
Rasgos esenciales de los profesores excelentes en su relación con los alumnos tras el visionado de películas pedagógicamente valiosas

Essential Traits of Excellent Teachers in their Relationship with Students after the Viewing of Pedagogically Valuable Movies

JOSÉ ANTONIO JORDÁN SIERRA

Universidad Autónoma de Barcelona
jajordansierra@gmail.com

JESÚS MÉNDEZ CESTERO

Universidad Autónoma de Barcelona
jesusmendezcester@gmail.com

Resumen: El punto de partida de este estudio es que el buen cine pedagógico es capaz de suscitar, vicariamente, ricas experiencias vividas acerca del modo de *ser y relacionarse* un adulto con menores, especialmente como espectadores-profesores bien predispuestos. Seleccionamos quince profesores participantes, y elegimos tres películas consideradas pedagógicamente valiosas: el criterio central de éstas fue contar con un profesor-protagonista con claros indicios de excelencia en la relación educativa con sus alumnos. Gracias a un cuidadoso visionado de los films, los participantes experimentaron subjetivamente un considerable número de significados vividos a partir de escenas representativas de esas películas; escenas en las que los protagonistas mostraban claramente ser educadores ejemplares en su relación con los alumnos. A continuación, los participantes narraron relatos sensibles, derivados de su experiencia

vivida, sobre aspectos y matices de algunos de los más plausibles rasgos de excelencia educadora presentes en tales protagonistas-profesores. En base a esos relatos, aplicamos rigurosamente el método fenomenológico-hermenéutico, como es propuesto por van Manen. Tras ese proceso obtuvimos una serie de significados esenciales sobre lo que *es* –y *debería ser*– un profesor excelente a partir de las experiencias vicariamente vividas acerca del modo de *ser y relacionarse* con los alumnos esos destacados profesores-protagonistas. Al final, presentamos el *Texto Fenomenológico*, que recoge de forma evocativa los mejores hallazgos –seleccionados en este artículo– de esta investigación no convencional.

Palabras clave: Profesores excelentes, Relación educativa, Cine pedagógico, Método fenomenológico-hermenéutico, Van Manen.

Abstract: The starting point of this study is that good pedagogical cinema is capable of provoking, indirectly, rich lived experiences about the way of *being* and *relating* and adult to children, especially in well-predisposed teacher-viewers. Fifteen involved teachers were selected as participants. Additionally, the authors selected three movies considered pedagogically valuable. The central criterion of the selection was to have a teacher-protagonist with clear signs of excellence in their educational relationship with students. Thanks to a careful viewing of the films, the participants experienced vicariously a considerable number of lived meanings from those significant scenes where the protagonists showed to be clearly exemplary teachers in their relationship with the students. Next, the participants narrated sensitive stories, derived from their lived experience, on aspects and nuances

of some of the most plausible traits of educational excellence present in such protagonists-teachers in the films. Based on these stories, we rigorously applied the hermeneutic-phenomenological method, as it is proposed by van Manen. After this process, we obtained a series of essential meanings about what is –and *should be*– an excellent teacher from the vicariously lived experiences regarding the way of *being* and *relating* to the students those outstanding teachers-protagonists. In the end, we present the *Phenomenological Text*, which collects the best findings –selected in this paper– from this unconventional research in a vivid and evocative way.

Keywords: Excellent teachers, Educational relationship, Pedagogical cinema, Hermeneutic-phenomenological method, Van Manen.

APUNTES INTRODUCTORIOS

En primer lugar, conviene afirmar que existe un significativo número de estudios teóricos e investigadores centrados, de un modo u otro, en la temática propia de los *buenos y excelentes profesores*. Como es fácil de comprender, resulta imposible recoger aquí una muestra siquiera de los estudios más representativos de esa índole. Baste mencionar el difundido libro de Bain (2007) sobre lo que hacen los *mejores* profesores y, en otro plano, la muy interesante tesis doctoral de Smith (2011), centrada en las cualidades de un buen número de docentes de EE.UU. premiados por su *excelencia* docente. Conviene insistir en que la prácticamente mayoría de estudios que llevan esos u otros títulos afines (*great, excellent, exemplary... teachers*), aunque se interesan, sin duda, por puntos de sumo interés (eficacia docente, cualidades didácticas valiosas, y en otras más... siempre vinculadas a la dimensión técnica de la enseñanza), apenas *rozan* el *fenómeno* propio-objeto de nuestra investigación.

En segundo lugar, es posible encontrar algunos –¡pocos!– acercamientos a temas y métodos investigadores más próximos a los que caracterizan nuestra indagación. Entre todos los buscados –concienzudamente– sobresale la rigurosa investigación realizada por Robin Amparo (2015). La pregunta de tal investigación fue: “¿Qué cualidades tienen los 10 profesores excepcionales elegidos entre los *Teachers of the Year* de Florida?” (p. 65). Una cuestión concretada después así: “¿Cómo son percibidos por esos excelentes profesores ciertos puntos temáticos concretos: su

tacto pedagógico, su riqueza interior personal, sus disposiciones profesionales más influyentes?” (p. 66). Si bien dicho estudio es de notorio interés y afín –en cierto sentido– al nuestro, no está en la misma línea: por un lado, pretende captar y desvelar no solo algunos rasgos significativos de esos profesores reales excelentes, sino también otros atributos específicos, vinculados claramente con la efectividad docente de los mismos; por otro lado, la metodología fenomenológica adoptada está basada en la de Moustakas (1994), claramente distinta a nivel de formato y de pretensiones investigadoras de la seguida por nosotros: el enfoque de van Manen, tan singular.

En tercer lugar, merece la pena realizar un comentario adicional sobre nuestro estudio: la «*excelencia*» rastreada en los profesores es aquella advertida «*en su relación con los alumnos*». Así, conviene aclarar que otras manifestaciones de la notoriedad que es posible atribuir a los profesores ejemplares (las relativas a la eficiencia metodológica, organizativa, didáctica... y otras vinculadas con la pericia técnica docente), aun siendo encomiables, quedan al margen de nuestro objeto de investigación. Ciertamente, el centro de interés de nuestro estudio no ha sido otro que la neurálgica «*relación educativa*» mantenida por los excelentes profesores con sus alumnos. La elección de este objeto de estudio tiene una doble explicación: por un lado, compensar la masiva tendencia pedagógica actual, preponderantemente centrada –también en la profesión docente-educadora– en la mitificada «*eficacia*»; por otra parte, tomar como punto de partida la convicción de que lo más exquisito de un auténtico «*maestro*» –en su acepción más profunda– es la «*relación pedagógica*» que tiene lugar entre la *persona* del profesor –en cuanto educador– y la del alumno. En esa línea, es pertinente mencionar que la importancia capital dada a la «*relación pedagógica*» se apoya, en gran medida, en la propuesta de nuestro autor de referencia, van Manen. Como no podemos extendernos sobre esta realidad, anotamos solo una breve cita del reconocido pedagogo: “Propongo –comenta él– que entendamos la *relación educativa* como la fuente del significado de la propia *pedagogía*” (1991, p. 183, *traducción propia*)¹.

