

Características de maestros y profesores de educación primaria y secundaria a través de relatos realizados por sus exalumnos

Carlos Rosales López

Universidad de Santiago de Compostela
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
carlos.rosales@usc.es



Recibido: 02/06/2011
Aceptado: 04/11/2011

Resumen

En este trabajo, el relato que hacen cuarenta alumnos de la licenciatura en Pedagogía sobre las características de sus antiguos profesores de educación primaria y secundaria, nos da a conocer cuáles han sido para ellos las características más destacadas e influyentes de dichos profesores. Al tiempo, este esfuerzo de recuerdo y análisis ha servido para profundizar en la reflexión sobre múltiples cuestiones vinculadas con la docencia, dentro de la asignatura de diseño, desarrollo e innovación del currículo durante el curso 2007-2008.

Concretamente, a partir de los relatos analizados se ha podido debatir y reflexionar en torno a dimensiones del ejercicio profesional como el dominio de contenidos, la motivación del profesorado, la comunicación con los alumnos, las características de la metodología y las iniciativas de innovación.

Palabras clave: investigación biográfico-narrativa; relatos; reflexión; dimensiones de la docencia.

Resum. *Característiques de mestres i professors d'educació primària i secundària a través de relats dels seus exalumnes*

En aquest treball, el relat que fan quaranta alumnes de la llicenciatura de Pedagogia sobre les característiques dels seus antics professors d'educació primària i secundària dona a conèixer les característiques, per a ells, més destacades i influents d'aquests professors. Al mateix temps, aquest esforç de record i d'anàlisi ha servit per aprofundir en la reflexió sobre múltiples qüestions vinculades a la docència, dins de l'assignatura de disseny, desenvolupament i innovació del currículum durant el curs 2007-2008.

Concretament, a partir dels relats analitzats s'ha pogut debatre i reflexionar entorn les dimensions de l'exercici professional com el domini de contingut, la motivació del professorat, la comunicació amb els alumnes, les característiques de la metodologia i les iniciatives d'innovació.

Paraules clau: investigació biográfico-narrativa; relats; reflexió; dimensions de la docència.

Abstract. *Characteristics of primary and secondary school teachers according to the opinion of their former students*

This paper is based on the opinion of forty students of B.A. in Pedagogy regarding the characteristics of their former primary and secondary school teachers. Therefore, the paper shows the most outstanding characteristics that were pointed out. Likewise, this memory effort and analysis has been useful to deal with several matters related to teaching in depth, within the framework of the subject design, development and curriculum innovation during the academic year 2007/08.

Specifically, from the analysis of personal narratives we have been able to debate and reflect on dimensions of professional practice, such as mastery of content, teacher motivation, communication with students, the characteristics of the methodology and innovation initiatives.

Key words: Biographical and narrative research; account; observations; dimensions of teaching.

Sumario

Introducción	Referencias bibliográficas
Análisis de los relatos y resultados	Anexo
Síntesis y temas para la reflexión	

Introducción

La investigación biográfico-narrativa en el ámbito de la etnografía ha puesto de relieve la importancia de dar voz a los protagonistas de las más diversas situaciones sociales. En el terreno educativo la aplicación de esta metodología ha supuesto la posibilidad de acceder al conocimiento que los profesores y alumnos tienen de los procesos educativos actuales o vividos por ellos con anterioridad (Clandinin, D.J. y Connelly, M. 2000; Bolívar, A., 2000 y Clandinin, D.J. [Coord.]. 2007). Como implicados directos en las situaciones que se investigan, pueden aportar datos que contribuyen a un mejor conocimiento y comprensión en profundidad de las mismas. Este conocimiento se extiende al ámbito de las vivencias, las actitudes, los valores y sentimientos en los planos social y personal, ya que como afirma Hargreaves (2003), solo teniendo en cuenta su dimensión emocional es posible llegar a una comprensión plena de las características de la enseñanza.

La reflexión, entendida como análisis de la realidad, constituye también, como se reconoce desde hace décadas, un valioso instrumento en los procesos de perfeccionamiento del profesorado (Shulman, 1987 y Wanlin, Ph., 2009). Desarrollada de forma paralela a la práctica docente, ayuda al profesor a profundizar en el conocimiento de sus características y posibilidades de perfeccionamiento.

En estos momentos existe un acuerdo muy extendido sobre la conveniencia de estimular ya en el proceso de formación inicial del profesor el conocimiento y la capacidad de utilización de métodos biográfico-narrativos para la investigación de las características de la enseñanza y para intensificar su actividad reflexiva sobre las prácticas que realiza en el programa de formación (Knowles, G.; Holnt-Reynolds, D., 1991 y McNiff, J., 2007).

Una versión específica de la metodología biográfico-narrativa se proyecta, en efecto, en la reflexión sobre las experiencias vividas en su periodo de escolaridad primaria o secundaria por futuros profesionales de la educación en el periodo de formación inicial. En este trabajo en concreto, se ha propuesto a alumnos de tercer curso de la licenciatura en Pedagogía (2007-2008) la realización de un relato sobre las características de los centros escolares en los que se desarrollaron sus estudios de educación primaria o secundaria¹. Al encontrarse en tercer curso de carrera estos alumnos poseen ya un caudal de conocimientos que les van a permitir realizar un análisis enriquecedor desde una perspectiva educativa de los centros en los que ellos fueron alumnos durante varios cursos y tras un periodo de tiempo no superior a los diez o doce años, lo que implica quizás la pérdida por olvido de no pocos detalles, pero el recuerdo de los aspectos más significativos de las experiencias vividas desde las perspectivas académica, personal y social.

Los autores de los relatos autobiográficos son estudiantes de un nivel socio-cultural medio que han realizado sus estudios en centros de educación primaria y secundaria de carácter predominantemente público, y en la actualidad se encuentran cursando estudios de Pedagogía en la universidad. El marco conceptual inmediato de su trabajo lo constituyen temas que se vinculan con perspectivas de planificación, diseño, desarrollo e innovación de la enseñanza. De forma más amplia, en este nivel de su carrera poseen conocimientos educativos en sus dimensiones de teoría, sociología, psicología, organización y didáctica entre otros.

El contexto en el que se desarrollaron las experiencias que ahora recuerdan en sus relatos se corresponde con los años 2000, en los que se puede considerar consolidada la implantación de la LOGSE (1990). Por ello, en sus centros se encontraban ya vigentes las grandes líneas de innovación introducidas por aquella ley relativas a una mayor autonomía (proyectos educativo y curricular propios), el funcionamiento de los departamentos de orientación, el proceso de integración de alumnos con necesidades educativas especiales, la presencia

1. Relatos sobre características de centros escolares de educación primaria y secundaria, y en particular sobre sus profesores, realizados por alumnos de tercer curso de la licenciatura de Pedagogía (2007-2008):

A.V.P. (1), M.V.S.(2), B.B.G. (3), S.R.V. (4), R.R.C. (5) A.I.C. (6), J.G.G. (7), S.L.R. (8), I.N.R. (9), S.I.F. (10), C.P.C. (11), J.S.S. (12), P.C.P. (13), E.M^a V.F. (14), B.T.R. (15), S.M^a V.L. (16), A.M^a T.D.(17), A.R.G. (18), M.T.N. (19), T.R.T. (20), F.T.C. (21), A.T. (22), P.S.B. (23), A.R.L. (24), A.T.F. (25), L.R.P.(26), G.P.R.(27), C.P.V. (28), N.R.C. (29), I.T.G. (30), A.C.V. (31), L.M.M. (32), R.G.S. (33), A.M^a G.M. (34), L.G.M. (35), M.R.R. (36), I.R.S. (37), R.R.L. (38), J.M^a G.B. (39), M.R.C. (40).

creciente de profesores de apoyo, así como de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje, el tratamiento de los temas transversales, el establecimiento de relaciones con la comunidad y especialmente con los padres de alumnos y sus asociaciones, etc.

