



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona

TESIS DOCTORAL

**RASGOS ESENCIALES DE LOS PROFESORES EXCELENTES EN
SU RELACIÓN CON LOS ALUMNOS. UNA APROXIMACIÓN
DESDE LA EXPERIENCIA VIVIDA EN EL VISIONADO DE
PELÍCULAS PEDAGÓGICAMENTE VALIOSAS**

FRANCISCO JESÚS MÉNDEZ CESTERO

Director: Dr. José Antonio Jordán Sierra

Departamento de Pedagogía Sistemática y Social

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad Autònoma de Barcelona

Bellaterra, Junio de 2017

*¿Por qué elegí ser maestro? Porque los maestros podemos abrir puertas y
ventanas para que los niños se conviertan en personas plenas,
porque está en nuestras manos el empujarles hacia delante
para que ellos mismos construyen su presente y su futuro.*

César Bona (2015, pág. 19)

A Mariana y a Sara, la razón de todo.

AGRADECIMIENTOS

Tengo tanto que agradecer que no sé por donde empezar...

En primer lugar, a Mariana, que cambió el olor de mis mañanas y me enseñó a caminar prestándome sus pies y sus manos.

A Sara, quien me ha enseñado lo que es bailarle a la vida.

A Diana, por esperarme... y porque hay futuro cuando se desea con todo el alma.

A mamá, que siempre creyó en las posibilidades que se escondían detrás de tantos sueños y despistes, que me inculcó la pasión por los cuentos y me enseñó que los límites no existen.

A papá, quien detrás de su silencio esconde un amor incondicional.

A Julia, por dejar de crecer y encarnar la magia, por sacudir mi vida y cambiar mi mundo.

A Sonia, por ser siempre mi heroína y un espejo en el que mirarme.

A Sergio “pelis”, que siempre ha estado muy cerca, siempre.

A Raúl, mi hermano.

A Lluc, que con su complicidad me ayudó más de lo que imagina.

A José Antonio Jordán, por acompañarme en este viaje que, sin duda, a cambiado mi vida.

A Carlos Belmonte, que me inculcó el amor por la educación y creyó en mí cuando todo parecía perdido.

A todos los educadores que han participado en este trabajo, por enseñarme que hay futuro y presente.

Al mal estudiante que fui... y que me ha hecho llegar hasta aquí.

TABLA DE CONTENIDO

Relación de recuadros.....	1
Relación de tablas.....	1
Abreviaciones.....	2
Introducción.....	4
Justificación de la investigación.....	5
Pregunta de investigación.....	7
Objetivos.....	8
Enfoque metodológico.....	9
Utilización del cine en la presente investigación.....	12
La estructura de la tesis.....	13
Capítulo 1. El séptimo arte y la educación.....	16
1.1. Punto de partida.....	16
1.2. Historia del cine.....	26
1.3. La educación en la historia del cine.....	35
1.4. Cine y educación.....	38
1.5. Educar con el cine.....	42
1.6. Películas cinematográficamente valiosas.....	48
1.7. Películas axiológicamente valiosas.....	52
1.8. Películas pedagógicamente valiosas.....	56
1.9. Potencialidad formativa del visionado de películas pedagógicamente valiosas desde la perspectiva de Van Manen.....	58
Capítulo 2. El buen profesor.....	65
2.1. Ideas Matrices: educación, pedagogía y educador.....	65

2.1.1. Concepto de pedagogía para Max Van Manen.....	68
2.1.1.1. ¿Qué es educación?	69
2.1.1.2. ¿Qué es pedagogía?	70
2.1.2. Los buenos profesores-educadores.....	72
2.1.2.1. Identidad y profesionalidad docente: maestros de “humanidad”	73
2.1.2.2. La persona del profesor.....	77
2.1.2.3. Disposiciones esenciales de la persona del educador.....	80
2.1.2.4. Profesor-educador como testimonio.....	83
2.1.3. Las concepciones asociadas al buen docente.....	84
2.1.3.1. La concepción artística.....	85
2.1.3.2. La concepción política.....	85
2.1.3.3. La concepción social.....	86
2.1.3.4. La concepción tecnicista.....	86
2.1.4. Conocimientos sobre la especialidad académica y recursos y estrategias para el aprendizaje.....	87
2.1.5. Vocación docente / compromiso / pasión por educar.....	88
2.1.6. La influencia del profesor-educador en las vidas de sus alumnos.....	93
2.1.7. La influencia del profesor-educador en la mejora académica de sus alumnos.....	94
2.1.8. Las características de los buenos profesores desde los últimos estudios.....	96
2.1.9. Competentes desde una perspectiva científica-técnica.....	98

Capítulo 3. Relación Educativa.....103

3.1. ¿Qué es una relación educativa?	103
3.1.1. La relación educativa según Max Van Manen.....	104

3.1.2. Relaciones esenciales entre profesores y alumnos desde la perspectiva de Max Van Manen.....	105
3.1.2.1. La “relación pedagógica”	105
3.1.2.2. El “bien pedagógico”	109
3.1.2.3. El “amor pedagógico”	111
3.1.2.4. La “responsabilidad pedagógica”.....	115
3.1.2.5. La por “esperanza pedagógica”	121
3.1.2.6. Educar “in loco parentis”.....	126
3.1.2.7. El “tacto pedagógico”	130
3.1.2.8. La “comunicación educativa”.....	134

Capítulo 4. Fundamentación teórica de la metodología Fenomenológica-hermenéutica.....140

4.1. Aproximación al método fenomenológico-hermenéutico.....	141
4.1.1. Fenomenología.....	141
4.1.2. Hermenéutica.....	147
4.2. La fenomenología de la práctica de Max Van Manen.....	150
4.2.1. Observaciones y presupuestos fundamentales de la fenomenología de Van Manen.....	151
4.2.1.1. Esencias, estructuras de significado y temas.....	156
4.2.1.2. El valor práctico de la fenomenología en la epistemología de la práctica: teoría, conocimiento y práctica.....	160
4.2.1.3. Racionalidad y criterios de evaluación de la calidad.....	165
4.2.2. El método fenomenológico-hermenéutico de Van Manen.....	170
4.2.2.1. Los métodos filosóficos: la epoché-reducción.....	173
4.2.2.2. Los métodos filológicos: la vocatio.....	179
4.2.2.3. Los métodos procedentes de las ciencias sociales.....	181

Capítulo 5. El despliegue del método Fenomenológico-hermenéutico.....184

5.1. Nuestra aplicación del método fenomenológico-hermenéutico.....	185
5.2. El métodos de la investigación.....	188
5.3. La apertura al fenómeno de estudio: los métodos filosóficos.....	192
5.4. La recogida de la experiencia vivida.....	198
5.4.1. El ámbito de la recogida de la experiencia vivida.....	199
5.4.2. Los participantes del estudio.....	200
5.4.2.1. En torno al buen profesor y a la relación educativa.....	200
5.4.2.2. Criterios de selección de los participantes.....	202
5.4.2.3. Acceso a los participantes y el consentimiento informado.....	203
5.5. Recogida de datos.....	205
5.5.1. Fases de la aplicación del método fenomenológico-hermenéutico.....	208
5.5.2. Determinando la cantidad de material experiencial.....	211
5.6. La reflexión-escritura de la experiencia vivida.....	212
5.6.1. El análisis temático.....	212
5.6.2. Los relatos.....	217
5.6.3. Determinación de la esencialidad de los temas.....	218
5.6.4. Variación imaginativa libre.....	218
5.7. La redacción del texto fenomenológico.....	221
5.7.1. Las anécdotas en la redacción del texto fenomenológico.....	222
5.7.2. Material artístico: una película para enriquecer la experiencia vivida.....	224
5.7.3. El proceso de redacción del texto.....	226

5.7.4. Equilibrando el texto fenomenológico considerando las partes y el todo de la experiencia vivida.....	226
--	-----

Capítulo 6. El Texto Fenomenológico.....228

LA NATURALEZA DE LA EXCELENCIA DE UN EDUCADOR EN LA
RELACIÓN CON SUS ALUMNOS.....228

La figura del educador excelente tal como es vivida a través de las películas pedagógicamente valiosas.....	228
El educador es alguien muy comprometido con sus alumnos.....	234
El educador destacado en la experiencia vivida cotidiana con su alumno.....	241
El educador cree en su alumno.....	246
El educador acompaña a su alumno.....	249
El educador transforma la vida de su alumno.....	252
El educador atiende a la llamada de su alumno.....	256
El educador está para su alumno.....	260

CÓMO ACTÚA EL EXCELENTE EDUCADOR EN SU RELACIÓN CON
SUS ALUMNOS.....266

El educador excelente da seguridad a sus alumnos.....	266
El educador excelente hace sentir al alumno como alguien importante y valorado académica y personalmente.....	270
El educador excelente otorga esperanza en su futuro al propio alumno.....	274
El educador excelente acompaña a sus alumnos en los momentos difíciles.....	277

CONDICIONES ESENCIALES DE LA “EXCELENCIA” EDUCADORA EN
PROFESORES-EDUCADORES DESTACADOS EN SU RELACIÓN CON
LOS ALUMNOS.....281

El educador excelente ofrece confianza y seguridad.....	281
---	-----

El educador excelente brinda tiempo, escucha y diálogo.....	285
Ser un educador ejemplar implica competencia con tacto y tono pedagógicos.....	288
El educador excelente posee una gran riqueza personal.....	292
EL SENTIDO Y LA IMPORTANCIA DE UN EDUCADOR EXCELENTE EN SU RELACIÓN CON LOS ALUMNOS.....	297
El educador excelente transforma la vida académica y personal del alumno.....	297
El alumno requiere que el educador viva su profesión con vocación.....	301
El educador acompaña con responsabilidad y con amor al alumno.....	305
La relación es un fin en si misma.....	308
Capítulo 7. Consideraciones finales.....	313
Introducción.....	313
7.1. En el camino.....	314
7.2. Los horizontes de esta investigación.....	318
7.3. La búsqueda de nuevos horizontes tras este estudio.....	319
Referencias bibliográficas.....	323
Anexos.....	334
Anexo 1. Presentación de la investigación a los participantes.....	334
Anexo 2. Consentimiento informado.....	335
Anexo 3. Orientaciones para el redactado de un relato anecdótico.....	336
Anexo 4. Ejemplos de relatos anecdóticos.....	341
Anexo 5. Análisis temáticos de los relatos anecdóticos: macro temático y micro temático.....	345

RELACIÓN DE RECUADROS

Recuadro 5.1: Análisis Temático

RELACIÓN DE TABLAS

Tabla 1.1: Actividades de experiencia, reflexión y acción

Tabla 1.2: Los valores educativos que aportan las películas “axiológicamente valiosas”

Tabla 5.1: Relación de centros y docentes de donde proviene la muestra

Tabla 5.2: Relación fases en la aplicación del método

ABREVIACIONES

DEV Descripción de experiencia vivida

EV Experiencia Vivida

FH Fenomenología Hermenéutica

ME Material Experiencial

MFH Método Fenomenológico Hermenéutico

PT Proyecto de Tesis

RP Relación Pedagógica

TF Texto Fenomenológico

INTRODUCCIÓN

Fui lo que se llama un “mal estudiante”, un niño tímido y distraído. No era un chico conflictivo, ni me faltaban capacidades. Provengo de una familia estructurada, de trabajadores no cualificados emigrados del campo y cuyo mayor sueño era que su hijo estudiara una carrera y progresara, y para ello no escatimaron esfuerzos... Durante años asistí a diferentes profesores de refuerzo con la intención de que fuera aprobando los sucesivos cursos, aunque fuera con dificultad, de manera que, con esfuerzo y tesón, llegara a la universidad. Pero no fue así. El tiempo pasaba y mis resultados académicos no mejoraban. No era falta de capacidad, simplemente no me interesaba en absoluto lo que mis maestros y maestras se esforzaban, con mayor o menos gracia, en enseñarme. Con el tiempo, las expectativas de mis padres disminuyeron... y acabaron aspirando, como mayor logro, al graduado escolar. Pero los años caían, uno detrás de otro, y la situación no tenía visos de mejorar... Quizá, habría que conformarse con el certificado de escolaridad.

Todo dio un giro inesperado cuando apareció en mi vida Carlos, un maestro que cambió mi vida para siempre. Carlos supo entenderme y sacar lo mejor de mí. Para él yo era alguien importante, alguien que merecía la pena... y por quien merecía la pena luchar. Inoculó en mí el deseo de aprender y, lo que es más importante, me hizo sentir que yo era capaz de conseguir todo lo que me propusiera. Pasé de aborrecer la escuela a sentir que en el colegio había un sitio para mí. No diré que empecé a aprobar todas las asignaturas; no fue así, pero sí que se despertó en mí la curiosidad, las ganas de conocer y de aprender el porqué de las cosas. El cambio no fue inmediato y, lamentablemente, aún tuvieron que pasar varios años hasta que obtuve el graduado escolar en una escuela de adultos. Lo cual no me avergüenza.

Sin duda alguna, el encuentro con Carlos determinó mi carrera académica y personal. Con seguridad, si no hubiera coincidido con él muy probablemente no sería quien soy ahora. Él, además de transmitir pasión por lo que enseñada, despertaba en nosotros el espíritu crítico, tan necesario hoy día. Pero, sobretodo, hizo que creyéramos en nosotros mismos y en nuestro enorme potencial. Con el tiempo, empujado por el recuerdo de aquel

profesor, me convertí en maestro. Yo, aquel chico que no valía para estudiar... acabé siendo maestro.

Por esta razón, cuando planteé llevar a cabo la presente tesis doctoral tenía muy claro que deseaba conocer cuáles eran aquellas características que tenía aquel profesor – Carlos– y que lo hacían tan diferente del resto de educadores con los que me había encontrado. Quizá, lo que buscaba era llegar a relacionarme con mis alumnos como él lo hacía. De ese deseo, nació esta investigación. Llevar a cabo la presente tesis ha significado encontrarme cara a cara con la persona que soy, que fui y, aún más importante, la que sigo pretendiendo llegar a ser. La investigación que tienen en sus manos, me ha llevado a plantearme qué tipo de maestro quería llegar a ser.

Hemos tratado de llevar a cabo una investigación rigurosa que contribuya, tanto a nuestro crecimiento profesional, como a compartir algunas cuestiones que nos hemos ido planteando y que motivaron la realización de esta investigación. Así mismo, nuestro objetivo principal ha sido aportar nuestro granito de arena a la búsqueda de las características esenciales que tienen aquellos profesores que mantiene una relación extraordinaria con sus alumnos abriendo de esta manera, igualmente, otras posibles líneas de investigación en este ámbito pedagógico concreto desde la perspectiva fenomenológica-hermenéutica.

Justificación de la investigación

Nuestra experiencia vivida como maestro de educación primaria, y nuestra experiencia personal como alumno, nos ha llevado a creer firmemente que la *relación pedagógica* entre un educador y sus alumnos es una de las claves esenciales que debe cuidarse con fino esmero en una educación integral de la persona.

Desde que se planteo la posibilidad de llevar a cabo la presente Tesis Doctoral, tuvimos la necesidad de profundizar en los aspectos más esenciales que tiene un profesor que mantienen una muy excelente relación pedagógica con sus alumnos. Necesitábamos saber qué era lo que hacía tan diferente a un educador de otro, cuales eran las características

que hacía que un maestro fuera capaz de hacer que sus alumnos crecieran académica y humanamente desde el amor, la pasión, el compromiso... y el respeto.

Durante la realización del Máster de investigación en Educación que daba acceso al programa de doctorado, tuvimos la oportunidad de conocer el trabajo y los escritos de Max Van Manen... Fue entonces cuando se abrió ante nosotros un mundo nuevo. Realmente, el autor holandés, con su pedagogía y con su método, nos mostró el camino a seguir para afrontar ésta tesis. A partir de ese momento, empezamos a leer y a descubrir a más autores que iban en la misma línea que Van Manen. Lo cual nos animó a profundizar cada vez más en los postulados *vanmanianos*.

Otro aspecto que nos impulsó a centrar nuestro estudio en la *relación pedagógica* fue el hecho de que habitualmente las investigaciones se centran en apartados más científico-técnicos de la educación, dejando en muchas ocasiones muy relegados aspectos... digámoslo así, un tanto más humanistas –los cuales son tan importantes como aquellos otros más didácticos–. A la hora de plantearnos este posible estudio, teníamos claro que no podía estar lejos de nuestra propia manera de entender la educación. Nuestras convicciones, ideales, utopías intelectuales... forman parte, sin menguadas sutilizas, de nuestra forma de hacer y proceder como educadores y –¿por qué no decirlo?– como investigadores.

Plantear una investigación centrada en *los rasgos esenciales* de un educador sensible a la *relación pedagógica*, invita a introducir en la investigación el estudio y análisis desde la experiencia vivida por los profesores sobresalientes, de forma que permita describir la naturaleza misma de la relación pedagógica cuando está personificada, en buena medida, en ellos. Este estudio se propone llegar a aprehender la naturaleza esencial de este fenómeno educativo, con la modesta... pero animosa pretensión de sacar a la luz su importancia y sentido pedagógico. De este modo, la investigación acaba centrándose en el fenómeno, de algún modo ya apuntado... y tal y como es experimentado por los profesores de manera pre-reflexiva y no racionalizada. De esta manera, nos situamos en el mundo de los significados que habitan en las acciones, relaciones y situaciones que son vividas por profesores realmente sensibles al fenómeno.

Ciertamente, todos sabemos la implicación que requiere una tesis doctoral. Sí, no ha sido un camino sencillo, pero –aún así– ha sido un tiempo de autoconocimiento personal y de profundo desarrollo profesional. Detrás de las miles de horas de estudio, se esconde una profunda y arraigada fe en la capacidad de las personas de cambiar y de crecer. No cabe duda de que en la relación pedagógica se esconde un profundo y sincero amor por ser humano. En esta línea, indiscutiblemente, este amor es palpado y sentido por el alumno que tiene el enorme privilegio de contar con un profesor sensible y solícito para con esas necesidades, de forma que ve satisfecha una de sus más hondas necesidades humanas, la de sentirse visible y valorado como persona única que es.

Cabría decir que, desde el minuto uno, nos hemos sentido tremendamente atraídos por el fenómeno de estudio de la presente investigación, las características esenciales del educador sobresaliente. Del mismo modo, se ha despertado en nosotros una fascinación inusitada hacia el método fenomenológico-hermenéutico de Van Manen. Así pues, podemos decir que, la presente tesis doctoral, ha sido un arduo –pero maravilloso– camino que hemos transitado durante estos años respondiendo a una llamada.

Pregunta de la investigación

Creemos conveniente precisar que, como veremos en el marco teórico de este estudio, entendemos la pedagogía como una empresa plenamente humana –mucho más que una tarea prioritariamente técnica– que toma como punto de referencia las dimensiones personales de la educación y comprende al alumno como un ser complejo y singular. En esta línea, no comprendemos el papel del educador sin un profundo compromiso ético-pedagógico con sus alumnos. Ahora bien, decir esto implica la necesidad de puntualizar que en la propia pregunta de investigación debemos incluir una inquietud por subrayar con gran claridad la centralidad de la “relación” educador-alumno.

La investigación que hemos llevado a cabo en esta Tesis Doctoral nace de una pregunta que, según Van Manen, ha de ser auténtica: “interrogarnos sobre algo desde el fondo de nuestra existencia, reflexionando y analizando hasta que aquello que se cuestiona empiece a *desvelar algo de su naturaleza esencial*” (Van Manen, 2003, p. 63).

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta aquí, nuestra pregunta de investigación nace de la experiencia como profesor y, casi más importante, como alumno. Surge de la inquietud personal y profesional de mejorar como maestro y como educador. La pregunta fundamental de investigación que subyace en este trabajo tiene relación con el campo de la ética-pedagógica y pretende dar respuesta al siguiente interrogante:

¿En que sentido las películas –consideradas *pedagógicamente valiosas*– revelan los «*rasgos esenciales*» de los profesores-educadores en el plano de *su relación educativa-personal* con los alumnos, gracias a sus protagonistas?

Objetivos

Después de plantear la pregunta, parece necesario explicitar el *objetivo general* y los *objetivos específicos* de nuestra investigación, los cuales están vinculados directamente con la pregunta de investigación.

Objetivo general:

En relación con la pregunta de investigación, se plantean el siguiente *objetivo general*:

“Desvelar los rasgos esenciales de los educadores excelentes, a partir de los/as profesores-as protagonistas de las películas pedagógicamente valiosas –siempre– en las relaciones educativas que mantienen en el trato interpersonal con sus alumnos/as”.

Objetivos específicos:

1. Captar las ‘*características y actitudes más significativas*’ de los profesores-educadores que –en calidad de protagonistas– son considerados ‘*excelentes*’ por profesores/as reales tras el oportuno visionado de un conjunto de películas pedagógicamente valiosas.

2. Elaborar un «*texto fenomenológico*» en que se ponga de manifiesto, de forma reflexiva, a la vez que pática y evocadora, la ‘*esencia-naturaleza*’ propia de los profesores-educadores destacados en su *relación* con los alumnos: cómo ‘*se manifiesta ésta*’ en ellos, qué ‘*influencia tienen ese tipo de profesores*’ en sus alumnos... y, finalmente, qué ‘*importancia tiene el hecho de ser profesores destacados en la relación que mantienen con sus estudiantes*’... para el campo de la pedagogía.

Enfoque metodológico

Como hemos apuntado en el apartado anterior, mediante esta tesis doctoral hemos pretendido profundizar en el significado de las relaciones entre educador y alumno. Concretamente, a partir de la experiencia vivida vicariamente por profesores reales comprometidos de las relaciones educativas de aquellos otros-protagonistas de talla, hemos pretendido comprender qué «*es*» y qué «*significa*» –esencialmente– para los profesores excelentes dicha relación pedagógica plausible mantenida con sus alumnos. Para ello, entendemos que el mejor y más fiable método para afrontar el fenómeno a estudiar es, sin duda, el *método fenomenológico-hermenéutico*, siguiendo el enfoque de Max Van Manen¹ (2003; 2014).

Según hemos podido comprobar en la revisión de la literatura científica sobre este tema, no se ha estudiado la relación entre educador y alumno desde la metodología investigadora de Van Manen –y menos aún, utilizando el cine como elemento evocador–. Por todo ello, pensamos que esta tesis, puede hacer un aporte significativo a la comunidad científica educativa, en relación a la búsqueda de la esencia de la relación educador-alumno a partir de la experiencia vivida vicariamente –a partir del visionado de películas valiosas– de los profesores-protagonistas que son excelentes en cuanto a su relación con los chicos a su cargo.

¹ El autor holandés, tomando como referencia la fenomenología y la hermenéutica de corte más clásico, ha llevado a cabo una metodología original y casi paradigmática para muchos.

Teniendo en cuenta que el método fenomenológico-hermenéutico se caracteriza, precisamente, por no tener método², debemos tener en cuenta que el “camino” a seguir pivota sobre el significado del fenómeno estudiado (Van Manen, 2003; 2014). Con todo, conviene clarificar que el objetivo de la presente tesis... y de los estudios fenomenológicos-hermenéuticos en general, no es teorizar, sino entender –en este caso– la relación *tal y como es vivida* por el sujeto, no como es interpretada o racionalizada. El método fenomenológico hermenéutico *parte de la experiencia vivida* para *acabar* en el texto fenomenológico que es, por decirlo de algún modo, *una nueva experiencia vivida* —ahora sacada a la luz en formato escrito, cognitiva y evocadoramente— siempre que sea leído adecuadamente por la persona que se enfrenta al texto. En esta línea, podríamos decir que la fenomenología hermenéutica aporta tres tipos de conocimiento: el conocimiento como texto (como producto o precipitado final de la investigación, es decir, el texto fenomenológico en si mismo), el conocimiento como participación (la comprensión del significado)... y el conocimiento personal (el logro de un conocimiento que es formativo por naturaleza).

Dado que lo que estamos buscando es la aprehensión de los significados esenciales del fenómeno educativo objeto de estudio, respondiendo a la pregunta: *¿En que sentido las películas –consideradas **pedagógicamente valiosas**– revelan los “rasgos significativos” de los educadores en el plano de su **relación** educativa-personal con sus alumnos?* De forma práctica, este método fenomenológico-hermenéutico ofrece descripciones profundas con el fin de posibilitar la evocación del significado esencial del fenómeno investigado: las *características excelentes* esenciales de un educador que sobresalga en su *relación* con sus alumnos.

Después de ahondar en los escritos de Van Manen, las tres disposiciones esenciales que deben existir en una relación pedagógica son: el amor pedagógico, la esperanza pedagógica y la responsabilidad pedagógica (Van Manen, 1998, p. 21). Múltiples estudios llevados a cabo por el autor neerlandés han concluido que, ciertamente, tanto el amor, la esperanza, como la responsabilidad pedagógica ejercidas por el educador determinan el crecimiento académico y personal de sus alumnos. Estamos plenamente

² Si bien es cierto que Van Manen reconoce la tan conocida expresión de que «el método de la fenomenología y la hermenéutica es que no hay método» (Gadamer, 1975; Rorty 1979; en Van Manen, 2003, p. 48), este autor de referencia defiende que hay un modo de tratar los aspectos metodológicos en la fenomenología, un *‘methodos’*... o lo que es lo mismo: un *camino* a seguir.

de acuerdo con Van Manen pero queremos ahondar más en estas disposiciones tan ricas y necesarias.

Los estudios de corte más positivista³ en «*ciencias humanas*» —como la pedagogía, entre otras—, han aportado grandes avances a la educación... Con todo, entendemos que las aportaciones de un enfoque científico-técnico, necesitan ser complementadas por otro enfoque más propio de las «*ciencias humanas fenomenológicas*», cuyo objeto de interés consiste en promover un progreso consistente en «*humanizar*» las relaciones humanas-educativas (Van Manen, 1993).

Llevar a cabo un estudio vinculado a la relación pedagógica entre los profesores y sus alumnos nos lleva a fijarnos, especialmente, en la vulnerabilidad en la que se encuentran los alumnos en general, por el simple hecho de ser menores, sin entrar en este momento en consideraciones concretas de chicos en situación de contextos desfavorecidos. Sin lugar a dudas, la función única del educador no es enseñar conocimientos científicos prácticos. Esto es así, porque, entre sus tareas, se encuentra la de acompañar a sus alumnos y ayudarles a *crecer en autonomía, autodeterminación y crecimiento a nivel personal*. Nos inclinamos a pensar que una relación educativa realmente sensible y solícita ayudará de manera considerable a que los chicos alcancen estos objetivos. Este hecho es lo que, de alguna manera, legitima nuestra investigación, ya que favorece la reflexión sobre lo que es bueno y/o mejor para cada alumno.

Ciertamente, lo que buscamos con una investigación de este tipo es una educación mucho más humana, en la que cobren todo su sentido las necesidades y características de cada niño en concreto, siendo sensible a aquello que más necesita para alcanzar el máximo de su potencialidad global. Se pretende pasar de la reflexión a la acción.

Los profesores tienen conciencia *implícita/pre-reflexiva* de muchas experiencias vividas en su relación con sus alumnos, pero les hace falta «*sacar a la luz*» esas vivencias para «*re-conocer y re-vivir*» tales experiencias, y *reflexionar* así sobre *cómo mejorar su práctica diaria*.

³ Los cuales se basan principalmente en criterios tales como la «*eficacia*», la «*explicación causal de resultados tangibles*», etcétera.

Con esta investigación se pretende, mediante el texto fenomenológico, mostrar de forma cognitiva y altamente evocadora los «hallazgos» finales de la investigación fenomenológica-hermenéutica. A partir de la lectura y reflexión del texto, se muestran experiencias educativas potencialmente vivibles o ya vividas, lo que permite al lector asimilarlas y ser transformado por ellas. Es mediante el texto fenomenológico que se muestran los *significados esenciales* del fenómeno educativo estudiado, los cuales pueden ser tomados como ejemplos vivos de cómo debemos «ser»... y de lo que estamos «llamados a ser» como educadores. Entendemos que si ayudamos a mejorar la educación, en cierto modo, estamos colaborando con crear personas realizadas.

Utilización del cine en la presente investigación

He nacido y he muerto en centenares de ocasiones, he trabado íntima amistad con decenas de personas. He viajado al centro de la tierra, he conquistado varios continentes, he salvado al mundo y a sus habitantes no menos de cincuenta veces. He sido menospreciado y también llevado a los altares; he sido abandonado a mi suerte en una selva tropical e incluso me han homenajeado en diversas ocasiones colocando mi efigie en alguna plaza. He sufrido la sed más atroz en el desierto del Sahara, me he saciado deleitándome con los más exquisitos manjares en un banquete romano... y he sido un roedor cocinero en un selecto restaurante parisino. He conducido a gran velocidad por las calles de Chicago mientras escapaba de unos tipos muy malos, he pilotado helicópteros de combate y aviones de pasajeros que amenazaban con estrellarse. Alguna vez he tenido que ser exorcizado ante la posesión de unos fantasmas, he mantenido duelos bajo el sol abrasador de Arizona y me he tomado un whisky de un trago tras cabalgar durante horas escapando de unos apaches muy enfadados. He vivido en el París de los años 20 y en el Nueva York del 3.978... No cabe duda de que he vivido muchas vidas... y siempre sentado ante una pantalla. El cine ha sido una pieza clave en la formación de mi persona y de mi propia identidad. Sin duda, la experiencia es un valor muy importante en la adquisición de conocimiento. Pero nuestras vivencias, por muy interesante y longeva que haya sido nuestra vida, son limitadas. El cine, utilizado de manera vicaria, nos ofrece la posibilidad de adquirir experiencias que aún no hemos vivido o que, posiblemente, jamás viviremos (García Amilburu & Landeros, 2011).

El cine es, sin ningún género de dudas, *una herramienta educativa y socializadora de primer nivel*. Las películas son lo que José Taberner (2003) llama *agente socializador difuso*. Moldean a los espectadores modificando, reforzando o construyendo su identidad personal mediante la influencia en sus actitudes, conocimientos, emociones, gustos e intereses sin tener aparentemente un individuo o una institución detrás. *Personalmente, yo no sería el que soy sin las películas que he visto y sin sentir de manera vicaria lo que he sentido y he aprendido ante la pantalla*.

Cuando iniciamos los estudios de Doctorado, teníamos muy claro que el cine era una herramienta muy útil para la educación, pero no fue hasta que coincidimos con el profesor Jordán⁴ —que nos descubrió la perspectiva fenomenológica-hermenéutica de Max van Manen— cuando entendimos con más evidencia el papel evocador y generador de experiencias vividas que el cine tiene y todo lo que se podía aprender y enseñar mediante el séptimo arte. Pensamos que el cine puede ser una herramienta muy útil en la construcción de una identidad docente-educadora que entienda la educación desde una concepción personalista y humanizadora, lejos de patrones o estándares generalistas que conciban a todos los alumnos como una masa... en la práctica casi totalmente uniforme (Van Manen, 1998 y 2003).

La estructura de la tesis

La presente tesis está dividida en cuatro partes fundamentales: estado de la cuestión, metodología, hallazgos... y consideraciones finales.

El *estado de la cuestión* está compuesto, a su vez, por tres capítulos orientados a dar una visión global del *estado de la cuestión*. En el capítulo **1**, nos aproximamos brevemente a la *historia del cine y a su relación con la educación*. En el capítulo **2**, abordamos la cuestión del *buen profesor* y qué entiende la literatura por ser un *excelente educador*. En el capítulo **3**, nos centramos en el concepto de *relación educativa* desde la perspectiva de Van Manen.

⁴ Profesor de Pedagogía en la Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Sistemática y Social.

La segunda parte de la tesis, vinculada a la metodología de investigación utilizada en el presente estudio, está compuesta por dos capítulos. En el capítulo **4**, después de sentar la *base teórica* del método fenomenológico-hermenéutico, se presenta más concretamente el *enfoque metodológico* de Van Manen. Ulteriormente, en el capítulo **5**, desarrollamos *cómo hemos procedido para aplicar* nosotros el método fenomenológico-hermenéutico en esta tesis doctoral.

En la tercera parte, concretamente en el capítulo **6**, se recoge el Texto Fenomenológico, lo que –con cierta proximidad– en otros estudios de investigación constituye el análisis de los resultados. El texto fenomenológico recoge las características esenciales que tiene un educador excelente en su relación con sus alumnos. Por su parte, el texto se divide en cuatro apartados: en el primero de ellos se detalla *la naturaleza de la excelencia de un educador en relación con sus alumnos*; en el segundo, se desarrolla *cómo actúa el excelente educador en su relación con los alumnos*; en el tercero, se muestran las *condiciones esenciales de la “excelencia” educadora en profesores-educadores destacados en su relación con los alumnos*; y en el cuarto, se detalla *el sentido y la importancia de un educador excelente en su relación con los alumnos...* en sí mismo y en el ámbito de la pedagogía, desde una perspectiva más amplia.

Finalmente, en la cuarta parte, concretamente en el capítulo **7**, apuntamos una serie de *consideraciones finales* a partir del presente estudio, donde hacemos un repaso de lo que ha sido esta tesis doctoral desde su inicio hasta el punto y final. Acto seguido hablamos de los *límites y limitaciones* que nos hemos encontrado durante el camino y, por último, recogemos *posibles líneas de investigación* que pueden llevar a ampliar la presente tesis doctoral.

Nos gustaría que con la lectura del presente trabajo, especialmente con el Texto Fenomenológico, el lector no restara indiferente y que, de una manera u otra, quien lo lea pueda encontrar en el texto nuevos horizontes y nuevas experiencias.

Capítulo 1. El séptimo arte y la educación

1.1. Punto de partida

La relación cine-educación ha sido, en general, de desamor recíproco. El mundo de la educación ha ignorado la oportunidad que ofrecía el cine como elemento educador, de manera que, casi únicamente, ha sido utilizado de forma prácticamente testimonial, aún siendo cada vez mayor el consumo de cine por parte del alumnado; y esto hasta el punto de llegar a culpar, incluso, a los medios audiovisuales del “fracaso escolar” (Zaplana, 2005).

El cine es un recurso educativo de fácil acceso para todos los educadores con un gran potencial didáctico que facilita mejorar, complementar y optimizar el trabajo que se desarrolla en las aulas. Las virtudes del cine han sido probadas en prácticamente todas las materias; no obstante, no se utiliza convenientemente o se usa de forma muy exigua. Por ello, el conocimiento de las propuestas metodológicas, las ventajas de su uso en las aulas, etc., puede ser muy ventajoso al profesorado para emplearlo como recurso en las clases y resultar muy eficaz para alcanzar los objetivos didácticos planteados (León, 2016).

A nivel histórico, cabe señalar brevemente dos momentos significativos en lo que respecta a los modos de uso del cine en la escuela⁵. El primero de ellos podemos situarlo en la década de los setenta. Años en los que creció el visionado de películas en los niveles de educación media y superior. Fue una década, por otra parte, en la que los jóvenes se interesaron por el cine, surgieron gran número de revistas especializadas, se abrieron

⁵ Aunque, a principios del siglo XX, en España se llevó a cabo el primer intento de utilizar el cine como medio educativo, el resultado no fue significativo. En las primeras décadas del siglo, el cinematógrafo empezó a tener un hueco en diversas instituciones y congresos, tanto a nivel nacional como internacional. A su vez, la preocupación de no pocos pedagogos de la época por el uso del cine, ponen de manifiesto la defensa del cinematógrafo como un medio promotor de cultura, convirtiendo al cinematógrafo en una herramienta muy útil para la educación, con la peculiaridad de que llegaba a todos los rincones de España. Parece claro, que la educación activa defendían el uso del cine en la educación *“ensalzando una didáctica sensitiva, basada en la observación y en su relación con el objeto, que tiene en la excursión escolar su más inmediato antecedente, logrando así una relación entre teoría y práctica y patrocinando al cinematógrafo como un fiel candidato para paliar el déficit educativo en nuestro país.”* (Macías, 2017)

multitud de salas cinematográficas de arte y ensayo, y el cine se empezó a apreciar como producto artístico y cultural. El despertar al cine pronto se vio reflejado en las aulas. Sin los encorsetamientos que marcaban los currículums, las películas visionadas en escuelas secundarias, en grupos de profesores y en universidades, tomaron particularidades que hasta ese momento eran propias de los cine-clubs; es decir: programación pautada acerca de un tema, director, género o cinematografía; información contextual que acompañaba la exhibición del film y, en ocasiones, debate al concluir la proyección. El otro momento a tener en cuenta, respecto a la modificación de los hábitos de consumo de películas en las aulas es el que se produjo en la década de los ochenta con la introducción de la videocasetes. Una novedad tecnológica que –tanto en los hogares como en la escuela– tuvo una gran aceptación. En apenas unos años se multiplicaron los centros educativos equipados con reproductores de videocasetes, aumentó exponencialmente el número de títulos de películas disponibles a la hora de planificar una actividad docente y se incrementó enormemente el número de películas visionadas en las aulas. La innovación tecnológica cambió por completo el modo de entender el cine por parte del espectador.

Una vez se empezó a usar las películas, surgió la duda de cómo utilizar esa nueva herramienta que era el cine. Del modelo de cine-club de los años sesenta y setenta se pasó al uso de los films como ejemplos ilustrativos. Así, por ejemplo, la película *La Colmena* (1982), de Mario Camús, en ocasiones sustituyó la lectura de la novela del mismo nombre o, del mismo modo, la adaptación de *El Señor de las moscas* (1963), que Peter Brook hizo del libro de Williang Golding. Por su parte, los colegios católicos recurrieron al innumerable catálogo de títulos que Hollywood tenía en su haber para ilustrar la Fe: por poner unos ejemplos, entre otros: *Los diez mandamientos* (1956) o *Rey de reyes* (1961).

Ya en los noventa, se popularizaron los estudios académicos sobre cine, aumentaron las revistas especializadas en cine, aparecieron los canales privados en España, proliferaron los cines multisala y se popularizaron las cámara de grabación domésticas... aunque, en términos generales, la escuela no modificó demasiado el modo de consumir cine.

En los colegios de hoy día, la proyección de películas está social e institucionalmente aceptada; lo cual no quiere decir que el visionado de películas siga teniendo todavía cierta carga peyorativa, dado que aún encontramos personas que asocian la proyección de un

film en el aula con la pérdida de tiempo, el ocio, o la nada. El cine, como herramienta didáctica, es más utilizado por el profesorado que imparte clases en áreas como sociales, lengua y literatura, y formación religiosa y ética; y menos por el vinculado a las áreas de matemáticas, música y educación física (Marín Valle & Pereira Domínguez, 2002). No obstante, conviene apuntar que, por fortuna, esa visión no positiva del uso del cine va disminuyendo.

El cine ha sido más utilizado por el profesorado que imparte clases en áreas como sociales, lengua y literatura, y formación religiosa y ética; y menos por el vinculado a las áreas de matemáticas, música y educación física.

Nos inclinamos a pensar que una de las claves para sacar el máximo partido al cine en las aulas es preparar el visionado de manera concienzuda. Cuando se tiene la intención de usar una película se debe preparar una presentación, acorde con la edad de los alumnos, en la que se ponga en situación y en contexto la película: “¿qué vamos a ver, para qué lo vamos a ver, cuál es nuestro objetivo?”. Se debe estructurar los contenidos para mejorar la eficacia del aprendizaje, prestando especial atención a los conocimientos previos necesarios, la relación y la asociación de contenidos con la película. En el caso de no preparar la sesión adecuadamente es muy probable que los alumnos se sientan desconcertados o desorientados. Por otra parte, como cualquier obra de arte, el cine puede ser interpretado de diferentes maneras; por esta razón, resulta necesario anticipar el eje que se quiere seguir, aunque dando cabida a las diferentes interpretaciones que el alumno pueda dar a la película (León, 2016).

Como apunta Martínez-Salanova, en la actualidad la utilización del cine dentro del aula puede darse principalmente de dos maneras: “Como instrumento técnico de trabajo, por un lado, y como sustento conceptual, ideológico y cultural, por otro” (Martínez-Salanova, 2002). Personalmente, añadiría un tercer supuesto: el de aquellos profesores que utilizan el cine como herramienta para rellenar un tiempo que no saben bien como ocupar, sin tener por ello un criterio claro a la hora de escoger la película y sin haber un trabajo previo o posterior. Según estudios realizados por M. Carmen Pereira Domínguez y M. Victoria Marín Valle (2002), se da la circunstancia de que buena parte de los profesores no son consumidores habituales de cine, lo cual muestra un desinterés por la materia y un desconocimiento de todo el potencial que hay detrás del cine. En el mismo

estudio se dice que los educadores escasamente usan el cine como recurso didáctico. Las razones esgrimidas para tal efecto son que carecen de espacios adecuados y del tiempo necesario. En la actualidad no es posible imaginar un mundo sin audiovisuales, por esta razón los alumnos necesitan una hoja de ruta educativa que les permita sumergirse en el pensamiento y en la interpretación de los medios audiovisuales. Nadie adquiere de manera innata un lenguaje audiovisual que le permita entender los códigos que los medios ofrecen, se necesita un aprendizaje, igual que la lectura o la escritura. Alfabetizar audiovisualmente es una responsabilidad primordial del sistema educativo y de todos aquellos estamentos y personas que trabajan en la construcción social y Democrática de los seres humanos y de la sociedad. Hoy ya no nos podemos plantear una alfabetización que no sea mediática (Pallarès, A., & Pañella, R. B., 2011, p. 28).

Una de las maneras más acertadas del uso del cine en el aula es el “*análisis pedagógico⁶ del cine*”⁷ (García Amilburu y Landeros Cervantes, 2011). Con tal análisis no se pretende crear críticos cinematográficos, sino, más bien, acercar a los alumnos a un aprendizaje significativo, dotándolos de las herramientas necesarias para “aprender a aprender” durante toda la vida. Para llevar a cabo de manera correcta el “análisis pedagógico del cine”⁸ se debe tener en cuenta una serie de requisitos o pasos:

1. **Definición de los objetivos:** establecer los objetivos conceptuales, actitudinales y procedimentales que se pretendan conseguir con la actividad.
2. **Selección de la película:** la elección debe ser acorde con el grupo de alumnos a los que va destinada la actividad, así como relevante en relación con el tema a trabajar.
3. **Recogida y elaboración de la información** que se entrega a los alumnos antes del visionado de la película para que aprecien el film en su totalidad, teniendo en cuenta el contexto de la obra.

⁶ Hemos mantenido el término “pedagógico” en el texto por fidelidad a las autoras que, de forma genérica, lo usan de una manera amplia y convencional. En ningún caso la acepción “pedagógico” hace referencia a la manera de entender la pedagogía por Max van Manen, especialmente.

⁷ Experiencia didáctica de análisis pedagógico del cine llevado a cabo en la Facultad de Comunicación de la Universidad Panamericana de México (García Amilburu y Landeros Cervantes, 2011).

⁸ Actividad extraída de García Amilburu y Landeros Cervantes, 2011.

4. **Diseño de las “actividades de experiencias, reflexión y acción común”** que deberán realizar los alumnos.

Podríamos decir que la aplicación del “análisis pedagógico del cine” consiste en poner en marcha las “actividades de experiencias, reflexión y acción común”, donde los alumnos fomentan el razonamiento lógico. En ellas se debe propiciar el diálogo, pudiendo realizarse de manera individual o colectiva. El profesor, en esta actividad, tiene un papel determinante en la realización de las actividades; de manera que su función consiste en:

- Facilitar que los alumnos logren establecer conexiones personales entre lo que refleja la película y los conceptos teóricos y las aplicaciones prácticas de la materia en cuestión.
- Moderar las intervenciones del alumnado.
- Promover la participación de los/as alumnos/as.
- Dirigir las actividades:
 - *Actividades de experiencias*: ayudan al alumno a aproximarse emocionalmente a la realidad, en este caso a una realidad virtual. Esta actividad busca que el estudiante sea capaz de empatizar con el otro y tratar de resolver los problemas o dilemas que vive algún personaje de la película. Este tipo de actividad pretende que los alumnos tomen conciencia de las experiencias que ellos mismos han puesto en valor con el visionado de la película.
 - *Actividades de reflexión*: están dirigidas al desarrollo de la dimensión intelectual del estudiante. El alumno, a partir de sus conocimientos previos, intenta captar el significado de la película. Y, mediante la ayuda del docente y los conocimientos previos en relación al análisis fílmico, el alumno debe hacer una interpretación del mensaje de la película. Mediante estas actividades se invita al estudiante a posicionarse, a argumentar sus pareceres y a someterlos a crítica.
 - *Actividades de acción*: buscan que el alumno tome decisiones orientadas a la acción práctica a partir de las experiencias sobre las que ha reflexionado.

Algunos ejemplos⁹ de actividades de experiencia, reflexión y acción (García Amilburu y Landeros Cervantes, 2011):

Tabla 1.1: Actividades de experiencia, reflexión y acción

Dinámica	Objetivo	Aplicación	Tipo de actividad
Identificación de conceptos	Identificar, a través de ejemplos, los conceptos estudiados en clase.	Identificar los conceptos estudiados en clase en las acciones/situaciones vividas por los personajes.	Experiencia
Tablas comparativas	Relacionar hechos que suceden en la película con acciones similares o contrapuestas en la vida cotidiana.	Hacer tablas comparativas de los hechos de la película con situaciones de la vida diaria que tienen que ver con el tema de la clase.	Experiencia
Jugar a ser director	Crear algunos finales alternativos.	Parar la película antes de que finalice y pedir a los alumnos que elaboren finales posibles en función de los hechos acaecidos.	Reflexión
Creación de personajes	Reflexionar como es un personaje a partir de sus acciones.	Reconstruir el pasado del personaje, imaginándolo a partir de lo que muestra la película: aficiones, gustos, vida familiar, etc.	Reflexión
Diagnóstico de situación	Identificar las causas (hechos o diálogos) que precedieron a alguna situación importante en la vida de un personaje	Elaborar una lista de acciones o diálogos, a modo de diagnóstico clínico, que fueron llevando a un personaje a determinado acontecimiento	Acción
Tabla de soluciones	Reflexionar sobre las causas de los hechos para proponer algunas soluciones	Elaborar una tabla con los hechos, las causas que los provocaron y las posibles soluciones que tendrían desde la perspectiva del alumno.	Acción

⁹ Ejemplos extraídos de García Amilburu y Landeros Cervantes, 2011.

Otra propuesta interesante del uso del cine en las aulas es la que propone Alain Bergala (2007). El autor francés, invita a los docentes a crear una *videoteca de aula*¹⁰. Una de las funciones de la escuela, entre muchas otras, debe ser dar acceso a sus alumnos al arte y al conocimiento del mismo. Hoy en día, al igual que sucede con las bibliotecas de aula, resulta muy sencillo disponer en la clase de una selección de las películas más relevantes de la historia del cine (adecuadas a la edad del alumnado). Bergala apuesta por tener una primera videoteca, que él llama de “urgencia”, con cien títulos a los que acercarse de manera recurrente. Esta colección debe tener obras de los cinco continentes y de épocas y contextos diversos, por dos razones principales: primero porque el cine ofrece vivir experiencias y situaciones que de otra manera sería imposible experimentar y, en segundo lugar, porque así es posible tener una visión más amplia del cine y del universo que lo envuelve.

Esta videoteca debería ser de acceso fácil y continuo. No se trataría de un programa con obras obligatorias sino, más bien, de una especie de “golosina” a la que recurrir. Una delicia a la que acudir para degustar la obra entera o una pequeña porción... según la necesidad. Una de las ventajas de la videoteca de aula es que suscita la espontaneidad (sin necesidad de motivaciones artificiales), la curiosidad y la creatividad de los alumnos.

Otra manera de utilizar el cine en el aula es la que el propio Alain Bergala llama “*Pedagogía de los F.P.R*” –fragmentos puestos en relación– (Bergala, 2007). La tecnología digital en general y el uso del DVD en particular, ha ampliado no sólo las posibilidades del análisis fílmico, sino también las variantes didácticas. Fragmentar, detener, “rebobinar” para volver a visionar un momento concreto puede facilitar y ampliar el uso del cine en el aula. Aunque es necesario tener en consideración una serie de aspectos, hay que tener en cuenta dónde se fragmenta, pues hay una unidad dramática, una lógica de acción que conviene respetar. También sería necesario contextualizar el fragmento, situándolo en relación con la película. Teniendo en cuenta estas recomendaciones, se abre un amplio universo de posibilidades (Diana Paladino; en Dussel y Gutiérrez, 2006). Hay dos maneras de elegir un fragmento de una película.

¹⁰ Hoy en día, teniendo en cuenta el acceso a internet o los soportes digitales, no es tan necesario el disponer de una biblioteca física en el aula, se puede tener acceso a páginas de Internet de visionado online o una selección de películas en discos duros. Entendemos que es necesario que tanto el acceso a Internet para el visionado de películas como el uso de discos duros tiene que ir acompañado de una reflexión acerca de la propiedad intelectual y del uso legal de los medios.

Como un fragmento autónomo, que puede ser visto “en sí mismo” como una totalidad. O bien, al contrario: como un fragmento arbitrariamente seccionado de un film... Los dos tienen sus ventajas: el primero como “modelo reducido” más sencillo de trabajar en el aula... y los segundos como motivadores para ver la película entera.

No podríamos olvidar otra de las mejores maneras de utilizar el cine en el aula. No es otra que la de *“hacer cine en el aula”*. Sin duda alguna, hacer arte en general –y cine en particular– siempre tiene ventajas, a muchos niveles. En primer lugar porque hay conocimientos que únicamente se adquieren con la práctica, al ser necesaria la experiencia de la creación. Además, el cine es un arte colectivo y permite el uso de metodologías de aprendizaje cooperativo y colaborativo: algo importante, pues siendo la cooperación una competencia determinante para el siglo XXI, el aprendizaje cooperativo y colaborativo es una metodología básica para conseguir una educación inclusiva (Durán y Monereo, 2012). Para rodar un proyecto audiovisual¹¹ en el aula debemos tener en cuenta dos cuestiones indivisibles y, a la vez, complementarias: teoría y práctica. El proyecto se construye a partir de la adquisición por parte del alumno de un marco teórico cinematográfico que le permitirá llevar a la práctica toda su creatividad y sensibilidad en forma de proyecto audiovisual. Partimos de un compromiso con el alumno y con su “yo individual” tomando como punto de partida una propuesta de metodología cooperativa y colaborativa, donde se tienen en cuenta las características individuales del alumno para ofrecer una enseñanza adecuada a sus particularidades y construir el conocimiento en función de las necesidades propias. El proyecto educativo *“hacer cine en el aula”* está vertebrado sobre cuatro partes:

1. Habilidades sociales e interrelación emocional.

- A partir de trabajo cooperativo, colaborativo y tutoría entre iguales.

2. Creatividad y desarrollo del pensamiento crítico.

- Estimular e incentivar las capacidades creativas de los y las alumnos, de forma que, a la vez que se desarrolla y promueve el pensamiento crítico y analítico, se potencia la sensibilidad hacia la belleza artística.

¹¹ Entendemos por proyecto audiovisual cualquier pequeña pieza audiovisual, desde un cortometraje, pasando por un gag, un trailer, un anuncio... o cualquier otro producto que cumpla con las necesidades del docente.

3. Aprendizajes curriculares y conocimientos transversales.

- Construir el conocimiento de una manera global y transversal, relacionando el proyecto con las diferentes materias del currículo y con las posibles necesidades de los tutores y de los y las alumnos.

4. Realización audiovisual

- Rodar y estrenar los alumnos un cortometraje, poniendo en práctica los conocimientos y habilidades adquiridas en los diez módulos que se trabajarán: guion, dirección, fotografía, sonido, producción, dirección artística, peluquería y maquillaje, vestuario, interpretación y postproducción .

Urpí, C & Vicente, J¹² (2008) señalan que los objetivos principales de “*hacer cine en el aula*” deben ser, entre otros:

- Generar criterio audiovisual
- Potenciar la afición al cine desde la infancia
- Proponer el descubrimiento del potencial creativo en la infancia y la adolescencia.

Ciertamente, el uso del cine en el aula aporta un gran número de beneficios y repercute de manera positiva en la motivación y adquisición de conocimiento por parte del alumno. A modo de reflexión pasaremos a detallar algunas de las virtudes del cine en el aula, según Alba Ambrós y Ramón Breu (Ambrós y Breu, 2011):

- Posibilita la disposición en la clase de un elemento de dinamización que facilita la comprensión, adquisición de conceptos, razonamiento...
- Potencia la reflexión, la sensibilización, ayuda al posicionamiento y a la formación de opiniones ante historias de vida.
- Puede ser usado como texto, como forma de lectura en el que lo más destacado es el mensaje, sin olvidar que la estructura, el estilo y la sintaxis son componentes del propio mensaje.

¹² Urpí, C., & Vicente, J. proponen un programa, titulado “*Un programa de educación audiovisual: la escuela-taller de cine Los superocho*”, en el que ofrecen propuestas altamente recomendables pasar realizar pequeñas películas en el aula (Urpí, C., & Vicente, J., 2008).

- Permite transmitir conocimientos sobre lenguaje y sobre técnica audiovisual.
- El potencial motivador del cine puede facilitar las dinámicas de diálogo, de confrontación y de reflexión que puede ayudar a formar a los alumnos como espectadores y a tener criterio y capacidad crítica.
- Puede constituir el punto de partida para posibles investigaciones relacionados con el tema o con el contexto de la película.
- Permite enfrentar al alumno con una realidad propia y externa

Además, llegar a ser una herramienta de inclusión muy útil ya que todos y cada uno de los chicos que encontramos en las aulas son diferentes, con características y necesidades concretas y específicas. Éstas diferencias fundamentalmente provienen de: (a) capacidades intelectuales, (b) situaciones sociales, económicas y culturales, (c) motivaciones, (d) características físicas y (e) lenguas y países de procedencia. A este respecto, el cine, utilizado de manera adecuada, puede ser un recurso psicopedagógico muy útil de cara a la atención a la diversidad (López & Hernández, 2016).

Por todo ello, pensamos que el cine debería formar parte de la educación formal de este país estando dentro de las programaciones escolares oficiales y no quedar relegado a un uso anecdótico llevado a cabo, en el mayor de los casos, con buena voluntad pero sin la reflexión adecuada.

A modo de síntesis: aunque a medida que han pasado los años se ha ido incrementando el uso del cine en la educación, pensamos que todavía se puede mejorar y ampliar la utilización del séptimo arte en las escuelas. Creemos necesario recalcar que esta tesis no se va a centrar tanto en esta forma de vincular el cine y su capacidad educativa/formativa dentro del mundo escolar como en la potencialidad formativa que tiene el visionado oportuno de las películas pedagógicamente valiosas en los educadores-espectadores deseosos de reformar de forma cada vez más positiva su misma misión y actividad educadora¹³.

¹³ Véase el apartado “1.9. Potencialidad formativa del visionado de películas pedagógicamente valiosas desde la perspectiva de Van Manen”.

1.2. Historia del cine

A continuación haremos una breve aproximación a la historia del cine tomando como referencia el que se ha llevado a cabo en Estados Unidos y Europa... y descartando otras filmografías, no por su falta de calidad o de interés sino por el carácter y los límites propios de este estudio.

Antes de que el cine fuera un arte o una industria, existió una búsqueda continua por dotar de movimiento a las imágenes estáticas que ofrecían las fotografías. Fueron muchos los juguetes ópticos que ya a mediados de los siglos XVIII y XIX consiguieron, con mayor o menor fortuna, dar movimiento a imágenes estáticas, mediante un sistema de proyección pública y colectiva (no individual). El precedente de los juguetes ópticos es la *linterna mágica*, inventada por Athanasius Kircher en 1645, a la que le siguieron objetos como el *eidophusikon*, el *panorama*, el *diorama*, el *taumatropio*, el *fenakistoscopio*, el *zootropo*, el *praxinoscopio*, el *zoopraxiscopio* y, finalmente, el *kinetoscopio* y el *cinematógrafo*... el conjunto de los cuales conseguían la sensación de movimiento gracias a la *persistencia retiniana*¹⁴ (Sánchez Noriega, 2012).

No cabe duda de que el cine, desde sus inicios, ha sido una fuente inagotable de emociones y de sensaciones. En sus casi 120 años de historia el cine ha pasado por diversas etapas y momentos. Ronal Bergan, en su libro *Cine ...ismos para entender el cine*, propone una clasificación en la que distribuye la historia del cine en cinco etapas principales: La primera etapa comprendería desde 1895 hasta 1927 y podríamos denominarla *etapa de cine mudo*; la segunda etapa recogería *la primera década del cine sonoro*, que iría desde 1928 hasta 1938; después se daría lo que algunos autores denominan *los años de la guerra*, que se extendería entre 1939 y 1945; la cuarta etapa sería la denominada *los años de posguerra*, que comprende desde 1946 hasta 1959; por último, estaría el periodo de *los sesenta y después* de 1960... hasta la actualidad (Bergan, 2011).

¹⁴ La *persistencia retiniana* es el fenómeno fisiológico mediante el cual una imagen permanece una fracción de segundo en la retina –aunque la imagen haya pasado a oscuridad– lo que permite ver una secuencia de imágenes estáticas como imágenes en movimiento, sin percibir el parpadeo entre una imagen y otra. (Sánchez Noriega, 2012)

El cine, como tal, nació en 1895 cuando los hermanos Auguste y Antoine Lumière hicieron la primera proyección pública el día 28 de diciembre de 1895 en París, en el Boulevard de los Capuchinos. Las primeras imágenes que los Lumière proyectaron no dejaron a nadie indiferente: causaron sorpresa y temor en partes iguales entre los espectadores, llegando a bastantes de los allí presentes a levantarse del asiento al pensar que el tren de *La llegada del tren a la estación* (1895) se iba a salir de la pantalla y los iba a arrollar. A partir de esta primera proyección el cine ya fue imparable. La demanda de películas creció exponencialmente, iniciándose una producción de películas a gran escala, las cuales, poco a poco, aumentaron su duración y la calidad de las historias que narraban.

Una vez superada la sorpresa que el propio medio ofrecía, empezó a aparecer un mayor interés por el propio valor artístico de la película, tanto por la forma como por el contenido. Es en este contexto en el que hizo su aparición el mago Georges Méliès, quien utilizó sus conocimientos como ilusionista en pro de sus películas; introdujo trucos y efectos que otorgaron un plus de espectacularidad a sus creaciones, imágenes en las que desaparecían personajes -*Escamoteo de una dama* (1896)-, colisionaban trenes, crecían o menguaban los objetos, pudiendo incluso viajar a lugares inimaginables para los espectadores de principios de siglo XX -*Viaje a la Luna* (1902)-. Parece ser que el interés de Méliès por el cine nació de la enorme potencialidad que el séptimo arte podría ofrecer a sus espectáculos de magia, si bien, paradójicamente, acabó sucediendo lo contrario: Méliès introdujo la espectacularidad de sus representaciones a sus películas, siendo de esta manera uno de los primeros cineastas que introdujo los “efectos especiales” en el cine.

A partir de este momento empezó a evolucionar el uso del lenguaje cinematográfico, lo cual facilitó que el espectador pudiera sentir mucho más de cerca las sensaciones y emociones que el autor pretendía hacer sentir al público. La Escuela de Brighton, el propio Méliès y el español Segundo de Chomón, fueron los precursores de un protolenguaje cinematográfico arcaico y un tanto ingenuo. En este sentido, la irrupción en el cine de David W. Griffith supuso el empujón definitivo que necesitaba el lenguaje cinematográfico. Organizó y articuló las aproximaciones que habían llevado a cabo los autores que le precedieron en relación al lenguaje cinematográfico y las concretó en dos

películas que han pasado a la Historia del cine como las más emblemáticas de la narración cinematográfica primitiva: *-El nacimiento de una nación (1915)-* e *-Intolerancia (1916)*.

En los años 20 se abrió una brecha entre el cine que se llevaba a cabo en Europa y en Estados Unidos. En Europa el cine estaba claramente influenciado por las corrientes artísticas que se iban extendiendo por el viejo continente, lo que daría en llamarse el *cine de vanguardias*¹⁵. Entre ellas, encontramos la primera vanguardia: el impresionismo francés, con directores como Abel Gance, Marcel L'Herbier o Louis Delluc; el futurismo italiano, cuyo máximo exponente fue Arnaldo Ginna y su película *Vita futurista (1916)* – de la que no se conserva copia–; el cine abstracto y cubista, entre los que destacan Viking Eggling, Hans Richter y Henri Chomette. Por último, cabría destacar el cine dadaísta y surrealista de Luis Buñuel, cuya obra cumbre de este periodo fue *Un perro andaluz (1929)*.

Mención especial merece el expresionismo alemán. En Alemania empezaron a llevarse a cabo grandes producciones de la mano de directores como Robert Wiene *-El Gabinete del doctor Caligari (1919)-*, Ernst Lubitsch *-Montmartre (1922)-*, Friedrich W. Murnau *-Nosferatu el vampiro (1922)-* y *-Fausto (1926)-*, Fritz Lang *-Las tres luces (1921)-* y *-Metrópolis (1926)-*, y George W. Pabst *-La calle sin alegría (1925)-*, a medio camino entre el cine comercial, de gran espectáculo, y el más intimista. El cine alemán del momento estuvo marcado por el expresionismo pictórico, de quien emuló la estilización de los decorados, los gestos y la iluminación. El expresionismo buscaba la expresión de los sentimientos y las emociones por encima de la representación de la realidad objetiva.

No podemos olvidar el papel que jugó el cine soviético. En Rusia, a partir de la revolución rusa, aparecieron nuevas concepciones teóricas, como el “cine ojo” (objetividad de la cámara) de Vertov, las teorías de montaje de Kulechov, o las teorías opuestas a la objetividad de Vertov surgidas del grupo de la Fábrica del Actor Excéntrico (FEKS). Pero si hubo alguien que destacó en la Rusia de los años 20 fue Sergei M. Eisenstein, quien creó un cine de gran efectividad plástica e ideológica *-La huelga (1924)-*, *-El acorazado Potemkin (1925)-*, *-Octubre (1927)-*.

¹⁵ “Por cine de vanguardias se entiende, en primer lugar, aquél que rechaza la ubicación en el mundo del espectáculo y la narrativa convencional, y aspira a un reconocimiento artístico y cultural, a la legitimación como producto artístico” (Sánchez Noriega, 2012).

Cabría destacar la cinematografía de Francia, donde los directores, además de realizar cine, empezaron a teorizar sobre el séptimo arte creando los primeros *cine-clubs*, como el Club des Amis du Septième Art. Autores como Emile Vuillermoz y Louis Delluc fueron los pioneros de la crítica cinematográfica en *Le Temps*. En este periodo comenzaron a realizarse películas que posteriormente se conocerían como cine espectáculo, como *-Napoleón (1927)-* de Gance o las comedias de Max Linder.

Por su parte, el cine estadounidense de los años 20 vino marcado por la irrupción de Harold Lloyd *-El estudiante novato (1925)-*, Charles Chaplin *-La quimera del oro (1925)-* y Búster Keaton *-El maquinista de la General (1927)-*, los cuales caminaron hacia un cine más efectista y de gran éxito. Los tres optaron por el cine cómico y el resultado fue un tremendo éxito. Pero en Estados Unidos no únicamente se hacían comedias, sino que surgieron lo que acabaría llamándose “géneros”. Apareció el Western *-El caballo de hierro (1924)-*, el cine de aventuras *-Robin Hood (1922)-*, cine bélico y social *-El gran desfile (1925)-*, los melodramas *-El séptimo cielo (1927)-*, el cine de terror *-El fantasma de la ópera (1925)-* y el cine de galanes románticos *-Sota, caballo y rey (1923)-*... En esta línea, podría decirse que fue la época en la que nació el *star-system* cinematográfico.

Con todo, al cine aún le faltaba dar uno de sus grandes pasos. Warner Bros produjo las primeras películas sonoras. La primera aproximación al sonido en el cine lo encontramos en *-Don Juan (1926)-*, si bien *-El cantor de jazz (1927)-* es considerada por muchos como la primera película sonora de la historia. La incursión del sonido en el cine representó un cambio sustancial en la manera de entender las películas y la realización de las mismas. En un principio se proyectaban películas originariamente mudas y se les añadía sonido en la sala de proyección o se volvían a montar películas mudas añadiéndoles partes sonoras. En ese momento apareció un problema con el que las distribuidoras no se habían encontrado hasta entonces, el problema idiomático. Por todo ello, los estudios optaron por hacer varias versiones de las películas en distintos idiomas para poder comercializarlas por diversos países. Al poco tiempo, la opción de las versiones fue descartada por su elevado coste. Fue entonces cuando se empezó a optar por el doblaje, ya que resultaba mucho más económico.

Ya casi desde el nacimiento del cine surgieron las primeras grandes productoras, como fueron Universal Pictures, Fox Film Corporation (después conocida por 20th Century

Fox), United Artists, Warner Bros, Metro-Goldwyn-Mayer (MGM), Columbia, Paramount o la RKO. Estas productoras, una vez consolidadas, dieron lugar en la década de los treinta a “la edad de oro” de los grandes Estudios cinematográficos. El motivo no fue sólo la producción industrial de películas por parte de los estudios, sino que también fueron desarrollándose una política de géneros mucho más concreta. MGM llevo a cabo películas como *-Lo que el viento se llevó (1939)-*, *-El mago de Oz (1939)-*, *-Una noche en la ópera (1935)-* y *-Un día en las carreras (1937)-*. Por su parte, Warner Bros firmó producciones como *-Hampa dorada (1930)-*, *-Soy un fugitivo (1932)-*, *-La carga de la brigada ligera (1936)-* y *-Robín de los bosques (1938)-*. Paramount produjo *-El signo de la cruz (1932)-*, *-Cleopatra (1934)-*, *-Un ladrón en mi alcoba (1932)-*, *-La viuda alegre (1934)-*, *-Las calles de la ciudad (1931)-*, *-El hombre y el monstruo-*, *-Dr. Jekyll y Mr. Hyde (1932)-*. Por su parte, la Universal se introdujo en el cine de terror con películas como *-Frankenstein (1931)-*, *-El hombre invisible (1933)-*, *-Drácula (1931)-* y *-La parada de los monstruos (1932)-*. La RKO produjo *-La alegre divorciada (1934)-* y *-Sombrero de copa (1935)-*. La Columbia *-Sucedió una noche (1934)-*, *-El secreto de vivir (1936)-* y *-Vive como quieras (1938)-*.

La década de los cuarenta empezó muy fuerte, Orson Welles rueda en 1940 una de las grandes películas de la historia del cine *-Ciudadano Kane (1940)-*. En Estados Unidos empiezan a producirse gran cantidad de películas de cine negro, entre las que destacan *-El halcón maltés (1941)-*, de John Huston, y *-Casablanca (1942)-*, de Michael Curtiz. Aunque, como es lógico, hubo gran variedad temática y de género, se podría destacar de Charles Chaplin *-El gran dictador (1940)-*, de John Ford *-Las uvas de la ira (1940)-*, de William Wyler *-La carta (1940)-*, de George Cukor *-La costilla de Adán (1949)-* y *-Pasión de los fuertes (1946)-*, de John Ford. Si bien, como en Europa, la entrada de Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial hizo que el cine fuera utilizado como propaganda de la contienda y de la heroicidad de los soldados, como en *-Treinta segundos sobre Tokio (1944)-*, de Mervyn LeRoy, y *-Objetivo Birmania (1945)-*, de Raoul Walsh.

En Europa, los años treinta y cuarenta vinieron marcados por la política convulsa y por la Segunda Guerra Mundial, lo cual afectó al cine. En Francia el cine se siente cómodo en el realismo, siendo Clair *-Catorce de julio (1932)-* y Renoir *-La regla del juego (1939)-* sus máximos exponentes... y el drama, representado por autores como Carné *-El muelle de las brumas (1938)-* y Duvivier *-Pepe-le-Moko (1937)-*. Pero la guerra empujó a los

autores a centrarse más en las adaptaciones literarias que en el realismo. Directores como el propio Clair *-El silencio es oro (1947)-* y otros directores más jóvenes como Jacques Becker, Henry-George Clouzot y Robert Bresson se sumergieron en el academicismo y en lo que dio en llamarse cine “*de qualité*”.

En la Inglaterra de los años treinta aparecen figuras clave para el séptimo arte, como Alexander Korda, Alfred Hitchcock y Anthony Asquit. Ya en los cuarenta destacaron figuras como la del productor John Arthur Rank, que produjo *-Enrique V (1945)-*, de Laurence Olivier... o *-Breve encuentro (1945)-*, de Laurence Olivier... o *-Breve encuentro (1945)-*, de David Lean. Por su parte, los Estudios Ealing fundaron lo que muchos llamaron comedia social y que tanto ha caracterizado al cine británico con títulos, como *-Pasaporte para Pimlico (1949)-* u *-ocho sentencias de muerte (1949)-*. Aunque, si hay un aspecto a destacar en la cinematografía británica de la época, es el documental.

En los años treinta, en Alemania, se rodaron un gran número de películas de gran calidad a manos de directores que pasaron a la historia del cine, entre los que encontramos a Joseph von Sternberg *-El ángel azul (1930)-*, Fritz Lang *-El vampiro de Dusseldorf (1931)-* y George W. Pabst *-Westfront (1930)-* y *-Carbón (1932)-*. Como el resto de filmografías contemporáneas, la alemana no es una excepción y es permeable a la realidad que le rodea. Así, con la llegada al poder de los Nazis se rueda *-El flecha Quex (1933)-*, de Hans Steinhoff, y *-El judío Süß (1940)-*, de Veit Harlan. Sería bueno destacar a Leni Riefenstahl como una de las madres del documental alemán con títulos como *-El triunfo de la voluntad (1934)-* y *-Olimpiada (1936)-*.

Sergei M. Eisenstein, con *-Iván el Terrible (1945)-*, rueda la que quizá es la mejor película soviética del momento. En la Unión Soviética se ejerce una enorme presión para que los cineastas encumbren a la figura de Stalin, lo que fue en detrimento de la producción soviética.

En Estados Unidos, el cine en la década de los 50 viene marcado por la política. En Estados Unidos se dio lo que ha pasado a conocerse como la “*Caza de brujas*”, promovido por el Comité de Actividades Antiamericanas, donde directores, guionistas y actores fueron tildados de comunistas y apartados de una manera u otra de la profesión. Pero la industria no se detiene y el cine de género siguió aumentando su popularidad.

Aunque con algunos cambios sustanciales, el western se replantea algunas de sus máximas y el “indio” deja de ser la bestia malvada y casi animalesca -*Flecha rota* (1950)-, de Delmer Daves, -*Sólo ante el peligro* (1952)-, de Fred Zinnemann, y -*Raíces profundas* (1953)-, de George Stevens. Por otro lado, el cine negro ofrece la espléndida película -*Jungla de asfalto* (1950)-, de Huston. Por su parte, la ciencia ficción arremete con fuerza bajo el paraguas de la guerra fría con títulos como -*Ultimátum a la tierra* (1951)-, de Robert Wise o -*El increíble hombre menguante* (1957)-, de Jack Arnold. En un clima como el que se vivía en la década de los cincuenta se da el escenario propicio para la proliferación de comedias, como -*Con faldas y a lo loco* (1959)-, de Billy Wilder, y melodramas como -*Obsesión* (1954)-, de Douglas Sirk. Otro aspecto a destacar es la irrupción con fuerza de historias de ambiente juvenil en las que se da pábulo a la rebeldía juvenil -*Rebelde sin causa* (1955)-, de Nicholas Ray, comenzando a nacer el cine de entretenimiento a partir de las superproducciones -*Los diez mandamientos* (1956)-, -*Ben-Hur* (1959)-, de Wyler, que pretende recuperar el espacio que la televisión estaba quitando al cine.

Por su parte, en la Europa de los cincuenta, se establecieron leyes y ayudas que protegieran al cine europeo frente al ya todopoderoso cine estadounidense. Fue una década en la que surgieron directores noveles, muchos venidos de la crítica cinematográfica, que pretendían innovar en las formas y en el contenido del cine que se venía desarrollando en el viejo continente. Para ello solicitaron libertad de acción y de creación. Estos jóvenes directores estaban muy implicados con la cultura y con la política del momento y fueron conocidos en Francia como “*nouvelle vague*” (Clair, Clément, Clouzot, Tati, Bresson, Resnais...), en el Reino Unido como “*free cinema*” (Leen, Val Guest, Fisher...), en Italia como “*neorealismo*” (Visconti, Rosellini, Antonioni, Fellini, Pasolini...) y en Alemania como el “*Nuevo cine alemán*” (Schlöndorff, Fassbinder, Herzog, Wenders...).

Ya llegados los 60, en Estados Unidos los géneros siguen teniendo vigencia. En la comedia aparecen nombres como Rock Hudson, Doris Day, Peter Sellers, Jerry Lewis o Jack Lemmon y detrás de la cámara se esconden directores tan talentosos como Billy Wilder, Delbert Mann, Frank Thaslin y el propio Lewis con títulos tan sugerente como -*El apartamento* (1960)- o -*El guateque* (1968)-. También empieza a cobrar una notoria popularidad los musicales con temas relacionados con la adolescencia y la juventud,

como *-West Side Story* (1961)- y *-Sonrisas y lágrimas* (1965)-, de Robert Wise. Aunque si hay un género que se hizo un hueco en la industria fue el terror con películas como *-Psicosis* (1960)- y *-Los pájaros* (1963)-, de Alfred Hitchcock, *-Repulsión* (1965)- y *-La semilla del diablo* (1968)-, de Roman Polanski, así como *-La noche de los muertos vivientes* (1968)-, de George A. Romero. El western aún tiene su público y se realizan algunas de las mejores películas del género, como *-Los siete magníficos* (1960)-, de John Sturges, y *-El hombre que mató a Liberty Balance* (1962)-, de John Ford. En esta década empiezan despuntar algunos directores y productores que se atreven a salirse de los cauces habituales de la producción y empiezan a hacer un cine mucho más *independiente* como *-El graduado-*, de Mike Nichols, *-Cowboy de medianoche-*, de John Schlesinger, o *-Bonnie y Clyde-*, de Arthur Penn. En los sesenta se apuntalan actores de la talla de Jack Lemmon, Walter Matthau, Paul Newman, Robert Redford, Clint Eastwood, y actrices como Faye Dunaway, Shirley MacLaine, Barbra Streisand.

El cine contemporáneo en Europa, a partir de los años setenta, opta por un lenguaje íntimo y personal que nace de los propios autores, y apenas de corrientes o grupos. Empieza a aparecer una filmografía más culta que intenta sobrellevar los envites del cine estadounidense de la mejor manera posible.

En Italia, siguen trabajando directores como Visconti, Federico Fellini, Pier Paolo Pasolini... aunque empiezan a dejarse ver otros directores con trabajos tan interesantes como Bernardo Bertolucci *-El conformista* (1970)- y *-Novecento* (1976)-, Ermanno Olmi *-El árbol de los zuecos* (1974)-, Giuseppe Tornatore *-Cinema Paradiso* (1989)- o Roberto Benigni *-La vida es bella* (1998)-.

En la Alemania de los setenta se consagran directores que ya en décadas anteriores habían realizados películas notables, como Werner Herzog *-Aguirre o la cólera de Dios* (1973)-, Rainer W. Fassbinder *-La ley del más fuerte* (1974)-, y *La ansiedad de Verónica Voss* (1981)-, Wim Wenders *-Alicia en las ciudades* (1973)-, *-El amigo americano* (1977)-, *-Cielo sobre Berlín* (1987)- y Volker Schlöndorff *-El tambor de hojalata* (1979)-.

En Gran Bretaña los ochenta es una de las décadas más doradas de su filmografía. Con directores de la talla de Stanley Kubrick *-La naranja mecánica* (1971)-; *-El resplandor* (1980)- y Charles Crichton *-Un pez llamado Wanda* (1988)-, Hugh Hudson *-Carros de*

fuego (1981)-, Richard Attenborough -*Gandhi* (1982)-. Llegados a los noventa, los británicos, siguen la estela de sus predecesores y realizan una muy buena colección de películas, como -*Cuatro bodas y un funeral* (1994)-, de Mike Newell, y -*Secretos y mentiras* (1996)-, de Mike Leight. Pero, además de la comedia, surge lo que se conoce como realismo social, cuyo máximo exponente es Ken Loach -*Agenda oculta* (1990)-; -*Lloviendo piedras* (1993)-; -*La cuadrilla* (2001)-. Si bien, uno de los mayores éxitos del cine británico vino de la mano de Peter Cattaneo y su inolvidable -*Full Monty* (1997)-.

Respecto al cine francés posterior a la década de los 70 cabría destacar a François Truffaut -*La mujer de al lado* (1981)-, Louis Malle -*Adiós muchachos* (1987)-, Claude Chabrol -*Inocentes con manos sucias* (1974)-; -*Un asunto de mujeres* (1988)-; -*No va más* (1997)- y Bertrand Tavernier -*Hoy empieza todo* (1999)-, y llega con mucha fuerza Jean Pierre Jeunet y su película -*Amélie* (2001)-.

Del resto de cinematografías sería útil mencionar a directores aislados que no se adscriben a una corriente como Theo Angelopoulos, el portugués Manoel de Oliveira, los finlandeses Aki y Mika Kaurismäki, el iraní Abbas Kiarostami, etcétera.

En el cine estadounidense contemporáneo aparece el concepto de *blockbusters*: los productores buscan la rentabilidad inmediata, prima la taquilla ante todo, por encima de la calidad. En este sentido aparecen títulos como -*Tiburón* (1975)- de Steven Spielberg, -*La guerra de las galaxias* (1977)- de Lucas, -*Titanic* (1997)-, de James Cameron, de -*The Matrix* (1999)-, de Larry y Andy Wachowski, o los éxitos de -*El señor de los anillos. La comunidad del anillo* (2001)-, de Peter Jackson, y -*Harry Potter y la piedra filosofal* (2001)-, de Chris Columbus. El cine pasa a ser espectáculo, sin más, se tocan temas como las historias catastróficas –desde *Aeropuerto* (1970)-, hasta -*Armageddon* (1998)-, al cine de terror -*El exorcista* (1973)-; -*Poltergesit, fenómenos extraños* (1982)-; -*Alien, el octavo pasajero* (1979)-; -*El sexto sentido* (1999)-, la comedia e historias de terror juvenil -*American graffiti* (1973)-; -*Scream: vigila que alguien llama* (1996)-; -*El proyecto de la Bruja de Blair* (1999)-, el cine bélico, histórico y político -*Patton* (1970)-; -*Apocalypse Now* (1979)-; -*Salvar al soldado Ryan* (1998)-; -*Black Hawk derribado* (2002)-, la comedia familiar, romántica y disparatada -*Solo en casa* (1990)-; -*Algo pasa con Mary* (1998)-; -*El diario de Bridget Jones* (2001); -*Aterrizaje como puedas* (1980)-; -*Loca academia de policías* (1984)- (Media Cine, 2013).

En la actualidad destacan directores como Jim Jarmusch, Tim Burton, Steven Soderbergh, Woody Allen, los hermanos Cohen, etc., que trabajan dirigiendo a actores tales como Brad Pitt, George Clooney, Tom Hanks o Robin Williams, así como a actrices tan conocidas como Angelina Jolie, Uma Thurman, Julia Roberts o Nicole Kidman

No podemos dejar de lado la tecnología y cómo ésta ha revolucionado la cinematografía y la explotación de la misma, desde la distribución a la filmación de los proyectos. La tecnología ha permitido mejor la animación, la recreación, el economizar, etc.; sin hablar de la revolución que ha significado para la distribución y explotación del cine. Algunos ejemplos del papel que está jugando la tecnología son *-Avatar (2009)-* de James Cameron, *-El amanecer del planeta de los simios (2014)-* de Matt Reeves, *-Rogue One (2016)-* de Gareth Edwards o la española *-Lo imposible (2012)-*. Si bien, la tecnología no únicamente ha permitido la realización de más y mejores efectos especiales, también ha hecho posible abaratar tremendamente los costes de producción, permitiendo de esta manera la realización de obras como *-El proyecto de la bruja de Blair (1999)-*, *-Paranormal activity (2007)-*, o *-10.000 km (2014)-*, películas económicamente mucho más baratas y que, gracias a la tecnología, se puede dieron llevar a cabo.

1.3. La educación en la historia del cine

Desde sus albores, el cine ha recogido los temas que han interesado o inquietado a la educación. Temas como el aprendizaje y sus dificultades, los métodos de enseñanza, la disciplina y la autoridad en el aula, la violencia en los colegios o la figura del propio profesor han sido más o menos recurrentes en la historia del cine. No obstante, conviene decir que el acercamiento a la realidad educativa por parte de los cineastas no ha sido todo lo acertada que podría haber sido. Desde el cine, no se ha conseguido reflejar fielmente –salvo honrosas excepciones– el entorno escolar y sus protagonistas. Una de las causas fundamentales, en opinión de Andrés Zaplana, es el sometimiento a rígidas convenciones cinematográficas en las que se encorsetan los directores y guionistas, sobre todo derivadas de la industria hollywoodiense, que suelen caer una y otra vez en el binomio de “buenos” contra “malos” (Zaplana, 2005).

La educación y, por ende, la escuela son unos medios válidos para fijar, transmitir y preservar los valores y costumbres de una sociedad determinada. Así, el entorno escolar no hace sino reflejar lo que es la sociedad de un momento y de un lugar concreto. El cine, por otro lado, es la fotografía que conserva los deseos y los miedos de la sociedad a la que va dirigida la película. Así pues, muchas de las películas que reflejan el mundo escolar pueden llegar a considerarse metáforas de la situación sociopolítica del país correspondiente (Zaplana, 2005).

Pasemos a detallar los temas que, en relación a la educación, ha recogido el cine. La privación de la socialización y el poder de la educación se recogen en diversas películas. A lo largo de la historia ha habido casos de niños abandonados y privados de socialización que, por una cuestión u otra, han pretendido ser recuperados según los criterios de la sociedad del momento, utilizando para ello la escuela como herramienta socializadora. Han sido diversas las películas que se han ocupado de este hecho... Algunos ejemplos son *-El pequeño Salvaje (1960)-*, de Truffaut; *-El enigma de Gaspar Hauser (1975)-*, de Herzog... o *-Nell (1994)-* de Apted. Pero el cine también se ha ocupado de mostrar la educación como un elemento necesario y oportuno para superar las barreras motivadas por la discapacidad, como es el caso de la película *-El milagro de Ana Sullivan (1962)-* de Arthur Penn; *-Gaby una historia verdadera (1985)-*, de Luis Mandoki o *-Una mente maravillosa (2001)-* de Howard. Otro tema recurrente en el cine ha sido el “efecto Pígalión”, la idea del que intenta plasmar sus sentimientos, sus comportamientos y sus pensamientos en otras personas. Precisamente, los directores Anthony Asquith y Leslie Howard titularon una de sus películas como *-Pígalión (1938)-*, pero no fueron los únicos que se fijaron en el mito de Pígalión para rodar algún film, también lo hizo George Cukor en *-My fair Lady (1964)-*. Pero si un tema ha sido tratado profusamente en el cine es el de la diversa creatividad educativa que, en ocasiones, utilizan los profesores; en esta línea, películas como *-El club de los poetas muertos (1989)-* de Peter Weir... o *-La Sonrisa de Mona Lisa (2003)-* de Mike Newell, son un buen ejemplo. También resulta recurrente el tema de la dependencia paterna y de cómo los progenitores entienden la formación y el futuro de un alumno o hijo: *-Padre, Padrone (1977)-*, de Paolo y Vittorio Taviani o incluso algunas secuencias de *-El club de los poetas muertos (1989)-*, de Peter Weir, podrían servir como ejemplos. En más de una ocasión, la cultura ha sido el elemento liberador de una situación de subyugación, como en el caso de *-El color púrpura (1985)-* de Spielberg. El cine ha recogido muchas situaciones de aprendizaje, pero no siempre ha

quedado claro quién es el educador y quién el educado, ya que todos aprenden y la línea se desdibuja, como ocurre en *-Educando a Rita (1983)-*, de Lewis Gilbert o *-El indomable Will Hunting (1998)-* de Gus Van Sant.

De gran interés e importancia son las películas en las que la responsabilidad del educador va más allá de sus meras funciones como profesor; algunos ejemplos de este tipo de películas serían *-Hoy empieza todo (1999)-* de Tavernier; *-La lengua de las mariposas (1999)-* de José Luis Cuerda; *-Los chicos del coro (2004)-* de Daniel Deleforge; *-Los diarios de la calle (2007)-* de Lagravenese; o el telefilme *-Unidos para triunfar (2006)-* de Randa Haines. Pero no siempre la relación educativa ha sido mostrada de un manera positiva; en esta línea, también podemos ver cómo la marginación y la escuela ha tenido su espacio en el cine, en películas como *-La piel dura (1976)-* y *-400 golpes (1958)-*, de Truffaut... o *-La clase (2008)-*, de Laurent Cantent. La violencia en el aula también se ha mostrado con agresividad y desprecio hacia los iguales, lo que conocemos como bullying, que se ha plasmado en el cine de los últimos años como un mal a erradicar de las aulas: *-Bullying (2009)-*, de San Mateo o *-Cobardes (2008)-*, de Corbacho y Cruz. El cine también ha tenido un hueco para la formación permanente; un buen ejemplo es la película *-Mi general (1987)-* de Jaime Armiñana; *-Lugares comunes (2002)-*, de Aristaraín o *-El cartero y Pablo Neruda (1995)-*, de Radford. No cabe duda de que los educadores son determinantes en la educación de niños y jóvenes, y no podemos olvidar como los ha mostrado el cine, en este sentido hay un gran número de películas; algunas de las más relevantes son *-Adiós, Mr Chips (1939)-*, de Sam Wood... y *-Adiós, Mr Chips (1969)-*, de Herbert Ross... también *-El profesor Holland (1995)-*, de Stephen Herek... o las más recientes: *-El profesor Lazhar (2011)-* de Philippe Falardeau, o *-El profesor (2012)-* de Tony Kaye. Pero si algo está especialmente instaurado en el cine que trata con temas relacionados con la educación es la violencia en las aulas, títulos como *-Rebelión en las aulas (1967)-*, de James Clavell; *-Mentes peligrosas (1995)-*, de Smith... o *-Semilla de maldad (1955)-*, de Richard Brook son un claro ejemplo (Martínez-Salanova Sánchez, 2002).

Una vez realizada este humilde repaso por las temáticas educativas más habituales en el cine, creemos oportuno plantear una aproximación a cuatro momentos importantes en la historia del cine en relación a la educación y que han influido de manera determinante en las películas posteriores (Zaplana, 2005):

- **Año 1939:** consolidación del modelo de profesor “abnegado” y “sacrificado” a partir del éxito de *-Adiós, Mr. Chips (1939)-* y que ha llegado hasta nuestros días con títulos como *-El club de los emperadores (2002)-*, de Hoffman.

- **Año 1955:** a partir del estreno de *-Semilla de maldad (1955)-*, de Richard Brook, nace el subgénero de las películas de alumnos rebeldes o aulas violentas y que se ha extendido hasta hoy con muy pocas variaciones, como en el caso de *-Mentes peligrosas (1995)-*, de Smith.

- **Finales de la década de los 70:** llegan las comedias y vodeviles universitarios que se consolidan en el 78... a partir de *-Desmadre a la americana-*, de Landis y *Grease* de Kleiser.

- **Década de los ochenta:** aparecen las primeras muestras del declive de las utopías y los deseos de cambio de los movimientos estudiantiles de los sesenta, lo que se muestra en películas como *-Reencuentro (1983)-*, de Kasdan o *-El declive del imperio americano (1986)-*, de Denys Arcand... y se corrobora más recientemente con las *-Invasiones bárbaras (2003)-* o *-Detachment (2011)-*.

1.4. Cine y educación

No hace demasiado tiempo, el filósofo Julián Marías decía: “*la gran potencia educadora de este siglo XX que se acerca al final es, sin duda, el cine. No es excesivo decir que el cine es el instrumento por excelencia de la educación sentimental de nuestro tiempo.*” (1992, p. 219).

Cualquier obra de arte aporta al espectador principalmente dos placeres: el placer de su *recepción* –que constituye el placer estético por excelencia y que se obtiene gracias a las emociones estetizadas–, y el placer del *contenido*, de aquello de lo que habla la obra

de arte, de aquello que transmite –que es el agrado que proviene del tema, y que se obtiene por efecto de la apreciación de la obra–. Y es de suma importancia aprender a distinguir el uno del otro, aunque no sean experimentalmente divisibles (García Amilburu y Ruíz Corbella, 2005).

Hablar sobre cine no es una tarea sencilla. El cine, su esencia, lo que hace del cine lo que es, está precisamente en aquello que únicamente se puede decir con cine. Quizá, como dice Jorge Larrosa, lo realmente importante de una película es justamente lo que no se puede decir con palabras. Autores como Larrosa, afirman que el cine está hecho con imágenes en movimiento en las que, a menudo, se insertan palabras y sonidos; y con estas imágenes móviles se cuentan historias. Podríamos decir que el cine es el arte de lo visible que, gracias al movimiento, se habría dado la capacidad del relato (Larrosa, 2006). No andaríamos errados si afirmáramos que el objetivo inicial del cine es presentar una visión propia de la realidad. Como afirman Freeland y Wartenberg¹⁶: “*El cine es, al mismo tiempo, un objeto para la contemplación estética, un enigma epistemológico, un retrato especialmente vivo y complejo de la sociedad y un fenómeno de masas de alcance universal que desempeña un importante papel en la configuración de las mentalidades de nuestro tiempo.*”

Sin temor a equivocarnos, podríamos decir que el cine educa la mirada, la precisa, la ajusta, la amplía, la inquieta y la multiplica. Las películas abren los ojos del espectador a un mundo nuevo por descubrir o reinterpretar. Cuando la luz se apaga y la música empieza a sonar, el espectador se transporta a un universo que se abre ante él. Cabría mencionar que la comunicación en el cine se da a *tres niveles*. El *primer nivel* sería el de los sistemas perceptivos, vista y oído, de tal manera que se puede percibir la información de manera prácticamente instantánea mediante los estímulos más primarios. En un *segundo nivel*, estarían los lenguajes asociados a los sistemas perceptivos: imagen, sonido fonético y musical, ruidos y señales. Lo que ofrece un gran abanico de referentes culturales de reconocimiento y codificación. Por último, el *tercer nivel* interviene de una manera subconsciente y viene determinado por todos aquellos aspectos de la película que pasan desapercibidos a simple vista, como el tipo de encuadre, la luz, el uso de la música... y que de una manera u otra ayuda a construir el estado emocional de espectador. No cabe

¹⁶ Citados en García Amilburu, 2011, p. 14

duda de que el sistema de lenguaje cinematográfico es una de las conjunciones más complejas que existen desde una perspectiva de comunicación humana, razón por la cual llega a emocionar tal y como lo hace (Gutiérrez, Pereira y Valero, 2006). El cine, desde sus inicios, ha sido una fuente inagotable de emociones y de sensaciones. Las películas son una de las manifestaciones artísticas que más influyen en la vida de las personas –en las actitudes, conocimientos, emociones, gustos e intereses–; y, por lo tanto, constituyen elementos excepcionales para el uso educativo del séptimo arte. Habitualmente, la educación pone el foco en lo cognoscitivo, en lo intelectual y no dedica el tiempo que merece a lo concreto y sensible, dándose poca importancia al sentimiento y a la parte emocional de la vida. El cine ayuda a los espectadores a plantearse las grandes cuestiones de su vida, facilitando el tomar distancia y el encontrar criterios de valoración, formarse un juicio personal, en definitiva, plantearse posibles respuestas alternativas a las que la sociedad dictan como correctas (Pereira, 2005).

El arte y el cine... son herramientas educativas y socializadoras muy útiles, y nos enseña que no todos los problemas tienen una única respuesta acertada. El cine nos muestra cómo hay diferentes caminos para llegar a las distintas soluciones que se abren ante la duda. Además, potencia la imaginación y la creatividad, las diferentes perspectivas y el valor de la interpretación personal. El cine y el arte muestran cómo la forma puede llegar a ser parte del contenido y nos enseñan que los objetivos deben ser flexibles.

Sin duda alguna, el cine puede aportar mucho a la educación formal e informal. El cine es un rico entretejido de situaciones que permite aglutinar elementos de difícil cohesión en otras situaciones y circunstancias, así como mostrar innumerables contextos, momentos, lugares y circunstancias. En el cine se integran todos los conocimientos (aporta transversalidad entre las materias y conocimientos) y el cine aporta conocimiento en si mismo (lengua, artes plásticas, lenguaje corporal...). El cine desarrolla la sensibilidad y la capacidad creativa, además de desarrollar la capacidad cognoscitiva y la dimensión expresiva-emocional (Martínez-Salanova Sánchez, 2002).

En otro orden de cosas, el cine en la educación puede ser utilizado de diversas maneras: como instrumento para reforzar, a modo de ejemplo, algún tema de una determinada materia, como instrumento para la educación afectiva y moral de los alumnos o como herramienta para ampliar las experiencias vividas por los alumnos y/o espectadores

distintas a las que se corresponden a su propio entorno o realidad. Las películas amplían la mente, permiten conocer situaciones y contextos alejados de su entorno inmediato, poniendo en confrontación las propias creencias, lo cual favorece la adquisición de una visión más amplia de las posibilidades y limitaciones de la naturaleza humana. Esta utilización del cine, como experiencia previa, permite que el alumno adquiera de manera anticipada experiencias que les permita dirigir sus actuaciones futuras partiendo de una experiencia vivida de manera virtual a través del cine. Dicho de otro modo, las películas –o las secuencias elegidas de manera adecuada– permiten al alumno enfrentarse a situaciones similares de la vida real como personas expertas (Ellenwood y McLaren, 1994). Esto es así porque la ficción cinematográfica nos permite vivir de manera vicaria situaciones y experiencias que jamás podríamos vivir de ese modo o que en el momento del visionado aún no se han vivido (García Amilburu, 2011). El cine nos permite vivir de manera holística los hechos o situaciones que la película nos plantea, a modo de intuiciones sensibles totales. Por lo tanto, el uso del cine en el ámbito educativo puede ser muy enriquecedor si es utilizado de manera que permita al alumno realizar descubrimientos personales a partir de lo visto en la pantalla. El oportuno visionado de una película permite al espectador captar la totalidad de una situación mediante una intuición inmediata, sintiéndonos interpelados por el film. Al apreciar la historia a través de una dimensión sensorial completa, incorporamos a nuestra memoria las narraciones cinematográficas de manera más persistente que cuando los conocimientos son adquiridos mediante explicaciones teóricas (García Amilburu, 2009).

De cara a poder aprovechar al máximo las potencialidades del cine como herramienta educativa sería necesario e imprescindible que el personal docente conociera el lenguaje cinematográfico y que dominara las técnicas más básicas del séptimo arte. Estos conocimientos son necesarios, en primer lugar, para apreciar la película como un producto cultural. Es de esta manera como los educadores podrían enjuiciar mejor la película y no utilizarla únicamente como un mero ejemplo o como un elemento adoctrinador. Por el contrario, si el profesor conoce el funcionamiento interno del cine podrá despertar en sus alumnos una actitud activa y crítica, que les permita leer, interpretar e evaluar el mensaje que se transmite en la película y a ponerlo en relación con su propia vida. Para ello, es imprescindible que los educadores adquieran los conocimientos básicos acerca del proceso creativo de una película, de esta manera tendrán una visión mucho más amplia y global sobre el medio cinematográfico desde el punto de vista estilístico, formal y

humano; sin duda, de esta manera será posible el enriquecimiento personal del educador, y por ende, de los alumnos para que el acto de ver una película pueda transformarse en una experiencia educativa profunda y gratificante (García Amilburu, 2009). El reto educativo pasa por conseguir que los alumnos sean capaces de reflexionar sobre lo que acaban de ver y lo incorporen a su vida de manera significativa como un nuevo conocimiento o una nueva actitud.

En realidad, podríamos decir que el objetivo principal de una verdadera formación cinematográfica básica consiste en cultivar en el espectador una actitud activa y crítica, que *le permita saborear, interpretar y evaluar el mensaje* que se transmite en la película y *ponerlo en relación con su propia vida... en la realidad educativa.*

1.5. Educar con el cine

La educación es comunicación (Ambrós, A., 2006. P. 206). La sociedad actual podría ser conocida como la sociedad de la comunicación, de la comunicación de masas. La comunicación de masas, gracias a la tecnología, ha provocado un cambio tan radical en el mundo contemporáneo que algunos autores hablan de que nos encontramos en un “momento histórico” tan definitorio como la revolución neolítica o la revolución industrial. Nos encontramos en la “revolución de la comunicación” (Loscertales & Núñez, 2009).

Como en toda revolución, hay elementos determinantes que cambian el rumbo de los acontecimientos. Los medios de comunicación de masas no son meros instrumentos de entretenimiento. Son parte activa en la formación y socialización de las sociedades. Los mass-media, han pasado a realizar funciones que en otros tiempos se les conferían a personas o estamentos formales e informales que, mediante la comunicación oral o escrita, legaban y transmitían las costumbres y tradiciones propias de una comunidad. Hoy en día, los medios de comunicación llevan a cabo funciones de transmisión cultural/informativa, entretenimiento y diversión, siendo –igualmente– socializadores y reforzadores de normas sociales, de concienciación, de vigilancia del contexto social, así como interpretadores de la realidad educativa y económica vigente (Almenara, 2003). En

este sentido, podría decirse que, en alguna medida, relegan u ocupan el espacio que tradicionalmente habían atesorado instructores formales o informales cuya tarea era socializar a la comunidad. Por lo tanto, se puede decir que los medios de comunicación de masas, y por ende el cine, influyen de manera determinante en la construcción y el modelado de la *identidad personal* de los individuos. El séptimo arte es uno de los medios que puede llegar a la totalidad de la persona, con su individualidad y su sociabilidad. El cine se adecúa a cada una de las características individuales de cada público, hace de espejo y le devuelve a su propia realidad y a sus inquietudes personales, pero también refleja las sensaciones y sentimientos a los que las personas se enfrentan a diario ofreciendo posibilidades para enfrentarse a las dificultades. Puede decirse, sin duda, que el cine nos educa en la emoción, el sentimiento, la sensibilidad, pero también en la percepción, la inteligencia, el juicio crítico para percibir el mensaje en toda su globalidad (Goleman, 1997; Marina, 2000). Este hecho puede ser aprovechado por los educadores para formar a personas desde una perspectiva personalista de la construcción de *la identidad más humana* del alumnado.

En este sentido, como afirman Gutiérrez, Pereira y Valero (2006), *“el cine como instrumento pedagógico que se adentra, reproduce e investiga la vida humana, sus conflictos, pasiones y emociones nos conecta con el «como si», es decir, con ese mundo irreal o percepción virtual desde la cual vivimos y sentimos, reconociéndonos, identificándonos, transformándonos y adaptándonos a través de la risa, la tristeza, el amor, el gozo... despertando en el espectador unos sentimientos, pensamientos, actitudes que transferirá al aprendizaje de experiencias en un medio y situación concreta.”* No cabe duda que el cine es uno de los principales creadores y mediadores de conocimiento socialmente compartido que tienen más influencia en la actualidad. Por esta razón resulta imprescindible comprender los medios que utiliza el séptimo arte para representar el mundo y las técnicas básicas que utiliza, para poder descubrir las ideologías que están ocultas en su metraje. Estos aspectos deberían formar parte de la educación que reciben los alumnos en las sociedades contemporáneas (García Amilburu y Ruiz Corbella, 2005).