Finalmente, es necesario aclarar por qué ciertas películas –seleccionadas para esta investigación– han sido calificadas como «*pedagógicamente valiosas*». Aunque existen muchas producciones de cine educativo –no pocas con notorio

1 “A partir del significado de lo que entendemos por pedagogía, somos capaces de discernir las cualidades o virtudes encerradas en toda [verdadera] *relación pedagógica*, así como de comprender por qué la *relación pedagógica* está en el *corazón* de una *excelente* enseñanza [y acción educadora]” (van Manen, 1994, p. 138; *traducción propia; cursivas nuestras*). El número de citas y referencias a los *profesores excelentes* que podríamos aportar a partir de los escritos de van Manen sería tan extenso que merecería, como mínimo, un artículo monográfico para dar cuenta de ello. Ver van Manen (1991, 1994, 1998, 2016a).

valor educativo–, hemos elegido tres en una primera fase². La elección de éstas se ha basado en la seguridad –¡aunque provisional!– que inspiraba la abundancia de *relaciones educativas* entre el profesor protagonista y sus alumnos, teñidas de una gran *calidad pedagógica*³. Asimismo, se han escogido esas tres películas por considerar que las cualidades visibles de sus protagonistas a la hora de relacionarse con sus alumnos invitaban a calificar, *potencialmente*, a tales educadores (fílmicos) como ‘*posiblemente excelentes*’. Dicho de otro modo: en un previo visionado nuestro de las películas, captamos que las cualidades personales-educadoras de tales protagonistas –presentes en su contacto con sus alumnos en las aulas– estaban vinculadas con los significados de lo que –para van Manen– acostumbra a ser un auténtico educador en su relación con los menores en el proceso académico-formativo.

El *objetivo general* de esta investigación consiste en captar-desvelar los *rasgos esenciales* de los considerados *profesores excelentes* en sus *relaciones educativas* con los *alumnos*, según se manifiestan en los educadores-protagonistas de las *películas pedagógicamente valiosas*. En efecto, los profesores participantes de la investigación han “experimentado” el significado la “excelencia de la enseñanza” a través del contacto fílmico con el testimonio ejemplar de educadores (proveniente de la ficción). Al mismo tiempo, un objetivo específico de este trabajo ha sido el de mostrar cómo las películas pedagógicamente valiosas constituyen un medio privilegiado para explorar *diversos fenómenos* de capital interés para poder ser objeto de la investigación fenomenológica.

PUNTOS TEÓRICOS DE PARTIDA

Cine y educación

¡A todos nos hubiera encantado pedalear la bicicleta que dirigía a ET⁴ a la libertad! Por otro lado, ¿quién no ha sentido el miedo y el frío que sufrieron los soldados durante el desembarco de Normandía, al ver *Salvar al soldado Ryan*⁵? Casi mágicamente, sin saber muy bien cómo ni por qué, se produce una *transferencia*

2 Posteriormente a la fecha de envío de este artículo, añadimos en una segunda fase dos películas más: *Ser y tener* y *Korczak*, que ya no han sido consideradas en este primer estudio.

3 “Creo que las *cualidades* de un *auténtico profesor* tienen que ver centralmente con la naturaleza misma de lo que es realmente *la pedagogía*” (van Manen, 1991, p. 189; *traducción propia; cursivas nuestras*). Y en otro lugar: “La pedagogía se basa en lo más profundo de la naturaleza de la *relación* entre un educador y los niños” (1998, p. 46). Y esto porque “la pedagogía es la «*excelencia* de enseñar y educar»” (1998, p. 47; *cursivas nuestras*).

4 Nos referimos a la película *E.T. el extraterrestre*, dirigida por Steven Spielberg en 1982.

5 *Salvar al soldado Ryan*, dirigida por Steven Spielberg en 1998.

de una personalidad a la otra, dejando de ser –durante un tiempo– nosotros mismos para ser, en buen grado, el personaje que está en la pantalla, y vivir en él y con él lo que acontece en el filme. El cine, experimentado de manera vicaria, nos ofrece la posibilidad de probar *experiencias* que, en la realidad, *no habríamos vivido nunca* (García Amilburu y Landeros, 2011).

Influencia formativa del cine

La grandeza del cine reside en la construcción de un relato basado en el arte de la encantación, capturando la realidad y otorgando significado a la vida cotidiana (Astudillo y Mendinueta, 2008). Una de las prerrogativas de este arte es que resulta *universal*, no porque lo que sucede en una película le ocurra a todos los seres humanos, sino –más bien– porque lo que ocurre en el cine... “*le puede acontecer potencialmente a cualquiera*”.

En esta línea, García Amilburu (2002) habla de cine *antropomórfico*, capaz de narrar historias de personas que viven emociones reales que cualquier espectador ha sentido de cerca (amor, odio, esperanza, decepción, alegría, tristeza, etcétera). Potencialidad clave del cine antropomórfico, en efecto, que reside en su capacidad de mostrar *relaciones interpersonales* en las que el espectador puede ver reflejada su propia existencia, hasta el punto de vivirlas *vicariamente*, dado que –en el fondo– no le son ajenas.

Los teóricos cinematográficos afirman que ver un buen filme de manera mínimamente profunda es capaz de producir una *huella intensa* en el espectador. De esta manera, mediante su *presentación sensible impactante*, es posible alcanzar ciertas realidades que pueden ser tenidas en cuenta como “pretensiones de verdad universal”; o dicho esto de otro modo: su influencia no se limita a meras impresiones psicológicas, sino también a experiencias vividas fundamentales vinculadas con la condición humana; esto es, “con toda la humanidad” (Astudillo y Mendinueta, 2008).

No hace demasiado tiempo, Julián Marías sentenciaba: “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 emocional de nuestro tiempo” (1992, p. 219).

Ahora bien, no todo cine es *educativo*; no todas las películas sirven para *educar*. Si lo que pretendemos es que el cine aporte algo a la educación, debemos intentar que los espectadores vean películas empapadas de valores realmente formativos, con los que se emocionen vivamente. Se trata, en realidad, de proporcionar a menores y adultos *películas axiológicamente valiosas*, capaces de facilitar el encuentro con personajes fílmicos que sean para ellos referentes *excelentes*. Esta tipología de

películas, en efecto, pueden ser –en buena parte– decisivas a la hora de la *conformación* humana de un gran número de espectadores ya que éstos –en el visionado de las mismas– se impregnan así, subliminalmente, de buenas dosis de valores, creencias y criterios altamente valiosos. Sí; menores y adultos tienen una gran necesidad de experimentar vicariamente –gracias al cine– que todos somos capaces de ideales altos y generosos. Una buena película no tiene por qué estar carente de un elevado tono moral y humano, puesto que, al fin y al cabo, educar es mostrar y estimular oportunamente para que el espectador escoja libremente lo bueno, lo justo, lo verdadero (Prats, 2005; Pereira, 2010).

A modo de síntesis parcial: ver cine educativo implica *experimentar de manera vivencial* las realidades y las relaciones de personas... «*con mensaje*». O dicho esto de forma atractiva y prometedora, a través de unas certeras líneas escritas por Prats en su libro *Cine para educar*:

“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” (2005, pp. 35-36).

