 2.º de Bachillerato del curso pasado.

—Bueno, no fue para tanto. El caso es que ayer participé como ponente en un curso de danza en la facultad de Ciencias del Deporte. El profesor que lo organizaba es amigo mío y me propuso encargarme de la parte de baile tradicional. Allí me encontré con un antiguo alumno mío de veintitrés años. Le di clases

de Ciencias Naturales en 2.º de la ESO y, cuando le pregunté qué recordaba de mis clases, lo primero que dijo fue: «Me acuerdo de que nos evaluabas según lo que dábamos de sí cada uno, y que hacíamos exámenes a la carta. Era chulo porque en tu clase nadie entregaba un examen en blanco y casi nadie suspendía». Me agradó escucharlo.

—¿Exámenes a la carta? —preguntó Lucía algo extrañada.

—Pues sí —respondió Marina, dispuesta a explicar a su compañera en qué consistían—. Imagínate que vas a comer a un restaurante y llevas cincuenta euros. Desde luego, no te quedas sin comer, aunque se trate de platos con precios altos. La cosa se complica si solo llevas cinco euros. En un restaurante caro, te quedarías sin comer. Eso pasa a veces con los exámenes en los que pedimos ejercicios complicados que solo unos pocos pueden resolver correctamente. Ante estos, algunos, los de los cinco euros, optan por entregarte el examen en blanco. Vamos, que se van sin comer. Pero yo quiero que todos ingieran su dosis de nutrientes, aunque no coman lo mismo. Eso eran los exámenes a la carta de los que hablaba mi exalumno. Te pongo un ejemplo. Primero, recuerda que antes nuestra asignatura en 1.º de la ESO no era Biología y Geología, sino Ciencias Naturales, lo que incluía Física y Química. Pues bien, en el examen del tema de la densidad había tres modelos de problemas: cinco de ellos, los más complicados, valían dos puntos; otros cinco intermedios eran de punto y medio; y otros cinco más fáciles, de un punto. En los primeros, había que calcular el volumen de un cuerpo y hacer un cambio de unidades antes de aplicar la fórmula de la densidad, la masa o el volumen. En los segundos, el trabajo previo era solo de cambio de unidades. En los terceros, únicamente había que aplicar la fórmula. Cada alumno, en función del dinero con el que accedía al restaurante, es decir, en función de lo que sabía del tema, seleccionaba cinco problemas de uno u otro tipo. Los había que elegían todos del bloque uno y optaban a un diez; y los había que preferían cinco problemas del bloque tres y aspiraban a un cinco. Por supuesto, estaban todas las demás combinaciones posibles. Con este formato, todos tenían garantías de éxito. De hecho, casi nadie suspendía porque todos llegaban a los mínimos exigibles.

—¡Qué interesante! —exclamó Lucía—. No se me había ocurrido.

—Recuerdo que, solo una vez, un chico me entregó un examen en blanco. Nunca olvidaré su nombre. Se llamaba Cristian. Lo más curioso de todo es que era de los que solía salir voluntario a la pizarra y hacer bien los ejercicios. De hecho, tenía mucha facilidad para resolver los típicos problemas de densidad, fuerza, presión y velocidad que se trabajan en estos primeros niveles de la ESO manejando tres magnitudes. A pesar del examen en blanco, lo aprobé. Pero, sorpréndete: vino a quejarse por ello. No quería aprobar

bajo ningún concepto. ¿A que es increíble? Más tarde me enteré de que sus padres estaban separados. Él vivía con la madre, con quien no quería estar, ¿y qué hacía para intentar que la custodia pasara al padre? Suspender todas las asignaturas y generar problemas en el instituto. Madre mía, lo que tuve que hablar con él para que cambiara de actitud. Menos mal que acabó entrando en razón y, tras una primera evaluación con casi todo suspenso, acabó terminando el curso limpio, incluso con notas altas en algunas asignaturas, como la mía.

—Aunque no suelo poner a mi alumnado exámenes al uso, por si en alguna ocasión lo hago, me apunto esta opción de plantearlos a la carta. Me ha parecido interesantísimo eso de ofrecer diferentes tipos de examen y de permitirles tomar la decisión sobre qué ejercicios hacer y cuáles no en función de sus aprendizajes.

### ***Partyexamen***

La primera vez que doña Elena escuchó hablar a Lucía de los «partyexámenes», no le hizo ninguna gracia. Era como banalizar uno de los acontecimientos esenciales del hecho educativo. Los alumnos deben ver los exámenes como elementos fundamentales y básicos en su formación, por eso, cada vez que se realiza uno, hay que darle toda la solemnidad que la situación requiere. Es un momento serio, muy serio, del que prácticamente están desterradas las sonrisas. Solo le faltaba un hilo musical con obras como la *Pasión según san Mateo* de Bach, el *Lacrimosa del Réquiem* de Mozart o cualquier marcha fúnebre de Beethoven, Chopin, Wagner o Satie. Para la profesora, estaba plenamente justificado el nombre que los alumnos daban al aula reservada en el instituto para hacer exámenes: el matadero.

La mayor parte del profesorado hacía los exámenes en esta sala; por cierto, nada acogedora. Primero, porque tenía mesas móviles individuales; y segundo, porque era un aula muy grande y podía separarse mucho a los alumnos para evitar que copiaran entre ellos. Como si eso fuera posible.

Doña Elena no daba crédito cuando escuchó a Lucía hablar del «partyexamen» que había montado recientemente.

—Hay que quitar presión al alumnado en las pruebas que llevan asociada una nota, como ocurre con los exámenes.

—Pues yo pienso que es al revés —disintió doña Elena—. Los alumnos rinden más bajo presión. Un alto nivel de tensión les hace estar más atentos y centrarse más en lo que tienen que hacer.

—Cierta grado de ansiedad y nerviosismo es bueno, pero no mucho. Hay límites. Si nos pasamos de un punto, esa tensión puede bloquearlos y llevarlos a rendir por debajo de sus posibilidades. Por eso, en

alguna ocasión utilizo los «partyexámenes» que, básicamente, consisten en eso: en hacer un examen en un contexto de fiesta.

—Me da miedo que me lo cuentes —dijo doña Elena en una invitación clara a Lucía para que lo hiciera.

—La verdad es que solo lo he puesto en práctica un par de veces y aún tengo que mejorarlo. No obstante, creo que es una buena opción cuando no queda más remedio que hacer un examen al uso. Ya sabes que, en mi asignatura, eso ocurre en muy pocas ocasiones. Solo a veces en Bachillerato, por eso de prepararlos para la EBAU.

—Ya, ya. Pero dime en qué consiste —se impacientó doña Elena.

—Te cuento lo que hice la semana pasada en 2.º.

—¿Qué me dices? ¿En 2.º de Bachillerato? ¿Pero tú estás loca?

—Quizá sí —sonrió—. Te cuento. Lo primero fue preparar la clase. Como el examen fue después del recreo, utilizamos este para engalanar el aula con globos, guirnaldas, banderines y recortes hechos por los alumnos. ¿Te lo imaginas? Como en las fiestas de los pueblos.

—¡Madre mía! ¡Cuánto folklore! —El uso despectivo del término «folklore» era recurrente en doña Elena.

—Luego, en la mesa del profesor, pusimos un mantel y, encima, varios platos con chuches, patatas fritas y cosas así. Además, claro está, de unas botellas de refrescos y un vaso personalizado que llevó cada uno. Prohibidos los de plástico.

—Vamos, que convertiste la clase en un bar. ¡Ya te vale!

—Y aún falta la música. También de esta se encargaron ellos, con un móvil, un altavoz y sus canciones favoritas.

—¿Pero hubo examen o no? Si es que con ese plan se puede hablar de examen...

—Sí claro, ¡y de dos horas! En la primera, hicieron una prueba individual. En la segunda, las actividades se realizaron en equipo. También incluimos dos períodos de diez minutos de descanso en los que podían aprovechar para comer y beber algo.

—Pero, entonces, había momentos en los que podían hablar y chivarse soluciones sin problema. Eso invalida la prueba. Es como copiar.

—Copiar se hace a escondidas del profesor. En este caso, yo estaba allí y lo definiría más como cooperar. Además, no me importa que hablen entre ellos. Eso es precisamente lo que hacen los científicos:

compartir conocimientos y procedimientos para conseguir la solución a un problema. Lo que prima en nuestra sociedad es el trabajo en equipo y no está de más potenciarlo en clase y plantearlo en los exámenes. No tiene sentido realizar en clase trabajo en equipo y luego no incluir esta dinámica en las pruebas de evaluación.

Lucía lo tenía cada vez más claro: mejor no hacer exámenes; y, en caso de hacerlos, que estos fueran adaptados a cada alumno y se hicieran en un ambiente relajado. Era importante quitar presión a los estudiantes y, de paso, enseñarles a hacerlo, para que transfieran este aprendizaje a otras situaciones similares.

### ***Monólogos***

Amelia, la profesora de Educación Física del instituto donde trabajaba Lucía, impartía la asignatura optativa Artes Escénicas y Danza de 4.º de la ESO. Una mañana, mientras paseaban por el patio en una guardia de recreo, Amelia contó a Lucía cómo había calificado a su alumnado en la primera evaluación de esta asignatura.

—Es un grupo muy bueno. Tienen un comportamiento ejemplar y trabajan a destajo en todo lo que les propongo. Más de la mitad tiene sobresaliente en la mayoría de las asignaturas desde 1.º de la ESO, con eso te lo digo todo. Pero, lo que más valoro es su disposición a aprender y a trabajar en equipo.

—¡Qué bien! —exclamó Lucía, que nunca había disfrutado de un grupo de esas características.

—Pues bien, les pedí que cada uno de ellos elaborase un monólogo en el que hicieran un balance de su trabajo en mi clase y defendieran la nota que creían merecer. Como puedes ver, se trataba de una propuesta de reflexión muy interesante sobre lo que habían hecho en la asignatura; un proceso de toma de decisión sobre la nota que merecían, una defensa de esa nota, la creación del monólogo y su exposición al grupo. Muy completito.

—Ya lo creo. No es fácil hacer todo eso.

—En la siguiente clase, cuando nos disponíamos a comenzar con los monólogos, y sin que lo esperasen, les hice un cambio, un cambio importante: les pedí que, sobre la marcha, modificaran el mensaje y, sin suspenderse, se pusieran una nota inmerecidamente baja. Ahora se trataba de trabajar la improvisación, por un lado y, por otro, el autocontrol y la gestión de sus emociones ante la posibilidad de calificarse con una nota que no era la habitual y que, algunos de ellos, no habían sufrido nunca.

—¡Uf, qué fuerte! —exclamó Lucía— ¿Y qué pasó?

—Fue alucinante —prosiguió Amelia—. La primera en salir fue una chica; brillante no, lo siguiente.

No sé si le has dado clase. Se llama Nuria.

—La famosa Nuria. Sí, he oído hablar de ella, pero no le he dado clase.

—Para que veas, sus notas de 1.º a 3.º se cuentan por sobresalientes y la mayoría son dieces. Pero, además, va a clases de teatro, hace piano en el conservatorio y saxofón en la Escuela Municipal de Música. Es brutal. Pues, ni corta ni perezosa, llegó, se puso a hablar mientras se movía por el aula y nos convenció a todos de que merecía un seis. No me lo creía pero al terminar el monólogo, se acercó al ordenador y se puso la nota.

—Hay que tener narices para hacer eso. —Lucía se preguntaba si ella habría sido capaz de hacerlo llegado el caso.