Los maestros y profesores sobre los que se proyecta el recuerdo poseían ya unas características próximas a las de los actuales, con unas responsabilidades profesionales que sobrepasaban la enseñanza para extenderse necesariamente a tareas de tutoría y orientación, de formación en valores y de trabajo en colaboración con otros profesores y especialistas así como con los padres de sus alumnos.

Estos relatos, en los que realizan un importante ejercicio de autorreflexión servirán de base, dentro de sus estudios actuales, para profundizar en el conocimiento de una rica gama de sugerencias sobre la mejora de la enseñanza.

Para la realización de sus relatos se les ha propuesto una serie de orientaciones relativas a la estimulación de su recuerdo en torno a sus compañeros y las relaciones que mantenían con ellos, sobre sus profesores, sobre el desarrollo de las clases, sobre las actividades realizadas en el centro fuera de las aulas, sobre las relaciones del centro con las familias de los alumnos, sobre sus experiencias personales más agradables o desagradables, sobre las instalaciones del centro y de manera especial sobre las características y funcionamiento de la biblioteca, la ubicación y formas de acceso al colegio, su adaptación a alumnos con necesidades especiales, y el contexto social y cultural del mismo.

En este trabajo se analizan de manera específica los recuerdos de los futuros pedagogos en torno a sus maestros o maestras y profesores o profesoras, teniendo en cuenta de manera específica características relativas a edad y género, dominio de contenidos, motivación, comunicación y relación con sus alumnos, colaboración con compañeros y padres, metodología e innovación, cultura y valores. Se les ha solicitado además que explicaran cómo era el profesor o profesora o el maestro o maestra del que guardan un recuerdo especialmente intenso (ver anexo).

La tarea de recordar las características del centro en que estudiaron y de manera específica de sus profesores, se complementó con visitas y entrevistas realizadas a antiguos compañeros y profesores del centro en que estudiaron. Y los relatos realizados fueron objeto de análisis grupal en el contexto de las clases correspondientes a la asignatura para la que se realizó el trabajo. Del conjunto total de relatos se seleccionaron finalmente cuarenta correspondientes de forma equiparada a educación primaria y secundaria.

Análisis de los relatos y resultados

Edad y género

Globalmente considerados, la mitad de los centros sobre los que se han recogido datos contaban con un profesorado que, en cuanto a edad, se encontraba en una zona media, de madurez profesional, entre los treinta y los cincuenta años. Una docena de centros tenían profesores muy diversos en edad, desde

los veinticinco a los sesenta y tan solo cuatro centros tenían profesores predominantemente jóvenes, menores de treinta años.

Estas proporciones eran muy semejantes entre centros de primaria y de secundaria, si bien se elevaba ligeramente en primaria la categoría de diversidad o amplitud de edades.

A la vista de estos datos, podríamos pensar en la existencia de un proceso de envejecimiento de la profesión docente al igual que existe en la mayoría de países europeos de nuestro entorno. Ahora bien, se puede considerar también que al tratarse de centros públicos y predominantemente urbanos, las condiciones de acceso mediante concurso de traslados determinan que sean los profesores de más edad quienes tengan mayor posibilidad de ejercer en ellos en función de acumulación de méritos con el incremento de edad.

	25-60	30-50	menos de 30
Educación primaria	7	9	2
Educación secundaria	5	11	2
Total	12	20	4

En cuanto a la característica de género, globalmente en los centros estudiados predominaba la cantidad de profesoras en dieciséis centros, frente a la situación de equivalencia entre profesores y profesoras en trece centros o al predominio de profesores solo en cinco centros. Estas proporciones se acentuaban en educación primaria, donde el predominio de maestras se daba en nueve colegios, frente a la equivalencia solo en cuatro o el predominio de maestros solo en dos. Se sitúan pues estos datos en línea con la tendencia general de feminización de la enseñanza, predominante en las etapas de infantil y primaria y creciente en la de secundaria.

	Educación primaria	Educación secundaria	Totales
Más profesoras	9	7	16
Más profesores	2	3	5
Equilibrio	4	9	13
Sin datos	5	1	6

Dominio del área

En la mayoría de los casos se considera que el profesorado poseía un buen dominio de las áreas y asignaturas que impartía, concretamente en veintitrés. Solo en seis centros se estima que este dominio era regular, que dependía de los profesores. Tan solo en dos centros se considera que los profesores no dominaban los contenidos correspondientes.

Comparando las etapas de educación primaria y secundaria, es más clara la mayoría de centros de primaria en los que se afirma que los profesores dominaban su área (trece frente a diez de secundaria).

Desde una perspectiva cualitativa los argumentos son también más sólidos en el caso de educación primaria: «profesionalidad», «competencia», «buena preparación»...; mientras que en educación secundaria los argumentos o formas de expresión parecen menos contundentes: «en general bueno», «bueno, pero con capacidad variable de enseñanza»...

	Educación primaria	Educación secundaria	Totales
Buen dominio	13	10	23
Dominio regular, variable	2	4	6
Falta de dominio	1	1	2
Sin datos	4	5	9

«...todos tenían un amplio dominio del área que impartían e incluso a veces tenían también los conocimientos suficientes como para impartir otras áreas.» (11)

«Por lo general casi todos tenían un buen dominio de su propia área, no así demostraban ese dominio a la hora de impartir los conocimientos y enfrentarse a los alumnos.» (23)

Motivación

Presentan datos sobre motivación el total de los veinte relatos correspondientes a los centros de educación primaria, frente a tan solo trece de los veinte correspondientes a educación secundaria. De forma global, las informaciones proporcionadas se pueden estructurar en tres apartados correspondientes a una alta motivación (dieciséis centros), una motivación media y diversa (nueve centros) y una baja motivación (seis centros). Comparativamente son más numerosos los centros de primaria con alta motivación (doce) que los de secundaria (seis), mientras que en otras categorías los datos de ambas etapas se aproximan considerablemente.

Motivación	Educación primaria	Educación secundaria	Total
Alta	12	6	18
Media, diversificada	5	4	9
Baja	3	3	6
Sin datos		7	

Dentro de la categoría de motivación alta se identifican expresiones como: «muy entregados», «entregados a su trabajo», «con interés por sus alumnos», «gran implicación en sus tareas», «buena actitud para motivar».

«En general, los profesores estaban bastante motivados con su trabajo y les gustaba desempeñarlo, por lo que en la mayoría de los casos esta motivación por parte de ellos incitaba a los alumnos a aprender y estudiar para conocer más sobre las distintas áreas de contenido que ellos presentaban.» (11)

En la categoría de motivación media se incluyen conceptos como: «variable según profesores», «normal sin mucha entrega», «preocupación variable por los alumnos», «profesores más y menos motivados», «más motivados los profesores jóvenes», etc.