Películas pedagógicamente valiosas

Hasta no hace demasiado tiempo, el cine solía utilizarse como mero ejemplo de la lección explicada a lo largo de la semana, o como un medio fácil con el que completar algunas horas en los días de lluvia. Pero el séptimo arte, tal como se propone en este estudio, puede ser utilizado de una manera mucho más enriquecedora. Esto ocurre, especialmente, con aquellas películas calificadas como *pedagógicamente valiosas*, porque este tipo de filmes sirven como ejemplos positivos o metáforas motivadoras para el espectador-educador que los visiona. Este género de películas, en efecto, tienen la potencialidad de estimular a los educadores, más en concreto (en calidad de espectadores), a ‘*re-conocer*’ y ‘*re-vivir*’ –de algún modo– aquellas experiencias educadoras estimulantes mostradas en ellas.

Puede resultar aquí muy clarificador lo que el mismo van Manen, en diferentes lugares de sus escritos apunta sobre la *dimensión pedagógica* de no pocos filmes, especialmente de aquellos que se centran de manera especial en la *relación* entre los profesores y los alumnos. En efecto, como indica nuestro autor (2012):

“Puede ser útil recurrir a otros medios, donde la realidad de la pedagogía se presenta indirectamente. El cine, las novelas y otras artes, nos ofrecen la oportunidad de experimentar momentos pedagógicos pre-reflexivos, para poderlos traer, posteriormente, a nuestra atención reflexiva; [es decir], podemos adquirir vicariamente comprensiones pedagógicas a través de la inmediatez, indirectamente mediada, de las experiencias vividas cinematográficamente [sobre un fenómeno]” (pp. 13-14).

De manera sintética, podemos indicar aquí el valor pedagógico del cine desde la perspectiva de van Manen (2012):

- Ver películas permite adoptar una mirada reflexiva sobre situaciones, relaciones y eventos que tienden a *evadirse* en la vida cotidiana.
- Todos los filmes honestos sobre los niños muestran, directa o indirectamente, lo bueno o lo dañino que hacemos como educadores a éstos.
- Hay películas pedagógicamente poderosas que *hacen visible* lo que parece ser en gran parte *invisible en la teoría educativa*. En efecto, la pedagogía sólo se puede ver y sentir indirectamente y, a menudo, sólo de manera interpretativa a partir de los acontecimientos de la vida. En este sentido, ciertas películas:

“Hacen visibles los gestos más leves, las miradas más significativas, las cualidades del clima existente en las relaciones humanas, los conspicuos indicios y las numerosas sutilezas fisonómicas y relacionales que traicionan o esconden emociones e intenciones que, a menudo, contradicen lo que realmente parece que estemos intentando decir o pretendiendo hacer. (...) Esas películas pueden mostrar visceralmente que la dinámica propia de la interacción con los niños depende de la existencia, o no, de una excelente pedagogía: la capacidad de distinguir activa y reflexivamente lo que es bueno de lo que no lo es tanto en nuestras interacciones con los niños, para quienes tenemos la responsabilidad” (2012, p. 16).

Las películas pedagógicamente valiosas son capaces de *mostrar* a los profesores-espectadores, de manera *pre-cognitiva*, lo que «es» un educador *ejemplarmente* comprometido con su tarea formativa.

Para ello, tal como explicaremos a continuación en el apartado metodológico, tras visionar –varias veces– tales películas, y tras realizar una posterior ‘*reflexión*’ sobre escenas concretas, cada participante escribió dos *relatos narrativos* sobre las

experiencias vividas vicariamente centradas en ‘*rasgos propios de la excelencia educadora*’ de los profesores protagonistas. Cabe destacar que algunos profesores-participantes también escribieron en sus relatos vivencias conectadas con la *atracción* que sentían por el *excelente* modo de *relacionarse* y de *tratar educativamente* los profesores-protagonistas a sus alumnos.

Algunos ejemplos de películas pedagógicamente valiosas son, entre otras, las siguientes:

- *Los chicos del coro* (2004), de Christophe Barratier
- *Korczak* (1990), de Andrzej Wajda
- *Unidos para triunfar* (2006), de Randa Haines
- *Diarios de la calle* (2007), de Richard LaGravenese
- *Ser y tener* (2002), de Nicolas Philibert
- *Detrás de la pizarra* (2011), de Jeff Bleckner
- *El maestro. Nunca es tarde* (2014), de Giacomo Campiotti

Tales películas muestran estimulante y evocativamente conductas, actitudes y experiencias inter-personales en el plano de la relación profesores-alumnos de una manera paralela o, incluso más intensa, a las ya vividas por ellos mismos en las aulas. Por otro lado, esta tipología de películas aportaron nociones «*pre-reflexivas* y *reflexivas*» acerca de lo que «*es*» un educador implicado, esperanzado, solícito, intuitivo... especialmente en la «*relación educativa*» que mantiene con todos y cada uno de *sus* alumnos.

El propio van Manen (2012) menciona algunas películas valiosas que contribuyen a resaltar lo que «*es*» un profesor destacado en su relación con los alumnos. Un ejemplo de esas películas es *The Browning Version* (Mike Figgis, 1994). En ella, el profesor Andrew Crocker-Harris, en una escena acertadísima, da un discurso de humilde despedida a los estudiantes de una escuela británica, a quienes él había estado enseñando durante 18 años con gran *efectividad* muchos *contenidos*, pero con muy escasa *humanidad interpersonal*. Por falta de espacio, dejamos al lector el enlace para ver y oír el mensaje de fondo de tal “lección conmovedora”⁶.

6 Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=A4jMB-2rG4k>

EL METODO APLICADO

Enfoque y metodología

Dada la naturaleza de este estudio, la metodología escogida es el enfoque *fenomenológico-hermenéutico* (FH), tal como es concebido y aplicado por van Manen, al considerarlo el más pertinente para nuestro objetivo concreto.

En efecto, nuestro estudio busca la comprensión de un fenómeno muy concreto: la *excelencia* de los *profesores* en su *relación* con los alumnos. Sí, lo que pretende nuestra indagación es captar y desvelar la ‘*esencia*’ de tal fenómeno; es decir, lo que «*es*» un *excelente* educador en su *relación* con los menores a su cargo, siempre según los relatos narrados por los profesores participantes a partir de las *experiencias vividas* por ellos *vicariamente* (a través de un atento visionado de las películas escogidas). Es decir, sacar a la luz un buen número de ‘*rasgos esenciales*’ presentes en el modo de ‘*ser*’ y de ‘*relacionarse*’ con los alumnos de los *ejemplares profesores-protagonistas* en las *películas* visionadas. Para ello, la metodología FH es la que mejor nos permite comprender y aprehender la experiencia vivida que anida en el núcleo del fenómeno estudiado (Ayala, 2008; van Manen, 2003 y 2016).

Toda investigación FH 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). O inversamente: para una investigación de este tipo hubiera resultado inadecuado cualquier método centrado en la obtención de conocimiento de naturaleza únicamente lógico-formal, aunque hubiera sido de índole cualitativa en alguna versión usual. En suma: para indagar el fenómeno objeto de esta investigación, la metodología FH parece ser la más fidedigna para nuestra indagación.

Respecto a *la aplicación práctica* es conveniente empezar señalando que el método FH consiste precisamente en que ‘*no hay un método único-prefijado*’ (van Manen, 2003, p. 48). A diferencia de toda otra metodología cualitativa, la FH se lleva a cabo gracias a un ‘*camino*’ (*metodos*), que consiste esencialmente en que el investigador siga una firme *orientación intelectual*: estar totalmente pendiente de cualquier pista valiosa sobre lo más significativo-esencial del fenómeno estudiado, en cada paso y momento del proceso investigador.