Si pretendemos que el cine aporte algo a la educación y a la sociedad, deberíamos intentar que los alumnos vieran películas con valores educativos, con los que se emocionen y en las que puedan encontrar modelos imitables y referentes significativos desde una postura vital-moral. Es por esto por lo que debemos reflexionar acerca de la

influencia que tiene y puede llegar a tener el buen cine en general y sobre la necesidad de utilizar “*películas axiológicamente valiosas*”¹⁷ en la formación académica y humana de los estudiantes. A la hora de escoger una película para visionar, en familia o en el aula, se ha de ser muy consciente de qué film se selecciona, ya que, de manera consciente o inconsciente, el espectador recibe durante el visionado una buena dosis de criterios, valores, ideales e, incluso, ideologías. En manos del educador está que esos ideales sean positivos o negativos. Las películas y la televisión pueden llegar a contradecir e incluso anular muchos de los ideales que familia y educadores se esfuerzan en inculcar a sus hijos y alumnos respectivamente. El espectador, especialmente cuando es un niño o un joven, *debería salir del cine con ganas de hacer del mundo un lugar mejor y con la necesidad de ser mejor persona*. El espectador tiene la necesidad de vivir que en el mundo no todo son desgracias y que no todas las personas llegarán a ser ricas y poderosas. El menor en formación tiene la necesidad de experimentar de manera vicaria, a través del cine, que las personas somos capaces de los ideales más puros y generosos. Una buena película no tiene por qué estar carente de un elevado tono moral y humano, aunque se planteen diversidad de soluciones a un mismo problema, puesto que, al fin y al cabo, educar es mostrar y estimular para que el alumno/hijo escoja libremente lo bueno, lo justo o lo verdadero (Prats, 2005). En este sentido, el cine –como instrumento pedagógico– “*se adentra, reproduce e investiga la vida humana, sus conflictos, pasiones y emociones, conectándonos con el «como si», en ese mundo irreal o percepción virtual desde la cual vivimos y sentimos, lleguemos a reconocernos, identificarnos, transformarnos y adaptándonos a través de la risa, la tristeza, el amor, el gozo... despertando en el espectador unos sentimientos, pensamientos, actitudes que transferirá al aprendizaje de experiencias en un medio y una situación determinada*” (Pereira, 2010. p. 15).

Como apuntan García Amilburu y Ruiz Corbella (2005), una de las principales potencialidades del cine reside en que posee una fuerza vivencial que no tienen otros medios; una fuerza que radica en el hecho de que el cine afecta a nuestra psique a un nivel sensual e imaginativo al mismo tiempo. Por ese motivo, las imágenes cinematográficas se tatúan en nuestra memoria y son capaces de influir en nuestra conciencia mucho tiempo después de que las explicaciones sistemáticas hayan sido mitigadas por la vida ordinaria.

¹⁷ En el apartado .1.7 del presente estudio se describe que entendemos por “*películas axiológicamente necesarias*”

“Lo que se aprende al ver una película está asociado a una sensación concreta, a un contenido imaginativo y a un determinado afecto; por eso permite captar el contenido de la acción representada con mayor viveza y recordarlo más fácilmente: porque está vinculado a las sensaciones básicas de agrado y desagrado” (Ibid., p. 11). Por otro lado, parte de su influencia viene dada por la inclinación propia del ser humano a imitar aquello que le gusta. Las personas somos seres miméticos y aprendemos por imitación... y esto no únicamente en los primeros años de nuestra vida sino a lo largo de toda nuestra vida.

En coherencia con lo anterior, hay que formar a los niños y jóvenes desde un espíritu crítico a la hora de enfrentarse a los medios audiovisuales. De todas maneras, como cualquier otro arte, el cine hay que aprender a verlo. Para poder sentir, disfrutar y aprender de una película hay que tener una actitud determinada, hay que tener una manera de estar ante la película, debemos saber ver la película y lo que nos cuenta en todas y cada una de las capas que conforman la narración audiovisual. Los cuatro o cinco años es una buena edad para empezar a ver películas, debiendo escoger el film más adecuado atendiendo a la temática, los valores y la complejidad del mismo. Es conveniente que el niño vea la película acompañado de un adulto que pueda ir respondiendo a las dudas que surjan durante el visionado y guiando al niño en la narrativa interna de la película. Siempre es conveniente programar qué película ver y cuándo y cómo se dará el visionado. A medida que el muchacho vaya creciendo debe ir aumentando su autonomía a la hora de escoger la película. Ver cine debe sentirse como un ritual. Preparar la película, verla juntos, asesorar a la hora de fijarse en los detalles importantes, observar con la calma que merece, analizar las interpretaciones y los aspectos técnicos, así como el guion y la dirección... Ver cine implica *experimentar de manera vivencial* las situaciones, implica reír, llorar, sufrir, gozar y descansar (Prats, 2005). A pesar de la tan necesaria formación y la preparación para el cine, la intensidad y naturaleza de los sentimientos que experimenta el espectador dependen de tres aspectos clave: el contenido formal de la película (planos, colores, localizaciones, decorados); el contenido narrativo (el tema, la estructura de la narración, la información que se proporciona, el carácter de los personajes); y lo que subjetivamente el espectador aporta en el momento en el que ve la película, el cual viene determinado por el contexto cultural y social del propio espectador (García Amilburu y Ruiz Corbella, 2005).

Llegados a este punto, me gustaría parafrasear a Lluís Prats, quien en su libro *‘Cine para educar’* dice, nada menos, lo siguiente:

“...Capra, Ford, Zinemann, McCarey y tantos otros no sólo han sido maestros del séptimo arte. Han sido y son maestros en el sentido más primigenio de la palabra. Han sido educadores de más de una generación de ciudadanos de todo el mundo. En sus películas han mostrado tipos humanos a los que uno confiaría sus hijos (...) ellos, como padres, maestros y gobernantes, tienen en sus manos la educación de los ideales nobles, de la sensibilidad y de la bondad de toda una globalizada civilización” (pp. 35-36)

Para que el cine constituya un elemento educativo útil es necesario que los alumnos aprendan a entender el mensaje que transmite la película y que lleguen a interpretarlo. Entender el mensaje consiste en captar su significado; interpretarlo supone transportar el significado a un ámbito conceptual más amplio y rico. Por otro lado, es del todo necesario que los alumnos aprendan a descubrir que detrás de las situaciones y de los personajes concretos que muestra una película se esconden los arquetipos de la existencia humana que ellos representan (García Amilburu y Landeros Cervantes, 2011).

Según Pereira y Urpí¹⁸, sería conveniente mencionar que un alumno debería recibir también una formación técnica para que el alumno fuera capaz de:

1. Dominar todos los aspectos y códigos formales del cine.
2. Capacitarse en la lectura audiovisual.
3. Desarrollar estrategias para comprender, descifrar, interpretar lo que alguien ha expresado fílmicamente.
4. Establecer juicios de valor sobre la configuración estética y narrativa de una película.

Parece del todo necesario formar a alumnos, y por ende al profesorado, en el uso y disfrute del séptimo arte como un ámbito complejo y sistémico, en el que hay que conocer mínimamente todas las partes para comprender y sacar el máximo partido al conjunto que

¹⁸ Cf. Pereira y Urpí, 2005

conforma una película. De esta manera será mucho más sencillo que los alumnos puedan ser más exigentes y críticos con lo que Sergey Daney¹⁹ llama *películas de formación*. Daney afirma que cada persona tiene un lote de *películas de formación*, que son aquellas que trazarán el mapa de nuestras zonas de atracción y de desinterés. Daney comenta que hay películas vistas “demasiado tarde”, de las cuales se ha perdido el impacto determinante que habrían podido tener sobre nosotros de haber sido vistas en la época de formación decisiva que dura apenas unos años: “lo que no se ha visto a tiempo ya no lo será jamás verdaderamente”. De todo ello deriva la importancia primordial de encontrar las buenas películas en el momento adecuado, en el momento justo que dejarán un huella indeleble en el espectador; esto es, en el momento justo en el que una de estas películas es vista de forma que únicamente ve la película con asombro. El tiempo de la elucidación vendrá después y podrá durar décadas o toda una vida. La escuela puede jugar un papel determinante en la elaboración de la lista de *películas de formación* de los alumnos. Según Alain Berdala, para que esto se dé, la escuela ha de ayudar a que se den cuatro fases (Berdala, 2007):

1. Organizar la posibilidad del encuentro con las películas: es deseable que se prepare el visionado de la mejor manera posible, siendo preciso ver la película con una calidad óptima. Además, es conveniente que el alumno tenga toda la información necesaria para que aprecie los matices que el film brindará al espectador.
2. Señalar, iniciar, hacerse pasador: ser “pasador” es hacer donación de las propias pasiones y convicciones, indicar un posible camino al alumno para que, junto con la ayuda del educador, descubra todas esas joyas que el arte cinematográfico esconde y que –a buen seguro– servirán al niño para descubrir buena parte de esas *películas de formación*.
3. Aprender a frecuentar las películas: el papel de la escuela debería ser el de facilitar un acceso sencillo, permanente, vivo e individualizado a las películas. Este proceso es lento, puede llevar años. Para poder sacar el máximo jugo a una película, al igual que a un libro o a una pintura, no basta con verla una sola vez.

¹⁹ Sergey Daney, *Trafic*, num. 4, otoño de 1992. (Citado en Bergala, 2007, p. 62).

Es necesario ver la películas varias veces, pero se debe hacer con los ojos expertos de quien mira una obra de arte. Acompañados por la mirada avezada del educador.

Tejer lazos entre las películas: la escuela se encuentra en una posición privilegiada para enlazar unas películas con otras y mostrar que, como el resto de artes, el cine y, por añadidura, las películas no son elementos aislados; más bien son eslabones de una cadena que bebe de películas anteriores y que servirán como referentes a films posteriores, dando sentido al concepto de cultura en el que nada está aislado.

Hay autores que sostienen que mediante el oportuno uso del cine se consigue que los alumnos alcancen un mayor grado de implicación en la materia que utiliza el cine como herramienta didáctica e, incluso, encuentran un mayor paralelismo entre la materia y el “mundo real”. En aquellas asignaturas en las que el cine está presente, se consigue una participación en clase mucho más acentuada y, en cierto modo, una reflexión teórica acerca de la materia y de la vida con un grado mayor de profundidad. Por otro lado, los educadores que entienden que en el cine hay una fuente de conocimientos muy útil para la vida académica, suelen mejorar la relación y el contacto con sus alumnos, no únicamente a nivel personal sino que también repercute en la relación académica. Ciertamente, la asimilación de las experiencias estéticas del cine como verdaderas experiencias formativas del carácter más humano. Por su parte, hay experiencias que confirman que, en aulas donde el cine es una herramienta habitual, se da un mayor grado de confianza entre los alumnos (Naval Durán, C., & Urpí Guercia, C., 2002).

1.6. Películas cinematográficamente valiosas

El cine es un medio tan extendido que muy pocas personas dudan a la hora de evaluar una película. Todo el mundo tiene una opinión, ya sea en un sentido o en otro, pero... ¿podemos ir más lejos a la hora de evaluar una película?; ¿podemos dejar a un lado las opiniones y juzgar un film por su valor cinematográfico?

De todas maneras, como afirma John Austin (Jullier, 2006, p. 18), ya sean los expertos o los aficionados los que cataloguen a una película como «buena» no se le añade de manera *performativa* una calidad especial por el simple pronunciamiento de los críticos.

Es difícil definir el significado de «*películas cinematográficamente destacable*» porque, como cualquier arte, el cine escapa a las categorizaciones dicotómicas. La crítica cinematográfica no es una ciencia exacta y resulta sumamente complicado categorizar sin tener en cuenta el contexto propio de cada película. En la crítica cinematográfica –teniendo en cuenta su carácter subjetivo– se opta por utilizar procedimientos descriptivos para establecer a partir de qué momento o de qué criterios una película se puede considerar «*una obra de arte*» o un «*mero entretenimiento*» de mayor o menor calidad (Carlos Tejada, 2008).

Laurent Jullier (2006), propone seis criterios, divididos en tres grupos, para discernir qué es una «*película cinematográficamente destacable*»:

- **Criterios ordinarios:**
 - Una buena película tiene éxito
 - Una buena película es un logro técnico

- **Criterios comunes:**
 - Una buena película es edificante
 - Una buena película es emocionante

- **Criterios distinguidos:**
 - Una buena película es original
 - Una buena película es coherente

Si bien son acertados, entendemos que los criterios de Jullier son en muchos casos arbitrarios y dependientes de las opiniones subjetivas, en muchos casos vinculadas a un momento y a un contexto concreto.

Pero, si nos basamos en fundamentos teóricos para saber qué hace de una película una obra de arte, habrá que recurrir a análisis filmográficos singulares, ya que no hay unas

reglas universales que indiquen qué normas o reglas han de seguir los directores para hacer buenas o malas películas. Encontramos diferentes modelos de análisis fílmicos. De hecho, podemos resumir, con Jesús García Jiménez, los modelos de análisis filmográficos a partir de análisis basados en lo narrativo, los cuales han de tener como funciones básicas las de describir el fenómeno narrativo, hacer predecible el sistema y el proceso, configurar normas y principios y evaluar la eficacia del resultado (Sánchez Noriega, 2012).

No obstante, estamos en mayor sintonía con los criterios esgrimidos sobre lo que «*es o no es arte*» por autores como Stanley Cavell, quien en su obra «*El cine, ¿puede hacernos mejores?*», propone aplicar al cine *los mismos criterios artísticos que a cualquier otra obra de arte clásica*²⁰ (Cavell, 2008, p. 93).

Sea de una manera u otra, resulta prácticamente imposible dilucidar qué es arte sin tener en cuenta el contexto de la obra y el autor. Comparar o intentar meter en el mismo conjunto a *-Touki Bouki (1973)-*, del senegalés Djibril Diop Mambety... con *-Cuentos de Tokio (1953)-*, de Yasujiro Ozu o *-Reservoir Dogs (1992)-*, de Q. Tarantino parece del todo imposible. Cada película responde a una época y a un contexto concreto y se debe evaluar teniendo en cuenta esa realidad propia de la película. Pero no sólo el film como tal, sino todos y cada uno de los autores²¹ que hay en una película beben de un entorno y de una cultura propia. Dicho de otra manera, una película es fruto no sólo del autor/es sino también del marco cultural y temporal al que pertenece. Los trabajos de hermenéutica fílmica proponen también estudiar las películas en relación con otras manifestaciones artísticas y culturales de las que se nutre toda obra artística. Según Esther Gispert (2009), desde la hermenéutica, se debe estudiar los textos culturales y las referencias fílmicas anteriores que han sido determinantes en la construcción de toda película.

Una vez dicho esto, podríamos decir que la calidad de una película se puede medir en función de la época en la que se realizó, teniendo en cuenta tanto el talento y la técnica

²⁰ «*Mi criterio operativo para un “buen film” es que pueda soportar la clase de crítica que las obras serias de las artes clásicas promueven y esperan recibir, obras que promueven que el cine es la más reciente de las grandes artes; y, por tanto, obras en las que el interés o el desinterés apasionado del público encuentre su recompensa en una articulación de las condiciones de ese interés capaz de iluminar y ampliar la conciencia que el público puede tener de él.*» (Cavell, 2008, p. 93)

²¹ Se consideran autores de una obra cinematográfica al director, al guionista, al músico y al productor. El resto del personal que trabaja en un film son considerados «técnicos».

como las emociones que genera. A su vez, debe ser original en sus formas y contenidos, teniendo naturalmente en cuenta la tradición y la evolución de la misma cinematografía.

Sea de una manera u otra, como apunta José Luis Sánchez Noriega, es muy complicado tratar el cine como un arte aislado. Resulta más interesante abordar el cine en su relación con otras artes más o menos afines y con las que se ha relacionado dialécticamente a lo largo de su historia. Por ejemplo, con la *fotografía* y la *pintura* (composición, luz, color, representación), con el *teatro* (puesta en escena, interpretación, representación y espacio dramático), con la *arquitectura* y las *artes decorativas* (espacios dramáticos, arquitectura pictórica, localizaciones, atrezzo y dirección artística), con la *narrativa* (punto de vista, enunciación, vertebración espacial y temporal), con la *música* (valores estilísticos, géneros musicales, recepción); y, en un plano más amplio, con la Historia y –más concretamente– con la *Historia de la cultura y del pensamiento* (Sánchez Noriega, 2012).

Pero no únicamente el contexto determina la calidad artística de una película. También es determinante el *mensaje* del film. Para el cineasta y escritor Andrei Tarkovski el objetivo de cualquier arte, y por consiguiente el cine, es explicar por sí mismo y a su entorno el sentido de la vida y de la existencia humana. Dicho de otro modo: explicar al ser humano cual es el motivo y el objeto de su existencia en nuestro planeta. O quizá no explicárselo, sino tan sólo enfrentarlo a este interrogante. En palabras del propio Tarkovski: «*Se podría decir que el arte es símbolo de este mundo, unido a esa verdad absoluta, espiritual, escondida para nosotros por la práctica positivista y pragmática*» (Tarkovski, 2004).

Es clave que la escuela trate al cine como arte, como cultura, y no como un mero entretenimiento carente, prácticamente, de reflexión. El cine –como arte– no es ni ornamento, ni ampulosidad, ni academicismo; el cine nace de la necesidad que el realizador tiene de hacer público lo que siente respecto a un determinado tema. Para el autor-artista, el propio proceso de hacer la película se convierte en la búsqueda de una respuesta a una pregunta que le inquieta y que le empuja a hacer el film. El cineasta busca y piensa en el acto mismo de hacer la película. Los cineastas que ya tienen la respuesta antes de hacer la película instrumentalizan el cine, lo convierten en producto. El arte que se contenta solo con enviar mensajes no es arte, es únicamente un vehículo para hacer llegar un contenido (Bergala, 2007). Shakespeare pone en boca de Hamlet una reflexión

referida al teatro, pero que puede ser extrapolable al cine: «*el fin del arte de actuar es poner un espejo ante el mundo; mostrarle a la virtud su propia cara; al vicio su imagen propia, y a cada época y generación su cuerpo y su molde*» (Shakespeare, 2008). Dicho de otro modo, el *cine como arte* consiste en hacer reflexionar al espectador sobre si mismo y sobre el contexto que lo envuelve. El cine, como cualquier otro arte, es en si mismo incompleto; para comprender una película es necesaria una actitud receptiva y activa, movilizand o la imaginación, los afectos y la inteligencia (García Amilburu, 2011).

1.7. Películas axiológicamente valiosas

Por lo expuesto anteriormente, sería necesario utilizar el cine en la educación... en cualquiera de sus formas posibles. Al afirmar esto nos referimos a un cine que apueste por los valores educativos, con los que los alumnos se emocionen y en los que vean ejemplos imitables, hablamos de “*películas axiológicamente valiosas*”.

Cuando nos referimos a “*películas axiológicamente valiosas*” estamos pensando en aquéllas que *no son creadas únicamente para entretener* sino que van más allá, al pretender *aportar algo realmente valioso y humano a las personas y a la propia sociedad*²². Las películas axiológicamente valiosas deben aportar valores culturales,

²² Detrás de cada película hay una intención por parte de los autores y/o productores: recaudar, entretener, aleccionar, socializar, transmitir ideología o valores, informar... o “*formar*”, si bien –en este último caso– la manera de hacerlo puede ser diversa y complementaria. La intención de los autores (director, guionista, compositores musicales y, en algunos países, productor ejecutivo) se muestra implícita o explícitamente mediante el discurso, el tema de la película, la composición de los planos y el contexto narrativo; elementos que se trabajan conjuntamente para crear un significado (Mercado, 2011). Cuando un director decide rodar de una determinada manera, detrás de esa decisión hay un intención y un posicionamiento ideológico. Sirva como ejemplo el uso del plano picado o contrapicado: no cabe duda de que la angulación de la cámara con respecto a un personaje puede manipular la relación del público con dicho individuo. Un plano picado obliga al espectador a mirar desde arriba al personaje; por el contrario, un plano contrapicado hace que el espectador vea al personaje desde abajo. El plano contrapicado es utilizado para transmitir poder, confianza y control, mientras que los planos picados transmiten debilidad, pasividad e impotencia... aunque, como parece lógico, no son aseveraciones absolutas y depende en gran parte del contexto (Mercado, 2011). Lo mismo sucede a la hora de abordar un determinado tema en el guion... y no otro. En la decisión de quién será el protagonista y quién el antagonista y en el tratamiento que se da a cada uno de ellos. Un buen ejemplo es John Ford y su evolución en el tratamiento de los amerindios en sus películas. En algunos de sus westerns -*Corazones indomables* (1939)- o -*Centauros del desierto* (1956)- los nativos americanos eran mostrados como salvajes, violentos y seres sin escrúpulos. A medida que el director iba haciéndose mayor fue evolucionando hacia una postura mucho más reflexiva y comprometida socialmente; en esta línea, el último western que rodó este director estadounidense fue -*El gran*

científicos, artísticos y –sobre todo– emocionales-éticos, *con los que el espectador se emocione y vea ejemplos humanamente positivos y, por lo mismo, deseablemente imitables*. Estas películas deben despertar en el espectador los mejores sentimientos y una concepción humanista de las relaciones interpersonales y de la manera de estar y entender el mundo (De la Torre, 1996). Es clave para el cine axiológicamente valioso el mostrar relaciones interpersonales en las que el espectador vea reflejado sus propios conflictos existenciales y que pueda vivir vicariamente situaciones que en gran medida no le son ajenas²³. El cine es como un juego, en el que el espectador “juega” a creerse lo que ve, lo toma como real y durante el metraje “vive” junto a los personajes lo que éstos están viviendo (Grimaldi, 1995).

Las películas axiológicamente valiosas aportan ejemplos para que los menores lleguen a ser adultos equilibrados y responsables, que se interesen por sus iguales y que tomen partido por procurar el bien de los que les rodean; que tengan ideales nobles; que, sin dejar de tener los pies en el suelo, sean fuertes antes las desilusiones y amoldables a las nuevas situaciones; que sean capaces de amar incondicionalmente y que tengan una fuerte estabilidad emocional. *Todos necesitamos ejemplos ante los que mirarnos, y el cine – junto a los adultos significativos que rodean a los alumnos– es un buen referente en el que mirarse... por su cercanía y su fácil acceso* (Prats, 2005).

Las *películas axiológicamente necesarias* forman parte de un cine que narran historias de personas que viven emociones y que viven situaciones reales que cualquier espectador ha sentido (amor, odio, esperanzas, decepciones, alegrías, tristezas... vida y muerte.). Es clave para las *películas axiológicamente valiosas* el llegar a mostrar relaciones interpersonales en las que el espectador vea reflejado sus propios conflictos existenciales, de forma que pueda vivir vicariamente situaciones que, en gran medida, no le son ajenas.

combate (1962)-, en el que Ford da el protagonismo a los indios y les otorga la dignidad que les había faltado en películas anteriores. Otro buen ejemplo es *-La vida es bella* (1997)- de Benigni, en la que el director y guionista se posiciona del lado del oprimido y no del opresor, como sí que hace Hans Steinhoff *-El flecha Quex* (1933)- o Veit Harlan *-El judío Süß* (1940)-.

²³ Murray afirma que los espectadores se pueden vincular con la película debido a tres emociones específicas que se dan en él al ver un film: la *simulación emocional* –imaginarnos lo que sienten los personajes–, la *identificación afectiva* –el contagio involuntario con los estados afectivos de los personajes– y las *respuestas anatómicas* provocadas por las emociones (citado en García Amilburu y Ruiz Corbella, 2005, p. 11).

Este tipo de cine responde a la necesidad humana de contar historias para conocernos a nosotros mismos y para describir la realidad que nos envuelve. *Las personas necesitan narraciones que den sentido a los hechos que articulan la realidad vital* que les rodea. Ciertamente el cine ayuda a descubrir y a pensar, les ayuda a convencerse de lo que realmente vale la pena. Las películas axiológicamente valiosas narra un relato de personajes, complejos y con problemas y conflictos que permiten ayudar a reflexionar al espectador sobre las situaciones que acontecen. Este tipo de películas permite ver experiencias vitales y analizarlas a partir de lo que el alumno ha descubierto, siendo una fuente de conocimiento y de reflexión de gran importancia (Ambròs. A., & Pañella, R. B., 2007).

Podríamos decir que las *películas axiológicamente necesarias* forman parte de un cine cuyo principal foco recae en el ser humano y debe cumplir tres funciones: contar bien una historia, lograr una construcción original que se imponga por sus cualidades plásticas y dramáticas, así como expresar de forma evocativa un “tema eterno”. Además deben causar una impresión en el espectador por ser películas agradables o hermosas, capaces de decirnos algo, de manera que el espectador pueda fácilmente sentir que la película tiene un incisivo significado personal (García Amilburu, 2002).

Los valores educativos que deberían aportar las películas “*axiológicamente necesarias*” son, según De la Torre (1996), los siguientes:

Tabla 1.2: Los valores educativos que aportan las películas “*axiológicamente necesarias*”

Valores educativos que predominan en las películas axiológicamente valiosas	
<ul style="list-style-type: none"> • valores reconocidos en los derechos humanos • el reconocimiento de la obra bien hecha • el respeto a la naturaleza • el respeto a los demás y a las diferencias • la autodisciplina • la comunicación • la convivencia • la creatividad/imaginación • la justicia • la solidaridad • la tolerancia • el sentido del humor • las habilidades sociales • los referentes educativos • la honestidad 	<ul style="list-style-type: none"> • el amor • la fuerza de voluntad • la amistad • el sentido del deber • la comprensión • la constancia y el esfuerzo • la cooperación • la libertad • la responsabilidad • la belleza • la autoestima • las habilidades personales • la iniciativa • la superación de las dificultades •

A continuación, recogemos algunos ejemplos de películas *axiológicamente necesarias*:

- *La vida es bella* (1997) de Roberto Benigni;
- *Matar a un ruiseñor* (1962) de R. Mulligan
- *Una historia verdadera* (1999) de David Lynch.
- *Capitanes intrépidos* (1937) de Víctor Fleming
- *Carros de fuego* (1981) de H. Hudson
- *¡Qué bello es vivir!* (1946) de Frank Capra
- *¡Qué verde era mi valle!* (1941) de John Ford
- *Las uvas de la ira* (1940) de John Ford
- *Cadena perpetua* (1994) de Frank Darabont
- *Solas* (1999) de Benito Zambrano
- *Un hombre para la eternidad* (1966) de Fred Zinnemann
- *El aceite de la vida* (1992) de G. Miller
- *El gran dictador* (1940) de C. Chaplin
- *El club de los poetas muertos* (1989) de Peter Weir

Como ya se ha comentado anteriormente, el cine es un agente socializador de primer orden. Es por esto por lo que debemos reflexionar acerca de la influencia que tiene y puede llegar a tener el buen cine en general y sobre la necesidad de utilizar “*películas axiológicamente necesarias*” en la formación académica y humana de los estudiantes. A la hora de escoger una película para visionar, en familia o en el aula, se ha de ser muy consciente de qué film se selecciona, ya que, de manera consciente o inconsciente, el espectador recibe durante el visionado una buena dosis de criterios, valores, ideales e, incluso, ideologías. En manos del educador está que esos ideales sean positivos o negativos. El espectador, especialmente cuando es un niño o una niña, *debería salir del cine con ganas de hacer del mundo un lugar mejor y con la necesidad de ser mejor persona*. El espectador tiene la necesidad de vivir que no todo en el mundo son desgracias y que no todas las personas llegarán a ser ricas y poderosas. El menor en formación tiene la necesidad de experimentar de manera vicaria, a través del cine, que las personas somos capaces de los ideales más valiosos y generosos. Una buena película no tiene que estar carente de un elevado tono moral y humano, aunque se planteen diversidad de soluciones a un mismo problema; al fin y al cabo, educar es mostrar y estimular para que el alumno escoja libremente lo bueno, lo justo o lo verdadero. (Prats, 2005).

1.8. Películas pedagógicamente valiosas

Hasta hace poco tiempo, muchas de las aproximaciones que el séptimo arte hacía en relación a la educación daban unos resultados cargados de estereotipos. La tendencia mencionada anteriormente cambió con la irrupción de películas centradas en el ámbito escolar provenientes de la cinematografía francesa. Títulos como *–Hoy empieza todo* (1999)–; *–Ser y tener* (2002)–; *–Los chicos del coro* (2004)– ... o *–La clase* (2008)–, han mostrado que es posible hacer películas centradas en un profesor desde la cotidianidad. Películas de esta tipología nos muestran una trama educativa en el que los problemas cotidianos y reales forman parte del contexto que envuelve a profesores y alumnos (Jarne, 2012).

En esta última corriente se enmarcan las películas que podríamos llamar “*pedagógicamente valiosas*”. Estas películas son aquéllas que, teniendo como eje temático central a los agentes que intervienen en la educación, sirven como ejemplo positivo o metáfora motivadora al educador²⁴, en activo o en formación. Es por esto por lo que las películas pedagógicamente valiosas tienen la potencialidad de estimular a los educadores-espectadores para que *re-conozcan* y *re-vivan* en sí mismos las experiencias estimulantes mostradas en las películas, así como también para estimular en dichos educadores-espectadores la *reflexión* sobre *cuáles son las prácticas y/o las actitudes educativas* que les invitan a convertirse en mejores educadores, ante todo –en este estudio en concreto– en *su relación-trato educativo* con los alumnos.

Las películas pedagógicamente valiosas deben poder mostrar –a través de la magia propia del cine– la “*esencia pre-cognitiva*” de lo que “*es*” un destacado educador, de modo que, gracias a su visionado y posterior reflexión individual y/o grupal, los profesores-educadores puedan advertir también lo que “*debe ser*” un destacado educador, empezando por interpelarse a sí mismos.

Las “*películas pedagógicamente valiosas*” deben mostrar situaciones relativas a la experiencia vivida en correlación con la *acción educativa* –en principio– *valiosa*.

²⁴ En el presente estudio, las películas “*pedagógicamente valiosas*” sirven como ejemplo positivo o metáfora motivadora al educador, concretamente, en “*su relación*” con los alumnos en su práctica diaria.

Además, deben mostrar de manera estimulante y evocativa las acciones, conductas, intenciones, actitudes... y experiencias inter-humanas de manera similar a las que vemos en las aulas. Las películas pedagógicamente valiosas pueden ofrecer motivos que inviten e imanten a los educadores a modificar actitudes y modos de actuar en el aula, y fuera de ella, con los niños y jóvenes a su cargo.

Por otro lado, las películas pedagógicamente valiosas deben posibilitar que el educador/espectador viva de manera vicaria las situaciones que la película muestra en relación con la tarea educadora... en su forma más deseable. En esta línea, deben aportar nociones “*pre-reflexivas y reflexivas*” acerca de lo que “*es*” un educador que se precie de ser tal y, para ello, debe ser lo más rica posible a nivel de contener elementos páticos, expresivos y formativos (Jordán, 2008).

Algunos ejemplos de películas pedagógicamente valiosas podrían ser:

- *El profesor Lazhar* (2011) de P. Falardeau
- *La guerra de los botones* (2011) de Christophe Barratier
- *La clase* (2008) de L. Cantent
- *Diarios de la calle* (2007) de R. LaGravenese
- *Unidos para triunfar* (2006) de Randa Haines
- *Los chicos del coro* (2004) de C. Barratier
- *Ser y tener* (2002) de P. Phillibert
- *Hoy empieza todo* (1999) de B. Tavernier
- *La lengua de las mariposas* (1999) de J.L. Cuerda
- *Ni uno menos* (1999) de Zhang Yimou
- *Madadayo* (1993) de Akira Kurosawa
- *El club de los poetas muertos* (1989) de Peter Weir
- *Rebelión en las aulas* (1967) de J. Clavell
- *El milagro de Anna Sullivan* (1962) de A. Penn
- *La versión Browning* (1951) de A. Asquith
- *Un largo etcétera...*

Mención especial merece el director y guionista francés Christophe Barratier quien parece tener una clara predilección por retratar el mundo escolar y las relaciones que se establecen en él. Con únicamente tres películas en su haber, podemos encontrar en su filmografía títulos como *Los chicos del coro*²⁵ y *La guerra de los botones*²⁶ en cuya trama juega un papel primordial un profesor que actúa de manera muy comprometida en pro de la educación integral de sus alumnos y se convierte en ejemplo para los muchachos que tiene a su cargo. En su segunda película *-París, París*²⁷-, incluso no centrándose en el entorno escolar, Barratier retoma lo que parece una constante en su obra: el ejemplo de conducta integra de los adultos hacia los niños que, de una manera u otra, tiene a su cargo.

Pensamos, junto a García Amilburu, que el cine propone modelos de vida y de pensamiento. Para un educador, tanto en formación como en activo, es necesario tener un modelo en el que mirarse y en el que tener un referente de cara a construir su identidad docente. El cine y, por ende, las películas pedagógicamente valiosas ayudan a compensar la falta de experiencia del educador y favorece una adhesión hacia lo valioso. Estimula hacia la necesidad de hacer lo que está bien, familiariza a los jóvenes educadores con los códigos de conducta que necesitan conocer y les ayudan a dar sentido a su vida docente y a vivirla como se vive una historia que merece ser contada (García Amilburu, 2011). Las películas pedagógicamente valiosas pasan a ser testimonio de una manera de entender la vida y la educación. A este respecto, Emmanuel Lévinas dice: “*El testimonio ético es una revelación que no es un conocimiento*” (Lévinas, 2008, p. 90). Sin dejar nosotros este hilo conductor levinasiano, podemos decir que el cine pedagógicamente valioso debe

²⁵ Sinopsis: En 1948 Clément Mathieu, profesor de música desempleado, acepta un puesto como profesor vigilante en un internado de reeducación de menores. El sistema represivo aplicado por el director conmociona a Mathieu. Enseñándoles música y canto coral a estos niños tan difíciles, Mathieu transformará sus vidas cotidianas (<http://www.filmaffinity.com/es/film458038.html>).

²⁶ Sinopsis: Mientras tienen lugar los terribles sucesos de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), otra contienda se libra en un rincón del campo francés: dos bandas de chicos de dos aldeas próximas luchan por el dominio de su territorio. En una de esas batallas, Lebrac, un chico de trece años, conflictivo pero de gran corazón, tiene una idea brillante: arrancar los botones de la ropa de los prisioneros para que vuelvan a sus casas vencidos y humillados. Remake de un film de mismo título del año 1962 (<http://www.filmaffinity.com/es/film339402.html>).

²⁷ Sinopsis: Primavera de 1936. El cierre del teatro Chansonnia, situado en un barrio obrero al norte de París, deja a Pigoil (Gérard Jugnot), Milou (Clovis Cornillac) y Jacky (Kad Merad) en el paro. Con el apoyo de los vecinos, los tres amigos deciden tomar las riendas de su propio destino: intentan ocupar el Chansonnia para producir un musical de éxito que les permita comprar el local. Cada uno de ellos tiene sus propios motivos para embarcarse en este proyecto, pero todos comparten una misma meta: poner nuevamente en orden sus vidas. Sin embargo, la empresa no va a ser fácil (<http://www.filmaffinity.com/es/film720558.html>).

provocar esa “revelación” que empuje al educador hacia el bien educativo y personal de todos y cada uno de sus alumnos.

1.9. Potencialidad formativa del visionado de películas pedagógicamente valiosas desde la perspectiva de Van Manen

La literatura, la poesía y otras formas de *relatos* son una fuente rica de experiencias. Gracias a ellas los fenomenólogos pueden incrementar sus percepciones prácticas (cf. Van Manen, 2003, p. 87). Por ejemplo, ciertas novelas revisten un gran valor para la investigación, ya que en ellas “se anuncian experiencias fundamentales de la vida que se ponen a disposición de nuestra lectura interpretativa” (Ibíd.). Buytendijk (1962, citado en Van Manen, 1994, p. 3) destacó que “*podemos aprender más acerca de las personas con Dostoyevski que a través de la psicología científica*”, aludiendo a la capacidad de percepción y la sensibilidad intuitiva de los sentimientos más profundamente humanos plasmados por el gran autor ruso. Un buen ejemplo lo encontramos en “*Los hermanos Karamazov*” (1987), del propio Dostoyevski, una de las obras cumbres de la literatura universal. La lectura concienzuda de la obra permite vivir de manera vicaria en la Rusia de finales del siglo XIX y sumergir al lector en la sociedad de la época, *sintiendo vívidamente* las pasiones incontroladas, el egoísmo y la ignominia espiritual que Dostoyevski pone al descubierto.

La poesía es otra forma literaria utilizada usualmente como un valioso recurso en la investigación fenomenológica. El pensamiento poético “juega un papel determinado en la generación del significado fenomenológico (...) En la medida en que el discurso fenomenológico emplea lenguaje poético puede beneficiarse del reconocimiento de cómo el discurso poético (ya sea en poesía, historia, novelas o dramas) está estructurado de forma diferente que la prosa narrativa y el discurso científico (incluyendo listados informativos, clasificaciones conceptuales, formas lógicas de razonamiento, inferencias teóricas y pruebas empíricas)” (Van Manen, 1996, p. 16). Y, puesto que el reto de un texto fenomenológico reside en su capacidad de expresar significado de tipo “*no-cognitivo*” (pático) de la misma forma que el “*cognitivo*” (expositivo) también, el

lenguaje poético es un recurso insustituible²⁸. Después de leer el poema “*Reo de muerte*” (Espronceda, 1957), escrito por el poeta romántico José de Espronceda, el lector siente la imposibilidad, el miedo y la desesperación que un condenado a muerte vive en la noche previa a su ejecución. El lector acompaña al reo en sus últimos momentos sintiendo la misma impotencia que él ante el sin sentido de la pena capital. El lector “*vive*” el vacío ante la muerte.

Cualquier investigación fenomenológica-hermenéutica, desde la perspectiva de Max Van Manen, tiene como resultado u objetivo la elaboración de un “texto fenomenológico” a partir de la experiencia pedagógicamente vivida. Van Manen afirma que el objetivo de la investigación fenomenológica-hermenéutica es transformar la experiencia vivida de manera pre-reflexiva en un texto –inteligible y evocador– que contenga la esencia-naturaleza de dicha experiencia o fenómeno vivido estudiado. De esta manera, el lector, al leer el texto, *puede revivir de manera refleja y aproximarse reflexivamente al significado de la [correspondiente] experiencia vivida en relación al fenómeno objeto de atención* (Van Manen, 2003).

El arte es un elemento evocador de primer nivel. No hay duda. Hoy en día vivimos en un mundo claramente audiovisual. Dentro de ese contexto, pensamos que las películas pedagógicamente valiosas pueden jugar un parecido papel al que ocupan los ‘textos fenomenológicos’ como evocadores –a nivel de conciencia reflexiva– en un formato audiovisual; es decir, invitan a los educadores/espectadores a *re-conocer* y a *re-vivir* las experiencias mostradas en las películas y a *re-pensar* sobre cual sería la mejor manera de ser educadores, especialmente en el plano de la relación y trato interpersonal con sus alumnos. Pensamos que “en... y a través” de las películas se puede “ver” con notable aproximación las “esencias pre-cognitivas”, lo que ayuda a los educadores a preparar conscientemente el ‘*ser y el estar para*’ sus alumnos. Además, el cine permite “poner rostro” a los personajes de la historia; lo cual facilita un mayor acercamiento a la esencia de la experiencia mostrada y una mayor empatía con los personajes y con la narración. Dicho de otra manera, las películas pedagógicamente valiosas desvelan en los espectadores experiencias “ya vividas” y/o “potencialmente vividas” para facilitar así que

²⁸ Para una mayor clarificación de la naturaleza del lenguaje poético y su utilidad para la investigación fenomenológica, ver el artículo “Phenomenological Pedagogy and the Question of Meaning”, de Van Manen (1996).

sean “saboreadas”, “contrastadas”, “repensadas”, “apropiadas”... hasta el punto de llegar de este modo a estimular en los espectadores un proceso de formación con la ayuda de las filigranas encerradas en los relatos propios de la vida reflexiva. Por otro lado, el cine posibilita adquirir un amplio número de experiencias vivenciales en un breve espacio de tiempo. Dicho de otro modo: lo que en una novela implicaría días o semanas, en una película se puede alcanzar en noventa minutos. El propio Max Van Manen hace referencia a la importancia que el cine puede tener como elemento evocador:

“...Ver películas en las que la relación pedagógica entre niños y adultos aparece en la trama principal... es una actividad reveladora. Nos permite tener una mirada reflexiva sobre las situaciones, las relaciones y los acontecimientos que tienden a eludirse en la vida diaria. Sobre todo, cuando vemos escenas que reflejan y misteriosamente ejemplifican nuestras vidas, a veces tan reconocibles, y no podemos dejar de admitir nuestros propios errores ... ” (Van Manen, 2012, p. 7).

La narrativa, en su más amplio espectro posible –también el cine– tiene una gran importancia en las investigaciones en ciencias humanas porque: a) Proporciona experiencias humanas posibles (y que no solemos experimentar normalmente); b) Nos atrae e involucra de un modo personal en la experiencia; c) Nos permite acercarnos a “mundos posibles” ampliando nuestras posibilidades existenciales; d) Es un mecanismo artístico que nos permite retornar a la “vida tal como es vivida”; y e) Atiende la particularidad y la unicidad (ofreciendo relatos vívidos) al mismo tiempo que la trascienden (cf. Van Manen, 2003, p. 88; y Ayala, 2007a, pp. 161-163). Van Manen habla en su libro *Investigación educativa y experiencia vivida* (2003) de la importancia que tienen las historias y las anécdotas en relación a la dimensión pática, poética, no cognitiva y formativa, entendidas como instrumentos narrativos que facilitan la comprensión de nociones complejas, además de servir de *ejemplos* y de *referentes*.

Para que una *película* pueda ser utilizada a un parecido nivel que un ‘*texto fenomenológico*’ (fruto final de una investigación fenomenológica-hermenéutica) debe mostrar, con exquisitez y riqueza, situaciones relativas a la experiencia vivida. Además, debe mostrar de manera estimulante y evocativa las acciones, conductas, intenciones, actitudes y experiencias éticas-educativas de manera muy similar a las que podemos llegar a ver en las aulas aquellas relaciones educativas en más plausibles. *Las películas*

pedagógicamente valiosas están llamadas a hacer indirectamente visible lo que parece ser invisible en la buena pedagogía real. Al decir esto –hacer visible lo invisible de la pedagogía– se quiere afirmar que lo pedagógico y lo educativo sólo puede ser visto y sentido de manera indirecta y, a menudo, únicamente de manera interpretativa a partir del acontecimiento experimentado indirectamente (Van Manen, 2012). Las películas pedagógicamente valiosas, utilizadas como “textos fenomenológicos evocadores” en formato “audiovisual”, deben referirse no sólo a las competencias intelectuales sino, a la par, también –o con más fuerza todavía– a las capacidades emotivas, lo cual permite enriquecer la comprensión de la experiencia vivida (Van Manen, 1998). Las películas pedagógicamente valiosas pueden ofrecer razones que inviten a los educadores a modificar actitudes y modos de actuar en las relaciones con los alumnos en el aula y fuera de ella.

Las personas, en general, damos gran importancia a aquellos conocimientos que adquirimos mediante la experiencia propia. Lamentablemente aunque hayamos tenido una existencia rica en vivencias, por lo general, las experiencias que puede atesorar un ser humano suelen ser bastante limitadas. Pero hay una forma de adquirir experiencias *virtuales* o *vicarias* sobre lo que aún no se ha vivido; esta manera de adquirir vivencias es el cine. Las películas, como ya se ha apuntado con anterioridad, permiten asomarse a la comprensión de los fenómenos sobre los cuales aún no tenemos conocimiento y se amplía la noción de los fenómenos que ya conocemos.

Dadas las característica páticas de las películas, éstas *posibilitan vivir de manera vicaria experiencias que de otra manera serían imposibles vivirlas*, poco probables o que simplemente no se corresponden, a menudo, con la realidad cotidianamente experimentada por el espectador. El visionar la película vicariamente –de forma oportuna– *transforma al espectador*, al haber vivido y experimentado sentimientos y emociones “*reales*”²⁹. Dicho de otra manera: una película ‘*pedagógicamente valiosa*’

²⁹ Van Manen (2012), utiliza algunas ‘**películas pedagógicamente valiosas**’ para resaltar lo que “**es**” —o no es— un profesor destacado... en su relación con los alumnos. Una de éstas películas es “La versión Browning” (Gitlin & Scott, 1994); en ella, Albert Finney, en su papel de profesor de Andrew Crocker-Harris, da un discurso de despedida dolorosa a los estudiantes y al staff de chicos de una escuela británica, a quienes él había estado enseñando durante 18 años. El espectador de la película queda rápidamente impresionado al percibir que Crocker-Harris es un experto en las lenguas clásicas que enseña y que, a la vez, es exigente a la hora de su demanda sobre el aprendizaje que espera de sus alumnos. Entonces, ¿por qué pide disculpas? Se disculpa porque se da cuenta de que él falló en ser

nos proporciona *experiencias relacionales educativas* que aportan incisivas nociones y actitudes pre-reflexivas y reflexivas. Pensamos que ese tipo de películas pueden actuar de forma próxima a los “*textos fenomenológicos*”, siempre y cuando contengan con riqueza y finura abundancia —casi de forma subliminal— de elementos páticos, expresivos y formativos (Jordán, 2008).

el profesor deseado, no por faltarle competencia curricular o por faltarle habilidad para instruir a sus alumnos, sino por el hecho de que, como docente y educador, careció del cuidado y de la atención solícita y responsable propia de la (auténtica) pedagogía:

“*Lo siento... Lo siento* —dice este profesor— porque *no he sabido daros lo que tenáis derecho a esperar y pedir de mí como maestro vuestro: comprensión, aliento, amor y humanidad*. Yo he degradado la más noble llamada que un hombre puede y debe seguir: *el cuidado, la atención solícita y la formación de los jóvenes, que esperan y necesitan*. Cuando vine a esta escuela todavía creía que tenía vocación para la enseñanza. Yo sabía lo que quería hacer y, sin embargo, yo...; yo no lo hice. No puedo daros ninguna excusa; *yo os he fallado, sí; miserablemente os he fallado*.

Ahora, yo sólo puedo esperar que todo eso que no os ofrecí, lo podáis llegar a encontrar en vuestro corazón, en el vuestro y en tantos otros muchos de los que fui también profesor antes que de vosotros; que lleguéis a perdonarme por haberos fallado *descuidándome de vosotros. Eso es algo que no me resulta fácil perdonarme a mí mismo*”.

No importa ahora lo ‘anticuada’ que pueda llegar a parecer la disculpa que el profesor Crocker-Harris hace, ni tampoco lo ‘anticuada’ que pueda parecer su expresión de “moldear a los jóvenes”. Lo que importa es que hay algo en su discurso que nos debe hacer reflexionar: la auténtica enseñanza/educación y el cuidado de los niños y jóvenes —ya sea como educador profesional o como padre— es de hecho la más noble vocación que cualquier ser humano puede llegar a seguir en su vida. Y sin embargo, hay algo todavía más conmovedor en esta disculpa. El hecho de que también nosotros debemos detenernos y tomar conciencia de que indudablemente, en nuestras vidas pedagógicas con los niños y jóvenes, estamos expuestos a la posibilidad de caer en alguna deficiencia pedagógica sobre la cual después no nos pueda resultar fácil perdonarnos a nosotros mismos. El defecto profundo del profesor Sr. Andrew Crocker-Harris es un problema no poco común en muchas *escuelas*: que *el maestro enseña e instruye las mentes de sus alumnos, pero, con demasiada frecuencia, no llega a ser sensible a sus corazones* (Van Manen, 2012, p. 15).

Capítulo 2. El buen profesor

2.1. Ideas matrices: educación, pedagogía y educador

“Educad a los niños y no será necesario castigar a los hombres.”

Pitágoras

Desde el punto de vista etimológico, la palabra “educar” deriva de dos verbos latinos. El primer verbo es *Educare* –significa “conducir” o “guiar”– y se vincula con el sustantivo “dux”: jefe, guía, líder. El segundo de los verbos es *Educere* –que traducido sería “criar” y “hacer salir hacia fuera lo que hay en el interior”– (García Amilburu, 2008, pp. 28-29). El ser humano, cuando llega al mundo, a diferencia de otras especies, nace inmaduro para ir alcanzando –paulatinamente– su mayor potencialidad y la perfección propia de su especie mediante el aprendizaje. Se podría decir que el objetivo último de la tarea educativa es tratar de que la persona alcance la mayor perfección posible que está llamado a alcanzar, para que de esta manera, adquiera su plenitud. Dicho esto de otra manera: la tarea educativa perfecciona máximamente al ser humano, por lo que *debe llegar a ser*, no únicamente por lo que *podría llegar a ser* (García Amilburu, 2008, p. 41).

El concepto de educación es rico en matices y difícilmente encontraremos una definición que englobe todos los aspectos que conforman el rico concepto de “educación”. García Amilburu y García Gutiérrez (2012) recogen los ocho rasgos más significativos que se repiten en la definición de educación que hacen los autores más destacados³⁰:

³⁰ Cfr. García Amilburu, M. y García Gutiérrez, J. (2012). *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y de siempre*, Narcea, Madrid, pp. 53-54.

- La educación es una actividad de *crucial importancia* para el *pleno desarrollo* del ser humano
- Se orienta al *perfeccionamiento* del ser humano
- Dicho perfeccionamiento debe alcanzar *todas las capacidades humanas*, contribuyendo así a la mejora de *la persona en su totalidad*
- En el proceso educativo, de una manera u otra, se lleva a cabo *la transmisión y adquisición* de conocimientos, así como de otras *destrezas y valores*.
- Los resultados educativos no se adquieren sin *esfuerzo*.
- La educación resulta imprescindible para la *socialización* de la persona.
- La *relación educativa* se estructura como un proceso de *comunicación*: hay un emisor, un receptor, un mensaje y un contexto.
- La educación es una *tarea esencialmente moral* y, por ende, el lenguaje más adecuado para referirse a la educación no es el meramente descriptivo, sino aquel que incluye referencias a juicios de valor³¹.

Se podría decir que hay tres rasgos esenciales que se deben dar en cualquier proceso educativo: su carácter *intencional, ético-moral y relacional*. Como apuntan García Amilburu y García Gutiérrez (2012), estos atributos conforman un entramado de valores –confianza, respeto, esperanza pedagógica, etc.– que han sido denominados “intangibles pedagógicos”, dado que son imprescindibles para que se dé un proceso educativo, pero, a su vez, se escapa del control numérico o aritmético, lo que nos lleva a pensar en la educación más como un “arte” que como una “técnica”. Dicho lo cual, García Amilburu y García Gutiérrez (2012), definen a la educación como “*el conjunto de tareas orientadas a promover el aprendizaje y el perfeccionamiento humano, y que requieren poner en ejercicio unos conocimientos y una serie de habilidades técnicas, morales y artísticas vinculadas esencialmente con la dimensión personal del ser humano*”³². Dicho de otro modo, educar es guiar a la mejora, optimizar... y ampliar horizontes.

En coherencia con lo dicho, no comprendemos el papel del educador sin *un profundo compromiso ético-pedagógico con sus alumnos*. ¿Pero quién es realmente educador?

³¹ Cfr. Pring, R. (2003). La educación como práctica educativa. En García Amilburu, M. (Ed.) *Claves de filosofía de la educación*, Dykinson, Madrid, pp. 29-48.

³² Cfr. García Amilburu, M. y García Gutiérrez, J. (2012). *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y de siempre*, Narcea, Madrid, pp. 54-55.

¿Sobre quién recae la responsabilidad de educar a las generaciones futuras? No cabe duda de que la educación es un proceso complejo en el que intervienen gran número de agentes e instituciones. Quizá, los primeros implicados en la educación de los menores sean los propios padres y madres; quienes, sin duda alguna, deben velar porque sus hijos e hijas adquieran la capacidad para hacer voluntariamente aquello que les conviene para desarrollarse humanamente de la manera más fructífera. Se podría decir que el mismo derecho que adquieren los padres al convertirse en progenitores les obliga a dar a sus hijos e hijas una educación que les permita crecer y desarrollarse oportunamente y al máximo. Pero, como es obvio, los padres y madres no pueden ofrecer a sus hijos todo lo que estos necesitan, siendo por ello por lo que delegan parte de la formación y educación de sus menores a las *instituciones educativas*.

En las *instituciones educativas* hay un gran número de profesionales que se ocupan, de una manera más o menos directa a la educación, pero en esta ocasión nos fijaremos en los profesores. Pring define a los profesores-maestros como “*el cuerpo de personas que por razón de su conocimiento, valores y experiencia deben ser considerados las autoridades naturales a la hora de decidir a qué fines ha de orientarse la enseñanza, qué se debe enseñar y cómo conviene hacerlo*”³³. Coincidimos con García Amilburu que al profesor-maestro se le debe exigir un cierto grado de responsabilidad moral, ya que el trabajo que se realiza tiene una incidencia directa, profunda y permanente en la vida misma de sus alumnos. Cuando el profesor-maestro da el paso y entiende la educación como algo más que el traspaso de un corpus de conocimientos, entonces aparece el *educador*. Cuando el educador recibe la “llamada” a la docencia, ésta se caracteriza por tres aspectos fundamentales³⁴:

- Un profundo aprecio por los efectos liberadores y perfectivos que ejercen el conocimiento y la virtud sobre los sujetos que los poseen.
- La preocupación por los demás, que les lleva involucrarse en el bien mayor del máximo número de personas posible

³³ Cfr. Pring, R. (2003). La educación como práctica educativa. En García Amilburu, M. (2008). Nosotros, los profesores. Breve ensayo sobre la tarea docente. *Cuadernos de la UNED*, (15), p. 56.

³⁴ García Amilburu, M. (2008). Nosotros, los profesores. Breve ensayo sobre la tarea docente. *Cuadernos de la UNED*, (15), p. 59.

- La conciencia de ser requerido, con una obligación moral, a trabajar por convertirse en el mejor educador que pueda llegar a ser para servir como testimonio para los demás.

No entendemos un profesor sin un marcado *acento moral*, que le impulse a buscar continuamente su propia mejora. Este afán continuo por la búsqueda de la perfección personal-docente –aún a sabiendas de que no se alcanzará– impide al profesor verse a sí mismo como un simple asalariado de la enseñanza, sin mayor implicación que la de transmitir conocimientos. Se podría decir que dedicarse a la tarea propia de profesor-educador es un modo de enfrentarse al mundo, una manera de entender la vida. Entender la tarea docente-educadora como un “modo de vida” implica crear y aplicar una filosofía de la educación personal –más o menos elaborada y sistematizada– que se enfrente a cuestiones como el “qué”, el “cómo”, el “por qué”... y el “para qué” de la tarea educadora. Todo esto es lo que hace posible perseguir una serie contenidos, habilidades, valores y fines que doten de sentido la propia filosofía vital-educadora, buscando *aquello que se considera realmente bueno y adecuado* para los alumnos, englobando para ello un conjunto de actitudes, disposiciones y prácticas con los que alcanzar los objetivos marcados. O expresado esto de otra manera: entender la profesión docente como *un modo de vida* implica asumir un *compromiso personal con una profesión* que tiene una dignidad y unas responsabilidades únicas (García Amilburu, 2008).

2.1.1 Concepto de pedagogía para Van Manen

En la línea que hemos ido apuntando, uno de los más acertados teóricos que podemos encontrar en nuestro tiempo es Max Van Manen, pedagogo neerlandés que actualmente desempeña su labor académica e investigadora en la universidad de Alberta (Canadá). Van Manen enfoca su concepción pedagógica desde una versión de la Fenomenología Práctica heredera, en su dimensión más educativa, de la llamada “Escuela de Utrecht”, muy vigorosa en la primera mitad del siglo XX en la Europa occidental. En su formación influyeron educadores tales como Langeveld, Beets... (en los Países Bajos) y Dilthey, Nohl, Bollnow, Spranger... (en la “ciencia humana pedagógica” de la parte más alemana). Su síntesis original *pedagógica*, por un lado, e *investigadora fenomenológica*-

hermenéutica, por otra, sitúan a este autor en un horizonte pedagógico digno de ser tenido muy en cuenta si deseamos ir más allá de una pedagogía meramente científica-técnica para acercarnos a un horizonte muy personal a través de un proceso netamente humano-educativo.

Sus esfuerzos investigadores se verifican en un campo muy amplio que integra las áreas de la salud, la educación... y la relación y atención humanas. En concreto, las especialidades de investigación a las que se dedica son: a) En el **área de Educación**: estudios sobre la infancia (secretos en la infancia, pedagogía del reconocimiento); pedagogía (relación pedagógica, sensibilidad pedagógica, tacto pedagógico); profesores-educadores (actitudes fundamentales: amor pedagógico, responsabilidad pedagógica y esperanza pedagógica); b) En el **área de la Salud**: la formación y la profesión médica-enfermera (fenomenología de la enfermedad y de la salud, fenomenología de la práctica sanitaria); c) En el **área de las Humanidades y Ciencias Sociales**: Métodos de investigación cualitativos FH (Métodos de las Ciencias Humanas).

2.1.1.1 ¿Qué es educación?

Van Manen entiende la educación desde una concepción *personalista y humanizadora*, lejos de patrones o estándares generalistas... que conciban a todos los alumnos como una masa tendente fácilmente a la uniformización. Desde esta óptica, cada alumno es visto como una persona totalmente única e irrepetible, con sus características y necesidades propias y singularísimas, que el docente debe conocer, atender y colmar en plenitud. El autor holandés habla de la necesidad de *humanizar la vida humana (de profesores y alumnos) y las instituciones humanas (la escuela, entre otras) por medio de la tarea educadora* (Van Manen, 1998 y 2003).

Van Manen aboga por una educación '*normativa*', es decir, que requiere una intervención por parte del educador *adecuada y apropiada* en función del momento y de la situación concreta, única e irrepetible de cada alumno. La educación no puede ni debe ser vista como una empresa meramente técnica. Esto es así porque no existen dos momentos idénticos ni dos personas iguales; por lo tanto, no hay recetas científico-

técnicas universales aplicables a todos los menores, situaciones y momentos (Van Manen, 1998). Como experiencia de aquello que nos dirige y atrae afectivamente hacia los niños, la pedagogía “no se encuentra en las categorías sujetas a observación sino que, como el amor o la amistad, se encuentra en la experiencia de su presencia, es decir, en las situaciones concretas de la vida real” (1998: 46).

2.1.1.2 ¿Qué es pedagogía según Van Manen?

Esta manera de entender la educación conlleva una pedagogía mucho más humana y cercana al alumnado. La pedagogía, tal y como la propone Max Van Manen, es una empresa plenamente humana –mucho más que una tarea prioritariamente técnica– que toma como punto de referencia las dimensiones personales de la educación y comprende al alumno como un ser complejo y singular. La definición más completa de pedagogía, según Van Manen, remite a la que formuló Langeveld –uno de sus principales maestros– en su tiempo. Así fue, en concreto, como Langeveld definió la pedagogía:

“(…) una ciencia de la experiencia vivida y, en consecuencia, una ciencia humana; o, más aún, una ciencia humana normativa seguida o estudiada con intenciones prácticas. Es una ciencia de la experiencia porque encuentra su objeto (la situación pedagógica) en el mundo de la experiencia vivida. Es una ciencia humana porque la situación pedagógica depende del propósito humano. Es normativa porque distingue entre lo que es bueno y lo que no lo es para el niño o joven en formación. Es práctica porque todo esto se concentra en el proceso práctico de la educación y la formación” (1979, p. 178; en Van Manen, 1996, p. 5)

“Pedagogía”, para Van Manen, es un término que se refiere a las experiencias cotidianas que viven tanto padres como profesores en su convivencia con los niños y/o jóvenes a quien educan. Al mismo tiempo, “pedagogía” es la “ciencia humana” (no científico-técnica) que estudia esta experiencia educativa vivida. En otras palabras, las ciencias humanas estudian también lo subjetivo, en lugar de estudiar únicamente los comportamientos externos de la vida humana” (1998, p. 25). Así también, lo “humano” de la ciencia pedagógica implica que “(…) el ser humano es visto y estudiado como ‘persona’, en el sentido más pleno de la palabra; una persona que es creadora de vivencias

de carne y hueso. El ser humano es una persona que ‘significa’; es decir, que da significado a las ‘cosas’ del mundo y deriva significado de ellas” (2003, p. 32). La pedagogía consiste en un interés profundo en la vida de los niños a quienes educa y en un compromiso concreto por la mejora de su vida pedagógica. La pedagogía se muestra como "cualidad o habilidad" que despliega naturalmente el adulto cuando asume la responsabilidad para con un niño. Además, quien vive la pedagogía parece poseer una “forma de conocimiento o sentir especial” para conocer y comprender a los niños y a los jóvenes. La pedagogía también puede experimentarse como “vocación”, en cuanto solicitud atenta y comprometida a la hora de atender solícitamente todo tipo de “llamadas” de los niños.

Según el autor holandés, la pedagogía se basa en lo más profundo de la naturaleza de la *relación* entre los adultos y los niños. En este sentido, la pedagogía no sólo se define con una cierta relación o una forma de hacer las cosas, sino que también permite que un encuentro, una relación, una situación o una actividad sean pedagógicas (1998, p. 46). El adulto orienta su relación y la situación hacia *el bien máximo y global* del niño. Es fundamental comprender y priorizar la experiencia que tiene el niño de la situación; pero no es suficiente: el adulto debe actuar realmente por su mayor bien personal-educativo.

Tener un sentido pedagógico implica que uno es capaz de obtener un conocimiento perspicaz del ser o del carácter del niño. Más aún, la pedagogía implica distinguir entre lo que es apropiado o inapropiado, bueno o malo, correcto o incorrecto, adecuado o inoportuno para los niños (1994, p. 2). La pedagogía –como una forma de indagación– supone que uno posee un conocimiento relacional de los niños. Esto es, un *pedagogo* es un educador que está orientado hacia los niños, que les comprende de forma solícita y que tiene un compromiso e interés personal por su educación y por su crecimiento hacia su mayor madurez posible y deseable (Ibíd.). La forma de conocer que posee el educador tiene dos cualidades. Por una parte, pertenece a todo a su ser personal (no sólo a la dimensión cognitiva)... hasta el punto de que también parece estar implicado todo el cuerpo. Se trata de un conocimiento que, en un principio, es práctico, pre-teórico y pre-reflexivo. Es la persona en su unidad-totalidad la fuente de ese conocimiento tan cualitativo y connatural. La otra dimensión de esta forma de conocer, es su naturaleza de capacidad especial de comprensión; como una especie de “sentido”, de un “impulso pre-

reflexivo” del adulto respecto a cada niño o joven concreto, tal como su experiencia respecto a un fenómenos concreto es vivida.

La pedagogía es moral o normativa desde el principio porque, para que una situación devenga un momento realmente educativo el adulto debe actuar pedagógicamente cuando se relaciona con el menor.

2.1.2 Los buenos profesores-educadores

Es algo habitual entre estudiantes etiquetar entre buenos y malos a los docentes que imparten las materias que marca el currículum. Normalmente, cuando un alumno ha tenido la suerte de disfrutar de un *buen profesor*, la etiqueta de *mal profesor* viene dada como el opuesto a la experiencia vivida junto al buen profesor. No es raro encontrar estudiantes que narran cómo un profesor les marcó de una manera indeleble su vida. Cuando esto es realmente así, estos educadores suelen coincidir en ser grandes conocedores de la materia que imparten, en tener mucha facilidad-habilidad para comunicarla, en dispensar un trato amable-afectivo-disponible... con todos y cada uno de sus alumnos, en resolver y evitar conflictos entre los alumnos de manera justa y equitativa por su ascendencia y significatividad moral, en ostentar una autoridad ganada mediante el respeto y no por el temor y el castigo... y en utilizar las herramientas necesarias para superar los obstáculos y dar respuesta a las necesidades académicas y humanas de sus estudiantes (Asensio, 2010). Se podría decir que los maestros que mayor huella dejan en sus estudiantes son aquellos que llegan al aspecto más humano de la educación y que tienen una cierta influencia pedagógica³⁵. En este sentido, no podemos dejar de tener en cuenta lo que López Maturana (2012) entiende por buen profesor. Esta autora chilena afirma que el buen docente es aquel profesional de la educación que goza de un amplio reconocimiento social y político de sus pares, alumnos, y de toda la comunidad educativa (López de Maturana, 2010a). Estos profesores, buscan la formación profunda e integral de sus estudiantes. Por ello, estos docentes “[...] han elegido la opción ética y social de hacer bien lo que hacen y de desarrollar integralmente su acción pedagógica, con el

³⁵ Entendemos *influencia pedagógica* como lo hace Van Manen: como aquel influjo que ayuda a “despertar las posibilidades de ser o de llegar a ser del niño” (Van Manen, 1998, p. 30)

propósito de actualizar las potencialidades de todos(as) sus alumnos(as), y de educarles para que aporten lo mejor suyo, de forma significativa, al desarrollo y transformación de la sociedad” (López de Maturana, 2012: p. 1).

A este respecto, Flores y Porta comentan que *“los profesores memorables son los que, por su buena enseñanza, han dejado huella en el recuerdo de sus alumnos. Si bien se pueden identificar prácticas específicas que caracterizan su quehacer habitual, también cabe reconocer los principios, creencias e interpretaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que se manifiestan en su intervención en el aula [...] En efecto: los profesores memorables no se caracterizan solo por su nivel de conocimientos, sino también por la aceptación de la docencia como desafío, como creación, como encuentro, como philia; asimismo, por la pasión que aportan a la enseñanza y por la importancia que asignan a la construcción de vínculos con los estudiantes”* (2012: 40).

Dicho de otro modo, el buen profesor es aquél que ha llegado a los más hondo de sus alumnos en el desarrollo intelectual y personal de ellos (Bain, 2007); que establece una relación especial con sus alumnos, que va mucho más allá de lo que marca su contrato laboral... y entiende su profesión como algo mucho más elevado que la mera transmisión de conocimientos.

2.1.2.1 Identidad y profesionalidad docente: maestros de “humanidad”

“Las diferencias entre nosotros son puramente cosméticas. La esencia del ser humano es mucho más profunda. Lo que tenemos que comprender es nuestra humanidad, que es común a todas”

Lou Marinoff

La identidad personal se va construyendo mediante la asimilación de las distintas imágenes de sí mismo que cada uno posee: como individuo, como padre, como marido, como profesional, etc. Esta identidad es abierta y dinámica, y se va construyendo a medida que la persona crece y evoluciona como ser humano rico y complejo (García Amilburu, 2007).

Los educadores, tienen en sus manos la posibilidad de convertir a sus alumnos en personas plenas que construyan por si mismos su futuro y el de los demás, pero, para ello, es necesario dotarles de herramientas que les hagan ciudadanos íntegros y comprometidos consigo mismos y con sus iguales. Es necesario humanizarlos para que ellos hagan lo propio con la sociedad.

Las relaciones entre profesores y estudiantes ha cambiado radicalmente en las últimas décadas. Aparejados a los cambios sociales y familiares, el principio de autoridad que regía en las relaciones entre maestros y alumnos ha dado paso a una nueva manera de entender la educación, las relaciones entre la comunidad educativa y la propia identidad docente.

Educar es más que una función o una profesión. Como afirma Morín, “el carácter profesional de la enseñanza lleva a reducir al docente a un experto; pero la enseñanza tiene que dejar de ser solamente una función, una especialización, una profesión y volver a convertirse en una tarea social-personal por excelencia, en una misión de transmisión de estrategias para la vida. [...] Necesita lo que no está indicado en ningún manual, pero que Platón ya había señalado como condición indispensable de toda enseñanza: el eros, que es al mismo tiempo deseo, placer y amor, deseo y placer de transmitir, amor por el conocimiento y amor por los alumnos” (2004: p. 122).

La complejidad de las sociedades actuales han hecho necesaria la institucionalización del sistema educativo y, por ende, de los profesionales de la educación. No cabe duda que, desde un punto de vista objetivo, los profesores son aquellos que ejercen la función docente y que tienen una formación específica que les capacita para tal fin. Según García Amilburu (2008, p. 57), la docencia se puede ejercer de tres maneras, al menos: aquellos profesionales de la educación que perciben la enseñanza como un “*empleo*” y, como tal, se limitan a cumplir lo que establece su contrato laboral, nada menos quizás... pero tampoco nada más. Por otro lado, están los profesores que entienden la educación como “*una actitud ante la vida*”, lo que implica que la línea que divide la esfera profesional de la personal se difumine. Un educador, como un médico, lo es las 24 horas del día, y si una “urgencia” requiere sus servicios, el educador responde –como mínimo igual que un médico– cuando, fuera de su hospital, es testigo de un accidente y siente en su interior un

impulso que no puede acallar y que le impele a atender al herido, por más que formalmente pudiera alegar que está fuera de su horario laboral.

La educación, más aún que la medicina, tiene un fuerte compromiso “ético-moral”, incapaz de reducirse a un quehacer meramente técnico y esto se ve en la estrecha y comprometida relación que se establece entre un auténtico profesor y sus alumnos. Se podría decir que la profesión educadora es una modo de estar en el mundo en el que la búsqueda de la verdad y su transmisión, así como el continuo tesón por mejorar y hace ver a los alumnos como seres humanos dotados de un inmenso valor le impide verse a si mismo como un simple asalariado. El educador que entiende la educación como “*una actitud ante la vida*” busca continuamente la mejora de todos quienes le han sido encomendados, siendo este el horizonte hacia donde encaminar, día tras día, sus pasos, aunque sepa desde el principio que, como horizonte que es, es inalcanzable plenamente y de una vez por todas. Entender la vida y la educación como *un modelo de vida* implica continuamente preguntarse acerca de el “*qué*”, el “*por qué*” y el “*cómo*” de la propia tarea educadora y repensar –para mejorar– la manera de enfocar la educación. Por último, encontramos a los educadores que entienden la educación como una “*vocación*”. Estos educadores se caracterizan por mostrar un inmenso aprecio hacia los efectos liberadores y perfectivos que aporta el conocimiento y la virtud a los alumnos. Además, se muestran implicados por sus estudiantes –por todos y cada uno de ellos– y atienden la llamada de sus estudiantes cuando se sienten requeridos... intentando, con un compromiso férreo, conseguir ser la mejor versión de si mismos de cara a poder ser *testimonio* para sus estudiantes (García Amilburu, 2008, pp. 57-60).

La reflexión del profesor sobre sus posibilidades, carencias y motivaciones configuran su identidad profesional, que en el caso de los *educadores* es una dimensión inseparable –en buen grado– de su *identidad personal*, por lo que debe ser un ejercicio estimulante y continuo que lleve al educador a plantearse el *porqué* y el *para qué* quiere ser profesor. Las *motivaciones* son muy variadas pero, según García Amilburu (2007, p. 129), entre los profesores mejor recordados por sus alumnos, destaca el potente *móvil* de contribuir a mejorar el mundo mediante la ayuda a otras personas (en formación). Saben que, ayudando a sus alumnos a ser mejores personas, contribuyen –a medio y/o a largo plazo, quizás– a la construcción de un mundo más humano y deseable a todas luces.

Coincidimos con García Amilburu (2007, p. 131) en la idea de que todo profesor que pretenda “*escribir en las almas*”³⁶ de sus alumnos debe cuestionarse continuamente por lo que “*es*”, lo que “*piensa*” y lo que “*siente*” desde su identidad profesional. En primer lugar, debe reconocerse como *persona*: es un ser inteligente y libre que debe juzgar cual es el modo de actuar más adecuado en función de cada caso concreto. No puede dejar de *pensar* cual es el objetivo de su tarea docente, recordando continuamente que su fin es estimular, favorecer y ayudar a sus alumnos a adquirir los conocimientos y hábitos que les permitirá ser “*personas educadas*”. Por último, el profesor, debe fomentar “*sentimientos*” de aprecio hacia sus alumnos, podríamos decir que hasta que el educador no consigue “*querer*” a sus alumnos le es muy difícil mantener una relación satisfactoria con sus estudiantes. “Porque sólo cuando se les quiere es posible realizar el esfuerzo que reclama la tarea de educar” (García Amilburu, 2007, p. 131).

Tampoco podemos ignorar que cualquier educador debe, en relación a su identidad profesional, adquirir un compromiso al ejercer la profesión de educador. Este compromiso lleva implícito una serie de obligaciones a las que no puede dar la espalda. Destacarían entre ellas las siguientes³⁷:

- Adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes que han de conformar la tarea docente.
- Enfrentarse a la desidia que lleva al conformismo de “cumplir el expediente”.
- Recapacitar acerca de la propia experiencia y sobre el contexto donde se lleva a cabo la tarea docente.
- Fortalecer su propia identidad docente.
- Implicarse, cada día más, intelectual, emocional y moralmente con la tarea docente.

No cabe entender la educación sin entusiasmo, sin fe en el ideal educativo, sin espíritu de trabajo, sin implicación en la búsqueda de la justicia social, y sin el propósito firme por parte del profesor de pretender siempre su propio desarrollo intelectual y moral a la vez del de sus alumnos.

³⁶ Términos con los que Platón se refiere a la educación. (Citado en García Amilburu 2007, p. 131).

³⁷ (García Amilburu 2007, p. 132)

2.1.2.2 La persona del profesor

Parece obvio reconocer que los educadores, *antes-en-y-como-profesores*, son **personas** que, dicho sea de paso, trabajan con *personas*. Es importante reconocer que cuanto más vulnerables son los alumnos más relevancia adquiere la condición de persona del docente... y que las *características* que como tales tienen influyen decisivamente en sus alumnos. Reza una sentencia pedagógica –muy extendida– que “*los profesores enseñan por lo que «saben», pero sobre todo por lo que «son»*”. La dimensión personal de los educadores forma parte de manera importantísima de la identidad profesional del docente, llegando a intercalar lo que tienen de *persona* (lo que son como seres humanos) con lo que tienen de *personaje* (a través de su rol de profesor). Pero es indiscutible que, en tanto educadores y en su condición de personas, los profesores acaban siendo un *modelo* para sus discípulos; dicho de otro modo: mucho más que los contenidos impartidos, los alumnos acaban asimilando lo que ven y captan en el adulto que tienen delante... en su forma de tratarles, de comportarse y de pensar del educador en la cotidianidad de la vida del aula y de la escuela, más en general. En este sentido, los “*educadores-personas*” acaban siendo el *espejo* en el que los menores en formación se miran y se *modelan* inconscientemente. Resulta complejo y arduo estimular a los jóvenes para que trabajen duro por su futuro cuando el modelo que tienen delante carece de madurez personal y de pasión por su trabajo (Zabalza Bereza & Zabalza Cerderiña, 2011).

En esta misma línea, ni en el supuesto de que el profesor se pusiera como meta únicamente transmitir información lo conseguiría. El profesor, además de enseñar una materia propiamente dicha –¡aunque no quiera!– inculca subliminalmente sus propias actitudes hacia la asignatura, hacia la educación y hacia sus alumnos. La mera presencia del profesor en el entorno educativo no pasa desapercibida ni es nunca neutra. Por esta razón, Rassam (1976, p. 64) afirma que “*se educa por lo que se es*, más que por lo que se dice. *Se enseña también lo que se es más que lo que se sabe*. El poder del educador o del profesor depende menos de sus palabras que **de la presencia silenciosa y total** –*que los alumnos disciernen más fácilmente de lo que se cree– del hombre detrás del maestro, y del amigo detrás del hombre*”. Y esa influencia que emana del profesor es más poderosa y radicalmente inevitable que cualquier otra forma de comunicación educativa pre-diseñada. El educador destacado promueve el aprendizaje teniendo siempre unas

altísimas expectativas respecto a sus alumnos y, además, desarrolla un trato afectuoso, de respeto y confianza con sus alumnos. Promoviendo la participación y el diálogo continuo de todos sus estudiantes. El “buen docente” establece vínculos afectivos cercanos y duraderos, no tiene miedo a implicarse emocionalmente porque trata con personas. De esta forma, los estudiantes guardan un grato recuerdo no solo de su gran capacidad profesional, sino de su profundo sentido humano (Caballero, R, 2013).

Hoy en día, los padres y madres ponen grandes expectativas en su hijos y en el futuro que les espera. Ven en la educación y, por ende, en los profesores, las posibilidades de progreso de sus hijos. De los educadores se espera una profesionalidad exquisita y una actitud ejemplar y ejemplarizante, se les confía eficacia e integridad personal, se les pide ser, además de profesores, ser verdaderos “maestro de humanidad”. Este es otro motivo por el que los profesores deben poner al servicio de sus estudiantes amor en su trabajo, al igual que imaginación y corazón... para que, de esta manera, motiven y contagien a sus alumnos el entusiasmo por el conocimiento y la verdad. Si bien para enseñar a crecer a sus alumnos, un educador ha de aprender a crecer él mismo y no dejar nunca de buscar de perseguir metas más altas para si mismo y para todos y cada uno de sus alumnos. El educador se convierte en uno de los encargados de transmitir a sus alumnos ideales; y, por ello, debe ser coherente y ejemplar. Los estudiantes rápidamente captan si hay falta de coherencia entre lo que se predica y lo que se practica. Para que el educador tenga autoridad ha de ser coherente entre lo que «dice y proclama», y por otra, «hace y es». El profesor que es *verdaderamente* «maestro» enseña, pero enseña cosas más profundas. Su más alta enseñanza “no está en lo que explica o en lo que *dice*, sino en *lo que no dice*; es decir, en lo que *hace*... y, sobre todo, en lo que «*es*»”. (Rassam, 1976).

En concordancia con lo expuesto anteriormente, Van Manen (1998) escribe una cita en uno de sus libros, que, a nuestro parecer, extremadamente acertada, que tiene unas connotaciones muy sustanciosas, al destacar, a modo de aguda reflexión, la siguiente tesis especialmente profunda: “*El profesor «es» lo que enseña*”. Esto es: el docente auténtico y comprometido *personifica* aquello que enseña, lo *vive*, lo empapa de *pasión*, y así – como no podría ser de otra manera– *transmite* a sus alumnos *su persona, su pasión, su ser*. De esta manera, el docente comprometido-apasionado tiene en sus manos la clave para poder, no sólo transmitir sus conocimientos, enriquecer la inteligencia de los niños

y jóvenes, sino que por ser capaz –«en» y «a través» de *su persona*– puede transmitirles mucho más de todo ello. En palabras del mismo autor:

*“El profesor no sólo pasa un corpus de conocimiento a los alumnos, sino que también personifica lo que enseña. En cierto sentido, el profesor «es» lo que enseña. El profesor de matemáticas, por ejemplo, no es sólo alguien que, por cierta casualidad, enseña matemáticas. Un profesor de matemáticas de verdad es una persona que **personifica** las matemáticas, que las **vive**, que –en sentido profundo– **se identifica** con la materia transmitida de esas matemáticas” (1998, pp. 90-91).*

A partir de lo dicho anteriormente, cabe decir que un alumno que tiene la suerte de encontrarse con un docente comprometido con su profesión y con sus discípulos, **crece junto a su profesor**. Por el contrario, cuando esto no sucede y, además, los profesores tienen expectativas bajas en relación a algunos de sus alumnos, éstos tienden a decrecer, a fracasar. Utilizando expresiones más conocidas: acaba produciéndose el fenómeno de la *profecía auto-cumplida*. La profecía auto-cumplida tiene efectos negativos o positivos en función del tipo de las expectativas docentes depositadas sobre sus alumnos.

“Un docente que tenga unas bajas expectativas respecto a la capacidad de un alumno concreto, muy probablemente le preguntará menos, le pondrá ejercicios más fáciles, le evaluará fijándose sobre todo en los errores, le hará repetir tediosamente una y otra vez los ejercicios equivocados..., o le valorará muy poco sus logros positivos. Toda esa lluvia de estímulos de carácter “negativo” irá calando en el auto-concepto que tenga ese alumno como “aprendiz”; es decir, acabará probablemente interiorizando un sentimiento de impotencia; de algo así como un “yo no sirvo para estudiar” o un “yo no lograré nunca dominar esa asignatura como los otros” (Jordán, 2006, p. 117).

La influencia de la “*personalidad*” del docente comprometido repercute en sus alumnos, pero también –¡por qué no decirlo!– en el propio docente. A medida que ayuda a crecer a sus alumnos, *se enseña a sí mismo*, con toda su carga emocional, social, moral y existencial, estando llamado, así, a dar a sus escolares lo mejor de sí mismo y el máximo de sus potencialidades.

“Si nosotros estamos para enseñar con vida, vigor y esperanza, enseguida podremos reconocer que nosotros enseñamos no solo a nuestros estudiantes un conjunto de contenidos, sino, sobre todo y también, que «nos enseñamos a nosotros mismos»” (Daloz, 1999, p. 245).

Jackson *et al.* (1993) bautizaron la expresión: “*We teach ourselves*”, para referirse al fenómeno descrito anteriormente por Daloz (1999)...

*“Esa frase manifiesta la conciencia de un profesor de Secundaria [que la pronunció espontáneamente] en una investigación llevada a cabo sobre el potente influjo que tienen los propios rasgos de personalidad del docente en la enseñanza, en cuanto instrumento pedagógico vivo; es decir, como “medio” para conseguir metas educativas, pues tal profesor estaba constatando así la convicción de que se comunicaba él mismo a los adolescentes como “contenido curricular”, es decir, como “lección formativa” que proponía involuntariamente a sus alumnos para que la aprendieran y, así, se formaran” (Jackson *et al.* 1993, p. 284).*

Como hemos podido apreciar, la actitud personal del docente es determinante para el correcto desarrollo de los alumnos pero también repercute en el propio educador.

2.1.2.3 Disposiciones esenciales de la persona del educador

El buen profesor, ¿nace o se hace? Más allá de la continua lucha entre herencia y ambiente, no cabe duda de que el educador ha de formarse. García Amilburu³⁸ afirma que son tres los grandes ámbitos que el maestro ha de abordar en la formación de sus alumnos y, por ende, debe estar presente en su propia formación:

- Los alumnos deben alcanzar un nivel suficiente de conocimientos por lo que el docente ha de dominar suficientemente la materia que imparte.
- La educación debe orientar a los alumnos para que adquieran una serie de destrezas y habilidades cognoscitivas y operativas que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de los años.

³⁸ (García Amilburu, 2007, p. 64)

- Por último, la educación ha de fomentar en los alumnos actitudes positivas hacia la verdad y el bien. Por lo tanto, podemos afirmar que un docente no cumple todas sus funciones hasta que no “inocula” en sus estudiantes la necesidad de poner en práctica en sus vidas estas actitudes positivas.

No cabe duda que la educación, y por ende el docente, marca de manera indeleble a los alumnos. Por lo tanto, la tarea docente está cargada de una responsabilidad altísima. Si ahondamos en las disposiciones esenciales de un destacado educador, no podemos dejar de pensar en una serie de cualidades naturales que capacitan al profesor en la tarea docente. Según afirma García Amilburu³⁹ cualidades naturales que un docente ha de tener son:

- *Madurez*: el profesor ha de tener una madurez suficiente como para servir de testimonio a sus alumnos y para enfrentarse a sus quehaceres diarios.
- *Estabilidad emocional*: debe ser capaz de controlar sus emociones y no dejarse invadir por estas para poder contribuir a la educación emocional y afectiva de su alumnos.
- *Autocontrol*: el profesor ha de ser capaz de gestionar los momentos de estrés.
- *Salud psíquica*: será necesario tener una excelente salud mental ya que la docencia genera un importante desgaste psicológico y físico.
- *Facilidad para la comunicación*: la educación es una actividad relacional por lo que es importante que el educador tenga dotes comunicativas.
- *Saber escuchar*: el profesor ha de escuchar de manera activa a sus alumnos e interesarse por ellos.
- *Sentido de la justicia*: ha de tratar a los estudiantes con equidad y exigirles en función de sus posibilidades.
- *Paciencia*: respirar hondo antes de actuar y valorar al individuo en su contexto.
- *Curiosidad intelectual*: debe tener ansias de conocimiento y seguir formándose a lo largo de su vida laboral para de esta manera mejorar en los aspectos científicos y pedagógicos.

³⁹ (García Amilburu 2007, pág 67)

- *Amor a la verdad:* debe tener rigor científico y anteponer la razón a supersticiones y banalidades.
- *Respeto a la libertad de los demás:* que no es más que reconocer al otro como un ser libre, a quien se le ha de apoyar para que pueda actuar como tal.
- *Amor a la propia libertad:* el amor a la libertad es necesario para poder actuar con conciencia y sin presiones externas.
- *Fortaleza:* para exigirse así mismo y a sus alumnos el máximo de sus capacidades.
- *Autoridad y respetabilidad:* debe tener una autoridad interior por la que infunda respeto, no miedo.
- *Optimismo y buen humor:* la actitud vitalista y alegre ayudará, y mucho, a alcanzar las metas que el docente se marque.
- *Sinceridad, coherencia e integridad personal:* actitudes imprescindibles, ya que el docente actúa como modelo ante sus alumnos.

Por su parte, Miguel A. Zabalza y M^aAinoha Zabalza⁴⁰ afirman que los buenos profesores y profesoras deben tener adquiridos una serie de *compromisos* consigo mismo, con sus iguales y con sus alumnos. Entre ellos están: el compromiso consigo mismo y con el propio desarrollo personal, dado que difícilmente una persona que no esté comprometida con ella misma conseguirá involucrar a los demás en su propio desarrollo. Por otro lado, es necesario un compromiso con los conocimientos, como ya hemos comentado anteriormente, de manera que el profesor debe estar en constante crecimiento intelectual. También resulta del todo imprescindible que el maestro adquiera un compromiso inquebrantable con sus alumnos y que disponga de un exquisito tacto pedagógico para, de esta manera, actuar de la manera más adecuada que la situación requiera. Tampoco podemos olvidar que los educadores no trabajan solos; por ello, tienen el compromiso de remar junto con los demás educadores en una misma dirección y alcanzar el mayor bien posible para sus alumnos. Por último, todo profesor ha de tener un compromiso con la comunidad; algo fácil de asumir si pensamos que es imposible entender la educación de una manera estanca, puesto que el alumno vive en sociedad y,

⁴⁰ (Zabalza Bereza & Zabalza Cerderiña, 2011)

de una manera u otra, el educador ha de formar a personas plenas, responsables y comprometidas con el mundo en el que les ha tocado vivir.

Josep M. Marrasé (2012) también se refiere a las disposiciones esenciales que se le debe exigir a un docente. El autor catalán se inclina a pensar que, aunque el profesor perfecto no existe, debemos tender a acercarnos al máximo a ese horizonte de excelencia. Es por ello que Marrasé afirma que un profesor debe tener y contagiar pasión, debe vibrar con lo que enseña y sacudir la mente y el corazón de quien le escuche. Debe desprender autenticidad y defender y practicar actitudes, virtudes y valores. La coherencia es un atributo que se le debe pedir de forma especialísima al profesor, de forma que lo que diga y lo que haga vayan de la mano. Un buen profesor despierta la curiosidad de sus alumnos, les invita a hacer preguntas y a querer saber más. No todos los días son positivos, pero no por ello hay que luchar hasta el límite para intentar que todos los días se conviertan en positivos mediante una actitud esperanzada. No podemos concebir un educador sin ser una persona equilibrada y que aporte a sus alumnos la ponderación que no siempre encuentran en el mundo que les rodea. Por último, en el plano de la ética, no puede olvidarse que no estamos solos en el mundo; de manera que las decisiones que los educadores tomen *afectan de manera directa a sus alumnos*. Es por ello por lo que es imprescindible potenciar las disposiciones éticas entre los profesores.

En este sentido, Van Manen sugiere que un buen educador debe tener “*vocación, preocupación y afecto por los niños, un profundo sentido de la responsabilidad, intuición moral, franqueza autocrítica, madurez en la solicitud, sentido del tacto hacia la subjetividad del niño, inteligencia interpretativa, comprensión pedagógica de las necesidades del niño, capacidad de improvisar y resolución al tratar con los jóvenes, pasión por conocer y aprender los misterios del mundo, la fe moral necesaria para defender algo, una cierta interpretación del mundo, una esperanza activa ante la crisis, y desde luego, sentido del humor y vitalidad.*” (2010, p. 24)

2.1.2.4 Profesor-educador como testimonio

“...*el testimonio no dice, muestra. Mostar no es demostrar. Mostrar es narrar*”.

Joan-Carles Mèlich⁴¹

En muchas ocasiones se confunde *ejemplo* con *testimonio*. Como afirma Joan-Carles Mèlich (2015, p. 109), el testimonio no da ejemplo, transmite una experiencia, transmite «su» experiencia. Sin lugar a dudas, lo que se necesita en las escuelas son educadores que sean «*testimonios vivos*» de todo aquello que promulgan, debiendo actuar como transmisores de valores, con una ética que de respuesta al otro. El profesor ha de ser testimonio del amor ético al otro, sin tener en cuenta sus cualidades, simplemente por ser, por tener rostro y haberlo mirado directamente a los ojos. El profesor da respuesta a esa mirada del otro.

El maestro, más allá de utilizar un discurso meramente informativo, debe mostrar lo mejor y, por lo tanto, su manera de actuar y de comunicar se ha de convertir en inspiradora, evocadora y sugerente. El «*maestro*» que evoca se mueve en el ámbito testimonial. La relación que se establece entre un alumno y un «*maestro*» que se haya convertido en testimonio no es únicamente una relación enseñanza/aprendizaje, sino que es –más bien– una *transmisión testimonial* (Mèlich, 2010, p. 277).

2.1.3 Las concepciones asociadas al buen docente

Muchos autores, como López de Maturana, (2010a, 2012); Prieto (2008); Connell (2010); Feitoza, Cornelsen y Pasello (2010)... entre otros, se aproximan al concepto de buen docente desde diversas concepciones y perspectivas, aunque, como afirma Robert Caballero⁴², destacan aquéllas relacionadas con las implicaciones artísticas, educativas, sociales y políticas.

⁴¹ (Mèlich, 2015, p. 92)

⁴² En su tesis '*El buen docente: estudio cualitativo desde las recepciones de egresados de educación secundaria*', para el grado de Magister en educación de la Pontificia Universidad católica del Perú.

2.1.3.1 La concepción artística

El docente que destaca a nivel relacional con sus alumnos, se caracteriza por una especial sensibilidad, ya que su carácter pedagógico, su lazo con el saber, su compromiso con la sociedad en la que vive y su relación con sus alumnos hace que tenga una marcada emotividad y sensibilidad que, ciertamente, recuerda a la del artista. Pero la concepción artística también está relacionada con la capacidad de explicar y de cautivar a su auditorio, en este caso alumnos. Además, no tiene inconveniente entrelazar ciencia y arte con el objetivo de llegar más y mejor a sus estudiantes. Basa su enseñanzas en metodología científica, pero sin olvidar otros elementos imprescindibles vinculados con el arte como la creatividad, la emoción, la expresión, y otros que fluyen en el momento; entre ellos y, por supuesto, la pasión (Woods, 1999). En este sentido, Day afirma que *“el espacio que quedaba antes para la espontaneidad, la creatividad y para atender a las necesidades imprevistas de aprendizaje de los niños y los jóvenes se ha contraído a medida que los profesores tratan de alcanzar los objetivos de rendimiento señalados por el gobierno y de cumplir las exigencias burocráticas. [...] No obstante, los maestros exhiben, a través de quiénes son y de cómo actúan, un compromiso profundo y apasionado con su trabajo. [...] La buena enseñanza no puede reducirse nunca a técnica o competencia”* (2006, p. 31).

2.1.3.2 La concepción política

Todo lo que nos rodea acaba siendo política. La actitud ante la vida y ante las personas que nos rodean es, sin duda alguna, política⁴³. Es propio de la función docente implicarse de manera directa con lo que acontece en la sociedad. La educación no es neutra; por lo tanto, la política forma parte del quehacer diario de un educador. Al docente, no le basta con alcanzar un buen resultado académico; lo que él desea es el mejor bien para cada uno

⁴³ Con política no nos referimos a la adscripción a un partido político por parte del docente. Ese término “[...] trasciende las retóricas de participación, proselitismo y posturas político partidarias. Cuestiones éstas, que confunden cuando se habla en términos de política, ya que es frecuente que se deslegitime a su valor social asustando a gran parte del profesorado que no asumen el riesgo ni la responsabilidad de sus acciones y prefieren eludir los problemas que creen que el posicionamiento político acarrea” (López de Maturana, 2010a: p. 109).

de sus alumnos y, por ello, ha de colaborar para conseguir la mejor y más justa sociedad posible. Con sus acciones y reflexiones influye de manera determinante en la realidad social de sus alumnos. Esta es la razón por la que se esfuerza por trabajar para la mejora de la propia escuela, para fomentar la dignidad, los derechos y las libertades de todas las personas que comprenden la comunidad educativa. Defiende una educación donde los alumnos puedan ejercer sus derechos y sus capacidades.

2.1.3.3 La concepción social

El buen profesor tiene claro que su trabajo es determinante para la sociedad, en cuanto forma ciudadanos. También porque, en cierta manera, es un agente socializador de primer orden. Los agentes socializadores por excelencia son la familia, el medio social y la escuela. La familia, por diversas razones sociales y culturales, encomienda cada vez más esta función a la escuela. El medio social, igualmente, ha dejado de tomar como función principal la formación de los individuos y sus funciones se han diluido. Lo que quiere decir es que la escuela y, en especial el profesorado, pasa a ser uno de los principales agentes socializadores. Transmite los valores y costumbres propias de la sociedad en la que vive, aunque añadiendo reflexión. Como afirma López de Maturana “[el buen docente] se siente un actor social y político [...], razón por la cual trasciende lo meramente técnico en su quehacer docente cotidiano” (2012: 4). Asume la responsabilidad de su acción como actor social a quien no solo le importa lo que ocurre únicamente en el aula, sino lo que sucede en el mundo (López de Maturana, 2012).

2.1.3.4 La concepción tecnicista

Parece ser que, hoy en día, prima la eficiencia y los resultados pragmáticos por encima de la formación humana o integral de la persona. Esta concepción tecnicista viene marcada por las demandas del mundo en el que vivimos, donde sobresalen los intereses de mercado, donde lo más importante en la formación de mano de obra adecuada para los puestos de trabajo que se demandan. Desde esta perspectiva, el docente enfoca a sus

alumnos y su formación, de manera objetiva y racional, hacia la vida laboral y la competitividad. Dicho de otra manera, el proceso de enseñanza y aprendizaje es intencional y sistemático que procura las mejores condiciones para el logro de buenos aprendizajes.

2.1.4 Conocimientos sobre la especialidad académica y recursos y estrategias para el aprendizaje

Cualquier profesor que pretenda llevar a cabo su tarea docente con honestidad y respeto hacia sus alumnos, ha de conocer a la perfección la materia que imparte. El “buen docente” es un profesional que tiene un amplio dominio de los contenidos de su especialidad, lo que le permite realizar explicaciones profundas (Becerra y La Serna, 2009). Ha de tener a capacidad de establecer nexos entre lo que la teoría dice y la vida de los alumnos. Por otro lado, aporta explicaciones adicionales y vivencias que hagan más comprensible la teoría. *“Dichos aprendizajes pueden ser ideas que complementan de modo significativo la información de las lecturas del curso o de los libros de texto, materiales adicionales que ayudan a la comprensión del tema, la capacidad para ejemplificar la teoría con situaciones de la realidad o experiencias y lecciones que los estudiantes consideran que les serán útiles para resolver problemas no solo profesionales sino también de la vida diaria”* (Becerra y La Serna, 2009: 56).

El docente que pretenda ser un profesor de calidad ha de ser inquieto e intentar conocer al máximo su especialidad, pero sin dejar de empaparse por otras áreas del conocimiento humano. Para ello, el docente ha de convertirse en un aprendiz permanente y continuo proceso de reciclaje que le lleve a un camino de búsqueda continua del conocimiento y del ideal intelectual. Llegando a aprender de sus alumnos, pues “[...] el aula no es un sistema de aprendizaje unidireccional; muy al contrario, es multidireccional e intergeneracional; se aprende de los colegas, de los alumnos, de los padres” (López de Maturana, 2010c: 3). Así mismo, será el primero en evaluarse de manera que pondrá en jaque y franca crítica su manera de actuar y de ser docente.

El “buen docente” no puede dejar de utilizar todos aquellos recursos que hoy día tiene a su alcance y que puedan ayudar a los estudiantes a construir un conocimiento

significativo. Así mismo, no se cierra a la posibilidad de utilizar toda metodología didáctica novedosa, utilizando todas aquéllas que sean necesarias para que sus estudiantes alcancen el máximo de su potencial, teniendo en cuenta las características de sus alumnos y del momento concreto en el que están.

Además, como afirma Robert Caballero, “el espacio de aprendizaje no se restringe a los espacios del aula, sino que se extiende a diversos escenarios para lograr sus objetivos. Tal es así que puede desarrollarse como “centro de operaciones” de aprendizajes la calle, el barrio, el laboratorio, el mercado, el museo, la fábrica, etcétera” (Caballero, 2013). Por su lado, Silvia López de Maturana afirma que “su forma de hacer clases es diferente, logran que el curso esté pendiente de [los alumnos], pero no pendiente obligado ni con miedo. Los llevan a diferentes salas, realizan actividades grupales, y no siempre la misma modalidad de clases todos los días [...]; así mismo, tienen la capacidad de explicar de distintas maneras, con claridad, con ejemplos cotidianos realistas [...]” (López de Maturana, 2007: 5).

Todo lo mencionado anteriormente sería inviable sin un sentido del compromiso y una alegría extrema por enseñar, lo que le lleva a escoger las mejores estrategias para enseñar a los propios alumnos.

2.1.5 Vocación docente/ compromiso/ pasión por educar

Sería necesario, en primer lugar, distinguir las diferentes acepciones o interpretaciones del concepto trabajo. Según González Torres (2003): *“La distinción básica entre estas dimensiones es la siguiente: Quienes experimentan su profesión como trabajo (Job) se centran en los aspectos económicos que brinda, más que en el placer o realización personal que se puede alcanzar en el mismo. Es decir, lo contemplan como un medio que permite a los individuos adquirir los recursos necesarios para disfrutar de su tiempo fuera del trabajo. Los que lo ven como carrera (Career) se centran primeramente en el avance profesional dentro de la estructura ocupacional, pues suele ofrecer poder y alta autoestima para el trabajador. Aquéllos que lo definen como vocación (Calling) se centran en el disfrute que acarrea su realización y en que el trabajo sea socialmente útil.*

Se caracterizan por su amor al trabajo pensando en que contribuye a hacer del mundo un lugar mejor.” (González Torres, 2003, p. 68)

En todas las profesiones sería bueno que los profesionales fueran vocacionales, pero en la educación ese enfoque es aún más importante si cabe. Los educadores, al percibir su trabajo como vocación, toman conciencia de la dimensión ética de su labor. Un valor central para ellos es la idea de que son más responsables de sus alumnos moralmente que legalmente y experimentan un deseo irrefrenable de cuidar de ellos (*to care*) (Nias, 1999), pero –como afirma González Torres (2003, p. 70)– *“La motivación de los profesores está basada en elementos intrínsecos del trabajo como son el reto intelectual, la autonomía, la libertad para probar nuevas ideas, el desarrollo de la competencia profesional y la oportunidad de crecer personalmente, el sentir que benefician a la sociedad influyendo en la educación de niños y jóvenes, el desarrollo de la creatividad”*.

Son muchos los autores que han trabajado en la relación que existe entre la pasión por la educación y por enseñar y la influencia que ésta ejerce sobre los alumnos. Autores como Foucault (1996), Boler (1999), Vallerand (2007) y Day (2014) entienden que la educación con pasión ofrece unos mejores resultados.