—Lo bueno vino después, cuando el resto hizo lo propio. Bueno, todos excepto dos chicas. Una de ellas defendió su nueve con uñas y dientes, aún a costa de ir en contra de lo que le había pedido la profesora. Fue coherente con su forma de pensar y lo defendió a capa y espada. La otra fue la que más aplausos arrancó del grupo. Aplausos y lágrimas, porque más de una de sus compañeras acabó llorando después de escucharla. Su intervención fue la última. No sé si conoces a Julia de...

—4.ºC —cortó Lucía—. Un encanto de niña. Todo le cuesta un mundo, pero trabaja tanto y pone tanto empeño en lo que hace que llegará donde se proponga.

—Efectivamente —asintió Amelia—. Y sabes que esta niña suele tener unas notas más bien bajas, ¿no?

—Es verdad. Sus notas suelen ser muy discretitas. Se mueve entre el cinco y el siete. Alguna vez llega al ocho, excepcionalmente al nueve; pero también al cuatro o al tres.

—En el monólogo que tanto nos emocionó, Julia argumentó que conocía a varias de sus compañeras desde Infantil. Aún tengo frescas muchas de sus frases: «Desde pequeñas, ellas han sacado notas buenísimas. Las mías siempre han sido más bien bajas. Pero lo más duro ha sido ver cómo ellas apenas se esforzaban para sacar sobresalientes mientras yo me mataba a trabajar para sacar un cinco o un seis. Muchas veces me he preguntado por qué era así. Me he visto inferior a ellas y mi autoestima siempre ha estado por los suelos. He sido un patito feo rodeado de cisnes. Pero hoy todo ha cambiado porque, por una vez, ellas tienen cincos y seises, y yo, un diez. El primer diez de mi vida». Mientras concluía su intervención se fue acercando al ordenador y acabó por teclear el diez.

—¡Madre mía! —exclamó Lucía—. Si llego a estar allí, yo también habría llorado.

—Yo me emocioné, no te lo voy a negar.

—¿Y Silvia, también de 4.ºC, qué te dijo? Me muero de ganas por saberlo.

—Silvia es un personaje. Primero fundamentó su cinco en que quería ver la cara de su padre después de descubrir ese suficiente entre todos los sobresalientes y decirle que era la nota que merecía por no haberse esforzado bastante. Pero ahí no acabó todo. Cuando escribió su nota en el ordenador, dijo: «De todas maneras, yo no tendré ningún problema por esta nota, pero seguro que tú sí. ¿Te has preguntado cómo vas a explicar estas notas en la reunión de evaluación?».

—Me encanta esta chica. ¿Y cómo lo hiciste? Me refiero a la evaluación. Las tutoras de los grupos a los que pertenecían estas chicas pondrían el grito en el cielo, ¿no?

—La verdad es que nadie comentó nada. Inicialmente, me sorprendió un poco, pero luego pensé que se trataba de una asignatura optativa y artística que, por desgracia, interesa a muy poca gente.

—No creas. Cada vez hay más gente que las valora, además de a los profesores que las impartís. Yo soy una de ellas.

—Ya lo sé. ¡Ah!, ¿sabes quién sí me llamó la atención por el tema de las notas? —Amelia realizó una pregunta y sin esperar la intervención de Lucía dio la respuesta—. Algunos padres.

—¿Qué me dices?

—Varios padres y madres me dieron la enhorabuena por esta forma de evaluar y se sintieron orgullosos de sus hijos por haber sido capaces de, al menos por un momento, haberse liberado de la presión de las notas.

### ***Autoevaluación y autocalificación***

Doña Elena llegó al instituto con ganas de hablar con Lucía. Necesitaba decirle algo. La buscó a primera hora en la sala de profesores, pero no fue hasta el recreo cuando la encontró en el patio. Allí la abordó y le contó lo que la tarde anterior le había confesado una de sus vecinas, a su vez madre de una alumna de Lucía de 2.º de la ESO. Después de un rato dando vueltas al asunto, tratando de medir bien las palabras para no herir a su compañera, por fin le dijo:

—Para mí no ha sido nada agradable que digan de una compañera que es una vaga, que no hace exámenes a sus alumnos para no tener que corregirlos.

—¡Ah! ¿Es eso? —sonrió Lucía—. Con tanto marear la perdiz, me tenías preocupada. Creí que pasaba algo verdaderamente importante.

—¿Y esto no lo es? —se extrañó doña Elena.

—Para mí, en absoluto. Hago lo que creo mejor para evaluar a mi alumnado. Que esa señora piense que soy una vaga es algo que no me importa lo más mínimo. Te voy a contar algo que me pasó en 2.º de Bachillerato y de lo cual aprendí mucho. Mi profesora de Biología se llamaba Julia. Era una persona encantadora. Uno de los primeros días nos dijo que no haríamos examen y que nos iríamos autoevaluando a medida que fuera avanzando el curso. Cada día al terminar la clase dedicábamos unos minutos a reflexionar sobre lo que habíamos hecho en esa hora. Hablábamos de si habíamos estado atentos a sus explicaciones, tomado apuntes o participado en los trabajos en equipo que nos proponía. También nos pedía esa reflexión sobre nuestro trabajo en casa. En este caso, los comentarios iban sobre el estudio y los deberes. Como ella nos decía, nadie sabía eso mejor que nosotros. Resultaba entretenido pensar en nuestro comportamiento y en nuestro trabajo. Mirarse al espejo y evaluar a la persona que tenías delante no tenía precio. Todo un reto al principio y casi una rutina a medida que nos acostumbramos a ello. Más difícil resultaba plasmar en un número nuestra valoración de lo que habíamos hecho y dejado de hacer. El caso es que, cada día, muchos de nosotros nos poníamos las pilas para que hubiera la mayor de las coincidencias entre lo que Julia nos pedía y lo que nosotros hacíamos. Al final de curso nos pidió nuestra nota final.

—Estando en 2.º de Bachillerato os pondríaís todos un diez, ¿no?

—Pues no. Yo recuerdo que me puse un ocho y ella me dijo que, desde su punto de vista, el nueve reflejaba mejor mi nota. Me convenció y me subí al nueve. Pero hubo amigos míos que se pusieron un seis y esa fue su nota en Biología.

—Me cuesta creerlo, pero si tú lo dices...

—Lo más curioso es lo que pasó unas semanas antes de terminar el curso. Resulta que el catedrático y jefe de su departamento la iba a denunciar por no hacer exámenes. No quedaba más remedio que hacerlos, nos dijo apenada. Primero, nos asustamos mucho, pero enseguida nos tranquilizó con una solución increíble: nos dijo las preguntas de la prueba unos días antes de la fecha señalada para hacerla. Las recuerdo muy bien. ¡Cómo olvidarlas! Eran dos temas que desarrollar. Uno, el metabolismo de los glúcidos, el ciclo de Krebs y la glucólisis; otro, la neurona. Nos dio folios de examen con el membrete del instituto para rellenarlos en casa. Eso sí, nos pidió que falláramos en algunas cosas para que nuestra nota se correspondiera con la de nuestra autocalificación. Y así fue. Brillante la profesora, ¿no crees? Te costará creerlo, pero en esta asignatura aprendimos mucho más que en cualquier otra.



—Claro que no me lo creo. Te lo he dicho muchas veces: si no hay examen, los alumnos no se esfuerzan ni aprenden.

—Pues créetelo. No hace mucho, coincidimos en un congreso sobre coronavirus varios de los alumnos de Julia de aquel año y, ¿sabes? Todos opinábamos lo mismo que te acabo de decir: que sus clases fueron geniales y que fue la profesora con la que más aprendimos y con la que más a gusto estuvimos en el instituto.

—Si tú lo dices... —señaló doña Elena poco convencida—. Entonces, ¿tú haces lo mismo?

—No sé si lo mismo, pero sí algo parecido.

—Pero evaluar sin exámenes no es legal. Debes tener cuidado, no te encuentres algún día con una denuncia, como le ocurrió a la tal Julia.

—¿En qué parte de la Ley de Educación dice que sea obligatorio hacer exámenes? En ninguna. Yo creo que, quizá, debe ser otra la gente que se preocupe porque la puedan denunciar por supeditar toda la evaluación a la media de los resultados de exámenes parciales y de un examen final. Eso sí podría tildarse de ilegalidad porque, como ya hemos hablado en otra ocasión, rompe con la idea de evaluación continua que sí recoge la ley como prescriptiva.

—Pues a mí que me denuncien si quieren. Siempre lo he hecho así y así voy a seguir haciéndolo —apuntó doña Elena con cierta prepotencia—. En todo caso, yo no veo claro eso de que los alumnos se pongan la nota. Como ya te he dicho, te pueden mentir y ponerse un notable o un sobresaliente sin merecerlo.

—¿Y no te pueden mentir en un examen? ¿Sabes qué fue lo más demandado en las academias por el alumnado universitario cuando se suprimieron los exámenes presenciales por lo de la COVID-19?

—Sí, ya me lo dijiste hace unos días: que los ayudaran a hacer exámenes digitales para copiar sin que sus profesores se enterasen. Pero estamos hablando de la Universidad, donde la presión por las notas es muy fuerte.

—Hablando de la Universidad, te cuento: yo tuve alguna asignatura en el Máster de Secundaria en la que utilizamos la autoevaluación. El día que nos lo dijo Charo, la profesora, muchos pensaron en ponerse directamente un diez. Su forma de trabajar con nosotros, lo mucho que aprendíamos en cada una de sus clases y la honestidad que nos pidió al autocalificarnos, después de una autoevaluación que prácticamente empezó el primer día de clase y terminó el último, nos llevó a ser muy prudentes. Ella siempre nos decía que pensáramos en la nota que creíamos que merecíamos, después de las muchas reflexiones llevadas a cabo durante todo el semestre, y no en la nota que queríamos.

—Ya, pero nadie le garantizaba que la nota que le daban era la que querían y no la que merecían.

—Te repito: ¿tú crees que un examen de verdad mide la nota que un alumno merece?

—Desde luego es más objetivo que eso que tú dices.

—Los exámenes, aunque sean de tipo test, de objetivos tienen bien poco. Desde el momento que los elaboramos partiendo de nuestro punto de vista, ya pierden objetividad. Pero déjame que te ponga algunos casos reales que ocurrieron ese año. Por ejemplo, un chico del Máster se puso un cuatro. Luego ella le subió un punto porque, después de hablar con él, llegó a la conclusión de que este chico había entendido perfectamente el concepto de autoevaluación. También hubo una chica que se puso un seis, pero necesitaba más nota para no sé qué. Delante de todos, le pidió poder presentarse al examen final, obligatorio para los de la modalidad no presencial, con la intención de subir esa nota. Y así lo hizo. Hubiera podido mentirla y, directamente ponerse un ocho o un nueve, pero no lo hizo y fue al examen. Al final, la mayor parte de la gente se comporta con honestidad si el profesor actúa de esa manera.

—No sé, no me convence. Yo nunca lo haría en mi asignatura.

—Pues yo sí lo hago y en cada evaluación tengo alumnos que se suspenden. Sin ir más lejos, en la última, en un grupo de 2.º de la ESO, se suspendieron seis. Dos chicos se pusieron un uno; otro, un tres; y tres, un cuatro. Y esa fue su nota en esa evaluación.

—Me cuesta creerlo. De todas maneras, a esos, seguro que les daba igual aprobar o no, y por eso lo hicieron. Pero no me imagino algo así con alumnos buenos.

—También tengo casos. El curso pasado, un chico de sobresaliente se puso un siete en Geología. Fue el único notable en sus calificaciones. Las demás fueron nueves y dieces. Unos días después, me encontré por la calle con su padre. Pensé que se iba a quejar, pero no. Me quedé sorprendida cuando me dijo que, después de hablar con su hijo y de que este le contara de dónde había salido ese siete, esta era la nota de la que más orgulloso se sentía. El chico había pensado en lo que había hecho y lo que había dejado de hacer en mi asignatura y se otorgó esa calificación. Eso sí, en la siguiente corrigió los errores y tuvo un sobresaliente, también resultado de su autoevaluación.