Con todo, el *metodos* que propone van Manen se ayuda de procedimientos metódicos *empíricos* y *reflexivos*. Los ‘*empíricos*’ están ordenados a la recogida de material experiencial, siendo así descriptivos. Algunas opciones más utilizadas de estos son, especialmente, los que siguen: la *descripción de experiencias vividas* propias o de terceros, las *descripciones* a partir de fuentes *literarias-cinematográficas*, las *entrevistas conversacionales...* y las *observaciones de cerca*. Independientemente de la

actividad metódica escogida para llevar a cabo la investigación (FH), todas coinciden en la pregunta de fondo planteada que ‘guía’ cada paso del proceso investigador: ¿Cuál es la *naturaleza esencial* del fenómeno estudiado, en cuanto experiencia humana-educadora?

Por su parte, los métodos ‘*reflexivos*’ son aquéllos que buscan determinar y analizar las estructuras esenciales de la experiencia recogida. Los más utilizados son el *análisis temático* (macro-temático y micro-temático), la *reflexión temática*, la *reflexión lingüística* y la *reflexión conversacional*.

A su vez, actúan transversalmente dos impulsos metodológicos primordiales: la *reductio* (reducción) y la *vocatio* (dimensión *vocativa*). La *reducción* es la forma que adopta la reflexión para llegar a captar las estructuras esenciales de la experiencia. La *vocatio*, o dimensión *vocativa*, agrupa las estrategias de *escritura* que el investigador utiliza para sacar a la luz la esencia del fenómeno estudiado mediante el *Texto Fenomenológico* (Ayala, 2008; van Manen, 2003, 2016).

Participantes de la investigación

Para llevar a cabo la presente investigación optamos por realizar una *selección intencional* de los profesores participantes, dada la naturaleza de la indagación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Concretamente, entre otros posibles, escogimos quince profesores/as a partir de ciertos criterios clave: eran bien conocidos por los investigadores y, al mismo tiempo, por terceras personas fidedignas (compañeros, directores y alumnos). Todos coincidimos en su singular grado de implicación en la *relación* con los menores a su cargo. Además, se valoró igualmente su habilidad para plasmar sus vivencias fluidamente a través de la *escritura*.

Introdujimos estos *criterios de selección* con intención de asegurar que todos ellos poseían –por su implicación vivida en el fenómeno de nuestra investigación– la *sensibilidad* precisa para *captar* aquellas escenas y expresiones fílmicas que mejor manifestaran rasgos claros y esenciales de *excelencia educadora* en los profesores-protagonistas de las películas valiosas visionadas⁷.

7 “Cualquier descripción de una experiencia vivida es una fuente apropiada para descubrir aspectos temáticos del fenómeno que narra; aunque, también es cierto, que *algunas descripciones son más ricas que otras*” (van Manen 2003, p. 110).

Fases del proceso de aplicación del Método FH⁸

Fase I. Recoger experiencia vivida: El proceso seguido para este fin se realizó, concretamente, así: los quince participantes (profesores en activo) visionaron –por grupos de cinco– una de las tres películas pedagógicamente valiosas seleccionadas⁹. Su visionado ofreció a los participantes la oportunidad de *vivir vicariamente* algunos de los rasgos más prominentes del *profesor-protagonista* de cada filme, en estrecha vinculación con alguna *plausible relación* educativa mantenida por el *profesor-protagonista* filmico con *sus alumnos*.

A continuación, se solicitó la escritura de *relatos* a tales participantes; relatos centrados en el *fenómeno pedagógico*, tal como fue contemplado en cada una de las películas elegidas, buscando captar y desvelar por este medio los *atributos* personales y relacionales más significativos del profesor-protagonista observado vívidamente en cada filme visionado.

Fase II. Reflexionar acerca de la experiencia vivida: en esta fase, el proceso investigador se centró en la *reflexión e interpretación* del *material experiencial* recogido. En primer lugar, llevamos a cabo el análisis temático (van Manen, 2003, pp. 108-113). La *reflexión macro-temática* se focalizó en la búsqueda de *frases sentenciosas*, que tenían como objeto sintetizar el significado esencial como un todo (aproximación holística-sentenciosa). Después, con la *reflexión micro-temática* hicimos una aproximación selectiva para obtener un cuerpo de frases que contuvieran los significados esenciales de la experiencia de forma matizada.

A medida que realizábamos esos análisis, se redactaron las *transformaciones lingüísticas*, agrupando en párrafos más sensibles los temas recogidos hasta el momento. A continuación, realizamos la *reducción eidética* con cada afirmación hecha en el análisis temático. Mediante la “variación imaginativa” (van Manen, 2003, p. 125), se comprobó la relación esencial o coyuntural de los significados temáticos más delicados con el fenómeno estudiado.

Fase III. Escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida: Como se ha dicho, el *Texto Fenomenológico* (TF) es el resultado *final* de cualquier investigación FH. Esta tercera fase consistió en escribir dicho TF. De este modo, el lector de la investigación ya podía empaparse del significado cognitivo de la experiencia examinada. Pero, además, el TF recogió de manera vivaz y cuasi literaria el conjunto de estructuras

8 A la hora de decantarnos por las fases del proceso de la aplicación del método FH, algunas investigaciones y publicaciones ya realizadas nos fueron especialmente valiosas y orientativas. Entre ellas, destacamos por su claridad las de Ayala (2007, p. 209 y ss.; 2008, p. 416 y ss.; y 2009, p. 205 y ss.).

9 Las películas seleccionados fueron: *Diarios de la calle*, *Unidos para triunfar* y *Los chicos del coro*.

esenciales encontradas sobre el fenómeno estudiado, constituyéndose así en el cuerpo de los *hallazgos* de la investigación.

TEXTO FENOMENOLÓGICO

(Rasgos esenciales de los profesores-educadores excelentes a partir del visionado de películas pedagógicamente valiosas)

El objetivo último de la metodología FH consiste en la escritura de un TF evocativo, que permita al lector, no sólo percibir el significado *cognitivo* de la experiencia sobre el fenómeno, sino también el significado *no-cognitivo* –ético, pático, expresivo, ejemplar y evocador– de ésta. Como producto final de este trabajo de investigación, mostramos a continuación una muestra de dicho *texto fenomenológico*, en donde se recoge –limitadamente, por tratarse de un artículo– una *selección* de todo él, en torno a lo desvelado sobre el fenómeno investigado.