«La motivación suscitada por los/las profesores/profesoras a la hora de dar clase era diferente, unos estaban más motivados y otros lo estaban menos. Esto último influía de manera directa en la motivación de los alumnos a la hora de aprender, por lo menos a mi me ocurría así.» (9)

En la categoría de motivación baja se utilizan términos como: «falta de motivación», «influencia negativa», «poco motivador», «nada motivador», «desmotivador», «desilusionado»...

«Los profesores, desde mi punto de vista, no estaban demasiado motivados en su profesión; creo que el hecho de estar impartiendo docencia durante muchos años, encontrándose cada vez con más alumnos alborotadores, hacía que los profesores se desmotivaran con la asignatura y con nosotros mismos.» (24)

Comunicación. Relación interpersonal

Según los datos proporcionados en los relatos sobre características de la comunicación y relación interpersonal entre profesores y alumnos, los centros escolares pueden estructurarse en tres categorías. En la primera se sitúan aquellos en los que la comunicación y la relación eran muy gratificantes. En ella se incluyen catorce centros de educación primaria y diez de educación secundaria, y se manifiesta a través de expresiones como: «muy buena comunicación», «dentro y fuera del aula», «preocupación por los alumnos», «amable», «cercaños», «buena predisposición», «actitud de ayuda», «fuera de las horas de tutoría»...

«En el plano personal recuerdo que todos los profesores eran, a grandes rasgos, abiertos, comunicativos, amables, sin malas contestaciones, etc. Durante mi vida de ocho años en el CEIP no tuve nunca ningún problema con ningún profesor o profesora. Más bien al contrario, siempre estaban dispuestos a ayudarte con cualquier problema y de cualquier índole.» (7)

En la segunda categoría se pueden incluir los centros en los que la comunicación y la relación entre profesores y alumnos se situaba en un nivel medio de satisfacción. Dentro de ella hay cuatro centros de educación primaria y cinco de secundaria, y se identifican expresiones como: «según los profesores»,

«unos más accesibles y otros no», «más en los jóvenes, menos en los mayores», «mayor en bachillerato».

«En mi época se notaba una tremenda diferencia entre el profesorado que llevaba mucho tiempo en la docencia y el que acababa de llegar. Ya que aunque las carencias de los profesores novatos eran evidentes, poseían un trato más cercano al alumnado, lo que producía que realmente sirvieran de ayuda.» (28)

En la tercera categoría encontramos aquellos centros en los que el nivel de comunicación era claramente insatisfactorio. En ella se incluyen dos centros de educación primaria y cuatro de secundaria y se manifiesta a través de expresiones como: «nula accesibilidad», «guardaban distancias», «poca empatía», «relación formal», «poco accesibles»...

«La falta de comunicación entre ambas partes provocó una inaccesibilidad mutua. Los profesores crean una barrera de separación muy sólida entre ellos y los alumnos provocando una reciprocidad. En todo momento hacían patente y palpable dicho límite con su actitud.» (33)

Comparando las etapas de educación primaria y secundaria, los datos obtenidos nos dan a conocer que en educación primaria son más numerosos los centros en los que la comunicación era satisfactoria (catorce) que en educación secundaria (diez) y que, paralelamente, son en educación primaria menos numerosos (dos) los centros con nivel bajo de comunicación que en secundaria (cinco), aproximándose ambas etapas en el nivel intermedio de comunicación y relación (cuatro y cinco, respectivamente).

Niveles de comunicación	Educación primaria	Educación secundaria	Total
Muy satisfactoria	14	10	24
Intermedia	4	5	9
Baja	2	5	7

Globalmente, los datos nos dan a conocer que de los cuarenta centros estudiados, más de la mitad presentaban un clima comunicativo y relacional satisfactorio, mientras que tan solo siete presentaban un clima negativo o insatisfactorio y casi la cuarta parte se pueden situar en una zona intermedia de comunicación y relación entre profesores y alumnos. Al tiempo parece inferirse también que la satisfacción comunicativa era predominantemente mayor en la etapa de educación primaria que en la de secundaria. Estos datos se orientan pues en línea con la tendencia general a considerar la educación secundaria como más problemática y conflictiva en cuanto a las relaciones entre profesores y alumnos. Es de destacar asimismo que según el testimonio aportado en los relatos sobre varios centros de secundaria, los primeros cursos (ESO) presentaban un clima de comunicación más problemático que los cursos superiores correspondientes al bachillerato.

Además de las características de la comunicación y las relaciones entre profesores y alumnos, otro factor que contribuía a la naturaleza del clima social

de los centros eran las relaciones entre profesores y entre profesores y padres. Sobre este factor solo han proporcionado datos catorce relatos correspondientes a centros de primaria y ocho de secundaria, que se distribuyen del siguiente modo:

Colaboración	Educación primaria	Educación secundaria	Total
Alta	13	1	14
Media		5	5
Baja	1	2	3

Así pues, en educación primaria, de los veinte centros estudiados, más de la mitad de los relatos correspondientes informan sobre la existencia de una buena colaboración entre profesores y entre profesores y padres y tan solo en uno se da cuenta de una colaboración baja o inexistente. Todo lo contrario ocurre en educación secundaria, en la que solo en un caso se hace referencia a una alta colaboración mientras que en el resto de los que han proporcionado datos la colaboración era media, baja o inexistente.

«La relación que mantenían todos los maestros del centro entre si era excelente, como el trato que dispensaban a los padres de los alumnos cuando acudían al centro para interesarse por sus hijos o hijas.» (14)

«La colaboración entre profesores era escasa o nula, salvo para algún tipo de actividad puntual de carácter extraordinario no vinculada a su actividad docente cotidiana.» (21)

Metodología

De los cuarenta relatos estudiados, treinta y siete han aportado información sobre la metodología de enseñanza utilizada por los profesores. Más de la mitad de ellos (nueve de educación primaria y diez de secundaria) dan cuenta de una metodología tradicional que se explica a través de expresiones como: «siguiendo el libro de texto», «clases monótonas y repetitivas», «uso del texto y apuntes», «no utilizaban medios audiovisuales ni informáticos».

«La sensación general para mí era de repetición sistemática y de un modo mecánico de los contenidos, sin un intento por llegar al alumno, por despertar la curiosidad o el interés. Se basaban más bien en el cumplimiento de unos mínimos.» (33)

En casi la tercera parte de los relatos (doce) se informa sobre una metodología tradicional pero eficaz o variable según los profesores, que se explica a través de conceptos como: «variable según profesores», «convencional eficaz», «irregular», «tradicional con utilización de aulas de informática, biblioteca...», «más dinámica con profesores jóvenes».

«En cuanto a la manera de dar las clases, teníamos profesores que abogaban por una educación tradicional de lectura del libro y dictado de apuntes, pero

también teníamos otros que fomentaban el cambio hacia la mejora impartiendo los conocimientos a través de juegos y actividades novedosas. Buscaban en todo momento fomentar el trabajo en equipo, la creatividad y la imaginación.» (20)

Finalmente, una minoría de relatos (seis) informan sobre centros cuyos profesores utilizaban una metodología renovadora, a la que se refieren con términos como: «diversa según materias», «con atención a la diversidad», «adaptada al alumno», «dinámica», «innovadora»...

