

La reflexión ética sobre la propia tarea docente

Dra. María García Amilburu
Facultad de Educación
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Madrid

1. Introducción
2. La reflexión sobre la propia tarea docente
3. Las narraciones y la reflexión pedagógica
4. El estudio de casos inverso
5. *Les heritièrs*, (Marie-Castille Mention-Schaar, 2014)
6. Conclusión

1. Introducción

Que educar es una tarea que lleva aparejado un especial gravamen ético no se pone en duda. Bastaría recordar a Platón, que comparaba la educación con el arte de escribir en las almas; o las palabras de un antiguo Rector de Universidad cuando señalaba que algunas actividades humanas, por su propia naturaleza, se prestan más que otras a dejar una huella en el espíritu: a ese grupo pertenecen las tareas educativas y por eso, su ejercicio lleva aparejada una responsabilidad particular porque incide de modo directo e inmediato en las esferas más íntimas de la persona (Ponz, citado en G. Amilburu 2007).

De ahí que sea habitual reconocer la estrecha relación que existe entre las actividades educativas, la ciencia que las estudia –la pedagogía- y la ética. Y se admite que la especial responsabilidad ética que impregna la educación no sólo afecta a la pericia técnica con que se realiza la acción educativa y a sus contenidos, sino también, y de modo particular, a la persona que la lleva a cabo: el maestro, el profesor. La racionalidad puramente instrumental, técnica, no es suficiente para desempeñar adecuadamente la labor educativa, porque ésta precisa además deliberación, prudencia, tacto pedagógico; por eso es una necesidad ineludible formar profesionales reflexivos que puedan acometer esta labor correctamente desde el punto de vista ético (G. Amilburu y García 2012, 180-183).

2. La reflexión sobre la propia tarea docente

Durante las últimas décadas, la capacidad de reflexión de los docentes se ha convertido en un factor indispensable a la hora de definir una buena práctica educativa (Schön 1992). La reflexión pedagógica es necesaria, y el educador debe considerar también los aspectos éticos de su actividad. Esta reflexión del educador sobre su propia tarea le proporciona una mayor experiencia en el razonamiento moral; le facilita incorporar las decisiones técnicas a los criterios que señalan los requerimientos éticos; y aporta una mayor claridad cuando se suscitan cuestiones que implican la formulación de juicios éticos.

La reflexión pedagógica necesaria para la buena práctica docente debe abarcar el examen de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, el grado de conocimiento de la materia que se imparte, y los principios ético-

políticos subyacentes a la acción educativa: la naturaleza de las instituciones educativas, las relaciones entre los agentes educativos, las decisiones curriculares, etc. El fomento de la reflexión pedagógica del docente sobre su propio trabajo facilita hacer propia la convicción de que el criterio principal para juzgar la eticidad de una práctica educativa es el desarrollo integral que alcanzan las personas implicadas en el proceso, y no solo la calidad e importancia de los contenidos transmitidos.

Day (2005, 44 y ss.) distingue dos tipos de reflexión docente: la reflexión *en la acción* y *sobre la acción*. La *reflexión en la acción* alude al proceso de toma de decisiones por parte de los profesores mientras llevan a cabo la actividad docente. Se trata de un ejercicio del pensamiento que está inmerso en el propio quehacer: es un proceso de deliberación rápido, ligado a la inmediatez de las circunstancias y de las respuestas. Por su parte, la *reflexión sobre la acción* se despega en cierta forma de la situación inmediata, aunque esté necesariamente ligada al contexto particular en el que el docente desarrolla su trabajo. Puede ejercerse tanto antes como después de llevar a cabo la acción educativa, y es una reflexión más pausada que permite un análisis individual y comunitario, así como una construcción y reconstrucción constantes, ordenadas a la mejora de los procesos educativos. Mediante esta reflexión, los docentes acceden a un particular modo de apropiación de sus propias prácticas y de relacionarse con la acción. Cuando hablemos de reflexión pedagógica en este artículo nos estamos refiriendo principalmente a este tipo de *reflexión sobre la acción*.