La naturaleza de la excelencia de un educador en relación con sus alumnos

Clément Mathieu abandona el internado después de ser despedido por Rachin, el director. Los niños, a los que se les prohíbe volver a ver a su maestro, se despiden de él enviándole mensajes de gratitud y afecto escritos en aviones de papel y lanzados desde las altas ventanas. (...) A nivel personal, el modo de vivir lo percibido en ese emotivo tiempo final de la película fue éste:

(...) Mathieu cruza la verja del internado y se siente liberado. Camina un trecho hasta llegar a la parada del autocar. Cuando llega y para este, Mathieu oye una voz que lo llama con insistencia: ‘¡Sr. Mathieu, Sr. Mathieu!’. De hecho, aunque el maestro no lo analiza, escucha una llamada en su sentido profundo: es el pequeño Pepinot que le pide que se lo lleve con él. Mathieu queda sorprendido por la demanda. Su primera reacción es racional; de ahí sus palabras: ‘¡No puedo hacer eso. Tienes que volver. Te van a castigar!’; le dice al pequeño. Pero, Pepinot no entiende de normas; él se siente unido a Mathieu, la única persona en el mundo que le ha mostrado un gran afecto. ‘¡Por favor...!’; le ruega desde el fondo de su corazón el pequeño huérfano. El reclamo primero se convierte ahora en una llamada punzante: el rostro y el tono de Pepinot hacen mella en Mathieu: ‘¡No tengo derecho; no puedo llevarte!’; le responde ahora su educador. Parece como si en este momento ya no estuviera en juego la razón; lo que ahora entra en juego es un: ‘¡si pudiera!’; y una orden: ‘¡vamos vuelve; vamos!’. Pepinot ve cómo 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. Sí, la oportunidad de *ser alguien para alguien* empieza a alejarse... Pepinot se queda solo, se siente triste y abandonado una vez más en la vida... Pero este sentimiento dura sólo unos instantes: los que han permitido que *la razón y el corazón* de Mathieu se pusieran de acuerdo, para que la llamada a la *responsabilidad pedagógica* surgiera con fuerza y se pudiera hacer realidad la oportunidad de un largo recorrido vital fuera de las verjas del internado.

(Escena relatada por el profesor [3], a partir de *Los chicos del coro*).

Todos hemos sido alumnos... Todos hemos sentido de manera colmadamente agradecida cuándo un educador nos ha tratado con *amor pedagógico*. Ha sido en esas ocasiones de oro cuando hemos gozado de una especial forma de ser vistos, de ser escuchados, de ser tratados de una manera privilegiada. En efecto, un profesor auténticamente sensible, a través de su actitud, su mirada e incluso su silencio, es capaz de hacer sentir aquello que cada alumno necesita vivir con una intensidad y una expectación tan honda como vital.

Sin dejar este hilo conductor, una deseable relación entre un verdadero educador y sus alumnos se caracteriza –entre otros rasgos esenciales– por mostrar una genuina *mirada pedagógica* hacia cada alumno. Mirada que invita a *contemplar* con suma claridad la impar valía encerrada en la singularidad personal de cada niño: apreciándola, acrecentándola y luchando por llevarla a su plenitud.

La tensión de la dificultad técnica se relaja. Ahora, *en la mirada de Mathieu* hay reconocimiento, amor, compromiso y responsabilidad hacia su alumno, quien, cantando igual de bien que hace unas semanas, ahora se ha transformado. No hay sólo un reconocimiento hacia el buen cantor; hay un reconocimiento de lo que Morhange *es* como *persona*, y de lo que *puede llegar a ser*, mucho más allá del canto. Y... en la mirada de Morhange se capta esa confianza, ese *amor* que le llega del maestro; a la vez que se le nota agradecido, emocionado y feliz, por lo que ha recibido de él... (“En los ojos de Morhange, que seguía también mi compás –se decía el Sr. Mathieu– leí de pronto muchas cosas: la alegría de sentirse perdonado, pero también –y eso era nuevo para él– de aprender la virtud del agradecimiento”)... Sí, Morhange *había crecido* como *persona* en esos instantes y compartía con su maestro, en su mirada y en su sonrisa velada, la conciencia de esta experiencia.

(...) Escenas como ésta han sido decisivas para mí, como profesora. ¡Vaya educador tan grande y tan sencillo el Sr. Mathieu! ¡Cuánto puede influir un

profesor cuya *mirada esté cargada de amor, perdón, confianza y reconocimiento*, llegando a tocar la misma *persona* de su discípulo más difícil y también más prometedor... hasta el punto de promover en él un cambio vital!

(...) Debo decir que ese visionado ha supuesto para mí un reto: emular yo el modo de tratar a mis alumnos como lo hace el Sr. Mathieu. (...) Sí, escenas como ésta han suscitado en mi la aspiración de querer de verdad llegar más a todos mis alumnos, porque lo cierto es que no siempre he alcanzado a todos ellos en profundidad; no siempre he sabido ver esos *Morbanges* en mi vida como educadora, con quienes establecer esa *relación especial*, hasta llegar a *transformarlos*.

(Escena relatada por la profesora [4], a partir de *Los chicos del coro*).

Preciosa reacción viva y esperanzada la de esta profesora participante, tras ver –más de una vez– esa tierna película, reflexionar vívidamente sobre ella, y escribir un relato de dos páginas sobre la admiración y el impacto que ha supuesto en su vida como profesora-educadora.

Una de las experiencias más denigrantes que puede vivir un alumno es llegar a interiorizar que *'no vale'*, que no podrá lograr ser nada en la vida. Indudablemente, un niño sin esperanza es alguien sin futuro. De ahí la trascendental misión de un auténtico educador: prácticamente sin excepción alguna, en sus manos está la suerte de cada uno de sus menores, especialmente de los que experimentan sus vidas con sentimientos de nulidad o de falta de sentido vital. Así es: una de las prerrogativas más esenciales de un excelente profesor es que cada relación mantenida con sus alumnos en singular se cimienta sobre una sólida *esperanza pedagógica*. Esperanza que descansa, especialmente, en una inquebrantable confianza en las posibilidades de cada uno de sus alumnos. Confianza inmutable de un excelente educador que desata una fuerza interior tal en cada alumno que –¡de ser auténtica!– nada puede detenerle en su proceso de creer en él mismo como persona realmente valiosa. Y eso, también, junto con la humilde convicción de un profesor de ese corte... de que, en buena parte, está en sus manos *influir determinadamente* en el hondo cambio de unos puñados de menores, dándoles igualmente la oportunidad de llegar a conquistar las metas más nobles que ellos mismos están llamados a marcarse.

¡Qué claro se ve esto con una magnífica escena de la película *Unidos para triunfar!* :

‘Esos chicos están en lo más bajo’, dice el director. A lo que responde Ron Clark: *‘¡El problema no son ellos, ni su capacidad; el problema es lo poco que usted espera de ellos!’*.

(...) Esa conversación del gran profesor Clark con el director de esa problemática escuela de Harlem me ha dado mucho que pensar. (...) En las palabras del osado profesor protagonista he visto clara la convicción a toda prueba de un educador que tiene una gran *esperanza [pedagógica]* en sus difíciles alumnos. (...) Al final de la película se ve claramente cómo, gracias a esa esperanza total en las capacidades ocultas en sus alumnos y a sus múltiples intentos creativos para hacerlas fructificar, esos adolescentes logran pasar muy bien el examen para el acceso a la Secundaria.

(...) Escenas como esa han hecho mella en mí como profesora. Sí, me han despertado el deseo de convertirme en una educadora que dé lo mejor de mí misma a mis chicas del instituto. (...) Soy profesora de un grupo de 1º de Secundaria. (...) [Y...] Ariadna es una de las chicas más difíciles. En dos semanas de inicio del curso ya había faltado varios días a clase. (...) Sus padres, desesperados, me pidieron que hablara con su hija; y yo acepté. Ariadna se había encerrado en su habitación (...) [Tras dos horas], por fin, me abrió... ¡Vaya alivio! Mi esperanza en poder influir mucho en esa alumna me armó de valor. Pensé que el profesor Ron Clark lo había tenido más difícil con las chicas del conflictivo colegio de Harlem. ¿Por qué no esperar también yo mucho más, poniendo el listón bien alto, pensando en un cambio rotundo en mi alumna Ariadna?