«Intentaban dinamizar las clases con alternancia de actividades, preocupándose siempre de si la mayoría de la gente iba al mismo ritmo y para el resto de los alumnos siempre dejaban diez minutos de descanso en los cuales repetían lo mismo pero más despacio intentando buscar la manera de que todo el mundo lo entendiese (profesora de matemáticas)... En general, todos los profesores tenían sus clases muy bien preparadas y estructuradas de acuerdo con las características y nivel del grupo, se preocupaban de que los estudiantes no chapasen, sino que entendiesen y empezaran a aprender a estudiar.» (13)

Así pues, se considera que los profesores utilizaban una metodología tradicional en más de la mitad de los centros informados, mientras que en la otra mitad se califica como variable según profesores y con intentos de mejora o bien como decididamente dinámica y renovadora. Hay que destacar que solo en seis centros se considera dinámica y renovadora, siendo cinco de ellos de educación primaria. También parece destacable que las más fuertes críticas hacia la metodología convencional se producen en educación secundaria, en cuyo nivel tan solo se informa sobre un centro con metodología renovadora.

Metodología	Educación primaria	Educación secundaria	Total
Tradicional	9	10	19
Tradicional eficaz	6	6	12
Renovadora	5	1	6
Total relatos/centros	20	17	37

Innovación

Tan solo en veintiocho relatos, correspondientes a otros tantos centros del total de cuarenta, se proporcionan datos sobre la actividad innovadora de los profesores, siendo la abstención mayor en secundaria que en primaria. También en este caso se pueden establecer tres categorías.

Los centros en los que se declara que sí existe innovación son tan solo cinco, todos ellos de educación primaria, y se refieren a ella con expresiones como: «buena disposición para innovar», «experiencias innovadoras», «iniciativas innovadoras importantes»...

«En todas las asignaturas creían en la necesidad de salir fuera del aula para que conociésemos de primera mano la realidad que se veía ya fuese llevándonos

de excursión al campo, al museo, a los astilleros, al teatro, al cine, a la playa, a la montaña..., buscaban motivarnos para que nos gustara aprender y no lo viésemos como una imposición.» (15)

En otros centros la innovación no constituía su característica general, sino que se daba en determinados momentos, en unos profesores sí y en otros no... Esta circunstancia se manifiesta mediante expresiones como: «más en unas asignaturas que en otras», «en profesores jóvenes», «solo algunos profesores».

«Ciertas innovaciones se hacían patentes en algunas asignaturas más que en otras... Con las lecturas que nos mandaban en la asignatura de gallego, pasábamos a hacer una pequeña representación de la obra para comprenderla mejor.» (1)

Finalmente en el mayor número de centros se informa sobre la no existencia de innovación mediante expresiones como: «escasa o nula», «falta de innovación», «sin innovación».

«Por lo general y a pesar de ser buenos profesores, no eran muy innovadores y preferían seguir un método de enseñanza más tradicional que aventurarse en otros nuevos y obtener resultados negativos.» (9)

Así pues, los datos aportados en los relatos sobre innovación se corresponden con los de metodología. El predominio de la metodología convencional se corresponde con la falta en general de iniciativas innovadoras y llama la atención la falta total de respuesta positiva en este campo de los centros de secundaria.

Innovación	Educación primaria	Educación secundaria	Total
Sí	5	0	5
Ocasional	9	2	11
No	4	8	12

Valores, cultura

La primera característica a destacar en este tema es la carencia de información. Los autores de relatos sobre características de los profesores omiten en siete casos en educación primaria datos sobre valores y cultura de los profesores y en ocho casos en educación secundaria. Así pues, tenemos información sobre tan solo trece centros de primaria y doce de secundaria.

Se trata de un tema muy complejo en el que se combinan valores como contenidos de enseñanza y aprendizaje con valores y cultura de los profesores y su proximidad o distancia respecto a los valores y cultura de los alumnos. Y el conjunto de datos obtenidos se puede organizar básicamente en estas dos grandes categorías: valores transmitidos y características culturales y valores del profesorado.

En educación primaria se destacan como valores transmitidos en primer lugar los de carácter social, en ocho centros, a los que se refieren con términos

como: «inquietudes sociales», «preocupación por el entorno», «convivencia», «respeto», «igualdad», «evitar discriminaciones sociales, racistas, sexistas», etc.

«Todo el cuerpo docente prestó siempre especial atención a desarrollar en nosotros inquietudes sociales, intentando conectar las necesidades y problemas sociales con nuestras tareas académicas, bien fuese a través de actividades de concienciación en días como el del Árbol, de las Letras Gallegas, o a través de comentar las noticias importantes que ocurrían en nuestro entorno con las tareas de clase.» (6)

Otro tipo de valores a los que se hace referencia en centros de educación primaria, concretamente en cinco, son los que podríamos denominar convencionales, que se designan con términos como: «compañerismo», «esfuerzo», «amistad», «ayuda», «colaboración»...

«Nos inculcaban valores como la colaboración, la solidaridad, la amistad, el compañerismo, etc., que igual en otro centro muy grande, con más alumnos, no se inculcarían de manera tan cercana.» (18)

Paralelamente y de forma implícita a los valores que se enseñaban, en los relatos se hace referencia a características del profesorado como: «empatía», «proximidad cultural», «preocupación por los valores más allá del conocimiento».

«No eran maestros a los que solo les importase dar bien el temario correspondiente, sino que se implicaban en enseñarnos valores tan importantes como el respeto a los demás, aprender a compartir y ayudarnos mutuamente unos a otros, cuidar los animales y la naturaleza, etc.» (14)

En educación secundaria son tan solo doce los centros sobre los que se proporciona información en torno a la educación en valores y la cultura y valores del profesorado. En cuanto al tipo de valores transmitidos, en cuatro centros se hace referencia a valores formativos con expresiones como: «respeto al prójimo», «ayuda mutua», «tolerancia».

«Intentaban educarnos y enseñarnos dentro de un marco de valores como la tolerancia o el respeto al prójimo.» (24)

En otros cuatro centros, sin embargo, se pone de relieve la transmisión de valores negativos en cuanto a la formación del alumno, refiriéndose a ellos con términos como: «xenofobia», «machismo», «homofobia», «cultura clasista», «valores muy anticuados»...

«Como ejemplos concretos podemos hablar de una tendencia abierta o declarada a la ruptura del orden social establecido, con comentarios y alusiones machistas sobre el papel de la mujer, xenófobos (fundamentalmente de cara a la población gitana) y homófobos.» (33)

Finalmente, en otros cuatro centros también de secundaria, los informes se vinculan directamente con el profesorado, al que se atribuyen características como: «nivel cultural alto», «cultura clasista, trato desigual», «preocupado por desarrollar valores de tipo personal», «variable según profesores», «profesor machista».

«Pienso que los profesores del colegio tenían intereses altos o no; lo que quiero decir, sociales y valores religiosos muy valiosos de ayuda al prójimo.

Aunque sí creo que trataban de manera diferente a los alumnos dependiendo de quiénes eran sus progenitores, es decir, si eran de un nivel socioeconómico y cultural alto o no. Lo que quiero decir es que en ese sentido tanto la dirección del colegio como el profesorado era bastante clasista.» (36)

Así pues, se constata la existencia de diferencias cualitativas importantes en el tema de cultura y valores entre los relatos correspondientes a los centros de ambas etapas. En los de educación primaria se mencionan valores sociales actuales y convencionales de carácter formativo, en ningún caso negativos, y se hace referencia a la cultura de los profesores solo en sentido positivo también.