—Déjame que te haga una pregunta. Eso sí, quiero que me respondas con... honestidad, esa palabra que tanto te gusta. ¿Tú crees que, con esa forma de evaluar, estás siendo más justa que yo con la mía?

—¡Ay, Elena! Esa es una buena pregunta. La respuesta es no. No estoy segura de estar evaluando correctamente a mi alumnado. Pero tampoco lo estaba antes, cuando hacía exámenes. Eso sí, esta es la

forma que más me satisface de todas las que he utilizado en mis pocos años de docencia porque, entre otras cosas, estoy consiguiendo que, con ella, mis chicos y chicas piensen sobre lo que hacen, y eso ya es mucho.

—Lo que tienen que hacer tus alumnos es escucharte cuando explicas, estudiar y hacer los deberes. Con eso, cualquier forma de evaluar les daría buenos resultados.

—Por cierto, ¿recuerdas cuando te conté qué hizo Paula con su alumnado en tiempos de confinamiento por la pandemia de la COVID-19? —Lucía estaba resuelta a contárselo a su interlocutora.

—Sí —fue la lacónica respuesta de doña Elena, que hubiera deseado cambiar de tema.

—Quizá te hayas preguntado cómo los evaluó.

—Si te soy sincera, no. Aunque presiento que me lo quieres contar.

—Así es. Te hablé de unas tareas que les fue enviando en PDF por Rayuela y por WhatsApp. A cada tarea adjuntaba una tabla de autoevaluación. Ella guiaba el trabajo de los alumnos, de tal manera que, en cada momento, estos sabían qué tenían que hacer y cómo podían mejorar lo hecho. Los estudiantes rellenaban la tabla a medida que iban realizando las actividades y, como estaba planteada en formato cuestionario, en cualquier momento podían traducirla en un número. La autoevaluación y los números que iban resultando de ella los orientaban sobre lo que estaban haciendo o dejando de hacer, y les ofrecía la posibilidad de poder corregirlo o mejorarlo en cualquier momento. Por ejemplo, la guía de autoevaluación en el caso de la lectura de la novela incluía ítems del tipo «No he leído nada», «He leído hasta la página tal», «He leído hasta la página cual», «He leído la novela completa», «He leído la novela completa y, además, he visto los vídeos musicales que se recomiendan al inicio de cada capítulo». A cada uno de ellos se asociaba a un número del 1 al 10. Así, fueron consiguiendo una nota para cada tarea. La media aritmética de todas estas notas les permitió la autocalificación al final del proceso, siendo esta la que pasaron a Paula.

—Ya te he dicho que así es muy fácil aprobar, o incluso sacar nota, sin haber hecho nada.

—Y yo te repito que la complicidad que se genera entre alumnado y profesora, la confianza, la honestidad, el respeto y la reciprocidad convenientemente trabajadas en clases suelen desterrar la mentira.

—Mi querida Lucía, tú y Paula seguid con esos inventos, que yo seguiré como siempre he hecho, evaluando con exámenes que, aunque pudiera no ser la mejor de las formas, es la menos mala de las que yo conozco.

Las palabras de doña Elena sonaron a exposición final. Había llegado el momento de dejar la conversación porque el timbre de inicio de las clases de media mañana acababa de dar por concluido el recreo.

### *Negociando las notas*

La cosa no podía acabar así. Doña Elena quería más información sobre ese asunto de la autoevaluación. Estaba convencida de que su uso era un error, incluso algo ilegal, y quería convencer de ello a Lucía.

No fue sino hasta el día siguiente, también en el primer recreo de la mañana, cuando las dos profesoras retomaron la conversación mantenida el día anterior.

—Entonces, tú les dices que se pongan ellos la nota, ¿no? ¿Y esa es la nota que les subes a Rayuela y que va en el boletín?

—A veces, sí; otras veces, no —replicó Lucía—. Te cuento: no se trata solo de ponerse la nota y ya está. Desde el inicio de trimestre, les pido que, mientras estamos en clase y cuando esta acabe, dediquen un ratito a pensar en lo que están haciendo o han hecho en ella. Solo ellos saben si han estado atentos o con la cabeza en otro sitio, si han trabajado o no. También les doy unas pautas de autoevaluación semanales con los aspectos en los que se tienen que fijar y que, además, les sirven de guía. Eso les hace reflexionar sobre su comportamiento y dedicación a la asignatura. Además, les ofrece información y margen para la mejora. Solo conseguir que dediquen unos minutos a pensar en lo que hacen, ya resulta formativo. Por cierto, otra de las cualidades que debe tener la evaluación: ser formativa.

—¿Y tú confías en que lo hacen? —preguntó incrédula doña Elena.

—Sí —fue la tajante respuesta de Lucía—. Lo sé por cómo te justifican su nota. Te dicen cosas como «Dos días copié los ejercicios de un compañero», o «Un día te dije que había cambiado las plantas del herbario y no lo había hecho», o «Algún día en tu clase cogí el móvil sin que me vieras». Cuando confías en ellos y se lo haces ver, te devuelven confianza y sinceridad.

—¡Qué bonito! Parece un cuento de hadas —se mofó doña Elena, convencida de que el intento de mentir a los profesores estaba en el ADN de los alumnos.

—Cuando se acerca el final del trimestre, les pido un ejercicio de traducción de lo que tienen registrado sobre sus autoevaluaciones en un número del 1 al 10. Esta sería la autocalificación. Uno a uno, me la dicen y me la justifican. Luego, yo la registro en la plataforma Rayuela. Pero ahí no acaba todo.

—¿Aún hay más? Trabajas más con esos enredos que yo corrigiendo exámenes, que ya es decir.

—Pues sí, aún hay más. Cuando tengo todas sus notas puestas, las proyecto en la pizarra digital para que las vean todos. Es ahora cuando les pido que se centren en las de sus compañeros, sobre todo en las de aquellos que se sientan cerca o con los que han trabajado en equipo. Pero solo pueden hacer algún comentario referido a las notas que consideran más bajas de lo que, desde su punto de vista, esa persona merece. Si son varios los que proponen el cambio y lo justifican, lo hago allí mismo a la vista de todos.

—Si ya saben que funcionas así, seguro que se ponen de acuerdo para subir todas las notas.

—No creas. Apenas se modifican tres o cuatro en todo el grupo. Pero lo más importante es lo que dicen unos de otros. Hay un detalle en el que nadie suele caer cuando se autoevalúa y que los compañeros enseguida ponen sobre la mesa: el apoyo a los demás. Valoran mucho que alguien los haya ayudado en alguna tarea. Es más, a veces lo generalizan a otras clases: «Fulanito merece más nota, siempre nos ayuda en tu asignatura y en las demás».

—¡Qué raro se me hace todo eso! De verdad, no tengo claro que no estés cometiendo una ilegalidad.

—Pues si la estoy cometiendo, ya me lo hará saber el inspector, y le diré que me informe de qué es legal y qué no. Pero vamos a pensar más en nuestro alumnado que en las leyes. Te voy a contar algo que me pasó el año pasado en un grupo: uno de los chicos, de esos calladitos, tímidos, con poco carisma y la autoestima más bien baja, se puso un cinco. Cuál fue su sorpresa cuando, en la evaluación grupal, un grupo de alumnas, las guais de la clase, chicas que aparentemente nunca le habían prestado atención, pidieron a coro subirle la nota; pero no a un seis, sino a un siete. Argumentaron esta subida por su buen comportamiento, su actitud en clase y porque alguna vez lo habían visto ayudando a su compañero de mesa y a los de su equipo de trabajo. No te puedes ni imaginar la cara de ese niño mientras las escuchaba. No solo se habían fijado en él; también le atribuían cosas buenas. Fue un momento mágico. Desde luego, en ese momento su autoestima, creció como la espuma.

—¿Y le pusiste un siete?

—Pues claro.

—No sé, no lo acabo de ver. ¿Y los que se suspenden?

A algunos los sube el grupo a un cinco, poniendo sobre la mesa cosas que han hecho y que deben valorarse. A los otros les ofrezco un trato. Como ellos te han justificado el porqué de su suspenso, saben qué no han hecho o qué han hecho mal. Reconocerlo es el primer paso para iniciar la mejora. En estos casos, mi propuesta es que, si ellos tratan de corregir eso en el siguiente trimestre, a cambio, yo les pongo

un cinco en ese. Si me dicen que sí, yo cumplo en ese momento y ellos se comprometen a hacerlo después delante del grupo.

—¿Y, luego, cumplen? —pregunto intrigada doña Elena.

—La mayoría lo hace, aunque alguno sigue igual —confesó Lucía.

—¿Y qué haces en esos casos? ¿Les suspendes las dos evaluaciones?

—Con estos alumnos suelo hablar mucho fuera de la clase. Les propongo pequeñas mejoras, clase a clase, o semanales. Es, por ejemplo, lo que hago con los que se fugan mucho. Te aseguro que, con esta forma de trabajar con ellos, baja considerablemente su porcentaje de absentismo. Al menos en mi clase.

—¿Y los que se ponen una nota más alta de la que merecen? Seguro que a estos no se las baja el grupo.

—No creas. Se muestran muy críticos con las notas infladas, lo cual es una señal indiscutible de que son más objetivos de lo que pudiera pensarse. Yo les tengo dicho que solo planteen modificaciones para notas bajas y las argumenten. Las notas altas que yo piense que no son merecidas las discuto en privado con el alumno en cuestión. Hay veces que se me adelantan y, antes de yo hablar con ellos, me dicen que quieren bajársela. Alguno me justifica que se ha puesto esa nota, aunque no la merece, porque es la que quieren sus padres.

—Y, en ese caso, ¿se la mantienes? —Doña Elena no salía de su asombro. No compartía aquellos métodos de evaluación, pero veía en ellos aspectos positivos.

—Claro —afirmó—. Lo importante para mí no es tanto el ocho, el nueve o el diez que se otorgan para contentar a sus padres, sino que acepten que no lo merecen y por qué no lo merecen. Con estos el trato es que yo les dejo la nota que quieren sus padres y ellos mejoran en eso que saben que pueden mejorar en el siguiente trimestre.

—Todo eso parece muy bonito, pero...

—Déjame que te cuente lo que me ocurrió el pasado lunes con Luismi, un crío, según dicen, de los más conflictivos de 1.º de la ESO; de esos que se ve mucho en los pasillos durante las clases —Lucía cortó a su compañera sin dejarla manifestar su opinión— Se puso un nueve en la autoevaluación. Las miradas a un lado y a otro del resto de compañeros expresaban bien a las claras lo que era un clamor general: Luismi no merecía un nueve de ninguna de las maneras. Fue tan manifiesto el sentir del grupo en desacuerdo con aquella nota que decidí, por primera vez, hablar del tema en público. El primero en hablar fue el compañero de Luismi, el chico con el que más interaccionaba este. Dijo: «No merece suspender como en las otras

asignaturas, porque en esta trabaja bastante, pero yo creo que un nueve es mucha nota. Un siete estaría bien». La idea de este chico y del resto de la clase era que, comparándolo con el resto del grupo, no merecía un nueve, ¿pero y comparándolo con sí mismo en mi asignatura y en las otras? Resulta que, en mi clase, había habido una mejora a medida que avanzaba en trimestre, cosa reconocida por su compañero, y que se portaba bien y trabajaba como no lo hacía en la mayoría de las demás. Ello merece una buena nota, ¿no? Alguien de la clase dijo: «Si lo comparas con lo que hace en otras asignaturas, se merece, por lo menos, un diez». Al final, el grupo aceptó que el nueve era una buena calificación para Luismi. El siguiente paso fue hablar en privado con él, para hacerle ver dos cosas: lo que podía mejorar en Biología y Geología y que, si se comportaba y trabajaba en las otras asignaturas como en la mía, los resultados serían igual de buenos. Ya te contaré más adelante si esta forma de actuar ha dado algún resultado. Yo creo que los dará, pero...