(...) Ariadna estaba aterrada con la idea de ir sola, sin sus amigas de siempre, al nuevo instituto. (...) Me salió espontáneo explicarle problemas de mi experiencia personal, cuando yo inicié el instituto... Ariadna me escuchaba atenta. (...) La invité a comer... y aproveché para seguir hablando con ella largo y tendido, dando un paseo junto a la playa. (...) Finalmente todo fue bien. Buena parte de lo que Ron Clark hacía por sus adolescentes, estimulándoles a buscar metas más altas para sus vidas... es lo que creo, sencillamente, que quise hacer yo con Ariadna.

(Relatado por la profesora [11], a partir de *Unidos para triunfar*).

Todo alumno tiene necesidad de *ser visto con confianza*. Sí, necesita sentir que es especial, tenido en cuenta primordialmente importante para alguien significativo. Por ello, uno de los rasgos esenciales de un educador ejemplar radica en la actitud que asume al estar a favor de sus alumnos, de modo que éstos puedan recibir de él una mirada de convencida *esperanza*, que les confirme en su valía como aprendices y personas. Así se comprenden las categóricas palabras de van Manen: “La confianza en ellos les hace capaces” (1998, p. 81; Ayala, 2011).

¿Cómo actúa el excelente educador en la relación con sus alumnos?

Ningún alumno, ningún gesto, ningún silencio... puede pasar inadvertido para los ojos de un destacado profesor. Su valía como educador se basa en captar los más pequeños detalles que los chicos manifiestan de manera casi imperceptible. Erin Gruwell, en la película *Diarios de la calle*, aprecia las necesidades que un alumno suyo tiene e intenta dar respuesta a su llamada... Nos remitimos al momento en que ella le pide explicaciones a André por la baja cualificación con la que el muchacho se ha puntuado en la autoevaluación propuesta por la profesora:

ERIN: (Mostrando la evaluación) El trabajo consistía en puntuarte a ti mismo y te has puesto un cero... ¿Por qué has hecho esto, André?

ANDRÉ: Es lo que creo que me merezco... Por nada más.

ERIN: ¡No; no, André... Esto es un desprecio para ti, para mí y para toda la clase! No puedo aceptar esa nota tuya. Sé bien que te enfrentas a agudos problemas; pero todos nos enfrentamos a algo... Así que anda, repiénsalo... porque no te dejaré suspender, aunque tenga que ir a tu casa todas las noches para que termines el trabajo. ¡Yo te conozco, André; yo te conozco... y no vas a suspender! (*André llora emocionado ante las palabras de la profesora*).

Bueno, quédate aquí; tranquilízate... y entra en la clase. Espero otra autoevaluación tuya. La profesora acaricia la mejilla de André, le da un golpecito colmado de afecto en el hombro y se marcha hacia la clase”.

Apuntamos, también, algunas frases más, recogidas de la narración del mismo profesor- participante, a partir del visionado de ese film:

Erin, la profesora, escucha la *llamada* de auxilio que André le lanza al puntuar con un cero su autoevaluación. No lo duda y corre en su ayuda. El simple hecho de no aceptar la calificación que el muchacho se ha autoimpuesto... muestra, por parte de la profesora, un grado importante de implicación y de *responsabilidad pedagógica* para con su alumno André... Sabe que él merece más... Por ello no puede aceptar una nota que no le corresponde. La *nota* en cuestión *es un reconocimiento propio* y un reconocimiento 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; sabe –¡porque 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*. (Relatado por el profesor [7], a partir de *Diarios de la calle*).

Un brillante educador, cuando mira a la cara de sus estudiantes ve *rostros* con nombres y apellidos concretos, no ve *alumnos* en general; ve *personas* singulares que reclaman ser atendidas plenamente, de manera inimitable. Un educador de talla entiende a cada uno de sus escolares como una persona única, con inquietudes y anhelos irrepetibles... y *atiende a las llamadas* que le lanza, dando una inmediata respuesta a cada una: ofreciéndole comprensión, complicidad... o atención personalizada. El auténtico educador siente de tal manera la llamada de todo Otro, 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... Sí, para el educador con una gran *responsabilidad pedagógica* no hay alternativa; se libera de toda atadura que le oprime y salta por la borda al mar de la vida, en el que nadan, entre cientos de trances, sus escolares.

No hay recetas universales que puedan responder a las carencias y necesidades de todo el alumnado en bloque. Simplemente, no existen. Conoce *el entorno* –¡a menudo!– *tan difícil* en el que éstos viven con el fin de poder ofrecerles lo que puedan necesitar en cada caso. Sin duda, el contexto influye –¡y mucho!– en el desarrollo del niño y/o del joven en formación. Como dijo Ortega y Gasset: “Yo soy yo y mi circunstancia [humana]; y si no salvo a esta no me salvo yo” (1983, p. 322). En esa línea, el profesor destacado actúa sobre las necesidades de cada alumno –y sobre las *circunstancias* que le afectan– intentando dar solución al problema radical que puede rondar en torno al menor, sin darlo jamás por perdido.

Por otra parte, no hay profesor –¡que se precie de tal!– que no intente enderezar el árbol torcido, con todas las herramientas que tenga a su alcance, con todo su esfuerzo y con toda su voluntad; y si, finalmente, no lo consigue del todo, busca descubrir la belleza del árbol encorvado, sacándole el máximo provecho al tronco retorcido, duro y complejo en el que se ha convertido. Sí, siempre hay una riqueza inmensa en el núcleo del corazón humano, aunque no responda a un canon convencional. ¡Cuántas sorpresas impensables nos dan los niños y jóvenes atípicos, algunos de los cuales rozan el techo de la genialidad por vías alternativas!

Condiciones de la excelencia de los buenos profesores en relación con sus alumnos

Quiero que cada uno coja una de estas copas de sidra... para hacer un brindis. Sí, un brindis por el cambio... Eso significará que, a partir de hoy, 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 ya no contarán; ahora os toca a vosotros...

Como en otros momentos, el profesor-participante que vio esta película pensó a fondo sobre lo visionado, escribiendo lo que sentía... y, también, lo que anhelaba:

Así es, pensé yo después. La profesora Erin propone un brindis por lo que *ya han conseguido ser* y por lo que *podrán llegar a ser cada vez mejor*... Ya no eran aquellos alumnos conflictivos y sin futuro a los que se enfrentó la profesora en su primer día de clase. Ahora eran personas que tenían en sus manos las riendas de sus vidas... y el poder de decidir y encaminarlas. El pasado ya no importaba; en realidad, ya no existía. No era relevante lo que fueron, sino aquello que podían llegar a ser. (...) Ciertamente, Erin Gruwell *esperó* 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... habiendo cambiado el odio por el respeto y el compañerismo.

