

Educación vivida en el aula: unas páginas de mi memoria

Jesús LAHERA CLARAMONTE

Datos de contacto

Jesús Lahera Claramonte

Universidad Complutense
de Madrid

Facultad de Educación

Departamento de Didáctica
de Ciencias Experimentales

C/ Rector Royo Villanova, s/n

E28040 Madrid

jesuslahera@hotmail.com

Recibido: 10/05/12

Aceptado: 15/05/13

RESUMEN

La reflexión sobre la práctica suele entenderse como la experimentación en el aula de una temática determinada y validación pertinente por procedimientos habituales. Y, si procede, la contextualización de resultados y conclusiones en un ámbito más amplio, por comparación con otras experiencias similares: es investigación en acción. Pero la idea de reflexión sobre la práctica es tan amplia que permite también incluir la grabación diaria en su memoria o archivo de las impresiones del profesor: son diarios de clase, historias de vida docente y de investigación, biografías narrativas, voces de aula, intrahistorias y autoficción, aspectos de un renovado interés en investigación educativa. De mi memoria recupero el contenido del presente trabajo.

PALABRAS CLAVE: Reflexión, Práctica, Aula, Profesor, Alumno, Docencia, Investigación, Narrativas, Memoria, Archivo.

Lived education in the classroom: a few pages of my memory

ABSTRACT

The reflection on practice is often interpreted as experimentation in the classroom of a given subject and its validation by standard procedures. And, if appropriate, a contextualization of findings and conclusions in a broader context, by comparison with other similar experiences: it is action research. But the idea of reflection on practice is so broad that it can also include daily recording memory and teacher's impressions: they are class journals, life teaching and research histories, narrative biographies, classroom voices, intrahistories and self-fiction, aspects of a renewed interest in educational research. From my memory I retrieve the content of this paper.

KEYWORDS: Reflection, Practice, Classroom, Teacher, Student, Teaching, Research, Narrative, Memory, File.

Contexto

El éxito popular de la novela autobiográfica de Penac (2008) ha contribuido a la (re)emergencia de un interés investigativo en el campo de las historias de vida docente, las narrativas de docencia, los diarios de clase del profesor y de los alumnos en prácticas —que pasaron a denominarse *memorias*, *informes* y, pretenciosamente, *proyectos*—, las voces del aula, las narraciones biográficas, las crónicas e intrahistoria de docencia y la denominada autoficción del profesor (¿quién narra?). (Mi primera vivencia siendo alumno de una escuela rural unitaria: el cuaderno rotatorio, en el que cada día un alumno seleccionado escribe un resumen de la clase, con la pertinente *addenda* del maestro. Mi vivencia actual: el presente relato).

Cualquier escrito que pretenda tener perfil académico sobre esta temática no puede eludir los referentes de contexto. Actualmente disponemos de numerosos trabajos reconocidos sobre esta amplia temática: algunas referencias relevantes deben ser citadas. Goodson (2004, 2008, 2010): la investigación sobre historias de vida del profesorado; Bolívar (2001): las biografías narrativas en educación; Zabalza (1991): tipología, utilidad y alcance de los diarios de clase; Martínez (2002): posibilidades de las narrativas de los profesores y proyección en la enseñanza; y McEwan y Egan (2005): la narrativa en la docencia y en la investigación, nuevas perspectivas. También, realizaciones prácticas escritas con entusiasmo profesional: Sala (2002) y Sánchez (2003), el mundo de la enseñanza contado desde dentro. Disponemos, en fin, de documentos emergentes de proyectos de investigación publicados por organismos internacionales (OEA, 2010).

Acotada la temática a la pedagogía específica y a la ciencia, tenemos algunas referencias directas de primer orden. Singularmente Freinet, pedagogo conocido por sus técnicas en la escuela —impresión escolar, libro abierto e incompleto, correspondencia interescolar, ¿no son las TIC de la época?— y los métodos naturales en la pedagogía moderna. Algunas de sus obras (Freinet, 1949, 1956, 1962) contienen diarios de clase de ciencias, transcripciones de la clase coral polifónica. Deben considerarse intentos pioneros de lo que décadas después vino en llamarse constructivismo: la (re) construcción de conocimientos a partir de las concepciones previas de los alumnos —actuando con ellas y no contra ellas— creando situaciones de conflicto, diseñando materiales, ejemplos y contraejemplos, que posibiliten propuestas de (re)olución a los problemas planteados, en el marco general del aprendizaje significativo. En nuestro contexto, los diarios de Freinet manifiestan las voces de los alumnos en el aula.

Seguidamente debemos constatar que los grandes de la física del siglo XX, además de sus contribuciones académicas, han escrito libros que encajan en la idea de diarios de vida y de investigación, en la narrativa de los profesores. De Planck, considerado fundador de la física cuántica, es la narrativa (Planck, 1948) de su trayectoria personal y autobiografía científica. De Einstein, creador de la teoría de la relatividad, son

sus relatos autobiográficos, libros de opiniones y su correspondencia (Einstein, 1949, 1950, 1953). Siempre hemos mantenido que una manera de aproximarse culturalmente a estas dos teorías revolucionarias del siglo XX es la lectura de estos textos primigenios, que, escritos en su época, con el tiempo fueron también traducidos al español.

Asimismo, Gamow, destacado físico nuclear y lingüista aficionado —de él son los vocablos *big bang*, *fisión*, *fluido nuclear*— escribe cuentos «científicamente fantásticos (no historias de ciencia ficción)», creando en la autoficción su *alter ego*, un viejo profesor que le explica en lenguaje sencillo los singulares acontecimientos que ocurren en sus ensoñaciones a Mr. Tompkins, un modesto empleado de banca aficionado a la ciencia moderna, asiduo asistente a conferencias (Gamow, 1940, 1944). (Al final, la hija del profesor se casa con Mr. Tompkins).

Las memorias de Frisch (1979) son una amena narrativa del desarrollo de la física atómica y nuclear en la primera mitad del siglo pasado. Asimismo, los libros de notable éxito editorial de Heisenberg (1969, 1971) son narrativas de lectura agradable sobre la evolución de la física cuántica, con ensayos en un ámbito más amplio: el concepto *entender* en la física moderna, discusiones sobre el lenguaje, revolución y vida universitaria, controversias sobre política y ciencia.

Y la emblemática figura de Feynman, conocido por su formulación peculiar de la electrodinámica cuántica y por sus cualidades de profesor excepcional: sus experiencias vivenciales y anécdotas de todo tipo son transcritas por un colaborador suyo y publicadas (Feynman, 1985, 1987). La narrativa sin fórmulas presenta momentos estelares en Hawking, con un talento sorprendente para (re)interpretar narrativamente no solo la física clásica y moderna, sino también las teorías contemporáneas, desde su primer libro (Hawking, 1988), un *best seller* —pese a requerir al lector una cierta formación en física y en filosofía—. De todas obras citadas hay ediciones en español, que recogemos en la bibliografía.

En resumen, siguiendo una modalidad literaria similar, grandes pedagogos y científicos, y profesores de base, han escrito sus vivencias magisteriales. Naturalmente escritos como profesor de base, siguen algunos relatos de mi vida docente y pensamientos asociados —escritos atemporales: en presente—, sin más mérito, seguro, que haber impartido docencia continuamente durante cuarenta y cinco años, y como una entusiasmada aportación a esta temática, siempre viva, variada y actual por naturaleza.