—Sinceramente, esto de negociar las notas lo veo más como un mercadeo interesado que como una estrategia sería de medir lo aprendido que, en definitiva, es lo que debería ser la evaluación.

—Precisamente fue una profesora de Matemáticas, que tú conoces muy bien, la primera que me hizo pensar en esta forma de actuar: mi madre. Me contó que en su primer día de prácticas, durante el curso que antes se hacía para obtener el certificado de aptitud pedagógica, se topó con un chico muy rebelde. En un momento que su tutora la dejó sola para ir a hacer unas fotocopias, el alumno se levanto y, con cierta sorna, le dijo: «Que sepas que la última que estuvo aquí de prácticas, salió llorando». Y solo era 1º de BUP; eso sí, un elemento de cuidado, de esos que te torpedean una clase cuando quieren.

—Le cojo yo y le pongo fino, al mico ese —replicó doña Elena.

—Fíate cómo es mi madre, una pacifista redomada, incapaz de hacer daño a una mosca, una floja como tú la llamas a veces; pues, ¿sabes qué le respondió?: «Antes de yo salir llorando de aquí salís llorando todos vosotros».

—No me lo creo. ¿Tu madre amenazando de esa manera?

—Pues sí. Casi no se lo cree ella misma, pero lo hizo. Pero lo mejor viene unos días después. La tutora les puso un examen y le dijo a ella que lo corrigiera. Antes de dar la nota, en un recreo, el alumno díscolo le dijo que necesitaba aprobar ese examen porque si no lo hacía, suspendería toda la evaluación y posiblemente tendría que repetir.

—Pues que lo hubiera pensado antes y se hubiera dedicado a trabajar y a estudiar en vez de a vagar y molestar.

—Mi madre le dijo que tenía un examen de tres setentaicinco. Pero no se lo puso. Negociaron la nota y al final le calificó con un cinco, a cambio, eso sí, de que él mejorara de actitud en clase, tuviera un comportamiento aceptable, atendiera y trajera hechos los deberes. Cada uno cumplió su parte: ella le aprobó el examen y él hizo lo convenido. Al final superó el curso; ese, y los demás, y ¿sabes?, ahora es director en un instituto.

—Una excepción entre mil. ¿Sabes qué te digo? —Las conclusiones de doña Elena no se hicieron esperar—. Que eso de la autoevaluación y el negociado de notas, como tú lo planteas, es una utopía. En la realidad, un alumno te va a engañar, sí o sí, en la primera oportunidad que tenga. Con tu forma de actuar, les brindas esa oportunidad desde el primer día y ellos, que no son tontos, la cogen al vuelo. La única forma de evaluar como es debido es haciendo exámenes, como se han hecho toda la vida. Lo demás son fantasías, ilusiones. Ahora eres joven y quizá no lo veas, pero con el tiempo te darás cuenta de ello.

Tras el alegato final de doña Elena, Lucía optó por no ejercer su derecho a réplica. Como decía su padre en situaciones de este tipo, «Predicar en desierto, sermón perdido». Aunque, ¿y si su compañera tenía razón? Se resistía a pensar que así fuera, pero, la asaltaba la duda. Siempre la duda. ¿Sería cosa de su juventud? Pero, si fuera así, ¿por qué otros jóvenes como ella eran casi unos adictos a los exámenes? ¿Y por qué había profesores y profesoras mayores que renegaban de ellos? Sin duda, no era un caso de edad.



# CAPÍTULO 9. PARA TERMINAR

## *Final inesperado*

Uno de los últimos días de curso, ya en junio, Lucía y doña Elena coincidieron en el patio del instituto. A esa hora, las dos tenían asignado en su horario un grupo de 2.º de Bachillerato, pero esos alumnos concluían sus clases a mediados de mayo, por lo que los docentes que les impartían clase estaban libres a esas horas.

—¿Vamos a dar un paseo al parque? —sugirió doña Elena—. Hace un día estupendo. Debe de ser que se acercan las vacaciones.

—Sí, vamos. —Lucía no tenía nada mejor que hacer—. Me coges con el móvil en la mano para llamarte y proponértelo. Es cierto que hace una temperatura ideal y apetece pasear, pero a mí los finales de curso me entristecen.

—¿De verdad? —preguntó incrédula doña Elena—. No te comprendo. Estamos muy cansados y necesitamos las vacaciones como el respirar.

—En eso llevas razón. Yo también me siento agotada; pero ver el instituto vacío, sin alumnos, me entristece.

—Pues a mí me alegra.

—Hace unas semanas acabaron las clases en la Universidad y te aseguro que como alumna lo estaba deseando. Pero como profesora lo veo diferente.

—Para mí siempre fue igual. En ambos casos quería que terminara el curso.

—Aún recuerdo a Charo, mi profesora del Máster de Secundaria, llorando el último día de clases.

—Otra romántica como tú, por no decir «tonta». Anda que llorar de tristeza porque se acaba el curso...

—¡Qué va! —exclamó Lucía—. En ese caso fue de alegría. Yo también habría llorado. Y seguramente tú.

—¿Y eso? —Doña Elena se mostró un tanto intrigada.

—Sin ella saberlo, le preparamos una despedida que difícilmente olvidará. Fue sorprendente. Desde luego, no es habitual que se ponga de acuerdo un grupo de personas tan heterogéneo como es el del máster. Pero lo hicimos. Además, éramos casi cien. El caso es que, aquel martes, solo fueron a clase cuatro o cinco, los únicos que quedaban por darle el resultado de la autoevaluación. Los demás lo habíamos hecho el lunes. Cuando se acercó a ella la última alumna para justificarle su calificación, un compañero se colocó tras la mesa sin que Charo lo viera. Llevaba en una de sus manos un calcetín largo que hacía las veces de muñeco mimetizado con la profesora, convenientemente aderezado con dos dedos verdes que hacían de ojos y abundante lana amarilla simulando su melena rubia. De pronto, la chica se echó a un lado y la profesora se quedó frente a la marioneta, que le dijo: «Hola, Charo, ¿sabes quién soy? Soy tu ángel de la guarda y hoy te vamos a hacer la evaluación, como tú nos la has hecho a nosotros. Así que, por favor, acompaña a la señorita».

—¡Qué curioso! Bueno, y un poco extraño tratándose de un máster, ¿no? —Doña Elena se mostraba sorprendida a la vez que intrigada.

—Pues, prepárate, lo mejor viene ahora —prosiguió Lucía, sin hacer caso a la última frase de su compañera—. La alumna llevó a la profesora hasta el patio de entrada a la facultad, un espacio abierto y amplio donde, inesperadamente para Charo, estábamos el resto de sus alumnos y alumnas. Una de nosotras, curiosamente exalumna de Paula en este instituto, llevaba una guitarra y empezó a tocar. Fueron casi cinco minutos de canción, con varias melodías y una sola voz. La letra decía así: «Vengan, pequeños y grandes, esta tarde a celebrar. / En nuestro máster querido, vamos a homenajear / a la exponente más chula de la nueva educación; / es el azote del profe anclado en la tradición. / Ocupen su localidad y presten todos atención, / a punto está de levantarse el telón». En este fragmento, cantamos con la música de una canción de Sabina: *Ocupen su localidad*. Sin pausa, seguimos con el tema *Vuelo* de Diván du Don, una canción con la que Charo abrió una de sus clases, planteando con el videoclip una alegoría de la docencia. Con su melodía nosotros cantamos: «Tengo que decirte que, hace tiempo, / estaba así, como si nada, / renegando de las clases, buscando en la madrugada, / en las páginas del mundo un huequito para mí. / Pero, ahora, desde el máster, / ya no tengo miedo a nada, / aprendiendo con historias que ocurren cada mañana, / resulta todo un lujo aprender de ti». A estas alturas de la canción, Charo ya llevaba llorando un buen rato.

Luego seguimos con *Feo, fuerte y formal* de Loquillo, cantando: «Yo vine aquí pa' tener el título, / quién me iba a decir que me encontraría contigo. / Dicen de ti que eres un poco especial; / por eso, nadie te podrá olvidar. / En la vida nunca hay nadie normal, / todos distintos, pero tal para cual. Resolvemos los problemas de forma natural, / ¿para qué discutir si puedes ayudar? / Dame una sonrisa de complicidad / con la guitarra cuando lo haga mal. / Nada será lo mismo, nada será igual. / Ya sabes, Charo, que eres una *crack*. Con tus lecciones y amor por la vida, / siempre preparada para alegrarte el día. / Mujer de bien, melena brutal, / y en el MUFPEs te has vuelto esencial». Y aún quedaba el final, en este caso con dos composiciones de la propia guitarrista del grupo: «Será un año para recordar: / con tus historias de vida, / los teatros con mascarillas, / las clases por videochat, / hacer de Celestina, Enrique VIII o Rosalía. / Contigo aprendimos a decir / “Quiero ser el mejor profesor, / quiero ser una estrella del rock”. / Quiero cantar de un tirón esta canción. / Desde el MUFPEs o en la oposición, / hablar claro sin que tiemble mi voz / y cantarte de un tirón esta canción, / y cantarte de un tirón esta canción, / y cantarte de un tirón esta canción».

Lucía recitó todo el texto, excepto el último verso y sus dos repeticiones, que cantó en voz baja.

—No me digas que no es para emocionarse —prosiguió.

—Bueno, un poco sí. Pero no he entendido lo de la Celestina, Enrique VIII y Rosalía.

—Eso viene porque, en equipos de trabajo, elaboramos unos guiones teatrales para, a través de ellos, explicar algún contenido de nuestra asignatura. Todos actuábamos como guionistas de una obra corta y, luego, como actores de otra que había elaborado otro grupo. Por ejemplo, nosotras, como éramos de Ciencias, hicimos un guion sobre la fotosíntesis, donde los personajes eran la luz, el CO<sub>2</sub>, el O<sub>2</sub>, las sales minerales y los nutrientes, y nos tocó representar uno que había hecho gente de Educación Física sobre primeros auxilios. Mi personaje era el DEA, el desfibrilador externo automático. Fue muy divertido y muy instructivo. De ahí tomé yo la idea de utilizarlo de vez en cuando en mis clases. Unos equipos creaban el guion y otros lo representaban.

—Reconozco que lo de la canción es para emocionarse. Pero de ahí a llorar...

—Tú también habrías llorado. Detrás de esa fachada de profesora dura y fría se esconde una mujer sensible que trata de ocultar sus emociones, no sé por qué.

—Soy dura y fría en el trabajo, que es como debo ser. Fuera, como tú bien sabes, soy otra mujer —confesó doña Elena.

—Pues yo soy la misma en clase, en casa y en la calle, y creo que así debería ser para cualquier docente —apostilló Lucía, tras lo cual prosiguió—: Pero déjame que te termine de contar lo de Charo.

—¿Aún hay más?

—Ella tenía la letra de la canción en un papel que le dio la alumna que la acompañó al patio de la facultad. Al final de esa letra, escrito a mano, se podía leer: «De tus alumnos, inspirados y agradecidos por tu eterna pasión y dedicación a la profesión más bonita que existe. Eres la esperanza de un cambio. Nunca te olvidaremos, pues cómo sería posible de la manera en la que nos has dado clase. ¡Te queremos! *You'll never walk alone* ♥».