En los centros de educación secundaria, sin embargo, existe una diversificación de posturas en torno a valores, haciéndose referencia de forma prácticamente equiparable a los de carácter positivo y negativo. En estos centros también son frecuentes las referencias a los valores y cultura del profesorado, subrayando en la misma rasgos de influencia positiva y negativa.

Otras características

Paralelamente a los datos que se han clasificado según las anteriores categorías, en los relatos de exalumnos se presentan otros complementarios implícitos en ellos, entre los que quizás el más importante se refiere a las relaciones de admiración y afecto provocadas por el profesorado, que en ocasiones permanecen a lo largo de la vida de sus alumnos. Esta especial relación de afecto se pone de relieve en los relatos correspondientes a centros de educación primaria, siendo casi inexistente en los de secundaria.

«La mayoría del profesorado vivía en..., desde hacía ya varios años y por «sus manos» ya habían pasado muchas generaciones anteriores, entre las cuales se encontraba mi hermano mayor y mi hermana mayor, por lo que la relación con ellos a modo personal nunca tuvo ningún inconveniente: nos saludábamos por la calle, hablábamos de los deportes que practicaban e incluso sus hijos eran amigos nuestros del día a día después del colegio.» (7)

En los relatos correspondientes a los centros de educación secundaria, se hace referencia al choque que representaba el paso de educación primaria a secundaria y a la mejor relación que en general se mantenía con profesores de bachillerato que con los de la ESO. Las críticas hacia el profesorado se acumulan en relatos correspondientes a centros de educación secundaria y se refieren a aspectos como falta de preparación pedagógica, trato distante, rivalidad y falta de colaboración entre ellos, mayor preocupación por el desarrollo de conocimientos que por la formación emocional, etc.

«En la mayoría de casos, aunque hay notables excepciones, los profesores poseen un dominio del área de conocimiento que imparten. Sin embargo, carecen de una aptitud pedagógica para la transmisión de dichos conocimientos.» (33)

Cómo era el profesor del que guardo un recuerdo especialmente intenso

En las descripciones que se hacen en los relatos de maestros y profesores especialmente influyentes, se han identificado datos relativos al género masculino o femenino; a la etapa, primaria o secundaria; a las áreas curriculares que impartían; a sus características personales y, sobre todo, a los motivos académicos y relacionales que están en el origen de la intensidad de influencia y de la permanencia en el recuerdo.

Se constata primeramente que la mayoría de relatores manifiesta un recuerdo de carácter positivo, y tan solo en dos casos se da la descripción de profesores con influencia manifiestamente negativa.

Desde la perspectiva de género, están más presentes los hombres (28) que las mujeres (12) y desde la perspectiva de etapa educativa se recuerdan más profesores de educación secundaria, entre ESO y bachillerato (30), que de educación primaria (10).

El recuerdo de los exalumnos sobre el maestro o profesor se hace especialmente personal cuando se lo designa por su nombre, en trece casos: «María, Carmen, Adelaida, Sonia, Gustavo, Arsenio, José, Ángel, Antonio, Miguel, Antón, Quirol, Rafa».

También cuando se afirma que tras la escolaridad se continúa teniendo contacto con dicho maestro o profesor, incluso hasta el momento actual en diez casos, lo que se manifiesta a través de expresiones como: «mediante visitas del profesor al grupo y del grupo a él», «numerosos contactos después de los estudios», «hasta la actualidad individual y grupalmente».

Los maestros y profesores evocados en las descripciones se asocian a determinadas áreas curriculares o asignaturas. Así, es numeroso el grupo de quienes se identifican en educación primaria como maestro tutor (nueve casos), que imparten en los primeros cursos de esta etapa la mayoría de contenidos curriculares. Sin embargo, en los últimos cursos y en educación secundaria se los asocia con áreas específicas o con determinadas asignaturas. Las más citadas (tres veces o más) son filosofía, matemáticas, lengua y literatura gallega, ciencias sociales y naturales. Sigue después una amplia serie de materias citadas en una o dos ocasiones a lo sumo, como educación física, tecnología, música, economía, griego, latín, inglés, francés, etc.

Características personales

Llama la atención la muy escasa referencia que se hace en los relatos a las características físicas de los maestros y profesores. En cuanto a la edad predomina el intervalo entre los treinta y los cincuenta años; después se citan pocos profesores más jóvenes, por debajo de los treinta, y de forma muy puntual mayores de cincuenta. Prácticamente no se hace referencia a otras características. Solo en el caso de un profesor se dice que «es alto y tiene la voz grave» y en el de una profesora que «es baja y gruesa».

Sin embargo, en el ámbito del carácter, de la personalidad, las referencias son muy abundantes. Teniendo en cuenta la dificultad de establecer categorías de rasgos en este campo, se podría no obstante identificar una serie de sectores como los siguientes:

- Comunicación: accesible, comunicativo, extrovertido, abierto, sociable, sincero, espontáneo, respetuoso, paciente, tranquilo, alegre, divertido, simpático, agradable, con buen humor.
- Afektividad: muy cariñoso, cariñoso, dulce, afectivo, entrañable, amigo, buena persona.
- Responsabilidad: preocupado por sus alumnos, autoexigente, activo, dinámico, correcto, con fuerza de voluntad, exigente, fiel a sus principios, íntegro, con actitud de ayuda, solidario, disponible.

Motivos para el recuerdo

En las descripciones de maestros y profesores con gran impacto en su historia escolar y personal, los autores de los relatos se centran básicamente en tres tipos de motivos para el recuerdo. Por una parte, los de carácter académico o didáctico, que se refieren al desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte los correspondientes al clima social, relacional y motivacional en que se desarrollaban las actividades y, finalmente, motivos de naturaleza estrictamente personal relacionados con la solución de problemas específicos del alumno.

Entre los motivos académicos o didácticos se identifican las características innovadoras de la enseñanza, la participación del alumno, la realización de tareas cooperativas, el apoyo a los alumnos con mayores dificultades, la realización de tareas fuera del aula y del centro, la eficacia del profesor en sus explicaciones y uso de recursos, las formas de evaluar, el dominio por el profesor de los contenidos y su ilusión por la enseñanza de los mismos, su interés por temas de carácter social y su tratamiento en las clases, la utilización de métodos y técnicas diferentes a las convencionales y en concreto alternativas al uso del libro de texto, el desarrollo relajado y gratificante de las actividades ordinarias, la utilización de diversas formas de agrupamiento, etc. Así, por ejemplo, se dice: «Clases originales, apasionado con la participación activa de los alumnos en equipo y en grupo», «Las clases eran amenas con uso del grupo comunicativo y de pequeño grupo», «Se quedaba en el recreo a ayudar a los menos aventajados», «Ponía ejercicios específicos con actividades prácticas», «No realizaba exámenes. Evaluaba en función de la observación», «Gran rendimiento, nadie suspendía». «No seguía el libro de texto. Utilizaba otras fuentes», «Traía especialistas a clase», «Clases amenas, activas, con utilización de recursos innovadores», «Organizaba el aula en grupos heterogéneos». «Los alumnos participaban en los contenidos a tratar y las técnicas de evaluación», «Se le entendía muy bien. Gracias a él aprendí más historia en dos años que en el resto de mi vida», «Le gustaba mucho la

materia que impartía», «Volcada en la enseñanza, en el aprendizaje de sus alumnos».