Day (2005) sugiere varios instrumentos metodológicos para potenciar el pensamiento reflexivo de los docentes y, entre ellos, concede un lugar especial al recurso a las narraciones porque, como se verá con más detalle, la narrativa ofrece a los docentes la posibilidad de reconocerse, recomponer y encontrar el sentido de su propia acción pedagógica en el relato.

3. Las narraciones y la reflexión pedagógica

Es habitual distinguir entre el conocimiento de algo de modo *teórico* y el conocimiento de primera mano, *por propia experiencia*. Así, es diferente el conocimiento de los síntomas de una enfermedad que posee un médico por haberlos estudiado en un manual y la experiencia de esos mismos síntomas que tiene el enfermo. A veces, al primer modo de conocimiento se le suele llamar *saber abstracto* y al segundo *vivencia*. Los jóvenes -y también los adultos- suelen conceder más importancia a la vivencia que al conocimiento teórico o abstracto, e incluso desprecian este último cuando no son capaces de ver la relación que tiene con alguna de sus vivencias personales. De ahí la importancia de utilizar imágenes, símbolos, ejemplos, que ayuden a conectar la teoría con la experiencia vital. Los ejemplos pueden considerarse como diversas especies del género *metáfora*; es decir, son comparaciones analógicas en sentido amplio. En la metáfora se produce la conexión entre el conocimiento intelectual y la experiencia sensible a través de la imaginación. "Entre los dos términos de la comparación se establece una proporcionalidad que me permite vislumbrar el término desconocido; a partir de una experiencia común reordenada por la imaginación metafórica, se llega a una experiencia nueva, generalmente más rica. Esta proporción no es perfecta, y por eso el sentido del término nuevo no es absoluto, sino relativo: 'es y no es', o 'es como si fuera'"

(Terrasa, 1993, 100-101). Como señala Lewis, el efecto más importante del lenguaje metafórico es ser capaz de transmitir “la cualidad de experiencias que no hemos tenido o que incluso nunca podríamos alcanzar, utilizando elementos que sí se encuentran dentro de nuestra experiencia, de manera que se convierten en caminos hacia algo que está fuera de nuestra experiencia” (Lewis, 1981, 169).

Las narraciones –novelas, obras de teatro, películas- son metáforas distendidas, prolongadas, y constituyen un medio muy apto para facilitar la interiorización y la conexión de los mensajes que transmiten con la experiencia vital de quien las lee o escucha. Por ello, la narración de historias se ha considerado tradicionalmente un aliado eficaz para la formación de la persona, sobre todo de los más jóvenes. De hecho, “la forma suprema de educación, de *paideia*, fue entre los griegos la poesía homérica” (Marías 1971, 32).

Julián Marías afirma que la lectura de novelas y la contemplación de ficciones escénicas o cinematográficas son un medio excelente para asomarse a nuevas situaciones vitales y aprender a reaccionar ante ellas, constituyendo así una preparación para la vida real. El amor, el honor, los celos, la ambición, el heroísmo, el engaño, nos resultan accesibles, aun sin haberlos vivido realmente, gracias a la fantasía; sabemos lo que son, los entendemos, nos movemos en su ámbito, sabemos reaccionar ante ellos, porque hemos hecho el ensayo irreal de vivirlos. Nuestra vida es mucho más compleja y rica porque la multiplicamos por un factor considerable mediante la ficción. De ahí el error de quienes piensan que se pierde el tiempo leyendo novelas o yendo al cine; cuando es precisamente tiempo lo que se gana, tiempo condensado y comprimido, centenares de años, de posibles vidas, mágicamente resumidos y abreviados en las páginas o en la pantalla (Ibid.).

La teoría literaria distingue entre las narraciones que cuentan *historias reales*, hechos que han sucedido en el mundo real, y los relatos *ficticios* o *de ficción*, que han sido total o parcialmente inventados. Aunque para un historiador esta diferencia sea esencial, para los fines que ahora nos proponemos, la distinción es irrelevante. No quiere decirse con ello que se pretenda hacer pasar lo ficticio por real, sino que basta con que se tenga clara esta distinción para que sea posible sacar rendimiento educativo a una narración, sea real o ficticia: es suficiente con que sea verosímil en su género. Porque la ficción no se presenta para ser creída, sino como soporte para transmitir un cierto mensaje. La ficcionalidad reside en relación institucionalizada entre el escritor, el texto y el lector, que tiene unas reglas propias. En las historias reales se nos informa *de lo que* pasó; en la ficción se nos informa *acerca de* una cualidad, situación, reacción humana, etc. (Lamarque, 1990): como Shakespeare señala por boca de Hamlet (Acto II): “el fin del arte de actuar es poner un espejo ante el mundo; mostrarle a la virtud su propia cara; al vicio su imagen propia, y a cada época y generación su cuerpo y su molde”.