—Es bonito, sí. —Cuánto le costaba a doña Elena reconocer lo que era obvio.

—Tras esa despedida —continuó Lucía—, que no dejó de ser un auténtico homenaje de esos que se disfrutan más porque no te los hacen cuando te jubilas o cuando te has muerto, como desgraciadamente suele ocurrir, varios alumnos y alumnas le escribieron mensajes de agradecimiento por sus clases. Incluso hubo quien le dio en mano un sobre, como si de una carta postal se tratara. Un día de verano que me encontré con ella, tomamos algo y hablamos del máster. En un momento de la charla me enseñó una de estas cartas. Me gustó tanto que le hice una foto. Déjame que te lea un poco. Es impresionante; al menos eso me parece a mí. Escucha: «[...] tengo la necesidad de agradecerte personalmente estas semanas de clase contigo. No han sido muchas —fue solo un semestre—, pero he disfrutado cada hora, desde el primer minuto hasta el último [...]. Yo he estudiado Comunicación Audiovisual y, cuando me matriculé en el máster, la docencia era mi segunda opción, un plan B por si no encontraba trabajo en lo mío. Siempre había pensado: “Creo que no me importaría ser profesora, pero no es a lo que me quiero dedicar”. La verdad es que tampoco sabía a qué quería dedicarme exactamente. Sin embargo, bastaron unas pocas clases tuyas para que algo hiciera clic en mi cabeza. Cada año que he pasado estudiando, he ido estando un poco más desencantada con la educación. Sentía que había algo que se estaba haciendo mal. Hasta la gente que quería aprender y ponía interés terminaba desmotivada. ¿Es que la educación consiste en sacar buenas notas, aunque apenas aprendas? Desde el instituto, me indignaba la falta de valores de muchos alumnos y que, aun así, la mayor preocupación de muchos de sus profesores fueran las asignaturas. En definitiva, cuando me quise dar cuenta, me descubrí deseando poner en práctica lo que nos contabas en clase y aportar mi granito de arena al cambio que tanto necesita el mundo de la Educación. De pronto, mi plan B se había convertido en mi plan A, y el “Creo que no me importaría ser profesora” se convirtió en “Creo que siempre había querido ser profesora y ni lo había sabido ver”. La pasión y la entrega que pones en lo que haces se contagian, y creo que tus palabras han sido la chispa que necesitaba para ver más claro mi camino. [...] Eres la clase de profesora que escasea y hace falta. Por suerte, creo que muchos de nosotros,

alumnos del máster, tenemos la intención de seguir tu ejemplo. Por mi parte intentaré hacerlo lo mejor posible. Isabel».

Lucía aprovechó el silencio de doña Elena para seguir hablando. Había dejado de leer.

—Ojalá mis alumnos y mis alumnas sientan con mis clases cosas parecidas a las que canta esa canción, aunque no me lo digan a la cara como hicimos nosotros con Charo. Pero vamos a cambiar de tema, ¿qué tal te fue en las Jornadas de Matemáticas de este finde pasado? Debieron de ser muy interesantes, ¿no?

Con estas palabras, Lucía dio a doña Elena todo el protagonismo en la conversación hasta que se hizo la hora de dejar el parque y volver al instituto para la siguiente clase que cada una tenía asignada en su horario.

### ***Fortalezas***

A pesar de la juventud de Lucía y de que apenas llevaba unos pocos años trabajando como profesora, resultaba evidente su actitud manifiestamente crítica con el sistema educativo. Hasta tal punto era así que, cuando pensaba en sus fortalezas y en sus miserias, solo le venían a la cabeza las últimas. Doña Elena lo achacaba a esa negatividad propia de los adolescentes o de aquellos en los que la adolescencia se prolongaba varios años más de los veinte que se recogía en los libros de psicología evolutiva. Para ella, ese era el caso de Lucía.

En un intento de romper esa dinámica, y pensar en positivo, se le vinieron a la cabeza algunos aspectos nada desdeñables. Pensó, por ejemplo, en el alumnado al que le brillan los ojos, que quiere aprender, que se entusiasma con cada propuesta y ayuda a los compañeros. Y pensó en los docentes que consiguen eso en sus clases, compañeros y compañeras que muestran una especial sensibilidad y respeto hacia sus estudiantes, que piensan en ellos a la hora de diseñar sus clases, que tienen la paciencia y la empatía entre sus puntos fuertes; profesores y profesoras formados tanto en los «qués» como en los «cómos», dispuestos a compartir con cualquiera lo que saben y saben hacer en Educación. Y pensó en las familias que arriman su hombro al del profesorado para tirar juntos del barco de la educación de sus hijos e hijas. Y pensó en los políticos educativos que anteponen la calidad de la Educación a los votos; en la magnífica red de centros educativos a lo largo y ancho de todo el país, en la labor del personal no docente... Pero, sin duda, lo que más valoraba del sistema educativo era su universalidad y gratuidad; es decir, su condición de sistema público, de todos y para todos, sin excepción.

Aún recordaba el trabajo que realizaron con Charo en el Máster de Secundaria sobre este asunto. La profesora pidió a cada uno de ellos una fortaleza y una miseria del sistema educativo español, en un intento

de tratarlo desde el punto de vista del alumnado. Además, un alumnado que lo conocía como pocos, pues no en vano había pasado por cuatro etapas educativas: Infantil, Primaria, Secundaria y Grado, desde los tres años hasta los veintidós, aproximadamente.

Pensaba que lo había perdido, pero, hurgando en los archivos de su ordenador, encontró el original de las aportaciones que se hicieron en la clase. Su posterior análisis y los debates que surgieron en torno a él resultaron muy interesantes. El cuadro de fortalezas recogía la siguiente información:

1. Sistema público, gratuito y accesible, que ofrece a cualquier persona la posibilidad de tener una educación.
2. Educación inclusiva que atiende y da respuesta a la diversidad que nos encontramos en la sociedad.
3. Presencia en los centros educativos de profesorado especializado para trabajar con alumnado con necesidades específicas de apoyo.
4. Cuando has trabajado en el extranjero, te das cuenta de que la gran fortaleza del sistema educativo español es el alumnado: un alumnado abierto, cercano y agradecido, que favorece mucho la interacción profesor-alumno y, en general, el aprendizaje.
5. Trabajo por competencias, de potenciar el saber, pero también el saber hacer.
6. Nueva generación de profesores con nuevas inquietudes y ganas de despertar en los alumnos una motivación que los anime a interesarse por el aprendizaje.
7. Capacidad de adaptación del profesorado a los continuos cambios de leyes educativas.
8. Empatía desplegada por el profesorado en la forma de tratar con el alumnado.
9. Profesorado entregado a la Educación, a veces en condiciones de gran precariedad.
10. Profesorado en continua actualización y reinención en las formas de enseñar.
11. Libertad de cátedra.
12. Plantilla fija de profesorado que no van contratando y despidiendo cada año.
13. Importante oferta de una formación global en todos los campos para que, de esta manera, los alumnos sepan un poco de todo y sean un poco competentes en todos esos campos.
14. Acceso a gran cantidad de recursos educativos digitales y estrategias metodológicas activas con gran poder de motivación en los estudiantes.
15. Mayor peso que se le da al trabajo cooperativo y a la comunicación».
16. Apuesta por la educación integral, diversa y de calidad.

Ya conocía, pues, las fortalezas de nuestro sistema educativo desde el punto de vista del alumnado, ¿pero coincidirían estas con las del profesorado? Conocía su visión particular sobre el tema, ¿pero sería similar a la de otros docentes? Tenía que preguntárselo. Pensado y hecho. Aprovechando un grupo de WhatsApp que tenía con varias de sus compañeras, les envió el siguiente mensaje: «Ayudadme. Necesito, en frases cortas, lo que para vosotras son fortalezas de nuestro sistema educativo. Venga, echadle ganas, seguro que alguna encontraréis. No vale repetirse. Dadme ideas. Gracias».

Apenas tuvo que esperar unos segundos para que el chat del grupo comenzara a echar humo. Los mensajes, en general, hablaban de un sistema educativo que posibilita «Aprender cada día de nuestros alumnos, porque ellos también tienen la capacidad de enseñar», «El uso generalizado de redes para compartir aprendizajes eficaces», «Una educación inclusiva de todos los alumnos con independencia de sus aptitudes; un sistema donde caben todos y es importante la atención a la diversidad», «Que el alumnado aprenda a aprender y que el aprendizaje sea para toda la vida», «Una formación que no se limita a recibir información, sino también a buscarla y generarla a partir de uno mismo», «Una comunidad educativa unida ante el reto de una comunicación eficaz e igualitaria», «Unas leyes educativas que privilegian el trabajo cooperativo, el aprendizaje significativo, la investigación, la adquisición de competencias, la innovación, el uso del juego y la aventura, el hacer y no solo el escuchar pasivamente», «Propuestas más experienciales, globales y completas, en la línea de las propuestas por Dewey o Vigotsky, y menos piagetanas», «Que el trabajo, la imaginación y el ingenio docente venzan a las dificultades económicas», «Muchas las oportunidades al alcance de aquellos que quieren volver a estudiar: programas en línea, semipresenciales, nocturno, para adultos...», «Que, en tiempos de confinamiento, todo el alumnado tenga wifi y pueda acceder a las plataformas digitales educativas para una enseñanza no presencial igualitaria y de calidad», «Que el interés del alumnado por aprender se mantenga vivo», «Programas de aprendizaje-servicio que benefician tanto al alumnado en su aprendizaje y su modo de aprender, como a la sociedad», «Un profesorado formado y altamente motivado; cada vez se ve más gente así».

Desde luego, era para sentirse reconfortado por trabajar en un sistema con estas características.

### ***Miserias***

Lucía lo tenía claro: para ella, lo primero en Educación era el alumnado. El objetivo esencial de cualquier docente debía ser que sus alumnos aprendieran, aprendieran a ser y aprendieran a hacer. Y, para ello, nada mejor que convertirlos en protagonistas activos de su aprendizaje, motivándolos, trabajando

desde el respeto y desde las emociones, atendiendo a la diversidad, haciendo que cada uno desarrollase sus potencialidades y fuera excelente en todo aquello en lo que lo pudiera ser. Ello requeriría de docentes formados tanto en los «qués» como en los «cómos», con capacidad de adaptación a los cambios continuos a los que está sometido el mundo actual, dispuestos a reinventarse cada día, cada hora, cada minuto; de un profesorado con paciencia y empatía, respetuoso, mediador y guía, que no hiciera concesiones a la burla, al estigma, a la discriminación o al adoctrinamiento. Esto era, para Lucía, lo deseable. Pero, desgraciadamente, también existían lo que para ella eran algunos de los cánceres del actual sistema educativo; cánceres que hacían de este un sistema enfermo.

Nuevamente, para este tema, Lucía echó mano del trabajo realizado con Charo, centrándose ahora en las miserias del sistema. En esta ocasión no preguntó a sus compañeras. Inconscientemente, quería evitar escuchar otra vez, por boca de doña Elena, aquello de que aún no había superado su adolescencia, lo que la llevaba a ese negativismo endémico propio esa etapa de la vida. Como si la adolescencia fuera una enfermedad que superar y el negativismo uno de los rasgos de la personalidad de un adolescente.