La docencia de mis alumnos

Auctoritas et potier. Siempre he encontrado que los alumnos son respetuosos con el profesor. En mi época inicial, extremadamente respetuosos, seguramente por influjo de la sociedad, fuertemente jerarquizada. Un compañero ligeramente

más veterano me dice: hay que distinguir entre *auctoritas* y *potier*. La autoridad la tiene el docente por su preparación remota e inmediata (*sic*) de la clase; el poder, por su facultad administrativa de firmar las actas de calificación. Y... el profesor debe tener autoridad y evitar usar el poder, salvo en casos de emergencia. Solo deseo añadir que, con el tiempo, los alumnos, respetuosos siempre, me han validado el poder: es un aspecto de su docencia.

La docencia. El acto docente, *per se* repetitivo y nuevo a la vez, siempre en continua evolución. El profesor actualiza y depura sus conocimientos —y actividades para proponer, o viceversa— en un proceso de selección natural darwiniana; y también recupera otros que debió estudiar en su día y que ahora comprende más profundamente: aprende. Y repite año tras año: la clase como acto litúrgico. El profesor parece estar siempre instantáneamente quieto: el alumno, siempre instantáneamente móvil. En cada sesión el profesor se repite —incluso se escucha— y, según la formación de los alumnos y, sobre todo, según sus actitudes y sensibilidades, (re)crea la clase: así, cada clase es igual y distinta, en una aparente incoherencia interna. Con frecuencia, el alumno hace la pregunta afortunada, la que espera el profesor: los alumnos, aun siendo distintos cada año, también son repetitivos en este aspecto. El profesor se asombra doblemente: de sus potencialidades propias y de sus alumnos. Ahí radica con certeza la esencia de la docencia, mezclando entusiasmo docente y responsabilidad docente y discente: es la que permite la supervivencia del profesor. El profesor (re)crea, (re)construye, (re)presenta. Y lo mismo hace el alumno.

Comprensión/No comprensión. Es mi primera clase como profesor oficial, siendo muy joven: la asignatura es Física y su Metodología. Intento mostrar una panorámica general de la física, deteniéndome en los aspectos más actuales: dualidad, paradojas, cuantización, relatividad, absolutividad, haciendo referencia a casos cotidianos, en una transposición cultural. Añado que la metodología (en la enseñanza) sigue el esquema de cómo se hace física, sigue también el método científico: así que se puede hacer (cierta) ciencia en la escuela. Al terminar entra en mi despacho la delegada de curso, con dos o tres compañeras más. Me dicen que no han entendido nada. Respondo: «¿Nada? Decirme alguna cosa que no hayáis entendido... Responde con timidez: no, si lo que queremos decir es que no tenemos formación, y que si sigue así...». El diálogo cambia bruscamente, se hace cortés. «Además —continúo—, os he dicho que voy a seguir el libro de texto de mi antecesor, muy didáctico y apropiado, pero permitidme ampliarlo de cuando en cuando». «Pero en el examen, ¿entrará todo? —parece alarmarse una alumna —». La delegada recrimina a su compañera el comentario hecho. Y pasamos a hablar de los motivos por los que quieren ser enseñantes. Unanimitad: por vocación, lo que me obliga mucho, para no defraudarles, para ser yo también enseñante. El curso transcurre tranquilamente. El plan de estudios permite clases de laboratorio por las tardes, donde dicen aprender mucho. La

lección final es casi una repetición de la inicial. Entra de nuevo en mi despacho la delegada. «Vengo a decirle, en nombre del grupo, que en el curso se le ha entendido todo...». Supongo yo que ha entrado en juego la psicología discente: cautelarmente, al principio, los alumnos debían no entenderme; al final debían entenderme. Matizada, esta situación se repite a través de los años. Pero ¿cómo evitarla?

Los gestos. En mis primeros años de docencia estoy muy pendiente de los gestos de los alumnos: la mirada fija, la sonrisa ambigua, los comentarios en voz baja. Mi gesto serio se vuelve en ocasiones adusto, mirando de soslayo, como guardián del orden y jerarquía que debe haber en el aula. Con el tiempo interpreto los gestos de los alumnos en clave de tolerancia: los alumnos no pueden nunca molestar al profesor, piensan más bien en otras cosas. Si se sonríen, se sonríen de ellos mismos, de su atípica situación, de una situación que por impuesta no entra dentro de sus intereses. Los gestos de los alumnos emergen de la situación irreal, quimérica, de mis esfuerzos ante un público no especialmente preparado y menos motivado, salvo ese tercio de excepciones del total. El gesto del alumno, que incluye la admiración del que, a su pesar, aprende ante el profesor que se esfuerza en intentar enseñar a aprender. El gesto del alumno —frecuentemente no considerado por el profesor o juzgado con severidad—, pero que si me fijo en él me produce ahora seguridad, complicidad.

La concentración. Son frecuentes las interpelaciones de los alumnos sobre los enunciados escritos de las pruebas de evaluación: «Profesor, ¿qué quiere decir esta frase?». «¡Este problema es imposible!» —con las matizaciones «Faltan datos», «Sobran datos»—. Para abreviar y no perturbar el clima del aula —y además, porque cualquier aclaración tiende a una mayor confusión en el alumno— suelo responder en voz bajísima: se evalúa también la propia comprensión del enunciado. Pero algún *lapsus* en el enunciado del problema, rectificado afortunadamente en el desarrollo del examen, sugiere la máxima concentración del profesor en la redacción de las pruebas y tests, la misma que, simétricamente, los alumnos ponen en su intento de resolución. Con el tiempo, intento concebir las pruebas como situaciones de aprendizaje: en varias décadas, con planes más sólidos, hasta permito utilizar libros, para acercar al alumno a situaciones reales de actuación. Al final del enunciado, suelo añadir en tipografía de menor tamaño: «El examen de Física [...] debería ser ocasión [...] de aprender física (R. Feynman, Premio Nobel, 1966). Para mi sorpresa, más de un alumno suele inquirir: «Profesor, ¿qué tengo que poner a esta pregunta?», «¿Con qué extensión debo comentar esta frase?», «¿Cuánto puntúa?».

No de, sino en. A lo largo de los años —la asignatura cambiante de denominación pero siempre con su *metodología* y *didáctica*—, propongo en actividades de microenseñanza muy diversos métodos y técnicas de enseñanza/aprendizaje

que los alumnos pueden experimentar en el aula de educación básica. En el arco que va desde el conductismo hasta el aprendizaje cognitivo significativo, y resumidamente: enseñanza programada, programación por objetivos, planes de trabajo, autoaprendizaje y autoevaluación, aprendizaje por procesos y técnicas de trabajo, mapas conceptuales, uve epistemológica, (re)construcción de conocimientos. En cada caso, siempre en el laboratorio y con apoyatura tecnológica de cada época: pizarra magnética, diapositivas, grabaciones sonoras, transparencias, vídeos, DVD, Power-point. Particularmente importante ha sido la (pre)ocupación por el desarrollo de habilidades, de pensamiento y de acción: las *skills* del mundo anglosajón —transformadas semánticamente en las actuales *competencias*, presentadas y admitidas como novedosas—. Pero esta evolución no significa transformismo, sino seguir un criterio científico, pues es aplicable a la educación la afirmación de Heisenberg: «La sospecha de que también los conceptos y teorías de la física moderna deben ser revisados, no debe interpretarse como escepticismo». Procuro siempre dar clases *en* métodos actuales más que hablar *de* ellos: al principio de mi docencia, clases *no de* enseñanza programada, sino clases *en* enseñanza programada; al final, actividades *en* (re)construcción de conocimientos, *no de* (re)construcción de conocimientos. He tenido la fortuna de que compañeros —y amigos— de Pedagogía han impartido el *de*, en ocasiones coordinadamente.