Las narraciones, por el modo como se dirigen a la imaginación, permiten captar, o al menos intuir a nivel general, que existen ciertos lazos entre los personajes del relato y el lector o espectador. Por eso, la buena literatura nos afecta de manera diferente a como lo hacen la Historia o los relatos de Ciencias Sociales, pues propicia lúcidas y dolorosas confrontaciones con los propios pensamientos e intenciones (Nussbaum 1995). Aprendemos de las narraciones lo que significa mirar la realidad desde un punto de vista ajeno,

y nos ayudan eficazmente a imaginarnos lo que supondría ser alguien diferente a quien somos, alguien cuya historia, cultura, valores y creencias fueran muy distintas a las nuestras. Esta experiencia tiene una gran importancia desde el punto de vista educativo porque enriquece notablemente nuestra subjetividad: esas historias nos permiten vivir de manera vicaria las situaciones vividas por otros personajes, y las lecciones que extraemos de ellas nos afectan íntimamente, como si las hubiésemos vivido personalmente (McFall 1998).

Las narrativas poseen también gran importancia en relación con la tarea de constitución de la propia identidad personal. No podemos alcanzar una adecuada comprensión de nosotros mismos si solo podemos considerar nuestra vida como una mera sucesión de experiencias personales aisladas; por el contrario, es preciso que podamos enlazarlas en términos de una historia o narrativa de una vida: de la nuestra (Crowther 2002). Como señala MacIntyre (1987) cada uno es el personaje principal de su propio drama y tiene un papel subordinado en los dramas de los demás.

Pues bien, estos efectos de la narración se potencian de modo considerable cuando ésta se presenta por medio del lenguaje audiovisual, es decir, en forma de película. La gran capacidad que tiene el cine para configurar la subjetividad humana individual y la vida social reside en su gran fuerza vivencial -que no poseen otros medios narrativos-, que afecta a nuestra psique a un nivel sensual, imaginativo e intelectual al mismo tiempo. Por eso, las imágenes cinematográficas se adhieren a nuestra memoria, permanecen, y son capaces de interpelar nuestra conciencia mucho tiempo después de que las explicaciones sistemáticas hayan sido difuminadas por el transcurso del tiempo.

Lo que se *entiende* al ver una película está asociado con una sensación concreta, con un contenido imaginativo y con un determinado afecto; por eso se capta la acción representada y su mensaje con mayor viveza, y se recuerda más fácilmente porque se vincula a sensaciones básicas de agrado y desagrado. Además, gran parte de su influencia reside también en nuestra inclinación innata a imitar lo que nos gusta. Somos seres miméticos y aprendemos a vivir humanamente por imitación, no sólo en los primeros años de nuestra vida.

Por eso, el cine puede ser un instrumento adecuado para promover la reflexión y, en concreto la reflexión pedagógica a la que nos hemos referido, pues tiene la capacidad de suscitar en el espectador actitudes que le invitan a autoexaminarse, y realizar una tarea crítica a nivel individual y social. El cine no solo suscita emociones como la simpatía, la empatía o la identificación con los personajes que vemos representados, sino que induce también a juzgarlos y a formular preguntas sobre ellos y sobre las emociones que despierta en nosotros su contemplación (Plantinga, 1997).

4. El estudio de casos inverso

Sobre las bases teóricas que se han expuesto en los apartados anteriores, el Equipo Docente de la asignatura Filosofía de la Educación que se imparte en el 3er curso del Grado de Pedagogía en la Facultad de Educación de la UNED, venimos desarrollando una experiencia denominada “Estudio de casos inversos” con películas de temática educativa para favorecer la reflexión pedagógica en los alumnos, que son los futuros docentes. Esta experiencia, en

la que han participado varios centenares de universitarios a lo largo de más de 5 cursos, tiene carácter voluntario y se integra como un elemento más en las Pruebas de Evaluación Continua (PEC) previstas por la Universidad (G. Amilburu y García 2016).