Desde la perspectiva del clima social y motivador se hace referencia a cuestiones como la preocupación del profesor por sus alumnos, la relación de confianza y afecto, la actitud motivadora del profesor, todo ello muy vinculado con los rasgos personales a que se ha hecho referencia. Así: «Entendía muy bien a sus alumnos y los aconsejaba», «Por sus rasgos personales se trabajaba en un clima muy distendido y agradable», «Se le recuerda por el trato personal, paciencia, diálogo, confianza», «Era querida y respetada por todos», «Mantenia una relación altamente afectiva, llena de cariño», «Preocupada por sus alumnos en lo personal y en lo académico».

En algunos casos, finalmente, la referencia grupal pierde protagonismo frente a la implicación personal: «Influyó en que estudiara pedagogía», «Ayudó a fortalecer mi personalidad ideológica y profesionalmente».

Síntesis y temas para la reflexión en torno a características de los profesores aportadas en los relatos

Los datos proporcionados en los relatos correspondientes a cuarenta centros educativos ponen de relieve que los maestros o maestras y profesores o profesoras, en cuanto a edad y género, respondían a las tendencias generales actuales sobre profesorado a nivel internacional, puesto que se da el predominio de edades madura y mayor, frente a un menor número de jóvenes, así como la creciente presencia de mujeres, que a nivel primario predominaba claramente y a nivel secundario se equiparaba a la de hombres.

Según los relatos de exalumnos, la mayoría de maestros y profesores poseía un buen dominio de los contenidos de enseñanza; esta característica era más contundente en los centros de primaria. En muy pocos casos se dice que su dominio era regular o débil. Estos datos vienen a confirmar la creencia tradicional según la cual los profesores se constituyen en depositarios del saber, en fuente de conocimientos. En estos momentos, sin embargo, se cuestiona en gran medida este modelo de profesor, y se prefiere más aquel en que al dominio de los conocimientos se agrega o superpone la capacidad pedagógica.

A partir de los datos aportados por exalumnos sobre motivación en los centros en que estudiaron, se podría decir que en la mayoría de ellos los profesores eran profesionales motivados, entregados a su trabajo y motivadores al tiempo de sus alumnos. Esta característica se intensifica en los centros de educación primaria y se debilita en los de secundaria. La alta motivación en primaria podría vincularse con la mayor atención al desarrollo personal y global del alumno, mientras que la disminución de esta motivación en secundaria podría guardar cierta relación con el carácter más académico y menos tutorial que se da en la misma.

Estas características podrían también estar en el origen, entre otros factores, del «choque» que experimentaba el alumno al comienzo de la implantación de la ESO, al pasar del centro de educación primaria al de secundaria. De aquí

que en los últimos años y especialmente desde la implantación de la LOE (2006) se adopten medidas para facilitar el paso al alumno de una a otra etapa (reducir el número de asignaturas en la ESO, incrementar la atención tutorial...).

Las formas de comunicación y de relación entre profesores y alumnos guardan una estrecha relación con las características de la motivación. De hecho, la distribución de los datos es muy semejante. También son mayoría los centros que según los relatos presentaban unas formas de comunicación y de relación satisfactorias, y no llegan a la cuarta parte de centros los que presentaban un nivel bajo en estos aspectos. Al igual que en la motivación, las diferencias se acentuaban entre centros de primaria y de secundaria. Las diferencias entre etapas se agrandaban en el ámbito de las relaciones entre profesores. Los exalumnos que han realizado los relatos perciben mucha más colaboración en educación primaria que en secundaria.

Son varios los factores que pueden estar en el origen de estas diferencias entre etapas. En primaria, el maestro trabaja normalmente más horas con cada grupo de alumnos, sobre todo el maestro tutor, y es frecuente que trabaje con ellos a lo largo de los dos cursos que dura cada ciclo. Ello haría posible un conocimiento más amplio de cada alumno y una mejor comunicación y relación con ellos. La intervención tutorial y la relación con los padres son también más intensas en educación primaria y pueden contribuir a un conocimiento mutuo más satisfactorio.

Sin embargo, las características organizativas de la educación secundaria determinan que la relación de cada profesor con cada grupo de alumnos sea más puntual y volcada de forma predominante en aspectos de carácter académico. Podríamos pensar asimismo en la escasa preparación pedagógica inicial del profesorado de esta etapa, así como, por lo general, la menor relación de los profesores con los padres de sus alumnos.

Los datos aportados sobre metodología e innovación se corresponden fuertemente entre sí. Más de la mitad de centros se consideran con una metodología tradicional y no innovadora. En torno a la cuarta parte se identifican con una metodología convencional pero eficaz y variable según profesores, y también en una cuarta parte de centros se informa sobre iniciativas puntuales de innovación. Pero tan solo a cinco o seis centros se les atribuye una metodología renovadora e innovadora. Tanto en el ámbito de la metodología como en el de la innovación las críticas se hacen más fuertes en el caso de los centros de educación secundaria.

En principio, los datos que se aportan sobre metodología e innovación contrastan con los proporcionados sobre motivación, pues en este caso las calificaciones eran más elevadas. Hay que considerar en este sentido que si bien la motivación se ha acercado fuertemente a la relación personal, la metodología y la innovación se vinculan más a aspectos académicos: cómo se desarrollaban las clases, cómo se evaluaba, qué recursos se utilizaban...

Los relatos realizados por exalumnos inciden menos en el tema de valores que en otras características de la docencia. Esta referencia a valores es menor

en los centros de secundaria que en los de primaria y, además, en los de secundaria se hacen claras críticas a la transmisión por algunos profesores de valores negativos. En los informes a veces se consideran los valores como contenidos de enseñanza y otras como características propias de la personalidad del profesor. Parece especialmente alarmante que en educación secundaria se informe del carácter machista, xenófobo u homófobo de algunos profesores.

Nuevamente a través de los informes se pone de relieve la necesidad de una mayor formación pedagógica tanto inicial como permanente del profesorado de secundaria. La educación en valores constituye un tema netamente transversal, a desarrollar de forma implícita en el conjunto de disciplinas del plan de estudios, aun cuando a partir de la LOE (2006) se haya implantado también en algunos cursos una asignatura fuertemente relacionada con estos temas (Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos). Sin embargo, es frecuente que en educación secundaria el profesorado considere o alegue que no tiene tiempo para desarrollar el programa, que no se encuentra suficientemente preparado o que la educación en valores es una responsabilidad familiar y social.

Evidentemente, familia y comunidad deben hacer frente a sus responsabilidades en esta formación. Pero también la escuela, en la que maestros o maestras y profesores o profesoras deben tomar en consideración a través de sus tareas cotidianas el relevante papel de la formación en valores de carácter convencional y de carácter social actual. Su tratamiento a través de las tareas correspondientes a las distintas disciplinas constituye de hecho un factor enriquecedor y motivante. Ahora bien, en gran medida la formación en valores se desarrolla a través de modelos de actuación y de vida. Y en este sentido el profesor debe ser consciente de que durante muchas horas, días y años de vida del niño y el joven, está actuando como modelo. No tiene sentido pretender educar en valores sin un esfuerzo constante para interiorizarlos y manifestarlos en su propia actuación personal y profesional.