Enseñanza actual/Enseñanza tradicional. Una *addenda* o coda docente a lo anterior. He procurado ser un profesor actual(izado), contemporáneo, sobre todo para aumentar la motivación de los alumnos. ¿Se puede ser actual y tradicional? Un ejemplo: en las dos últimas décadas del siglo XX irrumpen en el ámbito de la didáctica de ciencias experimentales algunos —pocos, pero que alcanzaron notoriedad—, autodenominados didactas renovadores, dedicados a investigar sin pisar aula, que dicen renovar la enseñanza secundaria, haciendo sobre el papel propuestas inconcretas que vendrían a sustituir a la enseñanza tradicional. Pero ¿de qué enseñanza tradicional hablan?, ¿de los grandes proyectos internacionales (PSSC, Nuffield, PSNS), que han sido innovadores en las dos décadas anteriores y que ellos parecen ignorar? Resultado: apenas alborea el siglo XXI, enmudecen y/o se pliegan fielmente a las directrices marcadas por el ministerio de turno, que, por supuesto, pretende renovar la enseñanza, faltaría más. Así que, en mi opinión, se puede ser actual pero con el equipaje lleno de tradición, de experiencia vivida.

La formación de monitores. Estoy preparando algunos temas específicos y novedosos del nuevo currículo de ciencia básica: astronomía escolar, manejo de instrumentos de meteorología, experiencias con el aire... Por premura de tiempo elijo a cuatro o cinco alumnos *voluntarios*, que previa instrucción a mi cargo y estudio por su parte actuarán como monitores ante sus compañeros. El experimento pedagógico se puede resumir en una constatación: la facilidad de captación, de comprensión, de las cuestiones básicas implicadas y de mis consejos

por los monitores —todo ello desconocido por ellos al no haber sido tratados en sus estudios anteriores— y la insospechada seguridad con que actúan ante sus compañeros. Me surge una reflexión que actualizo ahora. En el EEES español, masificado —una contradicción interna— ¿no sería eficaz la enseñanza por monitores, de tanta tradición en Educación?

El difícil ejercicio de la empatía. Se advierte a los alumnos —de Magisterio y de Pedagogía— que van a actuar en actividades de laboratorio como futuros profesores. Se insiste en que los trabajos a realizar son sencillos, que su misión principal es la consideración por su parte de la transposición didáctica a los niveles básicos de la enseñanza. Así, es tarea esencial su discusión, su idoneidad, proponiendo mejoras y, en caso óptimo, alternativas... En suma, que las actividades propuestas deben ser motivo para el desarrollo de la creatividad. Y que todo esto debe plasmarse en un *informe personal*, base de la evaluación de la asignatura. Sorprendentemente, a la mayoría de los alumnos les cuesta aceptar con alegría el planteamiento, su nuevo rol. Dicen: «Somos alumnos, venimos a aprender, es lo corriente; después, nos examinamos de lo dado». Intentan ocultar su inseguridad, sus carencias, eluden la responsabilidad propia ante la realidad docente, ante la vida (profesional). Mi discurso inicial cala en muy pocos. Por supuesto, todos quieren ser profesores; pero, al parecer, no en este momento. Un alumno me sonríe con entusiasmo: «Profesor, estupendo: ¡el experimento me ha salido bien! He terminado». Y acabo yo sonriendo también: no puedo expresar de otro modo mi fracaso.

Satisfacción demorada. Reunión de docentes de distintos niveles sobre nuevos planes de enseñanza. En el descanso, entre el tumulto general, se me acerca una profesora. Dice: «Tal vez me recuerde por mi nombre, Blancanieves. Fui alumna de la primera promoción que le tuvimos como profesor, un profesor muy joven. Han pasado veinte años. Tengo que decirle que sus explicaciones, aunque yo no tuviera formación, hicieron que surgiera en mí una vocación por física y química. Hice la licenciatura y ahora soy catedrática de instituto, en Galicia. No sabe lo que me agrada este encuentro». Sí, la recordaba : no tuve otra alumna con este nombre y ¡era la audaz delegada que en mi primera lección como profesor oficial me dijo en nombre de todos que no entendían nada! Un caso de las múltiples satisfacciones demoradas que reciben los docentes, como les puede ocurrir tal vez a cirujanos y psiquiatras.

Optatividad. La optatividad, por la que tanto luchan los alumnos... Un dato en contra: se matriculan de lo que ya saben —o creen saber—. Otro: el profesor propone lo que ya sabe —o cree saber—. Encontramos, así, asignaturas pintorescas, fuera de lugar. Hasta en ambos casos prevalece la libertad de elección del alumno (responsable) y la libertad de actuación del profesor (competente). Se impone un plan de estudios conflictivo, pero al menos da opción a la optatividad.

El sistema permite mi propuesta de dos asignaturas soñadas: Procesos Científicos y Técnicas de Trabajo Experimental, con gran solicitud de alumnos, que resultan participativos; y Física Moderna, un Planteamiento para la Enseñanza, para alumnos de facultades de Educación y de Ciencias, también con gran aceptación y participación, una asignatura *genérica*, de libre configuración (LC). Me cuesta muy poco, fruto de la experiencia, publicar un libro de cada una.

Del síndrome de quemados. Suele admitirse que, cuando un escritor escribe mucho se quema. Igual ocurre con los cargos directivos, los ejecutivos, los presentadores y actores de televisión... Tienen fecha de caducidad, en breve tiempo se queman. ¿Cómo esto no ocurre en general —la excepción: el enfermo de síndrome de fatiga crónica— con los profesores de formación de maestros o profesores? Más bien parece que con el tiempo refuerzan su autoridad: la jubilación no produce júbilo, sino que es un etapa forzosa, impuesta además arbitrariamente: no hay pruebas de inhabilitación del profesorado. En mi opinión, el único agente que propicia esto es, por exclusión, el propio alumnado, sobre todo si uno no pretende hacer proselitismo ni crear secta.

Malus/Bonus. En el plan de estudios hay una asignatura conflictiva desde su propia denominación: Fundamentos de las Ciencias Experimentales, porque... ¿de todas?, ¿y cuál es el alcance del vocablo *fundamentos*? Nos ponemos de acuerdo dos profesores: uno impartirá la parte general, y otro la específica vinculada a un tema concreto. De esta me ocupo yo: Meteorología —o más bien, aprendiendo física a través de la meteorología—, donde puedo plantear infinidad de cuestiones prácticas, la mayoría aplicables en la escuela básica. Pasamos una encuesta anónima a los alumnos, para evaluar esta interpretación de la asignatura, con resultados muy favorables. De todo ello, que no vuelve a repetirse, sale una comunicación para un congreso de enseñanza de las ciencias. Así que cuidado con hablar mal de los planes de estudio. Todos lo son: generalmente están diseñados por personas no especialmente vinculadas a las aulas —son competentes (ficticios) en competencias (reales)— y podría aplicarse, desde el referente del plan de estudios de turno, aquello de que no hay mal que por bien no venga.