El estudio de casos inverso tiene como objetivo principal que, a partir de la observación de situaciones pedagógicas simuladas, los alumnos se familiaricen con la reflexión pedagógica desde un planteamiento constructivo y crítico, de manera que se desarrolle su capacidad de empatía y mejoren el razonamiento práctico.

Al inicio del curso, el Equipo Docente facilita a los alumnos una relación de cinco películas con temática educativa para que elijan aquella sobre la que desean trabajar. La realización del caso comprende el análisis, identificación y descripción de los momentos educativos clave que se plantean en la película, así como el análisis teórico y definición de los principales conceptos pedagógicos implicados en la historia. Los propios alumnos seleccionan el tema sobre el que quieren trabajar en función de las secuencias de la película que hayan llamado más su atención. La realización de la actividad no requiere que se propongan soluciones, sino que el trabajo debe centrarse en el análisis, descripción y definición de la situación y conceptos educativos clave.

Pueden señalarse dos fases en la elaboración del estudio de casos inverso. La primera, de preparación, está orientada a seleccionar la película y el concepto sobre el que se elaborará el caso; la segunda consiste en la redacción del caso propiamente dicho. Para el desarrollo de la primera fase se sugiere a los alumnos que busquen información que les ayude a clarificar y profundizar en el concepto sobre el que quieren trabajar. Conviene también preparar un breve guión de cuestiones para tener en cuenta mientras se ve la película -por ejemplo: identificar los personajes principales y sus respectivos roles; atender a las secuencias en las que se introducen variables que afectan positiva o negativamente al desarrollo del proceso educativo; observar las relaciones educativas y personales que se establecen entre los profesores y los alumnos; detectar los argumentos educativos que se presentan en las distintas escenas; descubrir dilemas o conflictos éticos que se plantean en la historia, los personajes, o las instituciones que tienen repercusión educativa; identificar los fundamentos teóricos o trasfondos ideológicos que aparecen; etc.-. Así, con la ayuda de ese guión, podrán ir tomando notas mientras ven la película que les sirvan de ayuda posteriormente en la redacción del caso.

La segunda fase consiste en la elaboración del caso propiamente dicho: exponer el problema educativo atendiendo a los hechos mostrados en las diferentes escenas de la película; señalar las variables que inciden en la evolución de los personajes y de las relaciones entre ellos; describir los hechos y las escenas donde se pone de relieve el tema pedagógico elegido; incluir alguna frase o diálogo que ayude en la comprensión de los conceptos, etc.

A continuación se presenta, a modo de ejemplo, un estudio de casos inverso realizado sobre la película *Les heritières*, señalando algunos aspectos que pueden tener más utilidad para los profesores que desean poner en práctica la reflexión pedagógica sobre la propia tarea docente.

5. *Les heritières*, (Marie-Castille Mention-Schaar, 2014)

Les heritières, comercializada en España con el título *La profesora de Historia*, fue una de las cinco películas propuestas por el Equipo Docente de Filosofía de la Educación para realizar el estudio de casos inverso durante el curso 2016/2017. De los 360 alumnos matriculados en la asignatura, solamente 70 optaron por realizar la PEC; de éstos, 20 alumnos eligieron la película *Les heritières*: casi un 30% de los alumnos que realizaron el trabajo. Esta película tiene un interés educativo especial, pues está basada en hechos reales: la experiencia llevada a cabo por Anne Anglès, profesora de Historia del Liceo Léon Blum, en Créteil, Francia, durante el curso 2008/2009. Que el relato no sea ficticio sino que narre hechos que han ocurrido realmente, confiere a la historia un valor pedagógico añadido que no se debe ignorar.

a. *Ficha técnica de Les heritières, Francia, 2014, 105 min.*

Dirección: Marie-Castille Mention-Schaar

Intérpretes: Ariane Ascaride, Ahmed Dramé, Amine Lansari, Stéphane Bak, Martin Cavanno, Xavier Maly, Noémie Merlant, Geneviève Mnich