(Relatado por el profesor [8], a partir de *Diarios de la calle*)

Nadie llega al aula como una *tabula rasa*, sin prejuicios ni experiencias previas. Cualquier profesor está condicionado por su entorno externo y por su mundo interno. Pero el excelente educador pone todo su tesón para que, aunque algo le pueda *condicionar* no le llegue a *determinar* inevitablemente; esto es, para conseguir que el contexto... y su propia manera de entender el mundo no impidan conseguir una exquisita *relación* que, sin duda, está llamada a influir –¡y mucho!– en la mejora académica y personal de los alumnos.

Una de las sólidas columnas sobre las que se apuntala la más plausible relación educativa es la *responsabilidad pedagógica*. Esta actitud esencial es la que lleva al profesor a vivir ese vínculo educativo de una manera plena, teniendo siempre en mente, como meta de todas sus acciones, a los alumnos y su máximo bien. No caben medias tintas. Desde el mismo momento en el que el educador acepta hacerse cargo de sus menores, nace un ligamen humano-personal entre educador y discípulo que va más allá del frío y mero contacto funcional. Por ello, desde esa perspectiva de *máximos*, desde el mismo instante en el que el profesor implicado mira a los ojos de sus alumnos... nace la responsabilidad pedagógica para con ellos.

Ciertamente, tal actitud máxima exige a un auténtico profesor ver el mundo a través de los reclamos multiformes de todos y cada uno de sus chicos. Los alumnos que el profesor tiene a su cargo pasan, así, a *‘formar parte de su propia vida’*. Así se refleja entre otros fragmentos, en el siguiente relato de la película *Unidos para triunfar*:

Se me ha quedado grabada la escena de aquel alumno negro, tan castigado por la vida, que acaba siendo cruelmente maltratado por su padrastro y, al fin, abandonado y malherido por este. (...) Me ha impactado mucho la escena en que es buscado y encontrado por su profesor Clark 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 entrañablemente y con suma solicitud: *‘Pero, profesor, ahora... ¿qué va a ser de mí?’*; a lo que responde su profesor, 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, el alumno más difícil de la clase; en esa conflictiva clase donde el profesor Clark da en cada instante su vida para hacerse cargo de todos sus adolescentes, pero en especial los más necesitados.

(...) En esa escena, en que me ha sido 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 las edades más difíciles, vividas con dificultades de todo tipo. Sí, yo también anhelaba un profesor siempre presente... y 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, sobre todo... con los últimos de mi clase. (...) Me ha parecido un lujo ver, con otros ojos, esta película con tanta carga educadora, para redescubrir con más luz lo que yo deseaba a bulto. ¡Qué satisfecho me sentiría si pudiera decir yo, como 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 de *Unidos para triunfar*)

Importancia de la excelencia del educador en su relación con sus alumnos

Ron Clark ofrece a todos la posibilidad de *ayudarlos después de clase*. (...) Shameika no se ha presentado a ninguna de las tres citas que tenía con el profesor, *pero él se acerca a su casa*. (...) Allí comienzan a corregir una redacción. Enseguida, la chica muestra una cara más contenta y animada: nota que es capaz de hacerla mucho mejor. (...) Enseguida llaman a la puerta y traen a

tres hermanitos de Shameika llorando y alborotando. Con pena, Shameika le dice: ‘Sr. Clark, no puedo seguir; he de ocuparme de los niños’. Decidido, le dice el profesor: ‘¡Ya me encargo yo!’. Shameika asiente... y, en breve, le dice al profesor: ‘Creo que está mucho mejor’. Ron Clark, le felicita sonriente: ‘¡Bien Shameika, muy bien!’.

(...) He escogido esta escena porque viví una situación algo similar no hace demasiado tiempo, aunque podría haberlo hecho mucho mejor, especialmente después de ver cómo actúa el magnífico profesor Clark. Me refiero a mi relación con María, una alumna con un Trabajo Final del Ciclo tutorizado por mí. (...) En la tutoría, María me dijo que no se veía capaz de aprobar su TFC, mientras lloraba amargamente. Me comentó que no lo veía posible porque, entre otras cosas, tenía dificultades para redactar. (...) La serené y la animé al máximo. (...) En cada tutoría mi principal objetivo fue ayudarla a tomar conciencia de su valía como enfermera... y de la gran aportación que iba a hacer en su profesión por su gran calidad humana.

(...) Ayer, tras la última tutoría vino a agradecerme la *paciencia*, la *confianza* y el *amor* que, a su parecer, había tenido yo con ella. Yo, además de ruborizarme, no pude dejar de sonreírme por dentro. Quizás, si ha habido en mí algo de *paciencia* y de *amor confiado*... se deba a que María, con su forma de ser, me ha invitado a activar esas actitudes para intentar ser la mejor profesora para ella. María no obtendrá la mejor nota en su TFC, pero sí que alcanzará su sueño, y cuando suba a recoger su título yo viviré uno de esos momentos maravillosos que, a veces, nos regala la vida y, más concretamente, la preciosa y decisiva tarea de enseñar. ‘¿Algo parecido al gozo de Ron Clark, al obtener sus alumnos las mejores notas en el examen para la Secundaria?’.

(Relatado por la profesora [12], a partir de *Unidos para triunfar*)

Es cierto que el cine ha mostrado magníficos educadores en innumerables películas que han abordado el tema de la educación, pero debe decirse que –lamentablemente– no existe el profesor ‘perfecto’. En las aulas reales nunca nos encontramos con un educador totalmente *ideal*. Los hay excelentes –¡no cabe duda!–, pero siempre les es posible *llegar un poco más lejos*. El profesor *perfecto* tiene un poco de utópico. Con todo, si –tras visionar una gran película– logramos coger lo esencial y dejar lo accidental, es más que probable que se produzca –¡en un profesor-espectador bien dispuesto!– una atracción profunda y sincera hacia un mayor grado de excelencia.

Sin dejar esta veta, nadie podría dudar que un excelente educador está llamado a *influir de manera determinante* en la vida de sus alumnos, a dejar en ellos *una huella* que permanezca indeleble en lo más íntimo a lo largo de los años. Sí; un

profesor de talla es capaz de ‘*tocar el núcleo personal*’ de sus discípulos... y lograr, así, transformarlos en las profundidades de su ser.

Apuntemos, sin dejar esta línea, otro fragmento de un relato que puede cerrar mejor este tema:

Una escena que me ha impactado mucho, aunque aparentemente parezca casi irrelevante, es cuando el profesor Clark está a punto de rendirse ante las mil negativas y trastadas de sus alumnos. Afortunadamente, este gran educador vuelve al día siguiente con la total resolución de no cejar en su empeño de *cambiar las vidas* de sus alumnos.

(...) Esa actitud del excelente Ron Clark me ha recordado vivamente una de las experiencias más duras de mi vida: lo experimentado por mí en el primer año como educadora en un centro de menores conflictivos. Eran solo seis en la clase, pero medían dos palmos más de altura, y no querían saber nada sobre ningún tipo de tareas académicas. (...). Cuando les propuse opciones súper-motivadoras, me contestaron con un malhumor despectivo: ‘*Haz un dibujo como los nuestros, y no nos ralles!*’. (...) Una tarde se abalanzó uno de ellos sobre mí con una silla. Si salí ilesa, fue por puro milagro. Al acabar esa clase, me derrumbé; empecé a temblar y a llorar; ni me salían las palabras, y apenas podía respirar. ¡Había pasado mucho miedo!