En el análisis que se hace en los relatos de profesores especialmente influyentes, se pone de relieve una amplia diversidad en cuanto a características como género, edad, etapa y área curricular o asignatura. Se manifiesta que determinados profesores han ejercido una gran influencia sobre la motivación del alumno hacia el estudio, sobre la eficacia en el aprendizaje, y más allá de la escolaridad, sobre la configuración de su propia personalidad y la elección de itinerarios de formación y vida.

Cuando los autores de los relatos se refieren a la influencia de un profesor determinado, la proyectan tanto sobre ellos individualmente como sobre el grupo. Hemos considerado indicios de proximidad personal la mención al profesor por su nombre y el mantenimiento con él de contactos en épocas posteriores a la escolaridad. Llama la atención la falta de referencias a características físicas y la abundancia de comentarios sobre rasgos de personalidad, especialmente la afectividad, la comunicación y la responsabilidad.

Los exalumnos recuerdan más a aquellos profesores que se preocuparon por ellos no solo académicamente, sino también y sobre todo en el plano

personal, a quienes les ofrecieron ayuda, les dieron buenos consejos, les orientaron en la solución de problemas personales, les manifestaron empatía, cariño, afecto. En la dimensión más académica, de trabajo en torno a una área curricular o asignatura, recuerdan más a aquellos profesores que eran capaces de motivar y de promover la participación, a quienes utilizaban actividades y recursos alternativos al libro de texto, a quienes evaluaban de forma diferente a la convencional, a quienes eran capaces de romper las fronteras del aula para ponerles en contacto con la realidad.

Estos resultados ponen de relieve la necesidad de reconsiderar las características de la formación inicial y permanente del profesor, en las que una vez más los contenidos científicos, sin dejar de ocupar un lugar destacado, deberían ceder terreno a la formación en capacidades y actitudes para la comunicación, el apoyo, la orientación, la empatía, la responsabilidad y entrega, así como la búsqueda de la innovación en actividades, técnicas, recursos y evaluación.

Referencias bibliográficas

- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- CLANDININ, J. (2007) (coord.). *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology*. California: Sage Publications.
- CLANDININ, D.J. y CONNELLY, M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Bass Publishers.
- ESCOLANO, A. y HERNÁNDEZ, J. (2000) (coords.). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- ESTEBARANZ, A. (2000). *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Universidad.
- ESTEVE, J.M. (2009). «La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial». *Revista de Educación*, 340, mayo-junio, 19-86.
- GATHER, M. (2004). *Innovación en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- GOODSON, I. (2004) (ed.). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- HARGREAVES, A. (2003). *Replantear el cambio educativo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- KNOWLES, G. y HOLNT-REYNOLDS, D. (1991). «Shapping pedagogies through personal histories in preservice teacher education». *Teachers College Record*, 93 (1), 87-113.
- LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 106 de 4 de mayo.
- LOGSE. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE, 238 de 4 de octubre.
- MCCNIFF, J. (2007). «My Story is My Living Educational Theory». En: CLANDININ, D.J. Op. cit.
- MEDRANO, C. (2007) (coord.). *Las historias de vida. Implicaciones educativas*. Buenos Aires: Anagrama.
- POPKWITZ, S. y BRENNAN, M. (2000). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- PUJOLÁS, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- SUÁREZ, M. (2000). «Historias de vida y fuente oral. Los recuerdos escolares». En: ESCOLANO, A. y HERNÁNDEZ, J.M. (coords.). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch, 107-133.

- SUÁREZ, M. (2004). «O camiño de ida e volta á escola. Crónicas autobiográficas da escola rural galega». *Innovación Educativa*, 14, 357-367.
- SHULMAN, L. (1987). «Knowledge and Teaching: Foundations of the new Reform». *Harvard Educational Review*, 57, 1.
- WANLIN, P.H. (2009). « La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement ». *Revue Française de Pédagogie*, 166, 89-128.

Anexo

Casos específicos

a) *Maestra de educación primaria*

«María. La recuerdo perfectamente en aquellos años y con el paso del tiempo sigue siendo una persona muy importante que me ha aportado mucho para formar mi personalidad. Más allá de los conocimientos que debía enseñar a sus alumnos, nos daba cariño, siempre tenía buena cara y siempre estaba dispuesta a escucharnos.

No hace mucho tiempo tuve la oportunidad de verla, cosa que se ha repetido a menudo y he podido observar que sigue siendo una maestra querida y respetada por los alumnos. No encuentro las palabras precisas para agradecerle su labor educativa y su demostración de confianza, de ánimo constante para lograr aquello a lo que aspirábamos.

Casi todo lo bueno que recuerdo de aquellos años gira en torno a esta maestra. Quizás aquel cariño que siempre demostró, acordándose y preocupándose por todos en años posteriores, sea porque fuimos los primeros a los que dio clase en este centro. Las clases eran divertidas y María intentaba que nos sintiésemos motivados por las canciones diarias para marcharse a casa, los caramelos que nos traía con mucha frecuencia, las fotos que sacaba de recuerdo, los cariños, la paciencia...Son recuerdos que han quedado en mi memoria y que recuerdo con nostalgia.

Algo que también me quedó grabado y que rememoro continuamente son los paseos que daba en el recreo cogida de su mano, cuando me la “guardaba” en el bolsillo de su abrigo para protegerla del frío o cuando me “medía” por su altura para ver si había crecido» (B.B.G.)

Como es evidente, el recuerdo se vincula a las relaciones de afecto con la maestra. Existe una gran vinculación personal que se manifiesta tanto en las formas del relato como en su contenido. Hace referencia al nombre personal, María, y a las relaciones que se mantienen después de la escolaridad. Aun cuando se dice que las clases eran divertidas y que la profesora procuraba que aprendieran motivados, es evidente que la mayor importancia se sitúa en las relaciones de afecto que mantenía con sus alumnos. En el relato se combinan las referencias al grupo con las individuales, y se da a entender que existe una considerable coincidencia en los sentimientos de todos los alumnos hacia la maestra.

b) Maestro de educación primaria

«Sin duda alguna, para mí el mejor profesor que pasó por mi vida académica fue J.V.G., también llamado “Don José” o “Sito”. Nos impartía clases de sociales y naturales en los últimos años de la EGB. Era un profesor muy cercano a sus alumnos y sus métodos eran muy diferentes a los que utilizaban otros profesores y profesoras. Con él también disponíamos de libro de texto, pero durante esos tres años el libro de texto se utilizaba únicamente para seguir un orden en los contenidos que abordábamos. Con este profesor abordábamos los contenidos que el libro traía a través de periódicos, libros de consulta, películas, excursiones al centro más próximo, etc. Y teníamos que convertir nuestra libreta de ejercicios en una especie de libro de texto, con fotografías de periódicos, revistas, fotocopias de enciclopedias..., acompañados del texto que explicase esa lección. Nuestras libretas, todas muy limpias e higiénicas, eran unos materiales creados por nosotros mismos a través de la búsqueda de información en numerosas fuentes y que al final de cada trimestre había que entregar al profesor para su evaluación. José no hacía examen ni controles; era un profesor guía, que evaluaba en función del rendimiento que demostraban sus trabajos en la libreta.