Pero antes de nada, definamos que entendemos por *pasión*. Carbonneau *et al.* (2008) definen “la pasión [docente] como una fuerte inclinación o deseo hacia su propio trabajo, que le gusta –incluso hasta amarlo–, considerándolo importantísimo para invertir su tiempo y energía” (p. 978). Personalmente, coincido con Boler (1999) y Foucault (1996) en pensar que la docencia y la pasión deben ir unidas, porque, difícilmente, un educador no apasionado con su trabajo logrará cambiar las vidas de sus alumnos y generar un aprendizaje significativo que perdurará en el tiempo. En este sentido, las investigaciones de Day coinciden en afirmar que la pasión que el docente tiene influye de manera determinante en sus estudiantes: *“A los docentes que sienten pasión por la enseñanza les impulsa la esperanza, en vez del mero optimismo. Son personas trabajadoras, prácticas, que conocen su oficio y les gustan sus alumnos. Les sostiene como aprendices activos su propio sentido de los fines morales para hacer su trabajo lo mejor posible en todas las circunstancias [...]. Su compromiso es con sus alumnos y con las materias y temas que enseñan [...]. Comprenden que la enseñanza es tanto emocional como intelectual [...]. No son héroes, pero son heroicos”* (Day, 2014, p. 192). En este sentido, Fried piensa que

el docente apasionado o comprometido influye de manera determinante en la vida de todos y cada uno de sus alumnos: “El valor más fantástico de lo que nuestra pasión concierne es que los docentes invitan a los estudiantes a sentirse emocionalmente vivos en su presencia” (Fried, 2001, p. 27).

En el escenario actual en el que nos movemos, necesitamos más que nunca *docentes apasionados*⁴⁴ (en el desarrollo personal y en la mejora académica). Coincidimos con Rogers (2001) en la necesidad de brindar una visión distinta de la educación, al entender ésta como un proceso de cambio centrado en el alumno, que se conforma a través de su contexto de influencias y que enfatiza la importancia del alumno como ser particularmente singular.

Para R. Fried (2001) ser un docente apasionado supone e implica estar personal y profesionalmente *enamorado de su tarea de enseñar-educar*, así como de *su campo de conocimiento*. Incluso hay autores⁴⁵ que van mucho más lejos y ven la enseñanza casi como algo religioso, dando a la vida del educador un sentido elevado de abnegación. Hansen afirmaba que “*los profesores con vocación sienten la llamada a enseñar y buscan las oportunidades para un aprendizaje activo y renovado de sus alumnos. [...] Son profesores activos, comprometidos, imaginativos y poseen características que difieren del resto sin ser personas extraordinarias. La vocación les permite enseñar con convicción y éxito a pesar de las dificultades cotidianas. Muestran disposición y voluntad para realizar “muy bien” su trabajo. Mantienen una filosofía personal que les anima a enseñar a creer en algo y a valorarlo, suscitando sentimientos duraderos y formativos, esperanzas, comprensión, satisfacción y realización en los alumnos y en otros profesores*”. (Hansen, 2001; citado por López de Maturana, 2010^a, p. 57).

⁴⁴ El concepto de *docente apasionado* lo acuña Christopher Day en su libro *Pasión por enseñar*. En ese escrito, el autor hace referencia, constantemente, a los profesores que tienen pasión por la enseñanza y por los niños y los jóvenes a quienes enseña; que se sienten cómodos enseñándoles y que se interesan a fondo por descubrir sus antecedentes y su realidad presente; que los tratan como personas y que observan con atención lo que dicen y cómo actúan. En pocas palabras, para este autor, uno de los elementos fundamentales del compromiso es *el amor, implicación y pasión por su profesión, por sus alumnos y por lo que enseñan* (Cf. Day, 2014, p. 43).

⁴⁵ Hansen (2001) y Dewey (1998), citados por López de Maturana (2010a), sostienen que no debería existir ningún recelo en asociar el concepto de vocación con apostolado, teniendo en cuenta la importancia central de la figura del maestro en el proceso educativo. Ciertamente, la docencia como apostolado, en la concepción antigua, solicita desmesurados sacrificios a cambio de nada, al menos “de nada” material.

Para algunos, el presente escenario puede dar pie a plantearse la dualidad ‘*eficacia-pasión*’. Sin valorar la posibilidad de que, ante tal disyuntiva quizá no haya que escoger, Fried (2001) expone este conflicto de este modo: “*En esa tesitura se apunta una aparente tensión. Por un lado, he escrito mucho con el fin de que los maestros sean apasionados y abiertamente comprometidos con el contenido de su campo, para que así sirvan de referentes para sus estudiantes y les importe mucho el cultivo de sus mentes. Por otro lado, me he dado cuenta de que, en lugar de centrarse en los estudiantes, las energías se destinan a profundizar en los contenidos, necesitando cubrir menos materia de enseñanza. [...] ¿No resultará que, desde ese planteamiento, el amor como ‘contenido’ se asocia –con demasiada y falsa facilidad– con enseñar menos?*” (pp. 52-53).

Pero Fried no es el único que reivindica vivir la educación con *pasión*, ya que la técnica, siendo muy importante, no dará respuesta a todo lo que conlleva ser docente. La pasión debe ser un elemento intrínseco en el buen educador para llegar al tuétano de sus alumnos. Day (2014) dice al respecto: “*Tener pasión por la enseñanza significa trabajar para establecer el papel activo de los alumnos en el desarrollo de conocimientos nuevos y más profundos en la materia, que se basen en sus intereses, destrezas y conocimientos previos [...]. Y esto porque así se pasa a una enseñanza para la comprensión, que llamada a enfatizar la profundidad de los contenidos de conocimiento por encima de la cobertura de muchos temas y destrezas, y las competencias de resolución de problemas sobre el dominio de los tipos de rutinas que dan tanto valor a la instrucción tradicional*” (p. 155).

Tras lo apuntado hasta aquí, ¿cómo se reconoce a un educador apasionado? Caballero, al respecto nos responde con lo siguiente:

“En la gama de profesores, existen algunos que gozan de una especial consideración por parte de la comunidad educativa, y especialmente de los alumnos. A estos los hemos denominado «docentes comprometidos». El profesor muy implicado-apasionado es aquél que llega a marcar e influir de manera muy significativa en la vida personal y académica de sus alumnos” (Caballero, 2014, p. 3).

Sin lugar a dudas, son los alumnos los primeros en percibir la pasión que emana el docente que tienen en frente y al lado día tras día. Un educador que se caracteriza, entre

otras cosas, por dejar un huella indeleble en sus alumnos, por hacerles apasionarse con el aprendizaje y, sobre todo, por implicarse y preocuparse por cada uno de sus alumnos.

“Los buenos profesores son universalmente identificados por aquellos alumnos de los que se han preocupado. Ellos [los docentes] cuidan de los alumnos como parte del ejercicio de su profesión y, también, al mostrarles la conectividad afectiva, día a día, en las interacciones en clase, así como mostrándoles la preocupación por su bienestar general y por su éxito en los aprendizajes” (Day, 2009, p. 5).

R. Fried (1995) cita con propiedad aquellos rasgos más significativos de esta tipología de profesores. En primer lugar, los educadores apasionados *comparten la materia con sus alumnos, con elegancia y ascendencia*. Ellos ofrecen un compromiso profundo por la materia, algo que sirve de pilar para que los estudiantes sientan una atracción importante por los saberes y las disciplinas. En segundo lugar, los profesores apasionados *transmiten su pasión a los estudiantes* actuando más como *partners en el aprendizaje* que como expertos en la materia. Como expertos, invitan a los alumnos menos experimentados a tener experiencias significativas.

El docente apasionado ejerce determinadamente en la educación e influye de manera categórica en las vidas de sus alumnos, porque hace que “estén vivos” junto a él: aprenden y están motivados al ver que su profesor se desvive por buscar las mejores estrategias para que aprendan y les ofrece los mejores cuidados para su pleno desarrollo, transmitiéndoles, asimismo, una pasión similar a la que él tiene al enseñar su materia:

“Seguro que seríamos profesores incompletos si solo estuviéramos comprometidos con lo que enseñamos, pero no tanto con nuestros alumnos; o al revés, solo con nuestros alumnos y no con lo que enseñamos; o sólo destináramos la mitad del corazón para ambas cosas” (Fried, 2001, p. 51).

O como apuntan, en la misma dirección Day y Gu: *“La buena enseñanza se reconoce por la combinación de las técnicas y las competencias personales, el conocimiento profundo de la materia y la empatía hacia todos los alumnos. Los maestros como personas [la persona como profesional, protagonista de la acción] no pueden separarse de su profesión como en otras profesiones. Los maestros invierten sus vidas en su trabajo. La mejor enseñanza, en otras palabras, es un quehacer apasionado” (Day y Gu, 2010, pp. 18-19).*

Pero no todo es positivo en el educador apasionado o vocacional. Ellos y ellas pagan un alto precio, como afirma González Torres (2003, p. 70): “*El marcado carácter interpersonal de la enseñanza que lleva a los profesores a implicarse tanto en su profesión, como servicio ético, les hace muy vulnerables al estrés, porque además, les anima a ignorar sus propias necesidades y a cuidar poco de sí mismos. Tal vez, ello se explica porque alguna de las satisfacciones de la enseñanza dependa de atender y sacrificarse más por las necesidades de otros que por las de uno mismo.*”

Por su parte, Max Van Manen, entiende que la vida educativa con los niños y jóvenes también puede comprenderse como una “vocación”. Pero, una vocación, en el sentido que le da Van Manen, significa que esta forma de vida o el “ser” pedagógico no es una condición adquirida en el momento determinado del encuentro con el niño y por voluntad. “La pedagogía, como tal, es ya una vocación no solo en un sentido simbólico o trascendental hay algunos niños que no se estimula y trae hacia ellos una forma muy concreta.” (1998, p. 40). Y algo después: *la inclinación pedagógica* “es la que nos llama, nos empuja escuchar las necesidades del niño. Ser educador significa que uno tiene una inclinación pedagógica en la vida [con los menores a su cargo]”.

2.1.6 La influencia del profesor-educador en la vida de sus alumnos

Sin duda alguna, el ser humano debe ser entendido como un individuo complejo y multidimensional, configurado por dimensiones intelectuales, emocionales, morales y existenciales (Frankl, 2004). En la actualidad, los niños y niñas pasan un gran número de horas en la escuela, teniendo como principal referente adulto a su maestro, quien de manera consciente o inconsciente, deja una impronta perdurante en sus alumnos llegando a ser una influencia determinante en la vida de los escolares. Junto con los padres, los docentes el referente más próximo y del cual sacan el modelo en el que se irán convirtiendo de manera paulatina, los gestos, las palabras, las actitudes... todo va calando en la personalidad en formación del niño. Sin duda alguna, el educador debe proporcionar una formación holística. Esto implica que que el docente debe ser mucho más que un mero transmisor de conocimiento, debe tener un *algo* que logre tocar e influir de forma significativa en el núcleo de sus alumnos. Palmer (2010) llama a *este algo* el *corazón*.

Esa esencia es, para Palmer, lo más valioso de su persona; interioridad personal que sus alumnos captan con más minuciosidad de la que podemos llegar a imaginar, por lo que podemos considerar que dicha riqueza personal es lo principal que el docente proyecta y transmite a los menores a quienes tiene delante. De ahí, que lógicamente comente este autor:

“La enseñanza como una actividad verdaderamente humana, emerge de dentro de cada uno, para bien o para mal. A medida que enseño, proyecto la condición de mi interioridad en mis estudiantes” (Palmer, 2010, p. 2).

La *influencia* del docente en sus alumnos es la herramienta mediante la cual accede a sus vidas. Un educador puede marcar e influir de manera determinante en la imagen que el alumno tiene de si mismo, pudiendo ser una pieza para mejorar el auto-concepto que los jóvenes tienen de si mismo sobre lo que son o sobre lo que pueden llegar a ser

“Un docente que tenga unas bajas expectativas respecto a la capacidad de un alumno concreto, muy probablemente le preguntará menos, le pondrá ejercicios más fáciles, le evaluará fijándose sobre todo en los errores, le hará repetir tediosamente una y otra vez los ejercicios equivocados... o le valorará muy poco sus logros positivos. Toda esa lluvia de estímulos de carácter «negativo» irá calando en el auto-concepto que tenga ese alumno como «aprendiz»; es decir, acabará probablemente interiorizando un sentimiento de impotencia; de algo así como un «yo no sirvo para estudiar», o un «yo no lograré nunca dominar esa asignatura como los otros»” (Jordán, 2006, p. 117).

2.1.7 La influencia del profesor-educador en la mejora académica de sus alumnos

“El verdadero discípulo no es el que toma de su maestro las cosas, sino los modos. Y, a su vez, y esto es lo característico, deja en el espíritu del maestro modos y cosas tuyas esenciales. Por lo que el gran profesor no solo lo es por su aptitud de crear discípulos verdaderos sino por otra cosa más importante, dejarse renovar por ellos”

Gregorio Marañón, en el homenaje a un discípulo suyo. 1930

Estudios recientes (Chetty, Friedman y Rockoff, 2013) han calibrado la influencia real de un docente sobre la vida de sus estudiantes. Chetty y Rockoff han intentado determinar el plus que obtiene el alumno usando datos de un periodo de 20 años, recogidos en un distrito en Estados Unidos y con información de más de dos millones de alumnos. Han tenido en cuenta las características sociodemográficas de los alumnos y sus resultados académicos previos y han podido determinar que la calidad de los educadores (medida a través de los análisis de los resultados de sus estudiantes) varía mucho más dentro de una misma escuela que entre colegios diferentes. Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, podemos decir que los docentes son más decisivos que el centro.

Chetty y Rockoff han sometido a estudio cuál es el impacto que un buen docente tiene en la vida adulta de sus alumnos, apuntando que aquellos estudiantes que tuvieron docentes sobresalientes durante su vida académica han tenido una mayor probabilidad de alcanzar la educación superior, formarse en una mejor universidad y obtener un mejor puesto de trabajo que les aporte ingresos superiores. Por su parte, Eric Hanushek en *The Economic Value of Higher Teacher Quality* (2010) ha evaluado los efectos que tienen sobre los alumnos un cambio en la calidad de los maestros que les dan clase. Se toma como referencia los efectos que tiene en los ingresos futuros de los estudiantes y en el crecimiento económico en EEUU el cambio de profesor. Para ello, Eric Hanushek, parte de un hecho documentado en muchas investigaciones anteriores: “prácticamente ninguno de los aspectos que se pueden medir en una escuela es tan importante como la influencia que tiene la calidad de los profesores en el rendimiento académico de los estudiantes” (Palomera, 2016). Para llegar a las conclusiones que recoge el estudio, Hanushek observa que hay diferencias importantes y sólidas en los resultados de exámenes estandarizados de alumnos del mismo colegio que han tenido docentes distintos. Su conclusión es que esas diferencias tienen implicaciones económicas importantes.

No podemos olvidar que ya el Informe Delors (1996) afirmaba que *“la educación debe contribuir al desarrollo global de la persona: cuerpo-mente, inteli-gencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual e espiritualidad. [Y proseguía]: Todos los seres humanos deben estar en condiciones de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida”* (p. 100).

Entendemos que una de las principales funciones del educador es ayudar a que sus alumnos y alumnas alcancen un “desarrollo personal” óptimo para ello, el profesor debe dar especial importancia en cuanto a su relación con los alumnos a las dimensiones que conforman a la persona: emocionales, cognitivas, psicológicas, ambientales y espirituales.

2.1.8 Las características de los buenos profesores desde los últimos estudios

No es sencillo determinar lo que es o no es un buen profesor. Pensamos que el concepto de “buen profesor” está íntimamente relacionado con la pregunta sobre qué se espera de la escuela y con la cuestión sobre qué es educar. Autores como Palomera (2016), basándose en los estudios de Delors, afirma que “un buen profesor es aquel que consigue un desarrollo integral de sus estudiantes. Sin embargo, las instituciones siguen utilizando únicamente los resultados en el conocer y el hacer (muchas veces únicas competencias valoradas en el sistema educativo) como índices de calidad educativa, lo que lleva al profesorado a vivir una cierta perplejidad.”

Partiendo de la recopilación que hizo Caballero⁴⁶ en su tesis *“el buen docente: estudio cualitativo desde las recepciones de egresados de educación secundaria”*⁴⁷ encontramos los últimos estudios realizados en relación al tema de la presente Tesis Doctoral. En este sentido, las investigaciones más recientes destacan la dimensión subjetiva como aspecto central en el buen docente. López Maturana afirma: *“los y las buenos(as) profesores (as) [...] han elegido la opción ética y política por hacer bien lo que hacen y por desarrollar íntegra e integralmente su acción pedagógica con el propósito de actualizar las potencialidades de todos(as) sus alumnos(as), y por educarles [sic] para que aporten significativamente al desarrollo y transformación de la sociedad”* (2012, p. 1).

⁴⁶ *‘El buen docente: estudio cualitativo desde las recepciones de egresados de educación secundaria’*, para optar al grado de Magister en educación de la Pontificia Universidad católica del Perú.

⁴⁷ Estudio basado en 15 estudios empíricos realizados en estas dos últimas décadas, cuya tendencia metodológica es en su mayoría cualitativa. Tomando como bibliografía de base a los trabajos de López de Maturana.

El buen docente se ha formado, y se forma, en su especialidad con rigor científico, le gusta su trabajo y lo desempeña con el entusiasmo que el cargo merece. Son educadores “amables, activos, buenos profesores, responsables, mediadores, exigentes, claros, precisos para exponer, sensibles” (López de Maturana, 2010a: p. 46).

El educador relevante marca la diferencia, acaba siendo alguien extraordinario y deja una huella indeleble en sus estudiantes; asimismo, se esfuerza por motivar a su alumnado para que cojan las riendas de su propia formación, promoviendo el aprendizaje autónomo y permanente. En este sentido, Becerra y La Serna mantienen que “[...] no aspiran a que sus estudiantes repitan sus ideas sino a que alcancen una interpretación propia de la realidad, que construyan sus propios significados, que consoliden un pensamiento crítico y autónomo” (2009, p. 60).

López Maturana recupera a Woods para decir que el “buen docente” posee “la capacidad para contar historias, la habilidad para hablar y relacionarse con la gente, sus capacidades dramáticas, la atención del prójimo y otros sentimientos vocacionales, la capacidad para explicar y organizar, el entusiasmo, el impulso y la laboriosidad” (Woods, 1987; citado por López de Maturana, 2010a: p. 49).

Resulta del todo necesario entusiasmar a los alumnos que el profesor tiene delante; en concreto: “la capacidad para contar historias, la habilidad para hablar y relacionarse con la gente, sus capacidades dramáticas, la atención del prójimo y otros sentimientos vocacionales, la capacidad para explicar y organizar, el entusiasmo, el impulso y la laboriosidad” (Woods, 1987; citado por López de Maturana, 2010a: p. 49).

Por otra parte, los buenos docentes, además de realizar grandes clases, forman a ciudadanos justos y comprometidos con el mundo que les rodea y con ellos mismos. “[...] No solo son profesores que realizan buenas clases, sino que contribuyen a educar ciudadanos justos y dignos en una sociedad que también se espera que lo sea” (López de Maturana, 2007, p. 2).

La propia Raquel Palomera (2016) se inclina a pensar que un buen modo de conocer al buen profesor es desde dentro. Desde lo más personal, por eso, afirma que un buen método para conocerlos son los llamados estudios de “historia de vida”, los cuales traen al presente los hechos vitales que influyeron en su vocación, su actitud ante la enseñanza, así como cuáles son los comportamientos en su trabajo docente que explican los buenos

resultados. López de Maturana (2010) descubre a través de esta metodología los siguientes rasgos comunes de los buenos profesores: autoconfianza, lo que les permite innovar y no inhibirse; motivación, mostrando pasión, responsabilidad, optimismo y creatividad; trabajo con alumnos, otros profesores y agentes sociales; autonomía, proponiendo, tomando decisiones, con pensamiento crítico y coherencia con sus principios pedagógicos. El mejor resultado es que los buenos profesores contagien a los que les rodean.

2.1.9 Competentes desde una perspectiva científico-técnica

Hay quienes entienden el concepto de calidad educativa como algo casi etéreo, variable, dinámico, que cambia con el tiempo y con las personas que lo definen, con las ideologías, con las creencias, con los presupuestos pedagógicos de los que se parte... (Casanovas, 2012). Autores como Carr y Kemmis (1988) se concentran en la tarea docente para definir la calidad:

“La calidad de la enseñanza se concibe como el proceso de optimización permanente de la actividad del profesor que promueve y desarrolla el aprendizaje formativo del alumno. Mas la enseñanza se valora tanto por los efectos promovidos en las adquisiciones y estilos del alumno (capacidades, asimilación de contenidos, actitudes, pensamiento crítico, compromiso existencial, etc.) como por la excelencia del propio acto de enseñar (interacción didáctica) y de la implicación contextual en la que situamos la enseñanza como actividad socio-crítica”.

Por su parte, De Bono (1993, p. 47), asevera que *“la calidad total es el mejoramiento progresivo, aun cuando no haya habido ningún fallo”*. Ambas definiciones focalizan la importancia de la mejora permanente, con o sin fallos evidentes, pues una alta calidad hoy puede ser una calidad deficiente mañana, sin duda.

Como afirma M^a Antonia Casanovas (2012), un factor significativo que está influyendo en la toma de decisiones a la hora de diseñar las políticas educativas lo constituye la aplicación, cada día más extendida, de evaluaciones internacionales, como PISA, que determinan la adecuación y la calidad de la educación de un país basándose en

la implementación de pruebas puntuales y escritas a los estudiantes de determinado nivel y sobre unas materias concretas que se entienden como importantes para la formación de todos los estudiantes. Ciertamente, dejan al margen otras muchas que pueden ser tanto o más esenciales para otras muchas personas y su futuro personal y profesional, como es obvio; lo que hace que en cierto modo, estas pruebas resulten un tanto arbitrarias. Las opciones de PISA a favor de unas competencias concretas y descartando otras que pasan a ser testimoniales ha hecho que algunos países incluyan, en sus diseños curriculares, estándares identificados con los de PISA como referente obligado para que su población supere o no el sistema educativo obligatorio. Simplemente por seguir los criterios de una evaluación parcial, puntual, escrita... que no tiene en cuenta las características y el contexto de los estudiantes, criterios decididos fuera del propio país pero que determinan el destino de miles o millones de estudiantes. El sometimiento a evaluaciones externas corre el riesgo de desvirtuar las culturas riquísimas de cada grupo social y de valorar negativamente elementos educativos de suma importancia para muchas personas, muchos grupos, muchas naciones. (Casanovas, 2012).

Hay quien entiende que un educador es realmente competente o sobresaliente cuando los resultados académicos son brillantes, más allá del crecimiento personal que hagan sus alumnos; o dicho de otro modo, el docente competente desde la perspectiva científica-técnica tiene como objetivo último el mayor éxito posible en el ámbito académico. De esta manera se crearán profesionales altamente cualificados que sean capaces de mover la economía de un país. Incluso hay autores que afirman que los países con mejores resultados académicos son aquellos que han sido capaces de atraer a los estudiantes más brillantes a la profesión docente, siendo éstos una pieza clave para que aumente la prosperidad del país de forma considerable. A modo de ejemplo, en Corea del Sur, Finlandia y Singapur, que es donde se obtienen los mejores resultados educativos, los profesores se seleccionan entre los alumnos con mejores notas en la Enseñanza Media (Palomera, 2016).

En Finlandia, por ejemplo, el país conocido por sus buenos resultados académicos⁴⁸, la enseñanza es la carrera más deseada y prestigiosa por los estudiantes que pretenden

⁴⁸ Según el informe PISA de 2012 (el realizado en 2015 será publicado a finales de 2016), Finlandia ocupa el puesto número doce en matemáticas, el quinto en ciencias y el sexto en habilidades lectoras, siendo el mejor país europeo en ciencias y en habilidades lectoras.

entrar en la universidad. Muchas empresas reclutan a sus mejores hombres y mujeres entre los profesores. Pero no es suficiente con atraer a estudiantes brillantes hacia la docencia. Según señalan los últimos estudios, la opción más viable consiste en que, además de seleccionar a los mejores estudiantes, se aumente la formación permanente de los profesores que ya están dando clase, realizando un control exhaustivo de aquellas universidades donde se forman.

En este sentido, Raquel Palomera (2016) afirma que *“los alumnos que han tenido un profesor competente desde una perspectiva científica-técnica⁴⁹ no solo aumentan su interés por lo que estudian sino que, además, son los que tienen más posibilidades de llegar a las mejores universidades y obtener más ingresos en el futuro. Los resultados académicos pueden mejorar hasta un 53% cuando aumenta la calidad docente.”* Por su parte, el informe *Education Trust* (1998) realizó un análisis pormenorizado para diferenciar a los buenos docentes en función de los resultados académicos clásicos y del contexto socio-económico de los centros. Los primeros resultados mostraron cómo el perfil del buen profesor se caracterizaba por ser personas con altas habilidades instrumentales en lengua y en matemáticas, altos conocimientos didácticos y de los contenidos del currículo. Esto resultaba del todo determinante, incluso más que los años de experiencia como educador. El estudio propone, para alcanzar el perfil, una alta selección de los estudiantes que aspiran a ser profesores mediante diferentes mecanismos, apoyo a la formación permanente de los que están en activo y un reconocimiento y control de las universidades que forman a los buenos profesores, identificados por sus resultados en exámenes y oposiciones nacionales.

Sin duda alguna, los conocimientos pedagógicos científicos-técnicos, aunque indiscutiblemente necesarios, no pueden ser nunca totalmente suficientes para llevar a buen término una educación de calidad y que tenga en cuenta al ser humano en su totalidad. La pedagogía, además de tener una dimensión científica-técnica necesaria e imprescindible, debe integrar por un lado, la relación interpersonal entre profesor y alumno, y por otro lado, que afectan a los planos más profundamente formativos a nivel psicológico, actitudinal y moral, entre otros. En esta línea de *la pedagogía* se encuentra

⁴⁹ Según Raquel Palomera (2016): “La calidad de un docente se mide por sus habilidades para enseñar a conocer, a hacer, a emprender, a ser. Son rasgos característicos: autoconfianza, motivación, responsabilidad, optimismo y creatividad.”

Max van Manen (2003), quien la considera una “*ciencia humana*”:

“El progreso de las ciencias pedagógicas no implica necesariamente reducir la educación, como tal, a gestionar o controlar las conductas de todo tipo de los alumnos con el fin de lograr resultados cada vez más efectivos en estos últimos (...). La pedagogía ha de consistir también – ¡si no de forma prioritaria!– en la tarea de humanizar lo más plenamente posible la vida de los niños y jóvenes, así como también la vida de las aulas y escuelas” (2003, p. 39).

Capítulo 3. Relación educativa

3.1. ¿Qué es una relación educativa?

Sin duda alguna el tipo de relación que el alumno mantenga con su profesor afectará –¡y mucho!– en la manera que este tenga de afrontar el proceso educativo. Locke, allá por el siglo XVIII, ya apuntaba que es necesario contar con la colaboración del alumno en su propio aprendizaje y ayudarlo –¡que no imponerle!– a desarrollar sus propios esquemas académicos. Jamás aplicar la metodología del terror, si no guiarle para que el mismo opte por la vía correcta, tanto en los estudios como en la vida. Sin presionar ni forzar su desarrollo, sino acompañándolo y ayudándole a desarrollar su propia iniciativa para que consiga una libre y emancipada individualidad, para ello, hay que conocer las particularidades y cualidades de cada alumno (Hirschberger, 2011, p. 143).

Siguiendo la estela de Locke, entendemos que el educador debe establecer una relación con el estudiante que le lleve a sacar lo mejor de él. Coincidimos con los postulados de Rousseau al pensar que el niño ha de desarrollarse libremente y sin violencia⁵⁰ ejercida desde fuera, siendo fiel a sus características individuales. De esta manera le será mucho más sencillo acercarse al conocimiento.

Entendemos y buscamos una relación basada en la ética y sensible al manejo adecuado de los tiempos. El educador, mediante la relación y la interacción, influye de manera determinante en lo que son y serán sus alumnos, para bien y para mal. El profesor debe aportar un extra mediante la motivación, la ayuda, la confianza, la potenciación de la autoestima, la experiencia, la sabiduría, la orientación... Con buenas intenciones no basta, el maestro ha de remangarse y, permítanme la expresión, lanzarse al barro. Lo que confiere un verdadero plus es saber transmitir en el trato con los alumnos, conectar con las necesidades formativas y personales de los niños mediante una relación basada en la sensibilidad pedagógica (Asensio, 2013, p. 82).

⁵⁰ En este caso, entendemos violencia como un trato poco oportuno o punitivo por parte del educador. No tanto a una violencia física.

3.1.1. La relación educativa según Max Van Manen

Max Van Manen⁵¹ tiene una manera muy personal de entender la educación y las relaciones interpersonales. Van Manen entiende la educación desde una concepción *personalista y humanizadora*, lejos de patrones o estándares generalistas, que conciben a todos los alumnos como una masa tendente fácilmente a la uniformización. Desde esta óptica, cada alumno es visto como un individuo totalmente único e irrepetible, con sus características y necesidades propias y singularísimas, que el docente debe conocer, atender y colmar en plenitud. El autor holandés-canadiense habla de la necesidad de *humanizar la vida humana y las instituciones humanas por medio de la tarea educadora* (Van Manen, 1998 y 2003).

Dado que nuestra tesis incide en la importancia que tiene en la educación de un alumno la *relación pedagógica* que éste mantenga con su profesor, entendiendo, sumariamente, esta *relación* como la forma particular del vínculo interpersonal-y-educativo que se da entre un adulto y un niño, debemos ahondar en los elementos esenciales que Van Manen destaca como imprescindibles para que se dé una *relación pedagógica*. Uno de estos elementos es el *bien pedagógico*, horizonte último de la pedagogía; o, dicho más precisamente, el fin último de la pedagogía, desde el cual toda la esperanza, amor e inspiración por los alumnos cobra sentido. También menciona el *amor pedagógico*, como una pieza imprescindible para mantener una acertada relación pedagógica, entendiendo

⁵¹ Max Van Manen es un pedagogo neerlandés que actualmente desempeña su labor académica e investigadora en Canadá. Van Manen enfoca sus investigaciones desde la perspectiva propia de la fenomenología-hermenéutica, tanto en la pedagogía como en la investigación educativa. Van Manen, re-interpreta desde un prisma contemporáneo las tradiciones fenomenológica y hermenéutica de la filosofía y la pedagogía que se dieron en la primera mitad del siglo XX en la Europa occidental (particularmente a partir de la llamada “Escuela de Utrecht”). De este modo, ha llegado a ser en la actualidad uno de los referentes mundiales más relevantes, tanto a nivel de su concepción pedagógica como de la aplicación de una potente metodología fenomenológico-hermenéutica en el campo de la educación.

Sus esfuerzos investigadores se verifican en un campo muy amplio que integra las áreas de la salud, la educación... y la relación y atención humanas. En concreto, las especialidades de investigación a las que se dedica son: a) En el *área de Educación*: estudios sobre la infancia (secretos en la infancia, pedagogía del reconocimiento); epistemología de la práctica (fenomenología hermenéutica); pedagogía (relación pedagógica, sensibilidad pedagógica, tacto pedagógico); enseñanza y aprendizaje; b) En el *área de la Salud*: la formación y la profesión médica (fenomenología de la enfermedad y de la salud, fenomenología de la práctica sanitaria); c) En el *área de las Humanidades y Ciencias Sociales*: Métodos de investigación Cualitativos FH (Métodos de las Ciencias Humanas).

amor pedagógico tanto de padres como de profesores que quieren al niño por lo que ‘es’ en cada momento de su vida... pero, también, por lo que el niño ‘*puede llegar a ser*’. “*El amor pedagógico del educador para con los menores –afirma nuestro autor– se convierte en la condición previa para que exista la relación pedagógica*” (1998: 80).

Por otra parte, también resulta imprescindible hacer referencia a lo que Van Manen llama *responsabilidad pedagógica* si pretendemos alcanzar lo que el autor holandés entiende sobre la relación pedagógica. La *responsabilidad pedagógica* es concebida como la inclinación a responder toda llamada y requerimiento del niño y darle su apoyo incondicional, al resultarle imposible “ignorar” prácticamente cualquier reclamo del *rostro*⁵² de cada niño. Asimismo, también la *esperanza pedagógica* es indispensable para que se dé una auténtica relación pedagógica, consistiendo ésta en mantener un pleno y confiado *convencimiento* en las capacidades y posibilidades de cambio que siempre tienen todos sus alumnos, aunque las apariencias parezcan enviar mensajes contrarios, reconociéndoles así la capacidad de mejorar siempre. La esperanza pedagógica es el fundamento de la paciencia, la tolerancia, la creencia y la confianza en las posibilidades de los niños. Un educador esperanzado confía en el niño, aún cuando éste haya fallado muchas veces.

3.1.2. Relaciones esenciales entre profesores y alumnos desde la perspectiva de Max Van Manen

3.1.2.1 La “relación pedagógica”

La pedagogía, según Van Manen, encuentra su *centro* en lo más esencial de la *relación* entre los adultos y los niños. La pedagogía es una forma “*sui generis*” de *relacionarse* los adultos con los niños. Van Manen concibe que tanto la relación que mantienen los padres con sus hijos como la que mantienen los profesores con sus alumnos pertenecen a una similar experiencia, a la experiencia de la “pedagogía”. En este sentido “podemos definir la pedagogía como un nexo de unión entre padre e hijo, profesor y

⁵² Entendamos “*rostro*” en los términos que lo hace Emmanuel Lévinas.

alumno; en resumen, una relación de acción práctica entre un adulto y un joven que está en camino de la vida adulta” (1998, p. 46). En este sentido, la pedagogía permite que un encuentro, una relación, una situación o una actividad... sean pedagógicos/as (1998, p. 46). Y esto porque, en si misma, esta relación tiene, en principio, un carácter educativo. Van Manen utiliza el término pedagogía para hacer referencia al hecho e intención de “*explorar, estudiar y descubrir las influencias y relaciones especiales entre los educandos y los educadores y los alumnos, los padres y los hijos (...)*” (1998, pp. 22-23). Teniendo en cuenta esto, podríamos decir que una relación puede considerarse pedagógica sólo si “*está animada por una orientación al bien, a lo que es realmente bueno para cada niño en concreto, lo que significa que esta orientación tiene un propósito, siendo éste el de fortalecer la contingente posibilidad del niño de ‘ser y llegar a ser’*” (1998, p. 33). Por otro lado, el autor insiste en que “*la relación pedagógica es una relación intencional entre un adulto y un niño, en la que la dedicación y los propósitos del adulto son la vida adulta y madura del niño; es una relación orientada hacia el desarrollo personal del niño*” (1998, p. 89). Para Martinus J. Langeveld (Van Manen, 1996, p. 6), la influencia aparece en el adulto y se encamina hacia el joven. También puede llegar a darse en sentido contrario, pero ciertamente, en menor medida. La relación pedagógica está dirigida por la intención del educador, sin quedar nada en manos del azar, es decir, siguiendo unas pautas intencionales por parte del docente, quien, sin duda, dirige todo su esfuerzo al fin de explotar al máximo las capacidades del menor. Como afirma el propio Langeveld, *el educador está para servir al niño y no para que el niño le sirva a él*. Van Manen, entiende la docencia como un “servicio” a los alumnos, en la que ellos tienen el primer puesto. Pero, esta “primacía” del niño ha de ser bien entendida. El adulto es siempre quien tiene la responsabilidad y las herramientas para dirigir al menor en la dirección más conveniente para éste. Todo ello significa que este “servicio” hace que nuestros intereses están supeditados, siempre y solamente, al bien personal de los menores a nuestro cargo.

La pedagogía, como forma de *relación* especial y única entre un adulto y un niño, bebe su inspiración primaria de la fuente originaria y primigenia, la relación materno-paterno/filial. En este sentido, Van Manen considera que todo profesor está llamado a vivir su responsabilidad «*in loco parentis*»⁵³. La relación pedagógica *originaria*, la

⁵³ Una de las afirmaciones más sugerentes y básicas de Van Manen es la de que “*la educación paternal y la escolar derivan de la misma y fundamental experiencia de la pedagogía: la tarea humana de*

primera que –a modo de “guía” actitudinal-relacional– marca la vida de los niños; esto es: la relación paterna y/o materna. Esta es una cuestión fundamental para Van Manen, ya que considera que es el “fondo” de esa relación primaria la que puede servir de “guía”, así como inspirar la forma de relacionarse todo profesor con *sus* menores.

Se podría decir que la **relación pedagógica** es una **relación personal intensa** entre un adulto y un niño que se caracteriza, principalmente, porque “está animada por una *especial cualidad* que emerge espontáneamente entre el adulto y el niño y que no puede ser manipulada o entrenada, ni reducida a otra forma de interacción humana”. En segundo lugar, la relación pedagógica es **una relación intencional** donde el objetivo del docente siempre está definido por un interés doble: *cuidar del niño por lo que él es y de lo que puede llegar a ser*. En tercer lugar, el adulto está permanentemente orientado a interpretar y comprender la situación y experiencias presentes del niño y anticipar las ocasiones en que éste podría participar en su cultura con una mayor responsabilidad. La mirada de un profesor no es la mirada de un extraño, es la mirada de alguien cercano que se preocupa y ocupa del bien del menor. Puesto que le une a los niños una relación especial (pedagógica), no puede evitar verles como seres humanos únicos y completos en pleno proceso de crecimiento y de formación personal (Cf. 2004, p. 33).

La relación pedagógica está compuesta por una serie rasgos únicos. En primer lugar, destaca el hecho de que “**la relación es una experiencia de vida que tiene importancia en sí misma y por sí misma (...)**” (1998, p. 87). Esta relación **no es un medio para un fin**, ni para el educador ni para el niño. Ambos encuentran en ella **la realización de una parte de su vida**: “el respeto, el amor y el afecto entre el adulto y el niño encuentran su significado en el propio disfrute y satisfacción compartidos en el presente, y no en los beneficios futuros” (Ibid.). Dicho de otro modo, la relación no solo es el camino, también “**es**” el fin, en sí misma, de la vida en común del menor y su profesor. Esta experiencia

proteger y enseñar a los más jóvenes a vivir en este mundo y a responsabilizarse de sí mismos, de los demás y de la continuidad y el bienestar del mundo” (1998: 3). A pesar de constituir una misma experiencia, la paternidad tiene preeminencia sobre la docencia, ya que es *la relación primordial que establece un adulto con un niño*. En consecuencia, la educación y el bienestar de los niños dependen, en primer lugar, de los padres. Ellos tienen el derecho y la capacidad para procurarlo. Esta primacía es manifestación de que el vínculo que une a los padres con los hijos es uno de los más fuertes —o el más intenso— de los que se dan entre los seres humanos. Van Manen explica que “*interpretamos el vínculo amoroso entre una madre y su hijo o entre un padre y su hijo como si estuviera fundido por una fuerza que la ciencia no puede medir ni explicar*” (1998, p. 80).

es, posiblemente, más honda y trascendente que la amistad o el amor romántico. Un educador puede llegar a *dejar una huella indeleble* en la personalidad del niño, de forma que la influencia recibida prevalezca en él durante toda la vida. Como ciertamente ha ocurrido en muchos de los docentes que hay en nuestras aulas, un buen número de ellos afirman que se dedican a la educación por la huella que un docente dejó en ellos mismos.

En esta misma línea, Nohl⁵⁴ (citado por Van Manen, 1994, p. 6) nos dice que la *relación pedagógica* es una relación personal penetrante entre un adulto y un niño que se caracteriza, en primer lugar, porque “está animada por una especial cualidad que emerge espontáneamente entre el adulto y el niño y que no puede ser manipulada o entrenada, ni reducida a otra forma de interacción humana”. En segundo lugar, porque se trata de una relación intencional donde la intención del educador siempre está marcada por un interés doble: cuidar del niño por lo que *es* y por lo que puede *llegar a ser*. Enseguida podemos observar que la relación, desde la perspectiva de Van Manen, es un continuum entre el “hoy” y el “mañana” de cada alumno que tiene a su cargo. Siempre que el docente valora la actitud, los intereses, las necesidades, etc., de un determinado niño o joven en una situación concreta, infiere en el ahora, pero también en lo que llegará a ser ese/a menor. Así, aunque no siempre de forma consciente, nos cuestionamos: “¿De qué forma le marcará esta experiencia?”, o bien: “¿Esto es una necesidad o un obstáculo para su maduración?”. De esta forma, cuando el educador trabaja con el niño en el “hoy”, a la vez, tiene la mirada puesta en el “mañana”. Por esto, se entiende que la relación pedagógica debe estar cargada de una necesaria *esperanza pedagógica*. El educador siente, a la vez, el presente y el futuro del niño y tiene puesto su objetivo en la profunda esperanza de que esta persona crezca y llegue a realizarse en toda su plenitud.

Como ya hemos apuntado con anterioridad, Van Manen aboga por una educación ‘*normativa*’, es decir, que requiere una intervención por parte del educador adecuada y apropiada en función del momento y de la situación concreta, única e irreplicable de cada alumno. Lo cual implica, irremisiblemente, una relación entre el educador y el alumno, quien al ser visto como una persona única y genuina, debe ser tratado como tal. La relación es entendida como experiencia de aquello que nos dirige y atrae afectivamente hacia los niños, la pedagogía “no se encuentra en *las categorías sujetas a observación*

⁵⁴ Todas las citas sacadas de los artículos en inglés de Van Manen son traducciones propias.

sino que, *como el amor o la amistad*, se encuentra **en la experiencia de su presencia**, es decir, en las situaciones concretas de la vida real”. (1998, p. 46).

Spiecker afirma que la relación pedagógica es una relación *sui generis*, lo cual quiere decir que la relación pedagógica es un fenómeno humano único y que se resiste a ser reducido a otras relaciones humanas, siendo mucho más compleja y -¿por qué no decirlo?- más enriquecedora que otras formas de comunicación interpersonales. Es por esto por lo que concluye que el desarrollo humano y la configuración de la persona son posibles únicamente en y gracias a una relación pedagógica” (Spiecker, 1982: 112; en Van Manen, 1994, p. 7).

3.1.2.2 El “bien pedagógico”

En un principio, podría parecer sumamente complejo definir, a priori, una palabra tan abstracta como el *bien* y, más aún, dar sentido a un concepto como “*bien pedagógico*”. No obstante, en realidad es mucho más sencillo de lo que pudiera parecer. Max van Manen, entiende como “bien pedagógico” el horizonte último de la pedagogía; o, dicho de otro modo, el fin último de la pedagogía, desde el cual toda la esperanza, amor y compromiso en relación con los alumnos cobra sentido. La pedagogía de Van Manen tiene, en efecto, como hilo conductor el bien máximo y más valioso para el niño, de manera que cualquier acción del educador debe estar dirigida a proporcionar el mayor bien posible para cada uno de sus menores, ya sea en el presente o en el futuro. El bien pedagógico es *el fin* –en sí mismo– desde el cual toda esperanza, amor e inspiración por los niños extrae su significado y da sentido a la pedagogía y a la relación que se mantiene con el menor.

El bien pedagógico debe estar orientado hacia cada alumno particular. Es decir, al contrario de lo que supone tratar a todos como una colectividad masificada, cada niño necesita ser visto y atendido según «*sus*» necesidades concretas y singularísimas, lo que supone una solicitud totalmente única hacia cada uno, con su idiosincrasia personal, aunque –por supuesto– con el mismo afecto, confianza e implicación, en el fondo, que todo el resto de los alumnos. Esto explica que Van Manen (1998, p. 88) haga un

comentario como éste: “La relación pedagógica implica siempre una duplicidad de intenciones: el educador auténtico siente, ciertamente, *cariño* por cada menor confiado a él por *lo que es*, pero también por *lo que puede llegar a ser*; de modo que, sin esa duplicidad, la relación deja de ser estrictamente pedagógica”.

En esta línea, el *bien pedagógico* de cada menor a cargo del educador se convierte, aún presentándose usualmente en formatos múltiples de vulnerabilidad, en una *fuerza* que no puede dejar de recibir de una forma incluso *conmovera*. “En realidad, no experimento la subjetividad del otro hasta que no logro superar esa centralidad de mi *self* en el mundo [...] La *vulnerabilidad* del otro es el punto débil en el blindaje del mundo centralizado en mí mismo. Cuando veo a un pequeño necesitado o herido de algún modo, noto la necesidad de *olvidarme de mis* preocupaciones actuales. Ya no tiendo a dejarme llevar por *mi* agenda personal; porque debo estar ahí, *para esa otra persona* [...] Por tanto, cuando un niño está mal, y yo realmente ‘*veo*’ a ese niño *en su vulnerabilidad*, entonces estoy en *posición de hacer algo por él*”. [Más aún], “siento al otro como una ‘*voz*’, como una ‘*llamada*’. Precisamente esto es lo que queremos decir cuando hablamos de nuestra vida *con* los pequeños entendida como una *vocación*, como una *llamada* [...] (Van Manen, 1998, p. 147). En este sentido, el *tacto pedagógico* es la práctica de *estar orientados hacia los otros*”. [Dicho de otro modo]: “el verdadero tacto está movido por el *amor* y por la *inclinación hacia el Otro*, más que inclinado hacia el propio *self*, no moviéndose por intereses egocéntricos, tendentes a convertir *a los Otros en apéndices de uno mismo*” (Ibíd., 149).

El “bien pedagógico” –en este caso– de aquellos a los que se quiere... abarca tanto el plano académico como el psicológico y el moral. En esta línea, resulta muy interesante que Hargreaves encontrara, en una interesante investigación realizada por él, que los profesores que destacaban por el cariño y afecto vehiculado en su docencia “se inspiraban en un amplio repertorio de estrategias a fin de llegar a todo alumno, con el fin de conseguir el máximo de cada uno de ellos; de modo que estos profesores se veían a sí mismos como *personas multi-estrategas*, al emplear [en cada caso oportuno] amplios, variados e inverosímiles formatos de enseñanza y de conexión” (1999, pp. 285-289).

A la habilidad progresiva de buscar el bien en nuestras vidas con los niños podríamos llamarla ‘*sabiduría pedagógica*’ la cual se actualiza a sí misma en el ‘*tacto pedagógico*’” (1982, p. 47).

Van Manen no sólo se esfuerza por hacernos reconocer que la pedagogía tiene, ante todo, naturaleza de experiencia vivida... sino que tiene como horizonte el bien pedagógico: “¿qué es lo que posibilita que hablemos, es decir, que teorizamos sobre competencia cuando se trata de criar o enseñar o, lo que es lo mismo, de educar a los niños? Significa que podemos actuar en las vidas de los niños y que somos capaces de hacerlo bien” (2003, p. 173). Sin embargo, esto no significa lo mismo para “las concepciones modernas, también llamadas ‘positivistas’, de la investigación y de la teorización [que], ya no nos permiten hablar de determinadas formas o tipos de teorías como correctas o incorrectas, buenas o malas, razonables o irrazonables. Las concepciones modernas de la teorización se suelen guiar más por la utilidad, es decir, por lo gestionable, lo pragmático, lo eficaz... que por la bondad [pedagógica]. (...) Y, sin embargo, tenemos que entender [y saber dar con] lo ‘bueno’ para poder dar contenido al significado de la competencia cuando hablamos de un adulto en tanto que ‘buen’ profesor o ‘buen’ padre” (Ibíd.).

3.1.2.3 El “amor pedagógico”

Sin duda alguna, para el ser humano... el amor es uno de los principales motores que le empuja a seguir adelante cada día. Como afirma Max Scheler, el amor hace manifiesto el valor del otro y su alteridad (Gabás, 2011, p. 84). El amor sin el otro no tiene sentido, el amor cobra sentido en relación y/o confrontación con el otro. El amor humano, sin resto alguno de egoísmo, no es posible sin otra persona a la que mirar a los ojos y sentir una conexión profunda con ella. En este sentido, José Ortega y Gasset afirma que el yo nace después del tú. Una vez que la persona se encuentra con el “otro”, intenta asimilarlo y construir el *tú* como si del propio *yo* se tratara. El amor y la amistad viven de la creencia del *tú* podría ser *yo* (Ortega y Gasset; citado en Gabás, 2011, p. 311).

En educación, hay que entender el amor como voluntad de contribuir al desarrollo del otro, tanto académica como humanamente. No comprende la posición del otro, ni tan sólo busca la compañía en un igual, sino que procura el bien del otro siempre y de una manera gratuita, generosa y abnegada (Mallart i Navarra, 2003).

El amor, ya sea fraternal o de pareja, es una fuente de bienestar que equilibra la vida del que ama y del que se siente amado. Sin amor, sea de una manera u otra, las relaciones resultan mucho más complejas y menos enriquecedoras. Como en la vida, pensamos que es de suma importancia llevar el amor a las aulas, podríamos decir que en formato de “amor pedagógico”, un amor que permita crecer académica y personalmente a los alumnos, deseos intensos en los que coincidimos con Max Van Manen.

Cuando un educador entiende que el amor es parte de la vida y, por ende, debe formar parte de la educación, es capaz de llegar a sus alumnos de manera mucho más directa, rápida y enriquecedora. Ha de quedar claro que el amor pedagógico no es el amor de los padres⁵⁵, los amigos o el amor de pareja. Es un amor diferente, aunque igualmente desinteresado y de suma generosidad. En primer lugar, porque el profesor no elige a sus alumnos, no escoge a las personas que va a amar como podrían hacer dos enamorados, pues los estudiantes les llegan “propuestos”, si bien eso no impide que los acepte tal y como *son*. En segundo lugar, porque la relación escolar va más allá de aquélla estrictamente existencial, al incluir también la obligatoriedad de impartir contenidos académicos. No es suficiente con mostrar y sentir amor sincero hacia los niños; además, hay que impartir una materia académica que los chicos han de comprender, por lo que el educador, además de amar, ha de formar. Por último, se trata de un amor estrechamente vinculado al *bien pedagógico* de cada alumno concreto, teniendo de esta manera un objetivo concreto, algo que no ocurre en una relación amorosa al uso. En este punto quizá valdría la pena recordar lo que Platón decía acerca del *bien*:

“El bien supremo del hombre se puede decir que es el desarrollo auténtico de su personalidad como ser racional y moral, el recto cultivo de su alma, el bienestar general y armonioso de su vida.” (Copleston, 1994, p. 222).

La definición que el filósofo ateniense da del bien nos puede resultar muy útil para entender lo que es el “*bien pedagógico*”. Al respecto, Van Manen (1998, p. 88) afirma que la relación pedagógica siempre ha de estar dotada de una doble intención: por un lado, el educador siente cariño por cada uno de sus alumnos por lo que son, pero, ciertamente, siento especial apego por *lo que puede llegar a ser*; siendo esta última parte casi más importante que lo que el niño es en la actualidad. Y para ello, el educador ha de

⁵⁵ Aunque en ocasiones se asemeja mucho, por eso, el propio Van Manen habla de educar en *loco parentis*.

ver el potencial que todo niño tiene.

Para realizar esta afirmación, Van Manen, muy probablemente, se basó en los estudios al respecto de Bollnow (1979), quien fue maestro suyo y abordó el concepto del amor pedagógico. Bollnow, aunque contempla cierta dosis de *eros* (amor a los otros que se fija en lo apetecible y valioso de sus vidas, queriéndolos tal como “*son*”) y de *ágape* (amor compasivo imantado por el valor insondable de toda persona, que busca remediar cualquier necesidad de éstas, y que las estima igualmente con sus debilidades), mantiene que el *amor pedagógico* se centra en la *persona* misma de cada alumno, siendo su objetivo *transformar al hombre* (que anida en cada menor); dicho de otro modo: abrazando tanto sus potencialidades como sus fragilidades. Un educador que pretenda tratar a sus alumnos con una importante dosis de amor pedagógico clava su mirada en cada uno de “*sus*” alumnos, hasta el punto de poder decirse interiormente: “*Te quiero como eres, pero también como lo que aún no eres, y estás llamado a ser*”⁵⁶ (Jordán, 2011, p. 4). Es conveniente recalcar que, obviamente, el amor pedagógico es también ‘*amor auténtico*’, que incluye *el afecto y el cariño*, pero intentando llegar también a un fin educativo que está, todavía, más allá.

El propio Van Manen (1998, p. 80) afirma que el primer efecto de actuar con amor pedagógico es establecer una intensa relación con sus alumnos, para ejemplificar sus palabras parafrasea a Martín Buber: “*la mirada del educador los abraza a todos y los acoge en su recinto más íntimo*”. Podemos extraer de esta frase que toda relación educativa debe estar sustentada sobre los pilares de una comunicación ética al centrarse en el núcleo íntimo de la *persona* del alumno; vínculo que hace posible, según Van Manen (Ibíd., p. 87), que “*una parte de la vida del profesor encuentre en ese amor su realización, y que algo similar ocurra con una parte de la vida del alumno*”. En esta misma línea, Pennac escribe en su libro autobiográfico *Mal de escuela* (Pennac, 2008, p. 221):

“Los tres estaban poseídos por la pasión comunicativa de su materia. Armados con esa pasión, vinieron a buscarme al fondo de mi desaliento y sólo me soltaron una vez que tuve ambos pies sólidamente puestos en sus clases, que resultaron ser la antecámara de mi vida. No es que se interesaran por mí más que por otros, no, tomaban en consideración tanto a sus buenos como a sus malos alumnos, y sabían reanimar en los

⁵⁶ Véase O. F. Bollnow (1979). Sobre las virtudes del educador. *Educación*, 20, pp. 48-58.

segundos el deseo de comprender. Acompañaban paso a paso nuestros esfuerzos, se alegraban de nuestros progresos, no se impacientaban por nuestra lentitud, nunca consideraban nuestros fracasos como algo personal y mostraban con nosotros una exigencia rigurosa... pero basada en la calidad, la constancia y la generosidad de su propio trabajo.”

Los profesores de Pennac, como el propio Van Manen comenta, entienden el *amor pedagógico* como *un amor a la persona misma* de cada alumno por su *valor intrínseco*, que acoge no únicamente su dimensión académica sino toda su esencia como persona, en estado de formación.

Coincidimos con Jordán (2011) al entender, también, que es imprescindible que exista una conexión y comunicación –más allá de las palabras– entre lo más personal de maestro y alumno, al encontrarse en este punto una de las grandes claves de la influencia que se da cuando un educador es rico en *amor pedagógico* en la relación con sus alumnos. En este sentido, Day (2006, p. 33) comenta: “los profesores *aman* su trabajo porque *aman* a sus alumnos, algo que les insta a *buscar constantemente las formas más oportunas de llegar a ellos*”.

Tanto a nivel académico como personal, un educador que realmente se involucre en la tarea de sacar lo mejor de sus alumnos no cesará hasta encontrar la mejor manera de llegar a todos y cada uno de los alumnos que están a su cargo, sin cejar en su intento apasionado hasta conseguirlo, ya que se sabe responsable, en buena medida, del futuro personal y académico de esos chicos y chicas que tiene delante. Lo cual es aplicable a cualquier educador, indistintamente de la etapa educativa en la que ejerza su tarea académica-educadora. Si se pretende llevar el amor pedagógico a las aulas, se debe instar a actuar de forma intensamente *creativa e ingeniosa*, teniendo como fin último el “bien” (educativo en este caso) de aquellos alumnos que cada profesor tiene ante sí, y esto tanto en el plano físico y académico como en el psicológico y moral. Un educador comprometido, jamás dejará de su mano a un alumno porque no consiga “comunicar” o “conectar” con él. Una situación no fácil, de esa tipología, pondrá en juego toda su creatividad para encontrar la mejor manera de llegar a su yo más íntimo, no cesando su esfuerzo hasta que el niño se sienta tocado por la mano amiga de su educador. Como afirma Joan-Carles Mèlich (2015, p. 84): “el maestro da, pero sobretodo *se da*”. El propio amor pedagógico impulsa al profesor a buscar la manera más adecuada de llegar a todos sus alumnos, con el fin de encontrar la mejor manera de alcanzar el máximo desarrollo escolar y humano de sus

estudiantes. Como afirma Jordán (2011), cuando un niño o una niña llega a la escuela, ha de tener la garantía de que entra en un espacio de relaciones personales donde *es querido* por los docentes que le atienden, *por ser quien es, por su valor personal*, no teniendo en cuenta nada más que la valía humana de su ser.

3.1.2.4 La “responsabilidad pedagógica”

No hay duda que la *educación* va muy ligada a conceptos como “*cuidado*”, “*vocación*” y “*moral*”. Difícilmente, una educación de calidad y humanista será meramente técnica. Entendemos que la educación es, principalmente, una práctica moral, ya que no podemos desvincular la práctica educativa de conceptos como *bien*. Además, la educación, al repercutir directamente sobre seres humanos y sobre lo que son y pueden llegar a ser, ha de dejar una huella indeleble que sirva para guiar los pasos del alumno a lo largo de su vida por el camino que lleve a ser la mejor persona que esté llamada a ser. De aquí la importancia de aceptar y asumir la responsabilidad que los educadores adquieren desde el mismo momento que empiezan a formarse como docentes. Podríamos decir que “[Los educadores] hemos sentido nuestra responsabilidad de cuidar aún antes de que nos hayamos comprometido” (Van Manen, 2002a, p. 271).

No cabe duda de que la *responsabilidad pedagógica* es otra de las actitudes clave que un educador que pretenda tener una excelente relación con sus alumnos ha de tener en cuenta, tanto o más que la responsabilidad que adquieren los padres al traer una criatura al mundo y sacarla adelante⁵⁷. Naturalmente que, el docente, debe formar a sus alumnos para el éxito académico, pero la práctica efectiva no es el principal “trabajo” del maestro, quién debe permanecer accesible a la demanda ética que implica su profesión y dar respuesta a las necesidades humanas que tienen sus menores. Únicamente siendo sensibles a nuestro sentido de responsabilidad podemos introducir en nuestras prácticas ético-profesionales la esencia del cuidado en todas sus diferentes modalidades, que nuestra vocación requiere (Van Manen, 2002a, p. 271).

⁵⁷ Una de las tareas fundamentales de los docentes, siempre teniendo como objetivo último el máximo bien para sus alumnos, esto es: “intentar ayudar a los padres a cumplir su responsabilidad pedagógica fundamental” (Van Manen, 1998, p. 21).

Podríamos decir que la responsabilidad pedagógica es, una vez más, una actitud ante la vida y ante la tarea docente. Es la fuerza que empuja al docente a dar lo mejor de sí y a buscar el máximo bien para sus alumnos. Esta entrega ha de ser sin condiciones, sin límites. En esta misma dirección, Lévinas (Gabás, 2011, p. 407) afirma que la responsabilidad hacia el otro es una exigencia que crece a medida que se le da respuesta, hasta el punto que *“es imposible saldar la deuda con ella, dado que no hay posibilidad de adecuación, la responsabilidad es un exceder el presente”*.

Dicho esto, sería necesario mencionar la trascendencia que en los alumnos cobra la responsabilidad pedagógica cuando es asumida y practicada por el profesor. La responsabilidad pedagógica, sin el menor lugar a dudas, llega a marcar de manera determinante el futuro académico y personal de los estudiantes. Como afirma César Bona (2015, p. 19): *“...los maestros podemos abrir puertas y ventanas para que los niños se conviertan en personas plenas, porque está en nuestras manos el empujar hacia adelante para que ellos mismos construyan su presente y su futuro.”* Es necesario que el maestro vea todo el potencial que esconden las decenas de ojos que le miran desde los pupitres para sacar todo lo especial que los niños llevan dentro. Si bien, la responsabilidad pedagógica únicamente puede justificarse en términos pedagógicos, y nunca en una razón derivada de la religión, la política o la ciencia (Van Manen, 1998, p. 83) y buscando el bien para cada alumno particular.

En este sentido, destaca junto a muchos otros, nuevamente la figura de Van Manen, que ha dedicado buena parte de su vida académica a llevar al campo de la “pedagogía práctica y vivida” el concepto de responsabilidad pedagógica, tomando como referencia las tesis principales de Emmanuel Lévinas⁵⁸, quien insiste en que todo otro (...) me llama a mi propia responsabilidad. (...) Esa persona *me reclama* y, de ese modo, me secuestra. En este gesto yo he experimentado también mi propia singularidad porque esta voz no llamó simplemente sino que me llamó a mí, y así me secuestra. ¿Secuestro? ¿No se trata simplemente de un discurso filosófico metafórico? No, si reconocemos esta experiencia en nuestra propia vida: ¿no es esto lo que nos sucede precisamente cuando somos reclamados por nuestro hijo enfermo? Aquí está este niño vulnerable que ejerce un intenso poder moral sobre mí. Y yo, el adulto grande y fuerte, estoy siendo secuestrado

⁵⁸ Quien dedicó buena parte de su obra y de su pensamiento al tema de la responsabilidad ética, válida para la relación con cualquier Otro en cada momento de la vida cotidiana.

por esta persona débil y pequeña que confía en mí.” (Van Manen 2002, p. 269).

El educador, en palabras de Van Manen, no puede mirar hacia otro lado. La experiencia de la preocupación-responsable es algo que todo educador debe reconocer como parte de la responsabilidad que ha asumido. El cuidado que el educador dispensa a sus alumnos, puede ser vivido por algunos como una responsabilidad exigente, pero, como Lévinas dice, esto es bueno: “Es la experiencia del bien, del significado del bien, de la bondad. Solamente la bondad es buena” (Van Manen, 2000, p. 8). Podríamos pensar que Van Manen entiende que únicamente desde el compromiso inquebrantable un educador experimentará que está *obrando bien*; actuando acorde a la responsabilidad adquirida al asumir como propios los alumnos que tiene en su aula, que, en la práctica realidad escolar diaria, le reclaman sensibilidad y respuesta generosa a sus múltiples “llamadas”.

Como afirma Jordán (2011), cabe la opción de ignorar a un niño y seguir con la rutina diaria desoyendo la llamada del menor y, por ello, nuestra propia responsabilidad pedagógica. Aunque, para un educador auténticamente responsable es imposible desoír la llamada de uno de sus alumnos cuando este lo necesita. Un niño *me pide ayuda*⁵⁹, y siento que debo –con una fuerza moral interior– actuar de forma receptiva y responsable para con él. Por ello, como destaca Van Manen: “‘*Sentirse reclamado*’ es lo más importante, el significado más profundo de ser educador o pedagogo” (Ibíd., p. 109), a lo que sería conveniente añadir que dar respuesta a esa llamada pasa a ser una de las tareas más significativas para el educador. Como afirma Max Schler, mediante la compasión el profesor padece con el sufrimiento ajeno, con el dolor del otro, llegando a *sentir juntamente*; es decir, se trata –en el caso del profesor y el alumno– de sentirse casi igualmente *afectados* por un mismo motivo. Las dos personas conocen que sienten juntas, pero dirigen la mirada al sentimiento de la otra. El *sentir juntamente* constituye una unidad concreta que no puede dividirse en el sentir de uno u otro (Gabás, 2011, p. 84). En suma: el educador no puede dejar solo a su alumno en su sentir.

En esta línea, Maurice Merleu-Ponty comenta que resulta imposible ver al otro como

⁵⁹ Ha de quedar claro que la responsabilidad pedagógica también actúa mediante la comunicación no verbal. En muchas ocasiones, el alumno, a través de su silencio reclama la atención del educador... y éste, ha de estar atento a los pequeños gestos que el alumno necesitado lanza mediante esa sutil comunicación ‘silenciosa’.

un simple objeto, como poco más que un cuerpo sin más. Viendo en el otro un objeto distinto a mi, no llegamos a conectar con lo primordial y esencial del otro. Con una visión nihilista del que tenemos delante, sin llegar a ver la grandeza que se esconde tras los ojos del *niño*, solo podemos ver un objeto descontextualizado sin apenas valor. Pero cuando se llega a conectar con la corporeidad ajena, es decir, cuando entendemos al otro como una dimensión del mundo del que formamos parte como un todo. Se podría decir, bajo el prisma del filósofo francés, que no hay un sujeto concluido al que se añada la expresión corporal, sino que está junto con el mundo que exterioriza, forma parte de aquello que llamamos sujeto. El alumno y el educador... forman parte de un mismo todo. Dicho esto, la subjetividad únicamente tiene sentido en el intercambio con el mundo y solo allí puede aprehenderse. Nos conocemos a nosotros mismo y al otro en medio del mundo como lugar de aparición de lo invisible. (Gabás, 2011, p. 221). El propio Merleu-Ponty escribía al respecto:

“...Ese otro que me invade está hecho de mi propias sustancia: sus colores, su dolor, su mundo, precisamente en tanto que suyos... ¿cómo voy a concebirlos si no es partiendo de los colores que veo [...], del mundo en el que vivo? Por lo menos, mi mundo particular ya no es solo mío, se ha convertido en un instrumento que maneja otro, en dimensión de una vida generalizada que ha venido a injertarse en la mía”⁶⁰

Todos y cada uno de los alumnos, sin excepción, tiene un rostro único que lo convierte en un Otro⁶¹, quien con su rostro y con su llamada entran a formar parte de la vida del profesor, o dicho aún con más fuerza: entran a formar parte de su vida en mayúsculas y – al penetrar así en lo más hondo de su ser– se convierte en “*su*” alumno, no en “*uno*” más de la masa de la clase. El verdadero profesor comprometido con sus alumnos capta con la sensibilidad que le caracteriza las continuas necesidades/llamadas de todos y cada uno de “*sus*” alumnos, viéndose así impelido irremisiblemente, de manera única y original, a responderlas de la manera más adecuada haciéndose cargo de cada uno de ellos. Para ello, el educador pondrá en marcha toda su sensibilidad y creatividad para encontrar la manera más adecuada de llegar a todos sus alumnos se sientan integrados socio-afectivamente y

⁶⁰ Merleu-Ponty, M (2010). *Lo visible e invisible*, op. cit., p. 28

⁶¹ Entendiendo *rostro* y *otro* desde desde la perspectiva de Emmanuel Lévinas, porque este autor lituano-francés entiende el concepto de *rostro* como la esencia que hace a cada ser humano alguien con un valor personal inmenso (Lévinas, 1991), que empuja a quien se ve interpelado a cuidarse de su atención de un modo irremediable.

satisfechos vitalmente. De esta manera, nace en él la *responsabilidad pedagógica*, de tal forma que las llamadas de todos *sus* alumnos encuentran una respuesta singular, resultándole prácticamente inevitable ignorarlos. En este sentido, el *bien pedagógico* de cada menor al que debe educar se convierte, aun presentándose usualmente en formatos múltiples de vulnerabilidad, en una *fuerza* que no puede dejar de recibir de una forma incluso *conmovedora* (Jordán 2011).

Después de leer concienzudamente a Van Manen, nos inclinamos a pensar que la responsabilidad pedagógica es, por definición, enormemente exigente, ya que obliga al docente comprometido a salir del egocentrismo imperante hoy día para instaurarse en el *otro*, para involucrarse en las necesidades del niño, hasta *des-vivirse* y llegar a vivir *en y para los Otros*. La responsabilidad pedagógica actúa en el profesor de tal manera que genera en el educador un hondo amor por sus estudiantes, lo que le lleva a ser una persona extremadamente generosa para con ellos respecto a sus múltiples necesidades, ofreciéndose plenamente y dejando en segundo lugar sus deseos subjetivos, al estar entregado en cuerpo y alma al bienestar y felicidad de cada uno de ellos.

Lo que parece obvio es que la *responsabilidad pedagógica* no sería posible sin una “*sensibilidad especial*” por parte del docente, atento para captar las señales de la vulnerabilidad que los alumnos muestran, en muchas ocasiones, de manera sutil. En este sentido, Van Manen afirma que:

“Un profesor de verdad ‘sabe cómo ver’ a los niños: se percata de la timidez de uno, del bajo ánimo de otro, de los deseos o expectativas de un tercero. Para ver de este modo se necesita algo más que ojos; se precisa tener un sentido de responsabilidad [...] De una forma u otra, el profesor comprometido con los niños hace el esfuerzo de ‘tocar’ a cada alumno. ¡Qué fácil es, si no, dejar que pasen los días sin estar jamás en contacto con determinados niños! El niño callado, el niño ‘fácil’, puede quedarse sin ese contacto durante mucho tiempo [...] Por su parte, los más rechazados y marginados lanzan ‘llamadas’ todavía más agudas para que se les preste más atención [...] No son muchos, desafortunadamente, los profesores que entran de verdad en la ‘casa’ de cada uno de sus alumnos” (Van Manen, 2004, pp. 39-40).

Van Manen es uno de los mayores exponentes en el tema que nos atañe, también diversos autores –tales como Bárcena, Mèlich, Mínguez y Ortega– se han ocupado de la responsabilidad pedagógica. Claramente lo admiten Bárcena y Mèlich, cuando escriben

lo siguiente:

“La traducción pedagógica del planteamiento de Lévinas nos la ofrece Max Van Manen en su libro El tacto en la enseñanza. Escribe ahí el pedagogo holandés: “El adulto es sensible a la vulnerabilidad o necesidad del pequeño, y experimenta una extraña sensación: la verdadera autoridad en ese encuentro está en el niño, no en el adulto [...] La debilidad del pequeño se convierte en una curiosa fuerza [moral] sobre él [...] La autoridad pedagógica la concede el niño, produciéndose en un encuentro que el adulto experimenta a través de la responsabilidad que tiene del niño” (Barcena y Mèlich, 2000, p. 141).

Sería necesario mencionar que es el niño quien, en cierta manera, concede la *autoridad pedagógica*⁶² al educador en el momento en el que, de una manera u otra, hace un llamamiento ético: “Hazte cargo de mí, ayúdame a sacar lo mejor de mí mismo; dame tu tiempo, que es para mí; dame a ti mismo, respondiéndome con tu amor” (Mèlich *et al.*, 2001, p. 33).

Por su lado, Ortega y Mínguez (2003, p. 48) cuando se refieren a lo esencial en la educación, citando a menudo, entre otros, a Van Manen:

“Educar no es sólo enseñar, y enseñar bien. En el núcleo del acto educativo hay siempre un componente ético, una relación ética que liga a educador y educando y que se traduce en una actitud de acogida y de compromiso, en una conducta moral de hacerse cargo del otro. Es esta relación ética, responsable, la que define y constituye como tal a la acción educativa”.

Teniendo en cuenta a los autores citados con anterioridad y sus reflexiones al respecto, podríamos decir que educar es hacer nacer “alguien nuevo”; es contribuir a que la persona que tenemos delante obtenga las herramientas necesarias para que sea capaz de conseguir ser la mejor versión de sí mismo. Educar es una tarea fundamentalmente ética que supera el “yo egocéntrico” de quien ejerce como educador para dar paso al “nosotros” integrador,

⁶² *Autoridad* no es lo mismo que *Poder*. Con frecuencia se confunden los términos. Por eso, creemos oportuno recalcar la diferencia entre las nociones de *Autoridad* y de *Poder*, algo que ya se reconocía en el mundo clásico, al diferenciar entre *auctoritas* y *potestas*. La autoridad es el “saber” socialmente reconocido, y la potestad es el “poder” socialmente reconocido. La autoridad, cuando se basa en el saber, es de índole intelectual, mientras que cuando tiene un carácter volitivo, operativo. Podríamos decir que *Autoridad* hace referencia a lo que solemos entender como “autoridad moral”, que se basa en la “fuerza” que ejerce la verdad. Por otro lado, *Poder* estaría más relacionado con la imposición de la razón por la fuerza o mediante medidas coactivas. Hay quien dice que quien tiene autoridad *sabe* y quien tiene potestad *manda*. (García Amilburu & Gutiérrez, 2012, p. 18).

donde el “yo egocéntrico” se difumina ante el “yo” de los alumnos. En la educación, sin margen a duda, el protagonista es el Otro. De ahí que, en contraste con el paradigma convencional preponderante, entendemos que ha llegado el momento de emprender el camino hacia una *pedagogía de la alteridad* (Jordán, 2011).

Sin embargo, sería necesario decir que, por mucho esfuerzo que el educador ponga, por mucha voluntad que este tenga, un educador responsable siempre tendrá la sensación de que podría haber hecho un poquito más. La responsabilidad pedagógica siempre empuja a hacer un poco más, a entender que nuestro alumno merece un último esfuerzo. El bien máximo, como el horizonte, que al acercarte siempre se aleja, jamás será alcanzable. En este sentido, nos gustaría acabar este pequeño apartado con las palabras de Joan-Carles Mèlich (2015, p. 38) al respecto:

“Educar es estar a la altura de lo que el otro me pide y admirar la fragilidad de la condición humana, porque nunca seremos capaces de responder adecuadamente a la demanda del otro”

3.1.2.5 La “esperanza pedagógica”

Antes de empezar, sería conveniente ubicar el concepto de *esperanza*. Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española⁶³, en su primera acepción, esperanza es el estado de ánimo que surge cuando se presenta como alcanzable lo que se desea. Por lo tanto, estamos hablando de un término que nos sitúa ante aquello que queremos y pretendemos como algo asequible y, por lo tanto, factible. Cuando hablamos de esperanza no hablamos de utopías o quimeras irrealizables, nos referimos a situaciones que, con esfuerzo y con la dedicación adecuada, se pueden alcanzar. Por su parte, cuando circunscribimos el concepto esperanza al ámbito educativo o pedagógico, podríamos hablar de *esperanza pedagógica*. En este sentido, Van Manen comenta lo siguiente:

“Depositar esperanza es más una forma de estar presente para el menor que un modo de hacer las cosas. En realidad, es un modo de ser. En el día a día, abrigamos muchas expectativas y deseos: espero que este alumno

⁶³ Consultado *on line* en <http://dle.rae.es/?id=GYjXr3Q> el día 11 de octubre de 2016.

mejore su caligrafía, que el otro no se aficiona a las drogas, etc. Ahora bien, estas esperas u otras van y vienen con el paso del tiempo. Lo importante, sin embargo, es concebir la relación educativa diaria con esperanza” (1998, p. 81).

El propio Van Manen afirma que sólo el *amor* es capaz de generar una auténtica y genuina esperanza pedagógica en un educador, implicándolo realmente con sus alumnos, de quienes se responsabiliza admirando su valor intrínseco (Jordán, 2011). En este sentido, Van Manen (1998, p. 88) afirma que:

“La relación pedagógica implica siempre una duplicidad de intenciones: el educador auténtico siente, ciertamente, cariño por cada menor confiado por lo que es, pero también por lo que puede llegar a ser; de modo que, sin esa duplicidad, la relación deja de ser estrictamente pedagógica”.

En la misma línea Van Manen (2004, p. 85) dice:

“Sólo podemos tener esperanza para los niños a los que realmente amamos, en un sentido pedagógico. Lo que la esperanza nos da es esta sencilla confirmación: «No te voy a dar por perdido. Sé que sabrás labrarte tu propia vida». La esperanza se refiere a todo lo que nos da paciencia, tolerancia y fe en las posibilidades de nuestros niños.”

Por consiguiente, según las palabras del autor holandés, no es posible una relación pedagógica si el educador no tiene una esperanza ciega en las capacidades que, con plena convicción, tienen todos y cada uno de sus alumnos. Cada uno de ellos tiene, más allá de las apariencias externas, un gran número de potencialidades particulares, concretas. El profesor comprometido no se deja llevar por lo que su alumno *es* en el momento actual, sino que convencido de sus capacidades ocultas o explícitas, lucha sin desvanecer con el fin de que un alumno concreto alcance el máximo de su potencialidad. En este sentido, parece claro que únicamente podemos hablar de esperanza pedagógica cuando pensamos y actuamos desde el amor y desde la personificación⁶⁴ del alumnado. Obviamente, cuando hablamos de amor desde la perspectiva de la esperanza pedagógica, no estamos pensando

⁶⁴ En este caso, nos valemos del concepto de *‘persona’* que emplea Emmanuel Mounier en sus textos. Para este autor, en efecto, la persona no puede definirse, pero puede experimentarse como una presencia en sí misma. *“La persona va ligada a la vocación, la comunión y el compromiso.”* Mounier entendía la sociedad y el mundo basada en la consideración del otro como un tú y en el amor como su motor más potente. (Gabás, 2011, p. 399).

en un amor sentimental; hablamos, más propiamente, de un amor en su acepción más pedagógica. Desde esta perspectiva, la esperanza nos obliga a pensar en cada uno de ellos como personas únicas e irrepetibles, con un potencial extraordinario; confianza que nos lleva a decir: “*No te dejaré tirado; estoy convencido de que puedes llegar a ser más y mejor*” (Ibidem).

Siempre desde esa perspectiva, sigue afirmando Van Manen: “La esperanza se nutre de la paciencia, la apertura, la creencia y la confianza en las posibilidades de nuestros menores. Cuando ellos perciben nuestra confianza se ven animados a confiar en sí mismos. *La confianza les hace capaces*” (Ibidem).

Pocas sensaciones son más devastadoras para un niño que el haber perdido la confianza en si mismo. Cuando los menores creen capaces de alcanzar cualquier meta es mucho más probable que la consigan; si, por el contrario, los chicos se sienten incapaces de conquistar el más nimio objetivo, seguramente no harán ni el mínimo esfuerzo por conseguirlo. No hay etiqueta más limitante que la que uno mismo se auto-adjudica. Por esta razón, cuando un profesor tiene realmente esperanza educativa en sus alumnos, prácticamente nada puede impedir que, antes o después, consiga rectificar la visión distorsionada que tienen de ellos mismos, siendo una herramienta muy útil para acabar con el devastador efecto Pigmalión (propio del mundo de las expectativas negativas), al cambiar la visión negativa que algunos menores tienen de ellos mismo por una imagen de auto-capacitación y empoderamiento que le llene de fuerza para alcanzar toda meta que se proponga.

Por otro lado, al educador que practica solícitamente “la esperanza pedagógica” le es realmente sencillo volver a ponerla en práctica, al haber sido testigo de las *posibilidades de desarrollo* de los niños y jóvenes cuando se les da un voto sincero de confianza. La esperanza pedagógica va más allá de una ligera postura “optimista”, al ser cabalmente *realista*. Si bien es cierto que en ocasiones, por diferentes razones, hay muchachos que necesitan ser reforzados de una manera más minuciosa y que caen una y otra vez hasta que descubren su propio potencial. En estos casos, indistintamente de las veces que el alumno haya “fracasado”, el educador sigue creyendo en él y en sus capacidades, de forma que, en ocasiones, únicamente necesitan más tiempos para sacar a la luz la grandeza que tienen dentro. La esperanza pedagógica “*sigue confiando con firmeza a pesar de las veces que nos hayan podido poner a prueba*” (Ibíd, p. 82). Un profesor esperanzado no se

queda en la idea de que el alumno “*no quiere o no puede más*” o, por poner otro ejemplo, en que “*las circunstancias son demasiado adversas*”. Obviamente, hay hándicaps reales en el contexto y en la propia persona de muchos niños, pero en estos casos el educador esperanzado –conociendo las circunstancias de cada alumno– trabaja hasta casi la extenuación confiado en la posibilidad y capacidad de sacar el máximo potencial que cada chico tiene en su interior: “*La esperanza es la experiencia que tenemos de las posibilidades del niño. Éste nos mostrará cómo vivir la vida en nuestra experiencia de la confianza, por muchos desengaños que hayamos tenido*” (Van Manen 2004, p. 86). De esta manera, el menor entenderá que hay otra manera de vivir y de entender el mundo, desde el autoconocimiento y el respeto a uno mismo.

Los educadores que hacen de la *esperanza pedagógica* su bandera creen que es viable dar la vuelta a una realidad poco propicia para convertir un futuro poco tranquilizador en un mañana donde el menor tenga la posibilidad de convertirse en lo que quiera ser. Un buen ejemplo de ellos sería la vida de Daniel Pennac⁶⁵, quien en su novela autobiográfica *Mal de escuela* recoge su experiencia vital. El propio Pennac dice al respecto:

“A todos los que hoy imputan el fracaso y la constitución de las bandas sólo al fenómeno de los suburbios, les digo: tenéis razón; sí, el paro; sí, la concentración de los excluidos; sí, las agrupaciones étnicas; sí, las tiranías de las marcas; sí, las familias monoparentales; sí, el desarrollo de una economía paralela y los chanchullos de todo tipo; sí, sí, sí... Pero guardémonos mucho de subestimar lo único sobre lo que podemos actuar personalmente, y que además data de la noche de los tiempos pedagógicos: la soledad y la vergüenza del alumno que no comprende. Sólo nosotros podemos sacarlo de aquella cárcel, estemos más o menos formados para ello” (2008, p. 36)

El educador esperanzado no puede dejar abandonado a su alumno en la soledad y en la vergüenza de no saber y sentirse al margen. El maestro debe brindar su mano para sacarlo de ese pozo y esperar el momento y la manera adecuada para poder salvar a ese niño. Al respecto, Van Manen (2004, p. 84) comenta que:

“La esperanza no es una especie de optimismo pasivo con el que se espera que al final las cosas irán bien. La esperanza implica compromiso y trabajo. Ni siquiera en la circunstancia más absurdas o dolorosas podemos ni debemos dar por perdidos a nuestros hijos.”

⁶⁵ Novelada en el libro *Mal de escuela*, escrito por el propio Pennac en 2008 (Barcelona, Mondadori)

Pero cuando un docente se remanga todo lo preciso y se mete en el barro para sacar a su alumno adelante, es cuando realmente se puede dar *el milagro*. Como dice Pennac: *“Basta un profesor –¡uno solo!– para salvarnos de nosotros mismos”* (Ibíd., p. 219).

Pennac, como relata en su novela, acabó siendo “salvado” y convirtiéndose en profesor excelente. Ya como profesor, se enfrentó a niños que, cómo él, estaban relegados a la condición y a la etiqueta de niños *perdidos*. A este respecto escribe:

“La mayoría de mis alumnos eran como fui yo mismo: niños y adolescentes con dificultades escolares más o menos grandes. Los más afectados presentaban poco más o menos los mismos síntomas que yo a su edad: pérdida de confianza en uno mismo, renuncia a cualquier esfuerzo, incapacidad para concentrarse, dispersión, mitomanía, constitución de bandas, alcohol a veces, drogas supuestamente blandas también. Pero, eran mis alumnos (un posesivo que no indica propiedad, sino conciencia de mi aprecio y responsabilidad de profesor comprometido con ellos). Parte de mi oficio consistía en convencer a mis alumnos más abandonados (por ellos mismos) de que [...] el día y la hora de entrega de un ejercicio no son negociables, de que unos deberes hechos de cualquier manera deben repetirse para el día siguiente. Pero, sobre todo, de que nunca, jamás de los jamases los dejaría en la cuneta” (Ibíd., p. 143).

Pennac, con su experiencia de *alumno perdido* y, al mismo tiempo, de *educador esperanzado*, nos muestra la necesidad y la importancia de la esperanza pedagógica. Nos invita a mirar a los ojos de nuestros alumnos y decirles: *“¡Nunca, jamás de los jamases, os dejaría en la cuneta!”*. Como diría el propio Van Manen (2004, p. 85): *“es precisamente en los momentos en que parece no haber esperanza cuando la vulnerabilidad de los niños hace una vez más de la esperanza una experiencia humana posible.”*

En muchas ocasiones no resulta sencillo, con los medios limitados que disponen los educadores, “salvar” a todos y cada uno de los alumnos que un docente se encuentra en su tarea profesional como educador. A pesar de la entrega y del esfuerzo que muchos profesores/as muestran cada día en su tarea, hay muchos chicos que se quedan por el camino. Lejos de caer en el desesperanza, los profesores comprometidos han de pensar en todos aquellos que se consigue sacar a flote. Ante un posible “fracaso” como educadores, Van Manen les invitaría a llenarse de alegría y ánimos a partir de la siguiente anécdota:

“Dos personas están paseando por la orilla del mar cuando observan un extraño fenómeno. Montones de estrellas de mar han sido arrastradas por las olas hasta la playa. Muchas están ya muertas, ahogadas en la arena sucia bajo un sol de justicia. Otras siguen intentando separarse con sus brazos de la abrasadora arena para posponer un tanto su muerte segura. ‘¡Es horrible —dice uno— pero así es la naturaleza!’ Entretanto, su compañero se ha inclinado y examina con detenimiento una estrella concreta, al tiempo que la levanta de la arena. ‘¿Qué haces? —pregunta el primero—. ¿No ves que con esto no puedes solucionar nada? De nada sirve que ayudes a una’. ‘¡Le sirve a esta!’ se limita a decir su compañero, mientras devuelve con gozo la estrella al mar” (2008, 16).

Ciertamente, tras esa anécdota novelada, se esconde una realidad de muy hondo calado: “*Salvar o sacar a flote*” a “*una sola persona*” —la de un menor que está a cargo de su formación por un profesor— tiene un *valor más que superlativo*, porque “la persona de un solo menor o, más normalmente, de un discreto grupo de ellos”... supone una tarea más grande mucho mayor que la construcción material de las más grandes y más encumbradas “siete maravillas del mundo”.

3.1.2.6 Educar “in loco parentis”

Cuando un niño nace es totalmente frágil y vulnerable. Los seres humanos necesitamos un tiempo largo para poder aprender a valernos por nosotros mismos y conseguir todo lo necesario para sobrevivir en un medio hostil como es la naturaleza. A diferencia de otros animales, que en pocas horas pueden ser relativamente autónomos, las personas nacemos tremendamente dependientes de otros congéneres adultos (habitualmente los progenitores). Necesitamos alimentarnos, requerimos aprender a relacionarnos con el mundo que nos rodea y precisamos protegernos de los peligros que como especie nos acechan⁶⁶. Los encargados *naturales* de proteger, cuidar y educar a los más pequeños son, por definición, los propios padres, quienes con amor y preocupación solícita se encargan de sacar adelante a los niños, ofreciéndoles todo lo necesario para que se puedan desarrollar en las mejores condiciones posibles. Van Manen anima a los profesores a

⁶⁶ No nos referimos a depredadores —sería absurdo en una sociedad industrializada temer a depredadores—. Nos referimos más bien a todos aquellos peligros a los que se enfrenta un menor por el simple hecho de interactuar con su entorno (caídas, accidentes, quemaduras, faltas de afecto, etc.)

“reflexionar sobre el significado de enseñar adoptando respecto a los niños una postura *in loco parentis*. [Dicho de otro modo], los profesores tienen que aceptar las cuestiones referidas al porqué de tener hijos, así como al sentido de éstos en su propia vida” (1998: p. 37). Si bien, actualmente, los profesionales de la educación han asumido, en alguna medida, ciertos roles que hasta hace pocas décadas estaban destinados a los padres o al círculo de los más próximos, no cabe duda que, para Van Manen, *el referente en la de la relación educativa entre profesores y alumnos es el tipo de vinculación y trato que establecen los padres con sus hijos.*

La educación académica o escolar ha de tener como modelo la propia relación que se establece entre padres e hijos, ya que éstos siempre buscarán lo mejor para sus niños y ofrecerán toda su entrega para conseguirlo. En esta línea, encontramos una cita del propio autor holandés que ilustra lo que apuntamos:

“La tarea del profesor implica una responsabilidad in loco parentis, en su sentido profundo. [De ahí que] lo que es relevante para la relación entre los padres y los hijos puede servir —en lo esencial— de «guía» para la relación pedagógica entre profesores y alumnos” (1998, p. 21).

En este mismo sentido, encontramos una nueva referencia a la comparativa entre padres y educadores en cuanto a la relación que se establece entre educador y educando:

“Al igual que los padres, los verdaderos profesores también desarrollan afecto profundo y cariño por sus alumnos, se sienten responsables de los menores que están a su cargo, y abrigan esperanzas para aquellos a quienes enseñan” (Ibid., p. 23)

En esta última referencia, encontramos un aspecto fundamental para crear una relación educativa excepcional, muy semejante a la relación que se establece entre padres e hijos; es decir, además de responsabilidad para con ellos, los educadores han de albergar un profundo y sincero afecto y cariño hacia sus estudiantes. Únicamente desde el amor podemos llegar al corazón de los menores que tenemos a nuestro cargo como educadores. Esta ternura nos permitirá abrigar una incontrastable esperanza en todo el potencial académico y humano que poseen los niños.

Si nos ocupamos de los alumnos como si de nuestros propios hijos se tratase, muy probablemente seremos más indulgentes y comprensivos cuando estos niños cometen errores propios de la edad y de las circunstancias. Si, por otro lado, como educadores, nos

vemos en la tesitura de tomar una decisión que pueda determinar, en menos o mayor grado, el futuro del chico... tenderíamos –por lo arriba dicho– a tener muy en cuenta toda su trayectoria vital, todos los vaivenes, debilidades y fortalezas de su personalidad, así como sus preferencias e intereses. Dicho de otro modo: si nos paramos a meditar sobre el importante papel que jugamos en sus vidas advertiremos la trascendencia de nuestra relación con ellos y –si somos responsables– procuraremos ofrecerle las mejor opciones posible, muy similarmente a como lo haríamos con nuestros propios hijos.

Naturalmente que, esta visión tan idílica de la educación, *in loco parentis*, tiene sus matices. Obviamente, la manera de ver a un hijo por parte de sus padres no será nunca igualada por un educador. Van Manen (2004, p. 35) dice al respecto que “(...) *la relación más personal entre un adulto y un niño es la paterna-materna. Cuando un hombre se convierte en padre aprende a observar a sus hijos con ojos paternales, con un cuerpo paternal. ¿Alguien puede observar a un niño exactamente como lo hace el padre? ¿Y cómo lo mira la madre? ¿Alguien puede ver a un niño como lo ve su madre? Sólo el padre y la madre pueden contemplar y cuidar al niño con ojos auténticamente paternales y maternales.*” Si bien es cierto que no será igual en intensidad y profundidad, la mirada de un verdadero educador no es, precisamente, la mirada de un desconocido. Puesto que le une a los niños una relación especial (pedagógica), no puede evitar verles como seres humanos únicos y valiosos, en pleno proceso de crecimiento y de formación personal (*Ibid.*, p. 33). Pero lo que realmente diferencia la visión docente *in loco parentis* de la paternal es la manera que enfrenta la preocupación pedagógica hacia el niño y la distancia que mantiene respecto de él. Un profesor “*comprende el desarrollo del niño de una forma a la vez comprometida y reservada, cercana y distante. Por un lado, debe mirar y cuidar al niño con atención e interés, y de ahí surgen tanto el compromiso como la máxima subjetividad. Y, por otro lado, debe considerar la variedad de limitaciones y posibilidades del niño, y de ahí la necesidad de ser reservado y distante.*” (*Ibid.* pp. 34-35).

Dicho de otra manera, el educador puede tener una imparcialidad respecto a los niños que, en general, los padres no tienen, actitud o postura que le permite tomar, a menudo, la decisión más acertada en cada momento. Por otro lado, el afecto paternal, que no es de ninguna manera el mismo que el cariño de un profesor, puede impedir o dificultar mantener la distancia que, en ocasiones, sería recomendable mantener para tomar

delicadas decisiones. Pero no acaban aquí las diferencias que hay entre la relación paterno-filial y la del educador con su menor en formación. En primer lugar, la relación de los padres con los hijos es un *vínculo bipolar*, es decir, de persona a persona. La relación de los padres se orienta directamente hacia la persona de los hijos, mientras que la que mantienen los profesores con sus alumnos es una relación mediatizada por un contenido de aprendizaje. Podríamos decir que se trata de una *relación tripolar*. Cuando los profesores actúan *in loco parentis* su relación con el alumno viene marcada por los contenidos de aprendizaje, así como por el mundo y el contexto que con ellos se interaccionan. Por otro lado, la relación entre niño y su profesor es –en general– temporal, mientras que la relación paterno-filial se perpetúa en el tiempo. Además, la relación profesor-alumno es bidireccional: “el profesor pretende que los niños aprendan los contenidos enseñados y que crezcan gracias a sus aprendizajes. A su vez, los alumnos tienen que tener un deseo, una disposición y una preparación para aprender; de manera que, sin esa ‘disposición para aprender’, no aprenderán nada trascendente” (1998, p. 90). Esta bi-dereccionalidad no será posible si los alumnos no aceptan positivamente la figura del docente. En este sentido, cabría señalar que la relación profesor-alumno tiene una cualidad personal: “El profesor no sólo pasa un corpus de conocimiento a los alumnos, sino que también *«personifica»* lo que enseña. En cierto sentido, el profesor *«es»* lo que enseña” (1998, p. 91). Por si esto fuera poco, el número de alumnos determina sobremanera la profundidad de la relación íntima que el profesor puede mantener con los niños. De una forma normalmente bien distinta, los padres ofrecen “el amor y el cariño del padre se encuentra con el sentimiento de confianza y necesidad de cercanía, de seguridad, de dirección del niño y su deseo simultáneo de independencia y responsabilidad” (1998, p. 89).

Pero no nos engañemos: desafortunadamente, no todas las criaturas viven en un entorno lleno de felicidad y amor, de manera que, por desgracia, hay muchos menores que viven en entornos familiares muy desfavorables. Los profesores se encuentran con estudiantes con *backgrounds* difíciles y muy distintos entre sí. Especialmente en estos casos, los educadores tienen la obligación –al menos moral... y en el marco de una actitud profunda de “máximos”– de hacer todo lo posible para que esos chicos tengan las mismas oportunidades en la vida que el resto de sus compañeros e, incluso, si fuera necesario, protegerlos de sus negativos contextos más inmediatos. Los niños, cuando llegan a la escuela, llegan de algún lugar, con un clima emocional y personal acogedor, rico,

afectivo... en donde el educador ocupa el lugar nuclear del mismo; la tipología de esos *lugares escolares* marcan el «yo personal» del niño. Podríamos decir, en esa línea, que los profesores-educadores tienen la *responsabilidad de educar* «*in loco parentis*». Así las cosas, podríamos decir que, en cierto modo y cada vez más, los profesores están llamados a asumir la tarea de educar, también, paternalmente. Por diversas razones (laborales, cambios de tipo socio-económico, variaciones culturales, etcétera), se aprecia, cada vez más, una especie de “ceguera” acerca del sentido de la paternidad en muchos padres y madres de hoy en día. En este sentido, coincidimos con Van Manen en que también se da el caso frecuente de que no pocos padres traspasan a la escuela las responsabilidades que correspondería asumir a los padres porque “las familias encuentran cada vez más difícil responder a la demanda de intimidad y de responsabilidad moral que la vida familiar normal presupone” (1998, p. 22). La sociedad ha cambiado en las últimas décadas y con ella, a menudo, la manera de afrontar la paternidad.

“La educación paternal y la escolar derivan de la misma y fundamental experiencia de la pedagogía: la tarea humana de proteger y enseñar a los más jóvenes a vivir en este mundo y a responsabilizarse de sí mismos, de los demás y de la continuidad y el bienestar del mundo” (1998, p. 3).

Como hemos podido comprobar, Van Manen entiende la educación –tanto la paternal como la escolar– como una variante del concepto de protección y de cuidado solícito del menor y como una proyección hacia el futuro, donde el educador ha de dar las ayudas necesarias para que el niño llegue a alcanzar y a ofrecer la mejor versión de sí mismo con respecto a su propia persona y, también, al mundo que le rodea.

3.1.2.7 El “tacto pedagógico”

Sin lugar a dudas, el tacto pedagógico es una de las mejores “competencias” que debe poseer un educador para llegar a lo más profundo de cada uno de sus alumnos. Es necesario que el docente tenga una solicitud hacia sus estudiantes, que es un tipo especial de conocimiento (mente y corazón), de manera que se puede decir que es una cualidad está relacionado tanto con lo que somos como con lo que hacemos.

Para Van Manen, el tacto pedagógico es del todo imprescindible para asentar una correcta relación educativa, tanto entre educador y alumno como entre padres e hijos. Este autor no entiende una relación paterno filial sin un acompañamiento vital pleno, en el que los progenitores estén junto a su hijo emocional y moralmente, de forma que la madre y el padre vibren con entusiasmo junto a sus hijos en sus logros y en sus dificultades (Van Manen, 2004, pp. 14-15), poniéndose en su lugar y acompañán-dolos plenamente en la difícil tarea de crecer humanamente. Sin duda alguna, lo mismo ocurre con el maestro, asentar una relación que realmente llegue a ser pedagógica no es sencillo, exige una responsabilidad enorme para con el otro y, al mismo tiempo, que el profesor esté preparado para asumirla. El propio Van Manen comenta al respecto que:

“El propósito pedagógico implica responsabilidad, porque los niños todavía están necesitados de ayuda en su proceso formativo (...) Esta responsabilidad es una tarea para la que se necesita una sensibilidad extrema (...) Es también la expresión de nuestra experiencia de encontrarnos con el niño como una persona que ha entrado en nuestra vida, que nos reclama, que ha transformado nuestra vida. En este último sentido, el propósito pedagógico ha de entenderse como una receptividad conmovedora a la que nos sentimos impelidos cuando estamos ante él”
(M. van Manen, 2010, p. 36).

No cabe la posibilidad de desoír la llamada del menor que, con cuerpo y alma, solicita un apoyo que, en muchas ocasiones, no recibe de ningún otro adulto. Una vez, el educador ha conocido la necesidad de su alumno, no puede dejar de atenderla. Hay una fuerza interior que le impulsa, irremediamente, a actuar de la manera más oportuna –teniendo como fin último el bien del menor–. La debilidad del niño se convierte en una curiosa fuerza moral sobre el adulto. El menor necesita la presencia del adulto, esto le aporta seguridad, apoyo estabilidad y orientación (Van Manen, 2004, p. 69) y el educador puede ser y debe ser un referente de seguridad para sus alumnos, ya que un educador indiferente hacia sus alumnos y hacia el mundo que les rodea generará alumnos indiferentes (Van Manen, 2004, p. 72).

Pero si hablamos de docentes con tacto pedagógico veremos que no permanecen indiferentes a lo singular; es más, muestran una cierta inclinación hacia aquello único e irreplicable: la peculiaridad de cada uno de los menores que tiene a su cargo, la particularidad de cada momento concreto, y de las vidas individuales que conforman el

contexto del mundo que le rodea a él y a sus alumnos (Van Manen, 2004, p. 16). El tacto, obliga a una percepción de los niños como únicos y no concibe ningún tipo de todo prejuicio, estereotipo o estigmatización. Cada niño tiene un rostro único, es un ser genuino e irreplicable, y como tal debe ser tenido en cuenta, como una persona con unas características que le diferencia del resto; por lo tanto, no pueden utilizarse recetas “universales” que sean válidas para todos los alumnos. El maestro tiene la obligación de entender la situación singular de cada niño y hacer todo lo posible para conocer la situación que lleva a cada muchacho a actuar de una determinada manera.

El tacto pedagógico hace que el educador, en su afán de sacar el máximo potencial a cada alumno, se convierte en el testimonio mudo de una manera de entender el mundo. Ha de ser un ejemplo para cada muchacho que, mediante sus actos y no sus palabras, encarne un espejo en el que los estudiantes vean el reflejo de lo que ellos aspiran a ser. El educador ha de ser coherente entre lo que dice y lo que hace, la incoherencia es un defecto que los alumnos no perdonan y que perciben de inmediato. Para eso, el profesor ha de convertir sus hábitos vitales en un referente de enorme significatividad. Podríamos decir que el educador ha de iniciar un camino de autoconocimiento y autoeducación para poder llegar a ser un auténtico testimonio (Van Manen, 2004, p. 12). Simplemente, con el hecho de estar delante de los alumnos, el profesor es un referente, bueno o malo, para sus alumnos; de ahí que deba convertirse en la personificación de los grandes valores que predica a los niños. En muchas ocasiones, simplemente escuchando a los alumnos, podríamos sacar muchas pautas de comportamiento:

“Hay mucho que aprender de lo que los alumnos dicen de los buenos profesores que han tenido. O cuando se les oye hablar de los profesores de quienes aprendieron más... de aquellos que ellos mismos querrían ser (...) Destacan por su sentido de equidad, de paciencia, de atención, de capacidad de comunicación, de saber mantener una buena disciplina, de su sentido del humor, de su interés por los alumnos, del hecho de lo bien que les conocían, de lo que sabían qué debían enseñar (Van Manen, 2004, p. 69)”

El educador, y los padres, tienen una manera especial de ver a los niños. Podríamos decir que es una forma pedagógica de ver a los niños que es diametralmente distintita a la manera que son vistos por el resto de personas. Un transeúnte, cuando ve a una niña jugando a fútbol lo único que ve es una niña que da patadas a un balón, pero su profesor,

como conoce su historia y sabe quien «es» ella; ve a una persona única con unas características excepcionales y esto es así porque el maestro observa al niño pedagógicamente (Ibid. p. 34). Todo niño necesita ser visto, necesita ser importante para alguien. No hay nada más doloroso para un menor que sentirse invisible ante los ojos de sus referentes más cercanos. El propio Van Manen afirma que sentirse visto es más importante que sentirse reconocido; dado que «ser visto» implica experimentar y vivenciar que ha sido «visto» nada más y nada menos que por la figura más significativa de la escuela; lo que implica que –al menos durante un breve momento– para el profesor, no ha habido nada más en el mundo que la mirada de ese niño (Van Manen, 2004, p. 39).