(...) Esos chicos habían sido abandonados por todos. Si yo no cambiaba, esos chicos volverían a ver cómo otra profesora más prefería *alejarse de ellos*, más que *luchar por ellos*. Pero, decidí volver y dar lo mejor: acompañarles y hacerles entender que me preocupaba por ellos. Trabajamos temas que ellos escogían... haciendo tratos; por ejemplo, un ratillo de trabajo y otro de videoclips. No fue nada fácil. (...) Nadie les saludaba con una sonrisa, pero ese pequeño gesto fue muy importante para mí. (...) Ni yo alcanzo a explicarlo, pero finalmente se hizo fácil que me saludaran al verme... y que me sonrieran.

(...). Me dí cuenta de que una de las cualidades más importantes que tiene un profesor de verdad, y que todos esperan de él, es justamente esa: ‘*¡Nunca tirar la toalla con ningún alumno!*’. Cualidad que comporta la actitud de *saber ver el potencial* que tienen todos y cada uno de ellos, y *creer* convencidamente que pueden mejorar, que un profesor puede tener una gran influencia en ellos, hasta lograr una mejora decisiva en sus vidas, sin excepción. Una mirada de aprobación, una palmada en la espalda, una sonrisa en el momento justo... puede ser para ellos un empujón hacia el éxito, y mucho más de lo que podemos imaginar. En realidad, todo se trata de tomar *conciencia de esa gran misión* como educadores; algo que en la película, a modo de ‘*pepito grillo*’, la amiga de Ron

le recuerda maravillosamente bien cuando, viéndolo bajo de moral, le sugiere con gran carga de ánimos a ese gran profesor: ‘¡Ron, *no te rindas; tú puedes ayudarles a cambiar sus vidas!*’.

(Relatado por la profesora [13], a partir de *Unidos para triunfar*).

Ciertamente, un educador auténtico es para sus alumnos una especie de ‘faro’ al que aferrarse en noches de tormenta, especialmente en tiempos inciertos, como son –con seguridad– los actuales. En realidad, es un ‘espejo’ en el que los alumnos se pueden mirar para ver en él *ejemplificado* un haz de actitudes propias de una *madurez personal* cercana a lo más deseable. De ahí surge una fuerza oculta de su ser, que está llamada a imantar a no pocos de los niños o jóvenes que tiene confiados a su educación. ¿Alguien puede dudar de la influencia que puede tener un profesor que *sobresale* por la *madurez* de su ‘ser’ y la ascendencia de su ‘vinculación significativa’ con sus alumnos en *la imagen personal* que uno de estos llegue a *tener de sí mismo*?

Cuando un destacado educador consigue crear y mantener una relación suficientemente exquisita con sus discípulos, no únicamente estos últimos se ven beneficiados. Son los propios educadores quienes se *sienten recompensados* por el crecimiento educativo y vital-personal de sus alumnos, invitando a los *mismos profesores* a *estirarse* al máximo, a *crecer* –¡más y más!– *humana y pedagógicamente*. Caben pocas dudas de que un profesor excelente, al vivir la experiencia gratificante de *autorrealización* en su quehacer diario, no sienta –¡también!– el estímulo de formarse aún más y en con mayor 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: “Ésa 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” (Copleston, 1994, p. 120).

CONSIDERACIONES FINALES

Resulta complejo realizar unas *conclusiones* para cerrar el presente artículo. Realmente, lejos de ‘*concluir*’, con los hallazgos obtenidos apenas hemos dado unos primeros pasos en el recorrido del camino hacia ese dilatado *horizonte* que hemos denominado “*lo esencial de un educador excelente en la relación con sus alumnos*”.

En realidad, lo único que hemos pretendido es “evocar –en alguna medida– ese misterio” (van Manen, 2003, p. 70), escudriñado con una incipiente profundidad y –también, ¿por qué no decirlo?– con una modesta intención: motivar a que otros investigadores sigan roturando este atractivo fenómeno –u otro estrechamente afín– utilizando también el método FH, tan prometedor, especialmente en todo el amplio arco de la investigación de índole “cualitativa”.

Creemos firmemente que el cine puede ser una herramienta utilísima para mejorar la educación y, también, más concretamente, para colaborar de forma profunda a la formación de educadores voluntariosos. Estamos convencidos de que las películas pedagógicamente valiosas son muy capaces de contribuir a *desvelar y despertar* en los educadores experiencias educativas dignas de ser saboreadas y, también, *vividas* con similar intensidad.

Fecha de recepción del original: 13 de junio 2016

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 15 de mayo 2017

REFERENCIAS

- Amparo, R. F. (2015). Gaining Insight into Teaching: The Lived Experiences of Teachers of the Year. *Proceedings of The 14th Annual South Florida Education Research Conference* (pp. 66-75). Miami: Florida International University.
- Astudillo, W. y Mendiuneta, C. (2008). El cine como instrumento para una mejor comprensión humana. *Revista de Medicina y Cine, 4*, 131-136.
- Ayala, R. (2007). *El método fenomenológico-hermenéutico de van Manen*. Tesina de Máster. Bellaterra: UAB. Inédita.
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de Max van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación, 26(2)*, 409-430.
- Ayala, R. (2009). *La esperanza pedagógica en la experiencia vivida de los educadores. Un estudio fenomenológico-hermenéutico*. Tesis de Doctorado. Bellaterra: UAB. Inédita.
- Ayala, R. (2011). La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de van Manen. *Revista Española de Pedagogía, 248*, 119-144.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Copleston, F. (1994). *Historia de la filosofía, Vol. I: Grecia y Roma*. Madrid: Ariel.
- 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. y Landeros Cervantes, B. (2011). *Teoría y práctica del análisis pedagógico del cine*. Madrid: UNED.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Mariás, J. (1992). *La educación sentimental*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega y Gasset, J. (1983). Meditaciones del Quijote en *Obras Completas*, I (p. 332). Madrid: Alianza Editorial-Revista de Occidente.
- Pereira Domínguez, C. (2010). El cine como ámbito de educación. La educación “por” y “para” el cine. En J. M. Touriñán (Dir.). *Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica* (pp. 238-262). A Coruña: Netbiblo.
- Prats, L. (2005). *Cine para educar: guía de más de 200 películas con valores*. Barcelona: Belacqva.
- Smith, J. E. (2011). *The meaning of teaching from the perspective of exemplary and experienced teachers*. Dissertation. The Pennsylvania State University.
- van Manen, M. (1991). Can Teaching Be Taught? Or Are Real Teachers Found or Made. *Phenomenology + Pedagogy*, 9, 182-199.
- van Manen, M. (1994). Pedagogy, Virtue, and Narrative Identity in Teaching. *Curriculum Inquiry*, 4(2), 135-170.
- van Manen, M. (1998). *El Tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- 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. (2012). The Call of Pedagogy as the Call of Contact. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 8-34.
- van Manen, M. (2016). *Phenomenology of Practice*. New York: Routledge.

FILMOGRAFÍA

- Diarios de la calle* (2007) [film] Estados Unidos: Richard LaGravanes.
- Los chicos del coro* (2004) [film] Francia: Christophe Barratier.
- The Browning Version* (1994). [film] Inglaterra: Mike Figgis.
- Unidos para triunfar* (2006) [film] Estados Unidos: Randa Haines.