La relación con el alumno era siempre cordial, muy comunicativa y muchas veces utilizando el sentido del humor como forma de comunicación. Con nuestros padres también era una relación muy cercana ya que conocía a todas las familias a las que pertenecíamos. También aquí puedo afirmar que con el resto de profesores, por lo que nosotros podíamos ver, mantenía una buena relación.

En el plano personal debo decir que Don José era el profesor preferido por la mayoría del alumnado. Nació en la isla de Arosa y, tal vez por este motivo, siempre estubo muy preocupado por la educación de sus conciudadanos más jóvenes. Por sus métodos pasamos multitud de personas y generaciones en la isla de Arosa y muy pocas veces tuvo algún tipo de problema con el alumnado o las familias. Además, para mí era como un amigo fuera del aula. Yo tenía que ir muchas veces a su casa ya que su hijo y yo somos de la misma edad y fuimos amigos durante muchos años, llegando incluso a compartir piso en nuestra primera época universitaria. Por este hecho eran muchas las veces que dialogábamos en su casa sentados en el sofá. Entrar en aquella casa era entrar en un mundo lleno de cultura. Las paredes del salón estaban recubiertas por una cantidad ingente de libros y publicaciones.

Fue aquella relación con Don José la que me motivó a estudiar para llegar a ser profesor yo también» (J.G.G.)

Nos encontramos ante un relato en el que la personalización, las relaciones de afecto y admiración ocupan un enorme protagonismo. Se refiere al maestro por su nombre y se extiende en la explicación de la existencia de relaciones fuera del centro y más allá del periodo de escolaridad. Además del clima de cordialidad y afecto personal, se hace referencia a la metodología y a las formas de evaluación utilizadas, notablemente diferentes a las convencionales. Tam-

bién en este caso se combinan las referencias al grupo con las estrictamente personales, estas últimas de gran intensidad, al punto de considerar al maestro como modelo inductor de la vocación docente

c) Profesor de educación secundaria

«El profesor del que guardo un especial recuerdo es el de música de tercero y cuarto de ESO. Cuando entró en el centro era muy jovencito; de hecho, una anécdota que contaba siempre es que cuando se presentó en dirección por primera vez la directora y el conserje pensaron que era un alumno que se iba a inscribir en el centro.

Al principio lo pasó mal pues él venía de Salamanca y por culpa del acento los niños lo vacilaban mucho. Pero con el tiempo estos alumnos se dieron cuenta de cómo era realmente y cambiaron los papeles: pobre del que se metiera con el profesor de música. Era un profesor que nos entendía muy bien, que nos aconsejaba mucho y al que le pedíamos muchos consejos. Era muy afectivo y cariñoso, se preocupaba por nosotros un montón tanto en el plano académico como en el personal. Además de todo esto era un excelente profesor de música, muy ilusionado por probar métodos nuevos y comprometidos con su trabajo. Para mí y para muchos de mis compañeros, uno de los mejores profesores que tuve y tendré seguramente. Con él aprendí muchísimo tanto académicamente —la asignatura de música que hasta el momento odiaba y que no me gustaba ni entendía la empecé a entender e incluso empecé a gustarme—, como personalmente. Coincidió que justamente fue mi tutor durante dos años. De las reuniones que tuvo con mi madre incluso ella quedaba sorprendida de lo atento y responsable que era. Mi madre decía que nunca ningún profesor se paraba tanto con ella para explicarle mi evolución. Sus compañeros también estaban encantados con él.

Para las excursiones de fin de curso tuvo la brillante idea de organizar un festival de música para recaudar dinero. Se quedaba en los recreos y después de las clases a ensayar con nosotros; pidió a algunos comercios si nos dejaban un palco, micrófonos, golosinas gratis para que nosotros las vendiéramos, etc. Mismo para vender velas, rifas, camisetas..., nos llevaba él y otra profesora más por diferentes lugares después de las clases. En fin, que se movía muchísimo por nosotros y mostraba un gran interés por su labor como profesional.

A día de hoy aun tengo contacto con él, y como yo todos mis compañeros de aquel entonces. En navidades siempre lo llamo para ver qué tal le va y sigue dándome sus consejos tan efectivos» (S.L.R.)

En el caso de este profesor de música en ESO, el recuerdo se vincula intensamente a la naturaleza de las relaciones gratificantes que mantenía con sus alumnos, a los consejos que les daba, a la actitud de ayuda y entrega constante por su parte. Se hace referencia a las actividades innovadoras introducidas en la enseñanza, pero se priorizan los rasgos de su carácter que se manifestaron en diversas formas de relación y colaboración no solo con la autora del relato, sino con todo el grupo de alumnos así como con padres y compañeros docentes.

Como manifestación del alto aprecio en que se le tenía se hace referencia a la continuidad de contactos después del periodo escolar.

d) Profesor de educación secundaria

«El profesor del que guardo mejor recuerdo me impartió clases de Ciencias Sociales durante dos años en la etapa de educación secundaria; además, también formaba parte del gabinete de orientación del centro escolar, por lo que para mí y para mis compañeros se trataba de una cara cuando menos conocida, ya que durante varios cursos nos había realizado diversos test y pruebas de inteligencia.

Se trataba de un profesor joven, que dominaba la materia a la perfección y, a pesar de su juventud, tenía experiencia y sabía muy bien cómo captar nuestra atención, cómo despertar nuestro interés ante la asignatura. Se trataba de un profesor con una gran capacidad de empatía; siempre era capaz de ponerse en el lugar de los alumnos, pero no solo en aquellos temas que concernían a su asignatura, sino en todos aquellos en los cuales se pedía apoyo y consejo. Era un profesor cercano a sus alumnos, que siempre estaba dispuesto a ayudar tanto en el plano académico como en el personal. Sus clases siempre resultaban entretenidas, ya que realizábamos distintos tipos de actividades en las cuales los alumnos éramos partícipes y no meros espectadores. Así, en una ocasión nos pidió que nos dividiéramos en grupos, cada grupo debería de leer una parte del tema de libro de texto y prepararlo en profundidad para explicárselo al resto de nuestros compañeros; por ello, todos nosotros debíamos de llevar todos los puntos bien claros para hacer frente a las posibles dudas que pudiesen surgir. Gracias a esta actividad todos los alumnos nos involucramos en la preparación de la materia, tal vez por el miedo a no saber resolver las cuestiones de nuestros compañeros, a no exponer de manera adecuada los contenidos... Fue una actividad de gran éxito.

La relación que mantenía tanto con sus alumnos como con el resto de profesores, padres, etc., era muy buena dado su carácter de cercanía, siempre dispuesto a ayudar en cualquier momento. De hecho, en más de una ocasión y debido a un grave accidente que sufrió durante el último curso en el que yo estuve en el centro escolar, este profesor nos recibía a todos los alumnos en su casa, todos queríamos verlo, pues para nosotros no era un simple maestro, sino un amigo que se preocupaba por nosotros y por nuestra formación no solo académica, sino también personal». (R.R.L.)

El recuerdo se fundamenta en este caso en la capacidad del profesor para establecer una relación fuerte de empatía y ayuda, de disponibilidad hacia sus alumnos. Esta forma de ser se extendía asimismo a padres y compañeros, por lo que las relaciones también en estos ámbitos eran muy positivas. Se hace referencia a la forma innovadora y participativa en que desarrollaba sus clases promoviendo una importante implicación de los alumnos en las tareas. La autora del relato presenta los sentimientos propios como coincidentes con los del grupo hacia el profesor.