Las nuevas tecnologías (de cada época). En nuestro hemisferio, en invierno el día (de luz) es corto; la noche (de oscuridad) es larga. Cuando aquí es invierno, en el otro hemisferio es verano, y ocurre lo contrario. Cuando nosotros estamos en invierno, la Tierra está más cercana al Sol, pese a la creencia común contraria; y en verano, más alejada. Solsticios, equinoccios, etcétera. Compruebo que la mayoría de los alumnos, pese a sus elevados estudios anteriores, desconocen la justificación de estos hechos cotidianos y elementales. En cuidadas transparencias para retroproyector explico que son efectos de la rotación y traslación de la Tierra, con la decisiva influencia de la inclinación del eje terrestre. Creo que todo está listo para la (re)presentación. Un alumno: «Pero si el eje terrestre permanece

paralelo siempre, ¿cómo cambia su inclinación con respecto a la luz solar?». Doy al alumno una respuesta precipitada: con las transparencias hago unas piruetas y superposiciones para mostrarlo. Sí, pero no. En el curso siguiente amplió las transparencias. Y no hay reparos —otra cosa es que realmente lo entiendan bien, a la vista de los resultados de los exámenes—. En el curso siguiente dispongo de un vídeo didáctico de marca garantizada, que son esencialmente mis transparencias estáticas en movimiento —pero los resultados de los exámenes siguen siendo deficientes—. Posteriormente dispongo de (varios) Georama, modelo didáctico del sistema Sol/Tierra/Luna, ¡patentado por un profesor francés!, que permite la simulación mecánica del proceso. Los alumnos parecen tener gran interés, trabajan en pequeños grupos, pero los resultados de los exámenes... En mi época docente final, cada alumno en un ordenador puede ver en un programa la simulación de los procesos implicados, pero los resultados de los exámenes... ¿Por qué estos fenómenos naturales, explicados tan bien por nuestros maestros de primaria (entre ellos, mi padre en nuestras sobremesas) resultan tan difíciles de comprender por alumnos actuales, incluso con las TIC? Otrosí: la física básica, ¿no debería empezar por estas cuestiones naturales?

La fisión del ego. La implantación del plan de estudios 1992 de la Diplomatura de Magisterio coincide con un trasvase parcial de alumnos y profesores del edificio MDJ al edificio ALM, en turnos de mañana y tarde, en la (re)creada Facultad de Educación. Un lío. En el edificio ALM me encuentro con un grupo de alumnos procedentes del MDJ que me saludan cordialmente, menos uno que permanece en silencio. Yo le reconozco y recuerdo haberle aprobado, así que no comprendo su actitud. Me vuelvo y me dirijo a él: «También me acuerdo de ti». Responde: «No, yo no le he tenido nunca de profesor». Forcejeo, que sí, que no, que tengo buena memoria... Al final, el tipo me resuelve el enigma: en el edificio MDJ sería mi ¡hermano gemelo! Natural: un desdoblamiento biológico. Pero, en el profesor, el evento de edificios produce una partición del yo, produciendo dos yoes idénticos en el tiempo, separados en el espacio-tiempo, todo muy borgiano.

Un ejercicio prospectivo. En una asignatura LC (asisten alumnos de facultades de Educación y de Ciencias con interés por su previsible futura docencia), en un contexto de *alfabetización científica*. Por estar en la década final del siglo XX, les sugiero que escriban en la pizarra temas pendientes para el siglo XXI. En silencio, sin hacer comentarios: de cuando en cuando salen alumnos y escriben en la pizarra. Tengo la precaución de no borrar y, más tarde, tranquilamente, (re)escribir tal cual.

«Origen y fin del Universo: probar el big bang». «Uso del genoma humano en el estudio de enfermedades». «Obtención de nuevos alimentos transgénicos». «Globalización solidaria: ¡antiglobalización!». «Educación vinculada a nuevas tecnologías». «Diseño y fabricación de materiales ad hoc». «Ordenadores cuánticos: del bit al qbit [sic]». «Unificación de las fuerzas de la naturaleza». «El cambio climático...

en Finlandia». «Vida más allá del sistema solar: colonización del sistema solar». «Observación del Universo desde satélites y aeronaves espaciales». «Realización del individuo». «Multiculturalismo/versus [sic] integración». «Sistema semiótico universal de transferencia de información». «Conexión de chips: nanotecnología». «Predicción fiable de catástrofes geológicas y meteorológicas». «Visión artificial». «Inteligencia artificial». «Nueva forma de alimentación humana».

Este temario surgido de los alumnos me induce a pensar una nueva asignatura LC con estos contenidos de cultura científica actual; pero ¿qué título admite?, ¿qué objetivos propongo?, ¿cómo fundamentarla?, ¿la aceptará el sistema?, ¿debo indicar su procedencia?, ¿qué evaluación voy a seguir?, ¿cuántos profesores son necesarios para impartirla con decoro? Y si a lo mejor la aceptan, ¿no soy ya un poco mayor para preparar mi parte? Lo dejo como proyecto. Hoy día, ya en la segunda década del siglo XXI, ¿no sigue siendo innovadora la propuesta? Los alumnos yendo siempre por delante del profesor: son su estímulo.

Condiciones límite. Se hace en clase una versión actual del experimento de Torricelli, de realización práctica muy sencilla. Los comentarios de los alumnos son normales, pero un alumno está enmudecido e inexpresivo. Tanto, que me veo obligado a preguntarle: «Curioso, ¿no?». Parece desesperanzarse. Dice: «Bueno, ¿y cómo ocurre esto si se hace en el vacío? Realmente me coge descolocado. Es una situación límite, pero pensable en física. Apenas puedo acertar: «¿Todo, todo en el vacío? Tienes una imaginación surrealista. No ocurre nada, ¿verdad?». El alumno asiente con sonrisa cómplice. No sé si realmente comprende su pregunta, y menos mi respuesta. Doy por zanjado el asunto. El alumno se ensimisma nuevamente. La física en situaciones límite, rechazada por el alumno cuando la plantea el profesor (paradigma: ¿cómo es la física en condiciones de microgravedad o ingravidez, situaciones actualmente reales?) por la inercia mental de la rutina, por la necesidad de pensar en un nuevo marco, por cambiar la física que creen saber. Paradójicamente, el alumno plantea aquí al profesor una insólita situación límite que le hace pensar y, en cierto modo, rechazar.

Nadie entre sin saber... Entre los muchos alumnos que he tenido, nadie más molesto que Z. Ya me avisan: ha sido expulsado de alguna clase. Viste cuidadosamente desaliñado, con cierta suciedad a propósito. Un diseño de pordiosero cool. Hace preguntas inesperadas y sin sentido, inventándose vocablos, supongo que para poner nervioso al profesor y llamar la atención de los demás. Aunque intenta socavar la autoridad del profesor, entra en el sueldo de este el mantenerla. Visionando un vídeo sobre el procedimiento de Eratóstenes de medida del tamaño de la Tierra, intenta hacer reír a los demás: ¡qué listos eran los griegos, y eso que aún no se había inventado la geometría no euclídea! Comento: en el frontispicio de la Academia de Platón podía leerse: «Nadie entre sin saber geometría», pero si nos imaginamos a este alumno viviendo en aquella

época —lo que no es difícil— habrían escrito: «Nadie entre sin tener espíritu crítico». Esto parece halagar al alumno: ignora el necesario cinismo del profesor en estos casos extremos. Pobre alumno, alumno pobre, tal vez es la única satisfacción que cree haber recibido en todos sus estudios.

Consultas. Se establece un horario de tutoría para consultas de los alumnos. El alumno estándar pregunta siempre algo extraño a lo tratado en clase. Apenas intento responder el alumno dice: «Conforme», y pasa a otra cuestión intrascendente..., o se levanta y se va. No sé lo que pretende: ¿que me fije en él como alumno interesado por el estudio?, ¿que quiere saber si el profesor sabe lo que aparenta saber? Una incógnita que despejar. Y la autoridad académica advirtiendo de que el horario de tutorías es función fundamental del profesor, que debe cumplirse, que puede ser objeto de inspección. Menos mal que el alumno excepcional hace las preguntas que el profesor espera.