Guión: Marie-Castille Mention-Schaar, Ahmed Dramé

Fotografía: Myriam Vinocour

Distribuye en cine y en DVD: A Contracorriente

b. *Sinopsis*

La película narra la historia real de Anne Anglès (que en la película recibe el nombre de Anne Guegen), profesora de Historia del Liceo Léon Blum que decidió invitar a sus alumnos del curso 2008-2009 –una clase difícil, de alumnos difíciles- a participar en el Concurso Nacional de la Resistencia y la Deportación, organizado anualmente por el Ministerio de Educación francés. Al explorar la experiencia de los niños y los adolescentes en el sistema de campos de concentración nazi, los alumnos aprendieron gradualmente a superar sus prejuicios, a valorar la tolerancia y la memoria, y mejoraron notablemente sus resultados académicos y su formación personal.

c. *Ideas comunes en los trabajos realizados*

El análisis de los trabajos realizados por los alumnos de la UNED pone de manifiesto la utilidad de este tipo de actividades –y en concreto el estudio de esta película- para favorecer la reflexión de los futuros educadores. Entre los temas que destacaron, todos señalan la importancia de la persona del docente y su relación con los alumnos para favorecer el clima de aprendizaje y el crecimiento autónomo de los chicos.

Los 20 trabajos coinciden en el diagnóstico que realizan de tres puntos fundamentales de la historia: las características de los alumnos, la personalidad y actitud de la Sra. Guegen y la utilidad de la metodología empleada: el trabajo colaborativo por proyectos.

- Por lo que respecta a *las características del grupo de alumnos*, se trata de una clase muy heterogénea en cuestiones de raza, cultura, clase social y religión -entre los alumnos hay judíos, cristianos y musulmanes-; esto origina

que surjan conflictos y favorece la agresividad y la violencia entre ellos. No se respetan entre sí ni a los profesores, son indisciplinados, rebeldes e individualistas. Su ignorancia está agravada por la pasividad y falta de interés por el estudio que demuestran, y esto ocasiona que sean despreciados por casi todos los profesores del instituto, que tienen una visión negativa y desesperanzada de sus posibilidades de éxito. De hecho, los propios alumnos asumen que no tienen futuro, que no terminarán el bachiller y serán unos parados de por vida.

- La descripción de *la Sra. Guegen* coincide con el prototipo de la genuina vocación docente: le gusta su materia, le gusta enseñar –lleva en el oficio más de 20 años- y no está dispuesta a que sus clases resulten aburridas. Tiene una autoridad natural que favorece que los alumnos la respeten, a la vez que se muestra como una persona cercana. Pero la cercanía no le impide actuar con firmeza para exigir que se cumplan las normas del instituto sobre el modo de vestir y comportarse, y para cortar comentarios o bromas de carácter racista cuando es necesario. Entre los rasgos de su personalidad destaca su interés real por los alumnos: confía en cada uno, ve sus posibilidades, les motiva y *decide apostar por ellos*.

- *El método* empleado propuesto para la realización de la tarea es el trabajo colaborativo por proyectos. El fin que la profesora se propone conseguir con esta actividad no es conseguir que los alumnos “hagan un trabajo para presentarlo a un concurso”, aunque ellos así puedan pensar. El concurso es el medio que utiliza para interesarlos y lograr un objetivo mucho más importante: que mejoren personalmente y aprendan a trabajar. Así lo confiesa claramente cuando, una vez presentado el trabajo sin saber todavía quiénes son los ganadores del concurso, les diga que lo realmente importante es lo que ya han conseguido. Y efectivamente, a lo largo de esos meses de trabajo en equipo han aprendido a respetarse a sí mismos y a los demás, han adquirido conocimientos y autonomía en el aprendizaje, se ha despertado su creatividad, y hasta han mejorado su aspecto físico.

d. Otros temas tratados

En los trabajos elaborados por los alumnos de la UNED sobre esta película hay unanimidad en relación con los tres temas señalados en el epígrafe anterior. Esas cuestiones aparecen en todos ellos, y los análisis realizados son coincidentes. Pero hay también otras cuestiones que se subrayan, con mayor o menor insistencia, en algunos trabajos.