La tabla recogía la siguiente información:

- Falta de recursos económicos y personal convenientemente formado para implantar de manera eficaz la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- Falta de preparación en el profesorado para trabajar con alumnado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad, dificultades de aprendizaje, trastorno del espectro autista, altas capacidades, trastornos de conducta...
- Profesorado poco capacitado o interesado en explorar todo el potencial que tiene el alumnado.
- Tendencia a homogeneizar los grupos a la hora de dar clase.
- Propuestas de formación estandarizada para todos los alumnos, sin opción a potenciar aquello en lo que cada uno destaca.
- Práctica docente que se limita a ofrecer información en exceso sobre un contenido determinado que luego el alumno debe memorizar para «vomitarlo» en un examen final. Una educación basada en la memorización de contenidos teóricos.
- Profesorado poco formado en estrategias de mediación en el aula, por lo que tiene que acudir a estrategias de exigencia e imposición que tanto daño hacen al clima social del aula.
- Empleo sistemático de métodos didácticos tradicionales.



- La creatividad, el liderazgo, la oratoria, el autoconcepto, la gestión de las emociones, propias y ajenas, etc., tan importantes en el mundo actual, apenas tienen presencia en los currículos y en las clases.
- Cambio de leyes educativas cada vez que hay un cambio de gobierno nuevo a otro color político, en base más a la obtención de votos que a la búsqueda de la calidad de la enseñanza.
- Escasa importancia dada al desarrollo del pensamiento crítico y divergente.
- Currículos, programaciones, horarios o espacios, entre otros, excesivamente rígidos y homogeneizados.
- Ratios demasiado altas que hacen inabordable la tarea de atender a todo el alumnado de un grupo en función de las necesidades de cada uno, lo que favorece las distracciones y genera mayor estrés en los docentes.
- Exámenes como forma esencial de calificar a los alumnos. La evaluación no puede reducirse a la puntuación obtenida en un examen.
- Falta de iniciativa por parte de muchos docentes a la hora de implementar la gran cantidad de recursos y de estrategias metodológicas puestas a su alcance y disponibles para su uso en contextos educativos.
- Existencia de una rama rancia del profesorado únicamente interesada por su bienestar profesional y no por su alumnado.
- Fomento de la competitividad entre el alumnado por la nota, lo cual convierte la enseñanza en un proceso agónico, tanto para profesores como para alumnos, en lugar de una experiencia de aprendizaje motivante y satisfactoria.
- Sistema enormemente conservador en el que se favorece el pensamiento ordenado y la disciplina y, en cambio, se penaliza el pensamiento creativo, la reflexión y la crítica.
- Infravaloración de la Formación Profesional».
- Acomodación y abandono por parte del profesorado del cometido de formación y actualización continuas.
- Primacía de la cantidad sobre la calidad, cuando esta última debería ser el emblema de cualquier sistema educativo.
- Ausencia de orientación académica y profesional en los centros educativos.

- Exceso de burocracia que entorpece el trabajo docente.
- Deficiente gestión desde los gobiernos que, a veces, ponen como altos cargos educativos (ministros, secretarios de estado, consejeros de educación, directores generales...) a personas inexpertas y ajenas a la propia Educación.

Un día de junio, ya a final de curso, Lucía vio en televisión una noticia sobre la EBAU. Estaba comiendo con sus padres. En las imágenes se veía a un grupo muy numeroso de chicos y chicas sentados en sillas colocadas en filas y columnas perfectas, bolígrafo en mano, frente a unos folios de examen. El comentario de su madre la hizo reflexionar: «Igual que cuando yo hice la selectividad, hace ahora cuarenta y cinco años». Efectivamente, parecía que no había pasado el tiempo. Sus padres, ella y ahora sus alumnos tenían la misma forma de Selectividad, una prueba que iba a marcar decisivamente su futuro profesional. ¡Increíble! Habían pasado más de cuarenta años y, a pesar de los cambios tan profundos que había experimentado el mundo en esos años, la Educación seguía igual.

Durante esa misma sobremesa, se puso a hacer un listado de las cosas que ella cambiaría en el sistema educativo, lo que desde su punto de vista, constituían sus miserias. Esto fue lo que escribió, tal como le fue saliendo, sin preocuparse por ordenarlas según el daño que estaban ocasionando al sistema o de si estaban todas:

La EBAU, o la selectividad, como examen de acceso a la Universidad, es un lastre que determina todo el sistema educativo y lo obliga a formar al alumnado no para aprender, sino para superar exámenes. Alumnado, profesorado y familias se decantan por una preparación centrada en los exámenes desde muchos cursos atrás, como forma de ir anticipando una posterior situación de EBAU. Un ejemplo claro sustenta esta afirmación: nuestro alumnado es el que más tiempo dedica al trabajo de un idioma como el inglés; sin embargo, no son los más competentes en el manejo de esta lengua si los comparamos con otros países. Una de las razones es que el examen escrito incluido en la selectividad obliga al profesorado a trabajar la lectoescritura mucho más que la escucha y el habla, aun siendo estas tan esenciales para la adquisición de esta competencia lingüística. El acceso a la Universidad no debería depender de un examen de estas características, centrado esencialmente en conocimientos; por el contrario, debería centrarse en competencias, que son más interesantes para abordar cualquier carrera y, posteriormente, cualquier profesión. Este cambio permitiría la puesta en marcha de otras metodologías más activas, más atractivas y con mejores resultados en el aprendizaje desde los primeros años de escolarización, centradas también en competencias y no solo en conocimientos.

La lección magistral como forma habitual —algunas veces única— de impartir clase, es algo anacrónico, injustificado en la actualidad. Ocasionalmente, puede estar bien, pero, mantenida en el tiempo, resulta negativa. Una clase en la que habla más el profesor que el alumnado no es una clase productiva. Una clase en la que el profesor tiene más protagonismo que el alumno no es una buena clase. El saber ya no está esencialmente en la cabeza de los docentes. Quizá, en otro tiempo, sí, pero, hoy día, hay más y mejor saber en otros sitios. Es el alumno el que debe ser el sujeto activo de su aprendizaje, el protagonista de cualquier actividad, y no el profesor. ¡Qué triste escuchar decir a un profesor: «Hoy he dado una clase perfecta. Los alumnos, ni han hablado». Para algunos docentes, la clase magistral no deja de ser un espaldarazo a su propio ego: «¡Madre mía, cuánto sé!». Pero la Educación no es cosa de egos... o, no debería serlo. He aquí un propósito que marcará mi docencia de ahora en adelante: no voy a utilizar la lección magistral en mis clases; solo lo haré en contadas ocasiones, no más de los dedos de una mano a lo largo del curso.

La programación llega a convertirse en un corsé que, la mayoría de las veces, estrangula al propio proceso educativo. No hay como seguir cualquier programación al pie de la letra, por muy buena que esta sea, para quitar del centro de dicho proceso a su elemento esencial: el alumno. No deja de ser paradójico que las programaciones, que prescriptivamente deben guiar el año académico, se realicen y se cierren a inicios de curso, cuando muchas veces aún no se conoce en profundidad al alumnado. La programación privilegia el currículo sobre el alumnado, un error mayúsculo. Además, no permite la adaptación permanente y continua a los cambios constantes que se generan en el contexto. La programación da rigidez a un sistema que precisa flexibilidad para funcionar correctamente. Otro propósito: no seré una esclava de la programación y no haré un seguimiento rígido de lo que en ella aparece. Le daré flexibilidad, aunque ello pueda atentar contra la idea misma de «programación».

Los exámenes no pueden ser el principal instrumento de evaluación. Su peso en la nota nunca debería estar por encima del 20 %, y tirando por lo alto. Pensar que al preparar un examen un alumno está aprendiendo es un error. Estudiar para un examen no es sinónimo de aprendizaje. Un sistema educativo cuyo objetivo esencial es que su alumnado supere exámenes es un sistema herido de muerte. El objetivo debe ser el aprendizaje, no tener éxito en los exámenes. Otro propósito: no voy a utilizar exámenes como prueba de evaluación. Y, si los utilizo, será únicamente para que mi alumnado sea competente a la hora de hacer exámenes, para cuando les llegue la EBAU, pero no para evaluarlos. Voy a utilizar otras formas de evaluación.

Los deberes son un lastre para los alumnos. Llama la atención que habitualmente las asignaturas con más deberes son las que disponen de más horario semanal. ¡Vaya paradoja! Los deberes, que suelen concebirse como actividades similares a las que se hacen en el horario escolar, pueden resultar contraproducentes, fundamentalmente, por el hartazgo al que llevan al alumnado. «¿No querías caldo? ¡Pues toma dos tazas!», que dice el refrán. Pero, además, generan problemas para que los chicos y las chicas hagan otras actividades complementarias, que pueden resultar tan formativas como las escolares. Un propósito más: me niego a poner deberes; se acabaron en mi asignatura. No pondré trabajo para hacer fuera del horario escolar. Eso sí, trataré de motivar a mi alumnado para que se interese por lo que vemos en clase y, voluntariamente, solo si le apetece, pueda seguir con ello por la tarde, de manera autónoma y, como he dicho, por gusto.

Las ratios que pasan de quince o dieciséis alumnos por grupo y profesor son inadecuadas, porque impiden la atención a la diversidad y a cada individuo en cuanto que diverso. También dificultan la atención a los equipos cuando se ponen en marcha estrategias de trabajo cooperativo. Asimismo, favorecen la desindividuación, es decir, que cada alumno se sienta anónimo en el grupo y, amparado en ello, legitimado para poner en marcha conductas inapropiadas. Las ratios más idóneas para poner en marcha metodologías grupales e individuales efectivas son las que no superan los quince o dieciséis alumnos por grupo. En este terreno, poco puedo hacer. Como mucho, informar a los políticos educativos e intentar hacérselo ver.

Dar soluciones cuantitativas a problemas cualitativos es un error. ¿Que el alumnado, de manera generalizada, no va bien en tal o cual asignatura, y esa asignatura es de las consideradas troncales? Pues se mete una hora más de clase a la semana —que se quita de una asignatura considerada menos importante— y asunto arreglado. Equivocación mayúscula. Y a los hechos me remito, ya que es lo que se viene haciendo desde finales del siglo pasado y los problemas siguen ahí. Quizá la solución no esté tanto en el cuánto, sino en el qué y en el cómo. En estos casos de asignaturas en las que la tendencia habitual es a incrementar sus horas semanales y, sin embargo, los resultados siguen sin ser los esperados, ¿alguien se ha planteado que el problema puede estar más en lo inapropiado de lo que se está enseñando en ella y en el cómo se está haciendo, que en el número de horas semanales de clase que tiene asignadas? Tampoco en esto puedo hacer mucho, aunque sí generar debate en torno a ello.

Privilegiar el currículo sobre el alumnado es una aberración. El sistema educativo parece ser, por tradición, currículo-céntrico. Parece que no somos conscientes de que son los alumnos los que dan sentido al sistema, no el currículo. Deberíamos tender a un sistema alumno-céntrico, en el que el currículo fuera flexible a nivel local, de centro, de aula e individual, y pudiera adaptarse a lo diverso, inherente a cada zona, a cada centro, a cada aula y a cada alumno. En este sentido, otro de los lastres legitimados con el tiempo, y de los que habría que desprenderse son los libros de texto. Utilizarlos, supone adaptar al alumnado y a todo el proceso educativo a ellos. Vamos, como empezar la casa por el tejado. Este es otro de mis propósitos: procuraré adaptar el currículo de mis asignaturas al contexto educativo en el que trabajo y a cada uno de mis alumnos y, por supuesto, no utilizaré libro de texto.

Hacer menos aula y más escuela resulta cada vez más una necesidad en Educación. El aula es, en la actualidad, el centro neurálgico donde se lleva a cabo el hecho educativo. Pero es preciso abrir el aula y sacar al alumnado de esa especie de cárcel en la que se mantiene recluso gran parte del horario escolar. Flexibilizar los grupos, derribar muros o abrir puertas son objetivos fundamentales. Desde mi humilde posición, apunto la posibilidad de que alumnos, de niveles superiores y más competentes en cada materia, tutoricen a otros de niveles inferiores y menos competentes.