La complejidad (estudiantil). Ante cualquier situación problemática, el alumno tiende a dar la explicación más compleja, digamos, de mayor *nivel*. Así, en una ocasión, corrigiendo los ejercicios de física de Selectividad, me llaman la atención las respuestas confusas y engorrosas sobre una cuestión referente al relámpago y al trueno: calcular la distancia a que se produce el evento, en función del desfase temporal —que se proporciona— entre la recepción del relámpago y la del trueno. (La dificultad para los alumnos es que no se proporcionan la velocidad de la luz ni la del sonido). Un problema que resolvería un alumno espabilado de primaria o secundaria básica. En los exámenes que evaluó, la mayoría de alumnos parten de la fórmula general del movimiento uniformemente acelerado, para concluir que, en este caso, no hay espacio inicial (*sic*) ni aceleración (*sic*), así que la fórmula aplicable es la de un movimiento uniforme. Los más diletantes escriben las fórmulas con magnitudes vectoriales, para concluir a renglón seguido que, en este caso, no es necesario el empleo de cálculo vectorial. Algunos ponen reparos al enunciado y manifiestan expresamente: problema imposible, faltan datos... Muestran en esta temática un aprendizaje inerte, *no* significativo. Anoto otros comentarios adicionales: «La vista viaja a gran velocidad». «El efecto del relámpago es instantáneo: destroza instantáneamente a un árbol». Lo curioso es que otro problema de electrostática, referente al cálculo del campo eléctrico en el centro de un cuadrado con cargas eléctricas, distintas en cantidad y signo, situadas en los vértices, es resuelto sin dificultad por la casi totalidad de alumnos, por vectores (aquí, sí) y con las fórmulas y unidades correctas. Así que el problema de más *nivel* salva al de menos *nivel*. Pero ¿quién establece el nivel? El sistema, claro.

Leyes. Me esfuerzo en reflexionar sobre el carácter de la ley física, incluso mostrando y haciendo leer en voz alta a los alumnos párrafos elegidos del libro homónimo de Feynman. A mi solicitud, los alumnos suelen recitar leyes físicas conocidas: (de) *Newton, Gay Lussac, Ohm*... Les solicito leyes en otros ámbitos;

también mencionan algunas: *LOGSE*, *oferta y demanda*, *divorcio*... Les propongo que indaguen similitudes y diferencias entre ambos grupos. Una tarea tediosa: hay que animar el asunto. Les menciono leyes atípicas. *Principio de Peter*: cada uno es promocionado por el sistema a su nivel de incompetencia. *Ley de Murphy*: Se puede predecir que sucederá lo peor (tostada de mantequilla al caer). Noto que muchos las conocen y que los restantes callan. Con el tiempo, dado que los alumnos suelen pasarse libros, fotocopias, apuntes y *dossiers* de un curso a otro, estas leyes son conocidas por todos. Así que tengo que ampliar mis conocimientos sobre este tema. *Ley de Ribot*: olvidamos primero lo último aprendido. *Ley de Parkinson*: los funcionarios se crean trabajo mutuamente. *Ley de Zipt*: la aleatoriedad se ordena de alguna manera. Un alumno espontáneo canta: *Ley de Hodson*: Si en una doble cola uno pasa de una a otra, la abandonada va más deprisa. Por ello, en el curso siguiente debo ampliar. *Ley de Jones*: el modo más fácil de doblar un mapa extendido de una ciudad es hacerlo de manera diferente. *Advertencia de Fuch*: Si realmente se parece a la foto de su pasaporte no está usted en condiciones de viajar. *Revelación de Fields*: si ve usted un hombre con ordenador y aspecto de funcionario, hay muchas probabilidades de que no esté haciendo nada de provecho. Hasta mi jubilación oficial tengo preparadas otras, por si acaso. *Ley de Chesterton*: el único medio de estar seguro de coger el tren es haber perdido el anterior. *Regla de Toomey*: es siempre fácil tomar decisiones en aquellos asuntos de los que no se es responsable. *Ley de Quigley*: si usted se quita el guante de la mano derecha cuando hace frío, la llave estará en el bolsillo izquierdo. ¿Es un desatino, una pérdida de tiempo, empezar por estas leyes antes de tratar el carácter de una ley física? Mi experiencia es que no: los alumnos emprenden la tarea con más imaginación y riqueza de lenguaje.

Mi laboratorio... Desde el inicio de mi docencia, los alumnos dicen que donde más aprenden es en el laboratorio: sigo siempre esta apreciación. Los sucesivos y numerosos planes ministeriales de formación de profesores no facilitan explícitamente este aspecto: el laboratorio es salvado por la Universidad, haciendo uso de la optatividad permitida. Esto me posibilita ser fiel a los alumnos. Afortunadamente, directores y decanos me han apoyado siempre en este asunto. Entiendo que el laboratorio es el lugar más idóneo para pensar y hacer física básica. En él surgen preguntas —y problemas— que podemos intentar resolver, generalmente mediante la experimentación con el material disponible. Mi concepción de un laboratorio didáctico actual es que debe ser un espacio agradable de trabajo, coexistiendo el material convencional con el digital —que además suele ser más barato—. Sensores y algunos (pocos) ordenadores para facilitar el tratamiento de los datos de experimentación, para obtener información *no* conceptual y como eficaz medio de comunicación. Mi laboratorio..., donde los alumnos dicen aprender mejor y donde más aprende el profesor. Mi laboratorio..., donde deberían impartirse todas las clases. Mi laboratorio... que me salva de la monotonía e ignominia de las directrices de los sucesivos planes de estudio.

Del diario del profesor

(Curso 2007-2008, a cuyo término sucede mi jubilación de la docencia reglada)

5 de octubre de 2007. Mi última primera clase. Comento, como de costumbre, la programación y organización de la asignatura ahora denominada Fundamentos y Didáctica de la Física. Y como siempre, por coincidencia de fechas, al final hago referencia al Premio Nobel de Física concedido unos días antes. Este año es divulgable: la detección de la radiación de fondo proveniente del *big bang*, la gran explosión que origina nuestro universo y que permite estimar cuánto tiempo hace que ocurrió el evento. Antes de salir del aula, se acerca una alumna solicitándome bibliografía sobre el *big bang*. Curiosamente, una temática no incluida en la programación.

21 de noviembre de 2007. Laboratorio de Física, asignatura piloto de EEES. Desde los primeros días me impresiona una muchacha: ojos como barras de grafeno, falda baja de cintura, que deja al aire como un palmo de vientre (es moda en la calle; en la facultad, aún no). Me (per)turba, pienso que padece acronía, que cree que aún sigue en verano. En el día de hoy cambia de indumentaria: pantalón de algodón de talle bajo, dejando una pulgada de vientre al aire, y embozada en un *foulard* de lana de múltiples capas. Ha dejado —no sé si intencionadamente— al lado de su puesto de laboratorio una carpeta. Haciéndome el distraído, leo en su portada: «Protocolo de Seguimiento del Profesorado». (La UCM ha tenido la ocurrencia de que los alumnos controlen la asistencia del profesorado). Comprendo por qué desde el principio esta muchacha me (per)turba.

1 de marzo de 2008. Aviso a los alumnos de Fundamentos: eclipse total de Luna, sábado, 3 de marzo, 21:18-03:23 h. Distintos sitios y formas de observarlo: en casa, en el campo; a ojo desnudo, con prismáticos o telescopios; en el Observatorio de la Facultad de Física de la UCM, en el Planetario municipal, por televisión, por Internet... Deben incorporar las observaciones y comentarios —la crónica del evento— al *dossier* de actividades. ¿No es una lección ocasional, utilizando esta denominación de la enseñanza tradicional considerada obsoleta? ¿O esperamos a que los responsables educativos inventen otro vocablo en términos competenciales?