Por una parte se destaca el bajo concepto que los alumnos tienen de sí mismos, fomentado también en parte por los comentarios negativos sobre ellos que escuchan a casi todos sus profesores. Como consecuencia, no se respetan a sí mismo, y no se respetan unos a otros. Ciertamente son una clase difícil, agresiva, rebelde, y les gusta provocar a los profesores; pero la falta de confianza que ellos les muestran no facilita que quieran cambiar. ¡Ya saben que son un desastre, un caso perdido! Además tienen miedo de no ser capaces de hacer algo bien: se sienten unos fracasados y no quieren, además, hacer el ridículo. No tienen interés por aprender, adoptan una actitud muy pasiva, y carecen totalmente de motivación.

La actitud de la Sra. Guegen hacia ellos es una excepción: no solo se muestra cercana y amable, sino que se interesa realmente por sus cosas,

fijándose más en los pequeños avances logrados durante el curso que en la situación bastante catastrófica del presente, como se pone de manifiesto en la reunión de evaluación. Ella confía en sus posibilidades –o al menos quiere creer que puede confiar- y cuando los alumnos lo notan, puede empezar a surgir en cada uno el primer chispazo de autoestima.

Pero la Sra. Guegen no solo confía en sus alumnos de modo teórico o emotivamente: no es una ilusa ni una sentimental. Sabe que para que la confianza que deposita en los alumnos pueda dar frutos, debe ir acompañada del ofrecimiento real de las herramientas que hagan posible el desarrollo, su crecimiento. Y por eso, junto a la confianza, pone a disposición de los alumnos sus conocimientos, su tiempo y busca la colaboración de otras personas en su tarea: la bibliotecaria y el superviviente del campo de concentración.

En mi opinión, es esta *decisión de confiar* en sus alumnos y de *apostar por ellos* lo que hace posible el desarrollo de la historia que se cuenta en la película. Es en esta decisión desde donde brota el efecto benéfico que la profesora Guegen ejerce sobre sus alumnos. Y es interesante subrayar que esta decisión no es propiamente un rasgo de carácter o una actitud: es una opción voluntaria que se formula libremente y se decide mantener; es decir, se trata de *un acto* que está al alcance de cualquier docente realizar, y que puede y debe ser evaluado –positivamente- desde el punto de vista ético. Al confiar en los alumnos, ellos empiezan a poder confiar en sí mismos. Pero la Sra. Guegen no les anima y motiva con palabras huecas.... Primero, ciertamente, confía en ellos y a la vez les proporciona los medios necesarios para que puedan hacer realidad esas expectativas: conocimientos, experiencias... solo así se puede coronar con éxito la tarea.

e. Una cuestión inadvertida

Para finalizar, querría mencionar una cuestión que captó mi interés desde la primera vez que vi la película y que, sorprendentemente, no ha sido mencionada en ningún trabajo realizado por los alumnos de la UNED. Se trata de la planificación –las sucesivas etapas pedagógicas- por las que la Sra. Guegen va conduciendo a sus alumnos desde el fracaso y desinterés inicial hasta alcanzar el objetivo educativo propuesto. Las etapas de este viaje formativo podrían resumirse en cinco palabras: curiosidad, información, empatía, testimonio, creación.

- En primer lugar, era necesario sacudir la falta de motivación y pasividad de los alumnos... y para ello nada mejor que el recurso a la curiosidad natural que poseemos los humanos. La curiosidad no equivale todavía al deseo de aprender, pero supone un primer paso. Despertar la curiosidad dispone al alumno a que quiera recibir información sobre algo que, quizá, podría interesarle. Así, va desvelando poco a poco un panorama desconocido, les habla de la posibilidad de hacer un proyecto... todos juntos... para un concurso... en el que participan 50.000 alumnos de toda Francia...

- Una vez que ha logrado interesarlos, les pone a buscar información sobre los hechos, con los medios que tienen a su alcance: Internet, Google, Wikipedia... y después, con la colaboración de la bibliotecaria del instituto, les facilita el acceso a fuentes más fiables y completas. Hasta que llega un momento en el que disponen de abundantes datos “objetivos” sobre lo

sucedido: estadísticas, relatos, crónicas. Aunque todavía sea para los alumnos una información de carácter *teórico*, que se contempla desde fuera.