Las asignaturas no son un fin en sí mismas, sino un medio para formar a los alumnos. Nuestro objetivo no son las asignaturas; estas solo son útiles en tanto en cuanto ayudan a nuestros alumnos en su proceso de adaptación a la sociedad a la que pertenecen y al mundo en el que viven. Los aprendizajes que se deben adquirir en cada una de ellas tienen que ser individual y socialmente útiles. A partir de este momento, uno de mis propósitos será relativizar el valor de mis asignaturas y tomar estas como medios para enseñar, formar y educar a mi alumnado.

La política educativa debe tener en su punto de mira al alumnado y no los votos, ni a los votantes. Es imprescindible un trabajo serio en la elaboración de una ley de Educación que parta de un consenso político pleno, en el que unos y otros, de uno y otro color, tengan la capacidad de dialogar con los que no piensan como ellos, de explicar las líneas de su programa educativo sin tratar de imponer, y de estar dispuestos a escuchar y ceder ante las líneas propuestas por otros.

Una vez concluida la escritura de estas reflexiones en un Word, Lucía clicó «Guardar como» y tituló el archivo: *Reflexiones sobre las miserias de nuestro sistema educativo*. A continuación entró en su correo electrónico y pulsó en «Redactar». Enseguida se desplegó la ventana de «Mensaje nuevo». Dentro de ella,

escribió: «[elena60@educarex.es](mailto:elena60@educarex.es)» como destinatario. Debajo, como asunto, repitió el título del archivo y, seguidamente, lo adjuntó.

El mensaje que escribió era explícito:

Hola, mamá. Lee esto que te mando. Sé que estás de acuerdo conmigo en la mayor parte de las cosas que digo. Quiero desarrollarlo en un libro que titularé *Profesoras*, donde nosotras representemos dos formas antagónicas de entender la Educación. Siento decirte que te toca el papel feo, el carca, el que quiero criticar; el papel que, posiblemente, ya esté desterrado de nuestra profesión —eso quiero creer—, y con el que tú tienes que ver tan poco, pero del que aún quedan muchos posos. Sé que, de habértelo preguntado, lo habrías elegido tú con tal de dejar a tu hija el papel bonito, el novedoso, el que defiendo y quiero compartir. ¡Ah!, me vas a matar, porque, aunque he pensado mantenerte el nombre, voy a ponerte «doña» delante. Vamos, que vas a ser doña Elena. Sé que tú odias esa forma de llamarte, pero lo necesito para polarizar un poco más las dos visiones de la Educación. Bueno, tú lee lo que te mando y ya mañana, mientras tomamos un café, te comento cómo quiero enfocar el libro, que no sé si será una novela, un ensayo, una obra perteneciente al género didáctico, una fusión de todos ellos o vete tú a saber. Sea lo que sea, me apetece escribirlo. Gracias, mamá.

Te quiero.  
Lucía.

### ***Receta***

La respuesta de Elena no se hizo esperar:

Hola Lucía. Me parece muy bien todo lo que dices. ¿*Profesoras*? Me gusta el título. Pero el «doña» no te lo perdono. Al menos sé que, como decía una canción de mi infancia: «Yo no soy esa». Y para demostrártelo, te mando algo que me pediste el año que terminaste el máster de profesorado y que siempre olvidé enviarte: ¿Cómo se da una clase? Pues ahí va mi receta:

1. No hay recetas para este asunto. No hay fórmulas, algoritmos o teorías infalibles. En Educación, a veces, «si *p* entonces *q*»; otras veces, «si *p* entonces *no q*»; y otras, «si *p* entonces vete tú a saber». Pero sí hay ciertas evidencias, pautas a seguir, consejos que suelen dar buen resultado. He aquí algunos de ellos.

2. Debemos partir de una idea básica: en nuestra clase, por encima de nuestra asignatura, y de nosotros mismos, está el alumnado. Él es el objetivo esencial del hecho educativo. Lo más importante es su formación, tomando la nuestra y nuestra asignatura como recursos para lograrla.

3. Para preparar una clase, hay que tener en cuenta al alumnado al que va dirigida, sus conocimientos y competencias previas en el contenido de esa clase. No des cosas por supuestas si no estás segura de que las conocen y las manejan.

4. También hay que tener en cuenta los intereses del alumnado, para hacer una clase que los motive, que les resulte interesante. Recuerda la analogía del pescador: al pez hay que darle proteínas, pero estas están igualmente en la lombriz que en la tortilla de patatas. Aunque al pescador le guste más la tortilla, en el anzuelo pondrá la lombriz porque le gusta más al pez. Nosotras somos las pescadoras; el alumnado, los peces y las proteínas, lo que estos deben aprender. El envoltorio es el que nos permite motivarlos. Ofréceles lo que quieres enseñarles de tu asignatura en un embalaje a su gusto

5. En los tiempos que vivimos, el uso de tecnologías de la información y la comunicación constituye un recurso esencial para motivar, como lo son las metodologías activas, con independencia de que requieran el uso de estas tecnologías para su puesta en marcha.

6. Al preparar una clase hay que intentar no cargarla de rigidez horaria, sino dotarla de flexibilidad, dejar margen a la improvisación para adaptarla, sobre la marcha, a los condicionantes por los que esté transcurriendo. Debes estar dispuesta a improvisar

7. Hay que llegar a clase convencidas de que va a ir bien, porque lo normal es que vaya bien. Al entrar hay que dar la sensación de estar a gusto en ese sitio y con esos alumnos. Manifestar un buen estado de ánimo es una excelente arma educativa.

8. Si puedes iniciar la clase con una actividad que los sorprenda, mejor. Esa es la mejor manera de que, a modo de rito de paso, entren en tu clase no solo físicamente, sino también con su mente y sus sentidos puestos en ella. Da tiempo al que tarde en entrar a que lo haga.

9. «La paciencia es la madre de las virtudes», se dice, y es totalmente cierto cuando de la docencia con adolescentes se trata. Ten paciencia con el que se niega a hacer lo que le pides, con el que quiere hacer o hace otra cosa, con el que te provoca, con el que lo hace más lento... Acabará por hacer lo adecuado si te muestras paciente con él.

10. La mejor manera de actuar es no actuar; no prestes atención al que te la pide con conductas disruptivas. Si lo haces estarás reforzando esas conductas. Atiende siempre cualquier conducta adecuada cuando te des cuenta de que está sucediendo.

11. A medida que avance la clase, trata conductas inadecuadas y disruptivas en privado, dirigiéndote al alumno que las provoca en voz baja o con gestos imperceptibles para el resto.

Incluso saliendo con él al pasillo aun estando en horario de clase. Nunca reprendas a un alumno en público.

12. Utilices la metodología que utilices, más innovadora o más tradicional, más o menos activa para el alumnado, permítele expresarse, sugerir o preguntar, y valora siempre sus intervenciones.

13. Intenta en todo momento que ningún alumno sienta debilitada su autoestima por tus palabras o tus gestos. Un alumno con una buena autoestima aprende más y mejor.

14. De vez en cuando, valora en público al grupo en general por su buen trabajo en clase. Sin excederse para que no se pierda el efecto. No te importe dar algunos refuerzos al grupo. El grupo puede ayudarte en el trabajo con sus miembros individuales.

15. Si, por la razón que sea, observas que hay un tema que está siendo centro de la clase sin tú proponerlo, algo que ha pasado entre ellos o con gente de otros grupos, que les impide centrarse en tu clase, que no te importe dedicarle un tiempo para, a través de ese tema, traerlos de nuevo a tu clase pasado un rato. Incluso utiliza parte de la clase para hablar de ese asunto que tanto les importa. Tú lo veras desde fuera y puedes ayudarlos mucho. Si te preocupas por sus cosas ellos se preocuparán y facilitarán lo que entienden que son las tuyas: dar clase.

16. No te alteres de manera ostensible por nada. Muéstrate tranquila, calmada. No pierdas nunca los papeles. Intenta relativizar todo en el mismo momento en que ocurre. Por lo general, cuando una está alterada no toma las mejores decisiones.

17. Intenta que aprendan sin darse cuenta; que, aunque pueda no gustarles el qué le quieres enseñar, les entusiasme el cómo se lo vas a enseñar. Para ello las metodologías activas son muy interesantes. Haz cursos sobre ellas. En los Centros de Profesores se convocan este tipo de cursos, de manera gratuita, con mucha frecuencia (cuatro o cinco por mes). La actualización de un profesor debe ser una actividad continua, durante todo el tiempo que esté en la docencia.

18. No te erijas en la protagonista de las clases. En las clases magistrales, en las que solo, o fundamentalmente, habla el profesor, la mayor parte del alumnado adolescente desconecta enseguida. Dar clase a adolescentes no es dar una conferencia. En toda clase los alumnos deben ser los principales protagonistas. Eres tú quien debes otorgarles ese protagonismo.

19. Utiliza mucho en tus clases textos, relatos, analogías, metáforas, guiones teatrales... vinculados al contenido que estés trabajando, creados por ti, adaptados a tu alumnado y que tengan que ver contigo o con tus experiencias personales y/o profesionales. Eso posibilita un mejor



acercamiento entre alumnos y contenido. También tienen mucho efecto si, en esos textos, o relatos aparecen espacios, tiempos y contenidos conocidos por ellos y familiares para ellos o su grupo de edad. Los textos neutros desde el punto de vista emocional apenas enseñan, por muy bien que estén contruidos.

20. A pesar de que has puesto todo tu empeño, tu trabajo, tu formación para que una clase sea un éxito, a veces no lo es. No te sientas frustrada. No pienses que en la siguiente te ocurrirá igual. En estos casos, no permitas que la profecía se cumpla a sí misma. Por el contrario, convéncete de que la siguiente irá como la seda, porque habitualmente así ocurre si tú quieres que ocurra.

21. No minusvalores ninguna otra asignatura. Todas tienen un gran valor como recursos para, a través de ellas, formar al alumnado. No dejes entrever en tu clase que hay asignaturas de primera (la tuya) y de niveles inferiores (varias de las otras). Todas son importantes para la formación de tu alumnado.

22. Muestra empatía con tu alumnado. Sus problemas, aunque te resulten poca cosa desde tu perspectiva de adulto, son sus problemas y, por lo tanto, son muy importantes. Esa empatía debe llevarte a poner en valor y considerar sus intereses, los temas que les preocupan...; y, llegado el caso, a abordarlos desde tu asignatura para que, de esta manera, le den importancia porque les resulta útil.

23. Recuerda que lo importante no es solo que el alumnado sepa, sino también que sepa ser y sepa hacer. Debe tener conocimientos en tu asignatura, pero también ser competente en ella. Muchas veces, saber no te lleva a ser competente.

24. Plantea clases en las que se vaya de la práctica a la teoría y no al revés. No dictes la teoría, permite que tu alumnado llegue a ella desde la práctica.

25. Anímalos desde el primer momento de la clase a hacer un ejercicio de autoevaluación. Ello los ayuda a pensar sobre lo que están haciendo, a tener un *feedback* momentáneo de su trabajo y su actuación, a cambiar ciertas actitudes no deseables por otras deseables sobre la marcha.

26. Haz partícipe al alumno en la forma de trabajar el contenido que vas a tratar en tu clase. Consigue que ellos sientan que son parte de esa clase y que tienen un papel importante en la toma de decisiones que se generan en ella. Haz que perciban que, de vez en cuando, el genio de la lámpara —que eres tú—, les concede su deseo de qué aprender y cómo hacerlo.