22 de marzo de 2008. El laboratorio a tope de alumnos, algunas caras nuevas. Trabajos prácticos de Fundamentos. Con disimulo, hago con mi cámara analógica un par de fotos para mi historia. Una alumna: «¿Puedo? —mostrando su móvil—». En breves instantes, los restantes alumnos siguen su ejemplo: el laboratorio explota en *flashes* de luz, como el nacimiento de una nueva constelación de estrellas. Me dicen entusiasmados si pueden incorporar fotografías al preceptivo cuaderno de laboratorio —ahora *dossier*, portafolios, *EEES-book*—. ¡Las TIC ocultas del alumno! ¿Cómo fomentarlas?

3 de abril de 2008. Clase práctica de asignatura LC Didáctica de la Física. Un alumno comenta: «¡Qué bien veo las líneas espectrales del neón, y hasta del hidrógeno!» (en tubos de vidrio conteniendo gas, por excitación a potencial elevado y observación directa, a ojo desnudo, con una réplica de red de difracción). En mi facultad utilizamos un espectroscopio que nos costaba mucho poner a punto... Digo: «En nuestra cultura, la didáctica de la ciencia surge en los presocráticos, pensar la naturaleza casi sin instrumentos. Un hito: en el siglo III a. e. c., medida del tamaño de la Tierra con estacas y sombras, en Alejandría y Siena, al mediodía. En la didáctica actual, la instrumentación no debe empañar el hecho físico».

23 de mayo de 2008. Mi última clase, aunque los alumnos lo ignoran. Con un horario inimaginable al comienzo de mi docencia: 14:30-16:30 h. Corresponde por casualidad a una asignatura LC, donde prevalecen los alumnos de la Facultad de Física. Casi no hablo: paso un vídeo de Open University (*La luz, en busca de un modelo*) y les sugiero que indaguen sus posibilidades didácticas en distintos niveles educativos, según un protocolo *ad hoc*, y que lo adjunten al *dossier* de actividades que entregarán el día de la prueba de evaluación final. Como despedida, digo con emoción contenida: el futuro pertenece a las nuevas generaciones (la conocida frase de Heisenberg). Los alumnos se van yendo algo perplejos. Al final se acerca un alumno... para preguntar en qué consiste esa prueba final de evaluación que he mencionado...

Exprofesor jubilado

Sao Paulo (Brasil), 15 de septiembre de 2010. He venido invitado a participar con una ponencia al Congreso SABER 2010, el más importante evento en educación de este país emergente. Mi satisfacción es grande al ser considerado exprofesor jubilado, que es profesor en activo, como en mis primeros años: el tiempo circular, el eterno retorno en la educación.

La otra docencia

¿La otra docencia? En mi oposición a cátedra me llama la atención la personalidad del presidente del tribunal, catedrático en la Universidad de Madrid: un modelo de seriedad y serenidad, de cortesía y sentido del humor, de saber hacer. Antes de hacer pública la lista de aprobados en cada ejercicio, llama a su despacho donde está reunido el tribunal, a través de un bedel, a cada uno de los que no superan la prueba, dándoles las razones de su exclusión. Cuando el bedel cesa de aparecer respiramos los (cada vez menos) restantes. En la cena habitual, resuelta la oposición y ante una pregunta sobre lo lógico e inusual de este procedimiento responde: «Es la otra docencia: el examinador examinado, ¿no? (Hoy por hoy, tal vez sea oportuno aclarar que yo no le conocía: bueno, sí: de presidente de un tribunal de tesis cuando yo era estudiante de Física en Zaragoza).

Especialistas ¿de qué? En mis primeros años, en una de las tantas comisiones de (aparente) asesoramiento en el Ministerio de Educación, formadas por profesores de distintos niveles educativos, para coordinar las enseñanzas, surge siempre la consideración y catalogación de los cuerpos docentes. Un catedrático de universidad, con vozarrón ensordecedor dice: «Lo difícil para ustedes, para encuadrarles en el sistema, es que ustedes no están especializados en nada». Con la temeridad que da la juventud digo: «En nada, no; personalmente, estoy especializado en física elemental: si quiere, empezamos a discutir sobre el principio de flotación (recordaba los problemas de Gamow), o el que usted proponga...». El vozarrón se hace brusca-mente inaudible: silencio. Una ocasión que aprovecho para ejercer mi otra docencia, en época lejana. Pero la situación ¿subsiste, permanece ahora? ¿Dónde están las voces de los profesores de secundaria, que incluye también el bachillerato, antesala de la universidad?, ¿dónde las voces de profesores titulares de formación de maestros, a los que, como medida preventiva, el sistema cambió su denominación?

La presión ambiental. En una ciudad importante, formando parte de una comisión de provisión de una plaza: hay un concursante de la casa y otro forastero. Por el pasillo se me acerca una compañera de allí, con un folio donde tiene anotados los múltiples errores que, a su juicio, ha cometido en la exposición del tema el candidato de fuera. Digo: «Yo tengo anotados aquí los de tu candidato. ¿Quieres que los comparemos?». Se marcha rápido. La plaza queda vacante. Compañeros de allí —que yo creía compañeros— me hacen un vacío especial que noto: apenas me puedo despedir de ellos. Maldita endogamia, que a su maldad genética une también la capacidad de romper la amistad.

Interpelación. Tengo la oportunidad insospechada de interpelar a un alto cargo, al secretario de Estado de Educación: un político emergente, con calvicie incipiente que contrasta con barba negra. Tiene fama de parlamento persuasivo y reiterativo. La ocasión es con motivo de la integración de las escuelas universitarias de formación del profesorado en la Facultad de Educación, en una (re) creación de esta. En su frondoso discurso hay una frase que aparentemente pasa desapercibida: «[...] además, los alumnos saldrán mejor formados en este contexto». Tras varias intervenciones de los asistentes, yo se la recuerdo textualmente. Y le matizo: «Eso está por ver. Yo pienso que se va a producir una desprofesionalización de los estudios [...] [expongo mis razones]. Apenas tiene tiempo de responderme porque otra mano salvadora se levanta para preguntar [...] si en el nuevo marco se respetarán los derechos adquiridos por los profesores.

En el Claustro universitario. También tengo ocasión de ejercer la otra docencia en el Claustro universitario, máximo órgano colegiado del gobierno de la Universidad. De manera especial, cuando se trata de aprobar un plan de estudios con las directrices del Ministerio de Educación para la Diplomatura de Magisterio: ¡siete especialidades desde el principio!. Poco se puede hacer, pero sí manifestar

la oposición a esta imposición carente de toda lógica. Pero solamente salimos a la tribuna a protestar —testimonialmente— otra compañera pedagoga y yo, con razones distintas. No hay eco. ¿Cómo es posible que este asunto no interese a toda la Universidad, a todos profesores claustales? ¿Nos quejaremos después de que los alumnos llegan cada vez peor formados? Todo es aprobado por consenso, como dice el rector de turno con evidente satisfacción al levantar la sesión, con la aceptación alegre del público coral presente.

Reflexiones aforísticas de un docente

El aforismo, como forma literaria de pensamiento comprimido/fragmentado ha sido cultivado desde siempre. Algunas obras fueron escritas atendiendo al título *Aforismos* —o conceptos equivalentes *Sentencias*, *Máximas*, *Greguerías*—, como Lichtenberg: *Breviario de aforismos*. Otros aforismos figuran recopilados, procedentes de grandes obras de autores conocidos, en las que siempre se encuentran pensamientos profundos en escritura breve: seleccionados forman un corpus literario peculiar del autor, así Cervantes: *Flor de aforismos peregrinos*. En otras obras, en el título no se hace alusión a la modalidad literaria, como en Gracián: *Oráculo manual y arte de prudencia*, que es un compendio de 300 aforismos comentados, de carácter filosófico, ético y social. Traemos a citación algunas referencias ilustrativas.