Al alumno no le basta con ser visto, para tener plena conciencia de ser reconocido por su profesor, necesita ser «tocado». No hacen falta grandes achuchones, con un simple roce afectuoso como señal de reconocimiento, puede ser suficiente. Resulta imprescindible establecer un contacto interpersonal genuino (Van Manen, 2004, p. 40), reconocer la corporalidad del otro... y con sumo respeto.

Mediante la mirada, el roce de la piel o mediante la palabra, el alumno ha de sentirse reconocido, ha de percibir que es estimado por ser quien es. Estimular, aprobar y dar respuestas positivas pueden ser herramientas muy útiles para reconocer y conocer a la persona que tenemos delante. Con el acto de reconocer, damos valor al “yo” del alumno, aceptamos su identidad y reforzamos el auto-concepto y la auto-estima (Ibid., p. 46). En cierto modo nos saben presentes mediante el reconocimiento pero, además, debemos estar presentes en nuestra vida fuera de la escuela y estar presentes en ellos. Un educador con el debido tacto pedagógico jamás se olvida de sus alumnos hasta el día siguiente en el momento que sale por la puerta de la escuela. Si hay algo que le preocupa de un alumno concreto... seguirá buscando soluciones irremediabilmente más allá de su horario laboral (Ibid., p. 65).

Sin duda alguna, la relación que se establece entre educador y niño es más que un medio hacía un fin, la relación es una experiencia de vida que tiene valor en si misma y resulta del todo útil –e imprescindible- para educar.

“En la relación pedagógica, en la experiencia de ser padre o profesor, una parte de nuestra vida encuentra su realización (...) De forma similar, para el niño, la relación pedagógica es una parte de su vida misma, y no

simplemente un medio para madurar (...) El respeto, el amor y el afecto entre adulto y niño encuentran su significado “en” el propio disfrute y satisfacción compartidos, y no tanto en los beneficios futuros” (Ibid., p. 84).

Al niño que llega a nosotros como un extraño y transformarlo en parte de nosotros mismos mediante el amor pedagógico y aceptarlo, más que por lo que es, por lo que está llamado a ser. El verdadero tacto está movido por el amor hacia el otro, es una inclinación hacia el otro. No basta con que el educador sienta amor verdadero y sincero por sus alumnos; ha de *hacerles sentir ese amor* a los propios chicos. Si éstos no se sienten queridos, difícilmente podrán abrir su interior al docente, quien debe ver el rostro del chico dejando al margen su egocentrismo. Solo podemos sentir la alteridad del otro a partir de su vulnerabilidad: *“Es precisamente cuando capto que el otro es una persona necesitada, débil, herida... cuando puedo abrirme al ser esencial del otro. La vulnerabilidad del otro es el punto débil en el blindaje del mundo centralizado en mí mismo. Cuando veo a un niño necesitado o herido de algún modo, noto la necesidad de olvidarme de mis preocupaciones actuales (...); porque debo estar ahí, con y para su otra persona.”* (Van Manen, 2010, p. 151). Todos los seres humanos somos vulnerables, pero el educador está obligado a sentir esa vulnerabilidad y hacerla suya. Ha de responder a esa llamada.

3.1.2.8 La “comunicación educativa”

*“Hay formas expresivas y formas toscas de comunicarse.
Maneras rutinarias, groseras de hablar, ingeniosas,
brillantes, educadas o poéticas de hacerlo”*

José Antonio Marina

El poder simbólico del lenguaje es una herramienta extraordinaria para el aprendizaje. Además, transmite sentimientos, sensaciones... y nos dice mucho de quien habla y de quien escucha. Tiene dos grandes utilidades: comunica conocimiento abstracto y elaborado y también transmite emociones y sensibilidad. Sin un lenguaje directo y efectivo resultará complejo conectar con el alumnado (Marrasé, 2012).

Hay autores, como José María Asensio (2013, p. 81), que afirman que el saber pedagógico debería tener en cuenta los conocimientos de la neurobiología (dado que aprendemos, nos expresamos y sentimos mediante el cerebro), la psicología evolutiva (puesto que somos deudores del pasado), la epistemología (¿qué es la realidad? ¿qué significa conocer?) y la teoría de la comunicación. Esta última, de vital importancia para un educador puesto que educamos mediante la palabra y la gestualidad.

La “palabra⁶⁷”, para Hans-Georg Gadamer (2012, p. 15), está relacionada con el uso lingüístico de la misma, según el cual, la “palabra” tiene un significado colectivo e implica una relación social. Obviamente, los dos interlocutores han de conocer el significado de la palabra en cuestión, porque difícilmente una palabra tendrá sentido por sí misma si el usuario no es capaz de descifrar el código. Por su parte, una palabra aislada no tiene ningún valor, las palabras cobran sentido en interacción con otra persona. No podemos entender el lenguaje como una suma de palabras. La lengua debe ser entendida como una forma de comunicación. Podríamos decir que el lenguaje tiene un acepción más amplia y otra más bien “estrecha” (como es la comunicación exclusivamente verbal). En la acepción amplia encontramos el lenguaje como toda comunicación, no solo el habla, sino toda gesticulación [y silencios]⁶⁸ que entra en juego en una interacción entre personas (Gadamer 2012, p. 131).

Un buen educador ha de ser un gran comunicador. Sin duda, difícilmente conectará con sus alumnos, académicamente y personalmente, si no comunica de una manera adecuada. Pero para que una comunicación sea fructífera se ha de crear un ambiente adecuado en el aula, basado en la confianza y el respeto que, según García Amilburu (2007, p. 148), se desarrolla cuando el educador:

“Escucha y observa a los alumnos, para hacerse cargo de su situación y poder poner ser así en su lugar. Se pregunta por el modo más adecuado para hacerles llegar el mensaje, teniendo en cuenta la información sobre los alumnos de que dispone como resultado de la fase anterior. Pasa a la acción, empleando en lenguaje y las estrategias más adecuadas de acuerdo con la conclusión obtenida en la clases anteriores.”

Según los expertos en comunicación, es recomendable cerciorarse de que el educador

⁶⁷ En este caso, entendemos “palabra” por la expresión oral y/o escrita, además de la gestualidad y la comunicación no verbal con sentido común.

⁶⁸ En el texto *Los límites del lenguaje*, publicado en 1985 por Hans-Georg Gadamer (2012, p. 131), éste no incluye al silencio como elemento comunicativo, pero nosotros entendemos que sí que lo es y por está razón nos hemos permitido incluirlo.

utiliza el código y registro adecuado para aseverar que los alumnos entienden perfectamente lo que expresa el docente. Hemos de tener en cuenta que los niños y los jóvenes utilizan un lenguaje cambiante y fuertemente ligado al momento y al entorno.

Por otro lado, aunque parezca obvio, es necesario comentarlo; más aún, es imprescindible si pretendemos establecer una comunicación significativa que nos permita conectar con los intereses de los alumnos para poder captar su atención y ganar su complicidad. Esto será necesario para que el alumno comprenda la necesidad de aprender y que lo que el maestro les propone tiene sentido en relación con sus vidas y con la posibilidad de alcanzar sus metas (Ibídem, p. 149).

El educador ha de expresarse de manera clara y próxima al alumno, mediante argumentos cortos, claros y directos. Además, ayuda que, de tanto en tanto, el maestro ejemplifique lo que explica con una temática narrativa en la que ellos puedan sentirse identificados. La naturalidad también debe ser una de las características de la comunicación educativa, siempre captando la atención de sus alumnos e implicándolos en el proceso educativo haciéndolos agentes activos de su propio aprendizaje. Un buen ejemplo sería la mayéutica de Sócrates. El profesor debe ser lo suficientemente hábil como para explicar y *hacer comprender*; o dicho en otros términos: en lugar de *convencer* a sus estudiantes, debe ayudar a éstos a que generen sus propias opiniones (Ibídem, 2007, pp. 150-151).

En esta misma línea, Max Van Manen afirma que los profesores que actúan con tacto establecen un «contacto personal» con los menores gracias a la manera de hablarles... que irradia compromiso, conexión y relación a partir de los pequeños detalles del acontecer diario. El habla ha de ser como una extensión de las manos del profesor que abraza al menor en su seno. Algo que se materializa de mil formas diversas; entre otras, a través de la manera que el maestro tiene de llamar a cada alumno, de la forma empleada en darles las instrucciones necesarias para realizar una tarea, del modo que utiliza para sugerirles lo que es mejor o lo que no está bien... o de la cercanía con la que se dirige a sus alumnos por su nombre propio –aspecto, este último, de gran importancia, al percibir cada uno de ellos que se refiere a él, de manera que capta en ese instante que la atención del educador recae exclusiva y únicamente sobre él– al ser, al fin y al cabo, el nombre propio la parte de la identidad más personal. El autor holandés-canadiense afirma que los elementos comunicativos más útiles son, prioritariamente, la voz y el lenguaje, los

silencios, la mirada, la comunicación no verbal... y el ambiente:

- *La voz y el lenguaje:* prácticamente la totalidad de las horas lectivas se basan en la oralidad del docente, por lo que, evidentemente, la voz y el lenguaje verbal... constituyen un medio fundamental de comunicación entre educador y alumno. De ahí la necesidad de utilizar de la manera más adecuada posible un recurso tan útil (Van Manen, 2010, pp. 181-183). Por otro lado, el lenguaje utilizado debe ser asertivo, dotado del gesto y del énfasis adecuado, además de un cariño manifiesto.

- *Silencios:* no hay palabras sin silencios. El silencio también es una herramienta rica y poderosa a la hora de comunicar muchos mensajes sutiles. En ocasiones, ante algún comentario o actitud poco oportuna, es mucho más útil “ignorar” la acción que reforzarla con una palabra airada. El educador – con especial tacto pedagógico– sabe cuándo utilizar el silencio porque ‘sabe’, por ejemplo, que un determinado alumno acabará comportándose como debe... o cómo actuara su silencio, ya sea en forma de aprobación o de corrección. A su vez, el buen profesor ‘sabe’ también que es imprescindible guardar silencio para escuchar al otro hasta calar en su interior... y poder, de ese modo, dar la respuesta más adecuada. Por último, el silencio, puede ser un gesto de acompañamiento y muestra de presencia cálidamente personal (Ibídem, pp. 183-184).

- *La mirada:* tiene mucho más poder de convicción que la propia palabra. Los ojos difícilmente mienten y conectan mucho más con el *yo* del menor en formación. Mediante la mirada, en efecto, se establece una comunicación mucho más acertada y difícil de manipular.

- *Comunicación no verbal:* los seres humanos nos comunicamos mediante el habla, pero también usando la comunicación ‘no verbal’: por la manera de estar presentes con todo nuestro ser, el cuerpo y sus gestos son una herramienta sumamente útil para comunicar e interactuar con tacto pedagógico. La comunicación no verbal resulta más sincera y específica que la palabra, ya que resulta mucho más difícil de manipular.

- *El ambiente:* éste resulta muy útil como elemento comunicativo, entendiendo por ambiente el espacio, el clima que se crea, la atmósfera y todo aquello que cobra sentido al estar presente el uno para el otro; por esta razón, es imprescindible que el educador cuide hasta el más mínimo detalle y no deje nada al azar (Ibídem, 2010, pp. 190).

Parece claro que una comunicación adecuada puede ser una herramienta extremadamente útil para alcanzar la meta que todo educador debe tener en mente: el bien educativo y personal máximos de sus alumnos. Por esta razón, entendemos que el docente, tanto en formación como en activo, debe prestar la merecida atención que requiere la manera de interactuar con sus alumnos y utilizar todos los recursos que tiene en su mano para potenciar la buena comunicación.

Por otro lado, entendemos que, tan importante como la comunicación que “emite” el educador, resulta ser la comunicación que “emite” el alumno. Pensamos que es muy importante *escuchar* a nuestros alumnos. Si prestamos gran atención a lo que nos dicen, podremos descubrir qué sienten y qué necesitan de forma matizada los niños; podremos observar como se relacionan entre ellos; y, a partir de una auténtica escucha activa, podremos descubrir las situaciones que tienen en sus casas y conocer un poco más los muy importantes puntos clave de sus entornos. Descubriremos qué les interesa y cómo les resulta más fácil aprender. A partir de conversaciones realmente significativas, cuidando el lado emocional con gestos, con énfasis, con asertividad y con afectividad podremos conocer –¡en fin!– a nuestros alumnos realmente facilitándonos el hecho de actuar de la mejor manera posible en función de sus necesidades concretas.

Capítulo 4. Fundamentación teórica de la metodología Fenomenológica-hermenéutica

Sin duda alguna, es más que recomendable conocer las fuentes de las que bebé nuestro autor de referencia, Max Van Manen. El autor holandés, edifica su metodología sobre los cimientos de la fenomenología y la hermenéutica. Tanto la fenomenología como la hermenéutica son aproximaciones a las ciencias humanas, bien arraigadas en la filosofía contemporánea. No es necesario ser un filósofo experimentado para llevar a cabo una investigación basada en la fenomenología hermenéutica de Max van Manen, pero si que se debería tener los suficientes conocimientos sobre el tema como para poder ser capaz de articular las implicaciones epistemológicas o teóricas que implica hacer fenomenología y hermenéutica.

Podríamos decir que el enfoque de Van Manen es «una ampliación actual y moderna de ciertos aspectos de la tradición fenomenológica hermenéutica» (Van Manen, 2014, p. 35), que existió en Alemania, aproximadamente desde el año 1900 hasta 1965, y en los Países Bajos desde 1945 hasta 1970. Lo que plantea Van Manen, más bien, es elaborar una adaptación metodológica del trabajo de los pensadores fenomenológicos y hermenéuticos. Se podría decir que lleva a cabo un meticuloso trabajo, *personal* y *original*, hasta el punto de que, en determinados momentos, resulta complejo vincular con algún autor en concreto, tanto de la corriente fenomenológica como de la hermenéutica.

Teniendo en cuenta lo dicho hasta ahora, podríamos decir que la fenomenología-hermenéutica de Van Manen es una visión propia sobre un método único, basado en la tradición... pero con unas características y aspectos que acabar cristalizando en una posición realmente genuina. Este enfoque ha sido desarrollado —a través de la investigación y la docencia— durante décadas por nuestro autor de referencia. Resultado de toda su labor, en gran parte original, es que la versión metodológica (fenomenológica-hermenéutica) de este autor holandés-canadiense haya llegado a ser altamente reconocida como un importante método de investigación, que —en consecuencia— ha sido utilizado en gran número de trabajos de investigación en muchas partes del mundo.

4.1. Aproximación al método fenomenológico-hermenéutico

El método fenomenológico-hermenéutico es un modo de investigación con una clara y marcada base pedagógica que parte del mundo empírico de la experiencia vivida de forma cotidiana (Van Manen, 2003, p. 9).

La fenomenología hermenéutica de Max van Manen está basada en los cimientos filosóficos de la fenomenología y la hermenéutica, si bien el enfoque metodológico de Van Manen está orientado a la investigación educativa desde una perspectiva más propiamente pedagógica que netamente filosófica. La metodología fenomenología hermenéutica bebe de las dos corrientes filosóficas le da nombre, cogiendo de cada una de ellas todo aquello que le ayuda a alcanzar el mayor conocimiento posible del fenómeno a estudiar.

4.1.1 Fenomenología

La palabra “fenomenología” está compuesta por dos nombres: “fenómeno” y “logos” (Heidegger, 1993). Para entender el significado de “fenómeno” es conveniente acudir a la raíz griega de φαινόμενον, la cual deriva de φαίνεσθαι... y nos dice que “fenómeno” significa “aparecer” o “mostrarse”. De esto anterior, podríamos concluir que “fenómeno” nos habla de “lo que aparece”, de “lo que se muestra” o de “lo patente”. Con todo, el término en sí no concreta si se trata de una simple apariencia (errónea), de una aparición indirecta, o de una aparición directa (de un dejarse ver). De una manera u otra, el concepto de fenómeno —y la lectura que se puede hacer del mismo— ha estado presente desde los albores de la filosofía. En este sentido, se puede considerar a Platón uno de los primeros fenomenólogos, ya que pretendía separar las apariencias para llegar a la idea tal como es en sí, en su esencia. Sin duda, la filosofía ha pretendido siempre distinguir entre lo verdadero y lo falso (Gabás, 2011).

En el siglo XVIII, Johan Heinrich Lambert, en su libro *Organo o pensamientos para la investigación y designación de lo verdadero de su distinción frente al error y a la*

apariencia, dedica una parte de su obra a la fenomenología, titulándola “Fenomenología o doctrina de la apariencia”, donde sitúa la apariencia entre lo verdadero y lo falso. Por su parte, Emmanuel Kant pretendió escribir una “fenomenología” que debía preceder a la metafísica y determinar los principios de la sensibilidad, lo mismo que su validez y sus límites. Por su parte, Johann Gottlieb Fichte entendía la fenomenología como deducción de lo fáctico a partir de la conciencia. El propio Georg Wilhelm Friedrich Hegel, en 1807, escribió su *Fenomenología del espíritu*, donde, a partir de un conjunto de figuras históricas mediante las cuales el espíritu asimila en su propia verdad. Como hemos podido ver, buena parte de los trabajos filosóficos de la ilustración pretendían liberar al ser humano de los engaños y falsedades en los que se habían visto envueltos a lo largo de la historia. En cierto modo, se podría decir que la filosofía es una tarea en esencia fenomenológica, pues pretende alcanzar la verdad o la esencia de los fenómenos (Gabás, 2011, p. 31).

Sin lugar a dudas, la fenomenología es una de las más destacadas corrientes filosóficas del siglo XX. Consiste en un movimiento filosófico introducido por Husserl a principios de siglo, quien “asumió la convicción de que la filosofía es una ciencia rigurosa, así como el punto de vista de que la filosofía consiste en una *descripción* y no en una explicación causal” (Moran, 2011, p. 7). Si bien se trata de un trabajo iniciado y construido por Husserl, cabe decir que el concepto de fenomenología fue drásticamente modificado por Heidegger y que, además, continuó evolucionando a medida que otros nuevos pensadores se sumaban a la corriente filosófica; por ello, resulta sumamente complejo considerar a la fenomenología como una única escuela de pensamiento (Spiegelberg, 1965).

Podríamos decir que Husserl es el padre de la *fenomenología trascendental*. Husserl entendía la filosofía como *una ciencia humana rigurosa*, dado que centra buena parte de sus investigaciones en el modo en el que se crea el conocimiento y nos enfrenta con las asunciones sobre las que se basa nuestra comprensión humana (Van Manen, 2014). Podríamos decir que entendía la fenomenología como una vuelta a los propios fenómenos, “a las esencias de fenómeno” que componen la conciencia y la percepción del mundo, a la propia naturaleza del fenómeno⁶⁹ que hace que “algo” sea lo que es, de

⁶⁹ Husserl concebía el concepto de fenómeno como “objeto intuido (aparente) *hic et nunc [aquí y ahora]*” (Ferrater, 2009, p. 1237). De esta manera, para Husserl, la fenomenología describía minuciosamente los fenómenos, tal como se representan en la conciencia, en la experiencia inmediata, independiente de preconcepciones o teorías (Van Manen, 2003).

manera que sin lo cual no podría serlo (Husserl, 1913/1952; en Racher & Robinson, 2003).

Husserl retoma el gran tema de la evidencia cartesiana, pero dando una visión muy personal de tal cuestión. Entiende que en la vida, digamos cotidiana, se dan también errores... y que, a lo largo de la historia, se han dado como verdades ciertas circunstancias o ideas que, en realidad, no lo han sido. Con todo, no podemos desechar todo lo que nuestros antepasados nos han legado. Husserl afirma que, incluso en medio de nuestros errores, estamos en contacto con nuestra certeza. No busca una verdad primigenia sobre la que construir la “verdad” actual sino que, como haría un escultor que va creando su pieza a partir de cincelar el material sobrante y que no forma parte de la obra, va eliminando lo que da signos de fragilidad hasta encontrar el núcleo de la verdad. Este núcleo del que hablamos no es una única idea, sino más bien todos los conceptos que conforman nuestra memoria. Husserl afirma que hay una vivencia individual, vinculada a la propia existencia, y otra dimensión diferente, vinculada al uso individual de las significaciones. A esta última dimensión Husserl la llama la dimensión transcendental, que constituye cada significación como comprensible en sí misma y distinta de cualquier otra. El foco constituyente es el “yo”. Ahora bien, este “yo” no es un elemento aislado, al estar interrelacionado con un contexto y con una historia que ilumina con su luz el entorno; es decir, a lo que podríamos llamar la “intencionalidad”. Y todo ello le conduce a un claro giro hacia el idealismo transcendental en ideas relativas a una fenomenología pura y a una filosofía fenomenológica (Gabás, 2011).

Dicho esto, conviene apuntar aquí que Husserl definió la *fenomenología* como una filosofía *descriptiva* de las esencias de las puras experiencias, tal y como se presentan en la conciencia. De este modo, su pretensión era capturar las experiencias en su origen y esencia sin interpretarlas, y sin explicarlas ni teorizar sobre ellas (Van Manen, 2014). Podríamos decir que, de una manera u otra, Husserl buscó llegar a la esencia misma del fenómeno tal y como se da en la conciencia, dado que el fenómeno no puede darse separado de la experiencia misma (Jasper, 1994). Cabe destacar que Husserl fue el que hizo la aportación del concepto de *Lebenswelt*, el “mundo de la vida” o “experiencia vivida”. La experiencia vivida —según Dilthey (1985, visto en Van Manen, 2003, p. 55)— es “un conocimiento reflejo o dado por uno mismo, que no es, en tanto que conocimiento, consciente de sí mismo”. Es decir, es aquel conocimiento pre-reflexivo sobre una experiencia vivida concreta (Van Manen, 2003).

Como *método*, la fenomenología de Husserl se puede explicar a partir de tres principios fundamentales de la fenomenología trascendental: la reducción (*epoché*), la intencionalidad... y la esencia (Koch, 1995; Racher & Robinson, 2003).

La reducción

Teniendo en cuenta que la fenomenología es el método que nos permite llegar a las estructuras de significado de las experiencias vividas, conviene poder discriminar lo que se da por sentado, algo que es posible realizar mediante el método de la reducción (Van Manen, 2014). La reducción, consiste en dos movimientos metódicos —*epoché* y reducción— que, aunque son opuestos, se retroalimentan. Utilizando la *epoché*, se suspende (aunque no se elimina) lo que dificulta el acceso al fenómeno en sí (Ferrater, 2009; Van Manen, 2014). Este proceso se realiza mediante el *bracketing*⁷⁰ (...). De este modo, la *epoché* —*bracketing*— significa poner entre paréntesis las nociones que pueden interponerse a la hora de llegar al significado originario de un fenómeno vivido (Van Manen, 2014). También hay que tener en consideración que el término reducción, que es un derivado de *re-ducere*, significa volver a reconsiderar el fenómeno que es dado en la experiencia, volver a valorar y reflexionar con el objetivo de obtener lo único del fenómeno particular hacia el que estamos orientados (Van Manen, 2011; Van Manen, 2014).

Intencionalidad

Husserl tendía a pensar que la intencionalidad es la idea primordial del análisis de la conciencia (Spiegelberg, 1965) y, por esta razón, la concibió como un rasgo intrínseco de la conciencia (Escudero, 2012b). Podríamos decir que “intencional significa dirección hacia un objeto. [Y, dado que] la conciencia está en el mundo y siempre es intencional (siempre “es conciencia de” algo), el estudio de la experiencia revela la conciencia” (Cohen & Omery, 2005, pp. 188-189) .

De este modo, «el término “intencionalidad” indica la conexión inseparable del ser humano con el mundo» (Van Manen, 2003, p. 198). Así, desde la perspectiva de Husserl, cada acto mental está vinculado con un objeto intencional y referido a él (Escudero, 2012a), lo que implica que toda percepción tiene un significado. Con ello, Husserl

⁷⁰ Término acuñado por Husserl para referirse a colocar entre paréntesis o, lo que es lo mismo, dejar en “suspense” un determinado aspecto.

entendía que la intencionalidad de todos nuestros pensamientos, sentimientos y actos es la que hace que estos sean siempre “sobre” cosas que están en el mundo (Van Manen, 2014).

Esencia

“Desde Aristóteles se considera como esencia el *qué* de una cosa, esto es, no *que* la cosa sea (o el hecho de ser la cosa), sino *qué* es” (Ferrater, 2009, p. 1067). O tal como afirma Van Manen (2003, p. 193):

“La esencia consiste en aquello que hace a una cosa ser lo que es, y sin lo cual no sería aquello que es; aquello que hace a una cosa lo que es, en lugar de hacer que sea o se convierta en otra cosa.”

Husserl consideraba que el fenómeno es la realidad, una verdad que existe como esencia y que puede ser descrita (Converse, 2012). Así, las esencias con las que trata la fenomenología son esencias de las experiencias vividas concretas, no abstractas (Van Manen, 2014). Husserl entendía que se puede llegar a las esencias puras de la conciencia “poniendo entre paréntesis” o suspendiendo toda actitud cotidiana natural, prejuicio, o conocimiento sobre el fenómeno a estudiar; o dicho de otro modo: dejando al margen todo aquello que no define al fenómeno (Moran, 2011; Van Manen, 2003). Husserl, en efecto, defiende la descripción de los fenómenos, llegando a su esencia (a lo más básico), a través de la suspensión de todo conocimiento teórico o experiencial previo; o lo que es lo mismo, a través de la reducción. *Eidos* es el vocablo que utilizó Husserl para referirse a las esencias universales (estructuras eidéticas) comunes a todas las personas que tienen una experiencia vivida.

Por su parte, Martin Heidegger, que bebe de la fuente de Husserl⁷¹ y de Max Scheler, es el padre de *fenomenología ontológica*. Heidegger, al igual que Husserl, se interesó

⁷¹ Heidegger toma de Husserl el lema “*¡a las cosas mismas!*”, lema que exige llegar al fondo del sentido lo cual obliga a prescindir de todo enmascaramiento. Heidegger desmonta a Husserl y a su método, puesto que él “muestra que el yo, con su estructura intencional, nace de un mundo previo, que es la facticidad del mundo histórico, el cual emerge desde la temporalidad como horizonte primero. El yo mismo, que es el soporte del mundo según Husserl, desde la perspectiva de Heidegger se revela como una articulación de la temporalidad. (...) Rechaza que la intuición sea la manera primordial de sacar a la luz del mundo. El rayo de la intencionalidad es, ante todo, una actividad intuitiva que acarrea a la vez el correlato material de la significación. Para Heidegger, el primer fondo de emergencia del mundo son las “afecciones”, fundamentalmente en la “angustia”, que nos arrojan a nuestro poder ser en el mundo, el cual se articula en el comprender y en el habla. Todo está por debajo de la actividad intuitiva.” (Gabás, 2011, p. 34)

por la experiencia humana tal y como es vivida. Si bien, el autor alemán, centró sus estudios en la ontología en lugar de en la epistemología, llegando a afirmar que “la fenomenología es la forma de acceder a lo que debe ser tema de la ontología y la forma demostrativa de determinarlo. *La ontología sólo es posible como fenómeno-logía*” (Heidegger, 1993, p. 46). Con Heidegger cobra valor el ser y el significado que el ser tiene, lo que conlleva un cambio en la posición del investigador dirigiendo la atención de éste a la revelación de la esencia de un fenómeno (la ontología), en vez de centrar el interés en comprender el fenómeno en relación al investigador (la epistemología) (Converse, 2012). Para la fenomenología ontológica no es viable separar la persona y el mundo (Todres & Wheeler, 2001), siendo por ello por lo que rechazó la noción de que la persona es espectadora de los objetos de forma separada del mundo (Dowling, 2007). Es decir, conceptualizó el ser, como el “ser-en-el mundo”. De manera que entendía que la conciencia no puede ser separada del “ser en el mundo”, siendo uno de los primeros pensadores que combinó aspectos existenciales con la metodología fenomenológica (Ibídem). Es por ello, por lo que –para este autor– su fenomenología también es considerada existencial.

Para Heidegger no es posible vivir sin buscar y encontrar sentido al mundo en el que se vive, podríamos decir que las personas son lo que son en relación a un contexto. Por eso el contexto es uno de los aspectos centrales de la filosofía de Heidegger, y por esta razón cobra sentido la introducción del concepto *Dasein* –la manera en la que el humano está en el mundo–. Es decir, los seres humanos no pueden desprenderse de su contexto y esto les influye en la manera de interactuar y dar sentido a sus experiencias vividas. Para Heidegger el contexto viene marcado por una temporalidad, dado que el tiempo es la base de nuestra conciencia como humanos (Mackey, 2005).

Conviene aquí decir que Heidegger aportó a la fenomenología un enfoque interpretativo o hermenéutico dando un vuelco radical al enfoque que hasta el momento daba Husserl a la fenomenología, pues para este último era puramente descriptiva. Heidegger consideraba que cualquier descripción de un fenómeno en si misma era un acto interpretativo, ya que en el mismo momento que se seleccionan unas características para ser descritas ya se están interpretando. En cierto modo, es como la cámara de fotos que realiza una fotografía de un paisaje; aunque parezca que la foto está hecha con total objetividad hay una serie de elementos que dan lugar a una subjetividad que bien seguro altera el resultado y lo determinan, como, por ejemplo, el encuadre, la altura de la cámara,

la posición de la misma, la hora del día en el que se realiza la fotografía y la luz que incide sobre el negativo, e incluso la fotografía cambia si es tomada por una cámara analógica o digital.

Como hemos podido observar, existen notables diferencias entre las filosofías de Husserl y de Heidegger. Esto nos lleva a decir que la fenomenología actual no sería entendida como lo es hoy día sin la contribución de ambos filósofos.

4.1.2 Hermenéutica

La palabra hermenéutica procede del griego ἑρμηνεία, que «significa primaria-mente expresión (de un pensamiento); de ahí explicación y, sobre todo, interpretación del mismo» (Ferrater, 2009, p. 1622). El propio origen de la palabra hermenéutica deriva del dios griego Hermes —cuya labor era la de comunicar y llevar los mensajes de Zeus y los demás dioses a los hombres (Van Manen, 2003)— nos habla de la intencionalidad comunicativa del concepto.

La hermenéutica es conocida desde que se transmiten e interpretan textos lingüísticos, siendo la tradición bíblica el principal punto de arranque de esta corriente filosófica. Dado que hay muchos libros y textos que se legitiman en la autoridad divina es necesario construir una unidad en medio de las diferencias, lo cual obliga a relacionar los textos entre sí para obtener una interpretación común que los haga concordar. Por otro lado, no todos los libros son coetáneos, por lo que se necesita una tarea de interpretación para adaptar los textos más antiguos a la nueva situación. Además, la propia lectura de la sagrada escritura es interpretada por el propio lector (Gabás, 2011).

Con el romanticismo apareció una nueva necesidad de comprender y reinterpretar los textos clásicos y las nuevas corrientes literarias. En su seno cobró sentido la hermenéutica moderna, desarrollándose en los siglos XVIII y XIX a través de autores como J. G. Hamann, J. G. Herder, F. D. Schleiermacher, J. G. Droysen o B. Croce. Es precisamente Schleiermacher quien “desarrolla una doctrina del *comprender*. Según él, el comprender una forma de sentido con carácter universal aparece en una forma individual. Por eso la interpretación se mueve entre la dimensión gramatical, que descubre un sistema

lingüístico, y la psicológica, que abre la comprensión individual. Para Schleiermacher, *el arte de comprender* quiere entender cada expresión o cada pensamiento a partir de la totalidad del contexto de vida de dónde surge. Éste autor concibe la obra como una interioridad exteriorizada; por todo ello es necesario la participación del sujeto en el proceso de re-interiorización que tienen lugar en la interpretación” (Gabás, 2011).

Podríamos decir que la hermenéutica se puede definir como el arte y la ciencia de interpretar textos (Ricoeur, 1997). Se trata de una “interpretación *literal* o averiguación del sentido de las expresiones empleadas por medio de un análisis de las significaciones lingüísticas o interpretación *doctrinal*, en la cual lo importante no es la expresión verbal sino el pensamiento” (Ferrater, 1979, p. 1493).

Paulatinamente, la hermenéutica inició un camino que le llevó hacia las condiciones de posibilidad de la comunicación simbólica como tal. Este cambio iniciado por Friedrich Schleiermacher, Wilhelm Dilthey y otros... fue el precedente del giro ontológico de la hermenéutica que, a mediados de 1920, llevó a cabo Martin Heidegger (*El Ser y el Tiempo*). Por otro lado, tal como señala Geanellos (1998), es la relación entre el todo y sus partes lo que constituye el fundamento del *círculo hermenéutico*. Aunque no se sepa cuándo fue descrita por primera vez esta metáfora para designar al arte de la interpretación y se hayan desarrollado distintos modos de comprenderlo, siempre se contempla el movimiento hacia adelante y hacia atrás, así como entre el todo y sus partes (Geanellos, 1998).

Por su parte, Martin Heidegger evolucionó el concepto de círculo hermenéutico, dándole al círculo una conexión ontológica (Gadamer, 2010), quien, como ya se ha apuntado anteriormente, defendía que el ser humano siempre tiene un conocimiento previo sobre todo aquello que conforma el mundo y, por lo mismo, comprende las partes de ese mundo y, al hacerlo, se articula en todo mejorando la comprensión de ese mundo. Heidegger —para quien la hermenéutica fue comprendida como una fenomenología interpretativa— concebía el proceso interpretativo como circular, en el que se da un movimiento hacia adelante y hacia atrás entre el todo y sus partes, y entre la pre-comprensión y lo que se comprende (Wojnar & Swanson, 2007). Así, Heidegger consideró que se requiere de cierta comprensión del ser con el que iniciar la comprensión, lo que no significa que deba ser la misma comprensión con la que se acaba.

Para Heidegger (1993, p. 14), “todo preguntar es un buscar”; desde el momento mismo en el que se plantea una duda, se inicia un camino que ha de llevar a hacia una respuesta; se encuentre o no contestación, se empieza un proceso de búsqueda. Según el autor alemán⁷², antes de poder plantear una pregunta o duda, es imprescindible contar con una pre-comprensión previa sobre aquello que se plantea, habiendo, además, una interrelación entre la respuesta y el modo en el que se plantea la pregunta (Heidegger, 1993; Moran, 2011). De hecho, considera que no es posible dar respuesta a una pregunta sin la referencia del fondo de comprensión de la persona que pregunta. Heidegger afirmó que «toda interpretación tiene su “tener previo”, su “ver previo” y su “concebir previo”. De modo que la pre-comprensión es parte de “nuestro ser en el mundo”» (Heidegger, 1993, p. 254), siendo imposible excluirla por completo. Durante el proceso de interpretación, se está siempre actuando desde la comprensión, es decir, el bagaje interpretativo que la persona que pregunta tiene adquirido interfiere de una manera u otra en la propia búsqueda o en la respuesta.

Por su parte, Hans-Georg Gadamer, discípulo de Heidegger, prosiguió desplegando la fenomenología hermenéutica, reflejado en su popular trabajo *Verdad y Método* (Van Manen, 2011c), y continuó con el desarrollo de una hermenéutica filosófica como una fenomenología de la comprensión humana (Van Manen, 2014).

Si bien es cierto que, a pesar de que la hermenéutica como fenomenología de la comprensión existencial... como mejor está descrita es en los escritos de Heidegger y Gadamer, como sistema de interpretación adquiere relevancia en el trabajo de Ricoeur (Allen & Jensen, 1990). Se podría decir que la hermenéutica filosófica de Gadamer se dedica al estudio “de lo que podría llamarse el ‘acontecer’ de la verdad” (Ferrater, 1979, p. 1314), así como a un análisis crítico de los “métodos” para alcanzar tal verdad. Mediante el examen de los métodos de las “ciencias del espíritu” y de la estética, Gadamer encuentra criterios para denostar tanto el subjetivismo como el objetivismo racionalista y positivista (Ibíd.). Según Gadamer, existen ámbitos de la experiencia que quedan fuera de lo que el método científico puede llegar a aprehender. En realidad, en *Verdad y Método*, lo que Gadamer plantea es “la tesis del primado de la verdad sobre el método” (Vigo, 2002, p. 239).

⁷² Nos hemos permitido la licencia de considerar a Martin Heidegger como alemán, si bien en el momento de su nacimiento Alemania como la conocemos hoy día no existía y Messkirch, su ciudad natal, pertenecía al *Deutsches Reich* –Imperio Alemán–.

4.2. La fenomenología de la práctica de Van Manen

Max van Manen es, sin duda, uno de los principales investigadores a nivel mundial en métodos de investigación en ciencias humanas de carácter fenomenológico-hermenéutico. Conviene decir que este autor-investigador tiene su propia manera de entender la metodología fenomenológica hermenéutica; y esto porque su visión se basa en la interrelación entre la teoría y la práctica; algo que, ciertamente, no es muy común. Incluso, en esta línea, podemos afirmar que, el fin por excelencia que tiene para Van Manen toda “investigación fenomenológica-hermenéutica” no es otro sino el de incidir en la práctica, en el filón concreto de la experiencia vivida por el ser humano estudiado —muchas veces centrado en profesiones concretas en las que éste anda involucrado— para hacerlo/a, en su práctica, «*más humano/a*». En este sentido es como se pueden comprender mejor muchas de las afirmaciones de nuestro autor de referencia. A modo de ejemplo, Van Manen afirma: “el fin último de una fenomenología de la práctica es, [relativamente], modesto: aspira a promover cierta reflexividad y tacto en la práctica de las profesiones y de la vida diaria” (Van Manen, 2014, p. 31). Podríamos decir que la metodología de Van Manen nace de los problemas reales que se encuentran en el aula — en lo que concierne más propiamente en el ámbito pedagógico— los profesores; es decir, nace de la interacción cotidiana y continua entre los educadores y el mundo que les rodea; o, más concretamente todavía: entre éstos y *su relación educativa* con los niños y jóvenes que tienen a su cargo.

Van Manen fija sus cimientos metodológicos e intelectuales en las obras de autores como Martinus Langeveld, Jan Hendrik van den Berg, Frederik Buytendijk, Henricus Rümke, Friedrich Bollnow y Hans Linchoten⁷³, así como en los escritos de aquellos pensadores que investigaron la filosofía y las ciencias humanas fenomenológicas, tales como Husserl, Heidegger o Hans-Georg Gadamer.

⁷³ Todos ellos académicos del ámbito de la pedagogía, educación, psicología, psiquiatría y ciencias de la salud de la Escuela de Utrecht

4.2.1 Observaciones y presupuestos fundamentales de la fenomenología de Max Van Manen

Como ya hemos comentado anteriormente, la visión de Van Manen sobre la metodología fenomenológica-hermenéutica es principalmente práctica; por ello resulta especialmente útil o indicada para todas aquellas disciplinas con un eminente calado práctico. Podríamos decir que la fenomenología hermenéutica es una ciencia humana cuyo objeto de estudio es la *experiencia vivida de un modo pre-reflexivo*, sin categorizaciones ni conceptualizaciones previas construidas a partir de teoría imperantes o, también, de la experiencia propia. Es decir, la fenomenología busca conocer el *significado esencial* de un determinado fenómeno [humano] *a partir de la experiencia, sin presuponer ni emplear los conocimientos previos* sobre el fenómeno que tiene el propio investigador.

Podemos decir, sin alejarnos de esta línea, que la fenomenología —tal como es particularmente la re-elaborada y propuesta por nuestro autor— sería especialmente recomendable para disciplinas y campos donde primen las *relaciones humanas*. En este sentido, ámbitos como el de la psicología, la salud, la educación, la enfermería, psiquiatría, etcétera, son idóneos —de forma especial— para la puesta en práctica del método fenomenológico hermenéutico, en cuanto que —además de un importante conocimiento técnico— los profesionales de estos campos... fundamentalmente prácticos necesitan de un especial *tacto* y de un agudo *discernimiento* a la hora de interactuar con sus alumnos o pacientes.

No cabe duda de que la fenomenología es ciencia; pero no empírica o convencional... sino *humana*. Y como tal '*ciencia humana*' tiene un *methodos*⁷⁴ que nos marca el camino a seguir. Al respecto, Van Manen afirma lo siguiente:

⁷⁴ Aunque conviene —y mucho— mencionar que Van Manen afirma contundentemente que no hay un estilo clásico o convencional en la metodología fenomenológica hermenéutica por él propuesta, el *método* es el camino a seguir para alcanzar el objetivo de la investigación; pero dicho *método* no es una doctrina que se ha de seguir al pie de la letra, sino más bien una *guía* o una *orientación*. Lo anterior no obsta para afirmar, igualmente, que dicha "orientación-guía" (*methodos*), no se sirva con libertad metodológica de una variedad de "actividades metódicas" que se inspiran en otras provenientes de las Ciencias Sociales (entrevistas, narraciones, observaciones, etcétera), aunque siempre con el sello y la peculiaridad de fondo propio de la orientación FH de fondo (Van Manen, 2003).

“La fenomenología reivindica su carácter científico en un sentido amplio, puesto que estudia de un modo sistemático, explícito, autocrítico e intersubjetivo su objeto de estudio: nuestra experiencia vivida. Resulta “sistemática” porque utiliza métodos de cuestionar, reflexionar, enfocar, intuir, etc., puestos en práctica de forma específica. Es “explícita” porque pretende articular, mediante el contenido y la forma del texto, las estructuras de significado laboradas en la experiencia vivida, y [por ello] no tiende a dejar los significados implícitos (...). Es “autocrítica” puesto que examina continua y cons-tantemente sus propios objetivos y métodos para intentar adaptarse a los puntos fuertes y a las debilidades de su aproximación y sus logros. Es, igualmente, “intersubjetiva” porque el investigador en ciencias humanas necesita a la otra parte, por ejemplo, al lector, para poder desarrollar una dialéctica con el fenómeno y, de este modo, validarlo tal como es descrito.” (Van Manen, 2003, pp. 29-30).

El método fenomenológico-hermenéutico es eminentemente práctico, por lo que es necesario que los participantes en el estudio tengan una cierta experiencia vivida en relación con el objeto de estudio, dado que el método se basa en la experiencia; por lo cual, alguien que no haya vivido esa situación... difícilmente podrá investigarla con la suficiente profundidad como para llegar a su esencia. Entendemos que la *experiencia vivida* es en sí misma, punto de partida y de llegada de la investigación fenomenológica hermenéutica. En este sentido, podríamos decir que la metodología y, por ende, la investigación fenomenológica-hermenéutica se basa en la experiencia vivida en primera persona por las personas, dado que “la experiencia vivida implica una conciencia de vida inmediata y pre-reflexiva: un conocimiento reflejo o dado por uno mismo que no es, en tanto que conocimiento, consciente de sí mismo” (Van Manen, 2003, p. 55). Tanto la experiencia como la reflexión son pilares fundamentales de la metodología «FH». O dicho lo anterior en otro registro mental: cualquier experiencia que una persona haya vivido está enmarcada en un lugar y en un tiempo; ahora bien, si esto es así, no es posible entender una experiencia inmediata, por lo que implica una actividad reflexiva y, por otro lado, como elemento que pertenece al pasado, difícilmente se podrá comprender en «su totalidad», dado que la experiencia no es algo que está en relación con el momento y con las propias experiencias que se van sumando a la vida. Como afirma nuestro autor, “el examen interpretativo de la experiencia vivida se caracteriza, desde un punto de vista metodológico, por relacionar lo particular con lo universal, la parte con el todo, lo episódico con la totalidad.” (Van Manen, 2003, p. 56).

Habría que decir que la fenomenología busca *transformar la experiencia vivida en un texto* que recoja *la esencia*⁷⁵ *primordial* del fenómeno estudiado, de manera que el texto llegue a reflejar con gran viveza lo más elemental de la propia experiencia... llevando al lector a poner lo narrado en el texto en interrelación con su propia experiencia de vida. Las experiencias vividas cobran su importancia cuando el lector, al reflexionar sobre ellas, las vincula a sí mismo, a través de un proceso que amplía vívidamente su propia experiencia vital. Por lo que podríamos decir que resulta del todo primordial el hecho de *reflexionar sobre los aspectos esenciales que caracterizan el fenómeno y describirlo mediante el arte de escribir y de re-escribir*. La escritura cobra una grandísima importancia en la metodología «FH», puesto que el Texto escrito al final de la investigación es el camino o la vía para llegar al lector, hasta hacerle revivir la experiencia escrita por la investigación. De ahí que en el centro de esta metodología cobre tanta importancia lo que se escribe... y la manera en que se escribe. Para escribir de una manera vivencial y con cierta calidad —casi literaria— es imprescindible que haya una reflexión previa y concienzuda sobre lo que se va a escribir.

Cada experiencia vivida tiene lugar a nivel de lo que podemos llamar “conciencia implícita”, fuera todavía de nuestra actividad “reflexiva”; por lo que consiste en un difuso sentir la presencia tácita de lo que estoy haciendo. Un buen ejemplo de esta conciencia implícita sería la que tenemos en mente (difusamente) al caminar, sin pensar en que estamos dando un paso tras otro; otro ejemplo de lo mismo se da en el mismo hecho de conducir, mientras a menudo estamos hablando con nuestro acompañante: en este caso, la más mínima acción de conducir la ejecutamos sin reflexionar, ya sea cambiar de marcha o girar convenientemente el volante. No por ello deja de ser menos cierto que la “conciencia reflexiva” se nutre de esa dimensión “directa, tácita, pre-reflexiva” inherente a todas y cada una de nuestras experiencias vividas. De acuerdo con todo lo dicho anteriormente, el objetivo final de las ciencias humanas fenomenológicas consiste en encontrar la forma de “volver a adquirir un contacto directo y primitivo con el mundo”; sí, con el mundo tal como es experimentado inmediatamente. Ahora bien, sin duda, para conseguir tal objetivo es necesaria una “práctica textual”; esto es, la “escritura reflexiva”.

⁷⁵ “Una buena descripción que constituye la esencia de algo se construye para que se nos descubra la estructura de una experiencia vivida de manera tal que, a partir de ese momento, seamos capaces de comprender la naturaleza y la importancia de esa experiencia de un modo hasta ese momento oculto.” (Van Manen, 2003, p. 60)

“Esta actividad textual está en el centro de lo que nosotros denominamos investigación en ciencias humanas”. Representa el estudio fenomenológico y hermenéutico de la existencia humana. Fenomenológico, porque constituye el estudio descriptivo de la experiencia vivida, o sea, de cada fenómeno en que centramos nuestro estudio, al intentar, así, enriquecer la experiencia vivida a partir de la extracción de su significado; y hermenéutico por constituir el estudio interpretativo de las expresiones y objetivaciones, o sea, de los textos de la experiencia vivida en el intento de determinar el correcto significado que expresan” (Van Manen, 2003, p. 58). O dicho de forma más determinante: sería del todo imposible sin el lenguaje, ya que la experiencia humana únicamente es viable mediante un lenguaje desarrollado.

Cuando un investigador busca la esencia de un fenómeno, pretende encerrar en un texto lingüístico⁷⁶ la naturaleza esencial de las experiencias vividas acerca del mismo y, para ello, lo primero que ha de hacer es identificar el objeto de su estudio. El fenómeno a investigar ha de interesar sobremanera al propio investigador e identificarlo como una experiencia humana significativa. El texto final en cuestión —al que llamamos Texto Fenomenológico— ha de consistir en una descripción acertada y pormenorizada de la esencia del fenómeno, de tal manera que, en él, se muestre la estructura de temas esenciales de la experiencia vivida en cuestión; de modo que, tras la lectura de tal texto, el lector pueda estar capacitado para comprender la naturaleza de la experiencia primigenia (Van Manen, 2003, p. 59). Como afirma nuestro autor de referencia, el texto debe “construir una posible interpretación de la naturaleza de una determinada experiencia humana” (Ibídem, p. 62).

Toda investigación —y la fenomenología no es una excepción— nace de una pregunta que en cierto modo inquieta al propio investigador y que nunca ha de abandonar el proceso metodológico investigador, de modo que debe actuar a modo de brújula, marcando siempre el camino a seguir. No es posible basar una investigación en una pregunta que no esté construida de una manera clara y comprensible, pero, además, resulta imprescindible que haya sido “vivida” por el propio investigador (Van Manen, 2003, p. 64). En la fenomenología, la investigación nace de la necesidad de saber *qué* y *cómo* «es» algo en realidad, cuál es su esencia o, por decirlo de otro modo: cuál es su

⁷⁶ El texto en cuestión ha de recoger de manera completa y pormenorizada, formativa y concreta, genuina y a la vez universal, sensible y poderosa la esencia de la propia experiencia vivida, que no deje indiferente al lector y que, en cierta manera, cambie su manera de entender el fenómeno.

«naturaleza». En este sentido, lo que se busca es encontrar *lo que hace* que hace que el fenómeno estudiado «*sea lo que es*», de manera que *–sin lo cual–* «*no sería*» tal fenómeno. A modo de ejemplo, aun siendo extremadamente sencillo, sería el referente a una silla preferida en que nos solemos sentar a la hora de comer. Esta podría ser de muchos colores, incluso tener ruedas en lugar de patas, podría ser más alta o más baja, estar construida de diferentes materiales, pero lo que no podría faltar en dicha silla es una base donde sentarme y un respaldo; sin un respaldo y una base para sentarse ya no *sería* una silla; sería *otra cosa*.

El investigador que se dispone a llevar a cabo un estudio «FH» y no empieza de cero, trae consigo inevitablemente una serie de suposiciones y conocimientos previos que pueden determinar o influir en su estudio. Permítaseme que retome el ejemplo del mundo de «*estar sentado en sillas*». En función del contexto social, de nuestras experiencias y de la situación personal en la que vivimos, al oír la palabra “silla” vendrá a nuestra mente la imagen del abuelo, muy frecuentemente sentado en una silla clásica de madera, en una postura calmada y —a la vez— muy vivaz, contando preciosas historias; o, también, podría venir inmediatamente a la mente la experiencia vivida de los tranquilos ratos tan placenteros sentado en una silla de playa durante las tardes de verano, de la que me levantaba con igual gozo para pasearme y tomar un helado mientras miraba plácidamente el mar y su horizonte en un clima de ensueño; o, por poner una situación igualmente posible, podrá venir espontáneamente a nuestra vivencia interior —¿por qué no?— una silla de ruedas en la que me desplazaba al tener una cierta discapacidad motora. Obviamente, el investigador no ha vivido dentro de una burbuja, ha tenido una historia que ha construido un contexto; y éste no puede ni debe ser olvidado u obviado. Husserl utilizó el término “*poner entre paréntesis*” todas nuestras pre-concepciones teóricas y/o contextuales sobre el fenómeno objeto de nuestra investigación fenomenológica. Van Manen escribe, en relación a tales conocimientos previos, que “intentemos adaptamos a lo que ya teníamos asumido, no para volverlo a olvidar, sino para «*mantenerlo deliberadamente a raya*» o, incluso, revertir esos conocimientos en contra de sí mismo, por así decirlo, exponiendo su carácter superficial y oculto.” (Van Manen, 2003, p. 67).

4.2.1.1 Esencias, estructuras de significado y temas

Desde Parménides a Levinas, pasando por Leibniz, Bolzano o Nietzsche, los grandes pensadores de la historia se han planteado durante siglos qué son realmente las “cosas” y que es aquello que determina o define las características que dan sentido a lo que son; o, dicho de otro modo, cuál es la *esencia* que hace que los fenómenos humanos sean lo que *son*.

Podríamos decir que la esencia es aquello que específicamente constituye el “qué” de algo, la estructura de propiedades específicas sin las cuales “algo” no podría ser ese “algo”. La esencia determina lo que algo “es”... y sin lo cual no podría ser lo que es. ¿Qué es aquello que caracteriza irrefutablemente a un fenómeno y cómo puede ser estudiado? A lo largo del siglo XX, la fenomenología ha estudiado lo único e irrepetible, poniendo el foco en los rasgos esenciales que hacen de un fenómeno lo que es, de modo que, sin lo cual no podría ser aquello que es; o dicho con otras palabras: la fenomenología centra sus investigaciones en las *esencias*. Esta búsqueda de la esencia última de los fenómenos lleva a los fenomenólogos a poner en tela de juicio todo aquello que determina lo que algo “es”, dejando de lado todos los apriorismos y las ideas preconcebidas (Van Manen, 1984; 2003). Podríamos decir que no es una propiedad única y estática que nos lleve a conocer un fenómeno en sí mismo, sino que se trata de un significado constituido por una compleja multitud de propiedades características que son cruciales para el existir de las cosas/fenómenos (Van Manen, 2003, p. 14). Todo lo anterior nos lleva a concluir que la “esencia” se centra en el “ser” de los fenómenos, en cuanto experiencias vividas.

Para concretar de forma más bien didáctica lo dicho hasta aquí, nos podemos valer de ejemplos realmente sencillos. ¿Qué es —por ejemplo— lo que determina que un balón sea eso: un balón... y no una manzana? Lo que determina que un balón sea un balón es el conjunto de características irrepetiblemente tuyas que son determinantes a la hora de concebir la “idea inequívoca y primigenia” de balón (forma esférica, textura blanda y elástica, etcétera, etcétera), de manera que todas estas propiedades constituirían su esencia; y, dicho de forma alternativa: si pudiéramos prescindir de alguna de alguno de esos rasgos intrínsecos tuyos, sin duda alguna, se nos habría escapado lo principal de su esencia. Sigamos por unos momentos con el ejemplo del balón: no formarían parte de su

esencia el material con el que está construido, puesto que hay balones de cuero y balones de plástico; tampoco el tamaño sería una característica fundamental, ya que los hay grandes y pequeños; tampoco la funcionalidad, dado que hay balones para jugar y balones terapéuticos, etc. Ahora bien, lo que sí sería una característica imprescindible y, por ende, parte de la esencia de un balón, es que, indistintamente del material con el que esté hecho, el material ha de ser elástico y ha de botar.

Van Manen afirma que captar la esencia de un fenómeno únicamente puede conseguirse mediante el estudio de las particularidades o rasgos intrínsecos del mismo, tal como aparecen en la experiencia vivida, dejando de lado o al margen los “adornos” que vienen dados por el contexto (Van Manen, 2003, p. 28). Dicho de otro modo, la fenomenología busca “lo universal en lo particular”. Si se nos permite volver a utilizar el balón como ejemplo, un balón debe tener las mismas características esenciales en cualquier lugar del mundo.

Según la fenomenología —y más concretamente desde la perspectiva de Van Manen— la manera de aprehender la esencia de un fenómeno concreto es mediante una reflexión oportuna de una experiencia vivida por un ser humano, ya que difícilmente alcanzaremos la esencia de un fenómeno de una manera práctica y únicamente teórica, sin sumergirnos en la experiencia vivida en primera persona. Del mismo modo, difícilmente alcanzaremos la esencia de un fenómeno o experiencia humana vivida sin una concienzuda reflexión al respecto. Ciertamente, el “logos” propio de la fenomenología exige una calmada cavilación. Ahora bien, la reflexión no puede quedarse en el aire. Paso a paso, debe acabar recogiendo de manera adecuada en un texto fenomenológico. Según esto, el “texto fenomenológico”, trabajado esmeradamente, es la mejor manera de transmitir textualmente el significado o la esencia de un fenómeno (Van Manen, 2003). Por su parte, el texto fenomenológico debe surgir de “pensar en el fenómeno descrito en el texto como algo que se puede abordar en términos de unidades de significado, estructuras de significado o temas”. (Van Manen, 2003, p. 96). Podríamos decir que el objetivo del texto fenomenológico es determinar cuáles son las estructuras temáticas que componen la experiencia que narra el texto fenomenológico y qué la hacen ser esa experiencia y no otra (Van Manen, 2003), pretendiendo llegar así a las estructuras esenciales que determinan una experiencia y que son extrapolables a cualquier persona o fenómeno humano, independientemente de su contexto, ya que de una manera u otra, las estructuras

esenciales, han de ser universales, estando prácticamente al margen de contextos socioculturales e históricos (Van Manen, 2014).

Llegados a este punto, conviene aclarar qué entiende Van Manen por “tema”, dado que difiere de lo que en otras disciplinas se comprende por este mismo término. En realidad, generar conocimiento a partir de la metodología fenomenológica consiste en interpretar y desvelar el significado de un fenómeno mediante una experiencia vivida a través de un texto fenomenológico. Podríamos decir que el texto fenomenológico es el instrumento mediante el cual alcanzamos un descubrimiento o revelación esencial de un determinado fenómeno, que nos permite acceder a la noción que estamos investigando (Van Manen, 2003, pp. 96-97; Van Manen, 2014, pp. 319-320). Por su parte, los temas fenomenológicos forman parte de las estructuras de la experiencia que desenmarañan el auténtico significado del fenómeno, dejando al margen todo aquello que resulta superfluo y que impediría la universalidad de las esencias del fenómeno. Podríamos decir que los *temas* relatan el contenido de la esencia, de manera que su planteamiento parece aproximarse a la esencia de la noción, sin llegar a descifrar la complejidad del significado de una experiencia (Van Manen, 2003, p. 106). En esta línea, no podemos olvidar que una descripción fenomenológica parte de la propia interpretación del investigador y, como ya se ha planteado, jamás una interpretación llegará a desgranar toda la riqueza esencial —inefable, en el fondo— de un fenómeno, por lo que siempre habrá la posibilidad de profundizar un poco más, para poder así, de forma paulatina, acercarnos al tuétano de la experiencia vivida (Van Manen, 1984, p. 40; Van Manen, 2003, p. 49).

En esta misma dirección apuntada, podríamos decir que los temas fenomenológicos son como los puntos de unión entre nuestras diferentes experiencias, las cuales se concatenan para concretar un significado mayor. Dicho de otro modo, mediante los temas, podemos comprender y poner en relación las distintas experiencias que vivimos en el día a día. Asimismo, plantear adecuadamente el tema de una experiencia vivida se fundamenta en “ver” el significado de la propia experiencia a partir de una concienzuda y profunda reflexión fenomenológica: de la *epoché* y de la reducción (Van Manen, 2003; 2014):

- *Tema* constituye la experiencia de lo que es central, significativo o importante; pues en el momento de leer un texto fenomenológico el lector debe plantearse cuál es el significado del fenómeno estudiado; de otra manera, el texto no habrá cumplido la misión para la que fue escrito.
- La formulación del tema representa —en el mejor de los casos— una simplificación; es necesario plantear el tema, pero con la simple lectura del mismo, se podrá observar como —aun así— no es del todo exacto y, por lo mismo, no totalmente preciso, ya que jamás podremos alcanzar la plenitud de la noción estudiada; por lo mismo no debemos dejar de cejar en nuestro propósito puesto que, en cierta manera, la búsqueda de la noción más esencial del fenómeno estudiado es como el horizonte: a medida que pretendemos acercarnos, más parece alejarse.
- Los temas no son objetos que uno encuentra en determinados puntos o momentos de un texto; un tema no es una cosa; más bien, los temas son ideas que dan unidad a la totalidad del texto.
- Un tema es una forma de captar el fenómeno que uno intenta entender. El tema refiere un aspecto del andamiaje de la “experiencia vivida”.

Cómo ya se ha apuntado anteriormente, elaborar los temas que describen los aspectos estructurales de un fenómeno no es una tarea sencilla que se pueda hacer a la ligera. El propio Van Manen (2003, p. 106) afirma que el investigador puede y/o debe plantearse algunas actitudes o cualidades a la hora de trabajar en los temas:

- *Se siente la necesidad o deseo de dar sentido.* Cualquier profesional de la educación que pretenda ser un buen educador, en el sentido más humano del término, siente la necesidad irrefrenable de comprender lo determinante que llega a ser la relación entre maestro y alumno en su formación académica y personal.
- *Se tiene la sensación de que se es capaz de hacer algo.* El ser humano intenta comunicar de manera simbólica el significado de una experiencia concreta, y —para ello— crea afirmaciones temáticas.

- *Se da el hecho de abrirse a algo.* Al sintetizar, de la mejor manera posible, en un tema una experiencia vital trabajada, es imprescindible que el investigador se abra a la posibilidad de incorporar la experiencia vital que está trabajando a su propio muestrario de experiencias.
- *Se da un proceso intuitivo de invención, descubrimiento y revelación.* Se descubre el significado del fenómeno, ya que se da una revelación del significado en el texto final.

Por último, para asegurar el poder llegar a considerar que un tema tiene capacidad fenomenológica, ha de poder permitir construir descripciones fenomenológicas. Se podría decir que los temas han de ser «hilos alrededor de los cuales se facilita la descripción fenomenológica» (Van Manen, 1984, p. 59; Van Manen, 2003, p. 108).

4.2.1.2 El valor práctico de la fenomenología en la epistemología de la práctica: teoría, conocimiento y práctica

Hannah Arendt afirmaba que de todas las actividades que la personas realizamos, la acción (la práctica) es la más humana (Gabás, 2011, p. 287). Van Manen, muestra en sus estudios una clara inclinación por la práctica, sin dejar de lado una profusa solvencia teórica, lo que le lleva a defender la utilidad de la fenomenología como una herramienta con un valor empírico muy alto. Teniendo en cuenta que la fenomenología centra su foco en cuestiones de significado, podríamos decir que la fenomenología está relacionada con la aprehensión del significado último de un fenómeno, basándose en el conocimiento, la razón y en la lógica propia de la reducción eidética (Van Manen, 2003, 2014). Con todo, no podemos olvidar que las cuestiones fenomenológicas nunca son determinadamente conclusas; es decir, invariablemente siempre se pueden profundizar un poco más, se deben ahondar más. Este profundizar más y más en el fenómeno, permite al estudioso actuar de un modo más reflexivo y, por ende, intentar sacar mucho mayor partido a la investigación, dado que un estudioso en este campo nunca puede darse por satisfecho con los resultados obtenidos, consciente de que siempre puede ahondar un poco más. Como

el propio Van Manen afirma (2014, p. 31): “el fin último de una fenomenología de la práctica es modesto: promover cierta reflexión y tacto en la práctica de las profesiones y en la vida diaria”. Este hecho, como ya se ha apuntado con anterioridad, es primordial en profesiones eminentemente prácticas, como la educación, la sanidad o la psicología, ya que en ellas siempre se dan situaciones únicas e irrepetibles. Esto nos lleva a pensar que la fenomenología es *la teoría de lo único*⁷⁷ y que debe dar respuesta adecuada y amoldada a cada caso concreto y singularísimo. Da respuesta a situaciones que, desde una perspectiva teórica más generalista, sería imposible de abarcar. Puesto que no hay dos personas idénticas, no puede haber dos respuestas iguales. Van Manen afirma que la mejor manera de dar una respuesta oportuna y adecuada es mediante el “tacto”⁷⁸. Actuar con tacto debe convertirse en una manera de entender la vida y la educación, no tanto como resolver un acto concreto y puntual. Sería deseable que el tacto fuera el camino para relacionarnos con el resto de personas con las que nos encontramos.

Como hemos apuntado, el enfoque que Van Manen da a la fenomenología es eminentemente práctico. El autor holandés, basa sus conocimientos en la práctica, si bien no desdeña la teoría. Por esta razón pensamos que es necesario ver como Van Manen entiende las nociones de *conocimiento y práctica*.

Conocimiento

Van Manen entiende que, mediante la fenomenología, se pueden alcanzar tres tipos de conocimientos que, aunque distintos, son muy complementarios: por un lado, podemos

⁷⁷ «La teoría de lo único empieza desde/con el caso individual, busca las cualidades universales y regresa al caso individual. [Por ejemplo,] el teórico de la educación, en tanto que pedagogo, abandona simbólicamente al niño, de un modo reflexivo, para estar con él de un modo real, para saber lo que es apropiado para este niño o estos niños, aquí y ahora» (Van Manen, 2003, p. 165).

⁷⁸ En su libro *El tacto en la enseñanza* Van Manen escribe sobre el tacto: «[Éste] consiste en una serie compleja de cualidades, habilidades y competencias. En primer lugar, una persona que tiene tacto posee la habilidad de saber interpretar los pensamientos, las interpretaciones, los sentimientos y los deseos interiores a través de claves indirectas como son los gestos, el comportamiento, la expresión y el lenguaje corporal. El tacto supone la posibilidad de ver inmediatamente (...). Una persona con tacto es como si fuera capaz de leer la vida interior de la otra persona. En segundo lugar, el tacto consiste en la habilidad de interpretar la importancia psicológica y social de las características de esta vida interior. Por consiguiente, el tacto sabe cómo interpretar, por ejemplo, la significación profunda de la timidez, la hostilidad, la frustración, la brusquedad, la alegría, la angustia, la ternura o la pena en situaciones concretas con personas particulares. En tercer lugar, una persona con tacto parece tener un agudo sentido de las normas, los límites y el equilibrio, que hace posible saber casi automáticamente en qué momento intervenir en una situación, y a qué distancia hay que mantenerse en circunstancias concretas. Y, por último, el tacto parece caracterizado por la intuición moral: una persona que posee tacto parece saber qué es lo que hay que hacer» (Van Manen, 1998, pp. 137-138).

encontrar el *conocimiento como texto* (producto final de la investigación fenomenológica); por otro lado, también se da el *conocimiento como participación* (comprensión); por último, existe el *conocimiento personal*, vinculado al «ser» (Van Manen, 2011c). Veamos que entiende nuestro autor por cada uno de ellos.

El *conocimiento como texto* es el producto o resultado de la investigación fenomenológica. Desde la perspectiva de Van Manen (2011c), el “texto fenomenológico” encierra el significado o esencia de un fenómeno y lo hace de una manera muy distinta a la forma que lo podría hacer otro tipo de escritos; esto es posible dado que el texto fenomenológico está conformado por dimensiones cognitivas y páticas, conceptuales y poéticas, formativas e informativas. Por su parte, el *conocimiento como participación* “es la participación activa y reflexiva en el significado; [dado que] la noción del conocimiento fenomenológico como comprensión tiene como objetivo una forma especial de comprensión discursiva y encarnada” (Ibidem). Por último, tenemos el *conocimiento personal* que nace de la idea de que el fin último de la investigación es alcanzar un mayor conocimiento personal y un crecimiento humano por parte del investigador y —¿por qué no decirlo?— para el lector del texto: “La importancia práctica que tiene el conocimiento fenomenológico es que se trata de un conocimiento que es formativo por naturaleza. De modo que mejora nuestra percepción, contribuye a nuestro sentido del tacto en las relaciones humanas, y nos proporciona formas páticas de conocimiento que son encarnadas, situacionales, relacionales y enactivas.” (Ibidem).

Además, podríamos afirmar que el conocimiento fenomenológico es un *conocimiento pático*⁷⁹, entendiendo como tal la sensibilidad con la que una persona se enfrenta al día y a las situaciones que le rodean. Estos conocimientos que podemos adquirir mediante la

⁷⁹ «A primera vista, el término pathic [traducido al castellano como pático] se refiere a los términos em-pático y sim-pático de un discurso. [...] Aunque reconozcamos que hay otras modalidades de conocimiento pático, el primer punto importante que sugieren los términos empatía y simpatía es que este tipo de conocimiento no es primariamente gnóstico, cognitivo, intelectual, ni técnico —sino que —más bien— es de tipo pático: relacional, situacional, encarnado, temporal, accional» (Van Manen, 2007, p. 21). Por otro lado, «el término pático deriva de *pathos*, que significa “sufrimiento, pasión y enfermedad o la cualidad que despierta la pena o la tristeza” (...). Buytendijk afirma que hay una importante relación entre la experiencia pática y el estado de ánimo. El cuerpo que está sintonizado páticamente percibe el mundo en una modalidad de ser sintiente o emotivo. Heidegger empleó la noción de *Befindlichkeit* para referirse al sentido que tenemos de nosotros mismos en las situaciones. Literalmente, *Befindlichkeit* significa “el modo en el que uno se encuentra consigo mismo” en el mundo. Tenemos una comprensión sentida implícita de nosotros mismos ante las situaciones, aunque a veces resulte difícil expresar dicho conocimiento mediante palabras. Gendlin sugiere que este tipo de conocimiento no es cognitivo en el sentido usual de la palabra» (Van Manen, 2011g).

reflexión fenomenológicas pueden ser muy útiles en la práctica profesional diaria. En el desarrollo de las tareas docentes-educadoras encontramos diferentes categorías de conocimiento pático: accional o enactivo, situado, relacional y encarnado (Van Manen, 2011g). Por *conocimiento accional o enactivo* entendemos que mediante la experiencia de la acción se nos revela lo que “sabemos”; o dicho con palabras de Van Manen (2011a): “es el descubrimiento de lo que sabemos en lo que podemos hacer y en cómo actuamos”. Por otro lado, el *conocimiento encarnando* es el descubrimiento de todo aquello que sabemos a partir de nuestro propio ser encarnado, es todo aquel conocimiento que llevamos a cabo casi de manera inconsciente o mecánica (conducir, caminar, mover un brazo, etc.). El *conocimiento relacional* es aquel por el cual percibimos lo que sabemos a partir de las relaciones que establecemos con otras personas. Por su parte, mediante el *conocimiento situacional* percibimos lo que sabemos mediante nuestra interacción con el mundo que nos rodea. Por último, el *conocimiento pático* —que incluye por definición el conocimiento accional, relacional, situacional, encarnado— comprende el conocimiento cognitivo en el sentido literal de la expresión.

Práctica

No es sencillo disociar la teoría de la práctica; o dicho de otro modo: ¿hasta qué punto teoría y práctica son dependientes o están interrelacionadas? Desde el punto de vista de Van Manen, la relación reflexiva entre la teoría y la praxis está íntimamente vinculada con los orígenes —psicológicos (cognitivos) y sociales (ideológicos)— del conocimiento. Esta manera de entender la teorización de la práctica, ayuda a entender cómo se relacionan ambos conceptos. Si bien, de una manera u otra, hay una clara diferencia entre teoría y práctica (Van Manen, 2011), el autor ve en el concepto de “*tacto*” una opción viable a la dicotomía entre teoría y práctica; más aún: podríamos decir que el *tacto* es el punto de unión de las dos realidades que conforman la acción.

El *tacto* no puede ser reducido ni a un tipo determinado basado en conocimientos intelectuales ni a un conjunto de habilidades que median entre la teoría y la práctica. Más bien, el *tacto* posee su propia estructura epistemológica que se manifiesta por sí misma, en primer lugar, como un tipo de actuar: una conciencia activa e intencional de una interacción humana reflexiva. (Van Manen, 2011).

El tacto necesita de cierta habilidad perceptiva, dado que no es más que una manera de actuar, con sensibilidad, ante determinadas situaciones que, de una manera u otra, son únicas e irrepetibles, por lo que en muchas ocasiones no podemos extraer conocimiento alguno de los principios generales (Van Manen, 2011). No cabe duda que el tacto posee ciertas propiedades interpretativas, fenomenológicas, interpersonales y normativas, que son ciertamente adecuadas en cualquier relación interpersonal. Podemos decir que el tacto es la capacidad para actuar adecuadamente sin tener preparada con anterioridad una determinada acción; es decir, es la cualidad de dar respuesta segura y apropiada a una situación compleja y delicada, de manera improvisada... pero acertada. Por otro lado, el tacto necesita de cierta sensibilidad interpretativa, dado que en cierta manera, el tacto, depende de la capacidad para interpretar los pensamientos, conocimientos, sentimientos o deseos internos a partir de la comunicación no verbal al que muestra el interlocutor con el que nos relacionamos. Dicho de otra manera: debemos interpretar todo aquello que el “otro” nos dice mediante su cuerpo y que es aquello que necesita en ese mismo instante, tener esta capacidad de descifrar a la persona que tenemos delante es de suma importancia para poder dar la respuesta más apropiada (Van Manen, 1998, y 2011d). No puede haber tacto sin una cierta intuición pática (Van Manen, 2011f), dado que consiste en la comprensión intuitiva, desde el punto de vista del otro, de lo que necesita una situación concreta, dado que no hay dos contextos iguales; por lo que es imprescindible saber “leer” lo que necesita en cada momento y en cada situación. Podríamos decir que se trata de la comprensión de la experiencia del otro. Por otro lado, la confianza situacional resulta una cualidad imprescindible para que se dé el tacto.

“...la noción del tacto se trata de un factor inherente al estilo personal de cada individuo. Al mismo tiempo también se trata de una noción inherentemente intersubjetiva, social, cultural y ética. Cuanto más atenta y reflexiva se mantenga una persona en la vida, y más se haya formado por comprensiones hermenéuticas y fenomenológicas, más probable será que esta persona sea capaz de actuar con confianza en aquellas situaciones que estén marcadas por la contingencia y la incertidumbre. De hecho, podríamos considerar el “conocimiento” del tacto como un cierto tipo de confianza: saber cómo actuar en situaciones y relaciones inesperadas. Consecuentemente, lo que le ofrece el aprendizaje fenomenológico a la persona es confianza situacional, en vez de un conjunto de códigos de conducta o habilidades” (Van Manen, 2011i)

Por último, conviene mencionar la reflexión solícita. Podríamos decir sin miedo a equivocarnos que el tacto cuenta con una determinada intuición moral que lleva a la

persona a proceder adecuadamente. Dicho de otra manera, la persona que actúa con tacto sabe cómo intervenir en cada momento teniendo como referente lo que es bueno o correcto. No podemos entender el tacto sin reflexión; de manera que, cuando hablamos de improvisación, no dejamos de lado que la intervención debe ser solícita, consciente [y] reflexiva. Por otro lado, hay que diferenciar entre solicitud y tacto, pues aunque se parecen e incluso se complementan no son lo mismo. Entendemos como solicitud la entrega derivada de la auto-reflexión sobre la experiencia vivida. Es más una manera de actuar que una forma de conocimiento. Finalmente, el tacto es el efecto que una persona tiene sobre el otro (Manen, 1998, p. 139).

4.2.1.3 Racionalidad y criterios de evaluación de la calidad

No cabe duda de que la fenomenología, además de ser una ciencia humana, es puramente racionalista⁸⁰, si bien dista de cómo es entendida la racionalidad en las ciencias empíricas y en otras ciencias humanas (Van Manen, 2003). La fenomenología, mediante la razón, busca en lo cotidiano y en la realidad de la vida el fruto de su investigación.

Una de las principales diferencias entre las investigaciones de un corte más clásico y la fenomenología viene marcada por la manera de entender al ser humano. Van Manen afirma que en las ciencias humanas fenomenológicas el ser humano es entendido como “persona” y no como “sujeto” o “individuo”, como se suele denominar a la persona estudiada en la investigación más tradicional. No es un “objeto” o un “ente” que ha de ser analizado; es una persona con sus características y necesidades que lo hacen único e irreplicable; por todo ello, el término “persona”, tal y como lo utiliza la fenomenología hermenéutica, se refiere a la singularidad que presenta cada ser humano, incomparable e inclasificable (Van Manen, 2003, pp. 24-25). Las personas “significan”, es decir, dan sentido al mundo y es a partir de esta significación cuando pueden ser interpretadas y tratadas (Van Manen, 2003, p. 32). En esta manera de entender la investigación hay una

⁸⁰ Entendemos racionalismo no como una pura filosofía de conceptos. Conviene clarificar que no hablamos del racionalismo más gnoseológico, sino que nos referimos al racionalismo como método científico. Pero, no un método científico propio de la ilustración en el que se paga un “...excesivo tributo a la fidelidad a palabras y a conceptos recibidos, opiniones de libros y de escuelas, sin tomarse la molestia de contrastarlos con la realidad viviente de las cosas” (Hirschberger, 2011, pág. 27).

visión subyacente de entender al ser humano, puesto que desde la investigación fenomenológica se presupone que la vida humana es susceptible de ser entendida por la razón.

Naturalmente, no conviene confundir la metodología fenomenológica con la metodología de otras ciencias sociales o humanas que utilizan unos puntos de partidas muy diferentes (Van Manen, 2014, p. 342). Si cayéramos en el error de entender como similares estas metodologías se nos plantearían una serie de dificultades, tales como conceder un mismo significado a un término. Por ejemplo, “un estudio fenomenológico no describe un evento en el mismo sentido que lo hace un estudio etnográfico (...). La fenomenología no puede ser aplicada a una cultura particular o a una subcultura específica. La fenomenología no describe lo fáctico-empírico, sino las estructuras de significado existenciales-empíricas de un determinado fenómeno o evento” (Van Manen, 2014, p. 348). Por otro lado, un estudio de carácter fenomenológico-hermenéutico no puede ser evaluado utilizando unos marcadores que no contemplen las asunciones fundamentales de la investigación fenomenológica. Van Manen (2003; 2014) propone que la fenomenología-hermenéutica se rija por sus propios criterios de racionalidad, calidad y/o de rigor. Lo cual no está exento de críticas, pues son muchos los investigadores que tachan a la fenomenología-hermenéutica de ser aproximada, ambigua, basada de forma inadecuada en datos observables y mesurables, poco generalizable, irracional, poco científica y rigurosa, irreproducible, subjetiva, etcétera. Por otro lado, también hay investigadores que afirman que las ciencias humanas, y por ende la fenomenología-hermenéutica, no es una ciencia racional⁸¹. Por esta razón, Van Manen (2003; 2014) afirma que es imprescindible que *la calidad y el rigor* de los estudios fenomenológico-hermenéuticos sean valorados a partir de la propia naturaleza del método, utilizando en todo momento los *criterios de racionalidad y científicidad* que son inherentes al método fenomenológico-hermenéutico. No tiene ningún sentido aplicar los mismos criterios de evaluación o análisis que se utilizan en investigaciones de carácter más clásico al método fenomenológico-hermenéutico porque, en esencia, parten de

⁸¹ «[Críticos] que [afirman que] ser racionalista es ser intelectualista, positivista, científicista e insensible a las dimensiones de la verdad y la comprensión intuitivas, cuyo fundamento se basa en la experiencia vivida. No obstante, lo que estos últimos no suelen ver es que rechazar la norma de la racionalidad significaría suponer que no existe base alguna sobre la que los seres humanos puedan llegar a una comprensión común, y supondría también asumir que no existe un criterio en las ciencias humanas hacia el que el individuo deba orientarse de forma auto-reflexiva y disciplinada» (Van Manen, 2003, p. 34).

concepciones totalmente diferentes.

Para despejar posibles dudas, es conveniente proceder a definir, bajo el prisma fenomenológico-hermenéutico, algunos de los conceptos claves de metodologías de investigación cuantitativas y cualitativas:

La *precisión* y la *exactitud*: las descripciones interpretativas del método fenomenológico-hermenéutico representan con solidez e integridad, mediante el texto fenomenológico, la minuciosidad esencial del fenómeno estudiado. No hay lugar para la ambigüedad o vaguedad. Por su parte, el rigor se concreta mediante las propiedades del texto fenomenológico resultante de la investigación acaecida. De tal manera que un texto es riguroso siempre y cuando proteja el conjunto y la categoría del fenómeno estudiado (Van Manen, 2003). Por otro lado, cuando se habla de metodología fenomenológica, en muchas ocasiones salen a relucir dudas e inquietudes en relación a nociones como *objetividad* y *subjetividad*⁸². Aclaremos este punto: por *objetividad* entendemos que el investigador toma como referencia el “objeto” a estudiar y lo utiliza como brújula en su ruta, no dejando jamás de tenerlo como referente. Por su parte, el término *subjetividad* hace referencia a una cualidad sutil que facilita llegar hasta lo más hondo del fenómeno estudiado para poder obtener con mayor profundidad la esencia del objeto, manteniendo la ecuanimidad al enfrentarse al fenómeno, pero evitando la arbitrariedad y los prejuicios (Van Manen, 2003).

Otro rasgo que debemos tener muy en cuenta es la *credibilidad* del estudio. Quizá es uno de los rasgos más importantes de cualquier investigación, porque si los resultados o la propia investigación tienen visos de incredibilidad se echará por tierra todo el estudio y el esfuerzo invertido. Una investigación fenomenológica ha de ser evaluada a partir de la originalidad de las comprensiones y la firmeza del proceso interpretativo. Van Manen ofrece unas cuestiones que facilita la evaluación de la validez de un texto fenomenológico (Van Manen, 2014, p. 350):

1. *¿Se basa el estudio en una pregunta fenomenológica? O, dicho de otro modo, se pregunta el estudio: ¿cómo es esta experiencia humana? ¿Cómo es este fenómeno o evento experimentado?*

⁸² La objetividad y la subjetividad no son conceptos excluyentes, más bien, las dos pueden tener su lugar en la investigación, en el papel que adopta el investigador respecto al fenómeno que está estudiando (Van Manen, 2003)

2. *¿Se basa el análisis en relatos o transcripciones que describen la EV evitando percepciones, opiniones, creencias, visiones, etcétera?*
3. *¿Está el estudio, de manera adecuadamente fundamentado, en literatura fenomenológica primaria y académica, más que en fuentes secundarias o terciarias?*
4. *¿Evita el estudio legitimarse a sí mismo con criterios de validación derivados de otras fuentes metodológicas no fenomenológicas?*

Una de las mayores inquietudes que sufre el investigador que utiliza la método-logía fenomenológica-hermenéutica son los posibles *sesgos* que pueden surgir a lo largo de la investigación. Es humano, aunque no permisible en una investigación de estas características, que se den interpretaciones equivocadas, interpretaciones sin la necesaria profundidad, interpretaciones alejadas de lo que dice el texto, prejuicios, etc. Mediante el instrumento de la *epoché* el investigador ha de ser capaz de neutralizar cualquier posible sesgo que apareciera en su estudio y reconducir el estudio.

Por otro lado, sería necesario recordar que aunque parezca que la fenomenología tiene en las generalizaciones uno de sus principales antagonistas, habría que matizar esta apreciación. En las investigaciones que usan una metodología más tradicional se busca, precisamente, la generalización de unos resultados extrapolables a realidades similares. Aunque, valdría la pena aclarar que la fenomenología busca una comprensión fenomenológica generalizada que respete la singularidad y la unicidad al mismo tiempo⁸³. Dicho esto de otro modo: en la fenomenología, se contemplan dos tipos de generalizaciones, la generalización existencial, la cual busca la comprensión eidética o esencial. Es decir, está dirigida a la búsqueda de aquello que es universal o esencial de un fenómeno en un sentido existencial, podríamos decir que es aquello que permite reconocer aspectos recurrentes del significado de un fenómeno. Por otro lado, las generalizaciones singulares, que son aquellas que buscan lo que es singular o único, haciendo posible reconocer lo que es universal en un fenómeno (Van Manen, 2014).

Sería necesario mencionar que en la metodología fenomenológica, el término *muestra*

⁸³ «La fenomenología no es ni una simple particularidad ni una pura universalidad. (...) La fenomenología consiste en mediar de un modo personal entre la antinomia de la particularidad, es decir, estar interesado en la concreción, la diferencia y en lo que es único... y la universalidad, es decir, estar interesado por lo esencial, en la distinción que marca la diferencia» (Van Manen, 2003, p. 41).

cobra un valor diferente al que tiene en metodologías más clásicas, las cuales entienden el vocablo “muestra” como una generalización empírica. En metodología fenomenológica se entiende *muestra* como “ejemplo” o “modelo”, más que como una generalización extrapolable a cualquier realidad semejante. Otro término recurrente en cualquier investigación, y la fenomenología no es una excepción, es la *saturación*. Habitualmente, con el punto de saturación se pretende alcanzar lo característico o extrapolable en un grupo. En contra de esta idea de saturación, la fenomenología busca comprender lo que es genuino y particular, alejado de patrones reiterativos. Por lo tanto, el número de personas que han de participar en un estudio fenomenológico-hermenéutico estará en relación al número de ejemplos que sean necesarios para alcanzar con suficientes garantías la cantidad imprescindible de anécdotas experienciales que facilite la asimilación de la experiencia vivida (Van Manen, 2014).

Cómo evaluar las investigaciones fenomenológicas.

En investigaciones de carácter convencional, el texto escrito no es más que una mera herramienta para comunicar los resultados obtenidos con el estudio. Por el contrario, en la fenomenología, el texto escrito es una parte primordial del estudio. La investigación y la escritura son dos partes imprescindibles e interconectadas; es decir, la una sin la otra no tiene sentido ni razón de ser (Van Manen, 2003, p. 25; y 2014, p. 389). El resultado de la investigación viene reflejado en un “texto fenomenológico”, por lo que la validez del estudio vendrá determinada por la validez del propio texto. Si el “texto fenomenológico” no cumple con los cánones de calidad necesarios, difícilmente, por no decir imposible, la investigación los cumplirá. Pero no todo está en el texto, el lector, a la hora de enfrentarse al texto, debe hacerlo con una cierta predisposición a sumergirse en lo que el relato nos ofrece. Se requiere que el lector este abierto a recibir las profundas descripciones que se adentran en las estructuras de significado más allá de lo que se percibe con una lectura poco profunda o superficial.

En una investigación fenomenológica-hermenéutica no se pueden escatimar esfuerzos, se requiere una entrega y una dedicación por parte del investigador que es capaz de evaluar su propio trabajo de una manera serena y sosegada. No valen las prisas. A continuación, apuntamos siete criterios que nos servirán para evaluar la calidad de una investigación fenomenológica (Van Manen, 2014, pp. 355-356):

1. **Cuestionamiento heurístico:** ¿Induce el texto un cuestionamiento contemplativo y atento? (El cuestionamiento de lo que es y el cuestionamiento de que algo existe).
2. **Riqueza descriptiva:** ¿Contiene el texto material experiencial rico y reconocible?
3. **Profundidad interpretativa:** ¿Ofrece el texto una visión reflexiva que va más allá de lo que se da por sentado en la comprensión de la vida diaria?
4. **Rigor distintivo:** ¿Permanece el texto continuamente guiado por un cuestionamiento auto-crítico de significado distintivo del fenómeno o del evento estudiado?
5. **Significado profundo y dirigido:** ¿“Nos habla” el texto dirigiéndose a nuestro sentido de ser seres personificados?
6. **Despertar experiencial:** ¿Despierta el texto la experiencia pre-reflexiva o primaria a través de un lenguaje vocativo y “presentativo”?
7. **Epifanía inceptual:** ¿Nos ofrece el estudio la posibilidad de penetrar con mayor profundidad y originalidad —y, tal vez, con una comprensión intuitiva o inspirada en la ética y en los valores (*ethics and ethos*)— de los compromisos y prácticas de la vida?

4.2.2 El método fenomenológico-hermenéutico de Van Manen

Ortega y Gasset (Aurbal, 1996, p. 70) afirmó que la filosofía no se conforma con los datos inmediatos y aparentes, no le sirven las creencias previas. La filosofía ha de captar el mundo en su integridad, en su ser fundamental, con la necesidad de alcanzar mediante el “logos-palabra” la esencia más radical de la realidad. Para alcanzar ese fundamento primigenio de la experiencia, Max van Manen reelabora un método particular basándose en los cimientos de la fenomenología hermenéutica⁸⁴ “clásica”. El método de Van Manen

⁸⁴ Van Manen entiende la fenomenología hermenéutica como “un método de reflexión abstemia de las estructuras básicas de la experiencia vivida de la existencia humana. El término *método* se refiere al modo o a la actitud que se adopta a la hora de abordar un fenómeno. Abstemia significa que la reflexión sobre la experiencia tiene como objetivo abstenerse de intoxicaciones teóricas, controvertidas, hipotéticas y afectivas. Hermenéutico significa que el reflexionar sobre la experiencia

tiene particularidades que en estas páginas intentaremos ir desvelando.

No cabe duda de que la fenomenología hermenéutica necesita de un proceso reflexivo sobrio y preciso. El investigador necesita un retorno de la mente sobre si misma y sobre sus actos. No tiene cabida la prisa ni la toma de decisiones a la ligera. Si pretendemos recoger de la mejor manera posible el fenómeno a estudiar, se requiere de un actitud serena ante el proceso que conlleva una investigación de este tipo. En suma, la reflexión es, y debe ser, uno de los pilares sobre los que sustentar la investigación fenomenológica-hermenéutica; sin retroversión no es posible llegar a lo más profundo del fenómeno estudiado.

Cualquier metodología de investigación sigue unos patrones que le lleva a alcanzar los objetivos marcados en un inicio. La fenomenología no iba a ser diferente: utiliza unas “actividades metódicas”⁸⁵ para alcanzar de manera satisfactoria su propio objetivo, que no es otro que llegar a la esencia⁸⁶ de la experiencia de vida estudiada. En estas “actividades metódicas” cobra una importancia trascendental la lengua y la escritura, convirtiéndose en el vehículo para alcanzar la naturaleza del fenómeno y para poder transmitirlo, llegando a ser parte de la naturaleza del propio método. Podríamos decir – con nuestro autor– que *escribir “es” el propio método*⁸⁷ (Van Manen, 2014), ya que, como afirma Jacques Derrida, mediante la escritura, podemos partir de lo concreto para poder extrapolarlo a lo general⁸⁸. (Gabás, 2011, p. 211).

tiene que tener como objetivo un lenguaje discursivo y recursos interpretativos sensibles que hagan posible e inteligible el análisis, explicación y descripción fenomenológica.” (Van Manen, 2014, p. 26).

⁸⁵ Nos hemos permitido la licencia de utilizar el término “método” siendo conscientes de que, como veremos más adelante, el propio Van Manen dice que el “método” es que no hay método, de manera que, más que método, podríamos llamarlo “camino a seguir” basado en la escritura y la reflexión.

⁸⁶ Valga como acertada definición de *esencia* la que hizo Spinoza: “que pertenece a la esencia de una cosa aquello dado lo cual la cosa resulta necesariamente dada, y quitado lo cual la cosa necesariamente no se da; o sea, aquello sin lo cual la cosa... y viceversa: aquello que sin la cosa no puede ni ser ni concebirse” (Negri, 1993, p. 177)

⁸⁷ Cuando Sartre perdió la vista, afirmó que le cambió su planteamiento como pensador, su manera de organizar su pensamiento y, en cierta manera, su concepción del mundo. Sartre dijo: “Yo escribo lo que he estado pensando antes, pero el momento esencial es el de la escritura” [p. 5]. Con esta línea, Sartre nos proporciona la definición más sucinta de su metodología. *Escribir es el método*. Y preguntar qué método siguen las ciencias humanas es preguntar por la naturaleza de la escritura» (Van Manen, 2003, pp. 142-143; Van Manen, 2014, p. 364).

⁸⁸ Jacques Derrida habla de la escritura como un modelo, en el que no es prioritaria la unidad sino la diferencia, en la que el sentido no es una unidad primera, si no que se sustenta en el movimiento de originación de las diferencias (Gabás, 2011, p. 211).

Heidegger afirmaba que el habla que se expresa es una comunicación y, como tal, invita al interlocutor a participar de forma activa en la conversación. Lo mismo ocurre con la escritura (Gabás, 2011, p.142). La escritura ha de ser viva y precisa y ha de invitar al lector a abrir su mente y a inducirse en lo que el texto relata, el lector ha de participar de forma activa en el proceso de lectura estando predispuesto a ser transformado por la lectura del texto que tiene delante. Pero, para que el lector sea capaz de entrar en la narración es necesario que el texto esté escrito de una manera rica y cuasi literaria. Como propone Mèlich (2016, p. 64), “un acontecimiento no puede ser anticipado, no puede ser previsto, no puede ser comprendido; solo puede narrarse”.

En realidad, es lo que propone Van Manen, “escribir es medir nuestra capacidad reflexiva. Escribir nos separa de lo que conocemos, pero nos une de un modo más estrecho con lo que conocemos. [Es decir,] nos enseña qué es lo que sabemos y de qué modo conocemos lo que sabemos” (2003, p. 143). Podríamos decir que la escritura es la mejor herramienta para ordenar pensamientos y conocimientos. Es una manera de externalizar lo que el pensamiento, en muchas ocasiones, no consigue dar forma y/o sentido (Van Manen, 2003, p. 143). Wittgenstein defendía que mediante el lenguaje, y por ende la escritura, se puede comunicar la totalidad de las proposiciones, siendo así capaz de contener el sentido de cualquier concepto o idea (Wittgenstein, 2012, p. 75). En cierta manera, mediante la escritura, se muestra lo que es “invisible”; por ello, en una investigación fenomenológica hermenéutica, resulta fundamental el uso adecuado y preciso del lenguaje, así como un manejo exquisito de la gramática, “porque la escritura sensible-reflexiva constituye la actividad misma de hacer fenomenología” (Van Manen, 2003, p. 149). Sin duda alguna, *investigar* –en fenomenología– *es reflexionar* y, reflexionar *es escribir* (Van Manen, 2003 y 2014). El texto resultante de la investigación, además de describir y analizar el fenómeno estudiado, ha de evocar de manera inmediata una comprensión de la esencia o naturaleza de la experiencia investigada con tanta viveza y de manera tan directa que no sería posible hacerlo de otro modo. Ha de ser tan rico que, en cierto modo, el lector llegue a sentir, mediante la lectura del texto, que de una manera u otra, ha vivido esa experiencia. Por decirlo de otra forma, la lectura del texto fenomenológico ha de ser como una suerte de destello que permita al lector comprender de manera inequívoca y directa las características esenciales del fenómeno. Con la lectura se ha de dar una cierta catarsis que posibilite la asimilación inmediata de la experiencia vivida narrada en el texto (Van Manen, 2014).

Si pretendemos llevar a cabo una adecuada investigación fenomenológica, es necesario utilizar una serie de métodos que nos facilite la compleja tarea de reflexionar de la manera más abstemia posible. Por un lado, contamos con los *métodos filosóficos* fenomenológicos, como la *epoché*-reducción *–(reductio)–* en todas sus variedades y formas. La *epoché*-reducción ayuda a mantener una actitud reflexiva y conectada con el fenómeno estudiado por parte del investigador, impidiendo un alejamiento o ciertas interferencias producidas por el contexto o por los conocimientos previos del propio investigador. Por otro lado, existen los *métodos reflexivos* procedentes de las *ciencias sociales*. Tanto un método como el otro, nos acercan a los rasgos fenomenológica-mente estructurales del fenómeno estudiado del que pretendemos alcanzar su esencia o naturaleza. Como ya se ha apuntado anteriormente, el uso de la lengua escrita es de suma importancia, mediante el lenguaje discursivo se ha de alcanzar y comunicar la esencia del fenómeno estudiado. Para ayudarnos en esta tarea, contamos con los *métodos filológicos*, entre los que destacan las distintas dimensiones vocativas (*vocatio*) que se pueden trabajar mediante el lenguaje del texto.

En el próximo apartado, intentamos desarrollar adecuadamente cada uno de estos métodos tan necesarios en la investigación fenomenológica-hermenéutica.

4.2.2.1 Los métodos filosóficos: la *epoché*-reducción

“Epoché”, también transcrito como “epojé”, es la traducción y transcripción del término griego ἐποχή (suspensión, suspensión del juicio). Ferrater Mora (2014, p. 271) define *epoché* como “la suspensión del juicio frente al contenido doctrinal de toda filosofía dada, realizando todas nuestras comprobaciones dentro del marco de tal suspensión”. La *epoché*, desde la perspectiva de Husserl, es un cambio de la “tesis natural”; entendiendo por “tesis natural” el posicionamiento de la conciencia frente a la realidad que siempre está presente y nos rodea. Con la *epoché* se produce un cambio de esta tesis natural, por lo que se pone entre paréntesis a la propia realidad⁸⁹ y a las doctrinas creadas acerca de esa realidad y la acción sobre la misma. Según Husserl, la *epoché* es la

⁸⁹ Con esta colocación entre paréntesis no se niega la realidad ni las doctrinas existente acerca de la realidad, únicamente quedan alteradas por la suspensión, por lo tanto el “mundo natural” no es puesto en duda. (Ferrater, 2014, p. 271)

única manera de alcanzar la conciencia pura o transcendental en relación a un fenómeno (Ferrater, 2014, p. 271), ya que es imposible alejarse totalmente de lo que él llama *actitud natural*⁹⁰, es decir, todo aquello que es dado como cierto por dogma de fe.

Una vez dicho esto, cabría decir que hay una serie de métodos que permiten alejarse de estas presunciones, siendo la *reducción* el principal método utilizado en la fenomenología. Cabría decir que es imposible practicar el método fenomenológico sin comprender el significado y la importancia de la reducción. El objetivo de dicha reducción es llegar a mostrar la realidad, tal y como la vivimos mediante la experiencia directa. La reducción es el procedimiento por el cual efectuamos la suspensión de nuestra inclinación realista natural. Se trata de poner entre paréntesis *una realidad absoluta* que exista de un modo independiente de la vida subjetiva en la que tenemos conciencia de esa realidad (San Martín, 1987). A través de la reducción se pretende descartar todo aquello que el contexto personal y social da por sentado debido a su cotidianidad o “normalización” y, de esta manera, poder percibir los fenómenos y las experiencias vitales de la manera en que el mundo de la vida nos muestran. Como afirma Van Manen, aplicar la *reducción* es una manera de enfrentarnos a la realidad; de modo que, mediante la reducción, la persona tiene una apertura de mente mucho más amplia y esto le permite no caer en estereotipos y en dogmas. Además, mantener esta actitud ante la vida y ante el estudio de la misma, permite al investigador acercarse mucho más a la singularidad del fenómeno estudiado (Van Manen, 2011h y 2014).

La *reducción* radica en dos movimientos metódicos: la *epoché* y la reducción. Para empezar, sería necesario mencionar que la *epoché* consta de varios niveles de profundidad. La *epoché* –como ya se ha apuntado– es la suspensión de creencias, ponerlas entre paréntesis, por decirlo de otra manera; es decir, la *epoché* es el sistema mediante el cual el investigador aísla todo aquello que viene marcado por el *contexto*, como las barreras, asunciones, presuposiciones, etcétera, que imposibilitan mirar con la suficiente amplitud de miras el fenómeno estudiado y nos influyen o determinan a la hora

⁹⁰ Nuestra implícita creencia es la existencia de una mente independiente de la experiencia y una teoría independiente de la realidad. Este supuesto realista es tan fundamental y profundamente enraizado que no solamente es aceptado por las ciencias positivas, sino que incluso impregna nuestra vida pre-teórica diaria, por lo que Husserl la llama la ‘actitud natural’. A pesar de lo obvio y natural que pueda parecer este supuesto, Husserl insiste en que es filosóficamente inaceptable dar por supuesta su validez. Por el contrario, debe ser cuidadosamente examinada (Zahavi, 2003, p. 44).

de enfrentarnos al proceso de la investigación. Por su parte, la *reducción* es la reflexividad que permite poder acceder a los fenómenos tal y como aparecen ante nosotros, y del modo en el que aparecen, sin interferencias del contexto o de nuestro propio tamiz personal. Con ello, nuestro autor de referencia diferencia algunos momentos metodológicos de la *epoché-reducción* –considerados como los elementos preparatorios generales para posibilitar una buena reducción– y cuya característica fundamental radica en dotar de suma importancia a la *epoché*, invitando a la apertura hacia la experiencia, tal y como es vivida. Estos momentos hacen referencia a la *epoché-reducción* heurística, hermenéutica, experiencial y metodológica⁹¹. Por otro lado, aunque el propio Van Manen habla de cinco tipos de reducciones, principalmente se utilizan dos de ellas: la *reducción eidética* y la *ontológica* (Van Manen, 2014).