- Seguidamente organiza con los alumnos una visita a una exposición sobre el holocausto. Allí, los datos que ya conocen teóricamente comienzan a mostrarse de un modo más cercano, apelando a la imaginación y a los sentimientos. Son rostros, nombres, imágenes de personas singulares; las víctimas dejan de ser “muchas” para ser “una persona”, “una persona”, “una persona”... y así hasta completar la cifra fría de la cantidad total. Se produce un proceso de empatía, pueden empezar a ponerse en el lugar del otro -del deportado, de la víctima-, que es un joven, como ellos mismos.

- Una vez que los alumnos han pasado desde la curiosidad al interés y desde el conocimiento teórico a la empatía, es posible enfrentarles con provecho a la fuerza del testimonio vital: la conversación con un superviviente de un campo de exterminio con quien pueden compartir y contrastar lo aprendido, y de quien pueden seguir aprendiendo más por la vía intuitiva, del contacto y el contagio, que a través de razonamientos.

- Como fruto de todo este proceso, los alumnos están en condiciones de aportar desde sí mismos; aumenta su capacidad de iniciativa -deciden cómo van a organizar los grupos de trabajo y se reparten ellos mismos las tareas-; se activa su creatividad -proponen realizar un sencillo pero sentido homenaje a las víctimas sobre las que han trabajado- aprenden a ser generosos entre sí y con la profesora -compran un broche entre todos-, etc.

6. Conclusión

A lo largo de estas páginas hemos señalado la importancia que tiene la reflexión pedagógica en la tarea de los profesores y las posibilidades que presentan las narraciones cinematográficas para llevar a cabo esta tarea.

Si la educación se orienta al desarrollo de personas que puedan valerse por sí mismas y seguir creciendo durante toda su vida, la Sra. Guegen es un ejemplo de cómo alcanzar el éxito. *Lès hères* ofrece a nuestra reflexión una historia real del efecto benéfico que ejerce la labor diaria de un docente que se interesa por sus alumnos, confía en ellos y les da los medios adecuados para que desarrollen sus capacidades. Puede quizá ser también un buen punto de partida para reflexionar sobre nuestro trabajo como docentes y las repercusiones éticas de nuestra actuación profesional cotidiana.

Bibliografía Citada

CROWTHER, P. (2002). “Narrative and Self-consciousness: a Basis for Virtue Ethics”, en *The Journal of Value Inquiry*, n. 36, pp. 435-443.

DAY, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.

G. AMILBURU, M. (2007). *Nosotros, los profesores. Breve ensayo sobre la tarea docente*. Madrid: UNED.

G. AMILBURU, M. y GARCÍA, J. (2012). *Filosofía de la Educación. Cuestiones de hoy y de siempre*. Madrid: Narcea.

- G. AMILBURU, M. y GARCÍA, J. (2016). *Guía Didáctica de la asignatura Filosofía de la Educación*. Madrid: UNED.
- LAMARQUE, P. (1990). "Narrative and invention: the limits of fictionality", en NASH, Ch. (Ed.), *Narrative in Culture. The uses of Story-telling in the Sciences, Philosophy and Literature*. London: Routledge.
- LEWIS, C.S. (1981). "The Language of Religion", en *Christian Reflections*. Glasgow: Collins.
- MacINTYRE, A. (1987) *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- MARÍAS, J. (1971). *La imagen de la vida humana*. Madrid: Ediciones de la Revista de Occidente.
- McFALL, L. (1998). "Fictional Truth", en CARR, D., *Education, Knowledge and Truth. Beyond the Postmodern Impasse*. London: Routledge, pp. 96-113.
- NUSSBAUM, M.C. (1995). *Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life*. Boston: Beacon Press.
- PLANTINGA, C. (1997). "Notes on Spectator Emotion and Ideological Film Criticism, en ALLEN, R. y SMITH, M. (Eds.). *Film Theory and Philosophy*. Oxford: Oxford University Press.
- SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SHAKESPEARE, W. (2005). *Hamlet*. Barcelona: Vitae Ediciones.
- TERRASA, E. (1993). "Imagen y misterio. Sobre el conocimiento metafórico en C.S. Lewis", en *Scripta Theologica*, XXV, 1.