Hipócrates (460-377 a. e. c.): *Aforismos y sentencias*, Ciberlibro. Da Vinci (1452-1519): *Aforismos*, Espasa Calpe. Cervantes (1574-1616): *Flor de aforismos peregrinos*, Galaxia Gutenberg. Gracián (1601-1658): *Oráculo manual y arte de prudencia*, CSIC. Rochefoucauld (1613-1680): *Máximas*, Edhasa. Voltaire (1649-1778): *Sarcasmos y agudezas*, Edhasa. Chamford (1740-1794): *Máximas, pensamientos, caracteres y anécdotas*, Galaxia Gutenberg. Lichtenberg (1742-1799): *Breviario de aforismos*, Galaxia Gutenberg. Goethe (1749-1832): *Máximas y reflexiones*, Edhasa. Schopenhauer (1788-1860): *Parábolas, aforismos y contemplaciones*, Edhasa. Wilde (1854-1900): *Encanto: aforismos, visiones y sueños*, Valdemar. Machado (1875-1939): *Canciones y aforismos del caminante*, Edhasa. Juan Ramón Jiménez(1881-1958): *Río arriba. Selección de aforismos*, La Esfera. Kafka (1883-1924): *Aforismos, visiones y sueños*, Valdemar. Nietzsche (1884-1900): *Aforismos*, Comares y Renacimiento. Pessoa (1888-1935): *Máscaras y paradojas*, Edhasa. Gómez de la Serna (1888-1963): *Greguerías*, Prisa. Jardiel (1901-1952): *Máximas mínimas: 534 aforismos*, Biblioteca Nueva. D'Ors (1882-1954): *100 aforismos*, Casariego. Canetti (1905-1994): *El libro de los muertos (1942-1988)*, Galaxia Gutenberg... ¿Cómo ignorar los presuntos e infinitos aforismos de internautas de las páginas de Internet?

Los libros de aforismos sobre la ciencia son escasos. El más conocido es el de Wagensberg (1948): *Si la naturaleza es la respuesta, ¿cuál es la pregunta?*, Tusquets. Sobre el mundo de la enseñanza de la ciencia no conocemos ningún conjunto de aforismos. En estas circunstancias, uno se aventura porque es una forma literaria poco utilizada en el ámbito docente —una competencia lingüística olvidada— y por la propia temática. Con humildad, desde la experiencia docente vivida, invocando la extrañeza, la apreciación de Lichtenberg: «La forma de arrastrarse de un insecto me sirve para responder a preguntas sobre mi destino. ¿No es esto extraño en un profesor de física?».

Conclusiones

LA UNIVERSIDAD

Universidad: científica/cultural; formativa/profesional; comprensiva/elitista; pública/privada. ¿Se debate también que determinadas formaciones exigen tratamientos diferenciados?

Planes de estudio: se intenta humanizarlos y se deshumaniza a los alumnos.

En el sistema universitario, los méritos docentes se reconocen de manera prácticamente automática; los méritos de investigación requieren un proceso de evaluación. ¿Cabe mayor afrenta a la docencia?

Citación: «El poder de la instrucción es, en general, poco eficaz, excepto en las felices disposiciones en que es casi superfluo» (Feynman).

Cómo entender ese empeño de las autoridades académicas en dificultar el trabajo de los profesores responsables con normas burocráticas encadenantes.

Es de aplicación la afilada afirmación de Borges si la trasladamos al ámbito de gobierno universitario: «La democracia es a veces una perversión de la estadística».

Lampedusiana europea. En el mundo universitario hay que cambiarlo todo para que todo siga igual: así, *EEES* se metamorfosea en *ees*, y en *eee*, y en *ee*, y en *e* (alguna filosofía identifica la nada como el espacio vacío).

La evolución de la arquitectura universitaria: antes se construían edificios con muchas aulas y pocos despachos; ahora suele hacerse exactamente al revés.

La incompetencia, en ocasiones flagrante, de las autoridades académicas —desde una perspectiva de escala geológica y sin alusiones— ejerce al menos una labor docente: aumenta la autoestima del profesor de base.

Educación: llenar el recipiente o encender la chispa del fuego. Palabras evanescentes si no se concreta de qué y cómo —y por quién—.

Una prevaricación subrepticia en la Universidad: en las comisiones de selección o promoción del profesorado, votar a un candidato a sabiendas de que no lo merece.

El rector, el decano, el director, ya cesados, publican sin dificultad artículos contaminados de lenguaje administrativo. El simple profesor suele encontrar dificultades para escribir artículos fuera de su especialidad oficial, pero contagiados de vida académica.

Desde siempre, especialmente en el mundo académico, ha funcionado la ley de Felson: copiar, robar ideas de otro es plagio; copiar, robar ideas de muchos es investigación —si se cita la procedencia; si no, es delito—.

Las maldades personales, tan frecuentes en la Universidad, aun siendo hirientes, son efímeras.

EL PROFESOR

El profesor que comienza su carrera docente está labrando no su futuro, sino su pasado.

Solo el entusiasmo y la sinceridad logran la supervivencia del profesor.

En la sociedad se evalúan negativamente las carencias. También en la profesión docente —excepto las carencias culturales, no contempladas por el sistema—.

Es, ha sido, libre en su carrera docente, sin dependencias ni ligaduras. Muchos piensan que esto se paga caro. Él no: la libertad no tiene precio —se argumenta con inocencia—.

Aquel inexperto profesor, ante la actitud subversiva de los alumnos, invoca la figura de desacato —derogada por ley hace años—.

Una eficaz forma de supervivencia del profesor ante las cotidianas circunstancias adversas es seguir creyendo en el alumno.

La empatía: situarse en el lugar del otro, del alumno. Un rasgo fundamental y con frecuencia no evaluable en el perfil del buen profesor.

El entrecomillado de aquel profesor autor —¿extravagante?, ¿honesto?, ¿inusual?— que abre comillas al principio de su libro y las cierra al final.

La falsación de popper en la docencia: el profesor que evalúa no lo que sabe el alumno, sino lo que no sabe.

Autoengaño: el profesor ve lo que quiere ver. Engaño: el profesor indica al alumno lo que debe ver.

El libro de texto escrito por el profesor: el espejo del profesor donde se miran los alumnos.

A aquel profesor innovador, un colega —calificado de obsoleto por los alumnos— le encuentra reparos en sus enfoques modernos, cuestionando su trabajo.

El profesor mediocre, balbuceando, intenta convencer a los alumnos de que en la posmodernidad cambia el rol del profesor.

Propuesta de placa, a la entrada de una futura facultad del profesorado: «A mi parecer, es la enseñanza y los estudiantes lo que mantiene la vida en marcha, y por eso jamás aceptaría un puesto en que alguien me haya inventado una feliz situación en la que no tenga que enseñar. Jamás» (R. Feynman, Premio Nobel, 1965).

Vana preocupación por los sucesivos planes de estudio. El buen profesor lo es a pesar de los planes de estudio y ningún plan de estudios hace bueno a un mal profesor, que además los utiliza para justificar recurrentemente su incompetencia.

Aquel profesor que nunca enseñó, que apenas pisó aula, escribe en revistas de referencias sobre cómo enseñar bien.

Toda lección o exposición, cualquier actividad docente, es irrepetible. Los alumnos son distintos: el profesor (re)crea la clase. Sirva de aviso para los docentes que utilizan exclusivamente TIC —innovadores, por tanto—.

Suspende a los alumnos para prestigiar la asignatura: se autosuspende.

Promoción interna del profesorado: con frecuencia, los hijos póstumos (re)matan a sus padres.

Solo se aprende al enseñar o al hacer.