A modo de resumen, cabría decir que el objeto de la reducción consiste en controlar: a) *la actitud natural* que considera al mundo como independiente “de” y “previo a” la conciencia de él, y a la teoría como previa e independiente de la realidad; b) nuestros “compromisos teóricos” y “pre-comprensiones” y “pre-juicios” acerca de la realidad; y c) nuestra suspensión del juicio acerca de *la existencia* del contenido de la experiencia.

La *epoché-reducción* como una invitación a la apertura

La epoché-reducción heurística: el asombro

La *reducción heurística* de van Manen desarrolla el sentido de reducción definido por E. Fink y, posteriormente, retomado por Merleau-Ponty (Van Manen, 2002): la actitud de “asombro” ante el mundo. Consiste en abrir los ojos al investigador para que sea consciente de las certidumbres del sentido común y del mundo que nos rodea y que nos pasan desapercibidas.

A priori, resulta sencillo llevar a cabo la *reducción*, al consistir en poner entre paréntesis todo aquello que de ante mano se considera por cierto y que nos impide ver con el asombro de un niño el sentido del mundo. Además, tiene como fin estimular el asombro hacia el fenómeno estudiado (Van Manen, 2011; Van Manen, 2014). Mediante

⁹¹ Aunque a lo largo de la investigación estos “métodos” son utilizados simultáneamente, también pueden ser usados de manera aislada; eso sí, sin perder de vista la totalidad de la investigación ni el objetivo principal de la misma (Van Manen, 2014).

la reducción se abre ante el investigador un abanico de posibilidades que facilita que pueda ver lo extraordinario es lo habitual. Lo cual lleva al investigador a activar una actitud que le invita a cuestionarse el significado de la propia experiencia vital y del fenómeno hacia el cual está orientado el estudio.

La epoché-reducción hermenéutica: la apertura

En palabras de Husserl, “no deberíamos permitir que las teorías pre-concebidas formen nuestra experiencia, sino dejar que nuestra experiencia determine nuestras teorías” (Zahavi, 2003, p. 44)

Consiste en poner entre paréntesis todo aquello que tenga algo que ver con la opinión o con la propia interpretación del fenómeno por parte del investigador, debiendo explicar, además, las asunciones que reclamen la atención del investigador (Van Manen, 2011k; Van Manen, 2014). Por supuesto, esto implica ser consciente que resulta del todo imposible olvidar todo lo que ya sabemos y, por esto, la reducción jamás podrá ser absolutamente completa (Merleau-Ponty, 1975, pp. 13-14).

La reducción ha de permitir al investigador una apertura hacia el fenómeno que le permita dejar al margen toda subjetividad que, como humano que convive en un contexto social y cultural, podría determinar la investigación. De esta manera, se intenta evitar una asimilación del fenómeno carente de la profundidad necesaria, así como la objetividad imprescindible para afrontar una investigación de corte fenomenológico hermenéutica con las garantías exigibles. La reducción enfrenta al investigador a sus propios sesgos y pre-comprensiones. Dicho de otra manera, la reducción pretende detectar los prejuicios, asunciones y posibles sesgos que pueden afectar a la investigación (Van Manen, 2011k; Van Manen, 2014).

La epoché-reducción experiencial (reducción fenomenológica): la concreción.

La *reducción fenomenológica* es el procedimiento fundamental de la reducción. Como ya hemos apuntado anteriormente, la reducción consiste en mantener al margen todos aquellos elementos que pudieran ser susceptibles de alterar la concreción del fenómeno o el significado genuino de la experiencia vital. La reducción experiencial coloca entre paréntesis la abstracción para dar lugar, así, a la facticidad experiencial particular. Dicho de otro modo, supone la suspensión de las teorías acerca del fenómeno objeto de estudio.

De la misma manera, se trata de la suspensión del juicio acerca de la existencia o no existencia del contenido de la experiencia. Con este objetivo, conviene plantearse continuamente que «*es*» realmente el fenómeno en esencia a partir de la experiencia tal y como es vivida (Van Manen, 2011ñ; Van Manen, 2014).

La *epoché*-reducción metodológica: el enfoque

El enfoque genuino de la reducción, respecto a otras metodologías, consiste en poner entre paréntesis todas aquellas técnicas que habitualmente se utilizan en la investigación, con el objetivo de buscar un enfoque concreto y particular que se amolde de la mejor manera posible con el fenómeno estudiado. Dado que no hay dos fenómenos o dos experiencias vitales iguales, carece de sentido utilizar las mismas técnicas para todos los casos. Pero inventar nuevos enfoques no es sencillo, ya que el propio *background* del investigador le lleva a recurrir a los métodos que conoce y que la experiencia le ha demostrado que en algún momento le han sido útiles, sin tener en cuenta que no se trata del mismo fenómeno ni de las mismas circunstancias. El investigador debe estar preparado para —de una manera creativa y original y sin dejar de ser riguroso y científico— “inventar” el enfoque más adecuado para la situación concreta que desea estudiar. Es decir, se necesita emplear una racionalidad narrativa flexible que —mediante una cierta inventiva metodológica— permita experimentar y mostrar los significados fenomenológicos de una forma textual reconocible. Dicho esto mismo de otro modo: la reducción no debe ser entendida como el objetivo a alcanzar, sino que más bien debe ser comprendida como el medio para alcanzar el fin último de la investigación.

Las propiedades de la reducción

La reducción cuenta con una serie de propiedades que van dirigidas a detectar la singularidad del fenómeno estudiado. Las principales propiedades de la reducción se muestran a continuación.

La reducción eidética: el eidos o el “qué es”

El objetivo último de la reducción eidética es aprehender las características esenciales de un fenómeno. El *eidos* es entendido como la idea de realidad. Podríamos decir que el *eidos* es el tipo de realidad a la que pertenece, o lo que «*es*»... un fenómeno dado. Este

«*lo que es*» un fenómeno es aprehensible por medio de operaciones intelectuales (Ferrater, 2014, p. 252). La reducción eidética es un procedimiento mediante el cual el investigador va desde las esencias particulares (o casos concretos) a las esencias universales.

Mediante este tipo de reducción se pretende detallar *qué* podemos entender como esencial a partir de lo que se muestra en el fenómeno y *cómo* se muestra dicho fenómeno o experiencia hasta alcanzar lo más esencial o *eidós* del fenómeno; es decir, aquello que, como dijo Spinoza, es dado... y, por lo mismo, el fenómeno es y, sin lo cual, el fenómeno no puede ser. Eso sí, teniendo en cuenta que el significado de un fenómeno es siempre aproximativo e incompleto; de manera que el investigador, siempre incansable, ha de procurar acercarse al máximo, volviendo una y otra vez a la experiencia vital.

La reducción eidética facilita la aparición de patrones de significado mediante el método de *variación imaginativa*, mediante la cual aquellos significados temáticos de la experiencia vivida (EV) que parecen esenciales son sometidos al cuestionamiento de si su supresión hace que dicha experiencia siga siendo la misma, o por el contrario pierda su significado esencial. O, también, comparando ejemplos empíricos (Van Manen, 2011j; Van Manen, 2014). Por decirlo de otro modo, la reducción eidética va desde las esencias particulares a las esencias universales “puras”.

La reducción ontológica: los modos de ser o la alteridad

“El método de la reducción ontológica consiste en explicar el modo –o los modos– de ser que pertenecen a algo, o que son propias de algo” (Van Manen, 2014, p. 231). Aunque sea a modo de un breve apunte, puede ser conveniente aclarar algunas diferencias entre ontológico, óntico y ontología. El concepto ontológico hace referencia a aquello que concierne al ser. En opinión de Heidegger, el término ontológico es opuesto a óntico y caracteriza al ser del existente. Óntico, por su parte, hace referencia a aquello que atañe a la existencia concreta y cotidiana de los existentes. Por último, ontología, según François Robert (1996), es sinónimo del concepto metafísica. La ontología tiene en ser como objeto de estudio “el ser en cuanto ser”. Una vez dicho esto, conviene puntualizar que la reducción ontológica se basa en el pensamiento de Heidegger, quien se focalizó en el significado ontológico (el modo de ser), en lugar de centrar su atención en el significado óntico (el “qué” del ser). Desde este punto de vista, alcanzar a entender un

fenómeno pasa por comprender el modo de ser desde una perspectiva ontológica (significado).

Aunque no se contempla un procedimiento concreto para alcanzar la reducción ontológica, partiendo del pensamiento de Heidegger... se puede pretender llegar al “modo de ser” del ser. Una buena manera de alcanzar llegar al ser del ser puede ser explorando las posibles recomendaciones que podrían sugerirse para la acción humana o las políticas sociales, con el propósito de poderse llegar a dar el cumplimiento del “modo de ser” del ser (Van Manen, 2011n; Van Manen, 2014).

4.2.2.2 Los métodos filosóficos: el *vocatio*

«El objetivo fundamental de la *vocatio* es dejar que las cosas “hablen” o sean “escuchadas” trayéndolas a la proximidad a través del poder vocativo del lenguaje» (Van Manen, 2011p). Podríamos decir que la *vocatio* es una de las piedras angulares de la escritura fenomenológica, ya que mediante la *vocatio* pretendemos expresar los aspectos del significado –o características esenciales– de un fenómeno... que no son cognitivos, sino inefables y ciertamente páticos.

La *vocatio* está relacionado con la sensación de que un texto nos interpela, hasta el punto de llegar a emocionarse el lector e, incluso, tener una reacción ética. Incluso podríamos llegar a vivir el texto como si se dirigiera a nosotros directamente. De manera que, al darse una cierta interconexión entre el texto y la reacción que puede causar en el lector, podríamos hablar de un efecto vocativo, conduciendo así al propio lector a conocerse mejor a sí mismo e invitándole a descubrir las características más profundas del ser humano, llevándonos a ver en el otro a un igual (Van Manen, 2011p).

El propio Van Manen, invita a crear textos con un alto impacto vocativo, ya que de esta manera tendrá –y provocara– una mayor impregnación de la esencia del fenómeno. Todo ello dificultará parafrasear y resumir el texto, ya que contendrá todo el meollo de la experiencia, de forma que difícilmente se podrá manipular o alterar lo más mínimo sin perder la esencia que contiene el propio texto original.

Son varios los métodos vocativos que se pueden utilizar para alcanzar el significado último del fenómeno en el texto de manera mucho más rica y concreta de lo que se conseguiría con una prosa ordinaria.

El *método o giro revocativo* pretende traer al ahora la experiencia vivida, de tal forma que quien lee el texto pueda sentir de manera no reflexiva la esencia de la experiencia narrada (Van Manen, 2011o; Van Manen, 2014).

Por su parte, el *método o giro evocativo (la proximidad)* pretende —mediante la gramática, el léxico y (¿por qué no decirlo?) la poética— que el texto interpele directamente al lector, intentando así que el texto le hable directamente a él. Además, es imprescindible que el giro evocativo haga que el significado del texto cautive al lector para que éste se anime a continuar profundizando en el fenómeno estudiado (Van Manen, 2014, p. 249). Y esto, de tal modo, que el lector sienta cómo, en cierta manera, el texto le revela, a él en exclusiva, el sentido de la experiencia que narra. En definitiva: el lector ha de sentirse próximo y en contacto con el fenómeno descrito en el texto.

El *método o giro invocativo (la intensificación)* trata, mediante un uso oportuno del lenguaje, «*influir*» en el lector. Pretende, mediante el uso de las palabras y expresiones más adecuadas, despertar la sensibilidad del lector (Van Manen, 2011t; Van Manen, 2014).

El *método convocativo (pático)* pretende dotar al texto de una capacidad de «*seducción*», con el fin de acercar al lector al escrito y lo atrape de manera (*em*)pática. Podríamos decir que el método convocativo enfrenta al lector con el otro, con su *rostro*⁹². El texto debe generar en el lector una significatividad que le permita “vivir” la experiencia que narra. Esta significación de la experiencia es lo que hay detrás de las principales búsquedas y reflexiones humanas, la capacidad de vivir otras realidades que, de una manera u otra, están en el mundo (Van Manen, 2014). Esta indagación continua de la realidad que nos envuelve aumenta la comprensión del mundo y, lo que quizá es más importante, humaniza el mundo a partir del propio crecimiento como personas.

El *método provocativo (la epifanía)* pretende dar sentido a los posibles dilemas éticos que, sin duda, surgirán con la elaboración de la investigación, así como intentar dar

⁹² Nos referimos al «OTRO» con mayúsculas, a su *rostro*, según lo entiende Levinás. “El rostro es significación sin contexto” (Levinás, 2008, p. 72)

respuestas normativas activas a estas potenciales disyuntivas. No cabe duda de que un texto vocativo no puede dejar indiferente, por lo que, en cierta manera, ha de provocar un cambio que lleve a la acción y, muy probablemente a la acción vinculada a la ética (Van Manen, 2014, p. 281).

4.2.2.3 Los métodos procedentes de las ciencias sociales

Los investigadores fenomenológicos-hermenéuticos, en su afán de ser lo más rigurosos posibles con el fenómeno estudiado, utilizan ciertos métodos procedentes de las ciencias sociales. Principalmente, hay dos razones que justifican la utilización de dichos métodos. El primer motivo consiste en que los métodos empíricos pueden facilitar la recogida de material experimental de una manera sistemática. Por otro lado, los métodos de carácter más reflexivo, pueden facilitar la tematización del significado que está dentro del material experiencial que logramos (Van Manen, 2014). El propio Van Manen afirma que la única razón por la que es recomendable acudir a la metodología de las ciencias sociales es obtener un “mejor” material experiencial con el que llevar a cabo una adecuada y sobresaliente reflexión fenomenológica⁹³. Además, Van Manen entiende que los métodos empíricos y reflexivos pueden ser muy útiles para llevar la fenomenología a contextos profesionales⁹⁴ adecuados, como son la educación, la sanidad o la psicología, entre otros.

Métodos empíricos: recogida de la experiencia vivida

Hay muchos tipos de actividades investigadoras que permiten recoger material experiencial, pero sólo los métodos empíricos describen a la perfección dichas actividades. No obstante, cabría recordar que el uso que se da a los métodos empíricos

⁹³ Van Manen puntualiza que, cuando se adoptan los métodos de las ciencias sociales en la fenomenología, es muy habitual referirse a la fenomenología en los siguientes términos: “fenomenología de las ciencias humanas” (Van Manen, 2014).

⁹⁴ Con todo, es importante explicitar que, cuando el investigador recoge el material experiencial, lo ha de hacer con *la actitud fenomenológica* que ha sido descrita en los métodos filosóficos (Van Manen, 2014).

en las investigaciones fenomenológicas dista mucho del uso que se da a tales métodos en otro tipo de investigaciones de un corte mucho más convencional. En el propio objetivo primordial de la recogida de material experiencial pre-reflexivo está la justificación de la utilización de métodos empíricos; después de la recogida de material experiencial pre-reflexivo, lo reunido se re-elabora desde la visión fenomenológica (Van Manen, 2014).

Algunos de los métodos empíricos que se pueden utilizar para recoger la experiencia vivida en un estudio de carácter fenomenológico hermenéutico son, entre otros, la *entrevista fenomenológica*, la *entrevista hermenéutica*, la *observación de la experiencia vivida*, la *toma en préstamo de la experiencia vivida*... muy útil también en ámbito de la ficción (por ejemplo, las novelas o las películas).

Métodos reflexivos: la búsqueda de significados en los textos

Otro de los métodos más utilizados en la investigación fenomenológica-hermenéutica son los conocidos como métodos *reflexivos*, consistentes en analizar o llevar a cabo la reflexión fenomenológica. Dichos métodos de investigación reflexivos han de hacerse de la mano de la reducción. Es decir, cualquier método reflexivo que se utilice ha de combinarse con los métodos filosóficos de la *epoché*-reducción (Van Manen, 2014). Unos de los métodos reflexivos más usualmente utilizados son por ejemplo el *análisis o reflexión temática*, el *análisis conceptual*, los *temas existenciales*, etcétera. En todos los casos, la misión de dichos métodos consiste en ayudar al investigador a desenmarañar los significados existentes en los textos.

Capítulo 5. El despliegue del método Fenomenológico-hermenéutico

Como ya hemos ido apuntando a lo largo de la presente investigación, en el enfoque que tiene Van Manen de la metodología fenomenológica hermenéutica, no hay un *método* (muy especificado), pero sí hay un *camino* a seguir. En el presente capítulo, mostraremos la manera en la que hemos llevado a cabo nuestra investigación y como hemos aplicado el enfoque fenomenológico hermenéutico de Max van Manen.

En primer lugar, mostraremos de manera esquemática el *methodos* (*camino*) de la investigación como una forma de representación del diseño de estudio, con el fin de brindar una perspectiva global de las actividades y métodos [concretos] que hemos aplicado, siempre desde el enfoque propio de Van Manen.

Acto seguido, tendremos el desarrollo y la descripción de las actividades y métodos [concretos] de investigación, mostrando la forma y el cómo fueron llevadas a la práctica.

5.1. Nuestra aplicación del método fenomenológico-hermenéutico

Este estudio surge de mi propia experiencia personal, como ya se ha mencionado anteriormente en la presente investigación: fui lo que algunos llaman un “mal estudiante”. Durante la Educación General Básica, no sentí ningún interés por lo que explicaban mis profesores ni por nada de lo que sucedía en el aula. Pero todo esto cambió cuando tuve la suerte de tener como tutor a Carlos, un profesor que sin duda alguna transformó mi vida. Siempre quise saber que tenía de especial aquel maestro... De ahí nació, en buena parte, el motivo de la presente investigación.

El estudio que hemos llevado a cabo está centrado en el significado esencial de los fenómenos y en la importancia y el sentido que estos tienen. El estudio busca la comprensión del fenómeno, busca la esencia de lo que “*es*” un buen educador en *la relación* con sus alumnos... y la metodología fenomenológica-hermenéutica permite

entender y comprender de manera profunda la experiencia humana que está en el núcleo del fenómeno estudiado.

La investigación que estamos llevando a cabo en esta Tesis Doctoral nace de una pregunta que, según Van Manen, ha de ser auténtica: “interrogarnos sobre algo desde el fondo de nuestra existencia, reflexionando y analizando hasta que aquello que se cuestiona empiece a *desvelar algo de su naturaleza esencial*” (Van Manen, 2003, p. 63). En esta línea, el mero hecho de plantear la cuestión a investigar muestra cuáles son los propios intereses del investigador, confiriendo gran importancia a la vinculación “teorización-vida práctica de quien tiene el protagonismo de indagador”.

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta aquí, nuestra pregunta de investigación nace de la propia experiencia como profesor y, casi tan importante, como alumno. Surge de la inquietud personal y profesional de mejorar como maestro y como educador. La pregunta fundamental de investigación que subyace en este trabajo tiene relación con el campo de la ética-pedagógica y pretende dar respuesta al siguiente interrogante:

¿En que sentido las películas —consideradas *pedagógicamente valiosas*— revelan los «*rasgos esenciales*» de los profesores-educadores en el plano de *su relación educativa-personal* con los alumnos, gracias a sus protagonistas?

Después de plantear la pregunta, parece necesario explicitar el **objetivo general** y los **objetivos específicos** de nuestra investigación, los cuales están vinculados directamente con la pregunta de investigación.

Objetivo general:

“Desvelar los rasgos esenciales de los educadores excelentes, a partir de los profesores protagonistas de películas pedagógicamente valiosas —siempre— en las relaciones educativas que mantienen en el trato interpersonal con sus alumnos/as”.

Objetivos específicos:

1. Captar las *'características y disposiciones más significativas'* de los profesores-educadores que, en calidad de protagonistas, son considerados *'excelentes'* por profesores reales tras el oportuno visionado de un conjunto de películas pedagógicamente valiosas.

2. Elaborar un *«texto fenomenológico»* en que se ponga de manifiesto, de forma reflexiva —a la vez que pática y evocadora— la *'esencia-naturaleza'* propia de los profesores-educadores destacados en su *relación* con los alumnos: cómo *'se manifiesta ésta'* en ellos, qué *'influencia tienen ese tipo de profesores'* en sus alumnos... y, finalmente, qué *'importancia tiene el hecho de ser profesores destacados en la relación que mantienen con sus estudiantes'*... para el campo de la pedagogía.

Para una investigación de este tipo resultan inadecuados enfoques metodológicos centrados en la obtención y el desarrollo de conocimiento de naturaleza lógico-formal y/o técnica. Para acercarnos a la esencia del fenómeno de la experiencia pedagógica... la Fenomenología-hermenéutica aporta una aproximación fidedigna y solvente y, por lo tanto, más oportuna en relación a los objetivos marcados. Van Manen concibe este enfoque como una alternativa para afrontar los retos que se le plantean a la investigación educativa actual o, al menos, más al uso: superar la visión excesivamente tecnológica de la existencia humana y afrontar el relativismo ético imperante.

Una investigación inspirada en este método posee, por así decirlo, la capacidad de acceder a “regiones” de la experiencia educativa difícilmente abordables desde otros enfoques convencionales. Por ello se ha optado en esta investigación por la Fenomenología-hermenéutica: por ser la perspectiva epistemológica-metodológica más apropiada para comprender de forma holística lo esencial inscrito en la experiencia humana y —por lo mismo— en las *relaciones interpersonales* que se establecen entre el educador y sus alumnos.

Partiendo de las propuestas de Van Manen, conviene decir que la “fenomenología-hermenéutica” aborda la experiencia pedagógica cotidiana como una fuente inagotable de acciones y relaciones vividas con los alumnos... que son de naturaleza pática,

relacional, pre-reflexiva y ética; las cuales dan lugar a una actuación mucho más reflexiva por parte del educador, invitándole –así– a actuar de manera continua según lo que es mejor para cada alumno concreto en cada caso singular.

Tanto desde la perspectiva epistemológica como metodológica, la investigación fenomenológico-hermenéutica tiene sus propias reglas internas; es decir, se enfoca desde una perspectiva diferente. Parte de tener como objeto de estudio la “*esencia*” de los fenómenos y experiencias... y podríamos decir que el propósito principal de la investigación fenomenológica es el de aprehender el significado esencial de un fenómeno. La investigación fenomenológica-hermenéutica busca descubrir estructuras de significado que son universales, refiriéndonos como ‘universales’ al hecho de que revelan la naturaleza esencial, compartida por toda persona que tenga acceso pertinente y mínimamente intenso a la vivencia de una experiencia similar del fenómeno concreto objeto de consideración.

Las investigaciones fenomenológicas hermenéuticas siempre están centradas en cuestiones de significado y de sentido. La investigación fenomenológica hermenéutica permite un acercamiento riguroso a la hora de encontrar vías de investigación y teorización apropiadas para aprehender y desarrollar conocimiento acerca de aspectos esenciales (páticos) de la experiencia pedagógica.

La investigación fenomenológica hermenéutica tiene como piedra angular el *mundo de la vida*. Es decir, “*el mundo tal como lo experimentamos inmediatamente de un modo pre-reflexivo, y no tal como lo conceptualizamos ni como reflexionamos sobre él*” (Van Manen 2003, p. 27). Este mundo de la vida es aprehendido mediante métodos de reflexión y de escritura que son capaces de acceder tanto a las dimensiones páticas como a las lógicas del conocimiento.

La investigación fenomenológico-hermenéutica tiene sus propios presupuestos epistemológicos y metodológicos; es decir, trabaja desde una *mentalidad distinta*. Destaca por tener como objeto de estudio la esencia de los fenómenos, tal como aparecen en la experiencia vivida humanamente. Por tanto, el propósito principal de la investigación fenomenológica es el de aprehender el *significado esencial* de un fenómeno concreto. La investigación FH aspira a revelar estructuras de significado que son

universales en el sentido de que revelan la naturaleza esencial, compartida por *todos aquellos* que, real o potencialmente, puedan gozar de la experiencia vívida sobre un fenómeno concreto estudiado: en este caso, la *relación educativa* mantenida por los profesores-protagonistas destacados en este sentido con sus alumnos.

5.2. El methodos de la investigación

A continuación, mostraremos una descripción esquemática del diseño de la investigación que hemos llevado a cabo, teniendo como referencia y guía la estructura metódica de Van Manen (2003, 2014).

Merece la pena volver a recordar que, en palabras del propio autor holandés: «el método de la fenomenología es que no hay método» (2003, p. 48). Afirmación, que inmediatamente nos aclara diciendo que «no es un método en el sentido de un conjunto de procedimientos de investigación que se pueden dominar relativamente de forma rápida» (Ibíd.). Dicho esto, es necesario comentar que, si bien la metodología fenomenológica-hermenéutica de Van Manen no se basa en un método específico convencional, sí que es rigurosa y fiable a la hora de ponerla en práctica si se sigue el camino (methodos) que nuestro autor de referencia nos brinda. Van Manen, en efecto, cuando piensa en el diseño de investigación sugiere una estructura metódica general que supone un cierto orden implícito; o dicho de otro modo: en la práctica ésta no se desarrolla mecánicamente de forma secuencial unidireccional; lo hace de una manera simultánea, poniendo un mayor énfasis en alguna de ellas según los momentos de la investigación.

Van Manen afirma que la investigación Fenomenológica-hermenéutica puede describirse como una interacción dinámica entre seis actividades investigadoras (Van Manen, 2003, p. 48). Además nos muestra en qué consiste cada una de ellas, qué es lo que implican, así como dándonos una serie de sugerencias prácticas que sirvan de orientación para cuando queramos emprender un estudio de investigación desde esta perspectiva.

A continuación, mostramos de un modo sintético, la secuencia que orienta el camino o methodos... que hemos seguido y que ha orientado nuestra investigación:

1. Centrarse en la naturaleza de la experiencia vivida.

— Objetivo fundamental: lograr que el investigador centre toda su atención sobre un fenómeno, es decir, una experiencia vivida, que le interese verdaderamente y le comprometa con el mundo (Van Manen, 2003 y 2014).

a) Esclarecer la naturaleza de la experiencia vivida y orientarse hacia la misma (fenómeno): «¿qué es la experiencia vivida?» (Van Manen, 2003, p. 55).

- ¿Qué experiencia humana posible es susceptible de convertirse en el centro de una investigación fenomenológica?
- Identificar qué es lo que nos interesa profundamente, e identificar este interés como un fenómeno auténtico, es decir, como una experiencia que los seres humanos viven efectivamente.

b) Formular la pregunta fenomenológica: ¿Cuál es la naturaleza de esa concreta experiencia vivida?

c) Explicar presuposiciones y conocimientos previos: «explicitar de forma abierta nuestros propios conocimientos, creencias, opiniones, implicaciones, presuposiciones y teorías. Intentar adaptarse a lo que se tiene asumido, no para volverlo a olvidar, sino para mantenerlo deliberadamente a raya» (Van Manen, 2003, p. 67).

- Métodos filosóficos. La *epoché*-reducción —heurística, hermenéutica y experiencial— como una invitación a la apertura.

2. Investigar la experiencia tal como la vivimos.

— Objetivo fundamental: recoger el material experiencial que pueda aportar algo en relación a la naturaleza esencial de la experiencia vivida a la que nos hemos orientado.

a) Recoger el material experiencial.

- Métodos empíricos: Obtener descripciones experienciales de los profesores excelente en su relación con los alumnos a través de relatos anecdóticos.
- *Epoché*-reducción metodológica.

3. La reflexión y escritura fenomenológico-hermenéutica: (reflexionar y escribir sobre los aspectos esenciales que caracterizan el fenómeno).

– **Fin:** aprehender el significado esencial del fenómeno que se está estudiando. Analizar de forma reflexiva aquellos aspectos que parecen ser estructurales o temáticos de dicha experiencia, e ir desvelando y determinando si éstos tienen poder fenomenológico; es decir, aquéllos que permitan realizar descripciones fenomenológicas (Van Manen, 2003).

a) Análisis temáticos. Métodos reflexivos procedentes de las ciencias sociales:

- Aislar afirmaciones temáticas: aproximación holística (sentenciosa), aproximación selectiva (de marcaje) y aproximación detallada (línea a línea).

b) Buscar la esencialidad de los temas: métodos filosóficos:

- Reducción eidética mediante el método de “variación imaginativa”.

c) Redactar transformaciones lingüísticas.

d) Recoger descripciones temáticas:

- Reflexión de temas educativos-pedagógicos: disposiciones esenciales en el centro de la relación pedagogía. La importancia de la relación educador-alumno en el crecimiento académico y personal de los niños.

4. Describir el fenómeno mediante el arte de escribir y re-escribir.

— **Fin:** redactar un texto fenomenológico.

a) Atender al lenguaje hablado y al silencio.

- Tomar prestadas las palabras de otros filósofos, escritores o investigadores fenomenológicos.

b) Anécdotas y variaciones de ejemplos del material experiencial.

c) Métodos vocativos.

5. Mantener una relación firme con el fenómeno y orientado hacia él.

— **Fin:** ser sensible al fin último de la investigación y a nuestro papel como investigadores que perseguimos ese fin último.

a) Mantener una actitud de interés profundo por el fenómeno.

b) Mantener nuestra mirada pedagógica: entender la relación como base de la pedagogía.

c) Buscar la interpretación más firme empleando nuestra orientación hacia la educación como recurso para producir un —mayor y mejor conocimiento pedagógico. (Como si tratáramos de responder a la pregunta de cómo deberíamos ser y actuar como profesionales de la educación desde la relación con los alumnos y alumnas).

- Epoché-reducción hermenéutica.
- Reducción ontológica.
- Redacción de un texto orientado, firme y rico, donde la voz de los profesores sensibles a la importancia de la relación cobre su importancia.

6. Equilibrar el contexto de la investigación, siempre considerando las partes y el todo.

– **Fin:** «Construir un texto que, en su forma dialéctica y en su organización argumentativa, pretenda un determinado efecto (...), midiendo constantemente el diseño general del texto en relación con la importancia que las partes deben desempeñar en [su] estructura global» (Van Manen, 2003, p. 52).

a) Pensar la estructura o forma del texto (organizar a grandes rasgos el sentido global de la aproximación requerida): de forma temática, de forma analítica, de manera existencial.

- Epoché-reducción metodológica.

5.3. La apertura al fenómeno de estudio: los métodos filosóficos

Quizá por mi experiencia vital, desde que empecé mis estudios en educación intuí que la relación que se establecía entre el profesor y el alumno podía llegar a ser determinante en el crecimiento humano y académico del segundo. Desde entonces he sentido una fuerte atracción hacia el fenómeno estudiado en la presente investigación, lo que hace que me enfrente al mismo con una actitud de apertura e interés que, mediante las diferentes variantes de *epoché*-reducción, se pretender desarrollar.

La epoché-reducción heurística: el asombro.

Como muchos alumnos, mi paso por la *educación primaria* no fue sencillo. Podría decir que no era un estudiante brillante y que los resultados no eran los deseados. Los cursos iban pasando y las notas apenas mejoraban. Casi podría afirmar, con sinceridad, que pasaba de un curso a otro con la expectativa de que desfilaran pronto los meses y pudiera acceder al mercado laboral lo antes posible. Alvaro Marchesi (2004, p. 41) afirma que los “malos alumnos” pueden agruparse en tres colectivos: aquéllos que tienen dificultad para aprender, los que manifiestan problemas en su comportamiento y, finalmente, los desmotivados. Sin duda alguna, yo me encontraba en este último grupo. La situación no tenía visos de mejorar, hasta que en séptimo de EGB se cruzó en mi vida un maestro que supo tratarme de la manera que en aquel momento yo precisaba. A partir de conocer a aquel maestro, quise ser educador.

Podríamos decir que mi propia experiencia personal fue –en gran medida– la que me condujo a sumergirme en esta apasionante investigación. A partir de decidir que quería dedicar mi estudio a la influencia que puede tener la relación entre profesores y alumnos en el crecimiento académico y personal de estos últimos, me sumergí en una apasionante búsqueda bibliográfica que nos llevó a darnos cuenta de que, aunque para nosotros la *relación* se trataba de un aspecto fundamental en el ejercicio de la educación, en el fondo no éramos conscientes de la “*magnitud de la repercusión*” que las *disposiciones relacionales* podía/n tener sobre la vida académica y humana de los menores en formación.

La epoché-reducción hermenéutica: la apertura

Como ya hemos apuntado con anterioridad, la *epoché*-reducción hermenéutica se lleva a cabo examinando y escribiendo reflexivamente las pre-comprensiones, asunciones, intereses, etcétera, que podemos tener... y que pueden influir sobre la propia mirada reflexiva hacia el fenómeno estudiado. Por todo esto, tras asumir el tema sobre el cual versaría la presente investigación, escribimos todo aquello que *a priori* estaba relacionado con el tema de investigación: cómo percibíamos, creíamos y pensábamos el fenómeno focal de este estudio (la relación educador-alumno), así como los propios pensamientos iniciales, las experiencias previas en el ámbito educativo (tanto como educador como estudiante), etcétera. Pensábamos que esa tarea de apuntar y recoger todas estas experiencias que —sin lugar a dudas nos acompañan como investigadores— nos ayudaría a ser conscientes de ellos y mantenernos, por un lado, en guardia, y abiertos y centrados en el fenómeno objeto de este estudio, por otra parte.

Otro modo de llevar a cabo la *epoché*-reducción hermenéutica consistió en plantearnos, en los distintos momentos de la investigación, la manera en que se iba reformulando, comprendiendo o interpretando el fenómeno que estaba estudiando. A nivel práctico, fuimos haciendo todo ello de distintas formas.

En primer lugar, visionando diferentes películas sobre educación que, de un modo u otro, se acercaran a la pre-cognición de lo que era una relación educativa plausible y satisfactoria. En un primer momento, dicho visualizado previo alcanzó un número relativamente alto: más de medio centenar de filmes. En una fase inmediatamente posterior, una buena parte de los cuales fueron descartados por diversas razones. Baste mencionar aquí algunos de los *criterios* que tuvimos en cuenta a la hora de quedarnos, cada vez más, con un número abarcable de películas para nuestro estudios:

Por ejemplo, su menor o mayor cercanía a la realidad educadora diaria, la pobreza o riqueza de rasgos pedagógicos centrales en una plausible relación profesor-alumnos, la altura pedagógica de los/as docentes protagonistas relacionada con su conciencia tácita y patente de su misión educadora... y —a su vez— la visible sencillez y cercanía de tales educadores destacados a la hora de invitar (por sí mismos) a un buen número de profesores/as de nuestro entorno real, al percibirlos alcanzables y atractivos, suscitando —por ello— sinceros deseos de mejorarse como educadores al contemplarlos, etcétera.

Tras un proceso de selección de acuerdo a esos criterios, entre otros, seleccionamos finalmente cinco películas pedagógicamente valiosas –aunque podríamos haber incluido algunas más, sin duda– que pensamos que cumplían con la función de evocar lo que, a priori, parecía ser una auténtica y óptima *relación educativa* entre el/la profesor/a protagonista y sus alumnos.

El visionado de un número bien significativo de películas fue muy útil. Entre otras cosas, nos percatamos de no pocos tópicos que el cine muestra de manera demasiado reiterativa en una buena cantidad de películas, aun siendo, a menudo, aplaudidas a nivel popular. Por otro lado, nos sirvió para poder recoger —nada más finalizar el visionado de cada película— aquello que más nos había sorprendido en relación a lo podíamos denominar su «mensaje» de fondo, en relación siempre al fenómeno que era objeto de nuestro interés primordial. Ver, en efecto, tantas películas nos permitió ser conscientes de nuestros propios sentimientos tras el visionado de la película, tomar conciencia de lo que se había «removido» dentro de nosotros mismos. Por otro lado, el concienzudo visionado de los films nos permitió ver cómo era la comunicación y la relación entre profesor y alumnos, desde un punto de vista estereotipado y generalista, en el cine. Obviamente, el pasar tantas horas delante de la pantalla viendo cómo el cine nos muestra las relaciones educativas nos permitió reflexionar sobre los estereotipos y sobre las miradas únicas que el cine ha mostrado de la educación. También nos sirvió para reflexionar, aun no siendo el objetivo primario de tal visionado, sobre nuestra propia comunicación y relación con los alumnos que hemos tenido a lo largo de los años, así como sobre la comunicación y relación que mantuvimos con nuestros profesores en nuestra época de escolares. Por último, no quisiéramos dejar de valorar que el adecuado visionado de las películas nos permitió reflexionar sobre el propio uso del cine como herramienta fenomenológica y hermenéutica y, también, educativa-pedagógica. Ciertamente, el cine —como gran parte del arte— tiene un gran valor evocador y emocional que, en ciertas películas de forma especial, puede ser de suma utilidad en el campo de la investigación educativa.

Durante el periodo dedicado a ver ese significativo número de películas —¡y a reflexionar sobre ellas!— fuimos tomando notas y reformulando seriamente nuestra pre-comprensión, así como analizando los prejuicios que, como cualquier investigador,

llevábamos con nosotros, y que se iban haciendo visibles a medida que los veíamos plásticamente en la pantalla.

Sería necesario mencionar que, a medida que fuimos indagando más en el método fenomenológico hermenéutico y en el pensamiento de Van Manen, entendimos que su *methodos* era el que más se ajustaba a la concepción que tenemos de la educación y de la manera —más pedagógicamente plausible— de relacionarnos con nuestros alumnos.

Uno de los aspectos que más varió, conforme fue avanzando la investigación, fue el modo de identificar o seleccionar a los profesores-educadores que se convertirían en los **participantes** de nuestra investigación —como «*espectadores idóneos* para captar lo más ejemplar de la ‘*relación educador-alumno*’ en los *protagonistas de los filmes*»—, con el fin de *vivirla vicariamente* en profundidad, así como para *escribir*, posteriormente, *narraciones* sobre puntos sensibles de la misma... con una *buena fluidez-clarividencia-sensibilidad*, considerando todo ello lo más valorable, en principio, para conformar la **selección** de *implicados y sensibles profesores reales participantes deseada*, según los criterios ya establecidos. Así fue como optamos por una selección de educadores que nos ofrecían suficiente credibilidad —por diversas fuentes fidedignas— que se acercaban a la *pre-noción* de lo que «*es*» un destacado profesor (siempre en el plano de «*su relación y trato educativo-personal*» con sus alumnos). Pensamos que sería conveniente partir de un grupo de personas-profesores que supiéramos, con la mayor posibilidad deseada, que tenían la *sensibilidad* necesaria para afrontar una investigación de este tipo.

En la práctica, tal selección de los participantes fue claramente ‘*intencional*’ contactando, por un lado, con profesores/as que conocíamos de forma muy cercana personalmente y, por otro lado, gracias a la técnica de “*snowball*”, también invitamos a contar con la participación de otros educadores... de los que teníamos muy buenas referencias —a menudo, a partir de otros también destacados— por la calidad de su relación con sus alumnos, muy próxima a la *pre-noción* —siempre— de lo que «*es*» un educador de talla en esa dimensión pedagógica central. En total, quince participantes.

La epoché-reducción experiencial: la concreción.

La *epoché-reducción* experiencial se hizo especialmente evidente al trabajar a nivel teórico las características que un educador ha de tener para considerar que mantiene una

relación excelente con sus alumnos. Leímos mucho, pero no únicamente para hacer un marco teórico rico y completo; porque lo cierto es que el grueso de las lecturas que realizamos nos ayudó a hacer evidentes las concepciones teóricas o científicas, así como a recoger explicaciones y descripciones temáticas que, desde la perspectiva fenomenológica, podían —más bien— encubrir el *fenómeno* que pre-tendíamos estudiar... que desvelarlo, al no tener todavía en cuenta cómo era realmente captado desde la experiencia vivida. Por todo ello, a lo largo de toda la búsqueda bibliográfica, no dejamos de tener en mente la pregunta: “¿Cómo es éste fenómeno experimentado en el mundo de la vida realmente?”, puesto que entendimos que era de vital importancia tener siempre presente cual era el objetivo de la investigación, para de esta manera no alejarnos de nuestro fin originario.

La epoché-reducción metodológica: el enfoque

Recoger «*material experiencial*» no es sencillo. En primer lugar, cabe señalar que, a cada persona que participa en la investigación, se le entrega una pequeña guía⁹⁵ para que tenga claro cómo ha de llevar a cabo un relato narrativo experiencial a partir del oportuno visionado de una película pedagógicamente valiosa. Al elaborar la guía, tuvimos que trabajar especialmente el modo apropiado para indicar cómo visionar las películas, puesto que no servía la manera habitual con la que cualquier espectador se pone ante una pantalla para disfrutar de una película en sus momentos de distensión.

Necesitábamos una manera muy concreta de ver la película. Dicho esto de forma más concreta: cada participante-espectador tenía que poner los cinco sentidos en lo que estaba aconteciendo en la pantalla y tomar las anotaciones que fueran necesarias. Para la correcta realización del relato, no se le pedía que la narración analizara el valor fílmico (o la calidad artística) de la película en cuestión. Lo que se le pedía es que visionara la película, con mente y corazón, y que *no se centrara* en valorar aspectos pragmáticos-académicos... como, por ejemplo: 1) juzgar la mayor o menor eficacia de las estrategias organizativas-didácticas que el profesor de la película pone en acción; 2) realizar una “síntesis” de las ideas principales del discurso completo de la película; 3) caer en la tentación de verla como una película de entrenamiento... Lo que, concretamente, se le solicitaba es que

⁹⁵ En el Anexo (3) se puede apreciar la guía de Instrucciones para identificar y establecer el fenómeno de investigación y posteriormente escribir los relatos anecdóticos.

visionara la película de una manera atenta; o más concretamente, que intentara ver la película de manera vivencial; es decir, poniéndose «*vívida-y-vicariamente*» en el lugar del protagonista (especialmente en los momentos y escenas de la película en que se hiciera palpable de forma nítida y especialmente hincapié la «*relación educativa*» que se daba entre el profesor y sus alumnos)... y prestando especial atención a los comentarios, actitudes, gestos, detalles y maneras plausibles de tratar, estimular, confiar, sacar a flote a sus alumnos, hacerse cargo de ellos, etcétera. A lo que se le invitaba, en fin, era a “*vivir vicariamente con intensidad la experiencia educadora*” que visionaban en la película, *como si se tratara de una experiencia pedagógica real*.

En el visionado, convenía que el espectador fuera *escribiendo* lo que ‘*sentía*’ en cada momento, lo que experimentaba de manera *vicaria e indirecta*, lo que le venía a la mente y al corazón; esto es, lo que dejaba huella clara en el, lo que le causaba una intensa y/o evidente admiración pedagógica, a raíz de expresiones, actitudes, acciones, etc., del profesor de la película —siempre en *la relación* de éste con sus alumnos—, fijándose de forma especial en “*ejemplos vivenciales concretos*”, con el fin de llegar a captar lo que intuía que caracterizaba a un *excelente profesor-educador en su relación* con los alumnos que tenía a su cargo.

En la misma guía, a los participantes-espectadores se les indicaba como llevar a cabo el relato-narración que se les solicitaba. Se les pedía que de los puntos y matices temáticos que más les hubiesen llamado la atención tras visionar la película —siempre respecto a lo que «*es*» un muy buen profesor-educador en su «*relación humana-pedagógica*» con sus alumnos— seleccionaran, al menos dos momentos, que, a su parecer, destacaban especialmente por el hecho de recoger *rasgos fundamentales* de lo «*es*» un *excelente educador* [en «*su relación*» con los alumnos]... que, además, le hubieran influido especialmente... porque a “él -o- ella”, en concreto, le resultaran los más relevantes o esenciales para tal fin. Para ello debían evitar elegir las cualidades “*didácticas*”, poniendo —en su lugar— el acento de su mirada en la valía «*humana-educativa-formativa*» que resaltaba en las “*relaciones educador-alumno*”, pues esa es la ‘*excelencia educadora*’ que se buscaba en nuestra investigación.

Para hacer más experiencial todo ese proceso “*pre-y-post-visionado*”, se invitó a los/as participantes a escribir —siempre de forma voluntaria y adicional— en el mismo entramado de sus “*relatos-narraciones*”, alguna vivencia propia de su ‘*biografía vital*

como profesores-educadores’, muy próximas —en el fondo— a lo que habían “*tocado con su sensibilidad pedagógica*” en las escenas y momentos más emotivos de su visionado. No faltaron participantes que incorporaron en algunos de sus relatos, vívidas expresiones acerca de lo que percibían que podían mejorar —ya como profesores reales— en su práctica diaria educadora, de manera correlativa a lo que habían captado sobre lo que «*eran*» los profesores excelentes experimentados «*en*» y «*a través*» de las pantallas y, posteriormente, de «*sus mismos relatos*».

Se les decía en la ‘*guía*’ indicativa, de cara a ayudarles al máximo, que el texto de su narración fuera escrito de forma vívida y estimulante, con el fin de evocar lo máximo posible las acciones, conductas, intenciones y experiencias que habían vivido vicariamente y que relataban en el escrito. Para ello se les invitaba a que, siempre que fuera posible, se sirvieran de un lenguaje casi-literario y otorgaran gran importancia al “*cómo*” escribirlo. También se les pedía que evitaran explicaciones causales (como, por ejemplo: “*yo creo que esto se debe a...*”) o interpretaciones abstractas (“*como se sabe...*”). Se les invitaba, igualmente, a describir la experiencia “*desde dentro*”: lo que pensaba y sentía en ese momento. Algo parecido a realizar una especie de “*foto*” de lo que les sucedía y sentían en el momento, situación, actitud... descrita.

Es necesario mencionar, que en algunas ocasiones fue inevitable aclarar algunos puntos y concretar aquellos aspectos que el participante-espectador no tenía claro, principalmente por desconocimiento de lo más sustancial de la metodología que se le pedía seguir, en su ‘*espíritu*’, fundamentalmente. Una vez aclarados estos puntos, no resultó difícil alcanzar con buen tino el objetivo marcado.

5.4. La recogida de la experiencia vivida

En un estudio de corte fenomenológico-hermenéutico es fundamental la recogida de las experiencias vividas (por uno mismo o por otros, directamente o de forma vicaria). El objetivo por el cual se recogen dichas experiencias vitales es recabar ejemplos de posibles experiencias humanas para, de esta manera, poder reflexionar en torno a los significados

que subyacen en la propia experiencia vital (Van Manen, 2014). Por ello, el objetivo principal de la fenomenología y, por ende, el de la recogida de las experiencias vividas, tiene que estar dirigido hacia la pregunta: *¿cuál es la naturaleza de éste fenómeno?* En este sentido, la intención primordial de los métodos empíricos que se emplean en el método fenomenológico-hermenéutico para recoger la experiencia vital es explorar ejemplos y una variedad de experiencias vitales.

Seguidamente, pasamos a pormenorizar todos los aspectos relativos a la recogida de la experiencia vivida de la presente investigación.

5.4.1 El ámbito de la recogida de la experiencia vivida

El estudio fue llevado a cabo con quince profesores/as participantes que, principalmente, imparten clase en educación primaria y secundaria, aunque cabe decir que también contamos con el relato-narración de una profesora universitaria. Es interesante mencionar que todas las personas que han participado vivamente en el estudio se encontraba en activo en el momento de participar en la investigación.

Todos los profesores y profesoras que han formado parte, con su participación de este proceso de la presente investigación, con la excepción de uno de ellos, desempeñaban su tarea docente en centros de carácter público. En total, pertenecían a un número total de quince centros, los cuales pertenecen al área metropolitana de Barcelona. Las quince instituciones implicadas se pueden agrupar de la siguiente manera.

Tabla 5.1: Relación de centros y docentes de donde proviene la muestra

	Educación primaria	Educación secundaria	Centro universitario
Centros públicos	5	9	
Centros concertados			
Centros privados			1

De los cinco centros de Primaria, tres estaban en una ciudad de más cien mil habitantes y dos en un pueblo —pertenecientes todos al Vallés occidental—. Los institutos de Educación Secundaria Obligatoria pertenecían a Barcelona (cinco centros), a Sabadell (tres) y a Sentmenat (uno). Por lo que a la Universidad se refiere, era un centro de carácter privado en que se imparten diferentes grados universitarios.

De los quince centros en los que trabajan los profesores de nuestro estudio, tres pertenecían a barrios con una situación socio-económica compleja, donde había una importante tasa de paro y el flujo migratorio era significativo. Diez centros formaban parte de zona residencial de clase media y, únicamente, dos centros podían considerarse dentro de un distrito bien estante o acomodado.

5.4.2 Los participantes del estudio

Como ya hemos ido apuntando a lo largo del presente trabajo, el objetivo de la investigación ha consistido en profundizar en los *rasgos esenciales* más relevantes de *los/as profesores/as protagonistas* de las películas pedagógicas valiosas, siempre en su ‘*relación con los alumnos*’, tras el visionado de los profesores reales implicados que han participado en nuestro estudio.. Así pues, nos vimos en la obligación de seleccionar y marcarnos unos puntos de referencia que nos ayudaran a guiarnos en lo que podía ser un destacado educador en cuanto a la relación pedagógica se refiere.

5.4.2.1 En torno al buen profesor y a la relación educativa

El poeta Luí García Montero (2016, p. 9) decía que “buscar la propia definición personal es el requisito más importante para componer o recomponer un ámbito de socialización; de manera que, cuando se impongan de manera definitiva las dinámicas sociales que empezaron a extenderse como una red al final del siglo XX, tal vez resulte muy raro pensar en individuos que aprendieron con un libro en sus manos con el fin de saber algo sobre su *yo* y sobre su *nosotros*”. García Montero defiende, a capa y a espada, la figura del *libro* para mejorar como sociedad y como personas, lo cual nos lleva a pensar

en la gran importancia que cobra la maestra o el maestro que nos enseña a leer y nos muestra el mundo desde un prisma de compromiso y responsabilidad. Sin duda alguna, ser educador es una posición ética ante la vida y ante el futuro.

Como ya se comentó en el marco teórico del presente trabajo, desde una primera perspectiva, entendemos como buen profesor a quien domina con excelencia la materia que imparte y, a su vez, tiene notorias dotes comunicativas para transmitir conocimientos de manera amena e inteligible para sus alumnos. Con todo y, por otro lado, todavía es más imprescindible —para ser un gran educador— que tenga con sus alumnos una relación, una conexión y un trato marcadamente amable, afectivo y disponible, de tal modo que se preocupe en evitar cualquier tipo de conflicto que se pueda dar en el aula con el tacto más fino posible... y, especialmente, que se muestre realmente preocupado, con mente, corazón y vida, en buscar por todos los medios el bien personal y formativo de todos y cada uno de los menores que tiene a su cargo. El buen educador cuenta con la autoridad necesaria para erigirse en un claro y eficiente testimonio vivo de lo que enseña explícitamente y muestra vivamente con su «ser» personal. Sin duda alguna, el buen educador, deja huella en sus alumnos y, en cierta manera, los marca y los engrandece vitalmente. Como afirman Flores y Porta: “*los profesores memorables no se caracterizan solo por su nivel de conocimientos, sino también por la aceptación de la docencia como desafío, como creación, como encuentro, como philia; así como, no menos, por la pasión que aportan a la enseñanza y por la importancia que asignan a la construcción de vínculos con los estudiantes*” (2012, p. 40). Dicho de otra forma, el buen educador llega, con su «ser» y su «quehacer» a los hondos estratos de sus alumnos en su desarrollo intelectual-personal.

Por otro lado, una *relación excelente*, desde la perspectiva de Max van Manen, es «*un fin en sí misma*». No únicamente un medio para alcanzar otro objetivo, por plausible que sea. En una relación pedagógica, cada alumno es visto como una persona totalmente única y genuina, con una serie de características que la hacen un ser irrepetible y, como tal, con una necesidades propias y singularísimas. Por otra parte, un educador de talla, debe «conocer» a cada uno de sus alumnos y, de esta manera, ofrecerle su ayuda para dar respuesta a sus necesidades y características propias. En este sentido, Van Manen habla de *humanizar la vida humana y, también, las mismas instituciones humanas por medio de la tarea educadora* (Van Manen, 1998 y 2003).

Podríamos decir que una relación pedagógica es la forma particular de vínculo que se da entre un adulto y un niño —su alumno— que se basa y fundamenta en el *bien pedagógico*, el fin último de la pedagogía, en el *amor pedagógico*, como un pilar fundamental para sustentar una oportuna relación pedagógica, en la *responsabilidad pedagógica*, que es concebida como la inclinación a responder toda llamada y requerimiento del niño, dándole su apoyo incondicional. Asimismo, la *esperanza pedagógica* es indispensable para que se dé una auténtica relación pedagógica, consistiendo ésta en confiar plenamente en las numerosas —aunque a veces escondidas— capacidades de cada alumno y, en consecuencia, no tanto o tan solo según lo que es en el momento actual sino por lo que está llamado a ser.

5.4.2.2 Criterios de selección de los participantes

Desde el comienzo de nuestra indagación vimos la necesidad de seleccionar a los participantes de forma intencional, es decir, de seleccionarlos en base a su presunto conocimiento pre-reflexivo sobre el fenómeno que queríamos estudiar, fruto de su proximidad —al menos— con lo que los alumnos, colegas, padres con la excelencia de su implicación y de su buen trato con los menores a su cargo. En esta línea, para llevar a cabo la presente investigación se ha optado por una *muestra no probabilística*, puesto que el grupo de participantes seleccionado responde a un subgrupo de la población posible, escogido no en función de la probabilidad sino de las características de la naturaleza de la investigación y de la propia “muestra” deseable (Hernández, Fernández, Baptista, 2010).

Optamos por una ‘*selección por conveniencia*’ en el que se escogieron educadores de los que sabíamos —por diversas fuentes fidedignas— que se acercaban a la *pre-noción* de lo que «es» un destacado profesor (siempre en el plano de ‘*su relación y trato educativo-personal*’ con los alumnos). Por otro lado, y gracias al muestreo en cadena o “bola de nieve”, pudimos contar con la participación de educadores de los que habíamos oído hablar —a menudo, a partir de otros conocidos y también destacados— por la calidad de su relación con sus alumnos, muy próxima a la pre-noción de lo que «es» un educador sobresaliente en esa dimensión pedagógica central.

Para la cuestión de la determinación del *tamaño de la muestra* seguimos el criterio del “*punto de saturación*” usado en la investigación fenomenológico-hermenéutica. Esto supuso detener el proceso de recolección de materiales experienciales cuando constatamos que “no sería hallada una comprensión más clara de la experiencia”, de seguir recogiendo más relatos-narraciones con las actividades previstas (Lavery, 2008)⁹⁶. Con todo, siempre tuvimos presente que, incluso para la determinación del “*punto de saturación*”, no dependíamos tanto de la *cantidad numérica*... como del *tipo y riqueza de experiencias y de relatos* obtenidos. En efecto, como reconoce Van Manen (2003, p. 110): “cualquier descripción de una experiencia vivida es una fuente apropiada para descubrir aspectos temáticos del fenómeno que describe; aunque, también es cierto que ‘*unas descripciones son más ricas que otras*’; esto lo confirma nuestra experiencia [concreta y diaria], puesto que, en nuestros diálogos y conversaciones, solemos aprender más de la vida de algunas personas que de otras”.

Determinamos que la muestra la conformaran en su mayoría profesores de las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria, dado que lo que buscábamos con mayor interés, en principio, eran profesores-educadores que estén en contacto con alumnos menores de edad.

5.4.2.3 Acceso a los participantes y el consentimiento informado

Una vez elegidos los profesores participantes, considerados muy implicados y sensibles en relación a sus alumnos, el primer paso fue contactar con ellos para establecer nuestro primer encuentro con la finalidad de darles a conocer nuestro estudio de investigación. Les entregamos una carta de presentación en la que nos dábamos a conocer, así como la guía de orientación del estudio, cuya finalidad era, en primer lugar, pedir la colaboración voluntaria de cada uno de ellos, así como también, darles a conocer el fenómeno educativo y el objetivo de la investigación⁹⁷.

⁹⁶ Por este motivo, dependiendo de la naturaleza del objeto de la investigación, el tamaño de la selección de participantes en la investigación fenomenológico hermenéutica puede tener una gran variabilidad.

⁹⁷ Ver anexo 1 donde podrán leer la carta presentación que se hizo llegar a los profesores

Una vez sostenido el primer encuentro con los/as profesores/as, en principio, participantes, asintieron en su voluntad —con evidente interés de fondo— de colaborar en nuestra investigación. A continuación, firmaron el consentimiento pertinente para dicha participación. Seguidamente, procedimos a explicarles de manera más detallada la información que les entregamos (presentación, guía y películas elegidas). Tratamos, también, de responder a todas sus preguntas y de resolver, así, todas sus dudas. Cuando, a partir de este paso, cada profesor/a aceptaba participar en el estudio de investigación, acordábamos con cada uno de ellos/as el momento propicio para recoger el relato narrado sobre alguna/s de las experiencias vividas... a partir del visionado oportuno, atento y sensible, de una de las cinco películas seleccionadas anteriormente. Todo ello considerando siempre los tiempos disponibles de cada profesor/a, siendo nosotros los que nos ajustábamos a su disponibilidad temporal.

Antes de pedirles que realizaran la escritura a través de *relatos anecdóticos* nos aseguramos de que comprendieran lo mejor posible el '*formato fenomenológico*' de esta tipología de '*relatos*'. Con intención didáctica, intentamos familiarizarlos —aun con la voluntad evidente de dejarles margen suficiente a la hora de que escribieran, a su modo personal, sus *experiencias vividas* 'en' y 'a través' del visionado de la película concreta— con el espíritu animador que late en todo buen relato anecdótico, y máxime en estas vivencias vicarias experimentadas indirectamente en películas educativas. Para ello, leyeron un '*relato anecdótico*' ya obtenido por parte del investigador que era un cierto *ejemplo formal* para, a partir de dudas y preguntas suyas, especialmente, clarificar al máximo el formato —siempre aproximado— de los *relatos anecdóticos suyos*, a medida que los fueras narrando por escrito. Tornamos a insistirles en que el *fenómeno* objeto de nuestra investigación era el «*haz de rasgos, actitudes, disposiciones*, que caracterizan una *excelente 'relación educativa-formativa'* mantenida por el *profesor protagonista* de la película visionada». De este modo, se intentó disuadir suavemente del peligro de fijar su mirada en otros aspectos brillantes desde otro punto pedagógico posible también potencialmente destacado.

Finalmente, les aseguramos que todas las anécdotas serían *anónimas* y que, por ello, la *confidencialidad* era un compromiso seguro propio de los requisitos éticos-investigadores de nuestro estudio. A continuación, les dejamos nuestros contactos personales para comunicarnos durante todo el proceso, quedando disponibles en todo momento para poder aclarar dudas y responder consultas que pudieran dificultar la entrega de material

experiencial. Por último agradecemos y nos comprometimos a que, una vez finalizado nuestro estudio de investigación, tendríamos, como mínimo, el detalle de ofrecerles el «*texto fenomenológico*» para poder ver retratadas sus experiencias pedagógicas respecto al fenómeno educativo investigado.

5.5. La recogida de datos

Los datos, en el presente estudio, se han recogido a través de una serie de “*relatos-narraciones*” que nos permitiesen acceder a la esencia del fenómeno estudiado. Max van Manen (2003, p. 72) dice: “*mis propias experiencias vitales resultan inmediatamente accesibles para mí de un modo que no lo son para nadie más*”. Esta afirmación es fácilmente compartida por los lectores. Sin embargo, en fenomenología-hermenéutica un “*relato*” acerca de la propia experiencia no busca explicar aspectos autobiográficos o privados de la vida personal. Ese tipo de descripciones-narraciones, por el contrario, se recogen en la medida en que parecen susceptibles de llegar a ser vividas por otras personas. En efecto, “*la fenomenología siempre trata con cualquier fenómeno como una ‘experiencia humana posible’; es en este sentido que las descripciones fenomenológicas tienen un carácter universal, en el sentido de intersubjetivo*” (Ibid., p. 75).

Una descripción fenomenológica consiste —esencialmente— en el hecho de narrar de forma directa la propia experiencia del fenómeno estudiado “*tal como es*”, sin ofrecer explicaciones causales o generalizaciones interpretativas. En nuestra investigación, lo que ha importado, fundamentalmente, ha sido la propia experiencia personal «*vicaria*» del fenómeno, ubicado en la relación entre estupendos/as profesores/as protagonistas de películas pedagógicamente valiosas... con sus alumnos. Siguiendo la recomendación de Van Manen, nos ha parecido hacer, también... como investigador, un “relato anecdótico” en la misma línea que se ha recomendado a los participantes. Así dice, concretamente, nuestro autor: “Es, a menudo, un buen punto de partida para la investigación fenomenológica el hecho de ser consciente de que la estructura de la propia experiencia puede proveer al investigador de claves para orientarse [mejor] hacia el fenómeno y hacia las demás etapas del proceso investigador” (Ibidem). De este modo, en nuestra investigación, el proceso de recogida de material experiencial de mi propia persona, en

calidad de profesor (a la vez que investigador), se ha ‘mezclado’ con un significativo número de ‘relatos’ de otros/as profesores/as sobre experiencias vividas referidas al fenómeno estudiado; es decir, de quince educadores/as más.

Un aspecto interesante de la escritura de descripciones fenomenológicas es que se suele dar un intercambio entre las formas personales “yo” y “nosotros”:

“Esto se hace no sólo para potenciar el valor evocativo de una experiencia verdadera expresada de ese modo, sino también para expresar que el autor reconoce que las propias experiencias pueden ser posibles experiencias de otros. Y también que las experiencias de los demás pueden ser posibles experiencias propias” (Van Manen, 2003, p. 75).

Una fuente básica de material experiencial es la experiencia del fenómeno que tienen “otras personas”. “Se trata de ‘tomar prestadas’ las experiencias de otras personas y sus reflexiones escritas acerca de ellas para poder llegar a comprender el significado profundo de un aspecto de la experiencia humana vivida” (Ibid., p. 80). Lo que sucede es que, desde una perspectiva fenomenológica, “no estamos principalmente interesados en las experiencias subjetivas de los llamados ‘sujetos o participantes’ por la finalidad de ser capaces de informar acerca de cómo algo es visto desde su perspectiva, visión o punto de vista particular” (Ibid.). Más bien, el objetivo es recoger *ejemplos* de posibles *experiencias vividas* con el fin de reflexionar acerca de los significados que podrían ser inherentes a ellas y, en último término, responder a la pregunta de *‘cuál es la naturaleza de un fenómeno educativo en tanto que experiencia esencialmente humana-pedagógica’*.

Van Manen (2003) denomina «*protocolos*» a *los relatos narrados o textos originales* (descripciones, anécdotas, historias, etc.) provenientes de otras personas (profesores reales implicados, en este caso). La recogida de protocolos *no es una actividad sencilla*, en contraste con lo que pudiera parecer, debido a las cualidades que se le son exigidas a este material. En efecto, el hecho de *escribir* acerca de la *propia vivencia* (*vicariamente*, en esta investigación) —centrada en un profesor fílmico notoriamente destacado— requiere un umbral más bien alto de habilidad o experiencia para ello. Paralelamente, la escritura de la propia experiencia vivida —directa o vicariamente— requiere, así mismo, una cierta actitud reflexiva, de forma que resulta más difícil que quien escribe se centre únicamente en su experiencia *inmediata* (*pre-reflexiva*). Del

mismo modo, y según muestra la práctica, hace falta cierta «*sensibilidad*» hacia la experiencia vivida, de forma que sea así posible reconocer lo que [peligrosamente] es — la mayor parte del tiempo— “dado por supuesto”... o, también, lo que [sagazmente] suele pasar “desapercibido”. En el caso de esta investigación, el primer condicionante estaría minimizado por el hecho de ser las personas participantes profesionales con estudios superiores; esto es, con suficiente preparación para comprender y responder positivamente a los requisitos de las descripciones tal como las planteamos en este trabajo al invitarles a participar. En cambio, *la sensibilidad hacia la dimensión vivida de la experiencia* no es algo dado por supuesto y, por ello, no es siempre fácil hallar descripciones con esta cualidad de evocar lo escondido.

Conviene destacar, finalmente, que una descripción fenomenológica “pretende sacar a la luz los rasgos fenomenológicamente estructurales de un fenómeno que ayudan a hacer visible, por así decirlo, aquello que constituye su naturaleza o esencia (...) [En realidad], una descripción fenomenológica corresponde a un «*ejemplo compuesto de ejemplos*»” (Ibid., p. 138). Así las cosas, lo más usual es que las descripciones se recojan en forma de ejemplos y, frecuentemente, como *anécdotas* (breves o no) de la experiencia vivida. De igual modo, como más adelante podremos ver, variar los ejemplos en la redacción del «*texto fenomenológico final*» es el método usual para intentar mostrar los aspectos “invariables” del fenómeno y/o mostrar la diferencia entre dos fenómenos distintos (Ibídem).

Las anécdotas constituyen un instrumento habitual en la investigación-escritura fenomenológico-hermenéutica. El valor metodológico de las anécdotas radica en que “comparten la característica epistemológica o metodológica fundamental con las ciencias humanas fenomenológicas, *que también actúan en esa tensión entre la particularidad y la universalidad*” (Ibid., p. 136).

Posiblemente, una anécdota no es un recurso valorado muy favorablemente en un texto académico. Sin embargo, en contraste con una inercia investigadora convencional, la *anécdota* es un recurso sumamente útil para explicar nociones difíciles de aprehender con cualquier otro medio narrativo.

5.4.3 Fases de la aplicación del método fenomenológico-hermenéutico

En el siguiente cuadro se puede observar las fases que se siguieron para llevar a cabo la presente investigación:

Tabla 5.2: Relación de fases en la aplicación del método.

Fases	Contenido	Actividades
Fase I Descripción/ búsqueda de materiales	Recoger la experiencia vivida (propiamente)	1. Descripciones personales relatadas-narradas por el investigador
	Recoger la experiencia vivida (vicariamente)	2. Visionado de las películas 3. Relatos-narrados / protocolos de experiencias personales a partir del visionado 4. Entrevistas conversacionales (en el caso de ser conveniente ampliar los relatos / protocolos)
Fase II Interpretación/ reflexión	Reflexionar acerca de la experiencia vivida	5. Análisis temático a. Macro temático b. Micro temático 6. Redacción de transformaciones lingüísticas 7. Reducción a. Eidética (mayoritariamente) b. Heurística (de apoyo)
Fase III Reflexión	Escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida	8. Elaboración de texto fenomenológico: a. ¿La naturaleza del fenómeno estudiado? b. ¿Condiciones del...? c. ¿Cómo actúa el...? d. ¿Cuál es la importancia del...?

Fase I. Recoger experiencia vivida: En esta primera etapa se ha llevado a cabo la recogida de experiencias vividas a partir de fuentes diversas: *relatos de la experiencia propia*, *visionado de una serie de películas* y —posteriormente— *relatos-narraciones*. La investigación propiamente dicha se inició con un relato del propio investigador, con el cual se ha pretendido obtener la ‘*pre-noción*’ de lo que «*es*» un educador-protagonista visiblemente ‘*destacado*’ en lo que se refiere a su ‘*relación educativa*’ con los alumnos. A continuación, un grupo seleccionado de quince profesores-educadores (ya comentado) visionó, cada cual, ‘*una*’ de las cinco películas⁹⁸ valiosas, previamente seleccionadas, de entre otras más posibles. Tales películas ofrecieron a los profesores-espectadores

⁹⁸ Las cinco películas seleccionadas han sido: “*Diarios de la calle*”, “*Unidos para triunfar*”, “*Los chicos del coro*”, “*Korczak*” y “*Ser y tener*”.

participantes la oportunidad de vivir aspectos / rasgos vinculados con la plausible «*relación educativa*» —central para el “*fenómeno pedagógico investigado*”— mantenida por el/la profesor/a (protagonista de la película) con sus alumnos, en principio, de manera pre-reflexiva, con el fin implícito y deseable de acercarse así, propedéuticamente, lo más posible a la atención reflexiva de dicho fenómeno, objeto de interés en esta tesis.

A continuación, se solicitó la escritura de “*relatos-narraciones*” a los profesores participantes, en relación al fenómeno pedagógico; fenómeno visionado en alguna de las películas propuestas, buscando captar-aprehender lo que “*son*” aquellos “*rasgos esenciales–significativos*” vividos por el/la profesor/a (protagonista), como ejemplar educador/a en su «*relación-trato interpersonal-educativo*» con sus alumnos. Se les recordó a los/as participantes que intentaran que los relatos narrados no tuvieran interpretaciones causales, explicaciones-descripciones meramente teóricas, detalles circunstanciales poco relevantes o —finalmente— valoraciones subjetivas. Para ello, los profesores seleccionados fueron adecuadamente re-orientados. A partir de los textos obtenidos, aun manteniendo siempre lo esencial de los escritos-narraciones recibidas, en muy pocos casos —con el visto bueno de los/as participantes afectados— se les propuso pequeños cambios en sus *relatos-narraciones*, con el fin de centrar el relato final en lo más relevante desde el punto de vista del “*significado vivido*”, y de ese modo descartar lo claramente accesorio. Actuando de este modo, podemos asegurar que, en todo momento, tratamos de mantener la autenticidad de la experiencia vivida por cada profesor-educador participante: usando sus mismas palabras y el sentido que el educador les quería dar.

Fase II. Reflexionar acerca de la experiencia vivida: En esta fase nos hemos centrado en la reflexión e interpretación del material experiencial. Con este objetivo se ha llevado a cabo, en primer lugar, el *análisis temático* (Ayala, 2007, pp. 171-175; Van Manen, 2003, pp. 108-113). En un primer nivel, de mayor generalidad de análisis (*reflexión macro-temática*), se ha localizado la ‘*frase sentenciosa*’ que tiene como misión sintetizar el significado esencial o la importancia del texto como un todo (*aproximación holística y sentenciosa*). En el segundo nivel (*reflexión micro-temática*) se ha ejecutado la *aproximación selectiva o de marcaje* y la *aproximación detallada o línea a línea* para la obtención de un cuerpo de frases que contengan la “esencia” de la experiencia (Ayala, 2008).

Ha sido necesario, a medida que se ha llevado a cabo el análisis, confirmar la **redacción de transformaciones lingüísticas**. Este momento del proceso ha implicado agrupar en párrafos más sensibles los temas y aseveraciones temáticas recogidas hasta el momento. Ciertamente, después de localizar y seleccionar los aspectos esenciales que aparecían en los textos, se hacía imprescindible cuestionarlos para comprobar si realmente es un significado esencial o, por el contrario... aunque pueda, a veces, parecernos desconcertante, un significado meramente coyuntural. Con este objetivo, se ha llevado a cabo la **reducción eidética con cada una de las afirmaciones hechas en el análisis temático**. A partir del método de la **variación imaginativa** (Van Manen, 2003, p. 125), se comprobó la relación *esencial* o *coyuntural* de cada tema con el fenómeno estudiado. Fue necesario realizar las eliminaciones necesarias de ciertos temas que, en principio, podían ser esenciales para verificar que ese tema forma parte —o no— del “*ser*” del fenómeno. Para comprobarlo, nos fijamos en si el texto perdía sentido en su esencia —¡si así era!— hasta dictaminar si el tema “*es*” (forma) parte de la esencia del fenómeno. Si, por el contrario, el texto no perdía sentido podemos decir que el tema suprimido “*no era*” (formaba) parte de la esencia del “*ser*” del fenómeno. Posteriormente, en la **reducción heurística** fue necesario detectar los presupuestos, prejuicios (positivos o negativos), ideas personales infundadas, etc., que aparecen en la fase de interpretación. Después de ser detectadas, con el objetivo de revelar la naturaleza ideológica y psicológica de las ideas, fueron sometidas a una ‘*autoconciencia crítica*’, lo que llevó a una *apertura* genuina al fenómeno objeto de estudio. (Ayala, 2008).

A continuación, nos dispusimos a iniciar la tercera fase del método en la que se llevó a cabo la elaboración del **texto fenomenológico**... el cual se corresponde —por poner algún paralelismo, aunque no es equivalente en modo alguno— al “*análisis de los resultados*”, tras el proceso de investigación propio del estudio de campo... de una investigación más convencional.

Fase III. Escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida: Como ya se ha dicho anteriormente, el «*Texto Fenomenológico*» es el resultado de cualquier investigación fenomenológica-hermenéutica. Así pues, la tercera fase es el momento en el que se lleva a cabo la redacción del **texto fenomenológico**, que permite al lector, además de empaparse del significado cognitivo de la experiencia vivida propia del fenómeno estudiado, captar el significado no-cognitivo (ético, relacional, emotivo-pático, etcétera)

que se desprende de las experiencias de los educadores seleccionados. Además, el Texto Fenomenológico recoge de manera ‘pática’, ‘cuasi literaria’, ‘viva’ y ‘vicaria’, el conjunto de estructuras esenciales halladas, así como las relaciones que éstas mantienen entre sí y con el fenómeno en cuestión, constituyendo el cuerpo de los hallazgos de la investigación.

5.4.4 Determinando la cantidad de material **experiencial**

En el método fenomenológico-hermenéutico, en realidad, no es del todo adecuado hablar de ‘*punto de saturación*’, ya que el punto de saturación acepta que el investigador busca lo que es característico o único en un determinado grupo y, consecuentemente, continúa recogiendo *datos* hasta que dejan de emerger nuevas perspectivas o nuevos datos. En cierto modo, esta idea es contraria a los principios de la fenomenología, ya que ésta «*tiene por objeto lo que es singular, de manera que un tema o una noción singular puede ser visto/a tan sólo una vez en las experiencias vitales obtenidas*» (Van Manen, 2014, p. 353). Según esto, existe la dificultad de concretar la cantidad de material que es necesario para llevar a cabo la investigación fenomenológico-hermenéutica con unas ciertas garantías. Ahora bien, Van Manen (2003, p. 353) afirma, al respecto, que «*la cantidad de material experiencial que se requiere depende de la naturaleza del fenómeno que se está estudiando*». Por lo cual, entendemos que se debe recabar un material experiencial suficientemente rico que posibilite la reflexión fenomenológica, la figuración de ejemplos o anécdotas experienciales fuertes que ayuden a contar la experiencia vital de un fenómeno tal y como es vivido, de forma que se pueda crear un texto fenomenológico suficientemente reflexivo y académico, al margen de la cantidad de las experiencias recogidas (Van Manen, 2014).

Ahora bien, hay autores, como Laverly (2003), que invitan a los investigadores a continuar recogiendo experiencias vitales hasta que crean que han alcanzado un *punto de saturación* por el que, por mucho que se prosiga en la recogida de experiencias vitales, no será muy fácil alcanzar una mayor ni mejor comprensión del fenómeno estudiado.

Ciertamente, cabría matizar el planteamiento de Laverly comentando aquí que las cuestiones fenomenológicas –como cuestiones de significado que son– no pueden darse

nunca por concluidas, ya que siempre existe la posibilidad de profundizar un poco más. Después de todo lo dicho sobre este punto, y asumiendo que en una sola investigación fenomenología hermenéutica es imposible elaborar una descripción interpretativa completa y total de algún aspecto del mundo de la vida (Van Manen, 2003, p. 36), podemos concretar que la recogida de experiencias vivenciales conviene concluir la cuando el investigador considere que es poco probable que pueda llegar, a partir de «*su único*» estudio, a una mejor o una mayor comprensión de la experiencia que está estudiando.

Por lo tanto, y teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, hemos considerado que, después de recoger 16 experiencias vivenciales suficientemente ricas, no llegaríamos —¡siendo realistas!— a una mayor ni mejor comprensión del fenómeno objeto de nuestro estudio.

5.6. La reflexión-escritura de la experiencia vivida

5.6.1 El análisis temático

Como ya se comentó en fases anteriores de la presente investigación, el «*análisis temático*» hace referencia al proceso de recuperación de las estructuras de significado de las experiencias humanas que se reflejan en un texto (en nuestro caso, el estudio de los relatos anecdóticos). A continuación, describimos el camino o *metodos* que llevamos a cabo en nuestra investigación.

Primeramente, seleccionamos de cada texto-relato una frase o expresión que, a priori, nos permite mostrar un significado esencial. Vendría a ser como una *frase* o *eslogan* que puede sintetizar el concepto que hay detrás del texto, una suerte de *título* que evidencie el significado fundamental de la experiencia que contiene el texto.

Seguidamente, aislamos los aspectos temáticos de los relatos aproximándonos a dos niveles: reflexionando el texto a un nivel «*macro-temático*» y a un nivel «*micro-temático*». A partir de la reflexión macro-temática —también denominada *aproximación*

holística o sentenciosa— abordamos el texto como una totalidad e hicimos una selección de una o varias frases sentenciosas que contuvieran el significado fundamental del texto. Lo que nos llevo a responder las preguntas: «¿Cómo le habla este texto al significado del fenómeno que estamos estudiando?»; «¿Qué frase/s sentenciosa/s puede/n capturar el significado fundamental o la importancia principal del texto como un todo?» (Van Manen, 2003; Van Manen, 2011e; Van Manen, 2014).

Además, se llevó a cabo una reflexión micro-temática (Van Manen, 2011), la cual — a su vez— se puede subdividir en dos tipos de reflexiones: la *aproximación selectiva o de marcaje* y la *aproximación detallada o línea a línea*:

- En la *aproximación selectiva o de marcaje*, leímos el texto repetidas veces con el objetivo de poder preguntarnos acerca de... «¿Qué frase o frases parecen particularmente esenciales-reveladoras sobre el fenómeno o la experiencia que se está describiendo?»; después, fuimos señalando las frases que intuíamos que podían contener aspectos temáticos del fenómeno (Van Manen, 2003, pp. 110-111; Van Manen, 2014, p. 320).
- En la *aproximación detallada o línea a línea*, poníamos el foco en cada frase concreta para dar respuesta a la cuestión de... «¿Qué revela esta frase o este grupo de frases sobre el fenómeno o la experiencia que se está describiendo?» (Van Manen, 2003, p. 111; Van Manen, 2014, p. 320).

Cabe decir que, prácticamente, ambos tipos de reflexión micro-temática se hicieron de manera simultánea. Con todo, mientras realizábamos la aproximación selectiva, íbamos seleccionando aquellos fragmentos que podían revelar algún aspecto temático sobre el fenómeno y escribiendo de manera de fragmentos-relatos⁹⁹, descartando todo aquel material que no sintetizaba la esencia del fenómeno.

De manera simultánea al análisis y aislamiento temáticos, fuimos elaborando párrafos más sensibles al fenómeno a partir de las afirmaciones temáticas que habíamos redactado al hacer el análisis '*micro-temático*'. Dicho de otra manera, tratamos de hacer una especie de proceso reflexivo y de redacción del propio significado que se encontraba

⁹⁹ Para Van Manen, estos fragmentos-relato a los que nos referimos nosotros constituyen narraciones enriquecidas con anécdotas y detalles afines a ellas.

en las afirmaciones temáticas que habían sido aisladas con anterioridad. El propio Van Manen (2003) comenta que, mediante este proceso, se lleva a cabo la redacción de '*transformaciones lingüísticas*', que, en cierto modo, constituyen los cimientos del texto fenomenológico.

A continuación, mostramos como ejemplo el relato «Nº 6», para ver cómo se condujo el análisis reflexivo «macro» y «micro» - temático:

Recuadro 5.1: análisis temático

Relato sobre la película “Diarios de la calle” (Participante 6)

Después de ver la película “*Diarios de la calle*”... *algo se ha movido en mí*. La película me ha hecho pensar en cómo soy y como actué con mis alumnos y alumnas. Tras el visionado del film he recordado decenas de rostros, miradas y momentos en los que quizá no hice todo lo que podría haber hecho. *¡Siempre se puede hacer un poco más!... ¡Siempre se debe hacer un poco más!*

Dejó una indeleble huella en mí la secuencia en la que la profesora Erin Gruwell propone a sus alumnos hacer “un brindis por el cambio”, por lo que ‘son’ y por lo que ‘llegarán a ser’. Efectivamente, todos los alumnos tienen ‘el derecho a cambiar’, a enmendar sus errores y a tener tantas oportunidades como sean necesarias hasta llegar a ‘ser’ lo que, en el fondo, más desean. En esas escenas, esa magnífica profesora nos lanza una invitación a quienes podemos ver como actúa ella, como protagonista. Pienso que, por nuestra parte, también nosotros, como profesores realmente, debemos acompañar a nuestros alumnos y ofrecerles nuestra confianza para que puedan realizarse como personas completas e íntegras. Tras ver esta secuencia entendí que como profesores, debemos acompañar a nuestros alumnos y ofrecerles nuestra confianza para que puedan realizarse como personas completas. Los educadores debemos tener esperanza en lo que nuestros alumnos puedan llegar a ser, de manera que lo que son en la actualidad únicamente nos indica el punto en el que se encuentran aquí y ahora, no lo que “son” en lo más profundo ni lo que llegarán a ser cuando den el salto deseado.

Cuando Erin propone el brindis, improvisa el siguiente monólogo:

“...*Quiero que cada uno coja una de estas copas de sidra y quiero que cada uno haga un brindis. Cada uno hará un brindis por el cambio y eso significa que, a partir de este momento, todas las voces que os han dicho que no a algo quedarán silenciadas; todas las razones que dicen que las cosas nunca cambiarán... desaparecerán y, a partir de este momento, las personas que erais..., esas personas ya no contarán; ahora os toca a vosotros...*”

La profesora propone un brindis por lo que ya han conseguido ser y por lo que podrán llegar a ser cada vez más y mejor. Ya no son aquellos alumnos conflictivos y sin futuro a los que se enfrentó la profesora en su primer día de clase, ahora son personas que tienen en sus manos las riendas de sus vidas, que tienen el poder de decidir y de encaminar sus vidas. El pasado no importa; en realidad ya no existe. No es relevante lo que fueron, sino aquello que podrán llegar a ser. Erin Gruwell confió en ellos y trabajó duro para ayudarles a construirse a sí mismos... a partir de la confianza asumida en ellos mismos y en los demás... y del hecho de haber cambiado el odio por el respeto y el compañerismo

La profesora no se quedó con lo que sus alumnos eran en el momento concreto; *“vio” en ellos el potencial* que todos tenían y, consecuentemente, *«trabajó»* mucho con ellos en esa dirección.

La secuencia del brindis me ha hecho recordar una tarde de lluvia en el que Marc, un alumno de segundo de primaria, me dijo que “no había hecho los ejercicios propuestos porque quería *desapuntarse* de la escuela”.

No era un alumno brillante, pero era un estudiante con una evolución propia de la edad y con una relación con sus compañeros y con el resto de la comunidad educativa estupenda. Era un niño alegre y vitalista; por ello, me sorprendió la naturalidad con la que me comentó que no quería seguir en la escuela. Cuando le pregunté por el motivo que le llevaba a querer *desapuntarse* del colegio me comentó con total conformidad y aceptación que él era tonto y que de mayor trabajaría como barrendero... y que para ser barrendero no necesitaba estudiar. En ese momento sentí una punzada en el corazón. Me dolió oír como uno de mis alumnos, a los 7 años, había interiorizado que era “tonto”. Le comenté que si él quería ser barrendero no había ningún problema, que era una profesión tan digna y necesaria como cualquier otra; es más, le animé a trabajar duro para conseguir dedicarse al oficio que le hiciera feliz. Pero le dije que ser barrendero no era incompatible con ir al colegio, ya que entre otras cosas, la escuela y la educación le ayudaría a poder escoger su futuro. Entonces me comentó que él no escogería ser barrendero, que no quería ser barrendero. Me dijo que él quería ser piloto, quería “conducir” aviones, pero que como era tonto nunca podría ser piloto... únicamente podría ser barrendero, porque para eso no hacía falta estudiar. En ese momento pensé que no podía ser. Que un niño a los siete años aceptara con tal naturalidad que jamás sería capaz de conseguir su sueño porque era “tonto” me indicaba que algo no estaba funcionando bien. No sabía quien, pero tenía claro que alguien le había introducido a Marc la creencia de que era tonto... y, lo que era peor, Marc lo había asumido como real. Charlando con él, averigüé que su abuelo era la persona que le decía que era tonto. Mi primer impulso fue convocar una reunión con los padres y con los abuelos, pero enseguida lo descarté. Lo único que conseguiría es que dejaran de etiquetar a Marco como “tonto”. Entendí que no sería suficiente.

Me propuse como objetivo para lo que restaba de curso recuperar la autoestima y la imagen que Marc tenía de sí mismo. Necesitaba que Marc sintiera que, hoy por hoy, *era capaz de conseguir lo que se propusiera. Empecé por “sacarlo” a la pizarra como voluntario para corregir tareas* que fueran relativamente sencillas, habiéndome asegurado y previamente que las sabía realizar correctamente. Lo cual implicaba *un reconociendo público* que empezó a agrandar a Marc. Después organicé una actividad relacionada con los aviones con la que Marc pudiera lucirse y demostrar a todo el mundo, y a él mismo, lo que era capaz. Poco a poco, Marc empezaba, incluso, a ofrecerse voluntario para contestar preguntas y realizar tareas. El niño, poco a poco, parecía que iba recuperando la autoestima. Era un trabajo arduo, porque había de trabajar la autoestima de Marc a partir de la imagen paupérrima que él tenía de sí mismo y que le habían creado desde fuera. Pero lo que más agradecía Marc no era tanto el reconocimiento público; no, lo que más agradaba a Marc era ser el “encargado” de ayudarme a entrar en el ascensor. En cierto modo, Marc veía mi silla de ruedas como un avión y ayudarme a entrar en el ascensor era para él casi como pilotarlo. Marc entendió que yo jamás dejaría que un “tonto” pilotara un “avión” en el que yo viajara. *Sentía* que Marc *necesitaba sentirse valorado*. Por último, invité a los padres para mostrar los trabajos que había llevado a cabo su hijo, aprovechando la ocasión para felicitarles y animándolos a agasajar a Marc por el esfuerzo realizado y por los resultados obtenidos.

ANÁLISIS MACROTEMÁTICO

La esperanza pedagógica y la responsabilidad pedagógica son dos de las características propias de un excelente educador en su relación con sus alumnos. Según lo extraído del texto, la **esperanza pedagógica** consiste en confiar en lo que nuestros alumnos pueden llegar a ser más, mucho más (no quedándose en lo que son ahora), y **trabajar** mucho en esa dirección. El educador debe **implicarse en cuerpo y alma para conseguir el máximo** de cada uno de los niños que tiene a su cargo, mediante el refuerzo de la autoestima, el reconocimiento (público) y potenciando la confianza en uno mismo. Lo cual hace que el alumno vaya ganando en seguridad y recupere o amplíe su capacidad de creer en él mismo y en todo su potencial. Por su parte, la **responsabilidad pedagógica** consiste en trabajar siempre buscando el bien para los alumnos, sin escatimar esfuerzos e implicándose al máximo en sacar lo mejor de cada uno de ellos.

En las “experiencias vividas” queda de manifiesto que el **educador “excelente” en su relación con los alumnos conoce las necesidades** que cada uno de sus alumnos tiene y **actúa** en consecuencia, ofreciéndoles toda la atención y entrega que sus estudiantes necesitan en cada momento. El profesor-educador debe individualizar en cada alumno y estar para ellos. Un buen educador debe escuchar la llamada de cada escolar y **responder** con toda su entrega e implicación, tanto a nivel pedagógico como a nivel humano.

ANÁLISIS MICROTEMÁTICO

1. Los educadores auténticos tienen **esperanza en lo que nuestros alumnos puedan llegar a ser**, de manera que lo que son en la actualidad únicamente indica el punto en el que se encuentran *aquí y ahora*, no lo que **“son”** en lo más profundo de su ser... **ni lo que llegarán a ser** cuando den el salto deseado.

Los educadores **verdaderos confían** en lo que sus alumnos **están llamados a ser**; de modo que lo que en la actualidad son no es más que la consecuencia de un momento y un contexto. El alumno, acompañado de manera oportuna por el educador, puede llegar a ser mucho más de lo que refleja o muestra en el momento actual. La **esperanza pedagógica** implica **creer** en el alumno y **trabajar** para el alumno. Reconocer su potencial y trabajar en esa dirección.

2. “(...) *Me propuse como objetivo para lo que restaba de curso recuperar la autoestima y la imagen que Marc tenía de sí mismo. Necesitaba que Marc sintiera que, hoy por hoy, era capaz de conseguir lo que se propusiera (...)*”.

El educador sobresaliente **confía** en las posibilidades de cada alumno y **trabaja mucho** para poder *extraer lo mejor* de cada alumno. El buen profesor **conoce** las necesidades de cada estudiante y **trabaja a fondo** en función de lo que el alumno necesita para que el niño pueda llegar a sacar el máximo de su potencialidad.

3. “(...) *Empecé por “sacarlo” a la pizarra como voluntario para corregir tareas que fueran relativamente sencillas, habiéndome asegurado yo previamente que las sabía realizar correctamente. Lo cual implicaba un reconociendo público que empezó a agrandar a Marc. Después organicé una actividad relacionada con los aviones con la que Marc pudiera lucirse y demostrar a todo el mundo, y a él mismo, lo que era capaz. Poco a poco, Marc empezaba, incluso, a ofrecerse voluntario para contestar preguntas y realizar tareas. El niño, poco a poco, parecía que iba recuperando la autoestima. Era un trabajo arduo, porque había de trabajar la autoestima de Marc a partir de la imagen paupérrima que él tenía de sí mismo y que le habían creado desde fuera.(...)*”

El profesor-educador de talla potencia la autoestima del alumno mediante el **reconocimiento** (público) del trabajo y del esfuerzo realizado por el niño en cuestión, con el objetivo de **reconstruir la imagen que el niño tiene de sí mismo**. Además, otorga responsabilidades y confianza al niño con la finalidad de potenciar una imagen propia positiva, de respeto para con uno mismo y para con los demás. Trabajar la autoconfianza es una pieza clave para que el alumno se sienta reconocido y **sea capaz de esforzarse** para conseguir sacar de él mismo su máximo potencial.

4. “(...) *Por último, invité a los padres para mostrar los trabajos que había llevado a cabo su hijo, aprovechando la ocasión para felicitarles y animándolos a agasajar a Marc por el esfuerzo realizado y por los resultados obtenidos (...)*”

Siempre que sea posible, **se debe implicar a la familia** en la educación de los hijos, tanto a nivel académico como a nivel humano. Un excelente educador hará ver a las familias el increíble potencial con el que cuenta su hijo y los animará a acompañar a su hijo en el camino que le llevará a ser lo que realmente quiera ser.

5. “(...) *Un profesor verdadero tiene como objetivo final el bien para sus alumnos y hace todo lo posible para que ese objetivo se cumpla. Un educador así no puede mirar para otro lado cuando un alumno reclama su atención. Al igual que Erin, quien buscaba todos los medios necesarios para conseguir que sus alumnos llegaran, poco a poco, a obtener lo que se propusieran, todo educador que se precie de tal ha de implicarse en pos de sus alumnos. Un educador es ‘educador’ siempre, en todas las acciones de su vida, dentro o fuera del aula. (...)*”

5.6.2 Los relatos

Durante el marcaje o aproximación selectiva, detectamos fragmentos que destacaban por su especial fuerza a la hora de transmitirnos de forma bastante clara la esencia del fenómeno estudiado. Las anécdotas que aparecen dentro del texto son muy útiles de cara a elaborar el texto fenomenológico; por esta razón, fuimos señalándolas para poder aprovechar su fuerza y viveza. Ahora bien, el propio Van Manen señala que resulta sumamente complejo que las descripciones de las experiencias vivenciales que aparecen en los relatos, entre otros métodos “empíricos”, posean las cualidades narrativas que hacen que un texto sea *vocativo* (Van Manen, 2014, p. 254); por esta razón, re-escribimos los fragmentos que resultaban más capaces para acercarlos al máximo a una “anécdota vivida”, eliminado todo lo sobrante y superfluo y dejando lo realmente esencial.

Cuando llegamos a esta fase nos planteamos si en cierta manera estábamos alterando el propio relato, pero encontramos la respuesta en el propio Van Manen (2014), quien afirma que falsear el relato podría tener una relevancia factual o etnográfica. Pero, lo que se ha hecho en el presente estudio es, en cierta manera, pedir a los participantes que narrasen sus relatos con «*viveza y frescura textual*», con el objetivo de conseguir una descripción más plausible y más próxima a la experiencia humana y educativa (propia de la relación educativa, en el fondo interpersonal). De todas maneras, hemos velado siempre por asegurar que los/as participantes no se hayan desviado en sus relatos —siguiendo las indicaciones que van Manen— para mantener la entereza del relato, es decir, sin cambiar su contenido fenomenológico. Para ello, hemos realizado el tema eidético-fenomenológico, fortaleciéndolo y buscando que el fragmento tuviera sentido en sí mismo. Del mismo modo, en los casos en que se ha invitado a algunos de los/as profesores/as participantes a realizar una cierta reedición de sus relatos en el sentido apuntado, siempre hemos pretendido fortalecer la fidelidad a la “*experiencia vivida (vicariamente) respecto a la excelencia de la relación educativa de los destacados profesores-protagonistas*”; es decir, a la fidelidad que requiere el fenómeno objeto de este estudio. El paso siguiente consistió en volvernos a plantear qué aspectos del significado final del “*cómo es*” la experiencia vivida (vicariamente) por todos/as y cada uno/a de los/as que han participado en la presente investigación.

5.6.3 Determinación de la esencialidad de los temas

Es necesario comentar que, una vez descartados todos aquellos aspectos temáticos que no tuvieran relación con el fenómeno estudiado, el siguiente paso fue la determinación de la esencialidad de los temas. Llegar a lo que Spinoza entiende como *esencia*, llegar a “aquello dado lo cual la cosa resulta necesariamente dada, y quitando lo cual la cosa necesariamente no se da; o sea, aquello sin lo cual la cosa no puede ni ser ni concebirse” (Robert, 1996, p. 31). Para intentar aproximarnos al máximo a la esencia acerca de lo que hace que «un profesor sea excelente en su relación con sus alumnos»... y que, de alguna manera, haga crecer al alumno hasta lo que cada uno de ellos ‘está llamado a ser’, fue necesario utilizar métodos reflexivos filosóficos, en especial la «*reducción eidética*».

Van Manen propone utilizar el método de la «*variación imaginativa libre*» para decidir si «un tema concreto» pertenece realmente –¡o no!– a la «esencia» del fenómeno estudiado. Para llevar a cabo este método reflexivo, el autor holandés propone *preguntarse, sinceramente y a sí mismo...* lo siguiente: «¿*si eliminamos el tema en cuestión, el fenómeno sigue manteniendo todo su sentido?*».

Sería interesante comentar que en ningún momento se siguió un orden correlativo a la hora de analizar los relatos. En todo momento se siguió lo que en fenomenología hermenéutica se conoce como «*círculo de la comprensión o círculo hermenéutico*», consistente en afrontar el análisis como un proceso de reflexión-escritura concurrente y circular, al que se vuelve una y otra vez a lo largo de la realización del texto fenomenológico hasta alcanzar su versión última.

5.6.4 Variación imaginativa libre

A medida que fue avanzando nuestra investigación pudimos observar cómo no todos los aspectos temáticos que fuimos detectando mediante la reflexión temática pertenecían a la esencia del fenómeno que estábamos estudiando. Para determinar con mayor exactitud cuáles eran los realmente esenciales y los que solo lo eran aparentemente, llevamos a cabo la determinación de la esencialidad de los temas llevamos a cabo la «*reducción eidética*».

Para llevar a cabo la “reducción eidética”, nos planteamos aquellas preguntas derivadas de lo que Van Manen (2003, 2014) denomina “*variación imaginativa libre*”, mediante la cual podemos llegar a determinar si un tema es *realmente esencial* o solamente *casual* respecto al fenómeno estudiado. La “*variación imaginativa libre*” consiste, básicamente, en plantear las siguientes cuestiones (Van Manen, 2003 p. 125):

- ¿Si eliminamos o cambiamos en nuestra imaginación un tema, el fenómeno continúa siendo el mismo?
- ¿Sin el tema en cuestión, el fenómeno pierde su significado fundamental?

A continuación mostramos un ejemplo práctico de cómo reflexionamos en torno a la esencialidad de los aspectos temáticos que fuimos aislando mediante el método de ‘*variación imaginativa libre*’.

Reducción eidética

Afirmaciones temáticas resultantes del análisis micro-temático del relato N° 7

*A un educador excelente, su responsabilidad pedagógica le obliga a **impli-carse** al máximo en la formación académica y, particularmente, humana de sus alumnos. A su vez, la propia responsabilidad pedagógica, insta a un profesor así a **pedir y exigir** —con estímulo y tacto— a cada uno de sus alumnos el máximo de su potencial, siendo esto un reconocimiento al propio alumno.*

*Un sobresaliente educador **conoce a sus alumnos a fondo**, hasta saber cuáles son sus fortalezas y sus debilidades y **actuar en consecuencia** ofreciéndoles lo que puedan necesitar en cada momento. Un educador de talla **ve** a sus estudiantes como personas únicas y enormemente valiosas por lo que “**son**” actualmente... y, también, por lo que “**están llamada a ser**”.*

*El educador auténtico lo es **dentro y fuera del aula**. La implicación del profesor no se limita al horario laboral del docente; sino que supone una **impli-cación total** con sus alumnos, tanto a nivel académico como a nivel personal.*

*El “**contacto emocional**” forma parte de la relación entre el alumno y su educador. El **tocar y ser tocado** —de múltiples y sutiles maneras— es una manera de mostrar al alumno la **presencia solícita e incondicional** del profesor; es decir, es una forma de comunicarles el afecto y la ternura que en muchas ocasiones las palabras no pueden llegar a ‘tocarles’.*

*El educador de talla **conoce** a sus alumnos como **personas únicas** puede llegar a interpretar y a reconocer las **llamadas más internas** de sus alumnos. Ante la llamada, el buen educador da la más oportuna respuesta al reclamo multiforme de “cada” alumno.*

*El excelente educador ‘ve’ a cada uno de sus alumnos y “esta presente totalmente para ellos”. Y sus alumnos pueden, así, recibir de su profesor una mirada tan auténtica y amorosa que les confirme como **personas únicas**... y como **personas valiosas**, empezando por la figura significativa de su profesor.*

*El sobresaliente educador responde a la necesidades generales y a puntuales de sus alumnos. Para ello, **escucha** a sus alumnos, **permaneciendo a su lado** y ‘**estando para ellos**’... de forma **exclusiva**; en suma: dando respuesta a las preguntas e inquietudes que ellos puedan tener.*

*Un profesor destacado se interesa por el **estado emocional** de sus alumnos y les **ofrece su ayuda o apoyo** en ese plano cuando es necesario. La responsabilidad pedagógica lleva al educador a procurar el bien de sus menores, tanto a nivel académico como a nivel **emocional y profundamente humano: ¡total!***

Transformación lingüística inicial

*Un educador que destaca notoriamente por mantener una **relación educativa** que determina el crecimiento humano y académico de los alumnos que tiene a su cargo, implicándose al máximo en la formación de sus niños o jóvenes en desarrollo. Solicitando el máximo que sus alumnos puedan ofrecer y no conformándose con menos, se convierte en un gesto de reconocimiento en sí mismo hacia el propio alumno. Para ello un profesor así conoce a todos y cada uno de sus menores de una manera profunda, apreciando y valorando a cada uno de ellos por lo que «son», pero –sobre todo– por lo que pueden «llegar a ser», para que, de esta manera, pueda actuar de la forma más adecuada –¡con fino tacto pedagógico!– en función de las necesidades y características de cada alumno. Es más, el educador que conoce en profundidad a sus menores y los reconoce como personas únicas, llega a conocer e interpretar aquellas llamadas que le lanza cada alumno suyo, y sabe cómo darle respuesta de la manera más adecuada posible.*

Método de variación imaginativa libre

Si los educadores no creyeran en todo el gran potencial que sus alumnos tienen... ¿estaríamos hablando de una relación educativa auténtica? Sin duda alguna, no. Un profesor que no deposite una sincera esperanza pedagógica en sus alumnos difícilmente podrá ofrecer una formación integral que potencie un crecimiento humano y académico máximos de cada menor, ya que vive en el presente y en el resultado inmediato. El educador que no tenga cuenta las características que hacen de su alumno un ser único, irremediablemente utilizará una metodología genérica que, muy probablemente, dejará fuera a todos aquéllos que, por su propia idiosincrasia, no comulgan con sistemas estandarizados. Cuando un profesor conoce a fondo a cada uno de sus alumnos, puede ofrecerles una formación mucho más a medida, singularizada, invitándoles con fuerza y, a la vez, con tacto, a que den todo aquello que el educador sabe que cada uno puede ofrecer. Solo de esa forma es posible cultivar un horizonte exigente, pero –más aún– apetecible; es decir, promoviendo de esta manera una concepción y práctica pedagógica de máximos.