27. Acostúmbrales a trabajar de forma autónoma, sin necesidad de tu presencia en el aula para decirles constantemente qué tienen que hacer. Que los alumnos trabajen como si tú no estuvieras en el aula.

28. No pongas deberes para la tarde. Con seis horas diarias de clase es suficiente para la formación académica de un adolescente. Permíteles seguir formándose fuera del instituto. En todo caso, proponles actividades sobre tu asignatura para la tarde, pero voluntarias, de tal manera que sea suya la decisión de hacerlas o no. Así, si lo hacen, será por gusto, interés o motivación, principales garantes de un aprendizaje auténtico y duradero.

29. Los exámenes no son una obligación. Hay muchas estrategias e instrumentos de evaluación menos traumáticos para el alumnado que los exámenes. Piensa, asimismo, que los exámenes y copiar son las dos caras de la misma moneda. Prueba otras opciones de evaluación.

30. Si haces exámenes, relativiza el valor de las calificaciones generadas en él, para evitar que lo único que les interese, por encima de aprender, sea sacar nota, aunque para ello haya que copiar, o tratar de engañar, que es lo mismo.

31.- Recuerda que la autoevaluación, planeada desde el inicio del proceso, es una estrategia muy interesante en Educación porque, además de ofrecerte a ti, como profesora, una interesante información sobre el alumno y su trabajo, a ellos los ayuda a organizarse, a pensar en lo que hacen y en cómo lo hacen, a gestionar su trabajo, a tomar decisiones y a autorregularse.

32. Propón, o acepta si te proponen, la participación en cualquier proyecto de innovación que se esté llevando a cabo en tu centro, para luego aplicar en esa clase que estás preparando lo que has aprendido en ese proyecto.

33. Ten confianza en ti y en tus posibilidades como profesora para conseguir que tu alumnado aprenda. La confianza en nosotras mismas es esencial en la docencia para conseguir que esta sea de calidad.

34. Debes estar dispuesta y preparada para equivocarte y para aceptar e intentar reparar tu equivocación. Todos nos equivocamos, pero aceptar nuestros errores, aprender de ellos e intentar repararlos es el mayor de los aciertos.

35. Cada uno de nuestros alumnos puede ser un patito feo en algún aspecto social, conductual o académico de nuestra clase. No nos conformemos con que el último del grupo nade a remolque de sus compañeros, y tratemos de encontrar el cisne que lleva dentro para hacerlo visible lo antes

posible en las actividades que estemos realizando. No esperes al final del cuento —del curso— para poner de manifiesto el o los cisnes que hay dentro de cada alumno y alumna.

36. Procura ser feliz con tu clase. Disfrútala y esa noche cuando estés en casa, mírate al espejo y di a la imagen que tienes delante de ti: «Olé, qué pedazo de clase me ha salido esta mañana. Hay cosas mejorables que voy a mejorar para la próxima. Pero hay muchas cosas aprovechables, porque sé a ciencia cierta que mis alumnos y mis alumnas han aprendido en esta clase».

Aprovecho para mandarte una foto de la taza que me ha regalado Guillermo, un alumno de 4.º que, por edad, ya podría haber terminado 2.º de Bachillerato. Se trata de un chico con problemas familiares, amistades peligrosas, coqueteo con las drogas, varias expulsiones del instituto... Si amplías, se lee «Muchas gracias por cada una de tus clases». Junto al texto aparecían dibujados un lápiz y un corazón. El uno simbolizaba el mundo de la razón; y el otro, el de las emociones. El diseño fue suyo, según me dijo. Guille nunca tuvo un mal comportamiento conmigo, ni en mi aula, ni fuera de ella. Siempre se mostró respetuoso, como hice yo con él, pero más. Cada año que repetía, me ayudaba en las clases como si fuera un profesor en prácticas. Él recordaba mucho y bien lo que había trabajado conmigo el curso anterior y no tenía reparos en utilizar mi clase para tutorizar a los que les costaba más la asignatura. Algunos días, al entrar, venía a saludarme y me decía: «Me gusta venir a tu clase» o «¿Estás bien?» Y, al salir, siempre se despedía con frases tan agradables como: «Me ha gustado tu clase» o «Ha sido un placer, Elena». Un día, una alumna del Máster, que hacía las prácticas conmigo, me preguntó cómo actuaba yo cuando un alumno como Guillermo la liaba en mi clase. Le respondí que para mí la clave estaba en la prevención, en intentar evitar que Guille, o cualquier otro alumno, la liara. Había variables que yo no podía controlar, la mayor parte de las cuales tenían que ver con la vida de estos chicos fuera del instituto. Pero había otras que sí. Mi forma de actuar siempre va en la misma dirección: respetar, escuchar, dialogar, empatizar, tener paciencia, motivar, emocionar, sorprender, innovar, ayudar, sonreír... Pienso que son palabras mágicas para tener éxito en el trabajo con adolescentes y prevenir situaciones graves de indisciplina. Guillermo iba a mis clases, me ayudaba en ellas, intentaba ser amable y educado, incluso se preocupaba por mí si me veía preocupada por algo. Tenía un corazón enorme, pero un traspies le llevó a un centro de acogida de menores en cumplimiento de medidas judiciales. No he vuelto a saber de él, aunque conservo algunos de sus wasap y me emociono al volver a leerlos.

No te aburro más. ¡Ah, sí!, una última cosa. Ya que me vas a adosar el «doña», al menos permíteme a mi personaje ejercer de profesora de Matemáticas. Como bien sabes, las Matemáticas son mi pasión, y mis objetivos esenciales como docente pasan por conseguir que mis alumnos las amen y no las odien; que las disfruten y no las sufran; que les interesen y no pasen de ellas; que les sean útiles para su vida y no solo para aprobar exámenes; que les resulten placenteras y no les duela aprenderlas. ¡Ah!, y, por supuesto, que puedan, a través de ellas, comprender y adaptarse mejor al mundo que los rodea.

Te quiero, hija.

# AGRADECIMIENTOS

A mi alumnado del MUFPE (Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria), en la asignatura Psicología y Educación del Adolescente, auténticos inspiradores de esta obra. Dentro de este amplio grupo, quiero mencionar expresamente a: Isabel Latorre, Sara Reina, Héctor Garzón, Marina Teodoro, Marina García, Jesús Fructuoso, Beatriz Núñez, Marina Guerra, Virginia Guisado, Irene Granado, Isabel Holgado, Estefanía Vázquez, María Nieto y Luis Manuel Picarzo. Ellos me han ayudado con las primeras correcciones. También por este asunto, mil gracias a otro joven universitario que ojalá algún día pueda tener como alumno, para seguir aprendiendo de él: Luis Merchán. Cada una de sus aportaciones a esta obra ha sido una lección de cómo escribir.

Mi gratitud a Laura Clemente, alumna de 4.º de la ESO del IES El Brocense —exalumna mía en 2.º de la ESO—, por esas reflexiones tan interesantes sobre nuestro sistema educativo. Y, por extensión, a todo mi alumnado de los institutos IES El Brocense e IES Norba Caesarina, ambos de Cáceres, del IES Francisco de Orellana de Trujillo, y de los colegios públicos de Brozas, Rincón de Ballesteros y Talaván, el Alfonso VIII de Plasencia, el Moctezuma de Cáceres y Las Américas de Trujillo. Ellos han sido los protagonistas en cada uno de los relatos que ilustran este libro.

También agradezco al profesorado de estos centros educativos, así como al de la Universidad de Extremadura donde me hice maestro y antropólogo, y al de la UNED donde estudié Psicología, por ayudarme en mi formación como docente. Ellos han sido, y siguen siendo, el espejo donde me miro para aprender esta profesión.

Y, siguiendo con el profesorado, muchas gracias a José Díaz, Ángel Prieto, Luis Godoy, Marisa Vicente, David González, Luis Merchán, Javier Domínguez, Víctor Díaz, Nieves Tejado y María Carvajal

por su ayuda. A estas dos últimas por partida libre; a Nieves, mi compañera de departamento, también por escucharme, enseñarme y ponérmelo tan fácil para ejercer mi trabajo, y a María, porque suya es la portada de este libro y suyo un amor por esta profesión que me contagia cada recreo en la cafetería de Nino. Mil gracias a Ángel Cepeda, un maestro de los pies a la cabeza, humanista del siglo XXI al más puro estilo renacentista, por su prólogo. Y, muy especialmente, a Rosario Guerra, mi compañera de vida, con quien tantas cosas bonitas comparto, por todo lo que he aprendido de sus métodos educativos y de su entrega a la labor docente aun trabajando en la Universidad donde, tristemente, la docencia es tratada como la hermanita pobre de la investigación.

# ¿QUIÉN SOY?

Soy Sebastián Díaz Iglesias. Nací en Piornal (Cáceres) en 1964.

Quise ser matemático, luego médico, pero una serie de circunstancias me llevaron al mundo de la Educación en 1982, cuando, sin que nadie lo esperara —ni yo mismo—, empecé a estudiar para maestro. Gracias, Castor, por matricularme en la prueba de acceso a Magisterio sin yo pedírtelo, por animarme y apoyarme siempre mientras hice esta carrera, aunque este camino no fuera el que tú habías pensado para mí. Luego vino la licenciatura en Psicología, y más tarde, la licenciatura y el doctorado en Antropología. En 2015, me concedieron el Premio Nacional de Educación. Llevaba impartiendo clases desde 1988 y llegó en el momento más oportuno, cuando las dudas en cuanto a mi forma de entender la Educación me estaban haciendo replantearme mi futuro como docente, e incluso pensar en abandonar aquella profesión que tanto amaba.

He ejercido como profesor en la mayoría de etapas educativas, desde la Educación Preescolar a los estudios de Máster, pasando por EGB, Educación Secundaria, Diplomatura, Licenciatura, 3.º Ciclo Universitario y estudios de Grado. También, en una gran variedad de disciplinas académicas: Ciencias de la Naturaleza, Música, Educación Física, Matemáticas, Francés, Ciencias Sociales, Lengua, Plástica... En cuanto a mis espacios de trabajo, nunca olvidaré los colegios públicos de Brozas, Rincón de Ballesteros, Plasencia, Talaván, Trujillo y Cáceres en los que estuve destinado como maestro, así como el IES Francisco de Orellana de Trujillo, los IES El Brocense y Norba Caesarina de Cáceres, el centro asociado de la UNED en Plasencia y las facultades de Formación del Profesorado y Filosofía y Letras de la Universidad de Extremadura en Cáceres.

Entre mis publicaciones destacan tres novelas juveniles de carácter didáctico: *En clave de Fa* (2015), *En clave de rock* (2016) y *En clave de flamenco* (2017). También escribí el libro *Jarramplas. Ritual festivo*

y *tramas de identidad en Piornal* (2006) y fui coautor de las obras *Instrumentos de la tradición musical extremeña* (2016), *La música en Extremadura. Teoría y didáctica* (2013) y *Los sonidos de un pueblo* (2008). A ellas habría que añadir publicaciones diversas como capítulos de libros y artículos en revistas indexadas sobre temas de antropología y etnomusicología.

Mi intervención en congresos, simposios, seminarios, encuentros, jornadas y cursos, nacionales e internacionales, ha sido muy intensa y extensa, con un número muy importante de comunicaciones, ponencias, conferencias y mesas redondas, preferentemente sobre temas de Educación. Hasta he codirigido tres tesis doctorales.

En 2004 fui miembro de GSEEX, Grupo de Software Educativo Extremeño, con el que participé en la creación del portal educativo extremeño Educarex.

En la actualidad trabajo como profesor de Música en el IES El Brocense —mismo centro en el que desarrollé mis estudios de Bachillerato— y el IES Norba Caesarina, así como de profesor de Psicología en el Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, en la Universidad de Extremadura.