Atención: la optatividad prevista en los planes de estudio se refiere a la del alumno, no a la del profesor.

La depresión docente: en la docencia, la depresión tan frecuentemente invocada solo es superable por la propia docencia, la medicina es la enfermedad.

Aviso para didactas emergentes: «La educación consiste en excitar las fuerzas internas del alumno» (J. Pestalozzi, 1746-1827).

Aquel profesor aduce, alega que hace investigación, día a día, al preparar y actualizar sus clases. Un (seudo)profesor le apostilla que tal actividad no es «investigación» —y la Administración le respalda: no es computable—.

Aquel profesor que ha buscado su identidad a lo largo de su vida profesional, la encuentra al final designada en un artículo: experto en ingeniería didáctica.

El profesor atónito, asombrado, perplejo por que no se le evalúan las aportaciones que presenta de otros ámbitos de la cultura: están fuera de su especialidad, según la maquina(ria) evaluadora.

El profesor autodidacto: un tema de investigación... en Francia.

Aquel profesor perverso que usa gafas oscurecidas para que los alumnos le miren a los ojos. Y oscurece su pensamiento con vanas palabras exóticas para que sus alumnos no le entiendan.

Cuando en la legislación se suprimió, hace más de medio siglo, la «enseñanza libre», sin asistencia a clase, se dejó de confiar en las potencialidades de autoaprendizaje del alumno. Ahora se intenta recuperar... parcialmente (enseñanza no presencial)... en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Aquel profesor al ser jubilado, que dice experimentar una triple nostalgia: del pasado, del presente y del futuro.

Consigue acceder a cargos directivos para paliar su incompetencia docente. El sistema, sin mencionar el principio de Peter, lo eleva a la más alta categoría del profesorado.

Aquel profesor ágrafo para, así, evitar correcciones, que tiene que hablar más a los alumnos.

Las TIC en la docencia: al final, al profesor le queda la palabra.

El profesor, aisladamente, suele ser juicioso, cabal, respetable: debe serlo por su oficio. En grupo es perceptible un proceso de degradación: parece actuar un perverso principio entrópico.

EL ALUMNO

Si se pretende que cada alumno sea fiel a sí mismo, ¿cómo sugerir —¡imponer!— que formen un grupo de trabajo o de investigación, en un incoherente proceso de clonación del profesor?

En cada nivel educativo, la materia o disciplina debe presentar una fisonomía específica, prevaleciendo no lo que debe saber el alumno, sino aquello que no debe ignorar.

Evaluación del profesorado por los alumnos: cuestionar la capacidad de los alumnos para comprender y evaluar a sus profesores es cuestionar la esencia de la educación.

Una manera idónea de evaluar globalmente la actitud de los alumnos en el aula es estimar su sentido del humor mediante comentarios o test verbales espontáneos.

El saber, la ciencia intuita, deseada por los alumnos, ¿dónde figura en los currículos de los planes de estudio?

El alumno debe aprender el oficio de aprender, estrujando los saberes y competencias del profesor. El profesor debe aprender el oficio de profesor, estrujando las potencialidades del alumno.

Antes, por el trabajo, los padres no podían ver a sus hijos estudiantes. Hoy, por los horarios de los estudios, los hijos no pueden ver a sus padres.

En el futuro se perfila una nueva actividad sindical estudiantil: la negociación de los exámenes y calificaciones.

El alumno tiende a dar respuestas complejas a las preguntas más elementales (por aquello del nivel [de conocimientos]) —.Lo lamentable es que ciertos profesores actúan de manera semejante.

Repite curso, año tras año, llega a parecerse al profesor incompetente, que también repite la asignatura, año tras año.

El alumno conservador que emula al profesor conservador, que rechaza al profesor innovador.

La única motivación del alumno mediocre es que en clase el profesor falle en algún asunto.

En las horas bajas del profesor, el mejor remedio es la asistencia de los alumnos, que le llenan de ánimo.

El profesor debe ganarse el respeto del alumno (entra en su sueldo). El alumno debe ganarse el respeto del profesor —gratuitamente—.

La patria es, enmendando a Rilke, la Escuela Infantil.

Referencias bibliográficas

- BOLIVAR, A. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- EINSTEIN, A. (1949). *Autobiographical Notes*. Illinois: Open Court Publishing. Ed. esp. *Notas autobiográficas*. Madrid: Alianza Editorial (1984).

- EINSTEIN, A. (1950). *Mein Weltbild*. Zürich: Europa Verlag. Ed. esp. *Mi visión del mundo*. Barcelona: Tusquets Editores (1980).
- (1953). *Ideas and opinions*. Illinois: The Estate of A. E. Ed. esp. *Ideas y opiniones*. Barcelona: Bosch Editorial (1980).
- FEYNMAN, R. (1985). *Surely you're joking?* Nueva York: Norton & Company. Ed. esp. *¿Está Vd. de broma, Sr. Feynman?* Madrid: Alianza Editorial (1987).
- (1987). *What do you care what other people think?* Nueva York: Norton and Company. Ed. esp. *¿Qué te importa lo que digan los demás?* Madrid: Alianza (1990).
- FREINET, C. (1949). *Les Dits de Mathieu*. París: Editions Orfi. Ed. esp. *Parábolas para una pedagogía popular*. Barcelona: Planeta Agostini (1986).
- (1956). *Les Méthodes naturelles dans la Pédagogie moderne*. París: Bourrelie.
- (1962) *L'Enseignement des Sciences*. Cannes: Editions de l'École Moderne. Ed. esp. *La enseñanza de las ciencias*. Barcelona: Laia (1973).
- FRISCH, O. (1979). *What little I remember*. Londres: Cambridge University Press. Ed. esp. *De la fisión del átomo a la bomba de hidrógeno*. Madrid: Alianza (1982).
- GAMOW, G. (1940). *Mr. Thompkins in Wonderland*. Londres: Cambridge University.
- (1944). *Mr. Thompkins Explores the Atom*. Londres: Cambridge University. Ed. esp. *El breviarario del señor Thompkins* [contiene los dos títulos anteriores]. México: Fondo de Cultura Económica (1985).
- GOODSON, I. F. et al. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- (2008). *Investigating the Teacher's Life and Work*. Róterdam: Sense Publishers.
- (2010). *Narrative learning*. Nueva York: Routledge.
- HAWKING, S. W. (1988). *As brief history of time*. Londres: Bantam. Ed. esp. *Historia del tiempo*. Madrid: Espasa Calpe (2007).
- HEISENBERG, W. (1969). *Der Teil und das Ganze*. Múnich: Piper Verlag. Ed. esp. *Diálogos sobre la física atómica*. Madrid: BAC (1972).
- (1971). *Schriette über Grenzen*. Múnich: Piper Verlag. Ed. esp. *Más allá de la física*. Madrid. BAC (1974).
- MARTÍNEZ, M. A. (2002). *Las narrativas de los profesores: una perspectiva situada*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- McEVAN, H. y EGAN, K. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- OEA (2010). *Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica*. Consultado 11 de marzo de 2012 en <www.porlainclusion.educ.ar>.
- PENAC, T. J. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.

- PLANCK (1948). *Wissenschaftliche Selbstbiographie*. Leipzig: Barth. Ed. esp. *Autobiografía y últimos escritos*. Madrid: Nivola Libros y Ediciones (2000).
- SALA, T. (2002). *Crónica de un profesor de secundaria*. Barcelona: Península.
- SÁNCHEZ, J. (2003). *Los mejores años. Peripécia vital y profesional de un profesor de BUP*. Barcelona: Octaedro.
- ZABALZA, M. A. (1991). *Los diarios de clase*. Barcelona: PPU.