A modo de concreción, apuntar que el proceso de reflexión-escritura seguido ha consistido en acabar —primeramente— un análisis temático, para realizar posteriormente la reducción hermenéutica y la eidética. Finalmente, se han aislado los significados esenciales del fenómeno. Obviamente, el proceso de análisis de los relatos no fue lineal y se llevó a cabo de manera global e —incluso— circular, volviendo una y otra vez a los puntos concretos para afinar y concretar el resultado. Habitualmente a este proceso se le llama círculo de la comprensión o “círculo hermenéutico”.

5.7. La redacción del texto fenomenológico

Como ya se ha apuntado a lo largo de este trabajo, el *Texto Fenomenológico*, en una investigación fenomenológico-hermenéutica, equivale —de manera en cierto modo aproximada— a los resultados en un estudio de corte más clásico. Podríamos decir que el objetivo último de una investigación fenomenológica es la elaboración de un Texto que genere conocimiento y describa y analice de forma notoriamente ‘vívida’ el fenómeno objeto del estudio, además de evocar su comprensión. Dicho de otro modo, el *Texto Fenomenológico* trata de hacer comprensibles de forma inmediata las experiencias vividas pre-reflexivamente que han sido investigadas.

El investigador ha de intentar conseguir elaborar una descripción interpretativa completa de la experiencia vivida que se está estudiando, siendo consciente de que la experiencia estudiada “es siempre más compleja que lo que cualquier explicación de su significado pueda desvelar” (Van Manen, 2003, p. 36).

El *Texto Fenomenológico* ha de ser estimulante, por lo que no puede dejar al lector indiferente; es decir, ha de llevar al lector hacia la comprensión del fenómeno de una manera vívida y profunda; y, en cierta manera, ha de ser capaz de cambiar la concepción que se tenía anteriormente acerca del fenómeno. Ha de ser un texto que sea estimulante y evocativo en relación a las experiencias humanas tal y como las vivimos, que muestre mediante el uso del lenguaje y la gramática las esencias que emanan acerca de la experiencia vivida. Como apunta Jordán, “el objetivo de la investigación fenomenológica es transformar la «experiencia vivida» de forma pre-reflexiva en un *texto* que exprese su

esencia, de tal modo que el efecto del texto sea a la vez un *revivir reflejo* y una *aproximación reflexiva* del significado de tal fenómeno” (2008, p. 133).

El *Texto Fenomenológico* pretende conseguir que el lector llegue a “reconocer, crear e imaginar modos de ser y significados de lo que es ser humano. Esto significa que la fenomenología no sólo describe lo que algo ‘es’, sino que también explora lo que puede significar ese fenómeno ofreciendo ‘*posibles y ricas*’ interpretaciones” (Van Manen, 2014, p. 390).

Expresando lo dicho de otro modo paralelo, el *Texto Fenomenológico* no puede resultar aséptico ni inocuo. El conocimiento que encierran dicho *Texto* ha de tener un efecto sobre el investigador y sobre el lector, ya que al dirigirse a la sensibilidades cognitivas y páticas, nos provocan reflexionar fenomenológicamente en torno a los aspectos esenciales evocados (Jordán, 2008; Van Manen, 2003). De este modo, logra enriquecernos con un conocimiento y un crecimiento personal, tanto en calidad de investigadores como de seres muy humanos. El *valor práctico* del Texto se encuentra en la mejora del *tacto* en las relaciones humanas y proporciona formas páticas de conocimiento (Van Manen, 2011b).

5.7.1 Las anécdotas en la redacción del texto fenomenológico

Las anécdotas juegan un papel crucial dentro del texto fenomenológico. Son un instrumento metodológico que en ciencias humanas se utilizan para hacer más comprensibles algunas nociones complejas (van Manen, 2003, p. 132). Podríamos decir que las anécdotas fenomenológicas —como indica van Manen (2014)— pueden actuar como textos que ejemplifican la experiencia vivencial (van Manen, 2014).

Tal y como comenta este autor, en el proceso de escritura del texto, las anécdotas son tan poderosas que pueden llegar a ilustrar ideas que difícilmente se captan de otro modo. Asimismo, las anécdotas también son empleadas porque, además de incentivar a la reflexión, tienen la potencialidad de traer las cosas a la cercanía del lector, contribuyendo así a la viveza y capacidad de acercarnos a la EV, dada su capacidad vocativa.

Veamos un ejemplo de *anécdota*, entresacada de uno de los relatos de los profesores participantes, concretamente del N° 15. El objetivo aquí no es otro que el de mostrar la estructura y la potencialidad evocativa de una «anécdota», que esconde y, a su vez, revela uno o más significados esenciales del fenómeno objeto de estudio, como es, en concreto, el que nos imanta en esta investigación:

«Se me ha quedado grabada la escena de aquel alumno negro, tan castigado por la vida y tan marginado, que acaba siendo cruelmente maltratado por su padrastro y, finalmente, abandonado y malherido por este. Me ha impactado mucho la escena en que es entrañablemente buscado y encontrado por su profesor Clark, enormemente comprometido, en un descampado. En esa tierna escena, que hace humedecer los ojos de las personas más recias, el alumno, totalmente vulnerable, le pregunta entre sollozos a su profesor, mientras le atiende con suma solicitud: *‘Pero, profesor, ahora... ¿qué va a ser de mí?’*; a lo que su profesor le contesta, mucho más con el corazón que con una fría decisión meditada: *‘¡Tayshawn, no te preocupes de nada, en absoluto; yo me haré cargo de ti y de todo lo tuyo!’*.

(...) Esta escena la he vivido como si fuera casi el último eslabón de la cadena de detalles ligados a una actitud de responsabilidad constante por Tayshawn, ese alumno más difícil de la clase. Lo cierto es que en esa conflictiva clase el profesor Clark da en cada instante su vida para hacerse cargo de todos sus adolescentes, pero en especial de aquéllos más necesitados. En esa escena, en que se me ha hecho difícil pestañear, puedo decir que he vivido una experiencia especial. Al verla me he visto todavía muy pequeño en comparación con un profesor de la talla de Ron Clark, que enseña realmente en Harlem. Me ha hecho pensar mucho la ejemplaridad de ese profesor. Confieso que a mí mismo me habría gustado tenerlo, sobre todo en esas edades difíciles, vividas con dificultades de todo tipo hasta que, si hay suerte, entras en una cierta madurez con los años. Sí; yo también anhelaba sin pensarlo un profesor, siempre presente, que hubiera sido muy sensible con mis flaquezas: frágiles criterios, dudas de todos los colores, afectos inseguros, apoyos endebles, seguridades solo aparentes. Ahora veo con claridad cómo debo ser yo, con esa disponibilidad para todo signo de peligro, reclamo, ayuda... también y, sobre todo, del último alumno de mi clase. Me ha perecido un lujo ver, con otros ojos, esta película con tanta carga educadora, para redescubrir con más luz lo que, más o menos, yo deseaba a bulto. ¡Qué satisfecho me sentiría si pudiera decir en silencio muchas veces algo parecido a lo susurrado por Ron Clark... y a todo alumno: *‘No te preocupes de nada, en absoluto; yo me haré cargo de ti y de todo lo tuyo’*».

(Relatado por el profesor [15], a partir del filme *Unidos para triunfar*).

5.7.2 Material artístico: una película para enriquecer la experiencia vivida

La fenomenología contempla la posibilidad de utilizar el “*arte*” como fuente de reflexión. El propio Van Manen afirma que “los productos de arte son, en cierto sentido, experiencias vividas transformadas en configuraciones trascendidas” (2003, p. 92). En esta línea, generalmente, se pueden utilizar las fuentes literarias —novelas, poemas, cuentos, relatos, etcétera— aunque, en nuestra investigación, la modalidad utilizada con la máxima preferencia ha sido el material artístico no discursivo, y —por supuesto, especialmente— el arte cinematográfico, como se ha podido comprobar a lo largo de todo nuestro estudio.

No cabe duda de que el “*cine*” sirve como origen de experiencias en las cuales los fenomenólogos pueden fijarse para aumentar sus percepciones y vivencias prácticas. El valor fenomenológico de una película está presente en el momento en el que la capacidad de percepción y la sensibilidad intuitiva del autor aparece en su obra. Fenómenos tan humanos como el amor, el mal, la enfermedad, la fe, el éxito, el miedo, la muerte, la esperanza, la lucha o la pérdida son el material del que están hechas las películas (van Manen, 2003, p. 87). Las experiencias que hemos comentado anteriormente, y muchas otras, han sido «*vividas vicariamente*» por el espectador; pues, en cierto modo, el público «*vive*», con mayor o menor intensidad, ‘*a través...* y ‘*en*’ el protagonista las experiencias, actitudes, conductas... vividas que éste representa vivir en el film. Así pues, cuando vemos una película podemos experimentar situaciones vitales, acontecimientos y emociones que normalmente no tendríamos o, también, que los viviríamos con un cierto riesgo. A través de una película, se nos brinda la ocasión de vivir una experiencia que nos proporciona la ocasión de conocer ciertos aspectos esenciales de la condición humana (Van Manen, 2003, p. 88).

Van Manen afirma que las historias cobran una gran importancia en las ciencias humanas, sobre todo en los siguientes aspectos (Van Manen, 2003, p. 88):

- 1) las historias nos proporcionan «experiencias humanas posibles»;
- 2) las historias nos permiten experimentar situaciones, sentimientos, emociones y, de igual forma, acontecimientos de la vida «que normalmente no experimentaríamos»;

- 3) las historias nos brindan la oportunidad de ampliar los horizontes de nuestro paisaje existencial normal creando «mundos posibles»;
- 4) las historias suelen atraernos e involucrarnos de «un modo personal»;
- 5) las historias son un mecanismo artístico que nos permite volver a la «vida vivida», ya sea ficticia o real;
- 6) las historias evocan la calidad de la viveza al «detallar aspectos únicos y particulares de una vida» que podría ser la nuestra;
- 7) y, sin embargo, las grandes películas o historias «trascienden la particularidad de sus argumentos» y protagonistas, lo que las convierte en objetos de análisis y críticas temáticas.

Por todo lo dicho anteriormente, cabe decir que la fenomenología utiliza el '*arte*' como elemento para evocar la experiencia común inmediata, con el objetivo de llegar a analizar estructuralmente aquello que puede ser más habitual en el mundo que nos rodea. La razón por la que se utiliza el arte en general, y por lo que el cine es una herramienta muy útil, es porque en el material artístico se puede hallar "la verdadera esencia del ser humano en tanto que «persona situada», y es en estos trabajos donde se puede descubrir la variedad y las posibilidades infinitas de la experiencia humana de una forma condensada y trascendida" (Van Manen, 2003, p. 37). El cineasta, y el resto de artistas, es capaz de transformar o reformular, mediante su capacidad artística, la experiencia humana en una variedad infinita. Podríamos decir que el cine es una herramienta para acercarnos a la naturaleza humana. El cine y las narrativas de las ciencias sociales no son contrarias; más bien, diríamos complementarias, ya que, aunque aspiran a fines epistemológicos distintos, comparten su fascinación por la vida situada (Van Manen, 2003, p. 37). Como los cineastas, y los artistas en general, se dedican a dar forma a su experiencia vivida mediante sus obras, podríamos decir –con van Manen– que, sus películas son experiencias vividas transformadas en configuraciones trascendidas (2003, p. 91).

5.7.3 El proceso de redacción del texto

Como en cualquier proceso de escritura, para la elaboración del texto fenomenológico se ha escrito una serie de borradores que cada vez iban creciendo en cuanto a profundidad y concreción sobre los temas estructurales que comprendía el fenómeno estudiado. Van Manen afirma que son los aspectos inmutables y desiguales de los significados eidéticos los que necesitan ser desarrollados de forma racional y con el mimo adecuado a medida que avanza y se consolida el proceso de redactado. Así, “son esas frases o expresiones eidéticas que parecen estar en el corazón o en la esencia misma del fenómeno las que pueden funcionar como títulos, subtítulos y líneas principales del texto” (Van Manen, 2014, p. 377).

A partir de una serie de temas preliminares fueron desarrollados los primeros borradores de lo que llegaría a ser nuestro *Texto Fenomenológico* final, pero sin perder de vista el tema central de nuestra investigación: «*las características esenciales de un profesor excelente en la relación que mantiene con sus alumno, tal como es visionado vicariamente por otros profesores implicados*».

5.7.4 Equilibrando el texto fenomenológico considerando las partes y el todo de la experiencia vivida

Como ya se ha ido apuntando en apartados anteriores, el *Texto Fenomenológico* debe llegar a revelar y mostrar, lo más posible, la «*esencia*» del fenómeno estudiado. También hemos ido recalcando la importancia que tiene la *forma* en el texto fenomenológico, procurando “medir constantemente el diseño general del texto en relación con la importancia que las partes deben desempeñar en la estructura textual global” (van Manen, 2003, p. 52). Nosotros fuimos dando forma al texto a partir de organizar y reelaborar las distintas versiones de borradores que habíamos ido escribiendo con el máximo esmero. A partir de los borradores, creemos que hemos podido ir extrayendo un buen número de temas esenciales —con el mayor tinte cualitativo posible— que desarrollaremos más adelante.

Capítulo 6. El texto fenomenológico

LA NATURALEZA DE LA EXCELENCIA DE UN EDUCADOR EN LA RELACIÓN CON SUS ALUMNOS

*Un maestro afecta a la eternidad,
nunca sabe dónde termina su influencia.*

Henry Adams

Mitch Albon (2005, p.19)

La figura del educador excelente tal y como es vivida a través de las películas pedagógicamente valiosas

“(...) La elección de una escena resulta ser algo complicado a partir del minuto (6... y 26 segundos) del visionado de esta película, momento en el que se escucha, por primera vez, la cálida voz del maestro Georges. Esta indecisión es fruto de una sensación de fondo; la constante impresión de que en cada una de las intervenciones educativas está presente la misma esencia, un alma similar: el maestro como un verdadero acompañante sereno, tierno, siempre en actitud de escucha atenta de sus niños. Y, no obstante, todo eso, sin perder un ápice de autoridad. El profesor Georges quiere a sus alumnos y, a la vez, se hace respetar por ellos; pero, ante todo, ama a sus niños. (...)” [relato 10]

¿De dónde nace una relación educativa verdaderamente rica? Del amor incondicional que el educador que destaca por su excelencia educadora profesa por todos y cada uno de los niños que tiene a su cargo. El primer día de escuela, los alumnos entran en el aula con cierto sentimiento de inseguridad. No es un momento sencillo. Tímidamente, toman asiento ante la atenta mirada de un adulto que les acoge y les invita a iniciar el camino que ha de transformar sus vidas. El *vínculo* que se crea entre un educador excelente y sus alumnos va más allá de lo académico y, en cierto modo, se extiende a lo largo de los años. Desde el primer día, desde el mismo instante en el que se cruzan sus miradas, el educador

se convierte en el guía que ha de acompañar a los alumnos para que ellos mismos encuentren la manera de orientar sus vidas hacia el mayor bien posible, tanto a nivel académico como –especialmente– formativo y humano. Todos hemos agradecido el tener una mano firme a la que asirnos.

El educador –con la tranquilidad que le da la experiencia... o, más todavía, su tacto pedagógico– va conduciendo la situación hasta que, poco a poco, los alumnos empiezan mostrarse como lo que realmente son, adoptando la postura de aprender lo que ellos mismos pueden ofrecer al mundo. En ellos se encuentra un potencial enorme que espera ser descubierto. Mediante la relación y el vínculo que va forjando día a día, el maestro sobresaliente implica a los alumnos en la toma de decisiones que les afectan directamente, involucrándolos y responsabilizándolos de su propia vida. ¡Se trata de enseñarles a comprometerse con el mundo y con ellos mismos! Difícilmente, un profesor puede ayudar a formar adultos comprometidos con los demás y con la sociedad misma si no les enseñamos a creer en ellos mismos y en sus capacidades. Para ello, el educador escucha a los chicos que tiene delante, como personas muy significativas que son y que tienen algo importante que decir, y lo hace otorgando un claro valor a sus opiniones y reflexiones. De este modo, el alumno se siente motivado y, particularmente, respetado. Sin duda alguna, la motivación personal es uno de los útiles –humanos–pedagógicos, más que técnicos– más eficaces con que cuenta el educador para mejorar el rendimiento académico y potenciar el crecimiento personal de cada uno de sus alumnos.

No cabe duda de que una parte importante de la relación satisfactoria se basa en el poder del vínculo que se crea entre el educador y el niño-joven a su cargo. Mediante el vínculo, el profesor conoce a su alumno en profundidad, descubre su auténtico *yo*, aprecia sus fortalezas y sus debilidades, y actúa en consecuencia. Entiende que todos y cada uno de sus menores son personas singulares, con características y necesidades únicas, por lo que deben ser atendidos de manera personalizada. Sin duda alguna, cada persona tiene una manera de relacionarse con los otros y consigo mismo. El educador excelente, ciertamente, sabe gestionar las situaciones cotidianas y las extraordinarias para que su alumno encuentre la manera de abrir su corazón y comunicar las emociones que le envuelven y que, de una manera u otra, están influyendo en su proceso de crecimiento. Para ello, actúa con sumo tacto y con el tono más adecuado. De esta manera, el docente, puede ayudar a que su alumno crezca en todos los niveles. Él mismo no teme mostrar sus

sentimientos hacia cada alumno, ante cualquier situación que se dé, convirtiéndose así en modelo para sus chicos. ¡Qué importante son las emociones en la educación! En cierta manera, el docente es mucho más que un ejemplo para sus alumnos: es *testimonio* de una forma de entender la vida y la educación. Podríamos decir que es un espejo en el que los alumnos pueden mirarse y –¡por qué no decirlo!– reflejarse.

“(…) El maestro los defiende y se defiende: cree firmemente en el potencial de los jóvenes y critica la falta de confianza del resto de profesores, incluido el mismo director. En la siguiente escena, el sr. Clark se encuentra ante sus alumnos explicando una experiencia personal. El sr. Clark utiliza su experiencia y la compara con la situación de la clase. Así es como los anima a seguir sus pasos, a superar sus dificultades. Y les ofrece y promete su apoyo. Lo cierto es que, hay un “antes y un después” de esta escena en ese grupo-clase. (...)” [relato 14]

Para el educador, *sus alumnos son una parte de sí mismo*, son *personas muy importantes para él*. No permite que nadie los humille o les falte el respeto. Es valedor de la dignidad de sus chicos y exige que el resto de personal educativo confíe en esos muchachos y en su valor. Pero no lo hace de manera gratuita o caprichosa, lo hace porque realmente cree en ellos y en sus capacidades.

El educador es ejemplo vivo de lo que predica y es el primer garante de todos sus alumnos. No permite abusos de ningún tipo. Cree en sus menores como personas valiosas que son y, en cierto modo, como personas a las que ama. No vale con predicar un discurso vacío; el profesor, con sus acciones, muestra lo que predica. ¡Creemos en lo que vemos, no en lo que nos dicen! Sólo siendo testimonio de sus propias palabras, los alumnos pueden creer en él. Solo así el profesor influye más de lo pensable en las actitudes vitales de sus alumnos: ganándose su autoridad a partir de ser ejemplo vivo de lo que propone, mediante la coherencia entre sus palabras y sus actos. El docente es testimonio de todo aquello que promulga y de todo lo que hace en consecuencia, tanto dentro como fuera del aula. Sí, los educadores deben “*ser*” lo que predicán para pasar a ser un ejemplo auténtico que “*vive*” los valores que predicán pasa a ser un referente en la vida de los muchachos.

El profesor extraordinario no duda en abrir su corazón y, desde la confianza que infunde y gesta desde el primer día, utiliza sus propias experiencias vitales como ejemplos

vivos. El educador, al convertirse en ejemplo de una situación particular, ayuda de una manera más eficaz y penetrante a sus alumnos a la hora de comprender su propia realidad personal. Aunque no únicamente utiliza su experiencia como muestra, sino que la pone en relación al contexto y la realidad de sus propios alumnos. Recuerdo como si fuera ahora mismo cómo, en mi infancia, nos quedamos todos los alumnos con los ojos como platos cuando un profesor invitó a un agricultor para que nos contara su trabajo... La pasión que nos transmitió aquel hombre, con las manos cubiertas de durezas y la piel curtida por el sol, aún no la he podido olvidar. El educador lleva la experiencia al aquí y al ahora. Cuando el educador ha conseguido, mediante la coherencia entre sus palabras y sus actos, convertirse en reflejo vivo de la verdad y el bien, está en situación de ser un espejo en el que mirarse sus alumnos. El educador sobresaliente no se limita a transmitir unos conocimientos meramente académicos, sino que personifica lo que enseña y se muestra a sí mismo como ejemplo vivo de todo aquello que enseña y propone.

No cabe duda que un excelente educador basa su relación educativa en una comunicación adecuada, rica en matices y con un uso oportuno del lenguaje verbal y del no verbal.

“(...) Korczak atiende afectuosamente a Szloma un rato, en el que, en lugar de hablarle de su mal comportamiento con Josek, escucha compasivo al niño, que se muestra abatido y desbordado por lo que le ha pasado a su madre, por la muerte ignominiosa de ésta, pacificándolo tiernamente. La forma de proceder de Korczak muestra que es del todo necesario conocer la historia personal de los propios alumnos con el fin de comprender sus reacciones e intentar, así, ayudarlos para que encuentren, por ellos mismos, la manera de canalizar sus frustraciones y sus esperanzas. (...)” [relato 9]

El buen educador favorece la comunicación y la confianza con sus alumnos. Es necesario que se cree un lazo mutuo de intimidad y, para ello, el educador escucha con todo su corazón a cada uno de sus alumnos y respeta las necesidades y los tiempos que cada uno puede necesitar. Los escucha, sin juzgarlos, y procede de la manera más adecuada en función de las necesidades afectivas de sus alumnos. Dichas necesidades son sabidas por el profesor dado que éste conoce en profundidad a sus estudiantes, conoce sus matices y sus necesidades. El profesor sabe cuándo debe dar un paso a un lado y ceder la palabra a sus escolares, puesto que el maestro no tiene la hegemonía de la palabra; sabe

que, en muchas ocasiones, sus estudiantes tienen la necesidad de expresar en voz alta lo que sienten o piensan. Además, los alumnos, en determinados temas, pueden darle una lección al propio profesor, por lo que éste debe escuchar atento lo que dicen sus discípulos.

El educador sobresaliente utiliza el lenguaje no verbal, al igual que el verbal, para transmitir a sus alumnos la confianza que deposita en ellos. Es del todo necesario que el alumno sienta que su profesor confía en él, porque su palabra tiene valor.

“(...) Un rato más tarde, Szloma, ante la mirada penetrante del doctor Korczak, reconoce gestualmente la verdad de los hechos (el hurto de la chocolatina), pero cuando intenta explicar lo ocurrido, el educador no muestra signos de enfado, ni le pregunta, ni quiere oír ninguna explicación al respecto; lo que hace, por el contrario, es mirarle con ternura y perdón, y dirigiéndole unas balsámicas palabras de confianza, esto es, un sencillo: “¡no te preocupes, creo en ti!.(...)” [relato 9]

Naturalmente, en un colegio siempre aparecen conflictos entre los alumnos o con algún profesor. Lejos de esconder los problemas surgidos en el día a día, el educador los afronta haciendo gala de un tacto y un tono finísimo. El auténtico educador, aunque dude, mantiene la calma para poder reconducir el ambiente. Los nervios no pueden dominar la situación. Resulta del todo imprescindible para un educador mantenerse íntegro y firme ante los *principios* que rigen su condición de docente y de ciudadano, de forma que jamás la presión le lleva a faltar a sus compromisos éticos con su categoría de docente. No puede renunciar a sus principios, ya que si lo hiciera sería fallarse a sí mismo y, lo que sería aún más grave, a sus alumnos. Por encima del bien propio queda siempre el bien de sus alumnos.

“(...) En ese rato de atención personalizada a los dos compañeros de la clase, Georges va describiendo, con intención formativa, aquello que él está viendo desde hace ya un tiempo; es decir, las cosas buenas y las negativas, recordando en ese diálogo que son dos chicos que se entienden bien, aunque últimamente parece que tengan algunos problemas. De una forma muy serena, el profesor continúa abordando el conflicto: no lo esconde, sino que, con gran tacto, hurga en el interior de cada uno de esos dos alumnos suyos haciéndoles preguntas sinceras: “¿Olivier, qué hay de Julien que no te guste?”. El primero de éstos, ya más relajado, se siente con fuerzas para que su “yo” exprese lo que lleva dentro de forma sincera

y concreta: “No me gusta que Julien me insulte”. En ese instante, al decir eso, por primera vez quita sus manos, antes nerviosas, de su boca... y rompe a llorar. Este punto es, para mí, una expresión máxima de humanidad: hace saltar fuera del chico el dolor para reconducirlo a la satisfacción. El profesor Georges aprovecha ese momento para fortalecer al abatido y apesadumbrado Olivier, haciendo crecer en él su autoestima y su propio autoconcepto. (...)” [relato 10]

El docente aprovecha cualquier ocasión que se presta para hacer aumentar la autoestima de sus alumnos y la imagen que de ellos mismos tienen. ¡Qué importante es que los chicos crean en ellos mismos y en sus posibilidades! Todo lo que ocurre en el colegio influye en los alumnos; por ello, el educador intenta controlar el contexto educativo para sacarle el mayor partido posible a todas y cada una de las situaciones que la vida le brinda. De todo se puede aprender, sin duda; hasta de las situaciones más dolorosas se puede sacar un aprendizaje y el educador excelente lo sabe. Lejos de limitarse a hacer lo que marca su contrato laboral, se implica y entiende que siempre se puede hacer un poco más; puesto que jamás siente que ya ha hecho todo lo posible por sus alumnos... Así, cuando parece que ya se han agotado todas las opciones, coge aire y sigue luchando por ellos. No desfallece ni los abandona, particularmente cuando intuye que aún no se ha alcanzado el mayor bien posible de sus alumnos o que siguen necesitándolo.

Sin lugar a dudas, el verdadero educador intentará primar aquellos aspectos positivos –aunque en ocasiones resulte complicado encontrarlos– que hay en cualquier acontecimiento de la cotidianidad diaria. De esta manera, ve cualquier suceso como una oportunidad de crecimiento y de mejora, tanto para el alumno como para el propio profesor. Con todo, el hecho de tener como principal objetivo el mayor bien de sus alumnos, no implica que el educador no ponga límites. Los límites y la disciplina, no son medidas coercitivas respecto al niño; son una manera de entender la vida y de relacionarnos con la no siempre fácil realidad de la misma y con el delicado trato que siempre merecen los demás. Difícilmente, sin límites se crearían las condiciones adecuadas para desarrollar un auténtico aprendizaje –tanto académico como personal–. Además de respetarse a uno mismo, el educador debe salvaguardar y primar, cueste lo que cueste, los principios de dignidad y respeto hacia uno mismo y hacia el prójimo. El profesor, como ejemplo vivo, es coherente con los principios que propone y es

súmmamente respetuoso con sus alumnos; por otro lado, hace conscientes a sus alumnos de la responsabilidad que estos tienen respecto a sus compañeros más pequeños, de ser, igualmente, ejemplos y modelos a seguir. Cualquier alumno, desde su más tierna infancia ve en los chicos de los cursos superiores como ejemplos a que seguir... ¡Qué importante es que esos modelos sean positivos! Por eso, el docente educa en la responsabilidad para con el otro. Les hace ver la grandeza que hay en el rostro de cualquier semejante.

El educador es alguien muy comprometido con sus alumnos

Durante mucho tiempo me he preguntado, una y otra vez, por la razón que había llevado a tantas personas a lo largo de la historia a dar su vida por salvar la de otros y, sin duda, la única explicación plausible es el amor incondicional por el prójimo. Quizá la disposición más importante de un educador realmente tal –para que pueda crear una relación sobresaliente con sus alumnos– sea el amor. Como se ha insistido, no sin razón, por numerosos pensadores: *‘el amor mueve el mundo’*.

En no pocos relatos de los/as profesores/as participantes en nuestra investigación, todo maestro destacado siente un *‘amor pedagógico’* incondicional e indefectible, por todos y cada uno de sus alumnos... tal como cada uno de éstos *‘son’*. Cada uno de los magníficos profesores protagonistas de las respectivas películas visionadas, de forma más consciente o tácita, no deja de concebir en todo momento su labor educativa sin sentir un amor muy próximo al auténticamente *parental* –esto es, *in loco parentis*–; un amor que les empuja a buscar –cueste lo que cueste– el máximo bien posible para cada uno de sus discípulos. A partir del amor es cuando el educador reconoce a los alumnos como *‘suyos’*; de manera que, entre todos los alumnos del mundo, los *‘suyos’* son únicos... y a ellos dedica su vida.

Realmente, Ron Clark, el protagonista de “Unidos para triunfar”, es un ejemplo a seguir, por su amor por los adolescentes que tiene en su aula, tan conflictiva... Ese fuerte amor pedagógico es el que hace posible que se cree un indestructible vínculo emocional entre los alumnos y el profesor. Ese lazo tan intenso, una vez se establece, es mágico... y algo realmente especial. Se puede notar a la perfección cómo llega a sentir que son suyos, que les quiere y que ellos también le acaban estimando mucho a él. Una secuencia de la película que conmueve las entrañas y que sintetiza a la perfección este punto es aquella en la que Thymson

esta en la calle, tirado entre cartones, después de haber recibido una paliza de su padrastro y de haber sido expulsado de su casa... Ron se acerca, lo tranquiliza, lo abraza, lo besa... y le dice que le ayudará, que no piensa dejarlo solo, que no lo abandonará... y le expresa también, mientras le abraza, que lo quiere. Sin duda alguna, Ron Clarck siente un amor pedagógico incondicional hacia Thymson. Cuando Ron se hace consciente de que 'su' alumno está pasando un momento difícil, no descansa ni un solo segundo hasta dar con él y ofrecerle todo su amor. Como no podía ser de otro modo, el profesor abraza y consuela a su alumno. El chico, malherido y abandonado, en brazos de su maestro... sabe que está acompañado, protegido ¡Jamás un educador sensible, gracias a su amor pedagógico, miraría hacia el otro lado ante el sufrimiento, sea del tipo que fuere, de un alumno «suyo»!

Un profesor que descuella dedica un gran esfuerzo personal y profesional por sacar lo mejor de cada uno de sus alumnos, ofreciéndoles, a su vez, su mejor versión. Su compromiso va mucho más allá de lo que le dicta su contrato laboral; porque es el amor incondicional por todos y cada uno de sus chicos lo que le empuja irremisiblemente a hacer todo, lo posible y lo imposible, para que sus muchachos alcancen su mayor crecimiento educativo y personal posible. ¡Ellos se merecen todo ese esfuerzo y dedicación! No es sencillo, la renuncia es grande, pero sabe que debe hacerlo, que, sacrificando buena parte de su tiempo y de su vida personal, podrá llegar un poco más lejos, un paso quizás... pero que valdrá –¡y mucho!– la pena. Siempre se puede hacer un poco más, siempre se puede dar un paso más. Sí, sí; el educador sobresaliente no es, en absoluto, conformista; el compromiso que tiene adquirido con sus alumnos le lleva a exigirse a sí mismo una entrega y dedicación constante. El maestro eleva su mirada más allá, siempre tiene puesta la mirada en el horizonte con la intención tan deseable como sincera de “*exigirse y darse más*”, con el pensamiento puesto en sacar lo *mejor* de sus alumnos y de conseguir lo *más* posible de éstos. En suma: una loable relación educativa no puede dejar de pedir y de exigir –con estímulo y tacto– de los alumnos el máximo que su potencial puede ofrecer sin conformarse con menos. Sencillamente, es muy necesario que todo alumno se sienta respaldado y acompañado con la fuerza de ese amor pedagógico durante toda la etapa escolar. ¡Haría tanto bien que todos los alumnos se sintieran tan queridos!

“(...) Este hecho me ha venido inmediatamente a la cabeza cuando he visto en la película a Shameika provocar a Ron Clark desde la primera clase lanzando los libros al suelo, colándose en la fila cuando van hacia el comedor hacia el mediodía... Sí, ver esta película me ha despertado mucho la atención ver cómo ese gran profesor consigue que ella le respete y le tenga en cuenta hasta convertirse no sólo en una alumna brillante, sino en la mejor... más allá de lo imaginable. (...)” [relato 15]

Para Ron Clark lo más sencillo hubiera sido mirar hacia otro lado, intentar que Shameika alborotase lo menos posible, incluso cediendo a las pretensiones de la chica, y esperar a que el curso acabara, hasta que el problema le pasará al próximo profesor. Pero esta opción, para un educador realmente sensible a la realidad de sus alumnos, es del todo inviable, inimaginable. En realidad, es a partir de buscar con tenacidad el bien para sus alumnos cuando surge la necesidad de implicarse en la educación de sus chicos. ¡Sí, ciertamente, el maestro busca transformar la vida de su alumno y alcanzar la mejor versión de cada uno de ellos!

Ciertamente, ese propósito solo es posible si está muy despierta en un profesor la conciencia –¡aunque no sea únicamente gracias a un acto de fría inteligencia!– de que en la escuela y/o clase donde ejerce tiene una ‘misión’ inmensa y trascendente: conseguir lo ‘mejor de sus alumnos’. A partir de ahí, una energía vital interior le mueve a todo lo que sea preciso hacer; entre otras cosas, tratar de que su vinculación con sus menores ser máxima... y atender a éstos como seres singulares, con necesidades únicas y con capacidades particulares. La implicación emocional del verdadero educador no se limita, única y exclusivamente, a las horas de docencia. Fuera del horario escolar también sigue estando para sus alumnos. Todo esto es lo que nos sugiere la escena relatada que se centra en la persona de Shameika. Ella y, por extensión, el resto de sus alumnos se lo agradecen; además, sin duda alguna, solo así, cuando se sienten profundamente arropados, se abren al cambio.

“(...) Georges López, el maestro, le ofrece a Natalí, la adolescente incipiente... con características de borderline, para echarle una mano los sábados por la mañana del curso siguiente. (...) Él, que la conoce, le tiende la mano para “acompañarla” siempre, cuando ella se lo requiera, cuando se inicie en el instituto al que va a pasar en los próximos meses. El trabajo de maestro no se acaba cuando suena el timbre del aula porque es una actitud de vida que se resume en “cuidar excelentemente de las personas de sus alumnos”. (...) [Relato 12]

Por su parte, Georges López, como excelente educador que es, no duda ni un solo instante a la hora de ofrecer su mano amiga a Natalí, quien tanto la necesita. A la chica le puede el miedo de un futuro incierto; por su situación personal, enfrentarse a una realidad que desconoce le da pavor. Georges, con finísimo tacto y con una enorme carga de amor pedagógico, ofrece su tiempo y su compromiso de manera exuberante y generosa, como si de una hija se tratara: ¡Estará para ella siempre que lo necesite, pues, para él, no caben medias tintas! ¡Se compromete con ella ahora y siempre! Natalí sabe que no estará sola, que tendrá una mano amiga a la que aferrarse en esos primeros meses de incertidumbre; es, igualmente consciente de que, siempre que lo necesite, Georges estará cerca de ella. ¡Ciertamente, una relación educativa satisfactoria se basa en la proximidad del profesor y en la oferta total de ayuda y respaldo a sus alumnos!

Cuando un educador verdadero llega a percibir el auténtico rostro de su alumno, en ese mismo instante, nace en él una genuina responsabilidad, que ni quiere ni puede eludir. Desde esa perspectiva pedagógica de máximos, no cabe en la cabeza del maestro dar menos de lo que puede, hasta el punto de no guardarse jamás para sí mismo nada de lo que puede entregar a sus alumnos. No ofrecer el máximo de sus posibilidades sería faltarse al respeto a sí mismo, pero –sobre todo– a sus alumnos. Su compromiso pedagógico alcanza tal dimensión que no puede conformarse con menos que su total y completa implicación en la formación académica y humana de sus alumnos. ¿Cómo podría Georges desoír la llamada de Natalí? ¡Ésta, su más vulnerable alumna, se merece –inmensamente– ser atendida!

En el profesor comprometido en cuerpo y alma, la atención prioritaria está siempre orientada hacia “sus” alumnos; o lo que es lo mismo: su interés focal y preferente son las preocupaciones, ilusiones, necesidades y posibilidades de todos ellos. Cuando Natalí – con el miedo reflejado en sus ojos– recurre a su profesor, espera encontrar a alguien que no le falle jamás. Por su parte, Georges ve en Natalí el rostro de una persona única, que lo necesita y que con los ojos del corazón le dice: “¡Ayúdame!”.

Ahora bien, para que el profesor-educador pueda entrar en la ‘*casa interior*’ de sus alumnos se ha de dar una condición *sine qua non*: a todas luces, el educador tiene que brindarles cualquier ocasión posible de entrar en relación gratificante con ellos... y/o – más aún, si cabe– ofrecerles con absoluta gratuidad todo ‘su’ tiempo para lograr, así, una

complicidad afectiva tal que haga altamente deseable para sus alumnos la posibilidad de expresarle abierta y confiadamente sus sentimientos, sueños, dudas, temores... y un largo etcétera de sus ricas vivencias internas. Natalí recurre a Georges porque sabe que no le fallará, entre ellos se ha llegado a crear un vínculo prácticamente inquebrantable. En este sentido, resulta evidente sin duda alguna que, para actuar como lo hace Georges, es del todo necesario conocer –con la profundidad propia de las ‘*las razones del corazón*’– a cada uno de los alumnos, hasta el punto de entrever cuáles son sus puntos fuertes o débiles, pudiendo así discernir las necesidades íntimas de cada escolar hasta lograr una interconexión existencial-pedagógica que permita conocerlos como personas singulares... y llegar, así, a vivir empáticamente “*en*” el mundo interior de los mismos, sondeando de esta manera la riqueza insondable presente en sus vidas. Dicho sumariamente: una relación educativa excelente permite a todo auténtico profesor contar con la exquisita experiencia de vivir –más o menos hondamente– “*en*” sus alumnos, hasta el punto de complacerse con sus alegrías y dolerse con sus penas. Llegando a ese grado de “*fusión emocional*” entre maestro y discípulo, se abre la preciosa posibilidad de vibrar mutuamente y de ofrecer, en su caso, el acompañamiento y el apoyo afectivo-anímico capaz de colmar todo tipo de anhelos e inquietudes, tan esenciales para la vida de tantos niños y jóvenes en estado de formación.

Como humanos que son, también los mejores educadores se ven tentados por ciertas dudas, planteándoseles, en ocasiones, dilemas cargados de soluciones en absoluto fáciles. ¡Educar, ciertamente, no es una tarea sencilla! Con todo, en esos momentos difusos... cuando un profesor auténtico ha de pensar más en sus alumnos, ya que es del todo imprescindible para él –como educador fiel a su misión– mantenerse íntegro y firme ante los principios que rigen su condición de docente y de ciudadano. No puede renunciar a ellos, ya que sería fallarse a sí mismo y a sus alumnos. Porque, de lo contrario, ¿qué clase de ‘*testimonio*’ daría? Aunque sea difícil, ciertamente, el educador ha de ser un modelo –un referente– en quien sus chicos puedan verse reflejados... y no desorientados. Por esta razón, cualquier medida que, de una manera u otra, pueda afectar a los alumnos deben ser analizadas a conciencia para tomar la decisión más acertada de cara a los alumnos.

“(…) La película en cuestión me ha ayudado –¡y mucho!– a despertar en buena medida mi empatía con el profesor Mathieu y su –digámoslo así– incapacidad de castigar severamente, o con unos métodos disciplinarios abusivos, por lo demás y en definitiva, absurdos y gratuitos.

En este sentido, el fragmento que quisiera destacar es el del ‘castigo’ (sui géneris) que propone al alumno que ha provocado que el viejo Maxence, el conserje, tras herirle gravemente un ojo a través de una broma realmente pesada. (...)

(…) [Y es que] Mathieu osa ensayar, una y otra vez, tratar a los desafortunados chicos internos con un gran corazón, y a su manera. (...) [De ahí que] ... lo que hace en el caso mencionado, más concretamente, es ‘castigar’ al alumno responsable, Le Querrec, a hacer de enfermero- del conserje. Pero además, a mi criterio al menos, la jugada resulta ser maestra cuando el chico en cuestión llega a asumir tal castigo no ya como tal, sino como un ofrecimiento que voluntariamente el mismo acepta, y que le transforma, de forma evidente, en un muchacho con sentimientos compasivos y cuidadosos; y, si se me apura, en un pequeño ‘buen samaritano’ del anciano conserje. Algo que descubrimos cuando el propio Maxence le agradece al joven Le Querrec que se haya ofrecido voluntariamente por cuidar de él.

Fácilmente, como espectador, me doy cuenta que esta es la mejor manera de que ese alumno, Le Querrec, desarrolle su empatía a raíz del cuidado del daño que su mala acción ha provocado. Es del todo inútil encerrarlo y alejarlo de las consecuencias de su acto. Además, una vez palpado el mal con la ayuda brindada al anciano, puede desagraviar y expiar, en buena medida, lo que ha dañado y así sentirse mejor consigo mismo. ¡Brillante, esta forma de educar! (...)” [relato 3]

Para Mathieu no es sencillo. ¡No puede dejar impune una actitud como la de Le Querrec!... pero también sabe que el castigo impulsivo y punitivo tiene nulo valor educativo ¿Qué hacer entonces? Mathieu, lejos de dejarse llevar por la ira o por los nervios, recapacita y busca la manera de reutilizar una situación tan desagradable en una alternativa genuinamente educadora, esto es, en una oportunidad para aprender y crecer como ser humano. Ciertamente, la educación no puede basarse en el castigo o en la intimidación. Naturalmente, tras cometer una tropelía de este grado, Le Querrec no puede salir impune; es decir, se debe hacer algo. ¿Un castigo físico es la solución? ¿Qué aprende de esta manera? Mathieu, partiendo de un finísimo tacto, hace que el chico tome conciencia de las consecuencias que su acción ha tenido haciéndole partícipe de los cuidados del propio Maxence... buscando, de esta manera, que su “castigo” sea realmente formativo, hasta el punto de convertirlo en una preciosa oportunidad para aprender. No coacciona, no busca una contrapartida; simplemente se entrega a su alumno por el mero

hecho de ser ‘su’ alumno... y por tener una responsabilidad para con ellos. Cuando el educador conecta con la mirada genuina de su alumno, como hace Mathieu, no puede dejar de dar respuesta a la llamada que éste le lanza. Por otro lado, en ningún momento, Mathieu etiqueta al chico con un apelativo negativo. El educador ve en esa circunstancia a la persona que hay detrás de la etiqueta “alumno”; sabe que el chico “*no es malo*”, sabe –igualmente– que “*ha actuado de una mala manera*”. El educador, en gran manera sensible... al conocer en profundidad a su alumno, *sabe cómo actuar* en cada momento, en ése más en concreto. Ciertamente, sabe –también– que esas actitudes dotadas de cierta rebeldía son una manera de mostrar su necesidad de atención.

“(...) Me han parecido muy entrañables las escenas en las que el profesor Mathieu se emociona cuando oye cantar a Morhange (...) [No obstante,] intenta mostrarse con cierta imperturbabilidad ante él, dado que es un alumno difícil, que se muestra introvertido (fruto de su rebeldía ante una situación familiar que no acepta). (...)” [relato 4]

¡Sus chicos no son venta de trabajo; para él son mucho más que importantes! Y es que el profesor destacado, al igual que hace Mathieu con el propio Morhange, se implica a fondo en la vida de sus alumnos hasta tal punto de hacer muy suyas las “*victorias*” y las “*derrotas*” de sus muchachos, no pudiendo menos que regocijarse cuando sus alumnos se han sobrepuesto a las adversidades y han conseguido explotar el potencial que llevan dentro. Por otro lado, muestra su alegría o su desolación de la manera que más pueda favorecer a su alumno, puesto que lo conoce casi a la perfección. Mathieu, cuando oye cantar de esa manera tan espectacular a Morhange, se sobrecoge... ya que sabe que detrás de ese canción hay mucho trabajo y, sobre todo, un enorme crecimiento personal del todo posible por parte de su alumno. Con total humildad, mira a los ojos de Morahange y se alegra por su cambio *¿En realidad, no había confiado siempre en él?*

El compromiso que el verdadero educador adquiere con sus alumnos le obliga a entender la educación –y la propia vida– como un proceso de cambio en el que siempre se puede mejorar. Los cambios circunstanciales, inevitables en el proceso educativo, no le asustan, sino que, más bien, los entiende como oportunidades retadoras que, debidamente afrontadas, pueden –siempre activando el fino tacto pedagógico– como oportunidades de mejorar el aprendizaje y el proceso formativo de sus alumnos, su mayor bien posible. Quedémonos, en este sentido, en el mensaje que está en el fondo de una de

las profesoras participantes: “*En la mirada de Morahange se percibe una gratitud infinita que no se puede expresar con palabras: un agradecimiento incalculable a Mathieu por todo el esfuerzo y la paciencia que le ha regalado a modo de lluvia fina, instante tras instante... y, sobre todo, por no haber dejado de confiar en él. ¿Existe quizás un recompensa mayora para un auténtico educador?*”.

El educador destacado en la experiencia vivida cotidiana con su alumno

Cada persona es un mundo, una manera de entender la vida, una forma de enfrentarse a la realidad en la que vive. Cada niño-joven es un caso único en la historia de la humanidad que jamás se volverá a repetir. Sin duda alguna, el talante con el que los seres humanos afrontan su día a día viene determinado por su contexto y por su experiencia vital, pues nadie vive la irrepitible vida del otro. Entonces... ¿si no hay dos alumnos iguales, por qué relacionarnos con ellos, tan a menudo, de la misma manera? ¿Por qué exigirles lo mismo? ¡No es totalmente injusto meter al grupo de nuestros alumnos en un mismo costal!

“(...) Siempre he tenido muy en cuenta las historias que llevan los niños a sus espaldas. Historias que, frecuentemente, les impiden estar atentos o les dificultan el aprendizaje. Eso tiene que ver, por cierto, con las actitudes de amor del Dr. Korczak siempre singulares, hacia cada uno de sus niños. La actitud de atención y disponibilidad hacia cada niño en concreto, tal como él decía: “Detrás de cada bata, se esconde un niño único”... es la que me ha hecho pensar a mí en Diego, un pequeño que, con sus particularidades personales, dejó de faltar a la escuela, cuando los profesores decidimos aceptarle tal como era.

(...) ¡Qué adaptado está ahora, al sentirse aceptado tal como es! ¡Sí, hemos logrado los profesores que se sienta en la clase pero que muy bien, estando en ella como un lugar convertido en su segundo hogar! Solo así, creo, cada alumno en concreto puede llegar a encontrarse muy bien, perfectamente bien. (...)” [relato 9]

El educador excelente, como no podía ser de otra manera, conoce y tiene muy en cuenta tanto el pasado como el presente de cada uno de sus muchachos, dado que su historia personal influye en lo que son y en lo que llegarán a ser. No es posible ofrecer

una educación de calidad si no se *personaliza e individualiza* el qué y el cómo enseñar a la realidad vivida por cada alumno. ¿Si no hay dos menores iguales, cómo es posible caer tantas veces en el error de intentar ofrecerles el mismo menú metodológico y el mismo trato comunicativo?

Como apunta Van Manen: “*¡Desafortunadamente, no son muchos los profesores [auténticos] que llegan a entrar de verdad en la ‘casa personal’ de cada uno de sus alumnos!*” (2004, p. 40). O traducido lo anterior en un formato más práctico: sólo los profesores-educadores que se esfuerzan por entrar en las entrañas personales de cada uno de sus menores, son capaces de “*conocerlos*” de un modo altamente aproximado a cómo ellos realmente *son*. Y es desde ese *conocimiento* personal del Otro-alumno como es posible buscar —casi adivinándolo— lo que más necesita, desea, apasiona... y le encanta aprender, sentirse tratado... así como un largo etcétera que, al fin y al cabo, es la condición *sine qua non* para poderle ayudar a llegar a ser, paso a paso, en coherencia con lo que él mismo desea ser, con gran certidumbre, de forma personalísima.

En esta misma línea cabe entender los brillantes comentarios del protagonista de la película antes mencionada: Janusz Korczak, todo un brillante educador en su vida real y, de forma especial, en lo que se refiere a la estrecha interacción que tenía con cada uno de ‘sus’ niños y niñas, tan amorosamente cobijados y educados por él en sus orfanatos polacos. ¿Acaso —para ello— no debería ser todo brillante educador como él mismo nos lo dibuja en las siguientes líneas de uno de sus escritos más preciosos: «*Com estimar l’infant?*»:

“ (...) *Hasta no hace mucho, me afanaba por leer muchos e interesantes libros de educación. Pero ahora me dedico a ‘leer a mis propios niños’.* Busco ‘leer a cada niño’ una vez; y, después, una segunda, una tercera... y una décima vez. Aún así, no puedo decir con seguridad que sepa todo de él, ya que cada niño es un mundo; sí, un mundo inmenso. Pero estoy seguro de que así, ahora, sé un poco más lo que cada uno de ellos es y necesita, pudiendo de esa manera intuir con más probabilidades lo que puede llegar a ser, como niño concreto, en un futuro no siempre tan lejano (...).” (1999, p. 256).

Sí, así es; el auténtico educador ‘*conoce*’ a sus alumnos en lo más íntimo de su ser, lo que le permite *verlos* como personas únicas e irrepetibles, con su propio rostro y su propio

nombre y, por supuesto, con sus propias características particulares. Ya el *nombre* los identifica y los diferencia del resto. Sí, el nombre es la puerta de entrada al rostro. ¿Será por esto por lo que lo primero que desea un alumno, en lugar de ser uno más de una cierta masa anónima de la clase, no es otra cosa que ser llamado por su nombre? ¿Acaso el ser nombrado así, no siente cualquier niño o joven que es significativo, visible y valioso para el profesor y, de manera muy próxima, por el resto de sus compañeros?

El educador da gran importancia a la comunicación con sus alumnos, por eso, dedica un tiempo a cada uno de ellos —a nivel individual, personal— para establecer así un fuerte vínculo de confianza mutuo. No podemos iniciar un camino tan importante como el de la educación... si no es de la mano de alguien en quien confiamos. ¡Sí, han de confiar en su profesor! Un educador excelente mira a su alumno a los ojos, mostrándole de esta manera que su presencia no pasa inadvertida y que para el maestro, en ese mismo instante, no hay nada más importante en el mundo que su alumno. Cada alumno ha de tener un momento al día de calidad, de exclusividad; de manera que para el educador no haya nada más en ese momento. Un tiempo que, en principio, no es necesario que sea muy extenso. ¿Quizá basten unos segundos para que el profesor le dirija a un alumno concreto suyo unas sencillas palabras que hagan que el chico se sienta importante, mostrándole, en el fondo, que con ese gesto... le está brindando todo su amor pedagógico como profesor. Todos, en un momento u otro, hemos sido alumnos... y hemos sentido y reconocido cuándo un educador nos ha tratado con *'solicitud, afecto y tacto pedagógico'*.

Además, ese *'reconocimiento'* dado a cada alumno, en una ocasión a uno... en otro momento a otro, no es cuestión de imaginarlo y ponerlo en práctica a base de largos ratos de conversación. A menudo, basta un sencillo gesto; incluso, en ocasiones, basta con una forma de *'silencio'* que está cargado de un cúmulo de mensajes positivos. ¡Sí, en efecto, habrá momentos en los que un acompañamiento silencioso será la mejor opción! Porque... ¡hay silencios que dicen tanto! El silencio, en efecto, ofrece a menudo la posibilidad de dar tiempo a la reflexión; invita a la calma y a la escucha activa; brinda el tiempo que el alumno necesita para reponerse, crea el ambiente idóneo para la introspección... y un largo etcétera. En realidad, no es que el educador prefiera subjetivamente callar, sino que es un experto conocedor de cuán importante es, en ocasiones, callar y dar paso al silencio. Porque, a veces, ¿no basta la sola *'presencia'* del

educador, para que el alumno pueda experimentar que tiene a su lado el mejor de los apoyos?

El ‘*contacto físico*’ también ha de formar parte del repertorio de herramientas que el educador posee para acercarse a su alumno. El tacto ha de formar parte de la relación entre el alumno y su educador. El tocar y ser tocado —de múltiples maneras— es una manera de mostrar al alumno la presencia solícita e incondicional del profesor; es decir, es una manera de mostrar el afecto y el interés solícito que en muchas ocasiones las palabras no pueden llegar a mostrarles respetuosamente —¡confirmándoles!— que «existen y son valiosos para nosotros... sus educadores». La piel es el órgano más grande que poseemos los humanos y, quizá, el más sensible.

“(...)Georges López siempre utiliza, con mucho tacto, el diálogo cercano basado en preguntas y respuestas que van más allá del simple componente lingüístico, hasta tocar la fibra sensible de sus corazones... y, por ello, en esos encuentros se mantiene alejado de las lecciones y los consejos usuales, evitando toda carga de frialdad. Creo que esto es importante, porque así... el maestro interviene en la vida privada del alumno, en situaciones que ‘superan’ el ámbito escolar y penetran el interior del ámbito que llamamos ‘personal’. Para mí, al menos, no se trata de comentarios de notas, o de valorar alguna situación más o menos conflictiva que se haya dado a la hora del patio. (...)” [relato 12]

Manteniéndonos cercanos al punto anterior, ¿no necesitan todos, especialmente en la minoría de edad, sentirse escuchados, y muy tenidos en cuenta... al implicar esto que existen también en su relación con otra persona —¡la de un profesor querido, en nuestro caso!— hasta experimentar la vivencia intensa de que son muy importantes para él? La respuesta a este interrogante no parece tener otra alternativa que la contundente afirmación de que así es, sin ningún lugar a dudas. Porque, ¿podemos imaginar mayor soledad que sentirse psicológica y personalmente extraño, particularmente cuando está cerca —¡rodeado!— de personas que son realmente muy importantes para él o ella?

Sí, indudablemente; el educador excelente en su relación con sus alumnos... mantiene con mucho tacto —¡aprovechando toda oportunidad!— diálogos cargados de humanidad con sus alumnos acerca de la esfera más finamente personal de manera distendida y abundante, aprovechando las sencillas y continuas oportunidades diarias. Es gracias a ese talante vincular como llega a ‘*conocer*’ mucho mejor a sus muchachos, penetrando así en

las entretelas de su interioridad más personal. ¡Cuánto agradecen los pequeños el detalle de un profesor le pregunta, le escucha y, a la vez, le da voz... y le muestra que para él es muy importante él y su parecer!

Como cuando Georges López, en ‘Ser y tener’, a punto de acabar el curso, consciente de que su alumna Natalie esta pasando una cierta etapa de duelo por dejar su escuela, en cuyo centro siempre se siente arropada. El maestro nota que la niña está preocupada por el hecho cercano de tener que ir a un colegio de secundaria en una localidad próxima después de acabadas las vacaciones de verano. Goerges, atento y próximo, invita a Natalie a sentarse junto a él en la misma puerta de la escuela y a hablar del futuro y del presente, manteniendo una preciosa comunicación, cargada de afecto. Con una habilidad, rebosante de humanidad, el maestro va animando a su alumna de una forma amena, pero sin engaño alguno. La niña está un tiempo de ese tierno diálogo casi sollozando. A modo de lluvia fina, su maestro le va dando orientaciones, pero sobre todo, le da tranquilidad, ánimos y disponibilidad: “Natalie —le dice su profesor—, tú vendrás a menudo aquí, a tu pueblo. ¿Podríamos quedar siempre que vengas algunos ratos, tú y yo, para hablar de tus dudas, tus progresos, tus dificultades... Vaya, de todo? Natalie ‘respira hondo’. Su problema se ha hecho muy pequeño. Comprende, muy agradecida... hasta llegar a sonreír... que su profesor le comprende, pero que, sobre todo, lo tendrá siempre ahí, disponible, amigable, afectuoso; en fin, para todo lo que necesite...; de forma parecida a como lo ha tenido siempre, momento tras momento, en los años que han pasado en esa pequeña escuela de la montaña .

El buen educador mira más allá de la situación concreta y busca llegar un poco más lejos. ¿No aprovecha, acaso, el sencillo y, a la vez, gran profesor Georges López... cualquier ocasión para estrechar su conexión con cada alumno suyo, con la excusa del más sencillo asunto de la vida escolar, para cultivar la ‘*complicidad inter-personal*’ con todos y cada uno de sus menores de esa clase unitaria rural? Sí, sí; así parece ser: ¡Y eso lo hace movido por un impulso de gran bulto pedagógico; aquél que le invita poderosamente a ‘vivir *en* sus alumnos’, que no es sino la otra cara de su gran misión educadora: ‘vivir *para* sus alumnos’!

Esos menores a su cargo, en efecto, no son *unos* alumnos más, entre los centenares de niños que ha tenido a lo largo de años de docencia, sino que son —ante todo— ‘*sus*’

discípulos queridos, que *'forman parte real'* de su propia vida, como ocurre en todo educador auténtico y de talla. Por ello, lo que busca es crear una *'conectividad interpersonal'* con cada uno de ellos y, una vez conseguida ésta, aprovechar ese clima afianzado, favorable y confiado, para buscar con acierto su verdadero bien. Esa capacidad de conexión se trata, pues, no de una técnica, sino de una *'mirada pedagógica'* que busca llenar las expectativas más envidiables de los menores que tiene junto a sí mismo: sentirse importantes, visibles, conocidos... Llegando a establecer así, en la clase, una especie de *'comunidad personal'*, empezando por la diada *profesor-alumno singular*; esto es, una unión basada en un profundo afecto, así como en un reconocimiento, perdón, agradecimiento, valoración... hasta el punto de llegar a crear una cierta *fusión mutua* en un mismo ser.

El educador cree en su alumno

“(...) Dejó una indeleble huella en mí la secuencia en la que la profesora Erin Gruwell propone a sus alumnos hacer “un brindis por el cambio”, por lo que ‘son’ y por lo que ‘llegarán a ser’. Efectivamente, todos los alumnos tienen ‘el derecho a cambiar’, a enmendar sus errores y a tener tantas oportunidades como sean necesarias hasta llegar a ‘ser’ lo que, en el fondo, más desean. En esas escenas, esa magnífica profesora nos lanza una invitación a quienes podemos ver como actúa ella, como protagonista. Pienso que, por nuestra parte, también nosotros, como profesores realmente, debemos acompañar a nuestros alumnos y ofrecerles nuestra confianza para que puedan realizarse como personas completas e íntegras. (...) [También] debemos tener esperanza en lo que nuestros alumnos puedan llegar a ser, de manera que lo que son en la actualidad únicamente nos indique el punto en el que se encuentran aquí y ahora, no lo que ‘son’ en lo más profundo, ni lo que llegarán a ser cuando den el salto deseado. (...) La profesora [protagonista] propone un brindis por lo que ya han conseguido ser y por lo que podrán llegar a ser cada vez más y mejor. Ya no son aquellos alumnos conflictivos y sin futuro a los que se enfrentó la profesora en su primer día de clase, ahora son personas que tienen en sus manos las riendas de sus vidas, que tienen el poder de decidir y de encaminar sus vidas. El pasado ya no importa; en realidad, ya no existe. (...) [Es decir], para esos alumnos, para esos jóvenes, ya no es relevante lo que fueron, sino aquello que podrán llegar a ser día a día más. (...)” [relato 6]

El *ahora* no es más que el punto de unión entre el ayer y el mañana. Nuestros alumnos *son*, en referencia a un momento y a un contexto concreto. Los estudiantes están determinados por las circunstancias que están viviendo en el tiempo determinado en el que están. Los alumnos no *son* así para siempre, la categoría de *ser* no es inmutable ni permanece inalterable en el tiempo. Las personas, a medida que viven, evolucionan y se van construyendo así mismos a partir de la interacción con el mundo que les rodea. Solo es de talla un educador que es bien consciente de la capacidad de cambio que todos y cada uno de sus niños-jóvenes tiene como ser humano que es. Lo que los alumnos son en la actualidad únicamente nos indica el punto en el que se encuentran aquí y ahora, el punto de partida, no lo que “son” en lo más profundo de su ser ni lo que llegarán a ser cuando crezcan como personas. ¿Serán tan solo unos auténticos y grandes educadores quienes de corazón confían en el cambio y en la potencialidad de sus menores; esto es, quienes tienen esperanza cierta en lo que sus alumnos pueden —¡no solo soñar!— llegar a ser?

No se trata de atrevimiento; se trata de asumir profundamente la convicción firme de que, acompañado diestra y oportunamente un niño o un joven... por un educador así, quien menos quizás aparente tener grandes dotes puede llegar a ser mucho más de lo que la mente —¿incluso la imaginación, más de una vez?— puede barruntar donde está la altura de su techo académico y/o personal, dentro de un tiempo... y dándole toda medida posible de tiempo. Todas las personas poseen unas enormes capacidades que desarrolladas adecuadamente llevarán al alumno a sacar el máximo potencial que como ser humano tiene, y posiblemente de manera más que sobrada.

¡Sí, la esperanza pedagógica implica creer en el alumno y trabajar para el alumno! En realidad, un educador destacado es aquél que reconoce confiadamente el potencial del menor que tiene a su cargo y trabaja en esa dirección sin desfallecer, buscando de manera creativa toda iniciativa pensable para alcanzar la meta anhelada y pretendida, que coincide, una vez más... en el fondo, con el intuitivo y plausible «bien máximo personal y educativo de éste, su alumno.

Además de creer en las posibilidades de los alumnos, el educador reconoce el esfuerzo que los propios estudiantes llevan a cabo para mejorar y algún día alcanzar las metas que ellos mismos se pongan. El secreto de este gran logro, el más decisivo en toda tarea educadora excelente, que se precie de tal, se esconde en gran parte en la actitud llevada a la práctica del profesor a través del reconocimiento pedagógico continuo hacia sus

alumnos... y de la esperanza pedagógica depositada ciegamente en ellos, bañado todo ello en un vínculo entre profesor y alumno empapado de amor pedagógico y de confianza.

“ (...) *Un tema Un tema que destaca en la película “Los chicos del coro”, que resulta especialmente aleccionador para quienes vibramos con observar a un educador de ese corte y, también, con dar pasos animosos por emularle, es el de poner sobre la mesa el descubrimiento de un talento latente en sus alumnos. En este caso, además, el descubrimiento adquiere cierta heroicidad —hoy hablaríamos de resiliencia—, puesto que tiene lugar un cambio radical en un alumnado no tenían ninguna ambición ni esperanza de futuro.(...)” [relato 4]*

Por todo lo visto y dicho, el profesor excelente aparece como alguien que intuye convencidamente que todos y cada uno de sus alumnos tiene un *talento* —difícilmente mensurable— que ofrecer al mundo. Aunque, en no pocas ocasiones, esa capacidad se encuentra oculta a una mirada rápida y rutinaria, el profesor sobresaliente —¡interesado en su “*su*” alumno como si de “una extensión de sí mismo” se tratara!— se afana en buscarla... hasta llegar a descubrirla, y tras hallarla gozosamente, se vuelca con alma y vida a potenciarla. El *amor* pedagógico es el que le mueve a buscar todos los puntos fuertes —¡también los más menudos!— de cada menor a su cargo para, después de sacarlos mínimamente a la luz, comenzar a trabajarlos con animosidad renovada, pensando siempre en que el alumno tiene un deseo íntimo y expansivo de cultivar esas dotes personales cuando se sienten valorados y, en consecuencia, animados por un educador apasionado por su máximo bien. ¿Tendrá razón Max van Manen cuando afirmaba en este terreno: “Cuando ellos perciben nuestra confianza se ven animados a confiar en sí mismos (...) La confianza les hace capaces”? (1998, p. 81). Y en esta misma dirección, este autor holandés-canadiense, que siempre ha ligado la verdadera educación con la condición *sine qua non* de que un niño o joven esté vinculado a un educador auténtico, o lo que es lo mismo: excelentemente dispuesto a volcarse en la relación con quienes tiene la misión de formarlo, dice en la misma página de ese libro suyo: “La *esperanza sólo* podemos depositarla en los niños o jóvenes a los que de verdad *amamos*, no en sentido sentimental, sino en la acepción más pedagógica. Así entendida, la esperanza nos urge a pensar de cada uno de ellos: «No te dejaré tirado; estoy convencido de que puedes llegar a ser más y mejor»” (Ibidem). ¡Así —en definitiva— no cabe la posibilidad de conformarse cómodamente con entender a ningún alumno como un caso perdido, sino, todo lo contrario, como un candidato a alcanzar una autorrealización global más que probablemente exitosa y lograda!

El educador acompaña su alumno

Un bebé, cuando nace, es totalmente vulnerable y depende del cariño y amor que sus padres le brindan de corazón. Cuando, en los primeros minutos de vida, el recién nacido agarra fuertemente el dedo de su madre y lo acerca a su cuerpo, la madre sabe que jamás podrá soltar esa pequeña mano y que, gustosa, acaba de iniciar un camino en el que protegerá y acompañará a su hijo en todo momento. Algo similar ocurre con los niños y las niñas que en su etapa educativa tienen la suerte de coincidir con un profesor destacado que, con fino amor pedagógico, acompaña y apoya a sus alumnos incondicionalmente hasta que alcancen las metas que están llamados a conseguir. Sí, el maestro sobresaliente, se convierte en el guía que, desde el primer día de clase, extiende su mano para que todos y cada uno de sus chicos se aferren a ella con fuerza y no la suelten jamás.

No siempre es sencillo acompañar a los alumnos hacia la madurez. En muchas ocasiones, el educador debe afrontar situaciones complicadas, pero, con la fuerza de su amor pedagógico hacia sus chicos, lucha por ellos con energía creativa, ofreciéndoles su comprensión y compromiso, y protegiéndoles de cualquier peligro de todo tipo, venga de donde viniera. ¡Jamás los abandona a su suerte, porque sencillamente no puede, no quiere! Algo hay dentro de él que le impide mirar hacia otro lado.

Todo lo anteriormente apuntado no impide pensar en que, con el mismo empuje que le lleva a salvaguardar la integridad y dignidad de sus muchachos, en ocasiones concretas, se sienta obligado a marcar –con una exigencia bañada en un exquisito tacto pedagógico– unos claros límites que deben ser respetados por los apreciados menores. Y esto porque, sencillamente, no todo vale. El amor (pedagógico) no le deja ni permite pensar siquiera que los chicos tomen caminos equivocados. Su postura, a veces, sensatamente exigente, a la hora de poner ciertos límites, está siempre orientada por la búsqueda del máximo bien humano y formativo de sus chicos en todos los aspectos de su vida. Por otra parte, ¡es tan importante la manera de decir las cosas!; ¡es tan formativo, por sí mismo, que el profesor emplee un tono amable, aunque seguro, cuando su misión y tarea es mantenerse firme en su posición!

Sí, así es; es primordial que el profesor no se altere ni pierda los nervios, aun sabiendo que debe permanecer inamovible en su postura, convencido que los pequeños –y los jóvenes también– necesitan una figura adulta y madura que les proporcione una seguridad interior, psicológica y moral. Por otro lado, un educador de talla es bien consciente de que los niños captan cuándo el móvil de una palabra firme está movida por el amor. En realidad, actuando así, está asumiendo el rol ‘*in loco parentis*’, esto es, tomando como ‘*guía*’ de su proceder la relación que tiene todo verdadero padre con sus niños, que no busca otra cosa que su verdadero bien; o dicho de otro modo, lo que sin duda necesitan y les conviene.

“(...) El primer fragmento que me ha emocionado y que me ha hecho reflexionar... ha sido cuando el maestro hace que Jojo (Johan), niño de 6 años, se quede en clase después de haberle recordado en varias ocasiones, con buen tono, que estaba distrayéndose demasiado a la hora de hacer su tarea (un dibujo). Jojo estaba desmotivado y no mostraba interés en acabar la tarea encomendada, perdiendo el tiempo y distrayéndose durante una hora. La pereza ha podido con él, y ha demorado el trabajo hasta la hora de ir al patio. Ha sido entonces, al querer ir a jugar, cuando su maestro, Georges, le ha dicho que no podía salir al patio hasta que no tuviera acabada su tarea escolar. (...) Lo que me emocionado más ha sido la forma, reflejada en el mismo tono de voz que ha empleado este magnífico profesor real, de esta película que es, en realidad, un documental. ¡Cuánto están deseando todos los escolares, pensaba yo, tener unos educadores que les transmita en sus actuaciones firmes más amor que exigencia! Lo bien que ha reaccionado el pequeño Jojo ante el límite puesto por su querido profesor Georges, quizás no era otra cosa que el fruto de unas palabras cargadas de serenidad y ternura, a la vez (...)” [relato 11]

Como Jojo, los niños han de saber que sus comportamientos y actitudes tienen implicaciones. Todos nuestros actos tienen consecuencias. ¿Cómo queremos convertir a los niños en adultos comprometidos si no los educamos en la responsabilidad? Los límites dan seguridad a los niños y ayuda a entender la frustración. Necesitan saber qué se puede hacer y qué no está permitido. Es el educador quien, con un respeto y una complicidad completa, ofrece a sus alumno la oportunidad de conocerse mejor y de aprender a relacionarse en sociedad a partir de los límites.

El vínculo que se crea entre un educador excelente y sus alumnos tiene mucho que ver con el tono con el que se relaciona el adulto con el niño. Depende mucho de la presencia, del cariño, de la complicidad que nace entre las dos personas cuando se encuentran y, mirándose a los ojos, se expresan lo que no pueden decirse con palabras. Tan importante es lo que se dice como la manera de decirlo. Nunca la letra ha entrado con sangre. La letra entra con amor y creando la necesidad de aprender, comprometiéndolo al alumno en su aprendizaje. Mostrándole la belleza que hay detrás del conocimiento y del saber. El educador excelente es una persona entusiasta y es una apasionada de la educación y de la formación. Disfruta con lo que hace y eso se percibe en sus clases. Nada atrapa más a un estudiante que un profesor que transmita con pasión una lección, como cuando antiguamente toda la familia, después de un duro día de trabajo, se reunía alrededor de la lumbre para escuchar las leyendas que el más anciano narraba con pasión ante la atenta mirada de los más pequeños de la casa. Con el crepitar del fuego de fondo, se producía un momento mágico, en el que los niños conectaban con la experiencia y el saber de toda una tradición que se perdía en los albores de los tiempos. Los chicos escuchaban atentos, sin perder detalle, las ancestrales leyendas y costumbres de un pueblo que estaba evolucionando. Como aquellos ancianos, el educador sabe que en la pasión está una de las más potentes herramientas para atrapar a sus alumnos. Sí, ciertamente, un educador apasionado contagia a sus alumnos el entusiasmo por aprender.

Aunque en ocasiones, la pasión no es suficiente, hay situaciones en las que resulta difícil tirar adelante. No cabe duda de que el profesor debe ser un referente para el alumno, alguien en quien confiar en los momentos de duda o flaqueza, sí, un faro en las noches de tormenta. Muestra que, a pesar de que el camino no será fácil, merece ser recorrido. Cuando el alumno diga: *“no puedo más y aquí me quedo”*... el maestro, haciendo acopio de todo el compromiso y la creatividad que sea necesaria, le ayudará a encontrar las fuerzas y motivación necesarias para que este chico retome su propio camino. ¡Cueste lo que cueste, estará a su lado, acompañándolo y animándole a seguir! A pesar de los pesares, por muy compleja que sea la situación, el educador jamás tira la toalla, las dificultades que presenta su alumno no son razón para abandonarlo a su suerte, le mira a los ojos y le dice: *“yo estoy aquí, no te abandonaré, confío en ti”*. El educador no se puede permitir que el alumno pierda la confianza en sí mismo y en los demás. El profesor, ha de intentar, a toda costa, animar a sus alumnos a seguir adelante y a creer en ellos mismos y en la potencialidad que tienen. ¡Todos los alumnos tienen talento y

capacidades! El maestro, como no puede ser de otra manera, debe encontrar la manera de llegar a lo más íntimo de cada chico para detectar cual es la tecla que debidamente pulsada activará el cambio —si, siempre se puede cambiar, no todo está perdido—. Pero para que se de el cambio, el propio alumno ha de querer cambiar y por eso el profesor implica a la alumno en su propia formación, a de ser parte del proceso, él es el principal protagonista de su vida y el educador se lo transmite y lo implica en su propia formación invitándole a que tome decisiones y a que se responsabilice de su propio proceso formativo.

El educador no puede recorrer el camino por su alumno; es él quien ha de construir su futuro, pero —como haría un padre— el verdadero profesor está a su lado acompañándolo a transitar por la vida. Ese acompañamiento, solícito y sutil, lo practica tanto en la sombra de la cotidianidad como en algunos encuentros privilegiados en los que en la intimidad le ayuda desde el corazón ofreciéndole esa mano que jamás le faltará.

El educador transforma la vida de su alumno

“(...) Es clarísimo que cuando un alumno se siente valorado... es capaz de salir adelante y de sacar fuera incluso lo que no tiene dentro. El profesor Mathieu consigue despertar un talento y una pasión en un alumno que se sentía señalado por ser hijo de madre soltera y estaba muy convencido de que este hecho le marcaría para siempre y, por esta razón, debería comportarse como tal. (...)” [relato 4]

Educar es una tarea compleja, es mucho más que instruir en una serie de habilidades técnico-académicas. Educar, como hace Mathieu con Morange, implica transformar la vida del alumno... una vez que el niño entra en contacto con él, todo un educador... tan sencillo como sobresaliente. Tras algunos encuentros concretos, pero decisivos, con su gran maestro... su vida de ninguna manera puede permanecer igual. Sí, así ocurre: ¡algo de enorme trascendencia se mueve en el interior de ese alumno! Podríamos llegar a decir, sin temor a exagerar que, y sin lugar a dudas, se produce una metamorfosis que invita y lleva al chico a crecer... tanto académicamente como personalmente. Después de ese contacto de suma calidad interhumana, nada vuelve a ser igual.

El profesor auténticamente sensible, a través de su actitud, desencadena el cambio deseado partiendo de las potencialidades que cada alumno tiene. ¡Todos los alumnos tienen su talento! Lo que ocurre es que, en ocasiones, se les ha dicho tantas veces que no son capaces... que los chicos llegan a interiorizar que poseen esa riqueza personal en las profundidades de su ser. Cuando siempre te han dicho que “no vales”, lo más habitual es asumirlo y actuar en consecuencia. ¡Cuánto mal han hecho las etiquetas! Es tarea de un auténtico educador romper esas etiquetas y mostrar a los chicos, con profundo amor y entrega, la enorme valía que tienen y las extraordinarias capacidades que poseen.

Ahora bien, cuando todo parece perdido y las etiquetas determinan a sus alumnos, el maestro –como es el caso de Mathieu en su relación y trato con los chicos que tiene a su cargo– se rebela ante aquellas voces que dicen que sus alumnos “no valen” y, con una exquisita sensibilidad, detecta y consigue despertar el talento y la pasión que cada alumno posee. Él sabe que todos tienen enormes potencialidades; pero, cuando no son tan evidentes, hay que descubrirlas y conseguir que el propio menor abra su corazón y sea consciente de la mayúscula capacidad con la que cuenta. Sí, efectivamente, el talento está dentro de cada uno de los chicos. Una vez que los alumnos asumen su propio potencial y reciben el apoyo incondicional de su profesor, se dan las condiciones excelentes para que se produzca la metamorfosis. Cuando el cambio se ha iniciado, ya no tiene marcha atrás, el alumno se siente valorado y capacitado ¡Ahora tiene las herramientas y se sabe capaz! Ciertamente, no es sencilla la tarea que tiene por delante un maestro cuando inicia cada nuevo curso, pero... ¡Es tan importante y determinante su tarea!

Guiado por ese loable objetivo –¡vital para sus menores!–, que invade cada instante de la tarea educadora, todo profesor auténtico se marca un camino del que no se aparta jamás: **transformar** las vidas escolares y vitales de los alumnos que tiene confiados en el más hondo sentido de esa expresión. Sí, en la línea seguida por Mathieu, quien, con mucho esfuerzo, pero sin desfallecer en su empeño, logra hacer con la vida de Mohrange.

“(...) La tensión de la dificultad técnica se relaja, y en la mirada de Mathieu hay reconocimiento, hay amor, hay compromiso y responsabilidad hacia su alumno que, quizás cantando igual de bien que unas semanas atrás, ahora se ha transformado. No hay sólo un reconocimiento hacia un buen cantante, hay un reconocimiento de lo que Mohrange es como persona, y de lo que puede llegar a ser, mucho más allá del canto. Y... en la mirada de Mohrange se siente ese reconocimiento, ese amor

que le llega del maestro; a la vez que se le ve agradecido, emocionado y feliz, por lo que ha recibido de su maestro. (“Y en los ojos de Mohrange, que seguía también mi compás, leí de pronto muchas cosas: el orgullo, la alegría de sentirse perdonado, pero también, y eso era nuevo para él, de agradecimiento”). Mohrange ha crecido como persona en estos instantes, y comparte con su maestro, a través de su mirada y de una sonrisa velada, la consciencia de esta experiencia.(...)” [relato 1]

¡Qué acertadamente concibe un profesor de talla pedagógica uno de los elementos esenciales de la **educación**! Sí, para un profesor destacado... la educación es entendida y asumida como un proceso de crecimiento global de la persona de cada menos a su cargo; esto es, tanto a nivel académico como personal; así como un camino continuo y progresivo, cuyo fin es construir la mejor versión de cada alumno. Sin pedirle más de lo que ese alumno puede alcanzar, pero tampoco conformándose con menos... Aceptar menos sería fallarle y, sin duda, faltar al compromiso adquirido. Una vez que se inicia el camino de la mano de un educador que sobresale, algo se mueve: se desmoronan los pilares de barro sobre los que se fundamentan las actitudes y creencias exiguas que, tan a menudo, tienen desafortunadamente un gran número de menores en formación... para construir su ‘nuevo yo’... sobre otras bases más sólidas y fidedignas, unas columnas fuertes y sólidas. No cabe duda de que una educación entendida y aplicada de forma excelente ha de transformar la vida de los chicos. ¡Siempre hay, de este modo, un gran margen de mejora!

Ciertamente, el auténtico educador no escucha nunca las engañosas voces que dicen que algunos alumnos no valen o que su propia tarea será en balde. Una de las experiencias más infames que puede vivir un alumno es la de llegar a interiorizar que “no vale”, que no podrá lograr ser nada en la vida. Porque, ¿un niño sin esperanza puede llegar a rehacer su nulidad y llegar a ser una persona con futuro? ¡Que enorme talla adquiere así la grandiosa misión del educador! Sí, prácticamente sin excepción alguna, en las manos de un formador de este corte se juega la suerte de cada uno de sus alumnos, de manera especial los que experimentan sus vidas bajo la sombra de la inutilidad, cuando no acompañada de una falta de sentido vital. ¡Así es, sin duda alguna!

Se entiende así que una de las prerrogativas más perentorias de un estupendo profesor-educador sea la cualidad de mantener con sus alumnos –siempre en “singular”– una relación educativa cimentada en una inalterable ‘**esperanza pedagógica**’. Esta es para el

reconocido pedagogo Max van Manen una de las tres disposiciones esenciales de todo auténtico y gran educador. Y, por ello, ésta es la que hace sentirse a los escolares, como aprendices y como personas, enormemente e inmensamente valiosos, tanto por lo que ya “*son*”, como por lo que “*están llamadas a ser*”. Una esperanza pedagógica que descansa, particularmente, en una inquebrantable y convencida confianza en las muchas posibilidades de todos y cada uno de sus alumnos. Confianza inmutable de un excelente educador que desata una fuerza interior tal en cada alumno que nada puede detener a éste en su proceso de creer en él mismo como persona realmente valiosa. Sí, cuando un educador es sobresaliente, en la inmensa mayoría de las veces, está en sus manos el cambiar la imagen que el alumno tiene de si mismo y el darle la oportunidad de llegar a conquistar las metas más nobles que se marque. ¡Qué claro se ve esto en una magnífica escena de la película ‘*Unidos para triunfar*’!

Como en aquella escena en la que el director de la escuela crítica a los estudiantes de la clase de Ron, a lo cual el profesor responde: –“*¡Oiga, no hable así de esos chavales. Pero continúa el director: –“Lo único que le pido es que sus alumnos aprueben”*. A lo que responde con seguridad Ron Clark: –“*Todos mis alumnos van a aprobar*”. Las difíciles e incrédulas chicas escuchan la conversación agachadas detrás de la puerta y van mostrando sorpresa ante las palabras de su profesor, especialmente por convencimiento con el que habla. –“*Bien, pues pasaremos el problema a otro*”, comenta el director. En ese momento Ron Clark enfatiza con convicción: –“*El problema no son ellos ni tampoco su capacidad. El problema es lo que usted espera de los chicos. Es usted quien pone el listón aquí* (indicando con la mano hacia abajo, a la altura de la cintura). *¿Por qué? ¡Póngalo aquí arriba* (indicando a la altura de la cabeza)... *a ver qué pasa!*”. Shameika, la díscola y, a la vez, líder del grupo clase, se levanta y mira a través del cristal de la puerta, desconcertada ante lo que está oyendo. Ron Clark sigue defendiendo y pidiendo confianza y respeto para con sus alumnos y su trabajo... con vehemencia. En pocas películas se ha visto tan claramente explicitada la confianza esperanzada de un profesor en sus alumnos, a pesar de haber motivos para dudar de un puñado de alumnos que, en esos momentos de su desarrollo a nivel escolar todavía distaban de la imagen positiva que veía el estupendo profesor Ron Clark en un horizonte no muy lejano.

El educador excelente utiliza el tono y el tacto apropiado como herramienta pedagógica para conseguir modificar aquellas conductas que no son del todo adecuadas.

Entendiendo que el respeto, el cariño y la confianza son instrumentos altamente valiosos para que se dé el cambio deseado. El educador ve en su alumno a la *persona* que hay *detrás de las etiquetas*; sabe bien que éstas no son más que una reducción simplista de toda la grandeza que se encuentra detrás de esa *marca*. El profesor, ignorando lo que otros dicen de sus alumnos, se esfuerza en borrar de la mente de sus chicos ese *sambenito* que les han colgado. Sí, efectivamente, los muchachos son mucho más que una etiqueta, son personas en evolución que pueden cambiar y mejorar... A partir de esa perspectiva hecha suya, el profesor auténtico aprovecha cualquier ocasión que se brinda para hacer aumentar la autoestima de sus alumnos y el borroso auto-concepto que de ellos mismos tienen, ya que, en muchas ocasiones, han llegado a interiorizar de tal manera los calificativos negativos que durante años han ido escuchando que realmente creen que esas etiquetas les hacen justicia. A pesar del desánimo que puede reinar a su alrededor, el educador verdadero cree firmemente en las posibilidades de mejora de todos y cada uno de sus alumnos y los apoya y acompaña en el proceso de crecimiento. No se deja influir por esas voces que ven a los alumnos como los enemigos o los “otros”. No entienden la educación como un territorio de buenos y malos. No, no; el docente está al servicio de las necesidades de cada menor y su único, y más loable objetivo es sacar todo lo que sus alumnos llevan dentro. El educador, comprende que en muchas ocasiones las “molestias” o “distorsiones” que genera algún alumno no son más que un grito que reclama atención, respondiendo esas llamadas a una serie de carencias que, si el profesor detecta y soluciona, mejorará el comportamiento y la actitud del alumno en cuestión. ¡Sin duda alguna, el educador excelente les ayuda a evolucionar y a alcanzar la mejor versión de sí mismos!

El educador atiende a la llamada de su alumno

Para la mayoría de los niños, la infancia es un periodo de la vida que se recuerda con especial ilusión, un tiempo de felicidad en el que las horas transcurren entre ternura y juegos en un entorno familiar y escolar que cubre las necesidades de afecto y apego que cualquier niño puede necesitar. Estos niños son estimulados y acompañados por los padres y por los educadores, que responden con agrado a cualquier contratiempo que pudiera surgir. Para estos chicos, lo más importante que valoran de una escuela es que, realmente, resulte ser un lugar agradable, en donde sea acogido, atendido, estimado... y,

por supuesto, también, una oportunidad para donde aprender y crecer de una manera armónica, sintiendo satisfactoriamente el bello latir de la vida. Con todo, la tozuda realidad confirma la existencia, también, de un grupo importante de niños que no tienen esa suerte, de un grupo significativo de niños y adolescentes que no reciben el cariño y el afecto que la familia les debería brindar. Hay muchos chicos que crecen en entornos realmente complicados, donde no encuentran referentes atractivos, maduros y dignos a los que seguir. Esos chicos, de una manera u otra, lanzan llamadas desesperadas de atención que no siempre son atendidas por sus docentes. Para tales alumnos, la escuela acaba siendo un lugar adverso donde se han de pasar un gran número de horas sin ser tenidos en cuenta. ¿Acaso estos chicos no son los que, prioritariamente, merecen ser más atendidos con delicadeza y afecto? ¿Los que merecen ser escuchados de un modo privilegiado?

Sí, así es, ciertamente; la escuela debería ser un lugar de afectuosa acogida y de crecimiento, donde cada uno de los chicos sintiera que está en un espacio en el que se le valora, se le conoce y se le reconoce. Pocas cosas pueden resultar más dolorosas para un niño que ser invisible ante los ojos de un adulto significativo. ¡Quién no es ‘visto’ no existe! Los niños necesitan ser importantes para alguien, percibir que son realmente queridos. Porque, ¿es extraño que, en el caso de no sentirse reconocidos, necesiten llamar la atención de los adultos para que le presten la atención, para sentirse visibles? ¡No les quedan muchas más alternativas! Desde esta perspectiva, si un educador es muy auténtico, sensible, sea cual sea la manera en la que la alumno lance su llamada, ¿no le resultará del todo imposible desoírlo, ignorarlo? Así será, sin duda alguna. No es posible para un profesor que se precie de tal que pueda mantenerse impertérrito ante el reclamo lastimero de uno de sus alumnos y sabe que cada llamada de atención no es otra cosa que una petición desesperada de ayuda. ¿Cómo ignorar la llamada de ayuda de un niño que sufre en sus adentros, por mil motivos posibles?

“(...) Erin escucha la llamada de auxilio que André lanza al puntuar con un cero su autoevaluación. No lo duda y corre a ayudarlo. El simple hecho de no aceptar la cualificación que el muchacho se ha impuesto... muestra por parte de esa sensible profesora un grado importante de implicación y de responsabilidad para con su alumno; ella sabe que André merece más... y no puede aceptar una nota que no le corresponde. La nota en cuestión es un reconocimiento propio y un reconocimiento de la profesora al grupo y al esfuerzo titánico que todos y cada uno de ellos han llevado a

cabo durante el curso. Erin no puede permitir que André se ponga un cero... No lo merece y sabe, ya que lo conoce, que en cierto modo, con el cero, lo que André solicita es ser escuchado y reconocido como una persona única e inmensamente valiosa. (...)” [relato 7]

Erin escucha la llamada y, con un exquisito tacto, responde a la llamada del chico. Lo conoce, sabe que no merece esa nota, y con unas pocas, pero acertadas, palabras lo reconforta y lo llena de ánimo. ¡Cuántas profesoras como Erin hacen falta! De igual modo que Erin, movida por su abundancia de aprecio y responsabilidad por sus muchachos, todo profesor excelente sabe cómo actuar ante la llamada atención de su alumno. El educador de talla, con una finura exquisita, abraza el ser más profundo de su alumno y le da la respuesta oportuna que el chico necesita. ¡No hay dos personas iguales, por lo que no sirven dos respuestas idénticas! Cada alumno, teniendo en cuenta sus propias vivencias, necesita una manera de ser reconocido. No existen las recetas universales. Solo a partir de una genuina *mirada pedagógica* centrada en cada alumno y en la trascendencia de la propia misión encerrada en su tarea educativa está la respuesta.

Todos hemos sido niños y hemos necesitado reconocimiento por parte de nuestro profesor. Cuando éste, atendiendo a nuestra llamada, nos miraba a los ojos y nos recibía en su interior más personal, dedicándonos su tiempo y abriéndonos las puertas de su corazón... vivíamos la grandeza de ser valiosos para alguien muy significativo, volviendo así realmente contentos al pupitre, con la sensación, además, de no querer defraudar a esa persona que nos había tratado con tanta solicitud y afecto. Sí, tanto en aquel tiempo como en la actualidad, cualquier alumno así tratado se siente hondamente arropado... por su presencia y por sus palabras. En esos momentos de gran calidad humana y educativa, imposible que haya algún alumno, por difícil que sea, que no valore enormemente esa forma tan especial de ser visto y atendido. ¿No sería estupendo conseguir que todos los alumnos pudieran experimentar esa formidable vivencia personal profundamente añorada? Sabedor, con la mente y/o el corazón, de esa ansiada necesidad por parte de todo alumno, todo profesor destacado en su misión educadora *sabe cómo atender* a su alumno mediante una actitud vital y educativa ricamente cultivada. Sí, no se puede dejar de soñar, desde una visión pedagógica de altura, en contar con educadores que consigan, en el menudeo de la práctica escolar diaria, hacer sentir esa experiencia que cada alumno precisa de una manera tan intensa, hasta el punto de ver satisfechas sus necesidades y aspiraciones más humanas; lo que lleva al educador auténtico a establecer lazos

penetrantes y profundos con lo más propio e íntimo de cada alumno. ¡Eso es lo que nos ha sido posible saborear en la relación tan humanamente conmovedora que mantiene el profesor Mathieu, en el film ‘Los chicos del coro’ con su pequeño ex-alumno Pepinot! Este gran educador ha creado un vínculo tan fuerte con el pequeño huérfano que le resulta imposible desoír su llamada apesadumbrada; porque, ¿cómo podría un verdadero profesor como Mathieu mirar hacia otro lado ante esa petición crucial para su niño sumamente desvalido?

“(…) Justo cuando llega y se para el autocar, Mathieu oye una voz que lo llama con insistencia: “¡Sr. Mathieu, Sr. Mathieu!” (de hecho, aunque el maestro no lo sabe todavía... escucha una llamada, en el sentido más profundo del término): es el pequeño Pepinot que le pide que se lo lleve con él. Mathieu se siente sorprendido por la demanda. (...) Pero Pepinot no entiende de normas, se siente unido a Mathieu, única persona en el mundo que le ha mostrado un hondo y sentido afecto. “¡Por favor...!”, ruega el niño desde el fondo de su corazón. La llamada de antes se convierte ahora en una llamada profunda; el rostro y el tono de Pepinot hacen su impacto en Mathieu. (...) Pepinot ve como el maestro sube al autocar y se cierra la puerta, la puerta de la oportunidad perdida, la puerta de la posibilidad de una nueva vida al lado del maestro que le ha dado cariño y comprensión en abundancia, del maestro que lo ha reconocido como niño, como persona. La oportunidad de ser alguien para alguien empieza a alejarse. Pepinot se queda solo, se siente triste, abandonado una vez más en la vida...; pero ese sentimiento dura sólo unos instantes: los instantes que han servido para que la razón y el corazón de Clément Mathieu se pusieran de acuerdo, para que la llamada pasara de un vocativo hablado a un vocativo del corazón, a que la responsabilidad y el compromiso pedagógicos surjan con fuerza y se pueda hacer realidad la oportunidad de un largo recorrido vital fuera de las verjas del internado. (...)” [relato 1]

En este hermoso fragmento entrecortado de un estupendo relato... se capta, con abundancia emotiva, lo que es propio de un excelente educador: cómo, tras captar la llamada de un alumno, vulnerable de un modo u otro, de ninguna manera es capaz ya de restar impasible ante quien tiene delante. Hay algo dentro de él que le impide ignorar la voz de su alumno, algo –igualmente– que le empuja con fuerza moral a dar respuesta cumplida a toda y cada solicitud, pequeña o impresionante. Cuando Pepinot mira desde la verja, con una mezcla de esperanza y desesperación, está tocando lo más hondo de su profesor... ¡jamás un verdadero educador podría ignorar al pequeño Pepinot!

La *responsabilidad pedagógica* y el correspondiente *compromiso pedagógico* — “una” característica “doble” pero, en realidad, única— del destacado educador, impiden *rehusar la llamada* del alumno necesitado. El menor, por su parte, cuando encuentra a un educador excelente *se siente reconocido como persona y como niño...* Siente que *su rostro existe* y que *es importante para alguien*. ¡Cómo cambia la cara y el ánimo de Pepinot cuando Mathieu baja del autobús! La *razón y el corazón* —en armónico concierto— forman parte del núcleo de la responsabilidad y del compromiso pedagógico, que aspiran a otros horizontes... sin dejarse regir por unos horarios o por un contrato laboral.

“(...) Un educador no puede mirar para otro lado cuando un alumno reclama su atención. Al igual que Erin, quien buscaba todos los medios necesarios para conseguir que sus alumnos llegaran, poco a poco, a obtener lo que se propusieran, todo educador que destaque como tal... ha de implicarse en pos de sus alumnos. Un educador es ‘educador’ siempre, en todas las acciones de su vida, dentro y/o fuera del aula. (...)” [relato 6]

Sí, sí; un auténtico educador lo es siempre, no hay en él unos fríos horarios ni unas flemáticas jornadas laborales, como ha podido verse perfectamente en la magnífica profesora Erin. Para quienes aspiran a ser profesores de talla, la profesora protagonista de este atrayente film es, en ciertamente y en buen grado, una verdadera referente, al reflejar unas disposiciones educadoras que invitan y atraen a ser y actuar de forma paralela, en numerosos casos, como ella nos muestra, a muchos profesores/as que necesitan un pequeño toque y suave presión para animarse a ser realmente auténticos, como no pocas veces, quizás, soñaron. En otros términos, y a modo de concreción: ¡hay necesidad imperiosa de encontrar docentes que asuman su tarea educadora, tanto dentro como fuera del centro escolar, siendo en ambos casos su implicación máxima. Cualquier momento y cualquier lugar es adecuado para dar respuesta a la solicitud codiciada por un alumno, o mejor: por un alumno muy ‘*suyo*’. Para Erin... jamás hubo horarios, nunca cerró su puerta personal y docente a ninguno de sus jóvenes en formación.

El educador está para su alumno

Todos, en un momento u otro, hemos sido alumnos... y hemos sentido y reconocido cuándo un educador nos ha tratado con clara solicitud y tacto pedagógico. Ha sido en esas ocasiones de oro cuando hemos percibido una determinada forma especial de ser vistos,

de ser escuchados y de ser tratados casi privilegiadamente en cada una de nuestras situaciones más concretas. En efecto, un profesor auténticamente sensible, a través de su actitud, de su postura, de su mirada... e, incluso de su silencio, es capaz de hacer sentir aquello que cada alumno necesita vivir con una intensidad y una expectación tan honda como singular. Un destacado educador, en efecto, con su sola presencia, establece lazos particularmente profundos a nivel de comunicación existencial-pedagógica entre su persona y la de cada uno de los alumnos que tiene a su cargo.

Cada alumno, en su grandeza y en su genuinidad, tiene una manera única de estar en el mundo y de enfrentarse a los desafíos que cada día le plantea la vida, también en su vida escolar. No es sencillo ser un niño en un mundo hecho a medida de los adultos. Cualquiera alumno tiene la necesidad de 'ser visto', de 'ser reconocido'. Cualquiera de ellos, por ello mismo, necesita sentir que es especial, que es tenido en cuenta, que es particularmente importante para alguien. Por ello, uno de los rasgos esenciales de una excelente relación educativa radica en la actitud asumida por el buen profesor de 'estar presente' totalmente para sus alumnos, de modo que éstos puedan recibir de su profesor una mirada tan auténtica y amorosa que les confirme como personas únicas y significativamente importantes... también para el mismo educador.

Los menores, ante las incertidumbres que se ciernen sobre ellos, necesitan la rica presencia de una figura adulta que les arrope y que les ofrezca la seguridad que requieren, que les ayude a encontrar respuestas y que esté para ellos cuando el miedo o la duda aparecen. El educador, mediante una actitud casi vital, está atento a todo lo que sucede dentro y fuera del aula, observa y escucha cómo viven sus alumnos y cuáles son sus necesidades reales, lo cual le da un rico y amplio conocimiento de la verdadera esencia de cada uno de sus muchachos. Cuando descubre que hay un niño que sufre, siente la necesidad irrefrenable de cobijar y atender a ese chico, no concibiendo siquiera el dejarlo solo en su desconsuelo. Para el profesor sobresaliente, sus chicos son algo realmente muy importante en su vida; de ahí que para ellos pretende lo mejor y no pueda, ni quiera, mirar hacia otro lado cuando percibe que los muchachos lo necesitan. ¿Qué clase de educador sería si desoyera esa llamada? Cuando uno de sus alumnos lo requiere, el educador excelente está ahí para él, desplegando todas sus capacidades con el objetivo de ofrecer lo mejor de él mismo a ese chico que tiene delante y que le mira a los ojos pidiéndole ayuda. Con la calma y el tacto adecuado, se acerca a él y le ofrece aquello que necesita.

No puede evitar estar para él con toda la fuerza y la predisposición que el ‘amor’ y la ‘responsabilidad pedagógica’ le obliga. Sí, así es, ciertamente; una relación educativa satisfactoria se basa en la proximidad y en la oferta total de ayuda y respaldo a los alumnos. En esta línea, todo destacado educador se involucra con todo su ser en cada instante del proceso educativo, volcándose sin medida con la pretensión de darlo todo. Desde este ángulo no caben medias tintas. El alumno merece y necesita la mayor implicación posible por parte de su profesor en todo momento de su formación académica y, particularmente, humana.

Hay muchas maneras de estar con el otro, pero únicamente una de ‘estar-ahí para el otro’. Estar para otra persona implica tener puestos los cinco sentidos en el ser humano que tenemos delante, no sirve únicamente con la presencia física, se exige una presencia completa, de cuerpo y alma. Estar para el otro es, de algún modo, hacer un paréntesis en el latir de la vida, una entrega total y completa en el aquí y en el ahora, no existiendo nada más que la persona que tiene delante. El profesor está-ahí para quien lo necesita, acompaña y arropa con todo su ser al niño o el joven que lo necesita, con palabras y gestos que reconfortan el ánimo del niño. Joan-Carles Mèlich afirma que el ser humano no se define por su ser, sino por su estar-ahí (2016, p. 61). Así es: una relación educativa sobresaliente exige que el educador esté en cuerpo y alma para sus alumnos, que esté en el aquí y en el ahora, pero también en el mañana... ya que su compromiso se alarga en el tiempo.

No hay recetas universales que puedan aplicarse de manera indistinta para todos los chicos de un curso, dado que cada alumno necesita una manera de ser atendido y de ser acompañado en los momentos llanos o difíciles. Se comprende, por ello, que el profesor sobresaliente, siendo sensible a las necesidades de los niños, se aproxime a cada uno de ellos de la manera más adecuada. Con sumo tacto, ofrece al chico las herramientas necesarias para que, con toda la paciencia necesaria, éste vaya abriendo las puertas de su corazón y comparta con el profesor lo que le inquieta. No lo presiona, le da tiempo y espacio para que elabore y asuma lo que le está sucediendo.

“ (...) Pensando en ello me he dado cuenta de que la manera que tiene el maestro [Georges López] de darle consuelo es otra vez utilizando la mirada y la expresión de la cara. Sin decir nada explícitamente, le transmite cálidos e incisivos mensajes; tales como: ¡te entiendo!, ¡sé cómo sufres!,

¡sé que tienes miedo de que tu padre llegue a morir!. Pero, escucha: yo estoy contigo para todo lo que necesites; aunque tú también tienes que poner de tu parte todo lo posible para afrontar esta dolorosa situación. He de confesar que ese diálogo que tiene el profesor Georges con ese alumno con su padre en fase terminal de cáncer me ha conmovido; así mismo, me ha hecho sentir la delicadeza encerrada en la amorosa y responsable conversación que tiene este gran profesor con su escolar, tan notablemente afectado: con gran tacto, con un tono afinado en sus palabras prácticamente perfecto, consigue llegar al centro del corazón dolorido de su alumno. Su amor y su responsable hacerse cargo de ese alumno (en ese tiempo de conversación, el único que le interesa) ha sido para mí una clara muestra y una imborrable lección de solicitud, de trato amoroso... desde una perspectiva educativa, de estar comprometido y disponible para él en todo momento, especialmente cuando se encuentra con algún alumno muy vulnerable, muy en apuros, cualquiera que sea su tipo (...)" [relato 12]

Por otro lado, una deseable relación entre un verdadero educador y cada uno de sus alumnos se basa igualmente, entre otros rasgos esenciales, en adquirir una genuina **mirada pedagógica** sobre cada alumno y acerca de la propia tarea educativa. Mirada pedagógica que invita a **'ver'** con extrema claridad la singular e inmensa valía encerrada en la unicidad personal de cada discípulo, apeteceiéndola y laborando por reconocerla y llevarla a su plenitud. Mirada pedagógica, también, que invade cada instante de la tarea educadora de un valor y trascendencia sumamente grande: *'transformar'* las vidas escolares y vitales de los alumnos que el profesor tiene confiados en el más hondo sentido de esa expresión.

Hay otra enseñanza de gran interés pedagógico en la forma que utiliza el gran maestro Georges, con mucho tacto y tino, el lenguaje no explícito, no verbal, especialmente en este diálogo que sostiene con Olivier, tan necesitado de apoyo, de ánimos, de descubrir un sentido... a la grave enfermedad de su estimado padre. Ciertamente, la forma de mirar a Olivier, mientras éste comenta esa situación personal que tanto le hace sufrir. Con la mirada, el profesor, llega con finura a comunicar al adolescente un mensaje de empatía, de sentimiento compartido, de meterse con todo su ser en el dolor que apenas a su apreciado alumno. Sin duda alguna, esas miradas y un buen número de silencios sopesados consolaban más a ese chico que un cuarto de hora de frías palabras de las que se suelen decir cuando el objeto es calmar y tranquilizar a otro ¿quizás muchas veces no serán más formativos, más edificantes, una suerte de silencios, de miradas, que parten del corazón del educador y alcancen esas regiones del alma de un niño o algo más mayor,

que necesita una dosis repleta de mensajes sinceramente sentidos por quien lo está formando; por ejemplo, de una mirada que signifique: te comprendo, ánimo, el mal no tiene todavía la última palabra, tú eres capaz de crecer con esa prueba... y muchas más cosas que necesita, de forma sobreabundante en esos momentos críticos?

La mirada juega un papel fundamental en la relación que un educador mantiene con sus menores. Un educador de talla tiene en '*su mirada*' una herramienta pedagógica extremadamente poderosa, un instrumento única y totalmente personal que, utilizado adecuadamente, ofrece el más cálido de los abrazos o la reprimenda más severa. En cierto modo, la mirada llega donde no llega la palabra y la piel. Con una mirada, el profesor puede dar el más cálido de los abrazos, mostrar que ha visto a su alumnos y que, sin duda, *está-ahí* para ellos. Con la fuerza de la mirada, el profesor tiende su mano al niño que lo necesita. Sin duda alguna, una mirada rebosante de tacto puede comunicar en ocasiones mucho más que cualquier palabra. ¡Son tantas las veces en las que no caben las palabras! En ese instante, desde la distancia, el maestro mira a su alumno a los ojos, mostrándole de esta manera que su presencia no pasa inadvertida; es decir, en ese momento de tan gran valor, el niño sabe que es alguien importante para su maestro.

El educador sobresaliente utiliza el lenguaje no verbal, al igual que el verbal, para transmitir a sus alumnos la confianza que deposita en ellos. ¿Sería posible crecer humanamente sin confianza? El educador con su sola presencia y con compasión, acompaña en su dolor al alumno que sufre. Con un silencio paciente y cómplice, que "dice" más que muchas palabras, el profesor invita al alumno a hablar al ritmo que éste necesita; con una mirada que permite al otro sentirse escuchado y sentirse reconocido, esa potente mirada invita al chico a recorrer el camino que hay entre los dos; a partir de los oportunos silencios, de la mirada y del contacto físico que le arropa en su sufrimiento... permite hacerse sentir presente y mostrar su cercanía y su entrega personal. ¡Sí, así aparece en esas escenas de la película, cómo –en efecto– es a partir del atinado tacto pedagógico como el educador consuela a su alumno!

Los chicos saben que pueden contar con su maestro para todo aquello que necesiten, saben que está y estará para ellos en los momentos difíciles; incluso cuando estén a punto de tirar la toalla, sabrán con las '*razones del corazón*' que en su educador podrán tener una mano amiga, firme y segura, que se abrirá para ellos siempre. Un educador excelente

se involucra en el crecimiento de sus muchachos, mucho más allá de sus resultados académicos. La implicación del educador con sus alumnos es, por decirlo de alguna manera, para toda la vida. Un docente excelente es destacadamente solícito, dispuesto a *'estar para'* sus alumnos, tanto en las aulas como fuera de ellas.

CÓMO ACTÚA EL EXELENTE EDUCADOR EN SU RELACIÓN CON SUS ALUMNOS

*Lo que haría falta: no sólo amar a alguien
sin pedirle nada, sino incluso amar a alguien
que no nos diera nada.*

Albert Camus (2015, pág.77)

El excelente educador da seguridad a sus alumnos

El educador excelente ama, sin pedir ni esperar nada a cambio, con la mirada puesta en el futuro y siendo consciente de que la verdadera generosidad consiste en darlo todo en el presente. Desde una entrega definitiva, se hace un hueco en la casa interior de su muchacho, siendo consciente de que de esta manera será mucho más sencillo alcanzar su objetivo final: el bien máximo para cada uno de sus alumnos.

Al maestro y a su niño les une un hilo invisible que les hace permanecer, para siempre, en una sutil comunión. Este hecho empuja al educador a estar siempre atento a las necesidades de sus alumnos y a actuar de la manera más adecuada posible. Pero si hay un momento en el que es imprescindible que el profesor-educador dé una respuesta solicita es en aquellos instantes en los que el chico –por algún motivo– sufre. Sí, ciertamente, el educador no puede dejar solo a su alumno cuando sabe que está pasando un difícil momento.

“(...) En el film, sentados en un banco de un jardín, el maestro se preocupa por el padre de un alumno que tiene un cáncer de laringe, pero se preocupa, sobre todo, por cómo lo vive el niño. Cuando éste explica que ahora el padre está en casa, pero que lo más probable es que tenga que volver a ingresar nuevamente en el hospital... el chico se desmorona emocionalmente. [Ahora bien,] la reacción del maestro no es animarle con consuelos superficiales que duran poco; lo que hace con una finura conmovedora es mostrarle su apoyo con su sola presencia y ayudarle a reflexionar. (...)” [relato 12]

Georges López, pausado e instalado en el presente como únicamente sabe hacerlo un magnífico educador, da con todo el corazón, de forma sobria y, a la vez, colmada, su apoyo firme e incondicional al joven muchacho que está pasando uno de los peores momentos de su vida; o dicho escuetamente: está para él, le escucha y le brinda su más sincero arrimo. De ninguna manera Georges puede desoír a su alumno, mucho menos cuando éste se desploma y con un llanto lastimero le habla de sus miedos. El maestro, hace gala de un finísimo tacto y le brinda su presencia más “completa”, estando plenamente para él, midiendo muy bien sus gestos y movimientos, de manera que todo tiene un sentido, todo tiene un porqué, nada queda en manos del azar. En suma, Georges, sereno y conmovido, le brinda toda su entrega.

Además, lejos de ofrecer un catálogo de palabras vacías y desgastadas por el uso, le ayuda a reflexionar acerca de aquello que tanto le espanta. El maestro, cómo casi si de Sócrates y de su mayéutica se tratara, le hace las preguntas necesarias y precisas para que, como si de una invitación se tratara, el chico se abra, reflexione sobre lo que ocurre y pueda hablar de lo que siente. No le quita importancia a sus miedos: ¡no sería justo! Lo escucha, se pone en su piel e intenta, hasta donde le es posible, encontrar la mejor solución pensable. Con todo, estando en el umbral de la muerte de su padre, tan querido, comprende que, al no haber una salida práctica mágica al problema al que se enfrenta el chico, lo que le puede ofrecer es su comunión con el dolor punzante que sufre y ayudarlo a asumir la situación con toda la serenidad que el momento requiere. Georges, cuando su alumno –entre lágrimas– le dice que su padre no está curado del cáncer que padece, no puede decirle: “*no te preocupes, no pasa nada, seguro que se curará*”. Georges acompaña al chico en su dolor y en sus miedos, ayudándole a crecer y dándole seguridad. Diciendo únicamente aquello preciso. En ocasiones, la tarea docente no es sencilla, pero sí sumamente irremplazable. Porque... ¡cuánto bien le hizo esa charla al muchacho!

No, no es fácil educar. Un educador sobresaliente, como Georges... sin duda, busca sin descanso el crecimiento humano de sus alumnos. No hay mayor gozo para un educador que ver cómo, a lo largo de los años, sus chicos se han convertido en personas comprometidas con el mundo y que han llegado a ser grandes seres humanos. Para conseguirlo, el profesor insta a los chicos a adquirir un férreo compromiso con ellos mismos y –¿por qué no decirlo?–, con los demás. Justamente, a partir del querer

evolucionar y aceptar que el cambio es posible, se puede crecer sin límites. ¡No hay fronteras para chicos seguros de si mismos!

“(…) En plena Alemania nazi, dentro del gueto de Varsovia, un niño judío de unos doce años y carácter fuerte, Szloma, es acogido –por la lastimera petición de su madre, que está a punto de morir– en el orfanato del Dr. Korczak. Tan pronto llega al orfanato, roba un tableta de chocolate para llevársela a su madre, moribunda. Nadie se da cuenta que ha sido Szloma el autor del robo, así que éste –en una reunión de la “corte”, autogestionada por los mismos chicos dentro de este original y magnífico orfanato– deja que acusen a otro compañero del delito suyo. No obstante, un compañero de Szloma más grande que él, Josek, descubre al pequeño ladronzuelo intentando huir del orfanato con la tableta de chocolate, cuando iba a ver a su madre, y le comenta con ciertas dosis de queja lo ocurrido al Dr. Korczak quien actúa sabiamente. (...)” [relato 9]

Korczak, como únicamente puede hacer un extraordinario educador, se dirige a Szloma con sumo tacto pedagógico y, en lugar de reprenderle por su actitud, aprovecha el error cometido por el chico para darle una lección vital. El educador entiende cualquier ocasión cotidiana como una oportunidad para crecer... Y es que para un formador de esa talla, las experiencias cotidianas acaban siendo una continua fuente de aprendizaje y de crecimiento personal para el alumnado. ¿De qué servirían los gritos o los castigos? ¿Realmente es útil un castigo sin aprendizaje? Sin duda alguna, es mucho más enriquecedor mostrarles una plena confianza en su capacidad de cambio y, como hizo Korczak, darles la oportunidad de aprender a partir de los errores cometidos. Korczak mantiene una actitud calmada; él no pide –ni necesita– explicaciones que maquillen lo que ha ocurrido; no es necesario; lo que el maestro ofrece, una vez más, es su mano amiga. ¡No hay rencor! El maestro, tremendamente predispuesto, escucha lo que, desde el corazón, sus alumnos tienen que decir, sin juzgar ni estigmatizar, y ciertamente, les ofrece la oportunidad de asumir su responsabilidad en cuanto a lo ocurrido. Como no podría ser de otra forma, cree en su alumno y sabe que puede cambiar. ¿Cómo podrán ser grandes personas sin confianza? Todos podemos cometer algún error, más aún –aunque usualmente con buenas dosis de inocencia– los niños, como Szloma...

“(…) Tras ver esta secuencia [en la que la profesora Erin Gruwell propone a sus alumnos hacer ‘un brindis por el cambio’] entendí que la actitud y la conducta de esa gran profesora me animó a pensar en mí, en nosotros (...) Como profesores, debemos acompañar a nuestros alumnos

y ofrecerles nuestra confianza para que puedan realizarse como personas completas. Los educadores debemos tener esperanza en lo que nuestros alumnos puedan llegar a ser, de manera que lo que son en la actualidad únicamente nos indica el punto en el que se encuentran aquí y ahora, no lo que “son” en lo más profundo ni lo que llegarán a ser cuando den el salto deseado. (...) [relato 6]

Los niños necesitan sentir que se confía en ellos y en su capacidad por mejorar y crecer. Erin Gruwell es consciente de ello y se lo hace saber a sus chicos. En el brindis que ofrece a sus alumnos hay mucho más que una simple celebración: alzan sus copas por todo lo que llegarán a ser y por su enorme capacidad de mejorar, pero –sobre todo– levantan las copas por la capacidad de soñar en convertirse en aquéllos que quieren realmente llegar a ser. Porque, ciertamente, ¿no tienen los chicos derecho a imaginar su futuro y a luchar por él? ¡Cuántas veces se les dice a los chicos que no sirven! ¡Qué no serán nada! ¡Demasiadas! En cambio, un verdadero educador pone en activo todas sus energías para dotar a sus alumnos de las herramientas necesarias para que puedan tomar las riendas de su vida y construir un futuro feliz. Sí, así es; todo profesor auténtico anima –¡y mucho!– a sus alumnos a tomar decisiones ayudando, de esta manera, a la construcción de personas responsables y maduras. Cuando se trata a los alumnos como capaces de tomar decisiones acertadas, y se tiene cuenta su opinión acerca de la propia vida, se consigue mejorar la imagen que ellos tienen de sí mismos, de esta manera, se potencia su autoestima y se reconstruye la imagen que el menor tenía de sí mismo dándole alas para llegar hasta donde sus capacidades les lleven.

El profesor realmente sensible da seguridad a sus alumnos, siendo todo un referente valiosísimo para ellos, como lo es Erin, Georges, Mathieu, Ron... o el propio Korcazk. El educador excelente, no lo es únicamente por lo que dice, lo es –sobre todo– por la valía de su ‘ser’ y de su ‘actuar’. Con todo, las palabras tienen también su notoria importancia en la relación que se establece un profesor así con sus alumnos, al invitarle con acertado tono a divisar horizontes plausibles sobre como las cosas pueden y/o deben ser, apuntándoles de este modo apetecibles directrices a seguir. El maestro, mediante un discurso medido, pronunciado con fino tacto pedagógico, se dirige a sus alumnos mostrándoles su absoluto compromiso. Así mismo, un profesor de esa talla sabe bien que todo ello se queda en nada si no está acompañado de una sólida y coherente manera de ser y actuar. Sí, sí; todo alumno, escoge siempre lo que experimenta vívidamente que lo

que oye vaporosamente. Así las cosas, las poderosas armas de todo gran educador no son otras que su ejemplo y su testimonio. ¡Esas son sus infalibles herramientas educativas!

El educador excelente hace sentir al alumno como alguien importante y valorado académica y personalmente

El educador, en su primer día de clase, está nervioso. No sabe lo que le depara el nuevo curso. Quizá, como a los propios alumnos, le cueste conciliar el sueño la noche de antes de empezar las clases. Lo único que tiene seguro es que en el aula le esperan unas personas que tienen todo el derecho del mundo a ser valorados y a saberse importantes. ¡Merecen lo mejor versión de su profesor!

Un excelente educador, cuando está en el aula y tiene enfrente a sus alumnos, les mira a la cara y ve *rostros* con nombres y apellidos concretos, con ilusiones y sueños, con características y necesidades particulares... no *ve* “*alumnos*” en genérico, *ve a* “*personas*”; seres humanos que reclaman ser atendidas y reconocidas de manera singularísima. Sí, ciertamente, el profesor, cuando observa su aula, distingue a los muchachos que le miran pidiendo ser vistos como personas únicas. Necesitan saberse reconocidos. ¡Jamás pueden sentirse invisibles! El contacto visual sobre cada alumno debe darse siempre, es una manera sencilla de decirle al chico “*estoy presente para ti, te veo y se que existes*”. En su individualidad, el alumno encuentra el reconocimiento a su persona, descubre su propio valor más allá de la masa uniforme que se esconde detrás del sustantivo “grupo-clase” y, además, refuerza su identidad más honda, la cual se está construyendo a partir de su interacción con el mundo que le envuelve, particularmente provenientes de personas muy significativas para él, como, por ejemplo, su mismo educador. ¡Cuan importante es un educador excelente!

No hay dos seres humanos iguales, realidad que el profesor destacado entiende y asume. El educador sobresaliente entiende a cada uno de sus escolares como a personas únicas, con necesidades e inquietudes concretas y particulares y “*atiende a las llamadas*” que sus alumnos le lanzan, dando inmediata respuesta a las mismas: ofreciéndoles comprensión, complicidad y atención de manera individualizada –¡sí, ciertamente, de

nada sirven las recetas universales!-. El educador siente de tal manera la llamada del rostro que *le es del todo imposible rehusar* los reclamos de ayuda que provienen de sus discípulos, de forma que, como los cantos de sirena atraían a Ulises, las voces de los niños embelesan al profesor... Para el educador responsable no hay alternativa, no quiere que la haya, se libera de las ataduras que le oprimen y salta por la borda al mar... en el que nadan, entre cientos de trances, sus escolares.

“(...) Mohrange se encuentra, pues, presente, en un rincón al lado de una columna, sin uniforme, con la mirada triste, al margen del grupo, con unas ganas inmensas no reconocidas de estar dentro. En contraste, Mathieu consigue una atmósfera especial: el grupo está unido; todos juntos vestidos igual, concentrados ante esta experiencia única, bajo la batuta de Mathieu. Empieza el concierto. No son treinta voces, sino un único grupo, un coro, una única voz elevándose a la vez, y hasta Corbin –el del atril– arrastrado por la experiencia del momento no puede sino arrancar también a cantar. La mirada de Mathieu es de reconocimiento al grupo y el grupo le otorga la autoridad del maestro.

De repente se produce un silencio, un silencio expectante. Es el momento de entrar lo que habría sido el ‘solo’. De pronto, en ese momento, Mathieu se gira hacia Mohrange, levanta el brazo y las cejas, invitándole a participar en el coro iniciando el ‘solo’. Mohrange se muestra entre tímido y sorprendido ante una invitación que no esperaba, sin acabar de creer que esté interpretando al maestro correctamente. Mathieu repite el mismo gesto, para indicar que su interpretación es correcta, que puede empezar el ‘solo’. A partir de este momento, Mathieu y Mohrange vivirán una experiencia especial, que culminará en el final del ‘solo’. (...)”

[relato 1]

La “mirada de reconocimiento” del profesor Mathieu hacia su alumno Mohrange es intensamente “pedagógica”, hasta el punto de llegar a “tocar el núcleo personal” de su discípulo y conseguir, así, transformarlo en lo más profundo de su ser, logrando una significativa mejora a nivel personal. Sólo la esperanza confiada que depositó de forma manifiesta su profesor, Mathieu, en su alumno, Mohrange, al invitarle a salir en el momento oportuno le hizo sentir a ese discípulo que era alguien muy valioso, como cantante y como persona. Mathieu sabe como debe actuar ante la actitud engréida y soberbia de Morhange. Ciertamente, y dado que lo conoce en profundidad, entiende que su actitud es una coraza para evitar mostrar sus “debilidades” o inseguridades. El profesor Mathieu sabe que Morhange no es realmente una persona arrogante y altiva, sabe ver la grandeza que se esconde detrás de esa máscara que el chico muestra. ¡Mathieu sabe que

Morhange tiene un gran talento y que es una gran persona! Pero de nada sirve el talento sin esfuerzo y tenacidad. El educador, a partir de las enormes capacidades que tiene el alumno, construye su intervención educativa, de esta manera, el chico ve en la actitud del docente un reconocimiento a sus capacidades y, en especial, a su persona. Es del todo imprescindible para una adecuada formación integral del estudiante que el educador, mediante el “*reconocimiento pedagógico*”, refuerce la imagen y valía de cada niño mostrando una actitud positiva hacia sus progresos y reconociendo las habilidades o cualidades que posee el muchacho. El educador excelente ofrece la ayuda necesaria para que el alumno se redima, mostrando así que cada alumno es imprescindible para él y que jamás le dejará caer sin luchar junto a él por ofrecerle las mejores oportunidades. Para el docente, todos y cada uno de sus alumnos tienen un gran valor como seres humanos y se lo transmite a los chicos...

En ocasiones, el educador no necesita momentos especiales y significativos para abrazar el corazón de su alumnos, en ocasiones, un instante casual puede ser de lo más enriquecedor, como cuando Ron Clark encuentra, en el pasillo del colegio, a un niño castigado dentro de una papelera. Ron no puede permanecer impasible ante lo que está viendo. Al acercarse y preguntarle al chico por la razón que le ha llevado a esa situación, el niño, con una tremenda resignación y tristeza, responde que “*la profesora me dice que no aprendo nada y que soy basura.*”. Estas palabras se hunden como cuchillos en el corazón de Ron y, como no puede ser de otra manera, decide intervenir de una forma muy acertada y sutil: Ron se presenta, le dice su nombre, le ofrece su mano y prosigue su charla, el chico hace lo propio estrechando la mano del profesor. Al cabo de unos instantes, Ron le pregunta si aún recuerda su nombre, el crío responde afirmativamente... entonces el educador le dice al alumno que ya ha aprendido algo, por lo que ya puede salir de la papelera. ¡Que importancia tienen los pequeños gestos! Todo menor tiene derecho a ser respetado. Es tarea del educador ayudar a que los chicos puedan confiar en si mismo y en sus posibilidades, llegando a saber que con esfuerzo y tesón podrá alcanzar las metas que se marque... pasando todo ello por consolidar una imagen y un concepto propio acorde con sus posibilidades y con lo que está llamado a ser. Para los alumnos, es del todo necesario sentir que son reconocidos y valorados por su profesor y, más aún, si el reconocimiento viene de un educador al que tienen como referente significativo.

“(...) Hay que trabajar porque cada chico/a sepa que alguien conoce su potencial y espera mucho de él. En realidad, se trata de tomar ‘conciencia de esa gran misión’ como educador/a; algo que en la película, la amiga de Ron Clark le recuerda cuanto, viéndolo tan bajo de moral tras aquel incidente con Samehika, le sugiere a Clark, con una mezcla de esperanza y responsabilidad: “¡Ron, no te rindas...; tú puedes ayudarles a cambiar sus vidas!”. (...)” [relato 13]

Ser profesor-educador no es sencillo; supone ejercer una tarea vivamente compleja y delicada; esto es, en modo alguno rutinaria, como puede ocurrir en algún otro trabajo en el que un día puede ser muy similar a otro. Obviamente, nunca hay dos días iguales, por lo que aquello que fue útil ayer... hoy no sirve. Para un profesor de verdad, cada jornada que empieza exige una dedicación máxima, no siendo suficiente con lo hecho hasta el momento presente, de modo que cada día requiere una implicación suma por parte del educador. En este sentido, el profesor sobresaliente asume una *“pedagogía de máximos”*, dándose hasta el extremo a sus alumnos... y requiriendo –con tacto y estímulo– de éstos también su máximo. El profesor no puede conformarse con menos de lo que el alumno puede ofrecer. Hacerlo sería dejar de ser coherente y, sin coherencia, el educador deja de ser un ejemplo auténtico para sus discípulos.

“(...) Ron no olvida que se equivocó y desacreditó a Shameika ante sus amigas en la fila al entrar al comedor. Está enfadado consigo mismo por haber fallado a su alumna. Pero enmienda su error de manera magistral cuando, tras la pelea entre Julio y Tayshawn, él se ha de ausentar del aula y otorga a Shameika la responsabilidad de estar al cargo de sus compañeros: ¡a ella, a la más “revoltosa” de sus alumnas! Es una manera excelente de mostrar a Shameika de una manera profunda que confía en ella y en sus cualidades como líder del grupo (...)” [relato 16]

No siempre es fácil mantener una relación armónica con los alumnos. El educador busca la manera de llegar a sus alumno, partiendo de la idea de que no existen recetas universales. Ron Clarck aprovecha cada momento para enseñar a sus alumnos lo importante que son para él. No solo corre tras Tayshawn para que no cometa el error de su vida –marcharse del centro, lo cual implicaría su expulsión inmediata– sino que tiene tiempo para reforzar la autoestima de Shameika, demostrándole así que cree en ella y en sus capacidades; ¡porque, con este hecho, Shameika se siente reconocida como persona, siente que su rostro existe y es importante para su profesor! El alumno debe entender que, en cierta

manera, es un ser único y como tal es valorado por su profesor. Cuando el alumno se siente reconocido, valora al profesor como educador y abre los brazos de su propio ser... a él.

Hay muchos factores que determinan cada momento y cada escenario posible, y no siempre se tienen los recursos necesarios para dar respuesta a la circunstancia acaecida. Cuando se dan situaciones nuevas o enquistadas, el profesor recurre confiado al uso de “*su creatividad pedagógica*” para intentar reconducir la situación. El educador destacado –en estos casos tan cuantiosos– parte de sus experiencias previas, de sus capacidades imaginativas... y utiliza medios e iniciativas originales para dar positiva respuesta a las circunstancias sobrevenidas, invirtiendo para ello todo esfuerzo necesario.

El educador excelente otorga esperanza en su futuro al propio alumno

Sin duda, resulta difícil vivir sin esperanza, sin futuro, sin sueños. Miles de niños han dejado de confiar en ellos mismos y en su porvenir ¡Qué duro es no esperar nada del mañana, sentirse derrotado siendo aún un niño! Pero... un profesor de talla trabaja incansablemente para dar a sus alumnos un presente, pero también un mañana, como hace Erin en la película “diarios de la calle” al proponer el brindis e improvisar el siguiente monólogo:

“(...) Quiero que cada uno coja una de estas copas de sidra y que cada uno haga un brindis. Cada uno hará un brindis por el cambio y eso significa que, a partir de este momento, todas las voces que os han dicho que no a algo quedarán silenciadas; todas las razones que dicen que las cosas nunca cambiarán... desaparecerán y, a partir de este momento, las personas que erais..., esas personas ya no contarán; ahora os toca a vosotros... (..)” **[relato 6]**

En este emotivo discurso, Erin brinda por la esperanza, alza su copa por la capacidad de crecer humana y académicamente que tienen sus alumnos. No importa quienes sean o como hayan sido hasta ahora ¡Ella confía en ellos! Sí, efectivamente, los chicos tienen derecho a reorientar sus vidas y a dejar atrás lo que han sido para convertirse en lo que quieren ser. ¡En ellos está el cambio! Es la “*esperanza pedagógica*” la que impulsa a los excelentes educadores a confiar en lo que sus alumnos pueden llegar a ser, sin

conformarse con menos y sin dejarse determinar por lo que son en el momento actual, ni por lo que otros dicen que son. El educador excelente actúa de tal manera que favorece e impulsa que cada niño pueda alcanzar el máximo de su potencialidad, colmando de ese modo las necesidades individuales de cada muchacho.

“(...) La profesora propone un brindis por lo que han conseguido ser y por lo que podrán llegar a ser cada vez más y mejor. (...) El pasado no importa; en realidad ya no existe. No es relevante lo que fueron, sino aquello que podrán llegar a ser. Erin Gruwell confió en ellos y trabajó duro para ayudarles a construirse a sí mismos... a partir de la confianza asumida en ellos mismos y en los demás... y del hecho de haber cambiado el odio por el respeto y el compañerismo. (...)”
[relato 6]

Para el maestro realmente implicado, el ahora no es más que un estado transitorio. Por ello el profesor esperanzado ve la incalculable potencialidad que hay dentro de cada uno de los chicos, confiando ciegamente en que, como una semilla que se riega y se cuida adecuadamente –a pesar de las espinas que su tallo pueda contener– germinará a su tiempo... ofreciendo una preciosa flor o unos sabrosos frutos. ¿Cómo pueden dirigir su vida si no se sienten capaces? Cuando el maestro cree en sus chicos, no puede dejar de empoderarlos y de implicarlos en su propio proceso de crecimiento, invitándolos a tomar decisiones importantes. De esa manera les hace tomar las riendas de su presente y de su futuro. El educador les apoya para que construyan su vida de una manera respetuosa con ellos mismos y con los demás.

No cabe duda de que para que se dé el cambio en los chicos ayuda muchísimo que el educador sea una persona entusiasta y un apasionado de la educación y de la formación; porque, ciertamente, un educador apasionado llevará a sus alumnos a disfrutar de su proceso de aprendizaje y de crecimiento personal. ¡Qué satisfactorio resulta ver crecer a los alumnos!

“(...) Una de las escenas que más me han impactado tras el visionado de “Unidos para triunfar” es aquella en la que, tras unos cuantos esfuerzos por motivar al alumnado, el profesor Ron Clark pregunta a sus alumnos por la tarea que les había encomendado: hacer una redacción donde debían explicar sus sueños. Este profesor se había preparado aquella actividad pensando, seguramente, que sería motivadora para ellos y que tendría éxito en su tarea de animarles a subir sus aspiraciones; [...] Cuando le llega el turno a Shameika Wallace, una de las alumnas más

conflictivas y líder del grupo, ésta le contesta con desprecio, utilizando una frase muy categórica: “No profesor; no tengo sueños que anotar”. El profesor Clark sigue con la ronda de preguntas, pero sin obtener ninguna respuesta positiva. Al contrario, Shameika le desafía y le ignora, dándose la vuelta hacia una compañera. El profesor Clark pierde la paciencia y gira la mesa de Shameika de forma violenta, a lo que esta responde con un “¡Váyase al infierno!”, expresión que enfurece al profesor, llegando a golpear la mesa de Shameika contra el suelo, mientras ésta le mira perpleja y asustada. En ese momento, Ron Clark se da por vencido y se rinde, abandonando la clase. (...) No obstante, tras una conversación con su compañera de trabajo, reflexiona y se da cuenta que eso es, justamente, lo que ha hecho todo el mundo con estos chicos: abandonarlos. Y le dice a modo de ‘pepito grillo’: «Ron, tú puedes cambiar las vidas de esos alumnos» (...)” [relato 13]

No siempre resulta sencillo transformar la vida de los chicos. Prácticamente, nunca es fácil: ¡son muchos los casos de alumnos que viven situaciones personales y familiares complejas! Con todo, una pedagogía de máximos también afecta al entorno del alumno. Un buen educador *“implica e involucra a las familias”* en el proceso educativo de sus hijos, haciéndoles ver el increíble potencial con el que cuenta el menor... y animándolas a acompañar a su hijo en el camino que le lleve a lo que realmente esté llamado a ser. Sí, un educador de talla jamás abandona a sus alumnos; como es visible en el profesor Clark, este siente la necesidad imperiosa de ayudar y de acompañar a sus alumnos hasta conseguir la mejor versión de si mismos, confía en la potencialidad de sus muchachos y, por ello, jamás los abandona o tira la toalla. ¡Jamás!

Eso es lo que hace precisamente el extraordinario profesor de la película *‘Unidos para triunfar’*. Espoleado por las palabras de su buena amiga, decide volver el mismo día siguiente a la clase y darse doblemente a la transformación de sus chicos y chicas. Paralelamente, este esperanzado profesor, se acerca a la madre de Shameika, sabedor de sus extraordinarias capacidades –escondidas bajo las apariencias de alumna rebelde– y le abre los ojos: *“su hija, Shameika, puede ir al Instituto Manhattan West, un centro para superdotados”*. Las bajas expectativas de la madre de esta alumna sobresaliente, se transforman en convicciones repletas de esperanza: “Sí, sí –responde esa madre con muchos niños pequeños–, quizás la señora Benson puede cuidarse más de los niños para que mi Shameika pueda estudiar al máximo”. ¿Cuántos profesores se dedican a abrir los ojos a muchos padres y madres de sus alumnos sobre lo que podrían llegar a ser sus hijos/as en los planos académicos, conductuales, sociales, morales?

El educador excelente acompaña a su alumno en los momentos difíciles

¡Cuán difícil es enfrentarse a los miedos estando en soledad! Los niños, al igual que los adultos, sienten miedo ante lo desconocido, con la diferencia de que ellos aún no tienen las herramientas intelectuales y psicológicas necesarias para afrontar esos temores. Hay alumnos que llegan a expresar sus desasosiegos, pero un buen número de ellos no comparten el dolor que están viviendo con sus familiares, con sus seres queridos. ¿Cuántas veces un educador –¡verdaderamente tal!– intenta, a toda costa, ofrecer a sus alumnos las posibilidades reales y necesarias para plantar cara a esos miedos que les impiden ser felices y avanzar en su crecimiento académico y personal?

“(...) Un día, mi alumna Joana estaba extraña, rehusaba el trato con sus compañeros, estaba esquiva... De repente rompió a llorar. Enseguida, presentí que tenía que ver con su hermana. (...) Pronto recordé lo que la profesora Erin, la protagonista de ‘Diarios de la calle’, había hecho tan delicadamente con Eva, su alumna (...) Algo me impulsó, y me acerqué a ella, me interesé por su estado y por el de su hermana. Me respondió Joana que su hermana estaba bien... ¿Entonces? Me miró a la cara y me dijo que se sentía muy mal porque ella también quería que le dieran abrazos... que quería a su hermana más que a nadie en el mundo. Pero que necesitaba ser vista. Necesitaba que alguien le respondiera a las muchas dudas y miedos que tenía, y que no se atrevía a formular por no hacer daño a sus padres (...)” [relato 7]

¡Qué necesario es acompañar a los chicos en su dolor! ¡Es imprescindible que dejen de sentirse solos! Como Joana, todos los alumnos necesitan ser vistos, ser tenidos en cuenta, ser acogidos junto con toda su interioridad! No hay recetas universales que puedan responder a las carencias y necesidades de todo el alumnado en bloque. ¡Simplemente, no existen! El educador, abriendo su corazón, reacciona y actúa para cada alumno concreto, personalizando sus palabras y gestos. No hay dos Joanas... ni parecidas, por lo que el profesor de verdad se sienta impelido a hacer todo lo que está en su mano para darle una respuesta concreta y singular a ella, teniendo en cuenta su mundo y su contexto. En ocasiones, todo ello se materializa estando simplemente allí, presente y escuchando activamente. ¡Cuánto se puede ayudar así a tantos!

“(...) Entendí perfectamente la situación. Parecía que estaba emulando, nuevamente, a la profesora protagonista de esa película, a Erin. La familia de Joana se habían volcado en Julia y “había

desatendido” emocionalmente a Joana. Además, el hecho de tener la necesidad de ser vista hacia sentir fatal a Joana: se sentía egoísta... Al fin y al cabo ella estaba bien, estaba sana y podía correr, saltar...; tenía pelo y también mucho miedo. Nadie le había explicado la enfermedad que padecía su hermana, ni cuáles eran las consecuencias que podían desprenderse de la misma. No quería preguntar por no hacer daño... pero necesitaba conocer, necesitaba saber... y necesitaba sentirse parte de la familia y del proceso. Joana y yo nos sentamos, intenté estar para ella, hablamos de sus preocupaciones y de sus inquietudes en relación con su hermana... hasta donde supe. Le respondí. Y cuando no sabía más... estuve también con ella. En silencio. Abrazándola. Dándole pañuelos cuando lo necesitaba. Hacía meses que ningún adulto hablaba con ella y estaba para ella. (...) [relato 7]

Obviamente, eso es lo propio de un profesor más que implicado: ¡buscar la manera de ayudar a su alumno, jamás mirar hacia otro lado y nunca, nunca... viviéndolo como un estorbo del cual hay que deshacerse lo antes posible! ¡Qué misión más hermosa y más noble ésa: la de dedicarle todo el tiempo del mundo a su alumna; y, con mimo y calidez, arroparla y ayudarla a asimilar lo que ella misma no los sabe entender, pero que le está ocurriendo y afectando poderosamente! Joana, por volver a ese ejemplo, entre miles de otros posibles, necesitaba saberse parte de esa familia; una muchacha que, viviendo su propio duelo, lanzaba una lastimera llamada con el fin de que alguien le tendiera la mano y le ofreciera –como mínimo– su presencia. A su vez, para que el educador pudiera atender como se merecía a Joana, necesitaba conocer su historia. Resulta del todo imprescindible que, para darle una atención adecuada, conociera el contexto y el entorno en el que los alumnos viven con el fin de poder ofrecerles una atención más apropiada. No cabe duda de que el entorno influye en el desarrollo del niño, como dice Ortega y Gasset: “Yo soy yo y mi circunstancia [humana]; y si no la salvo a ella no me salvo yo” (Ortega y Gasset, 1984). En esta línea, el profesor excelente actúa sobre las necesidades del alumno y sobre las circunstancias que le afectan, intentando dar solución al problema raíz que pueda darse en el entorno del menor e involucrando a la familia en la búsqueda de la posible solución.

“(...) Al igual que ocurrió con Eva y su profesora Erin Gruwell, de la película... la situación con Joana me hizo darme cuenta de que tal vez yo habría podido actuar, desde un principio, como la gran profesora Erin. Pero, no fue en un comienzo así. Fue después de ver esa estupenda película cuando me di cuenta de que, sin notarlo yo, había caído en el mismo error que muchos otros adultos que Joana tenía a su alrededor. No le había

ofrecido la oportunidad de expresar sus sentimientos, dudas y temores. No había estado para ella.

En este sentido, el visionado de ese filme me ayudó a pensar que podía relacionarme con Joana de una forma mucho más a la altura de mi misión, como educadora. Desde ese día me ofrecí para charlar o para abrazarla si lo necesitaba. Sabía que no me lo pediría, pero, poco a poco y con pequeños acercamientos, conseguí que Joana pudiera hablar de todo aquello que le preocupaba e inquietaba. Pienso que un verdadero educador ha de estar atento a las necesidades emocionales y personales de sus alumnos. Debe estar para sus alumnos en su totalidad. (...)

[relato 7]

El educador que destaca, con su sola presencia y con su actitud sencilla pero compasiva, acompaña en su dolor al alumno que sufre, pero aun esto no le basta. *¡El maestro comprometido, sencillamente, no puede dejar a su suerte a su alumna con su sufrimiento! Por eso, está a su lado y le acompaña en el proceso, dándole el apoyo que necesita y respondiendo a las preguntas que están a su alcance y que de ninguna manera perjudican a la menor o a su familia.* Sí, ciertamente, el educador es un referente de primer orden para el alumno, alguien en quien confiar en los momentos de duda o flaqueza, porque tiene la conciencia cierta de que siempre está a su lado, a su entera disposición. Como cuando Eva Benítez, con gran tristeza y miedo, le confiesa a su profesora, Erin Gruwell, las consecuencias de haber declarado en el juicio. ¡Erin escucha atentamente a Eva; como si el mundo se hubiera detenido y nada existiera más allá de esas cuatro paredes! Erin, como solo es capaz de hacerlo una gran educadora, le ofrece toda su ayuda... y la alumna no puede ocultar su interna alegría. Con todo... ¡lo que realmente reconforta a la chica es el cariño y el compromiso que la profesora le muestra cuando, en silencio, le coge la mano, le mira a los ojos y le sonrío; no hace falta decir nada concreto; con la mirada se lo han dicho todo! ¡La muchacha sabe que su profesora estará a su lado mientras la necesite!

Para conseguir ese “bien” tan ansiado para sus alumnos, el educador destacado no está por encima de sus alumnos... ni tampoco por debajo: el profesor está “*al lado*” de ellos, ofreciéndoles un acompañamiento sutil y solícito, aprovechando cualquier pequeña oportunidad para apoyarles, estimularles, reforzarles y reconocerles cualquier asomo de potencialidad académica y personal de los mismos. Ese estar “*al lado*” de los alumnos implica “*tocar*” a los estudiantes, de forma que el “*con-tacto*” forme la porción casi más esencial de la relación entre él y sus alumnos. “*Tocar*” y “*ser tocado*” es una manera de

mostrar la “*complicidad*” tan valorada por el alumno, como una exquisita manera de manifestar el afecto y la ternura que las palabras no pueden llegar a revelar. “*Tocar-le*” es dar a cada niño un instante y un lugar determinado y concreto en que él es el centro de interés. “*Tocar-le*” es *estar presente*, es *conectividad*... como bien sabe Erin Gruwell. Sí, efectivamente, el respeto, el cariño y la confianza son instrumentos tan valiosos como decisivos para que se dé el cambio deseado. Como no podía ser de otra manera, el profesor de talla ofrece respaldo académico a sus alumnos, sin duda, pero –ante todo– acompaña en el plano personal a sus escolares, en cualquier momento y situación, no pudiendo concebir la relación educadora de otra forma.

El educador auténtico tiene como objetivo único el bien pedagógico y personal último de sus alumnos; esto es, la formación de personas íntegras con valores basados en lo más humano del propio hombre. A partir de esta loable meta, no hay profesor que se precie de tal que no *intente enderezar todo ‘árbol torcido’* que se encuentra en su camino, con todas las herramientas que tenga a su alcance, con todo su esfuerzo y con toda su voluntad... *y si finalmente no lo consigue, busca y descubre la belleza del árbol encorvado, sacándole el máximo de provecho al tronco retorcido, duro y complejo en el que se ha convertido el árbol: ¡siempre hay una riqueza inmensa en el núcleo del corazón humano, aunque no responda a un canon convencional! ¡Cuántas sorpresas impensables nos dan niños y jóvenes atípicos, algunos de los cuales rozan el techo de la genialidad por vías alternativas!* Como sucede con Morhange –en el film precioso: ‘*Los chicos del coro*’– que, pese a tener un carácter difícil, el educador Mathieu consigue que el aflore el enorme potencial que tiene el chico, llegando a cantar de manera profesional. Si bien, el profesor no se conforma con conseguir que el muchacho cante de una manera extraordinaria, utiliza la música como herramienta para lograr que Morhange crezca como ser humano. Aunque al principio, profesor y alumno mantenían una tensa relación, con el tiempo el maestro consigue que el muchacho no lo vea con un enemigo o contrincante al que ha de vencer. Logra ser visto como un acompañante que le guía por la senda de la más hermosa formación hasta llegar a alcanzar el máximo que su potencial ofrece. Inician juntos un camino que está regido por el amor, la confianza, el respeto, la alegría y –¿cómo no también?– por los límites que están bien marcados por la autoridad solícita y desinteresada que el profesor tiene para bien de su apreciado alumno.

CONDICIONES ESENCIALES DE LA EXCELENCIA EDUCADORA EN PROFESORES-EDUCADORES EN SU RELACIÓN CON LOS ALUMNOS

*Mira el interior de las cosas: que no se te escape
ni su cualidad intrínseca ni su valor.*

Marco Aurelio (2016, pág.57)

El educador excelente ofrece confianza y seguridad

Son varias las columnas sobre las que se cimienta la esencia de un excelente educador en su relación con sus alumnos. Todos y cada uno de esos pilares son imprescindibles y determinantes en la formación de una sólida y plausible relación entre alumno y profesor. Como la catedral que descansa sobre sus contrafuertes, el niño apoya buena parte de sus avances académicos y humanos en la *relación* que establece con su profesor. Ninguno de esos apoyos puede fallar, si se desea evitar el riesgo de que probablemente la relación se desmorone como un castillo de naipes.

Una de las columnas hercúleas sobre las que se apuntala la más anhelada relación educativa es la *responsabilidad pedagógica*. Esta actitud esencial es la que lleva al profesor a vivir la *relación pedagógica* de una manera plena, teniendo siempre en mente como meta de todas y cada unas de sus acciones a sus escolares y su máximo bien. No caben medias tintas. Desde el mismo momento en el que el educador acepta hacerse cargo de los menores a él confiados, nace un vínculo humano y personal entre educador y discípulo que va más allá de la fría y mera relación funcional, mucho más fuerte e inquebrantable que cualquier contrato firmado ante el más destacable notario, puesto que, desde esa perspectiva de “máximos”, desde el mismo instante en el que el profesor comprometido mira a los ojos de sus alumnos nace la responsabilidad pedagógica para con sus alumnos. Desde ese mismo momento, ya no puede apartar la mirada de esos ojos que le piden ser vistos, que le piden ser acompañados y que le piden ser guiados, a base de innumerables ayudas, en el proceso vital que acaban de iniciar.

Ciertamente, la responsabilidad pedagógica exige a un auténtico profesor ver el mundo a través de las necesidades de todos y cada uno de sus chicos. Los alumnos que el profesor tiene a su cargo pasan a formar parte, para siempre, de su vida y de su ser más íntimo. Una de las escenas de la película *'Unidos para triunfar'* que se han quedado grabadas a fuego en mi memoria es aquella en la que Tayshawn, castigado por la vida, con una familia tremendamente desestructurada, acaba siendo cruelmente maltratado por su padrastro y, finalmente, abandonado y malherido en la calle. Un educador excelente no deja jamás abandonado a su alumno, un claro ejemplo de ellos es la ardua búsqueda que Ron Clark lleva a cabo para encontrar a Tayshawn, su alumno. En esa escena tierna, que hace humedecer los ojos de las personas más recias, el alumno totalmente vulnerable, le pregunta a su profesor, quien le atiende con suma solicitud: *"Pero, profesor, ahora... ¿qué va a ser de mí?"*; a lo que su profesor le contesta, más con el corazón que con una libre decisión fríamente meditada: *"¡Tayshawn, no te preocupes de nada, en absoluto; yo me haré cargo de ti y de todo lo tuyo!"*... Preciosa expresión y sinceramente sentida: un verdadero profesor implicado atiende a su alumno en todos los ámbitos de su vida, ya que entiende a sus chicos como seres complejos y multidimensionales, sin abandonarlos jamás de los jamases.

"(...) Su sonrisa y tal como se le iluminó el rostro fueron muy elocuentes. Las dudas se me habían desvanecido. Fue un momento mágico, sentí algo parecido a lo que vive Mathieu cuando da paso a Morhange en el concierto. Creo que desde dentro Jordi pedía que alguien se diera cuenta que él podía hacer más. (...) Evidentemente, hablamos de la dificultad que le supondría el cambio y del esfuerzo que debería hacer, pero él estaba dispuesto a sudar, a esforzarse y a demostrarnos que podía hacerlo. Como Pierre Morhange, necesitaba sentirse reconocido. (...)" [relato 4]

Cuando uno de sus alumnos sufre, el educador no puede mirar hacia otro lado, se anima decididamente y se mete con todo su corazón y empeño en ayudar a ese chico que lo necesita. Sí, efectivamente, no puede hacer otra cosa. La responsabilidad que ha adquirido al ver el rostro único y genuino de cada uno de sus alumnos le urge con una interior fuerza moral –irremediamente– a darlo todo por ellos.

La *esperanza* que deposita el educador en sus alumnos es otra de las columnas sobre las que se cimenta una excelente relación pedagógica. El profesor sobresaliente ve a sus alumnos como personas únicas y genuinas, enormemente valiosas por lo que «son»

actualmente... y por lo que «están llamada a ser». El educador transmite colmadamente reconocimiento y esperanza pedagógica al alumno en una conexión inmaterial, en un vínculo de amor, lleno de confianza, de una visión de su potencial más allá de lo que la persona llega a sentir, en un proceso de visibilizar de forma altamente positiva lo que es y lo que hay escondido en el otro. Como cuando Mathieu, después de asegurarse de que todos los chicos duermen, descansa en su camastro mientras un estribillo martillea su cabeza, entonces se levanta y empieza a componer una pieza musical entretanto piensa: “*¡No cantan bien, pero cantan... Incluso he notado algunas buenas voces! ¿Realmente no se puede hacer nada con ellos? Yo, que juré olvidarme de la música para siempre jamás... ¡Jamás digas jamás, siempre hay cosas que intentar!*”. Sí, efectivamente, siempre se puede hacer un poco más, únicamente hay que creer en las enormes posibilidades que todos y cada uno de los muchachos tienen. Con toda seguridad, todos los chicos tienen talento, y son mucho más capaces de lo que en ocasiones ellos mismos creen. Únicamente necesitan a una persona que les impulse para alcanzar sus metas y que genere un entorno basado en la confianza y en el empoderamiento del alumnado. Sí, así es; ciertamente es del todo imprescindible que el educador construya un clima de confianza entre él y sus chicos... Como cuando en la película “los chicos del coro”, su protagonista, Mathieu, decide no revelar el nombre del niño que agredió a Maxence y aplicarle él mismo un correctivo mucho más formativo y humano que el que le esperaba si Mathieu señalaba a Le Querrec como culpable de la desafortunada agresión. Del mismo modo, cuando Mathieu descubre a varios de sus alumnos en el baño fisgoneando las partituras que le han robado y en lugar de delatarlos a Chavert prefiere aceptar a regañadientes las insinuaciones que el vigilante le lanza que fallar a sus alumnos. De esta manera, el profesor, se gana el respeto y la aceptación de sus alumnos. ¡El educador excelente se gana la confianza de sus alumnos con sus actos más que con sus palabras!

También resulta de suma importancia que se de un clima apropiado entre los alumnos. Sí, los niños han de llegar a sentirse parte de un todo, pero sin perder su propia identidad... porque la pertenencia a un grupo les ayuda a reforzar su propio yo y a crear empatía y complicidad con el resto de compañeros. Así se comprende que el educador que destaca busque las estrategias más adecuadas para que se dé una sólida cohesión de grupo, como hace magistralmente Erin Gruwell en ‘*Diarios de la calle*’, al tener ella entre sus manos la difícil tarea de cohesionar un grupo-clase dividido por los conflictos sociales y las pertenencias a diferentes bandas. Erin busca la manera de que los chicos que tienen más

cosas en común que les alejan. ¡Qué bien se entiende así esa iniciativa suya de trazar una línea en la mitad del aula y proponer, casi a modo de juego, a sus alumnos una actividad formativa! Sí, ella va diciendo situaciones y los alumnos que hayan vivido momentos similares deben acercarse a la raya, de esta manera los chicos y chicas descubren que tienen muchísimas cosas en común y que, en realidad, no son tan diferentes como ellos lo creían. Este juego es el principio del cambio de sus alumnos. ¡Solo educadores de esa talla, sensibles, solícitos, apasionados por las vidas de sus alumnos... conocen en profundidad a éstos y, de ese modo, encuentra de manera relativamente fácil la manera de cohesionar a sus chicos!

“(...) Al visionar esa película llegue a pensar, como si de un descubrimiento se tratara, que detrás de estos resultados académicos tan bajos debía haber algo más que una falta de capacidad o de interés. (...) Concretamente, la secuencia en la que la profesora Erin Gruwell reparte los diarios entre los chicos, con el objetivo de conocer un poco más a sus alumnos, me hizo recordar aquella ocasión en la que me organice las sesiones para tener un rato en el que poder hablar con cada uno de mis alumnos. Como la profesora de la película, sabía que detrás de cada estudiante había una historia y que, si quería ayudar a mis alumnos, debería conocerlos a fondo. Poco a poco, algunos alumnos se fueron abriendo y me fueron explicando algunos aspectos de sus vidas: recuerdo a fecha de hoy la mayor parte de sus caras, casi todos sus nombres... y detalles claves de sus vidas hace ya unos años. (...)” [relato 5]

Todo profesor sobresaliente se sumergen en el mundo interior y personal de sus alumnos e intentan indagar las mejores capacidades y cualidades que posee cada uno de ellos... con la vista puesta en el horizonte de fortalecer, potenciar y fomentar todas las virtudes con las que cuenta cada uno de sus menores. Los chicos, como ocurre con un diamante, son piedras preciosas que en ocasiones necesitan ser pulidas para sacar toda las grandezas que tienen escondidas en lo más hondo de su ser. Una vez encuentra las primeras pepitas de oro soterradas en las personalidades de *sus* alumnos, con alegría interior casi en ebullición... pone en activo su creatividad pedagógica para estimulara a cada uno de los suyos, para que den lo mejor de sí mismos. Como educador con aspiraciones propias de máximos, no se puede conformar con menos.

El educador excelente brinda tiempo, escucha y diálogo

Una comunicación fluida y rica es condición *sine qua non* para que se de una relación satisfactoria entre alumno y profesor. La *escucha activa* es uno de los pilares de cualquier relación interpersonal. Es necesario poner los cinco sentidos para escuchar al chico que, superando todos sus apuros o miedos, acude al profesor para hablarle de aquello que le aflige. Georges López sabe de la importancia que tiene escuchar, en silencio, mostrando todo el respeto que el alumno y la situación merece.

“(...) En la película ‘Ser y tener’, sentados en un banco de un jardín, el maestro se preocupa por el padre de un alumno que tiene una enfermedad de bulto. (...) La reacción del maestro no es animarle con consuelos superficiales que duran poco; sino que le muestra su apoyo con su sola presencia y le hace reflexionar. (...) Pensando en ello me he dado cuenta de que la manera que tiene el maestro de darle consuelo es otra vez utilizando la mirada y la expresión de la cara. Sin decir nada le “dice”: te entiendo, sé cómo sufres... (...) Pero yo estoy contigo para todo lo que necesites. (...)” [relato 12]

El chico necesita plantear todo esa angustia que lleva dentro, quizá en casa no ha podido mostrar su verdadero sentimiento por miedo a herir a los suyos. La tensión acumulada se desborda al hablar con su profesor. El muchacho sabe a ciencia cierta que en la persona de su maestro va a encontrar una mano amiga, sabe que su profesor le va a escuchar y prestar toda la atención que necesita en un momento tan duro como el que está viviendo. ¡Los niños necesitan ser escuchados! ¡Sus preocupaciones, aun cuando son por cosas sencillas, para ellos son muy importantes! Un maestro realmente auténtico, como los es Georges, escucha aquello que el alumno le manifiesta abriéndole su mente y alma para que el chico pueda sacar al exterior todo lo que lleva dentro para sentirse algo mejor. ¡Todos necesitamos ser escuchados! Para un alumno, el hecho de ser atendido y escuchado por su profesor es de primera importancia: además de encontrar consuelo, siente que es alguien importante para su maestro, un adulto para él altamente significativo. Sí, efectivamente, los chicos necesitan su pequeña parcela de protagonismo y sentirse realmente el centro de la atención de su educador; para constatar en lo más íntimo de sus ser que es visible, valioso... algo que se lo constata el hecho de percibir que su profesor les presta el tiempo y el espacio que necesitan de manera particularísima. Sí, sí; la escucha

activa, sin juicios de ningún tipo, es fundamental si se pretende mantener una excelente relación con los alumnos.

Aunque saber escuchar a los alumnos es primordial para un buen desarrollo académico y personal, no lo es menos saber *dialogar* con ellos. Un educador ejemplar sabe que la comunicación debe ser bidireccional, que el profesor no tiene el monopolio de la palabra, que puede entrar en diálogo sentido, al margen de sus más cortos años.. ¡Además, los niños tienen grandes cosas que explicar! Por otra parte, ¿al margen de la importancia objetiva del tema objeto de conversación, el tiempo dedicado, el saber escuchar y hablar al ritmo propio del menor, el poner todo el calor humano en ese diálogo profundo en cosas que para un adulto pueden ser, en ocasiones, casi naderías, ¿no es una demostración de cara al alumno afectado de que es, realmente, apreciado, valorado... y amado pedagógicamente, como persona con todo su inmenso valor? ¿No está creando el clima para que salgan, en otras ocasiones posibles, temas de mucho más hondo calado?

“(...) Al visionar la película “Ser y tener” ha habido dos momentos que, sin duda, me han llegado al corazón: los dos diálogos que el profesor Georges López mantiene con algunos de sus alumnos, uno de ellos, concretamente, con la niña que tiene dificultades de relación con los compañeros y, el otro, con el chico... cuyo padre tiene un cáncer de laringe.

(...) Este gran profesor siempre utiliza, con mucho tacto, el diálogo basado en preguntas y respuestas, lejos de las lecciones y los consejos. Esto es importante, porque, así, el maestro interviene en la vida privada del alumno, en situaciones que “superan” el ámbito escolar y penetran en aquel campo más íntimo, que llamamos “personal”. No se trata de comentarios de notas, o de valorar alguna situación más o menos conflictiva que se haya dado a la hora del patio.

En muchas ocasiones, los maestros nos alejamos de nuestros alumnos (la escuela también) y hacemos del centro un lugar distante de la realidad, con normas diferentes de la vida diaria. En estos dos casos, el maestro del filme se interesa por el alumno, como persona, sin ninguna contraprestación a cambio. El interés es limpio, desinteresado, tan alejado de los chantajes tan habituales en la vida de la escuela (...)” [relato 12]

Georges, escucha atentamente lo que su alumno le dice, únicamente rompe el silencio para plantear preguntas muy medidas. Con serenidad y cercanía, lleva las riendas de la conversación, ofreciendo al chico el tiempo y el ritmo que necesita. Sí, efectivamente, a través de las preguntas y de las respuestas el educador indaga en el *yo* más íntimo de su

alumno hasta conseguir saber que es lo que necesita realmente y ofrecerle una palabra oportuna. El maestro penetra en lo más esencial de la persona del alumno y le ayuda a crecer de la mejor manera posible.

El profesor realmente sensible, favorece el diálogo y el intercambio de sentires, tanto entre los alumnos como con él. Da valor a todas las opiniones y las tiene en cuenta... De esta manera, el menor se siente escuchado y respetado; entiende que su opinión importa, que tiene cosas que aportar. Mediante el cordial diálogo, además de empoderar al niño, favorece el entendimiento entre los alumnos, crea cohesión de grupo y se solucionan conflictos. ¡El diálogo es una importante herramienta formativa!

Ahora bien, no todo vale a la hora de iniciar un diálogo, como hace Erin en *'Diarios de la calle'*. Sí, el educador ha de preparar el ambiente oportuno, preservando siempre la intimidad del muchacho y ofreciéndole un entorno adecuado, alejado de miradas indiscretas o de posibles interrupciones.

"(...) Desde mi vivencia de esta escena, encuentro sumamente revelador que, a la hora de pedir cuentas a André la profesora, lo aparte del grupo. No lo hace como castigo; lo hace por dos razones: por preservar la intimidad del alumno y porque es un momento en el que la presencia –el “estar para”– es importante. Es un momento en el que no puede haber agentes externos que causen disturbios en la intimidad que se va a generar. Es el momento de demostrar a André que es único y que ella valora su unicidad y su inmenso valor. Es su momento. Erin, la profesora, ha de estar para André.

(...) Erin actúa con el tono preciso. La profesora inicia la conversación preocupándose por la situación del hermano de André, y cómo el hecho de que ese hermano haya recibido una dura condena puede afectar a su alumno. Antes de reprender al chico, la educadora muestra interés por la situación de su hermano y, en cierto modo, justifica la actitud de André: “Me he enterado de lo de tu hermano... Lo siento. ¿Por eso faltas tanto a clase?...”. Empezando la intervención con esta frase muestra su preocupación por el chico. Muestra que le importa él, como personal singular, dentro y fuera del aula. Una luz más potente se ha encendido en mi interior al vivir esta escena con el corazón: ¡Un educador excelente... traspasa la clase: le importa la persona total... de su alumno! (...)" [relato 7]

Sin duda alguna, resulta imprescindible para un educador excelente que ofrezca la oportunidad y el tiempo en abundancia a sus alumnos para que puedan expresar sus

sentimientos, sueños, dudas y temores. Cada alumno tiene su manera de mostrar sus pasiones y solo el profesor auténtico es capaz de activar la sensibilidad precisa para captar lo que su alumno necesita, especialmente cuando éste siente cierta incapacidad para verbalizarlo o mostrarlo de manera abierta. Sí, efectivamente, el educador ha de escuchar a sus alumnos, permaneciendo a su lado y “estando para” sus chicos de forma exclusiva; en suma: estando plenamente disponible para las preguntas e inquietudes que ellos puedan tener necesidad de compartir con él. ¡El educador excelente siempre está «para» sus alumnos!

Ser un educador ejemplar implica competencia con tacto y tono pedagógicos

Nadie llega al aula como una *tabula rasa*, sin prejuicios y sin conocimientos previos. Cualquier maestro está condicionado por su entorno, por su contexto y por su manera de entender la educación y a los propios alumnos. Nunca un profesor percibe a sus escolares de manera impersonal y objetiva; lo que ve y lo que siente viene mediado por quién es y por cómo vive su propia vida. No cabe duda que la percepción que el profesor tiene sobre la pedagogía influye –¡y mucho!– en su relación con sus alumnos, pero el educador de notoria talla pone todo su esfuerzo y tesón para que lo que le pueda condicionar no llegue a determinarlo inevitablemente; esto es, para conseguir que el contexto, su propia manera de entender el mundo y las relaciones humano-educativas no impidan conseguir una exquisita relación que, sin duda, está llamada a influir –¡y de gran manera!– en la mejora académica y personal de los alumnos. Como cuando Ron Clark llega por primera vez a aquel instituto de Harlem, en el que acaba trabajando, en donde las expectativas no parecen muy prometedoras: profesores desmotivados, alumnos “conflictivos”, pocos recursos... Pero el profesor Clark sabe que esos chicos lo necesitan... y que está dispuesta a darlo todo para conseguir que obtengan los mejores resultados posible y por ofrecerles un futuro mejor: “¡Nadie quiere ser su profesor y yo sí!... ¿qué problema hay?”

Son muchos y variados los condicionantes que se pueden considerarse a la hora de decir que un educador es realmente excelente en su relación con los alumnos. No basta

con que un profesor sepa transmitir conocimientos en las diferentes materias; como tampoco es suficiente que domine la asignatura y conozca todos los entresijos técnicos de su oportuna didáctica. El educador excelente da un paso más, sin cejar en el intento de lograr que los menores se interesen por lo profundamente humano; por lo que les hace madurar y crecer como personas, no conformándose jamás con que sus discípulos se conviertan reductivamente en meros receptores de conocimientos y/o en ágiles estrategias de interesantes destrezas. Enseñar sin «educar» es pretender lo mejor de forma imposible: un buen profesor consiste en ser, sobre todo, un gran educador que fomenta –además de lo verdadero– lo bello y lo bueno.

“(...) Sí, sí; al menos yo así lo siento. La educación no es un conjunto de frías técnicas. Las técnicas ayudan, las herramientas que un docente puede utilizar son siempre una buena ayuda para que las clases, los aprendizajes de los contenidos... o las relaciones, incluso, con el grupo-clase mejoren. Pero, si no hay una verdad vivida personalmente que las respalde, si el profesor actúa fuera del aula —y a menudo, aunque más disimuladamente también en el interior de ella— de forma distinta a como pretende que los alumnos se comporten en su vida... entonces las técnicas están vacías, y eso los alumnos lo perciben a la legua, lo absorben con los cinco sentidos. Hace poco, una ex-alumna me dijo: “no sé por qué te despidieron, pero sepas con toda seguridad que para la inmensa mayoría de nosotros eras «diferente»... porque tenías una parte humana, que nos hacía mucho bien a nivel personal, que otros muchos profesores –¡qué lástima!– no tienen”. (...)” [relato 8]

Naturalmente, con la parte técnica no basta. Si un profesor no consigue mostrar lo más humano de su persona, los chicos difícilmente se sentirán atraídos por algo aparentemente tan frío como las ciencias o las lenguas. Es trabajo del educador auténtico, entre otros agentes, convertir a sus alumnos en seres humanos plenos, responsables... y coherentes con un modelo de vida que responda a los valores más humanos de los que el profesor excelente es testimonio.

Como cuando en la película ‘*Diarios de la calle*’ la profesora Erin detecta un dibujo en que se insulta a un alumno ridiculizándolo por sus rasgos físicos. En ese momento, movida por su propia manera de entender el mundo, compara el dibujo con las caricaturas que el régimen nazi publicaba para ridiculizar a los judíos. Para su sorpresa, la gran mayoría de sus alumnos desconocen la barbarie que provocó el nazismo. La profesora capta la ocasión y, a partir de ese momento, modifica el plan de estudio preestablecido y

cambia «*La Odisea*» por «*El Diario de Anna Frank*». Los chicos, al leer ese *Diario* se estremecen, y algo se mueve por dentro de ellos. La mirada atenta de esa gran profesora capta igualmente ese “signo”: sabe que algo está cambiando en su ‘yo’ más interno... y hace todo lo posible para que sus alumnos conozcan de primera mano a una de las protagonistas del libro: *Miep Gies*. Sí; realmente, la fuerza del testimonio de esa mujer extraordinaria alemana les conmueve. Y, con una iniciativa y otra, va llevando a los alumnos a un cambio en buena parte radical. Toda la entrega y dedicación que la profesora les da, no limitándose a los libros de texto y llegando tan lejos como siente que se lo piden sus vulnerables adolescentes, es lo que contribuye a marcar realmente la diferencia en sus alumnos.

Una condición que posibilita que un educador sea un educador excelente en su relación con los alumnos es que el profesor sea consciente —dentro de su rol de profesor— de la enorme y decisiva misión que tiene, ante todo, como educador que está llamado a ser de cada uno de sus alumnos. Cómo el escultor que paciente cincela el duro mármol con la intención de sacar a la luz la esencia que posee la piedra, el buen profesor, sereno y generoso, trabaja para que afloren las maravillas que el menor puede ofrecer, muy consciente de la imprescindible labor que está llamado a realizar. Para que hoy día podamos admirar la belleza y perfección del ‘*David*’ fue necesario que se dieran dos circunstancias imprescindibles: resultó determinante el concienzudo trabajo de Miguel Ángel *Buonarroti*, quien pausadamente extrajo la piedra que “*ocultaba*” la obra latente que se escondía en el interior del mármol...; pero también fue imprescindible el que un gran bloque de mármol, a pesar de las fracturas y fallas que tenía la piedra, escondiera una de las mejores obras que ha dado el arte de la escultura, más en concreto, a la humanidad.

Un excelente educador da lo mejor de sí mismo para que sus alumnos alcancen las metas que se propongan, no escatima esfuerzos ni se conforma con lo que ya tiene, consciente de que *siempre se puede hacer un poco más*. Así es: da lo mejor de él mismo... y, a la vez, busca los recursos —tanto didácticos como humanos— más atractivos y perentorios para dar respuesta a las características y las necesidades propias del grupo — en general— y de cada uno de sus alumnos en particular. Ese acompañamiento solícito y sutil lo practica tanto en la sombra de la cotidianidad como en algunas situaciones privilegiadas que le brinda alguna ocasión privilegiada. Sin duda alguna, el profesor

ejemplar utiliza las situaciones espontáneas que se dan para sacar el mayor rédito académico y humano posible. Un buen ejemplo nos lo brinda el Doctor Korczak:

“(...) Más tarde, el pequeño Szloma consigue ir a ver a su madre, pero –horrorizado– descubre que ya está muerta y se la llevan dentro de una fría caja, junto con otros cadáveres.

(...) Enormemente afligido por esa experiencia tan dolorosa, retorna al orfanato rebosando una interna irritación aguda. Allí, en el comedor, se encuentra con Josek, su compañero mayor delator, que estaba escribiendo una carta. Szloma se la arranca de las manos y comienza a leerla en voz alta, recorriendo toda la sala, de manera que todos los niños y niñas del orfanato descubren que Josek, ya un adolescente, está enamorado de una chica que, siendo aria, vive fuera del gueto, y que nunca podrá conseguir. Los dos chicos están muy disgustados y enfadados con el mundo, porque comprenden la situación tan amarga que les toca vivir. Eso hace que entren en una fuerte pelea hasta que los educadores consiguen separarlos. Korczak atiende afectuosamente a Szloma un rato, en el que, en lugar de hablarle de su mal comportamiento con Josek, escucha compasivo al niño, que se muestra abatido y desbordado por lo que le ha pasado a su madre, y le pacifica tiernamente.

(...) La forma de proceder de Korczak muestra que, muy a menudo, es del todo necesario conocer la historia personal de nuestros alumnos con el fin de comprender sus reacciones e intentar, así, ayudarlos para que encuentren, por ellos mismos, la manera de canalizar sus frustraciones y sus esperanzas. (...)” [relato 9]

Korczak utiliza el tono y el tacto apropiado como herramienta pedagógica para conseguir modificar aquellas conductas que no son del todo adecuadas. Szloma acaba de recibir una de las peores noticias que un ser humano puede asumir: la pérdida de una madre en un contexto tan duro como el del mísero ghetto judío de Varsovia. En lugar de aplicarle un castigo... o una sonora reprimenda, el gran educador lo escucha y lo acompaña en su dolor. No tiene miedo a “tocar” a sus niños en sus más entrañables adentros, así como a mostrar su afecto y respeto hacia ellos. En ese momento, de suma fragilidad y dolor, Szloma no necesita un castigo; necesita ternura y una mano amiga que lo arrope con fino tacto en su sufrimiento.

El educador excelente posee una gran riqueza personal

Uno de los condicionantes que determinan una verdadera relación educativa entre educador y estudiantes es que el educador viva “*en*” sus alumnos y asuma como propias las satisfacciones y dificultades que atañen a sus escolares. La implicación ha de ser máxima. El profesor destacado no entiende la educación como un puesto de trabajo a modo de simple asalariado con la misión de formar académicamente a chicos de manera aséptica o barnizada. El buen educador se da a sí mismo de manera generosa, total y altruista a sus estudiantes, sin esperar ninguna recompensa personal, más allá del bien último integral de todos y cada uno de sus alumnos. No puede ser digno de excelencia educadora un docente que busque un reconocimiento personal. El vive por y para sus alumnos, implicado e involucrado pedagógica y existencialmente en la experiencia escolar y vital de sus alumnos; incluso en la mejora del contexto en el que se mueve cada uno de ellos, fuera de las aulas. ¿Cómo podría mirar hacia otro lado cuando sabe que su alumno está afectado o sufre por circunstancias personales o ambientales que le influyen poderosamente? Dicho llanamente: el educador excelente *lo es siempre*.

El educador *conoce* a sus alumnos como personas únicas con el objetivo de llegar a interpretar y a reconocer las llamadas –también las más silenciosas– que sus alumnos le lanzan, hasta el punto de saber lo que sienten sin necesidad de utilizar palabra alguna. Para eso los observa, los comprende y los entiende. El buen educador, en efecto, conecta con la necesidad educativa profunda, única y singular propia de cada alumno... siendo esto indispensable para llegar al fin primordial de tal educador: el bien global de todos y cada uno de sus alumnos. Es por ello por lo que trabaja cada día con una ‘*creatividad pedagógica*’ sin fin. Para alcanzar esa meta –dar la mejor respuesta posible y saber lo que se esconde detrás del silencio de determinados alumnos– el educador acierta con *el tono* que cada uno de sus alumnos necesita ser interpelado a través de un *atinado tacto*. Un claro ejemplo de lo que aquí se apunta se encuentra en un fragmento de la película ‘*Los chicos del coro*’ en el que Mathieu, en el momento más oportuno, invita a cantar a Mohrange, quien llevaba unos días apartado del coro.

“(...) Mohrange lleva días sin participar en el coro, pues, debido a su comportamiento, Mathieu le ha privado del protagonismo de la interpretación de los ‘solos’ («¿Tú solo? ¡Ah, ya no hay solo! Tu voz no es mala, pero nadie es indispensable. Podemos prescindir de ti»); le había

comentado). Y este muchacho, tocado en su orgullo, ha dejado de participar. Mohrange, el día del concierto para la marquesa, se encuentra, pues, presente, en un rincón... al lado de una columna, sin uniforme, con la mirada triste, al margen del grupo, con unas ganas inmensas no reconocidas de estar dentro. En contraste, Mathieu consigue una atmósfera especial: el grupo está unido; todos juntos vestidos igual, concentrados ante esta experiencia única, bajo la batuta de Mathieu. Empieza el concierto. No son treinta voces, sino un único grupo, un coro, una única voz elevándose a la vez, y hasta Corbin –el del atril– arrastrado por la experiencia del momento... no puede sino arrancar también a cantar. La mirada de Mathieu es de reconocimiento al grupo... y el grupo le otorga la autoridad del maestro.

De repente se produce un silencio; un silencio expectante. Es el momento de entrar lo que habría sido el 'solo'. De pronto, en ese momento, Mathieu se gira hacia Mohrange, levanta el brazo y las cejas, invitándole a participar en el coro iniciando el 'solo'. Mohrange se muestra entre tímido y sorprendido ante una invitación que no esperaba, sin acabar de creer que esté interpretando al maestro correctamente. Mathieu repite el mismo gesto, para indicar que su interpretación es correcta, que puede empezar el 'solo'.

A partir de este momento, Mathieu y Mohrange vivirán una experiencia especial, que culminará en el final del 'solo'. Mohrange cambia de repente y entra en posición poniendo en juego los aprendizajes de su maestro, en lo que vive como una oportunidad, una restitución como persona dentro del grupo. Saca las manos de los bolsillos y, cuerpo erguido, vocalizando, se dispone a cantar.

Maestro y discípulo entran en conexión mientras dura el 'solo': vibran con la música, de la mano, juntos, cómplices de un momento único, comprendiéndose mutuamente desde la tensión de un trabajo bien hecho. Mohrange sigue la dirección y el ritmo del maestro, y éste –sintiendo esta especial conexión con el discípulo– sigue en voz baja la letra de la canción, como fundidos en un único ser. Justo al acabar el 'solo' se produce el momento clave de la escena (y desde mi punto de vista, de la película): los segundos donde se cruzan la mirada y el gesto entre maestro y discípulo.

La tensión de la dificultad técnica se relaja, y en la mirada de Mathieu hay reconocimiento, hay amor, hay compromiso y responsabilidad hacia su alumno que, cantando igual de bien que hace unas semanas, ahora se ha transformado. No hay sólo un reconocimiento hacia un buen cantante, hay un reconocimiento de lo que Mohrange es como persona, y de lo que puede llegar a ser, mucho más allá del canto. Y... en la mirada de Mohrange se siente este reconocimiento, este amor que le llega del maestro, a la vez que se le ve agradecido, emocionado y feliz, por lo que ha recibido de su maestro. ("Y en los ojos de Mohrange, que seguía también mi compás, leí de pronto muchas cosas: el orgullo, la alegría de sentirse perdonado, pero también, y eso era nuevo para él,

agradecimiento”). Mohrange ha crecido como persona en estos instantes y comparte con su maestro, con su mirada y una sonrisa velada, la consciencia de esta experiencia. (...) [relato 1]

Sin lugar a dudas, el maestro magistralmente. Sí, Mathieu, que conoce a la perfección a Mohrange, sabe que invitarle a cantar en ese preciso instante es la mejor lección de humanidad que le puede dar. Mathieu sabe que no hay recetas universales que le faciliten la tarea; pero, partiendo del irrenunciable bien para el alumno, el educador se acierta con *fino tacto* –empapado de auténtico amor pedagógico– en cuál es el mejor camino a seguir, y no cesa en su empeño hasta dar con la tecla adecuada. ¿Sabía Mathieu, en el momento que tomó la decisión de apartarlo del coro, que invitaría a Mohrange a cantar el solo en el momento más álgido de la actuación? Muy probablemente, no se había planteado esa opción. ¡Lo que sí ‘sabía’ con su ‘corazón pedagógico’ es lo que Mathieu necesitaba, como joven cantante y como alumno muy suyo! Mathieu sabía que lo que necesitaba el chico era precisamente eso: comprender que se podía prescindir de su voz, pero nunca de su persona. Este magnífico educador, con este gesto, estaba reconociendo el esfuerzo que estaba intentando llevar a cabo el muchacho por dar un cambio de rumbo a su vida, pero sobretodo deseaba resaltar la gran valía que Mohrange tenía como ser humano y como parte importante del grupo. Ciertamente, Mohrange, poco acostumbrado a las muestras de cariño y de reconoci-miento, le devuelve tímidamente a su profesor un eterno agradecimiento, de manera que su mirada lo acabó diciendo todo: «¡Gracias por creerme mi!». Con este gesto, tan oportuno y medido, Mathieu se había ganado para siempre el respeto de todos y cada uno de sus alumnos, especialmente el de Mohrange.

Únicamente, a partir del *amor* es cuando el educador reconoce a sus alumnos como los “*suyos*”; de entre todos los alumnos del mundo, los “*suyos*” son únicos. Mathieu profesa un amor incondicional –amor pedagógico– hacia sus alumnos por encima de cualquier género de duda; amor que, para muchos, es el único que han recibido a lo largo de sus vidas. De todo lo visto en estas líneas, se desprende que otra de las disposiciones más sobresaliente que debe poseer un educador para ser de gran talla en su relación con los alumnos es la de sentir un gran ‘*amor pedagógico*’ hacia todos y cada uno de sus alumnos. El amor pedagógico es el “*medio*” que permite el “*fin educativo*” por excelencia: la muy estrecha comunicación que brota entre el profesor y el alumno, así como entre el alumno y el profesor. El amor pedagógico es tan fuerte que llega a crear una extraordinaria “*comuni3n personal*” entre profesor y alumno, de forma que la

dimensión “pedagógica” y la “existencial”... llegan, casi, a fundirse en un equilibrio armónico.

“(...) Otra escena, tremendamente impactante, es aquella en la que, tras habersele ofrecido repetidamente la posibilidad de salvarse de ir en el tren al campo de exterminio de Treblinka, Korczak muestra –como una decisión que culmina su amor radical hacia sus 200 niños que tiene confiados en el orfanato del guetto de Varsovia– a acompañarles en el viaje final a la muerte segura, junto a ellos, con toda dignidad... y dando serenidad y afecto profundo a cada uno de sus “hijos”, al menos a nivel de la responsabilidad amorosa que les tenía a todos sin distinción (...).”

[relato 5]

Sin el menor género de dudas, el educador debe vivir lo que enseña y comenta. Debe ser ejemplo vivo de la educación que imparte y del tipo de mundo en el que cree. Como Korczak, quien... al acompañar a sus niños hasta el último momento de sus vidas, se convierte en testimonio de su manera de entender la educación y la vida. ¡Todo un ejemplo de la mayor coherencia posible! Otro ejemplo muy clarificador de cómo actúa un auténtico educador en su relación con aquellos alumnos que tiene a su cargo es aquella secuencia de la película ‘*Unidos para triunfar*’ en la que Ron Clarck, con un sombrero de cumpleaños en la cabeza, está en un aula a oscuras delante de un pastel lleno de velas encendidas ante la atenta mirada de todos sus alumnos. El profesor Clark les habla de sus miedos y de cómo los superó, y ello le da pie a hablar de la potencialidad de sus chicos, invitándoles así a encender una vela para reforzar el símbolo de la unión que se iba forjando en el grupo... diciendo: “*Si confiais en mí, aprenderéis más de lo que nunca habéis imaginado, os lo prometo*”. Uno a uno, los chicos van enciendo las velas; y uno a uno van dotando así de autoridad a su profesor. La autoridad no se puede imponer, el adulto ha de ganársela y, para ello, la autoridad ha de estar basada en el amor, el afecto y la autorización internalizada por parte del niño.

“(...) Un buen educador debe ser humilde, reconocer que no lo sabe todo, que puede aprender de sus alumnos y que no es el protagonista de la película. Debe creer en lo que hace y sobre todo confiar en las capacidades de sus alumnos.

La lista de las características que debe tener un buen educador podría ser infinita, pero me gustaría destacar una más: el entusiasmo e, incluso, la pasión por su tarea educadora diaria. Eso es algo que no deberíamos perder nunca sino, todo lo contrario: ¡Incrementarlo minuto a minuto! Nuestros alumnos tienen derecho a vibrar en su vida escolar, al entrar en

contacto al unísono con un profesor que viva apasionadamente su profesión de enseñar y educar.

Quiero acabar mi relato con un mensaje que el profesor Clark comparte con sus alumnos y que probablemente colgaré en el tablón de mi despacho:

“Todos los días, en esta clase, aprendemos cosas mucho más valiosas que lo que vienen en los libros; yo os enseño y vosotros a mi y juntos aprendemos a querer aprender” (...)” **[relato 16]**

¡Totalmente de acuerdo con esta profesora participante! ¿Quién de nosotros no confirmaría que todo profesor que se precie de tal debe ser una persona entusiasta, o más aún: apasionada por lo que enseña, por su tarea envidiable y por los alumnos que tiene a su cargo? ¡Sí, todo alumno tiene que poder gozar al entrar en el aula de esas experiencias gratificantes que proporciona un profesor apasionado por su tarea docente y formadora, que hace vibrar hasta a los alumnos más distanciados! En esa escena de *‘Unidos para triunfar’*, Ron Clark los atrae y casi encanta en muchos momentos del proceso académico y relacional, como es en esa escena de la tarta y las velas, en la que todos están absortos en ese compromiso común en pro de una mejora personal y grupal.

EL SENTIDO Y LA IMPORTANCIA DE UN EDUCADOR EXCELENTE EN SU RELACIÓN CON LOS ALUMNOS

*La capacidad del hombre para la metamorfosis,
que tanto poder le ha dado sobre todas las criaturas restantes,
apenas ha sido enfocada y comprendida.*

Elias Canetti (2013, pág.472)

El educador excelente transforma la vida académica y personal del alumno

Aunque el cine ha mostrado magníficos educadores en las innumerables películas que han abordado el tema de la educación, cabe decir que –lamentablemente– *no existe el profesor perfecto*. En las aulas no encontraremos al educador ideal. Los hay excelentes –¡no cabe duda!–... *pero siempre se puede mejorar, siempre se puede llegar un poco más lejos*. La perfección educativa, al igual que el profesor perfecto, es algo utópico, *es como el horizonte que se aleja a medida que el viajero se aproxima*. Si bien, el hecho de que el educador ideal no se dé en la realidad no impide que se deba tender hacia una cierta utopía juiciosa; de modo que, aunque nunca la alcancemos del todo, *la mirada ha de estar puesta en ese punto lejano para tener claro hacia donde dirigir nuestros pasos*.

El profesor destacado nunca se apoltrona en su puesto como si de un trabajo mecánico se tratara, por lo que continuamente busca la manera de mejorar el proceso educativo y vital de sus escolares, máxime cuando la educación nunca puede ser entendida como un proceso rutinario y generalizable para un educador de talla. Dado que no hay dos alumnos iguales, jamás se podrán utilizar reglas o métodos extrapolables al total de los alumnos. La educación, para un profesor auténtico, es entendida como un proceso adaptable, dinámico e individualizado... El buen profesor no entiende a sus alumnos como un grupo clase homogéneo; para él, por el contrario, el grupo clase es una amalgama variopinta de personas sumamente singulares que forman un conjunto deseablemente armónico.

El educador tiene un papel fundamental en la formación académica y humana de todos y cada uno de sus alumnos. Sin duda alguna, un excelente educador *influye de manera*

determinante en la vida de cada uno de sus escolares, dejando una huella que permanecerá indeleble a lo largo de los años. Un bonito ejemplo lo encontramos en la película de *‘Los chicos del coro’*, cuando vemos que Morhange, gracias al amor por la música que le inculcó Mathieu, se ha convertido en un prestigioso director de orquesta de fama internacional. Sin duda alguna, Mathieu marcó para siempre la vida de Morhange, dándole las herramientas para convertirse en quién llegó a ser. No menos bello es descubrir el amor con el que Pepinot habla de Mathieu, quien a la postre, se convirtió en su padre adoptivo. ¿Se puede estar más comprometido con el futuro de un alumno? ¡Cómo un educador comprometido cambia la vida de sus alumnos!

“(...) A Jordi le costaba, no diré que no, pero trabajaba duro para salir de ese “grupo especial”. Yo sabía que él podía conseguirlo, creía en él. Lo sacamos del grupo de ayuda y lo pasamos al grupo ordinario. Pues bien, quitándole la “marca” de encima, Jordi se sintió valorado y, a partir de entonces, levantó el vuelo. Terminó el bachillerato, cuando la expectativa de que los alumnos de desdoblamiento lo haga es muy baja. De hecho, se les desaconseja que lo hagan, advirtiéndoles que sus resultados en la ESO han sido fruto de una adaptación curricular que no existe en el bachillerato. Él tenía en la cabeza que quería estudiar magisterio. Le he perdido la pista porque hace un par de cursos que me he cambiado de centro, pero ahora que he pensado en él... creo que investigaré si ya está en la Facultad de Educación. (...)” [relato 4]

La profesora creyó en su alumno, confió en él. Sí, su responsabilidad como educadora y el amor que sentía por Jordi le llevó a darle esa merecida oportunidad. Sabía que ese niño necesitaba sentirse valorado y saberse capaz. Ella lo conocía y sabía que lo conseguiría. De hecho, con aquella oportunidad le cambió literalmente la vida: de ser un chico sin esperanzas y con unas expectativas académicas poco halagüeñas paso a tener un sueño y sentirse capaz de estudiar una carrera universitaria. ¿Sería casualidad que quisiera estudiar magisterio o, en cierta manera, era un síntoma del agradecimiento que tenía por la profesión docente? Ciertamente, casi de forma infalible, un gran profesor marca y determina la vida de puñados de sus alumnos.

La actitud del destacado educador es similar, en cierta medida, al cuidador de un bonsái. Poco a poco –con paciencia y admiración– da forma a una armónica y valiosa persona hasta el punto de sacar lo mejor que anida en ella. Mediante una exquisita relación educador-alumno, un profesor de talla consigue “tocar el núcleo personal” de su

discípulo, consiguiendo, así, transformarlo en lo más profundo de su ser, logrando una significativa mejora a nivel humano y un mayor crecimiento personal. De este modo, el buen educador consigue una transformación personal –no reduciendo su misión en la comunicación de un simple acopio de información– en las vidas de sus discípulos. Una actitud de complicidad y de entrega del profesor, respaldada por la responsabilidad y la esperanza pedagógica, tiene una “influencia” decisiva, no sólo a nivel de transformación personal –que es, quizás, el fin primordial a perseguir– sino también a nivel de éxito escolar y profesional de cada alumno/a en cuestión. Como cuando Ron Clark, en *‘Unidos para triunfar’* capta y valora las cualidades y aptitudes de sus alumnos, interesándose en ponerlas de manifiesto y en potenciarlas al máximo. Quiere que sus alumnos sean conscientes de sus capacidades y las aprovechen con esfuerzo y orgullo.

Preocupado por sus alumnos, Ron Clark les ofrece la posibilidad de ayudarlos después de clase. Shameika no se ha presentado a ninguna de las tres citas que ha propuesto el profesor... pero él se acerca a su casa. Se encuentran en la calle. Ron Clark le pregunta por qué no se ha quedado después de clase y Shameika le dice que está ocupada, y que se olvida de las citas. El profesor no se conforma con la respuesta que la engreída alumna le ofrece, lucha por ella, cree en ella, sabe que esa actitud no es más que una coraza. Él la mira esperando alguna explicación más. Ella baja la mirada y con cierta preocupación le dice: –“Lo de ayer no me salió demasiado bien”. A lo que Ron Clark responde: –“¿Por qué no me enseñas tus ejercicios? Seguro que puedo ayudarte”. Ella lo mira dudosa... y después, sin decirle nada, cruza su mirada y asiente. ¡Perfecto! El profesor sabe que se ha abierto una pequeña brecha en esa dura armadura por donde podrá colarse para llegar al corazón de la niña.

Ron Clark sube a casa de Shameika y empiezan a corregir la redacción. La niña muestra una cara más contenta y animada porque ve que puede hacerlo, siente que es capaz. Justo entonces llaman a la puerta. Ron Clark observa sorprendido cómo llegan los tres hermanos pequeños de Shameika llorando y alborotando y cómo ella debe hacerse cargo. –“Sr. Clark, no puedo seguir corrigiendo, tengo que hacer la cena”, le dice con un bebé en brazos. –“Ya me encargo yo”. ¡Ahora no puedes desfallecer! Ron sabe que Shameika está en el buen camino. –“¿De qué?”, contesta Shameika con unos grandes ojos sorprendidos. El señor Clark prepara la cena y Shameika continúa con la corrección

de la redacción. Sí, efectivamente, no hay límites en la entrega que el profesor tiene en la búsqueda del bien máximo para la niña. Sin duda, Ron está empezando a cambiar la vida de Shameika. ¡Cueste lo que cueste!

Ciertamente, ser un gran profesor implica asumir actitudes y compromisos con los alumnos, con la profesión docente y con uno mismo. Actitudes que son, a la vez, enormemente influyentes a la hora de ayudar –a todos y cada uno de los alumnos– a crecer como personas. Sí, efectivamente, el educador es una figura clave en el desarrollo académico y humano de los alumnos, teniendo en sus manos buena parte del futuro de esos chicos. Si bien el educador no es el único factor determinante en la educación de los niños, sin duda alguna juega un papel tremendamente importante, ya que el maestro está con los niños, al menos cinco o seis horas diarias, una franja lo suficientemente importante como para resultar clave. ¡Cuán determinantes son los educadores ejemplares! Así es; cuando un educador estimula y motiva a sus alumnos, se inicia un cambio que, trabajado de la manera adecuada, se puede convertir en una realidad imparable, pudiendo llevar a cada chico tan lejos como sus capacidades le permitan. Los chicos perciben la entrega de su educador y esto les reconforta. Los alumnos que reciben el estímulo y la motivación de sus maestros reaccionan de manera que, además de querer contentar a los profesores con actitudes mucho más positivas, buscan su propio éxito académico y personal. Cuando se implica a los alumnos en su propio proceso de crecimiento y se les invita a tomar decisiones, se les estimula a tomar partido en su propio presente y futuro, y de esta manera pasan a tomar las riendas de su vida, de una manera responsable y firme.

“(...) Lo más sorprendente para mí fue el hecho que, desde aquel día, que inicialmente yo había vivido como un fracaso, Ana pasó a ser una alumna excelente en mis clases, tomaba apuntes, participaba, salía voluntaria a hacer ejercicios en la pizarra y obviamente aprobaba la Física y Química... mientras suspendía casi todo el resto de materias. Nunca más hubo comentarios insolentes o fuera de tono, y supongo que no sólo me gané su respeto sino el de todo el grupo.

Este hecho me ha venido inmediatamente a la cabeza tras haber visto en la película a Shameika provocar a Ron Clark desde la primera clase lanzando los libros al suelo, colándose en la fila cuando van a almorzar... Sí, al ver esta película, me ha despertado mucho la atención ver cómo él consigue que ella le respete y le tenga en cuenta hasta convertirse no sólo en una alumna brillante, sino en la mejor. (...)” [relato 15]

Sin lugar a dudas, Shameika se encuentra en los límites y el cariño de Ron Clark pone los cimientos de su cambio. Los alumnos que siempre han escuchado que no valen o que no son capaces, difícilmente lucharán por salir por ellos mismos de estas situaciones. Realmente creen que no son capaces, hasta que llega a sus vidas un maestro realmente implicado que les hace conscientes de su enorme valía como seres humanos y, de igual modo, como estudiantes; a partir de este encuentro de calidad, sus vidas toman un rumbo diferente y empiezan a tomar conciencia de que ellos tienen la responsabilidad de sus vidas, toman el timón y enderezan, como su propio capitán, la nave que ha de llevarlos al mañana. ¡No hay límites!

El alumno requiere que el educador viva su profesión con vocación

Se acercan los exámenes finales, queda mucho por aprender y el tiempo apremia, los nervios empiezan a hacer mella en los estudiantes y en el propio Ron Clark. La salud del profesor empieza a resentirse, pero sigue trabajando. No puede flaquear ahora; ha de seguir al lado de los chicos, ha de prepararlos de la mejor manera posible para los ya próximos exámenes... Desgraciadamente, la enfermedad se apodera del profesor Clark, quien cae desplomado mientras imparte una clase. Debe permanecer en casa. ¡Ahora no! ¡No puede dejarlos solos en este momento! ¡Se han esforzado tanto últimamente sus alumnos! ¿Qué puede hacer? Encuentra una solución creativa en la tecnología: se graba cada día la lección que debería impartir para que los chicos la puedan ver en clase. Aunque esto le suponga un gran esfuerzo... Marisa, la joven que le ayuda con los registros, le pregunta a Ron por la duración de las grabaciones, a lo que éste responde que unas cuatro horas diarias... Ante la sorpresa de la chica, Ron Clark se limita a responder: “*¡Sí, los chicos lo necesitan!*”. Sin duda alguna, lo que lleva a este apasionado profesor a grabar cada día la lección, pese a los graves problemas de salud que está sufriendo, es su profunda *vocación* docente. Sí, así es; su responsabilidad para con sus alumnos le lleva a ponerse delante de una cámara para dar la correspondiente clase; y pese a su estado de salud, saca fuerzas de donde no quedan, impulsado por la importancia tan grande que tiene todo ello para que sus alumnos lleguen los mejor preparados posibles a los próximos exámenes. ¡Ahora no les puede fallar! ¡Se debe a ellos!

No faltan educadores ejemplares que tenían claro, de algún modo, desde bien pequeños que querían dedicar su vida a la educación. Los hay, en efecto, que tienen muy marcada su vocación desde niños; pero también existen no pocos profesores de talla que descubren su pasión por enseñar ya a una edad algo más avanzada: en la juventud o, incluso, cuando ya están cursando los estudios de magisterio. Lo que está claro es que, ya sea de una manera u otra, todos y cada uno de los profesores sensibles y solícitos en la relación educativa tienen una marcada ‘vocación por su profesión’. Ciertamente, han sentido la *llamada* a ser educadores de verdad. Difícilmente alguien que no ame la educación se implicará de una manera tan marcada como solo lo puede hacer un educador auténticamente tal. Amar a los alumnos conlleva una entrega muy intensa y requiere una dedicación extraordinaria.

¿No es ése el motivo por el que difícilmente un profesor que entiende su profesión como una simple trabajo, más o menos mecánico, para conseguir un sueldo a final de mes, es –en el mejor de los supuestos– un mero comunicador? ¿Pero... uno de ese corte podrá sacar lo mejor de todos y cada uno de los alumnos? ¡No; no valen las medias tintas, no es posible implicarse a medias! El educador sobresaliente está al 100% para sus chicos. ¿Qué es lo que hace que ese profesor sienta ese reclamo tan profundo? Quizá ver en profundidad el rostro único de su alumno, que lo mira invitándole a sacar lo mejor de él. La felicidad y la satisfacción que siente un maestro con su profesión es fundamental, entre otras cosas... porque sus alumnos lo notan; algo, esto, más que comprobado en la cotidianidad de las aulas: a cualquier alumno, ante esa plenitud en el ejercicio dedicado de su dedicación educadora –con ese plus de dedicación, de disponibilidad, de solicitud, de cariño– se le abre la posibilidad de una relación interpersonal entrañable, convirtiéndose de esta manera en alguien visible-mente cercano y confiable. Los alumnos necesitan un destacado referente, y éste debe ser, privilegiadamente, su profesor; quien mantiene su compromiso educativo vital, yendo su implicación más allá de contratos y convenios. Para él, sus alumnos lo son para siempre y se preocupa de hacérselo saber de mil formas inimaginables.

“(...) Supongo que, de la misma manera que en la película todos anhelan llegar a ser aquel maestro, Georges, claro referente suyo... que se difumina entre el “amigo”, el “padre” e, incluso, alguien... de algún modo, “casi divino”; lo que se evidencia con el significativo: “¡gracias, señor!”, como espontánea respuesta de aquel niño, bastante pequeño, es verdad, pero también, con la capacidad básica para captar la grandeza de un adulto así a

su lado (...) Yo, por cierto, pensando en todo lo sucedido a lo largo de mi infancia y, también, a posteriori, he llegado a una conclusión: que si no hubiera tenido algún maestro similar –en parte al menos– al señor Georges, puede que no sería ni tendría todo lo que tengo... ni, sobretodo, todo lo que ‘soy’. (...) [relato 10]

Ciertamente, un educador ejemplar deja una *huella* indeleble en aquel alumno que ha tenido la suerte de rozarse con él. Para un niño, adolescente o joven, coincidir con un educador de esa talla le resulta ser un regalo vital incommensurable, ya que se desvive en cuerpo y alma por ofrecerle todo aquello que necesita, así como –de igual modo– prácticamente todo lo que aspira, aun sin pensarlo conscientemente, en esas edades en que los sueños y deseos de una vida colmada por una lluvia fina de muestras de bien y de verdad son tan intensas y, a la vez, tan sencillas y capaces de ser satisfechas por un adulto que le ama y se hace cargo total de él.

En esa misma línea vital-pedagógica, el chico percibe que el maestro disfruta con lo que está haciendo, que lo comunica de corazón, que todo ello se debe a la gran vocación que tiene por su profesión, por la enseñanza y, particularmente, por la educación. Así, para el alumno, en el buen educador hay un componente vocacional intrínseco y connatural a su ser tal. Porque, tal alumno... ¿no percibe, acaso, que la vida de un educador está conformada, en gran parte, por su tarea educadora-formadora, y, en concreto, por la relación con sus alumnos? No podría ser de otro modo. ¡Es así como el trato *amoroso* que le proporciona y el gran gozo que experimenta con su tarea educadora... resulta ser un fruto de su más profundo ser personal, que sale a la luz con una fuerza, a menudo, más que asombrosa!

Pero, cuando acontece según lo dicho, no son solo sus discípulos los beneficiados. Los propios educadores implicados se sienten recompensados por el crecimiento educativo y vital de sus alumnos, lo que hace que el propio profesor crezca humana y personalmente. Por lo demás, una exquisita relación entre el educador y el menor... ¿no mejora la propia imagen del profesor, estimulándole a una mayor implicación –si cabe– en su trabajo?

“(...) Confieso que me ha impresionado el inmenso compromiso del profesor Ron Clark, tal como lo he palpado en la visión de la película en que está él en el centro, como protagonista de esta película. Quizás sea por eso que me haya acordado de lo que viví yo misma como profesora en aquel centro de menores.

Toda la tarde y toda la noche le di vueltas al asunto. Esos chicos habían sido abandonados por demasiada gente. Si yo no me presentaba, esos chicos volverían a ver –reiteradamente– cómo otra persona más prefería alejarse de ellos que luchar por sus vidas. Así que decidí volver, dar lo mejor de mí misma, acompañarles... y hacerles entender que me preocupaba por ellos. Trabajamos el tema que ellos escogieron, haciendo tratos, un ratito de trabajo y un ratito de videoclips. No fue nada fácil. Observé que nadie les saludaba con una sonrisa, y ese pequeño gesto para mí fue muy importante. Acabé la sustitución con una buena relación con ellos. Se hizo, finalmente fácil que me saludaran al verme... y que me sonrieran de corazón. (...)" [relato 13]

Ciertamente, la profesora del relato consigue una estimulante relación con sus alumnos, lo que le estimula a querer mejorar la vida académica y –¿por qué no decirlo?– la dimensión más personal de sus alumnos. Cuando un educador escucha la llamada de sus chicos, de ninguna manera puede desentenderse de ellos, el educador de verdad da lo mejor de él mismo para que sus alumnos crezcan al máximo de sus potencialidades. ¿Cómo se puede esperar que los menores cojan la riendas de su vida cuando los que están llamados a ser sus formadores... ni les saludan al pasar? ¿Son invisibles? ¿No existen? ¡Así se sienten muchos, desafortunadamente!... ¡Qué distinta es la vida en las aulas cuando, desde el primer día, el educador sonrío y saluda a todos sus alumnos, dedicándoles unos instantes a cada uno! Es entonces, cuando ambas partes –que casi son una– se benefician de las cordialidad y de la amabilidad que debe primar en una verdadera relación humana.

Una de las lecciones del relato anterior –de esa profesora– admirada por la dedicación extraordinaria del extraordinario profesor Ron Clark, es que se goza de todo lo que ella, en algunas ocasiones, ha probado y le ha llevado a sentirse tan realizada: la exquisita relación aumenta el compromiso del educador con su tarea educadora y formadora. Si todo ello es así, no cabe duda de que solo un profesor-educador es capaz de saborear la experiencia de una gratificante autorrealización en su quehacer diario, viéndose así, y por lo mismo, impelido a darse cada vez más a sus alumnos, siendo así, al mismo tiempo, los propios alumnos los más próximos y los más afortunados

El educador acompaña con responsabilidad y amor al alumno

“(...) No sé quién me lo enseñó; supongo que en mi casa, pero siempre miro a los ojos, con empatía, quizás demasiada. Este hecho me ha comportado algún problema, sobre todo con los alumnos más difíciles. Quien no esté acostumbrado a una mirada limpia y clara quizás llegue a pensar que los chicos pueden aprovecharse de mí en la vida de la clase. Me ha sido difícil a menudo ser consecuente con esta manera de entender el mundo, pero ha merecido la pena (...)” [relato 11]

¡Cuan importante es mirar a los ojos de los chicos! Un educador digno de admirar tiene esa mirada limpia y clara, que transmite un enorme e incondicional amor hacia sus alumnos. Ciertamente, los ojos consiguen comunicar todo aquello grande que, tantas veces, no es posible expresar con palabras. El amor, ese sentimiento tan profundo que todos necesitamos sentir, se muestra casi continuamente a lo largo del día, en los pequeños gestos que acompañan la tarea educadora. Para los niños, resulta de suma importancia sentirse queridos y arropados por su maestro, de esta manera se sienten reconfortados e invitados a crecer humana y académicamente. Un educador como el que pensamos es para sus alumnos una especie de faro al que agarrarse en noches de tormenta... especialmente en tiempos inciertos como los actuales. Sin duda alguna, el educador sobresaliente es un ejemplo vivo de coherencia, de compromiso y de esperanza. En realidad, es un espejo en el que los alumnos se puedan mirar para ver en él ejemplificado un haz de actitudes propias de una madurez personal cercana a la plenitud. La disposición que un profesor tal muestra para con cada uno de los alumnos es interiorizada por el grupo clase, convertida en una imagen pública de cada menor concreto, y por cada escolar a nivel de forma singular, influyendo sin duda alguna en la imagen personal que cada cual llega a tener de sí mismo.

“(...) La secuencia del brindis, de la película ‘Diarios de la calle’, me ha hecho recordar una tarde de lluvia en el que Marc, un alumno de segundo de primaria, me dijo que “no había hecho los ejercicios propuestos porque quería desapuntarse del colegio”.

No era un alumno brillante, pero era un estudiante con una evolución propia de la edad y con una relación con sus compañeros y con el resto de la comunidad educativa estupenda. Era un niño alegre y con vitalidad; por ello, me sorprendió la naturalidad con la que me

comentó que no quería seguir en la escuela. Cuando le pregunté por el motivo que le llevaba a querer desapuntarse del colegio me comentó con total conformidad y aceptación que él era tonto y que de mayor trabajaría como barrendero... pues para ser barrendero no necesitaba estudiar. En ese momento sentí una punzada en el corazón. Me dolió oír como uno de mis alumnos, a los 7 años, había interiorizado que era “tonto”. Le comenté que si él quería ser barrendero no había ningún problema, que era una profesión tan digna y necesaria como cualquier otra; es más, le animé a trabajar duro para conseguir dedicarse al oficio que le hiciera feliz. Pero le dije que ser barrendero no era incompatible con ir al colegio, ya que entre otras cosas, la escuela y la educación le ayudaría a poder escoger su futuro. Entonces me comentó que él no escogería ser barrendero, que no quería ser barrendero. Me dijo que él quería ser piloto, que su ilusión era “conducir” aviones, pero que como era tonto nunca podría ser piloto... que únicamente podría ser barrendero, porque para eso no hacía falta estudiar. En ese momento pensé que no podía ser. Que un niño a los siete años aceptara con tal naturalidad que jamás sería capaz de conseguir su sueño porque era “tonto” me indicaba que algo no estaba funcionando bien. No sabía quien, pero tenía claro que alguien le había introducido a Marc la creencia de que era tonto... y, lo que era peor, que Marc lo había asumido como real. [...]

*Me propuse como objetivo para lo que restaba de curso recuperar la autoestima y la imagen que Marc tenía de sí mismo. Necesitaba que Marc sintiera que, hoy por hoy, **era capaz de conseguir lo que se propusiera**. (...) Poco a poco, Marc empezaba, incluso, a ofrecerse voluntario para contestar preguntas y realizar tareas. El niño, poco a poco, parecía que iba recuperando la autoestima. Era un trabajo arduo, porque había de trabajar la autoestima de Marc a partir de la imagen paupérrima que él tenía de sí mismo y que le habían creado desde fuera. (...)* [relato 6]

Cualquier **reconocimiento** o refuerzo positivo por parte del educador relevante, de notoria talla, otorga al alumno un mayor grado significativo de **seguridad y de confianza en sí mismo**, además de mejorar la imagen y el sentimiento de valía personal que el menor tiene de su persona... y de aumentar la confianza que el propio alumno tiene sobre sus propias posibilidades. Un educador así da los estímulos necesarios para que los muchachos empiecen a dar sus primeros aleteos hacia una vida adulta madura y rica. Ofreciendo las herramientas necesarias, una plausible relación educador-alumno permite que el menor vaya dando respuesta a sus propias inquietudes, haciendo posible así que

éste sea cada vez más autónomo en la resolución de sus conflictos externos y/o internos. Sin excepción alguna, cualquier alumno, cuando se encuentra con un buen educador que lo valora... se siente reconocido como persona y como escolar, experimenta que su rostro existe y que es importante para alguien. De forma paralela, el alumno que tiene la suerte de toparse con un educador así percibe la implicación del maestro, confiando sosegadamente en que le apoyará y que no le fallará; experiencia que hace que se sienta acompañado y motivado indeleblemente.

“(...) Sentía que Marc necesitaba sentirse valorado. Por último, invité a los padres para mostrar los trabajos que había llevado a cabo su hijo, aprovechando la ocasión para felicitarles y animándolos a agasajar a Marc por el esfuerzo realizado y por los resultados obtenidos. (...)”
[relato 6]

Tener la enorme suerte de coincidir con un educador sobresaliente en ocasiones no es suficiente para que un niño alcance la plenitud académica y humana. Siempre es conveniente implicar activamente a la familia en el proceso formativo del muchacho. Un profesor realmente sensible hace todo lo posible para que los padres y madres de sus alumnos formen parte del entramado educativo, para que de manera activa colaboren en la formación de sus hijos, asesorándolos y guiándolos, si fuera necesario. Pero su intención de abrir el colegio a las familias no se queda ahí, incluso, invita a las familias a participar no únicamente en la educación de sus hijos, sino también en la del resto de chicos del colegio. De alguna manera, ¿no tenemos un cierto compromiso con todos los niños? ¿Acaso el amor al prójimo no nos invita a preocuparnos por todos los chicos? Sí, claramente sí; pues el educador auténtico está comprometido con la educación en mayúsculas, busca un mundo cada vez mejor y sabe que el futuro está en manos de las nuevas generaciones. Por lo tanto, aporta sus pequeños granitos de arena diarios, indistintamente de quien sea el beneficiario concreto de sus acciones. Su propio objetivo último de buscar el máximo bien para sus alumnos y la responsabilidad que ha adquirido con ellos, le obliga a trabajar día a día, tanto en la formación de sus propios chicos... como en colaborar con el crecimiento de cualquier muchacho que se cruce en su camino.

La relación es un fin en si misma

El educador excelente sabe de la importancia que tiene establecer un vínculo afectivo con sus alumnos y hace todo lo que está en su mano para que ese lazo sea tan fuerte y firme como le sea posible. Sin duda alguna, sabe que tiene una responsabilidad para con sus alumnos y sabe a ciencia cierta que es un espejo donde sus chicos se mirarán a lo largo del curso escolar buscando un modelo al que parecerse y unos cimientos donde edificar su propia personalidad, por lo que está atento a todo lo que sucede a su alrededor y, especialmente, a todo lo que atañe a sus chicos para ofrecer una respuesta rápida y eficaz. Por todo ello, en cierta manera, establecer una relación satisfactoria y fructífera es en si misma uno de los objetivos principales de educador sensible, por tener en el umbral de la conciencia muy presente que mantener una relación interpersonal rica ayuda enormemente a los alumnos en su mejora académica y, en mayor grado... si cabe, en la personal.

“(...) Erin escucha la llamada de auxilio que André lanza al puntuar con un cero su autoevaluación. No lo duda... y corre a ayudarlo. El simple hecho de no aceptar la cualificación que el muchacho se ha impuesto muestra por parte de la profesora un grado importante de implicación y de responsabilidad para con su alumno.

(...) Ella sabe que André merece más... y no puede aceptar una nota que no le corresponde. La nota en cuestión es un reconocimiento propio y un reconocimiento de la profesora al grupo y al esfuerzo titánico que todos y cada uno de ellos han llevado a cabo durante el curso. Erin no puede permitir que André se ponga un cero... No lo merece y sabe, ya que lo conoce, que en cierto modo, con el cero, lo que André solicita es ser escuchado y reconocido como una persona única e inmensamente valiosa. (...)” [relato 7]

Los alumnos lanzan continuamente llamadas de auxilio y de atención, lo hacen de diversas maneras, como saben o como pueden. En pocas ocasiones, por no decir nunca, los chicos mantienen un comportamiento inadecuado por disgustar al maestro, pero, usualmente, no hay maldad en los niños, sino más bien un grito de auxilio, una llamada de atención hacia sus educadores. Ciertamente, no es una manera acertada, pero... ¡no saben hacerlo de otra forma! Si, efectivamente, es mediante la exquisita relación que se establece entre alumno y profesor que el educador da respuesta a las necesidades de sus alumnos. ¡Nunca con gritos y castigos! Siempre de una manera oportuna y rebosante de

tacto. André, no sabe decirle de otro modo a Erin todo el dolor que está sufriendo. Pero –¡y esto es lo más importante!– sabe que su maestra le va ayudar en este doloroso trance. Sí, efectivamente, gracias a la gratificante relación que se ha establecido entre ambos, el muchacho puede dar una salida a todo ese sentimiento que le impide seguir avanzando.

“(...) Y, sobre todo, una gran porción de AMOR, AMOR, y más AMOR, a fin de crear un fuerte vínculo emocional entre los alumnos y profesor; el cual, una vez se establece, es mágico, es algo especial; es notar que son tuyos, que tú les quieres y que ellos también te estiman a ti. No puedo dejar de mencionar una secuencia de la película que sintetiza a la perfección este punto, se trata del momento en el que Tymshon esta en la calle, tirado entre cartones, después de haber recibido una paliza de su padrastro y haber sido expulsado de su casa... El profesor Clark, tras buscarlo afanosamente, se acerca, lo tranquiliza, lo abraza, lo besa y le dice que le ayudará, no piensa dejarlo solo, no lo abandonará... y le dice, mientras le abraza, que lo quiere. (...)” [relato 15]

Efectivamente, una relación educativa plena y satisfactoria se basa en el amor incondicional que siente el educador por sus alumnos. Un amor que lleva a anteponer el bien del alumno al suyo propio y a implicarse en el alumno en su totalidad, no ya únicamente en su vertiente académica. Porque, ¿acaso, cuando amamos a una persona, no queremos lo mejor para ella? ¿No intentamos ayudarle en los momentos difíciles? Cuando un alumno tiene una crisis ha de encontrar en la disponibilidad y el consuelo equilibrado de su educador una mano amiga en la que agarrarse. Ciertamente, aunque el profesor realmente sensible tiene un momento cada día para todos y cada uno de sus alumnos, en el que les dedica una palabra afectuosa, un gesto o una mirada cómplice, ha de estar disponible para los casos más urgentes o para las situaciones imprevistas. El alumno necesita, vitalmente, saber a ciencia cierta que en la persona de su educador tendrás siempre consuelo y ayuda, ahora bien esto no implique que cada día tenga un minuto de atención para cada niño. ¡Es imprescindible que cada chico tenga su momento y su espacio!

“(...) Como se capta en la película de Ron Clark, cada uno de los alumnos con los que nos relacionamos tiene sus prioridades, sus sueños, sus dificultades, sus habilidades, sus valores y sus virtudes. Aproximarnos a ese conocimiento vivo nos ayudará a averiguar qué es lo que les interesa y cómo podemos adaptar nuestro discurso para que lo vivan como algo útil. (...)” [relato 16]

Los educadores de talla... conocen, en efecto, a fondo a sus alumnos y sus contextos familiares. Es así... como pueden ayudarlos en las situaciones y en los momentos complicados, actuando de la manera más afortunada. Su implicación responde directamente al rostro del alumno, con el que crea una responsabilidad que ni quiere ni puede eludir. ¡Todo sería mucho más rico si los educadores conocieran a la persona que se esconde detrás de la etiqueta de ‘alumno’! Cuando el alumno se siente reconocido, reconoce al profesor como educador y abre sus brazos a él. Para la profesora del relato, el chico es importante y se lo demuestra. Su objetivo no es únicamente unos buenos resultados académicos; para ella, al igual que Ron Clark, lo importante es la persona en su totalidad.

“(...) Ese primer año me marcó la manera de cómo hacer de maestro. Siempre he tenido muy en cuenta las historias que llevan los niños a sus espaldas. Historias que, frecuentemente, les impiden estar atentos o de no aprender apenas nada. Eso tiene que ver, por cierto, con las actitudes de amor rebotante del Dr. Korczak hacia sus niños. En mi caso, ese año, Diego no faltó ni un solo día, conseguimos que se sintiera aceptado en la escuela, que ésta fuera un lugar donde se encontrara muy bien. (...)”
[relato 9]

Un maestro que es sensible a la realidad de sus alumnos y la tiene en cuenta a la hora de relacionarse con ellos, tanto académica como humanamente, sin duda alguna, podrá acercarse mucho más a lo que esconden dentro de sus pequeños corazones. Naturalmente, los alumnos son permeables al mundo que les envuelve y, como no podría ser de otra manera, la relación y el vínculo que mantienen con su educador les marca muy en positivo. Diego, el niño del relato, dio un espectacular cambio a partir de sentirse arropado y acompañado en sus necesidades y en su situación vital. Ciertamente, una relación educativa sana y sensible hace mucho bien a los niños que tienen la enorme suerte de poder vivirla de esa manera tan enriquecedora.

“(...) Los alumnos se fijan mucho más de lo que creemos en la figura del maestro. En ocasiones, el docente intenta mostrarse tan correcto que a veces cuesta imaginarlo sin una pizarra detrás; cuesta creer que fuera del aula tiene una vida como cualquier otro ser humano. Un buen profesor conoce en sus entresijos a los alumnos, y quizá una de las maneras de ayudarlos es dejar que también ellos le conozcan. (...) Hay que usar las experiencias personales en las que uno mismo ha aprendido como

ejemplo, no hay que olvidar que, de alguna manera, el maestro sigue siendo un ejemplo para ellos. Hay que usarlas en el momento adecuado, lo que nos ha servido a nosotros para aprender, sería egoísta no compartirlo con los demás. Nunca sabes el impacto que tus palabras pueden causar en tus alumnos, nunca sabes qué experiencia está llamada a salvar a otros de situaciones complicadas. Compartir, ese debería ser uno de los pilares de la educación. (...)” [relato 14]

Podríamos decir, sin riesgo a equivocarnos, que la excelencia educativa es una opción de vida que se expande más allá de los muros de las escuelas. El profesor sobresaliente – ciertamente– lo es siempre, en su relación con su familia y con sus seres queridos... y en su día a día: cuando camina por la calle y se cruza con desconocidos... Desde esta perspectiva, el educador que sobresale hace de su compromiso educativo una manera de entender el mundo y su relación con los demás. El educador no pasa por la vida sin más... porque para él, cualquier instante está empapado de su misión educadora, asumida ésta en toda su profundidad.

En línea con todo lo dicho, quizás lo que convendría ofrecer –especialmente– a nuestros profesores actuales sería un abanico de oportunidades *realmente formativas* que les ayudaran a tomar la máxima y fina conciencia de que tienen entre manos una ‘*misión difícil de superar por su grandeza*’; en el fondo, no muy diferente a la que expresó ya categóricamente Sócrates al referirse, indirectamente, a sí mismo: “*Esa tarea consiste en estimular a los hombres a que se cuiden de su posesión más noble, la de su alma, y a que traten de adquirir [sus discípulos por transmisión] la sabiduría y la virtud*” (Cf. Copleston, 1994, p. 120).

Capítulo 7. Consideraciones finales

Introducción

Éste último apartado de la tesis se orienta a hacer unas *consideraciones finales* en relación a lo que ha sido nuestro estudio. En primer lugar, habría que matizar que en una investigación fenomenológica hermenéutica no se formulan *conclusiones*, puesto que por la propia naturaleza del fenómeno estudiado, quien emplea esta prometedora y apasionante metodología es consciente de que no es posible alcanzar –¡mediante una única investigación, sobre todo!– la riqueza de significados esenciales encerrados en un determinado fenómeno, aunque se pretenda –¡eso sí!– aproximarse al máximo al propósito de desvelar lo más y mejor posible aquellos que se hallan escondidos en el mismo. Esto es así porque la trama de dichos significados y rasgos esenciales podría compararse, aunque no plenamente de forma perfecta, con un prisma con numerosas caras. Si bien, a través de una investigación rigurosa, aplicando esta metodología fenomenológica-hermenéutica, es posible congratularse de que se van descubriendo significados esenciales ciertamente verdaderos sobre la esencia del fenómeno estudiado, no puede asegurarse –a ciencia cierta– que se ha conseguido sacar a la luz un 60% o un 75% de la total riqueza escondida en el mismo, empleando un símil más o menos numérico. Max van Manen deja esto muy claro. Para espolear los ánimos del investigador afirma, no por convicción personal-subjetiva... sino por lo que, en sí misma, la fenomenología promete, que lo que se “halla y revela” es “verdadero”, aunque matizando, a renglón seguido, que en cualquier investigación de esta tipología... lo que se intenta, con sana humildad, es «*evocar parte de este misterio [estudiado]*» (Van Manen, 2003, p. 70). En definitiva, y para lo que aquí nos interesa, el fenómeno de la «*excelencia de los profesores en el marco de su relación pedagógica con sus alumnos*» no es posible aprehenderlo totalmente –máxime con una sola investigación– dada su complejidad e infabilidad. Por esta razón, especialmente, a este último apartado hemos decidido llamarle *Consideraciones finales... en lugar de conclusiones*.

Dicho esto y teniendo en cuenta el punto de partida del presente estudio, abordaremos ciertas *limitaciones* que han determinado nuestra investigación. Por último, plantaremos nuevas líneas de investigación que nos permitirán en un futuro seguir profundizando en

un tema tan interesante como la relaciones entre un educador excelente y sus alumnos, así como –así mismo– en la propia metodología fenomenológica hermenéutica.

7.1 En el camino

El camino que nos ha llevado hasta este punto, no ha sido sencillo, pero sí muy enriquecedor, tanto a nivel académico como formativo-personal. En el momento de plantearnos hacer una tesis doctoral en ninguno momento se nos pasó por la cabeza la profundidad del cambio profesional y, por que no decirlo, personal que se daría en la persona del investigador. Sin duda alguna, este trabajo de investigación nos ha hecho replantearnos la manera de entender la educación y la relación con los alumnos. Una vez que nos hemos adentrado en la identificación de la esencia del fenómeno, recogido en el texto fenomenológico, no hemos podido –también nosotros– dejar de sentir la llamada que el propio texto nos hacía, a modo de invitación pro-formativa, a intentar transformar nuestra misma práctica diaria en el aula. Porque, en última instancia, como afirma Van Manen, «el fin de la investigación en ciencias humanas para los educadores es alcanzar una competencia pedagógica esencial: saber cómo actuar con acierto y tacto en situaciones pedagógicas, partiendo de un carácter reflexivo minuciosamente labrado» (2003, p. 26).

Como ya se ha apuntado en diferentes momentos del presente estudio, el objetivo de la investigación fenomenológica-hermenéutica es trasladar la experiencia vivida sobre los educadores que mantienen una sobresaliente relación pedagógica con sus alumnos a un Texto Fenomenológico que transmita vívidamente la esencia del fenómeno estudiado, haciendo que el lector sienta vicariamente el fenómeno descrito, es decir, que el texto fenomenológico sea «un *revivir* reflejo, una aproximación reflexiva [escrita] de algo significativo que cobra vida con fuerza como propia experiencia vivida» (Van Manen, 2003, p. 56).

La presente tesis doctoral, es –hasta donde alcanzamos a saber– la primera investigación dentro de la fenomenología hermenéutica de Max Van Manen que utiliza el cine como elemento evocador de experiencia vivida, del tipo que se anda comentando. Hasta ahora, entre otros, se habían utilizado, prioritariamente, otros medios evocadores

como la literatura, la pintura, la escultura o textos específicos de carácter evocativo... pero no las películas. Pero, el cine, como gran parte del arte, tiene un gran valor evocador y emocional que, puede ser de suma utilidad en el campo de la investigación educativa. El “cine” sirve como *generador de experiencias* en las cuales los fenomenólogos pueden fijarse para *aumentar sus percepciones y vivencias páticas*. En esta línea, el estudio que hemos realizado ha tratado de abrir camino en la utilización del método fenomenológico-hermenéutico partiendo del uso del cine como herramienta útil y ciertamente ventajosa para *evocar y hacer salir a la luz las esencias de los fenómenos investigados*, dado que se ha podido comprobar que las películas son un elemento evocador muy práctico y realmente sugestivo.

Además de todo ello, esta investigación, ha pretendido aportar su grano de arena en el conocimiento de *los rasgos o características esenciales* que tienen los profesores que mantienen *una excelente relación pedagógica* con sus alumnos. Humildemente, creemos que, este estudio nos ha permitido *sacar a la luz* algunos de estos aspectos esenciales de la relación pedagógica y profundizar en su comprensión, si bien, lejos de concluir el tema objeto de estudio, el fenómeno trabajado en la presente tesis está abierto a sucesivos estudios –afines o complementarios– que saquen a la luz más rasgos esenciales de los educadores excelentes en sus relaciones –¡y con mayor nitidez!– para poder, de esta manera, contribuir a dirigir la mirada a la verdadera esencia de la educación: humanizar y transformar a los seres humanos ayudándoles a llegar tan lejos como sus capacidades le permitan, en concreto mediante la relación educativa entre educadores y niños/jóvenes en formación.

Después de mantener un contacto intenso con la experiencia vivida por los profesores que han conseguido vivir de forma vicaria una excelente y satisfactoria relación con sus alumnos, hemos podido entender algo que ya se apuntaba en nuestras pre-comprensiones acerca del fenómeno. Ciertamente, hemos podido percatarnos de que *no toda la relación* que se establece entre un profesor y su alumno es una «*auténtica relación pedagógicamente valiosa*», sino a veces, desafortunadamente, al contrario. Hay relaciones que son realmente tóxicas y que no hacen ningún bien ni al educador ni, lo que es lo más importante, al niño. Este tipo de relaciones no solo hay que evitarlas sino que, en la medida de lo posible, hay que reconducirlas hacia una relación realmente pedagógica.

Afortunadamente, los hallazgos de la investigación nos han permitido también poder ver —a través de la experiencia vivida por los educadores significativos— lo que es una *relación auténticamente pedagógica*; es decir, nos ha ayudado a vislumbrar el enorme potencial que tienen en sus manos aquellos profesores que consiguen establecer una ejemplar relación con sus alumnos. Por ejemplo, estos profesores tienen la capacidad de transformar la vida de sus estudiantes y favorecer el cambio en aquellos chicos que más lo necesitan. A través de su experiencia vivida, hemos visto el sentido y el significado que tiene para los alumnos ser alguien importante para su educador, así como la necesidad y la importancia de ser visto y reconocido por éste, necesidades éstas que son relativamente fáciles de colmar a través de los distintos y variados gestos comunes en una relación humana entre educadores y menores. Hemos sido testigos de cómo una relación pedagógica puede cambiar la percepción que los niños tienen de ellos mismos e, incluso, cambiar sus vidas... colmándolos de esperanza y de sueños realizables.

Sin duda alguna, el educador genera una influencia determinante en lo que «*es*» y en lo que «*será*» su alumno, transformando la vida académica y personal del escolar. Por ende, una auténtica relación adquiere una importancia extraordinaria para la verdadera educación, ya que genera una mejora sobresaliente en el alumnado. Por esta razón, entendemos que es de suma importancia que los estudios de magisterio y pedagogía ofrezcan una formación adecuada para que los futuros educadores entiendan la importancia de mantener una exquisita relación en esa dirección, ya que mejorando la relación, se mejora la vida académica y humana de los alumnos.

¿Pero qué es lo que realmente sustenta una relación pedagógica? Mediante los relatos vivenciales que los profesores nos ofrecieron, hemos podido dilucidar que el amor es la base fundamental que sostiene una sincera y profunda relación exitosa que responda a lo que es y necesita el alumno. El amor pedagógico del profesor hacia su alumno se encuentra a diario en los más menudos actos, acciones y gestos habituales que se dan en cada jornada académica. En la mayoría de ocasiones no hacen falta grandes proezas, estando presente ese amor pedagógicos en los más sencillos detalles diarios, eso sí... impregnados de compromiso, pasión y humanidad.

Gracias al texto fenomenológico, que nos ha permitido «*mostrar*», también, el significado del fenómeno de la relación educativa auténtica, así como las condiciones que hacen la hacen posible, hemos podido comprender mejor la experiencia vivida de los

educadores ejemplares en su relación con los alumnos, siendo en este sentido el texto fenomenológico una herramienta realmente útil para llegar a la esencia del fenómeno. A partir de lo extraído en dicho texto, hemos podido observar cómo actúan los educadores, dando respuesta a la llamada de sus alumnos y a sus necesidades de un modo mucho más solícito, esperanzado, comprometido, afectuoso... y colmado e fino tacto... sintiéndonos, por lo mismo, después de re-leer el texto, interpelados e impulsados a hacer lo mismo en nuestra tarea docente-educadora diaria.

Podríamos llegar a concretar que el Texto fenomenológico constituye, por si mismo, una invitación ‘moral’ a activar una praxis educativa basada en la atención de calidad a todos y cada uno de los alumnos, teniendo en cuenta su unicidad y su genuinidad. Dicho esto, cabe decir que el texto fenomenológico es una herramienta utilísima para mejorar la comprensión de la experiencia vivida de los profesores, haciendo que, de una manera u otra, el lector-educador viva, casi como si hubiera estado allí mismo, la experiencia de lo que es una verdadera relación pedagógica. Y todo ello, gracias al conocimiento pático, vívido, evocativo... que encierra el texto y que hace comprender y “revivir” esa experiencia vivida, favoreciendo la reflexión solícita y posibilitando experimentar otros modos óptimos de ser educador. Y por todo ello, sentirse profundamente animado a poner de su parte lo que esté de su parte para poder llegar a ser mucho mejor profesor... ya que el texto fenomenológico actúa como un espejo que interpela e invita al lector a conocerse mejor en calidad de buen profesor e, incluso, de mejor persona. Si estamos básicamente de acuerdo en lo más esencial de lo dicho en estas líneas, quizás podamos más fácilmente coincidir con Van Manen en la idea de que el conocimiento fenomenológico es *formativo* por naturaleza (Van Manen, 2011c).

Los hallazgos de nuestra investigación –que se encuentran de forma especial en el texto fenomenológico elaborado– entendemos que son una muestra significativa de lo que se puede investigar en el campo de las características esenciales de los educadores que mantienen una extraordinaria relación educativa con sus alumnos. Si bien, limitada por muchos factores que, de una u otra forma, han influido en que no se pudiera ahondar más –hasta estos momentos– en el tema y en los hallazgos obtenidos en nuestra investigación. Por mencionar aquí uno de esos detalles, como sucede en cualquier investigación, el *tiempo* ha sido un hándicap con el que hemos tenido que lidiar.

Ahora bien, siendo esta investigación un mero punto de partida, pensamos que ésta

puede ser una línea de investigación muy interesante a seguir. Este estudio representa una primera aproximación sistemática al tema de la *relación educativa* desde la perspectiva de la *experiencia vivida* por los profesores altamente implicados, a partir del visionado oportuno de ese fenómeno vivido vicariamente en profesores-protagonistas de buenas películas, pedagógicamente hablando, con todo su potencial vivencial vicario. Creemos que, aun contando con limitaciones, como no podía ser de otro modo, se ha conseguido, a un nivel modesto pero significativo, mostrar que son tremendamente importantes esos profesores excelentes para que se dé una relación pedagógica, que –a la postre– determina la vida de los estudiantes.

No es viable citar en este apartado toda la variedad de significados desvelados en esta tesis. Éstos se encuentran descritos, en su mayor parte, en el texto fenomenológico, que forma parte de lo que –genérica y convencionalmente– se denomina con el nombre de... «resultados». Sin embargo, este texto no da por zanjado el fenómeno, ya que en su mayoría, los significados de la experiencia que hemos puesto de manifiesto a través de la reducción fenomenológico-hermenéutica han sido meramente apuntados.

7.2 Los horizontes de esta investigación

Como en cualquier investigación, teniendo en cuenta los puntos de partida, las características propias del fenómeno estudiado y el propio método utilizado, a la hora de elaborar la presente tesis doctoral, nos hace pensar en posibles aspectos que podrían enriquecer lo que esta investigación, así delimitada, se ha dejado (haciendo un verdadero paréntesis) en otras aspiraciones también legítimas a la hora de afrontar el estudio de ese mismo fenómeno.

En primer lugar, el haber centrado el estudio en la experiencia vivida centrada en profesores-protagonistas indudablemente de gran talla educadora, especialmente, en su relación educativa con los alumnos a su cargo... según han experimentado esos rasgos notorios otros profesores reales implicados, podría hacernos pensar en otra investigación complementaria –¡siempre a modo de ejemplo posible!– en que los participantes que visionaran los mismos –o más o menos similares tipos de filmes– fueran muchachos/as de los últimos niveles de primaria o de Secundaria y o Bachillerato. Muy posiblemente,

los rasgos esenciales no diferirían sustancialmente, pero sí no pocos matices esenciales de la experiencia vivida de las mismas relaciones muy positivas, como tales.

Asimismo, de haber dispuesto de más tiempo, nos hubiera gustado ahondar más en el conocimiento del cine como herramienta educativa, pensamos que el séptimo arte en particular, y el audiovisual en general, tiene una potencialidad formadora todavía difícil de calibrar, tanto en su influencia... como en las modalidades en que puede proporcionar fuentes ricas de experiencias vividas en fenómenos similares o complementarios al investigado en la presente investigación.

7.3 La búsqueda de nuevos horizontes tras la investigación

Ciertamente, la realización de la presente tesis doctoral nos ha abierto un variado abanico de posibilidades hacia las que dirigir nuevas investigaciones. Desde luego, nos encontramos en un punto en el que, más que un punto final, es un punto y seguido, dado que, con este estudio se inicia un camino con el que nos planteamos nuevos horizontes y metas que alcanzar. Sin lugar a dudas, el presente estudio nos invita con fuerza a continuar nuestra labor investigadora en la misma línea de investigación para poder ahondar más en la relación pedagógica.

La relación pedagógica, en esta tesis doctoral, se ha investigado únicamente desde la perspectiva de la experiencia vivida por el educador comprometido en tal relación. Por esta razón, como se ha apuntado anteriormente, entendemos que sería muy interesante complementar el estudio de esta tesis doctoral, con la experiencia vivida por alumnos básicamente maduros para escribir un relato o contestar una entrevista conversacional, que ya hayan tenido en sus propias vidas la suerte de coincidir con un educador de talla... concretamente en el punto central de la relación pedagógica.

Incluso, se podría indagar si la experiencia vivida por el educador ejemplar en el fenómeno de la relación educativa –y sus características más esenciales– tiene rasgos esenciales con matices de bulto en función de la etapa educativa en la que imparte sus clases: desde la educación primaria... hasta la universitaria, por ejemplo. De esta manera, en cierto modo, podría cerrar más el círculo y llegar a tener una visión panorámica de lo

que es una relación pedagógica excelente sea el vínculo con un tipo de alumnado o de otro, en principio bien diferente.

Respecto al «método fenomenológico-hermenéutico» mismo, se abren líneas de investigación que, a su vez, son realmente interesantes. Las líneas de investigación relativas al método fenomenológico hermenéutico se enfocan a las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las ventajas de la introducción del cine en el método FH?

¿Cómo sería «una posible formación de investigadores» interesados en conocer y, sobre todo, en aplicar esta metodología fenomenológica-hermenéutica?

¿Hasta que punto se podría intentar una complementariedad del método propiamente fenomenológico hermenéutico con otros enfoques de investigación cualitativos?

Además, en cuanto al método se refiere, la investigación de la relación pedagógica podría ser ampliada, no sólo a partir de «relatos anecdóticos», sino también – ‘triangulando’ el material experiencial– a través de una aplicación más amplia de «entrevistas conversacionales» y de «observaciones de cerca» a todos los participantes, con la finalidad de sacar el máximo provecho a las «descripciones de experiencia vivida... o relatos anecdóticos».

Otras propuestas para seguir investigando podrían ser la realización estudios vinculados a la metodología o pedagogía de Max Van Manen, tales como:

- Una selección de modelos pedagógicos que basen su actuación formativa en textos fenomenológicos.

Sin duda alguna, otras posibles líneas de investigación están relacionadas con la «utilización práctica de los hallazgos de nuestra investigación sobre la relación pedagógica». Concretamente, nos referimos a la posibilidad de la «formación docente», particularmente a partir de «textos fenomenológicos» –entre los cuales se considera el escrito en nuestra tesis doctoral– los más ricos posibles, que surgieran de la aplicación oportuna y rigurosa del «método fenomenológico-hermenéutico», en la versión de Van Manen. En este sentido, nos referimos a una formación a través de la lectura abierta y oportuna –a través de «grupos de discusión», entre otros formatos– del texto fenomenológico obtenido en nuestro estudio. Esto puede significar una profundización

formativa inicial para alcanzar una conciencia más reflexiva sobre su propia experiencia vivida acerca de la relación pedagógica. Por otro lado, la propia secuencia de actividades que se adoptaron en este estudio, pueden servir de referente para realizar un proceso formativo –a través de un «estudio grupal»– centrado en la relación pedagógica para posibilitar la «reflexión-formación» en torno a este fenómeno educativo objeto de esta investigación.

Tras la realización de la presente tesis doctoral, y haber pasado tanto tiempo sumergiéndonos en la filosofía de Max Van Manen, estamos convencidos de que es un camino a seguir, tanto a nivel de investigación, como sobre todo a nivel diario en las aulas de todo el mundo para ayudar a dar respuesta a una educación en muchas ocasiones deshumanizada.

Referencias bibliográficas

- Albert Gómez, M. J. (2007). *La Investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Albom, Mitch. (2014). *Martes con mi viejo profesor*. Madrid: Embolsillo.
- Allen, M. N. & Jensen, L. (1990). Hermeneutical inquiry meaning and scope. *Western Journal of Nursing Research*, 12(2), 241-253..
- Almenara, J. C. (2003). Educación en valores y cine. *Making of. Cuadernos de Cine Y Educación*, 20, 16–30.
- Ambrós. A., (2006). La educación en comunicación en Cataluña.
- Ambrós. A., & Pañella, R. B. (2007). *Cinema i educació: el cinema a l'aula de primària i secundària* (Vol. 156). Barcelona: Graó.
- Ambrós. A., & Pañella, R. B. (2011). *10 Ideas Clave. Educar en medios de comunicación: La educación mediática* (Vol. 15). Grao.
- Ambrós, A. & Breu, R. (2011). *El cine en la escuela: propuestas didácticas de películas para primaria y secundaria*. Barcelona: Grao.
- Asensio, J. M. (2010). *El desarrollo del tacto pedagógico*. Barcelona: Graó.
- Asensio, J. M. (2013). *Educación y vida. Un encuentro imprescindible*. Barcelona: Octaedro.
- Aurbal, François (1996). *Los filósofos*. Madrid: Acento editorial
- Aurelio, Marco (2016). *Meditaciones*. Barcelona: Ariel
- Ayala, R. (2007). *Introducción a la concepción y aplicación del Método Fenomenológico-Hermenéutico de M. Van Manen*. Bellaterra: UAB. Trabajo Final de Máster (no publicado).
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación*, 26(2), 409–430.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- Balló, J. & Pérez, X. (1995). *La Semilla inmortal: los argumentos universales en el cine*. Barcelona: Anagrama.
- Bárcena, F. & Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Barratier, C., Lopes-Curval, P., Jugnot, G. & Berleand, F. (2005). *Los Chicos del coro*. Barcelona, Francia: Cameo Media.
- Becerra, A y La Serna, K (2009). *Los docentes más valorados por los estudiantes de la UP. ¿Cómo lo logran?* Lima: Universidad del Pacífico
- Beltrán, M. (2003). *La realidad social*. Madrid: Tecnos.
- Bergala, A. (2007). *La Hipótesis del cine: pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes.
- Bergan, R. (2011). *Cine --ismos: para entender el cine*. Madrid: Turner.
- Boler, M. (1999). *Feeling power, emotions and education*. New York: Routledge.

- Bollnow, O. F. (1979). Sobre las virtudes del educador. *Educación*, 20, 48-58.
- Bona, C. (2015). *La nueva educación, los restos y desafíos de un maestro de hoy*. Madrid: Plaza y Jané.
- Bouché Peris, J. H., García Amilburu, M., Quintana, J. M. & Ruiz Corbella, M. (2002). *Antropología de la educación*. Madrid: Síntesis.
- Caballero, R. (2013). El “buen docente”: Estudio cualitativo desde las percepciones de egresados de educación secundaria (Tesis de maestría). *Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú*. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5701/CABALLERO_MONTANEZ_ROBERT_BUEN_DOCENTE.pdf.
- Camus, Albert (2015). *Breviario de la dignidad humana*. Barcelona: Plataforma editorial.
- Canetti, Elias (2013). *Masa y poder*. Madrid: Alianza Editorial
- Casanova, Mª Antonia (2012). El Diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 10 (4), 5-20.
- Carbonneau, N., Vallerand, R.J., Fernet., y Guay, F. (2008). The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 977-987.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cavell, S. (2008). *El Cine, ¿puede hacernos mejores?*. Madrid: Katz.
- Chetty, Friedman y Rockoff (2013). *Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood*. National bureau of economic research
- Cohen, M. Z., & Omery, A. (2005). Escuelas de fenomenología: Implicaciones para la investigación. En J. M. Morse, & J. L. Bottorff (Eds.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (EBSCO Academic eBook Collection Complete Ed. San Vicente del Raspeig: Departamento de Enfermería, Universidad de Alicante.
- Connell, R. (2010). Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo. *Educação e Pesquisa*, 36 (nº especial), 165-184.
- Converse, M. (2012). Philosophy of phenomenology: How understanding aids research. *Nurse Researcher*, 20(1), 28-32.
- Copleston, F. (1994). *Historia de la Filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Cousins, M. (2008). *Historia del cine*. Barcelona: Blume.
- Daloz, L. (1999). *Mentor: guiding the journey of adult learners*. CA: Jossey-Bass.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2014, 5ª edición). *Pasión por enseñar*. Madrid: Narcea.
- Day, C., y Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. England: Routledge.

- De Bono, E. (1993). Más allá de la competencia. La creación de nuevos valores y objetivos en la empresa. Barcelona: Paidós.
- De Espronceda, J., & Campos, J. (1954). *Obras completas de José de Espronceda* (p. 608). Madrid: Atlas.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana (colección Unesco).
- Dinham, S. y Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379-396.
- Dostoievski, F. & Ujánova, N. (1987). *Los Hermanos Karamázov* (Vol. 2). Madrid: Cátedra.
- Dowling, M. (2007). From Husserl to van Manen. A review of different phenomenological approaches. *International Journal of Nursing Studies*, 44(1), 131-142.
- Draucker, C. B. (1999). The critique of heideggerian hermeneutical nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 30(2), 360-373.
- Durán, D. & Monereo, C. (2012). *Entramado. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: ICE - Horsori editorial.
- Dussel, I., & Gutiérrez, D. (2006). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial.
- Ellenwood, S. & McLaren, N.,. *Literature-based Character Education*. En Middle School Journal, Nov. 1994, pp. 42-47
- Escudero, J. A. (2012a). Anexos. En H. Edmund (Ed.), *La idea de la fenomenología* (pp. 155-173). Barcelona: Herder.
- Escudero, J. A. (2012b). Introducción. En H. Edmund (Ed.), *La idea de la fenomenología* (pp. 11-56). Barcelona: Herder.
- Espelt, R. (2001). *Jonás cumplió los 25: la educación formal en el cine de ficción, 1975-2000*. Barcelona: Laertes.
- Feitoza, L., Cornelsen, J. y Pasello, S. (2007). Representação do bom professor na perspectiva dos alunos de arquivologia. *Perpectivas em Ciência da Informacao*, 12 (2), 158-167.
- Ferrater, J. (2009). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Ferrater, J. (2014). *Diccionario de filosofía de bolsillo*. Madrid: Alianza editorial.
- Flores y Porta (2012). Valores morales en la educación superior. Abordaje biográfico-narrativo desde profesores universitarios memorables. *Docencia Universitaria*, 6 (1), 40 -59.
- Foucault, M. (1996). In S. Lotringer (Ed.). *Foucault live: Interviews 1961-1984*. New York: Semiotext.
- Frankl, V. (2004). *El hombre en busca del sentido*. Barcelona: Herder.
- Fried, R. L. (2001). *The passionate teacher. A practical guide*. Boston: Beacon.
- Gabás, R. (2011). *Historia de la filosofía III. Filosofía del Siglo XX*. Barcelona: Herder.
- Gadamer, H. (2010). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.

- García Amilburu, M. (2002). Historias de hombres y mujeres en términos de luz: el papel del cine en la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(15), 357–369.
- García Amilburu, M. (2007). *Nosotros, los profesores. Breve ensayo sobre la tarea docente*. Madrid: Editorial UNED.
- García Amilburu, M. (2008). Nosotros, los profesores. Breve ensayo sobre la tarea docente. *Pedagogía Social*, (15), 156–157.
- García Amilburu, M. (2009). *Mil mundos dentro del aula. Cine y educación*. Madrid: Editorial UNED.
- García Amilburu, M. & Gutiérrez, J. G. (2012). *Deontología para profesionales de la educación*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- García Amilburu, M. & Landeros Cervantes, B. (2011). *Teoría y práctica del análisis pedagógico del cine*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García Amilburu, M. & Ruiz Corbella, M. (2005). Cine y (des) educación afectiva. En *Cultivar los sentimientos: propuestas desde la filosofía de la educación*. Madrid: Dykinson.
- García Montero, L. (2016). *Un lector llamado Federico García Lorca*. Madrid: Taurus
- Geanellos, R. (1998). Hermeneutic philosophy. Part I: Implications of its use as methodology in interpretive nursing research. *Nursing Inquiry*, 5(3), 154-163.
- Gispert Pellicer, E. (2009). *Cine, ficción y educación*. Barcelona: Laertes.
- González, M.C. (2003) Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *Estudios sobre Educación*. nº 5, 61-83.
- Grimaldi, N. (1994). El aprendizaje de la vida a través del cine y la literatura. *Nuestro Tiempo*. Diciembre, 116-125.
- Grondin, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* Barcelona: Herder.
- Gubern, R. (1971). *Historia del cine. Vol. I, II*. Madrid: Cátedra.
- Gutiérrez Moar, M. C., Pereira Domínguez, M. C. & Valero Iglesias, L. F. (2006). El cine como instrumento de alfabetización emocional. *Teoría de La Educación*, 18, 229–260.
- Haines, R. (2006). Unidos para triunfar.
- Hanushek, E. A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 30(3), 466-479.
- Heidegger, M. (1993). *El ser y el tiempo*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hirschberger, J. (2011). *Historia de la filosofía II. Edad Moderna, Edad Contemporánea*. Barcelona: Herder.
- Jackson, P. W.; Boostrom, R. E.; Hansen, D. T. (1993). *The Moral Life of Schools* (San Francisco, Jossey-Bass Publishers).
- Jarvie, I. (2011). *Filosofía del cine: epistemología, ontología y estética*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Jasper, M. A. (1994). Issues in phenomenology for researchers of nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 19(2), 309-314.
- Jordán, J. A. (2008). Potencialidad formativa de la lectura de textos fenomenológicos desde la perspectiva de Van Manen. *Teoría de la Educación*, 20, 125-150.
- Jordán, J. A. (2011). Disposiciones esenciales de los profesores en las relaciones con sus alumnos desde una perspectiva ética-pedagógica. *Educación XXI: 14*(1), 59-87.
- Koch, T. (1995). Interpretive approaches in nursing research: The influence of Husserl and Heidegger. *Journal of Advanced Nursing*, 21(5), 827-836.
- Kuhn, T. S., & Solís Santos, C. (2006). *La Estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- LaGravenese, R., DeVito, D., Shamberg, M., Sher, S., Swank, H., Glenn, S., ... Gruwell, E. (2007). *Diarios de la calle*. Madrid: Paramount.
- Larrosa, J. (2006). Niños atravesando el paisaje. Notas sobre cine e infancia. En Dussel, I. y Gutierrez, D. (Comp.) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. (pp. 89-94). Osde: Mantantial-Flacso.
- Laverty, S. M. (2003). Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3), 21-35.
- León, C. E. (2016). Enseñar ecología a través del cine. *Revista Internacional de Ciencia y Sociedad*, 2(2), 89-99.
- LeVasseur, J. J. (2003). The problem of bracketing in phenomenology. *Qualitative Health Research*, 13(3), 408-420.
- Levinas, E. (2012). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Levinas, E., & Díez, J. M. A. (1991). *Ética e infinito*. Madrid: Visor.
- López de Maturana, S. (2007). *Profesionalidad docente y buenos profesores. La construcción sociocultural de la profesionalidad docente: compromiso social, político y pedagógico de los buenos profesores*. Chile: Universidad de la Serena.
- López, C. M. & Hernández, P. G. (2016). La planificación del aprendizaje digital: una propuesta innovadora a través del cine. *TEXTOS. Revista Internacional de Aprendizaje y Cibersociedad*, 18(1), 69-83.
- López de Maturana, S. (2010a). *Los buenos profesores*. Chile: Editorial Universidad La Serena.
- López de Maturana, S. (2012). La profesionalidad docente desde las historias de la vida de los y las buenos (as) profesores (as). *Rizoma freireano*, 12 (s.n), 1-15.
- Loscertales Abril, F., & Núñez Domínguez, T. (2009). La imagen de las mujeres en la era de la comunicación. *I/C Revista Científica de Información Y Comunicación*, (6), 427-462.
- Macías, N. Á. (2017). Cine y educación en la España de las primeras décadas del siglo XX. Tres concepciones del cine educativo. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, (31), 39-56.
- Mackey, S. (2005). Phenomenological nursing research: Methodological insights derived from Heidegger's interpretive phenomenology. *International Journal of*

- Nursing Studies*, 42(2), 179-186.
- Mallart i Navarra, J. (2003). L'Educació emocional per viure, aprendre i estimar. *Revista Catalana de Pedagogia*, 77-94.
 - Malpas, J. E. (1992). Analysis and hermeneutics. *Philosophy & Rhetoric*, 25(2), 93- 123.
 - Marchesi, Á. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid, Alianza Editorial.
 - Marías, J. (2005). *La educación sentimental*. Madrid: Alianza Editorial.
 - Marín-Díaz, V., González López, I. & Cabero Almenara, J. (2009). Posibilidades didácticas del cine en la etapa de primaria. La edad de hielo entra en las aulas. [Artículo en línea]. EDUTECA. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, N° 30 Noviembre 2009 Consultado: [12-03-2017]. <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec30/>
 - Marina, J. (2000). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
 - Marrasé, J. M. (2013). *La Alegría de educar. Plataforma actual*. Barcelona: Plataforma.
 - Martínez-Salanova, E. (2002). El cine otra ventana al mundo. *Comunicar*, 18, 77-83.
 - Martínez-Salanova, E. (2003). El valor del cine para aprender y enseñar. *Comunicar*, 20, 45-52.
 - Martínez-Salanova Sánchez, E., & Martínez-Salanova Peralta, P. (2002). *Aprender con el cine, aprender de película: una visión didáctica para aprender e investigar con el cine* (p. 396). Huelva: Grupo Comunicar.
 - Mèlich, J.-C. (1994). *Del extraño al cómplice: La educación en la vida cotidiana*.
 - Mèlich, J.-C. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*.
 - Mèlich, J.-C. (1998). *Totalitarismo y fecundidad: la filosofía frente a Auschwitz*. Barcelona: Anthropos.
 - Mèlich, J.-C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
 - Mèlich, J.-C. (2006). *Transformaciones: tres ensayos de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Miño Dávila Editores.
 - Mèlich, J.-C. (2010). *Ética De La Compasión* (p. 317). Barcelona: Herder.
 - Mèlich, J.-C. (2016). *La prosa de la vida II*. Barcelona: Fragmenta editorial.
 - Mendinueta Aguirre, A. A. (2008). El cine como instrumento para una mejor comprensión humana. *Revista de Medicina y cine*, 4, 131-136.
 - Mercado, G. (2011). *La Visión del cineasta :[las reglas de la composición cinematográfica y cómo romperlas]*. Madrid: Anaya Multimedia.
 - Merleu-Ponty, M. (2010). *Lo visible e invisible*. Buenos Aires: Nueva Visión.
 - Mérida, P., Blanco Aristín, P., & Casanovas Freixas, M. À. (2006). *El Cine: historia del cine, técnicas y procesos, géneros y personajes, 100 grandes películas, galería de estrellas*. Barcelona: Larousse.
 - Moran, D. (2011). *Introducción a la fenomenología*. Barcelona: Anthropos.
 - Morín, E. (2004). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa

- Naval Durán, C., & Urpí Guercia, C. (2002). La formación del carácter a través del cine y la literatura: una experiencia docente. *Revista de Ciencias de la Educación*, (190), 217-226.
- Negri, A. (1993). *La anomalía salvaje: ensayo sobre poder y potencia en Baruch Spinoza*. Barcelona: Anthropos
- Nias, J. (1999). Teachers' Moral Pusposes: Stress, Vulnerability, and Strength. En R. Vanderberghe y A.M. Huberman (Eds.). *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (pp. 223-237). Cambridge, NY.: Cambridge University Press.
- Ocaña, J. (2003). *La Vida a través del cine* (p. 312). Barcelona: Suma de Letras.
- Ortega y Gasset, J., & Marías, J. (1984). *Meditaciones del Quijote* (p. 247). Madrid: Cátedra.
- Ortega, P.; Mínguez, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 33-56.
- Ortigosa López, S. (2002). La educación en valores a través del cine y las artes. *Revista Iberoamericana de Educación*, (29), 157-178.
- Owen, I. R. (1994). Introducing an existential-phenomenological approach: Basic phenomenological theory and research. Part I. *Counselling Psychology Quarterly*, 7(3), 261-274.
- Palmer, P. J. (2010). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Pariente, R. M. (2015, January). Camus, Albert: "Breviario de la dignidad humana". In *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía* (Vol. 31, No. 2, pp. 578-580).
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela* (p. 255). Barcelona: Mondadori.
- Pereira Domínguez, M. C. (2005). Cine y educación Social. *Revista de Educación*, (338), 205–228.
- Pereira Domínguez, M. del C. (2010). El cine como ámbito de la educación. La educación “por” y “para” el cine. En Touriñán López, J. M. *Artes y Educación*. Pereira Domínguez, M. del C. & Marín Valle, M. V. (2001). Respuestas docentes sobre el cine como propuesta pedagógica. Análisis de la situación en Educación Secundaria. *Teoría de la Educación*, 13, 233-255.
- Pereira Domínguez, M. del C. & Urpí Guercía, M. C. (2004). El cine: la escuela informal de nuestra juventud. *Making Of. Cuadernos de Cine Y Educación*, 28, 18–33.
- Pereira Domínguez, M. C. (2009). El valor social del cine en la infancia. En Raposo Rivas, M. (coord.). *El cine en educación: realidades y propuestas para su utilización en el aula* (pp. 17-38). A Coruña. Tórculo Artes Gráficas.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Prats, L. (2005). *Cine para educar: guía de más de 200 películas con valores*. Barcelona: Belacqva.
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, (10), 325-345.

- Racher, F. E. & Robinson, S. (2003). Are phenomenology and postpositivism strange bedfellows? *Western Journal of Nursing Research*, 25(5), 464-481.
- Rassam, J. (1979). Le professeur et les élèves. *Revue Thomiste*, 76 (1), pp. 59-76
- Ricœur, P. (1997). Retórica, poética y hermenéutica. En G. Aranzueque (Ed.), *Horizontes del relato. Lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur* (pp. 79-89). Madrid: Cuaderno Gris, Universidad Autónoma de Madrid.
- Robert, F. (1996). *Diccionario de términos filosóficos*. Madrid: Acento Editorial.
- Rogers, C. (2001). *El proceso de convertirse en persona*. México: Paidós.
- Rossellini, R. & Guarner, J. L. (1979). *Un espíritu libre no debe aprender como esclavo: Escritos sobre cine y educación*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Ruiz Rubio, F. (1994). Cine y enseñanza. *Comunicar*, 3, 74-80.
- San Martín, J. (1987). *La fenomenología de Husserl como Utopía de la razón*. Barcelona: Anthropos.
- Sánchez Noriega, J. L. (2001). Las adaptaciones literarias al cine: un debate permanente. *Comunicar*, 9(17), 61-69.
- Sánchez Noriega, J. L. (2012). *Historia del cine. Teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Shakespeare, W. (2008). *Hamlet*. Madrid: Planeta.
- Spiegelberg, H. (1965). *The Phenomenological Movement. A Historical Introduction*. Second Edition. Dordrecht: The Hage. Nijhoff
- Stephenson, R. & Debrix, J. R. (1973). *El Cine como arte*. Barcelona: Labor.
- Taberner Guasp, J. (2003). *Sociología y educación: el sistema educativo en sociedades modernas: funciones, cambios y conflictos*. Madrid: Tecnos.
- Tarkovski, A. (2005). *Esculpir en el tiempo: reflexiones sobre el arte, la estética y la poética del cine*. Madrid: Rialp.
- Tejada García, C. (2008). *Arte en fotogramas: cine realizado por artistas*. Madrid: Cátedra.
- Todres, L. & Wheeler, S. (2001). The complementarity of phenomenology, hermeneutics and existentialism as a philosophical perspective for nursing research. *International Journal of Nursing Studies*, 38(1), 1-8.
- Torre, S. de la. (1996). *Cine formativo: una estrategia innovadora en la enseñanza*. Recursos. Barcelona: Octaedro.
- Urpí, C., & Vicente, J. (2008). La formación en la cultura audiovisual. Un taller de cine como propuesta pedagógica. *Estudios Sobre Educacion*, (14).
- Vallerand, R. J. (2007). *On the psychology of passion: In search of what makes life most worth living*. Presidential Address at the 68th Canadian Annual. Psychological Association Convention in Ottawa, Ontario.
- Van Manen, M. (1998). *El Tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2000): Moral language and pedagogical experience. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2) 315-327.
- Van Manen, M. (2002). Care-as-Worry, or “don’t worry, be happy.” *Qualitative Health Research*, 12(2), 262–278.

- Van Manen, M. (2002a). Phenomenological Inquiry. Consultado el 4 de mayo de 2015 en: [webhttp://www.phenomenologyonline.com/inquiry/1.html](http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/1.html).
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea-Books.
- Van Manen, M. (2004). *El Tono en la enseñanza: el lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1), 11-30.
- Van Manen, M. (2011a). Phenomenologyonline. Actional knowledge: We discover “what we know” in “what we can do”. Disponible en: <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/epistemology-of-practice/practice-as-pathic-knowledge/actional-knowledge/>
- Van Manen, M. (2011b). Phenomenologyonline. Epistemology of practice. Disponible en: <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/epistemology-of-practice/>
- Van Manen, M. (2011c). Phenomenologyonline. Hermeneutical phenomenology. Disponible en: <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/orientations-in-phenomenology/hermeneutical-phenomenology/>
- Van Manen, M. (2011d). Phenomenologyonline. Interpretive sensibility is a quality of tact. Disponible en: <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/epistemology-of-practice/practice-as-tact/interpretive-sensibility/>
- Van Manen, M. (2011e). Phenomenologyonline. Macro-thematic reflection. Disponible en: <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/methods-procedures/reflective-methods/thematic-reflection/macro-thematic-reflection/>
- Van Manen, M. (2011f). Phenomenologyonline. Pathic intuitiveness is a quality of tact. Disponible en: <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/epistemology-of-practice/practice-as-tact/pathic-intuitiveness/>
- Van Manen, M. (2011g). Phenomenologyonline. Practice as pathic knowledge. Disponible en: <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/epistemology-of-practice/practice-as-pathic-knowledge/>
- Van Manen, M. (2011h). Phenomenologyonline. Reductio. Disponible en: <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/methodology/reductio/>
- Van Manen, M. (2011i). Phenomenologyonline. Situational confidence is a quality of tact. Disponible en: <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/epistemology-of-practice/practice-as-tact/situational-confidence/>
- Van Manen, M. (2011j). Phenomenologyonline. The eidetic reduction: Eidos. Disponible en: <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/methodology/reductio/eideticreduction/>

- Van Manen, M. (2011l). Phenomenologyonline. The heuristic reduction: Wonder. Disponible en: <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/methodology/reductio/heuristic-reduction/>
- Van Manen, M. (2011m). Phenomenologyonline. The invocative turn. Disponible en: <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/methodology/vocatio/invocative-turn/>
- Van Manen, M. (2011n). Phenomenologyonline. The ontological reduction: Otherness. Disponible en: <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/methodology/reductio/ontological-reduction/>
- Van Manen, M. (2011ñ). Phenomenologyonline. The phenomenological reduction: Concreteness. Disponible en: <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/methodology/reductio/phenomenological-reduction/>
- Van Manen, M. (2011o). Phenomenologyonline. The revocative turn. Disponible en: <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/methodology/vocatio/revocative-turn/>
- Van Manen, M. (2011p). Phenomenologyonline. Vocatio. Disponible en: <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/methodology/vocatio/>
- Van Manen, M. (2012). The Call of Pedagogy as the Call of Contact. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 8–34.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. California: Left Coast Press.
- Vera Nicolás, P. (2009). *El cine en la educación de los españoles*. Madrid: UNED.
- Vigo, A. (2002). Hans-Georg Gadamer y la filosofía hermenéutica: la comprensión como ideal y tarea. *Estudios Públicos*, 87 (invierno 2002), 235-249.
- Vilanou, C. (2001). De la Paideia a la Bildung: Hacia una pedagogía hermenéutica. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2).
- Wojnar, D. M. & Swanson, K. M. (2007). Phenomenology: An exploration. *Journal of Holistic Nursing*, 25(3), 172-180.
- Woods, P. (1999). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza Bereza & Zabalza Cerderiña (2012). Las prácticas de enseñanza de los mejores profesores de la Universidad de Vigo: El ámbito tecnológico, *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1), 145-176.
- Zahavi, D. (2003). *Husserl's Phenomenology*. California: Stanford University Press.
- Zaplana Marín, A. (2005). *Entre pizarras y pantallas. Profesores en el cine*. Badajoz: Diputación de Badajoz.

Anexo 1. Presentación de la investigación a los participantes

PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN PARA LOS PROFESORES/AS PARTICIPANTES

En Barcelona, a de 201

Apreciados/as profesores/as...colaboradores:

Soy maestro de educación primaria y doctorando de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. En la actualidad estoy realizando un estudio de investigación, mi tesis doctoral, cuyo título es el siguiente: *«Rasgos esenciales de los profesores excelentes en su relación con los alumnos. Una aproximación desde la experiencia vivida en el visionado de películas pedagógicamente valiosas»*.

Por tal motivo, *me gustaría pedirles un favor muy especial*, ya que estoy seguro de que me entenderán muy bien, dado que sienten un gran compromiso y pasión por tan noble tarea educativa al buscar lo mejor, educativa y humanamente, para nuestros queridos alumnos.

El tema que quiero investigar es concretamente: Las características esenciales que poseen los educadores que mantienen una excelente relación educativa con sus alumnos.

Me gustaría recalcar que el aporte de todos los que colaboréis será totalmente anónimo. Además, considero legítimo e interesante comunicarles el resultado de esta investigación que será un fruto de los relatos anecdóticos gracias a su generosa participación. Mediante el correo electrónico les enviaré el material resultante.

Agradezco de antemano vuestro interés y colaboración en este estudio. Si tenéis cualquier duda o pregunta, por favor, no dudéis en comunicármelo. Estoy a vuestra entera disposición para aclararle cuanto sea necesario.

Gracias por su participación, atentamente.

Jesús Méndez Cestero
Maestro y Doctorando de la Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma de Barcelona.

Anexo 2. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

En Barcelona, a de 201

Yo, , he recibido de Francisco Jesús Méndez Cestero información clara y satisfactoria del estudio de investigación que lleva por título *“Rasgos esenciales de los profesores excelentes en su relación con los alumnos. Una aproximación desde la experiencia vivida en el visionado de películas pedagógicamente valiosas.”*

Consiento en formar parte de dicho estudio de investigación en el que acepto participar libre y voluntariamente.

Autorizo además a realizar una entrevista conversacional, si fuese necesaria, para complementar los relatos anecdóticos que entregaré al doctorando.

Acepto que toda la información recogida, será tratada confidencialmente, bajo las condiciones éticas requeridas y de acuerdo a las normas vigentes de protección de datos.

Acepto, igualmente, que en ningún momento estoy obligado/da a participar ni a continuar en el estudio si no lo deseo.

He sido informado/da de todas aquellas cuestiones que me han surgido por la participación en este estudio de investigación.

Firma del participante

Firma del doctorando

Anexo 3. Orientaciones para el redactado de un relato anecdótico

ORIENTACIONES PARA EL REDACTADO DE UN RELATO ANECDÓTICO

Te invitamos a *escribir* un *relato anecdótico* a partir del visionado de una película centrada en las *relaciones* entre el/la profesor/a y los alumnos.

Para la correcta realización del escrito, *no* se te pide que tu narración analice el valor fílmico o la calidad artística de la película en cuestión. Nuestro deseo es que visiones esa película, con *mente y corazón*, y que *no* te centres en *valorar* aspectos *pragmáticos-académicos* como, por ejemplo: **1)** juzgar la mayor o menor eficacia de las estrategias organizativas-didácticas que el profesor de la película pueda poner en acción; **2)** *tampoco* realizar una *síntesis* de las ideas principales del discurso completo de la película; **3)** ni caer en la tentación de verla como una película de entretenimiento; etcétera.

Lo que te pedimos es lo siguiente:

- *Visionado de la película:*

Visiona la película de una manera *atenta*. Intenta ver la película de manera *vivencial*; es decir, *poniéndote en el lugar del protagonista* —especialmente en los momentos en los que la película hace hincapié en *la relación* que se da entre el profesor y sus alumnos— y prestando especial atención a los comentarios, actitudes, detalles... y formas de tratar, estimular, confiar, sacar a flote a sus alumnos, hacerse cargo de ellos, etcétera... del *profesor* en *sus relaciones* con los alumnos. A lo que te invito es a “*vivir con intensidad la experiencia educadora*” que visionas en la película *como si se tratara de una experiencia prácticamente real*.

Durante el visionado, *conviene* que vayas *escribiendo* lo que sientes, lo que experimentas vicaria o indirectamente, lo que te viene al pensamiento, lo que deja una clara huella en ti, lo que te causa cierta admiración, etcétera... a raíz de expresiones, actitudes, acciones, etc., del profesor de la película —siempre en la *relación* con sus alumnos— fijándote de forma especial en “*ejemplos concretos*” para captar lo que intuyes que caracteriza a un *excelente* profesor-educador en su relación con los alumnos que tiene a su cargo.

- *Escritura:*

De los aspectos temáticos que más te hayan llamado la atención tras visionar la película, haciendo referencia a lo que “*es*” un *muy buen* profesor-educador en cuanto a su *relación humana-educadora-formadora* con sus alumnos, selecciona *dos* aspectos o momentos que en tu opinión destacan especialmente por el hecho de que recoge *rasgos, características, disposiciones*... fundamentales a la hora de concebir que hay *excelencia* en el/la profesor/a... siempre en su ‘*relación humana-educadora*’ con sus alumnos. Quizás te hayan llamado la atención de forma intensa, te hayan causado admiración por su grado y finura de trato, de tacto, de confianza, de valoración, etcétera... del profesor/a en sus alumnos. En definitiva, intenta fijarte y escribir acerca de los rasgos que posibilitan que sean *exquisitas* las *relaciones* del profesor con sus alumnos.

1) ¡Es hora de escribir! Haz *dos relatos anecdóticos* –uno por cada ejemplo par ti especialmente significativo– de una extensión de una página (aproximadamente), en los que aparezcan los aspectos-detalles o momentos que en tu opinión son claros *ejemplos* del *talante* propio de un *excelente educador* en sus *relaciones* “educador–alumno”... a nivel *humano-educativo*.

* * *

Antes de escribir cada uno de los *dos* relatos anecdóticos, unas apreciaciones previas. Procura, lo mejor que sepas, que el texto que escribas sea estimulante y evocador... cuando narres las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas que has vivido y que relatas en el escrito. El propósito concreto es que escribas un texto evocativo, con cualidades más bien ‘literarias’, de modo que permita al lector no sólo captar el significado cognitivo de la *experiencia vivida* por ti, sino también el significado *no-cognitivo* (relacional, emotivo, ético, etc.) *que penetra toda vivencia*. Por ello te pedimos, que siempre que sea posible, te sirvas de un lenguaje casi-literario y otorgues gran importancia al “*cómo*” lo escribes. No olvides que el objetivo del relato anecdótico es hacer que el lector/investigador “*reviva*”, de algún modo, la experiencia vivida por ti. El resultado del relato está llamado a ser, en lo posible, transformador: *el lector al leer tu texto debe sentir que algo se mueve dentro de él, debe sentir cómo se descubre ante sí una nueva manera de entender la relación entre educador y menores que le rodean*.

Una vez dicho esto, te pedimos que *describas* las experiencias *tal como las has vivido*. Evita escribir explicaciones causales (como por ejemplo, “*yo creo que esto se debe a...*”), generalizaciones (“*supongo que por eso...*”) o interpretaciones abstractas (“*como se sabe...*”). Describe la experiencia ‘*desde dentro*’: lo que pensabas y sentías en ese momento. Algo parecido a realizar una especie de ‘*foto*’ de lo que sucedía y sentías en el momento situación descrita. Eliminando lo superfluo y prescindiendo de lo negativo o de las imposibilidades coyunturales... quédate con la esencia.

Para que entiendas un poco mejor el *ESTILO* que sería conveniente utilizar para *ESCRIBIR* o *narrar* ese/esos relato/s anecdótico/s que nacen de la experiencia vivida por ti, quizás puede serte útil ver y leer algún ejemplo de cómo algunos profesores o profesoras han escrito bastante bien alguno/s relatos anecdóticos:

* * *

Relato sobre la película “Diarios de la calle” (Participante 6)

Después de ver la película ‘*Diarios de la calle*’... algo se ha movido en mí. La película me ha hecho pensar en cómo soy y como actúo con mis alumnos y alumnas. Tras el visionado del film he recordado decenas de rostros, miradas y momentos en los que quizá no hice todo lo que podría haber hecho. ¡Siempre se puede hacer un poco más!... ¡Siempre se debe hacer un poco más!

Dejó una indeleble huella en mí la secuencia en la que la profesora Erin Gruwell propone a sus alumnos hacer “un brindis por el cambio”, por lo que ‘son’ y por lo que ‘llegarán a ser’. Efectivamente, todos los alumnos de esta gran profesora tienen ‘el derecho a cambiar’, a enmendar sus errores y a tener tantas oportunidades como sean necesarias hasta llegar a ‘ser’ lo que, en el fondo, más desean.

En esas escenas, esa magnífica profesora nos lanza una invitación a quienes podemos ver cómo actúa ella, como protagonista. Pienso que, por nuestra parte, también nosotros, como profesores reales, debemos acompañar a nuestros alumnos y ofrecerles nuestra confianza para que puedan realizarse como personas completas e íntegras. Al ver esta secuencia sentí que esa profesora de la película mostraba un acompañamiento estimulante e incondicional a sus adolescentes, ofreciéndoles toda su confianza, hasta el punto de ir logrando, día tras día, que llegaran a realizarse como personas más completas, más maduras.

Para Erin Gruwell, lo que eran sus alumnos al principio (unos pandilleros, para quienes la escolaridad no les importaba en absoluto), a sus ojos interiores solamente era un punto de partida, pero que no reflejaba, ni mucho menos, lo que ellos mismos “*eran*” como personas en su ser más profundo. Por eso, la gran profesora Erin no deja de sembrar en ellos comentarios y detalles positivos, de forma continuada, algo que no dejan de insuflar en sus estudiantes (con dificultades individuales y ambientales tan enrarecidas) dosis tras dosis de auténtica confianza en su capacidad de cambiar, de llegar a ser otros mucho más valiosos a nivel académico y también emocional y social.

En realidad, uno de los rasgos en que Erin Gruwell destaca con creces es en su esperanza ilimitada en lo que sus estudiantes adolescentes están “llamados a ser”, si ella no se rinde en invertir en ellos de una forma continua y con una confianza cada día más creciente. Es como si esa profesora pensara, contra toda apariencia exterior de lo que todavía “no son ni hacen” sus difíciles alumnos, que ellos sí que llevan dentro de sí mismos un profundo deseo de mejorar en todos los sentidos de su personalidad. Y que lo único que precisan para sacar esa riqueza escondida en su interior es alguien significativo, como es su admirada profesora Erin, que les anime de mil formas, sencillas unas y enormemente creativas otras, a “dar el salto” hacia esa otra versión suya mejor, y para ellos también la más deseada, al margen de lo que una mirada superficial pudiera hacer parecer a cualquier educador mediocre. En ese sentido he experimentado la siguiente escena de esta buena película: ‘*Diarios de la calle*’:

Cuando Erin propone hacer juntos un brindis, improvisa el siguiente monólogo:

“...Quiero que cada uno coja una de estas copas de sidra y quiero que cada uno haga un brindis. Cada uno hará un brindis por el cambio y eso significa que, a partir de este momento, todas las voces que os han dicho que no a algo quedarán silenciadas; todas las razones que dicen que las cosas nunca cambiarán... desaparecerán y, a partir de este momento, las personas que erais..., esas personas ya no contarán; ahora os toca a vosotros...”

La profesora propone un brindis por lo que ya han conseguido ser y por lo que pueden llegar a ser cada vez más y mejor. Ya no son aquellos alumnos conflictivos y sin futuro a los que se enfrentó la profesora en su primer día de clase. Ahora son personas que tienen en sus manos las riendas de sus vidas, que tienen el poder de decidir y de encaminar sus vidas. El pasado no importa; en realidad ya no existe. No es relevante lo que fueron, sino aquello que van a poder llegar a ser. Erin Gruwell, al confiar tanto en ellos y trabajar duro para apoyarlos y ayudarles a construirse a sí mismos... a partir de la confianza asumida ya por ellos mismos interiormente, y también en los demás (ya no vistos como enemigos reales o potenciales), ha sido la verdadera profesora que, en realidad, estaban esperando, aun sin saberlo, para “dar el salto”, para cambiar sus vidas, para respirar en vez de odio, compañerismo y respeto.

Esa gran profesora no se quedó con lo que sus alumnos eran en un momento concreto, especialmente en los comienzos del curso con ella. Esa profesora “vio” en ellos *el potencial* que todos tenían y, consecuentemente, *trabajó* a fondo en esa dirección.

*La secuencia del brindis me ha hecho recordar una tarde de lluvia en el que Marc, un alumno de segundo de primaria que tuve hace unos años, me dijo que “no había hecho los ejercicios propuestos porque quería *desapuntarse* de la escuela”.*

No era un alumno brillante, pero era un alumno con una evolución propia de la edad y con una relación con sus compañeros y con el resto de la comunidad educativa estupenda. Era un niño alegre y vitalista; por ello, me sorprendió la naturalidad con la que me comentó que no quería seguir en la escuela. Cuando le pregunté por el motivo que le llevaba a querer *desapuntarse* del colegio me comentó con total conformidad y aceptación que él era tonto y que de mayor trabajaría como barrendero; y que para ser barrendero no necesitaba estudiar. En ese momento sentí una punzada en el corazón. Me dolió oír como uno de mis alumnos, a los 7 años, había interiorizado que era “tonto”. Le comenté que si él quería ser barrendero no había ningún problema, que era una profesión tan digna y necesaria como cualquier otra; es más, le animé a trabajar duro para conseguir dedicarse al oficio que le hiciera feliz. Pero le dije que ser barrendero no era incompatible con ir al colegio, ya que entre otras cosas, la escuela y la educación le ayudaría a poder escoger su futuro. Entonces me comentó que él no escogería ser barrendero, que no quería ser barrendero. Me dijo que él quería ser piloto, quería “conducir” aviones, pero que como era tonto nunca podría ser piloto... únicamente podría ser barrendero, porque para eso no hacía falta estudiar. En ese momento pensé que no podía ser. Que un niño a los siete años aceptara con tal naturalidad que jamás sería capaz de conseguir su sueño porque era “tonto” me indicaba que algo no estaba funcionando bien. No sabía quien, pero tenía claro que alguien le había introducido a Marc la creencia de que era tonto... y, lo que era peor, Marc lo había asumido como real. Charlando con él, averigüé que su abuelo era la persona que le decía que era tonto. Mi primer impulso fue convocar una reunión con los padres y con los abuelos, pero enseguida lo descarté. Lo único que conseguiría es que dejaran de etiquetar a Marco como “tonto”. Entendí que no sería suficiente.

Me propuse como objetivo para lo que restaba de curso recuperar la autoestima y la imagen que Marc tenía de sí mismo. Necesitaba que Marc sintiera que, hoy por hoy, *era capaz de conseguir lo que se propusiera. Empecé por “sacarlo” a la pizarra como voluntario para corregir tareas* que fueran relativamente sencillas, habiéndome asegurado yo previamente que las sabía realizar correctamente. Lo cual implicaba *un reconociendo público* que empezó a agrandar a Marc. Después organicé una actividad relacionada con los aviones con la que Marc pudiera lucirse y demostrar a todo el mundo, y a él mismo, lo que era capaz. Poco a poco, Marc empezaba, incluso, a ofrecerse voluntario para contestar preguntas y realizar tareas. El niño, poco a poco, parecía que iba recuperando la autoestima. Era un trabajo arduo, porque había de trabajar la autoestima de Marc a partir de la imagen paupérrima que él tenía de sí mismo y que le habían creado desde fuera. Pero lo que más agradecía Marc no era tanto el reconocimiento público; no, lo que más agradaba a Marc era ser el “encargado” de ayudarme a entrar en el ascensor. En cierto modo, Marc veía mi silla de ruedas como un avión y ayudarme a entrar en el ascensor era para él casi como pilotarlo. Marc entendió que yo jamás dejaría que un “tonto” pilotara un “avión” en el que yo viajara. Sentía que Marc *necesitaba sentirse valorado*. Por último, invité a los padres para mostrar los trabajos que había llevado a cabo su hijo, aprovechando la ocasión para felicitarles y animándolos a agasajar a Marc por el esfuerzo realizado y por los resultados obtenidos.

Por otro lado, el visionado de la película *Diarios de la calle* también *me ha hecho replantearme* momentos o situaciones en las que quizá no actúe de la manera más adecuada posible. Después de ver la implicación de Erin Gruwell para con sus alumnos, me he dado cuenta de que en ocasiones he mirado para otro lado, he hecho aquello que resultaba más cómodo para mí, sin pensar en el bien último para el alumno. Ahora, gracias a una mirada en profundidad de la profesora Erin Gruwell, me he dado mucha más cuenta de lo que es ser un profesor sobresaliente. Ahora veo con más claridad que *un profesor*

de verdad ha de tener como objetivo final el bien para sus alumnos y hacer todo lo posible para que ese objetivo se cumpla. Un educador no puede mirar para otro lado cuando un alumno reclama su atención.

Al igual que Erin, quien buscaba todos los medios necesarios para conseguir que sus alumnos llegaran, poco a poco, a obtener lo que se propusieran, *todo educador que quiera ser realmente auténtico... ha de implicarse en pos de sus alumnos. Un educador es 'educador' siempre, en todas las acciones de su vida, dentro y/o fuera del aula.*

En este relato hay escondidos varios rasgos esenciales de una auténtica profesora, que destaca por la **excelencia** en la forma de **relacionarse** con sus alumnos. *El profesor real autor de este relato lo ha escrito*, como es bien visible, a partir de la **experiencia vivida** —con intensidad e implicación— **vicariamente** «en» y «a partir» de la **experiencia fílmica** que, de forma suficientemente diáfana, deja traslucir para un espectador interesado en captar lo mejor del «ser» y del «relacionarse» de esa profesora protagonista con sus alumnos/as etiquetados/as como prácticamente **imposibles**. Seguro que cada uno de vosotros/as vais a **vivir indirectamente**, pero no sin menor **viveza experiencial**, tales películas, así como a **escribir** vuestro/s relato/s con riqueza, siendo fieles a vuestras **vivencias**, gracias al cine, pero —casi en realidad— como si estuvierais **observando al (a la) protagonista** en calidad de **observadores** admirados en la clase de uno de los más destacados profesores/as de nuestro mundo actual.

Agradezco enormemente, de antemano, toda la ayuda que me estáis brindando. Una vez que termine mi trabajo de investigación me comprometo a «recompensar» vuestra valiosa colaboración enviándoos, como mínimo, lo mas sustancial de esta investigación. Me refiero a los hallazgos más esenciales de la misma: lo que se llama: el «**texto fenomenológico**»: un texto en donde podréis ver reflejados los relatos de manera casi literaria... sobre las características esenciales del excelente educador en cuanto a sus relaciones con aquellos alumnos que tiene a su cargo, y donde podréis reconocer de forma más reflexiva y evocadora aquellas experiencias tan ricas, fruto del visionado de algunas de las películas que se os proponen... y, también, de la relación que podáis hacer con el terreno de la práctica real, en vuestra forma de vivir y relacionaros de manera cotidiana con vuestros alumnos y alumnas. Finalmente, me comprometo absolutamente a guardar total anonimato sobre todos y cada uno de vosotros, de vuestros relatos anecdóticos personales... que, tan generosamente, me vais a hacer llegar. ¡Quedo a vuestra disposición en todo momento!

Jesús Méndez Cestero
Maestro y Doctorando de la Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma de Barcelona

Anexo 4. Ejemplo de relatos anecdóticos

Relato 1. ‘El coro canta ante la marquesa’. Película «Los chicos del coro»

El coro del internado “Le fond de l’Etang” canta por primera vez en público delante de la marquesa que financia el internado... y de sus acompañantes, a instancias de la propia marquesa, a la que le ha llegado la información de que en el internado han creado un coro que canta muy bien.

En el momento de la presentación, Rachin, responsable del internado, que lleva a cabo una dirección autoritaria y rígida, basada en el principio de «acción-reacción» se ha auto-atribuido el mérito de la creación del coro ante la marquesa y el mismo Clément Mathieu.

Mohrange lleva días sin participar en el coro, pues, debido a su comportamiento, Mathieu le ha privado del protagonismo de la interpretación de los ‘solos’ («¿Tú solo? ¡Ah, ya no hay solo! Tu voz no es mala, pero nadie es indispensable. Me da igual si cantas o no. Podemos prescindir de ti»; le había comentado); y este muchacho, tocado en su orgullo, ha dejado de participar. Mohrange se encuentra, pues, presente, en un rincón al lado de una columna, sin uniforme, con la mirada triste, al margen del grupo, con unas ganas inmensas no reconocidas de estar dentro. En contraste, Mathieu consigue una atmósfera especial: el grupo está unido; todos juntos vestidos igual, concentrados ante esta experiencia única, bajo la batuta de Mathieu. Empieza el concierto. No son treinta voces, sino un único grupo, un coro, una única voz elevándose a la vez, y hasta Corbin —el del atril— arrastrado por la experiencia del momento no puede sino arrancar también a cantar. La mirada de Mathieu es de reconocimiento al grupo y el grupo le otorga la autoridad del maestro.

De repente se produce un silencio, un silencio expectante. Es el momento de entrar lo que habría sido el ‘solo’. De pronto, en ese momento, Mathieu se gira hacia Mohrange, levanta el brazo y las cejas, invitándole a participar en el coro iniciando el ‘solo’. Mohrange se muestra entre tímido y sorprendido ante una invitación que no esperaba, sin acabar de creer que esté interpretando al maestro correctamente. Mathieu repite el mismo gesto, para indicar que su interpretación es correcta, que puede empezar el ‘solo’. A partir de este momento, Mathieu y Mohrange vivirán una experiencia especial, que culminará en el final del ‘solo’. Mohrange se muestra entre tímido y sorprendido ante una invitación que no esperaba, sin acabar de creer que esté interpretando al maestro correctamente. Mathieu repite el mismo gesto, para indicar que su interpretación es correcta, que puede empezar el ‘solo’. A partir de este momento, Mathieu y Mohrange vivirán una experiencia especial, que culminará en el final del ‘solo’. Mohrange cambia de repente y entra en posición poniendo en juego los aprendizajes de su maestro, en lo que vive como una oportunidad, una restitución como persona dentro del grupo. Saca las manos de los bolsillos y, cuerpo erguido, vocalizando, se dispone a cantar.

Maestro y discípulo entran en conexión mientras dura el ‘solo’: vibran con la música, de la mano, juntos, cómplices de un momento único, comprendiéndose mutuamente desde la tensión de un trabajo bien hecho. Mohrange sigue la dirección y el ritmo del maestro, y éste —sintiendo esta especial conexión con el discípulo— sigue en voz baja la letra de la canción, como fundidos en un único ser. Justo al acabar el ‘solo’ se produce el momento clave de la escena (y desde mi

punto de vista, de la película): los segundos donde se cruzan la mirada y el gesto entre maestro y discípulo.

La tensión de la dificultad técnica se relaja, y *en la mirada de Mathieu hay reconocimiento, hay amor, hay compromiso y responsabilidad hacia su alumno que, quizás cantando igual de bien que unas semanas atrás, ahora se ha transformado*. No hay sólo un reconocimiento hacia un buen cantante, *hay un reconocimiento de lo que Mohrange es como persona, y de lo que puede llegar a ser, mucho más allá del canto*. Y... en la mirada de Mohrange se siente ese reconocimiento, *ese amor que le llega del maestro; a la vez que se le ve agradecido, emocionado y feliz, por lo que ha recibido de su maestro*. (“Y en los ojos de Mohrange, que seguía también mi compás, leí de pronto muchas cosas: el orgullo, la alegría de sentirse perdonado, pero también, y eso era nuevo para él, de agradecimiento”). *Mohrange ha crecido como persona en estos instantes, y comparte con su maestro, a través de su mirada y de una sonrisa velada, la consciencia de esta experiencia*.

La película me ha interpelado vivamente. Pondré un ejemplo que me ha ayudado a que viniera a mi memoria. Se trata de una alumna que ha marcado mi vida como profesora o, más bien, como educadora; su nombre es Sara. He aquí mi recuerdo:

Sara se ha matriculado como alumna del posgrado de Experta en Inserción Laboral. El primer día de clase, ya a la hora de hacer la presentación, Sara se muestra insegura. Es una alumna mayor que la media de los alumnos: tiene 42 años, casada, con dos hijas de 11 y 8 años. Siente que quiere realizar un viraje profesional importante, un cambio de rumbo drástico, y no está segura de lograrlo. Se presenta a sus compañeros y compañeras, algo acomplejada, diciendo que es el bicho raro de la clase, que, aunque en su momento estudió Ciencias de la Educación, nunca ha trabajado en el campo educativo, sino que se ha pasado veinte años trabajando en el aeropuerto, como Agente de Handling (Agente de pasaje) con tareas administrativas de gestión de facturación y embarque de los pasajeros. Hace años que no estudia a nivel universitario, y se muestra un poco asustada ante el reto que supone este cambio.

Empezamos las clases. El ritmo del posgrado es alto y, a veces, cuesta combinarlo con las tareas de casa y la educación de los hijos. Sara, sin embargo, asiste siempre a clase y se muestra muy interesada. Este curso tenemos muchos menos alumnos de lo habitual, sólo trece, en lugar de los 25 que acostumbramos a tener de media. Por este motivo, el seguimiento de cada alumno se hace más fácil. En poco tiempo, los conozco bien a todos. Ya desde la primera sesión les hablo de la importancia de crear un vínculo entre las personas que formamos la clase, que el posgrado puede ser para todos algo más que aprender unos contenidos y unas competencias; la formación tiene el valor añadido de permitir que nos conozcamos, que creemos una relación con unas personas con las que compartimos de entrada unos intereses profesionales, pero que con el tiempo se pueden ampliar, y les propongo que creemos un grupo de correo, en el que compartir artículos, ofertas, inquietudes, propuestas, con la intención de que este grupo vaya más allá del curso. Un valor añadido de todo curso de formación, sea del tipo que sea, es permitir crear lazos entre sus componentes, para compartir experiencias a lo largo de la vida. Y esto se lo van a llevar ya siempre con ellos. Sara escucha con atención; sus ojos negros ávidos de cambio, absorben todo lo que se respira en el aula.

Sus intervenciones, pocas en un inicio, y más frecuentes a medida que avanzaba el curso, se sitúan en una perspectiva de modestia y humildad, desde quien no conoce el sector de la orientación y la inserción laboral y hace su aportación desde su experiencia vital casi disculpándose. A cada aportación, un refuerzo de mi parte. Sara necesita confianza, es una

persona muy capaz, a la que veo con un gran potencial de fondo, pero ella no lo ve, y sigue insegura.

A los tres meses de curso me pide una tutoría. Quedamos una tarde y le pregunto por el curso. Está encantada de haber tomado la decisión. Me explica con más detalle su historia: cómo empezó a trabajar y a estudiar Pedagogía a la vez, pensando en que cuando acabase se dedicaría a la educación. A veces la vida da sus giros, cambia los planes, y cuando acabó la carrera optó por no dejar el trabajo. Estaba fija, tenía un buen sueldo y quería ahorrar para casarse; se compró un piso, vinieron las hijas y la comodidad del trabajo de toda la vida y de un horario que permitía la conciliación, lo que hizo que todo ello pasara por delante de la vocación educativa. Y, de repente, un buen día —¿quizás la crisis de los 40?— la alteró profundamente. De repente, el mundo se hundió, nada tenía sentido, se sentía inútil, desaprovechada; el trabajo que había realizado durante tanto tiempo no le aportaba nada, y cayó en una depresión. Después de un tiempo de tratamiento, ya más fuerte anímicamente, se explora a sí misma y se da cuenta de que quiere recuperar y aplicar sus estudios del ámbito educativo. Piensa que dedicarse a la orientación y la inserción laboral es una opción interesante: quiere trabajar en lo social, y atender a personas necesitadas.

Me muestra, vacilante, el proyecto que quiere presentar para el trabajo Final de Posgrado: un servicio de inserción laboral para personas mayores de 45 años. Quizás no ha leído apenas bibliografía, quizás no está al día de los últimos artículos, quizás hace años que no redacta un trabajo, pero intento hacerle ver que su proyecto tiene todo el sentido del mundo, y le doy apoyo: es un proyecto que se justifica por la situación que vivimos.

La lógica de la intervención que plantea, basada en su experiencia y sentido común, son perfectamente viables. *Le doy todo mi apoyo, acompañándola* en aquellos puntos que debería reforzar. Pero años y años de administrativa de pasaje y del cuidado de niñas la hacen sentirse oxidada, y no tiene claro si haber vuelto a estudiar ha sido la mejor opción.

Pasa un mes, y tenemos una nueva tutoría con Sara. Tiene miedo de moverse para no llegar a ninguna parte. En esta entrevista de tutoría, veo a una Sara que no se mira bien en el espejo, que no se da cuenta de quién es y de su potencial. Ha pasado bien los exámenes de módulo y sus intervenciones y dinámicas de clase hacen que la conozca más. Sara es una persona que ha aprendido de la vida, con una gran capacidad empática y una gran capacidad de comunicación. Pero ella ni lo sabe ni se lo cree. Tal como lo siento se lo digo: “*¡tienes un don, un don que te va a ayudar en esta profesión, si acabas dedicándote a ella o a cualquier otra en la que tengas que atender a personas! ¡La gente te llega al corazón y tú llegas a su corazón! ¡Empieza a confiar en ti!*”.

Acaban las clases. El día de la clausura agradece a los compañeros, compañeras, profesorado y dirección haber permitido una *transformación personal* que ha experimentado a lo largo de esos pocos meses. Sara hará un mes de prácticas en un servicio de orientación de personas con trastorno mental. Su dedicación, su interés y, sobre todo, su afán de aprender hacen que la valoración de las prácticas por parte del centro sea excelente.

Al cabo de unos meses, la llaman del centro donde hizo las prácticas, para contratarla como orientadora e integradora laboral, con el colectivo de personas con trastorno mental, pues le valoraban su capacidad de comunicación, su empatía y la forma cómo se implicaba y atendía a los usuarios. Sara ya se dedica a la orientación. El cambio profesional deseado ha sido posible.

La relación con el momento elegido de la película estriba en el papel que, en los dos casos, el educador transmite colmadamente reconocimiento y esperanza pedagógica al otro, en una conexión inmaterial, en un vínculo de amor, lleno de confianza, de una visión de su potencial más allá de lo que la persona llega a sentir, en un proceso de visibilizar de forma altamente positiva lo que es y lo que hay escondido en el otro.

Al visionar esta película, he experimentado una llamada interna y punzante; o más concretamente: el deseo intenso de *llegar más* a las personas de mis alumnos, porque no siempre llegas a todo el mundo de la misma forma; no siempre hay 'Saras' en tu vida, con quien establecer esta relación especial; *relación que te proporciona una vivencia que transforma al alumno y al maestro, no sólo al alumno*. Me expresaré mejor: yo siempre soy 'profesora', pero, muy a pesar mío, no siempre soy 'maestra', entendiendo la diferencia entre alguien que transmite tan solo conocimientos y contenidos y alguien que *ayuda a crecer al otro como persona*. Me gustaría 'sentir' esa sensación profunda e inefable *con cada uno* de mis alumnos y alumnas. Es cierto que, hasta donde alcanza la película, tampoco Mathieu llega a todo el mundo, pero aquí queda *la esperanza pedagógica* de que en algún momento, más allá de Morhange y Pepinot, *la mirada de Mathieu llegue*, incluso, a Corbin o hasta Mondain, en algún futuro más o menos lejano.

Anexo 5. Análisis temáticos de los relatos anecdóticos: macro temático y micro temático

RELATO (2)

Fase previa: a continuación seleccionaremos una serie de ideas centrales que están presentes en el relato :

- Un excelente educador debe responder a la llamada de su alumno. La responsabilidad pedagógica y el compromiso pedagógico, dos características del excelente educador, impiden rehusar la llamada:
 - (...) *La razón y el corazón* de Clément Mathieu *se pusieron de acuerdo*, para que *la llamada* pasara de un vocativo hablado a *un vocativo del corazón*, a que la *responsabilidad y el compromiso pedagógicos* surjan con fuerza y se pueda hacer realidad la oportunidad de un largo recorrido vital fuera de las verjas del internado.
- Un excelente educador lo es siempre, no únicamente en el aula (...) Respaldo por su responsabilidad pedagógica, hace todo lo posible por dar respuesta a la llamada de auxilio de su alumnos con el objetivo de conseguir el bien educativo y personal de los mismos. No hay otra opción que no sea la implicación máxima:
 - (...) *Al momento* de llamar mi amiga por teléfono *le dije que sí*. Todavía recuerdo ahora perfectamente, teléfono en mano, mis ganas de volcarme a hacer lo posible para ayudar a Marc en aquella situación, a sentirme fuertemente conectada con una madre *y con un hijo que necesitaban ayuda*. Como madre, sabía cómo se sentía mi amiga, *y sentía que había de acoger a Marc en casa*. No podía sentir ninguna otra opción, mientras me embargaba una sensación de *compromiso y responsabilidad* ante lo que me contaba, y un deseo infinito de *poder hacer algo* para que Marc estuviera mejor.
- El excelente educador, aunque dude, no puede dejar de sentir la llamada de su alumno y, con una fuerza moral interna, se siente impelido a dar respuesta a la misma. Cuando dar respuesta a la llamada implica directamente a la propia familia del educador, el profesor-educador comparte y consulta con los suyos.
 - (...) Con la incertidumbre de saber si estaría a la altura de las circunstancias, acoger a Marc, era la *única llamada* que sentía. También tenía

claro que era una decisión que nos implicaba a los cinco como familia y así lo expusimos mi marido y yo a nuestros hijos. *Todos lo vimos claro: **acoger**.*

- *Siempre se puede mejorar.* Una característica que debe tener un buen educador es la “*capacidad de conexión*” con sus alumnos: ha de *conocerlos* como *personas únicas*; y es necesario que el docente *sea capaz de vivenciar empáticamente las necesidades reales* de su alumno, siendo así capaz de *conectar con lo que el niño necesita verdaderamente*. El educador ha de *detectar lo que su alumno necesita* cuando el menor *no es capaz de mostrarlo de manera abierta*.
 - (...) *Mi deseo de cambiar*, como fruto de la película y relacionado con este relato, *está en la capacidad de conexión, de vivenciar empáticamente el mundo interior del otro, captando así qué es lo que necesita, que no siempre es lo que éste expresa o es consciente (...)*.
- El buen educador mira más allá de la situación concreta y busca llegar un poco más lejos la conexión con la necesidad educativa profunda, única y singular en función de cada alumno:
 - (...) No me interesa tanto ver la capacidad de conexión como una estrategia o una técnica, sino descubrir en ella la “*mirada pedagógica*” que supone, por el natural alejamiento de la situación –concreta inmediata– y la conexión con la necesidad educativa profunda.

ANÁLISIS MACROTEMÁTICO

1) Un excelente educador debe estar plenamente receptivo a las llamadas que sus alumnos le expresen consciente o inconscientemente. Es *la responsabilidad pedagógica*, el compromiso pedagógico y la capacidad de conexión con sus alumnos lo que hace que el educador oiga la llamada de sus alumnos de modo que *le es del todo imposible ignorar* dicha llamada. El objetivo último de responder a la llamada de auxilio del alumno es *conseguir el bien educativo y personal* de cada uno de los alumnos.

2) Por otro lado, un excelente educador se caracteriza por *tener capacidad de conexión* con sus alumnos; es decir, la capacidad para conocerlos, como personas singulares, y para *vivenciar empáticamente sus necesidades reales*.

ANÁLISIS MICROTEMÁTICO

1. (...) *Justo cuando llega y se para el autocar, Mathieu oye una voz que lo llama con insistencia: “¡Sr. Matheu, Sr. Mathieu!” (de hecho, aunque el maestro no lo sabe todavía... escucha una llamada, en el sentido más profundo del término): es el*

pequeño Pepinot que le pide que se lo lleve con él. Mathieu se siente sorprendido por la demanda. (...)

Pepinot no entiende de normas, se siente unido a Mathieu, única persona en el mundo que le ha mostrado hondo y sentido afecto. “¡Por favor...!”, ruega desde el fondo de su corazón. La llamada de antes se convierte ahora en llamada profunda; el rostro y el tono de Pepinot impactan en Mathieu (...) Pepinot ve como el maestro sube al autocar y se cierra la puerta, la puerta de la oportunidad perdida, la puerta de la posibilidad de una nueva vida al lado del maestro que le ha dado cariño y comprensión en abundancia, del maestro que lo ha reconocido como niño, como persona. La oportunidad de ser alguien para alguien empieza a alejarse. Pepinot se queda solo, se siente triste, abandonado una vez más en la vida... pero este sentimiento dura sólo unos instantes: los instantes que han servido para que la razón y el corazón de Clément Mathieu se pusieran de acuerdo, para que la llamada pasara de un vocativo hablado a un vocativo del corazón, a que la responsabilidad y el compromiso pedagógicos surjan con fuerza y se pueda hacer realidad la oportunidad de un largo recorrido vital fuera de las verjas del internado” (...)

— Un excelente educador capta la llamada de sus alumnos y de ninguna manera puede restar imparable. Hay algo dentro de sí que le impide ignorar la voz de su alumno y le empuja a dar respuesta a esa solicitud. La **responsabilidad pedagógica** y el **compromiso pedagógico** —“una” característica “doble” pero única, en realidad— del excelente educador, impiden *rehusar la llamada* del alumno necesitado.

— El alumno, cuando encuentra a un educador excelente *se siente reconocido como persona y como niño*... siente que *su rostro existe* y que *es importante para alguien*. La **razón y el corazón** forman parte de la responsabilidad y del compromiso pedagógico.

2. (...) *Al instante de llamar mi amiga por teléfono le dije que sí. Todavía recuerdo perfectamente, teléfono en mano, mis ganas de volcarme y hacer, así, todo lo posible para ayudar a Marc en aquella situación, a sentirme fuertemente conectada con una madre y con un hijo que necesitaban ayuda. Como madre, sabía cómo se sentía mi amiga, y sentía que había de acoger a Marc en casa. No podía sentir ninguna otra opción, mientras me embargaba una sensación de compromiso y responsabilidad ante lo que me contaba, y un deseo infinito de poder hacer algo para que Marc estuviera mejor (...).*

Un excelente educador lo es siempre, no únicamente en el aula, y no puede rehusar la llamada de ayuda proveniente de un alumno. El excelente educador, respaldado por su responsabilidad pedagógica, hace todo lo posible por dar respuesta a la llamada de auxilio de su alumnos, con el fin de conseguir el bien educativo y personal de los mismos. No hay otra opción... que no sea la implicación máxima. Lo sentía dentro, como un impulso irreprímible del corazón.

3. (...) *Con la incertidumbre de saber si estaría a la altura de las circunstancias, acoger a Marc, era la única llamada que sentía. También tenía claro que era una decisión que nos implicaba a los cinco como familia y así lo expusimos mi marido y yo a nuestros hijos. Todos lo vimos claro: ¡acoger!* .

El excelente educador, aunque dude, no puede dejar de sentir la llamada de su alumno, sintiéndose, por ello impelido a dar respuesta a esa voz silenciosa que le reclama ayuda... en un formato de “¡acógeme!”.

4. (...) *Como fruto del visionado de esta película, se despertó en mí el deseo de cambiar ciertas actitudes fundamentales. En concreto, al escribir este relato me sedujo la capacidad de conexión, de vivenciar empáticamente desde dónde habla el otro... y de captar qué es lo que realmente necesita, que no siempre es lo que éste expresa o es consciente (...)*

Siempre se puede mejorar. Una cualidad que debe demostrar tener un buen educador es la capacidad de conexión con sus alumnos: debe conocerlos como personas singulares, y vivenciar empáticamente sus necesidades reales, siendo así capaz de conectar con lo que el niño necesita verdaderamente.

5. (...) *No me interesa tanto verla [capacidad de conexión] como “estrategia” o “técnica” sino descubrir en ella la “mirada pedagógica” que suponen, por el natural alejamiento de la situación —concreta inmediata— y la conexión con la necesidad educativa profunda. (...)*

El buen educador “*mira más allá*” de la situación concreta y *busca* llegar un poco más lejos; por su parte, *la conexión con la necesidad educativa profunda*, única y singular, en función de cada alumno, *es indispensable* para llegar a ese fin primordial del excelente educador.