



FACULTADE DE CC. DA EDUCACIÓN

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obrigatoria e
Bacharelato, Formación Profesional e Ensinanzas de Idiomas

Traballo de Fin de Máster

A figura docente a través da literatura infantil e xuvenil

Antía Tacón García
Autora

José Felipe Trillo Alonso
Director

Santiago de Compostela
Curso 2017 - 2018

**A figura docente a través da literatura
infantil e xuvenil**

**La figura docente a través de la
literatura infantil y juvenil**

**The Figure of the Teacher through
Children's and Youth Literature**

ÍNDICE

Resumo / Resumen / Abstract	2
Introdución	4
1. A literatura infantil e xuvenil: consideracións iniciais	7
2. Análise das figuras docentes	12
2. 1. Educador/a e guía no proceso de ensino-aprendizaxe.....	12
2.2. Membro dunha organización.....	21
2.3. Interlocutor/a e referente na comunidade educativa	23
2.4. Investigador/a e innovador/a	31
2.5. Especialista na súa materia.....	33
2.6. Comunicador/a en linguas maternas e estranxeiras.....	37
2. 7. Competente en TIC	39
3. Conclusións e reflexións finais	43
Bibliografía.....	46
ANEXOS.....	49
Modelo competencial do Máster de Profesorado (USC)	50
Modelo competencial da Rede de Formación do Profesorado.....	54

RESUMO / RESUMEN / ABSTRACT

RESUMO: O propósito do presente traballo consiste en caracterizar a figura docente na narrativa infantil e xuvenil, a partir da análise documental dunha mostra de obras significativas, e co fin de así realizar un achegamento ás constantes que rodean ao profesorado no imaxinario cultural e colectivo. A grande importancia da escola como espazo na literatura infantil e xuvenil, e o feito de que estas obras se atopan principalmente destinadas a mozos e mozas en idade escolar, motivan dita escolla. En particular, aténdese á representación das competencias docentes no corpus seleccionado, seguindo tanto o modelo do propio Máster de Profesorado coma o empregado pola Rede de Formación do Profesorado; desta maneira, os textos literarios serven de estímulo para a reflexión sobre o feito educativo e as demandas que sobre el existen, favorecendo o deseño e a mellora da práctica docente.

PALABRAS CHAVE: competencias docentes, literatura infantil e xuvenil, profesorado

RESUMEN: El propósito del presente trabajo consiste en caracterizar la figura docente en la narrativa infantil y juvenil, a partir del análisis documental de una muestra de obras significativas, y con el fin de así realizar un acercamiento a las constantes que rodean al profesorado en el imaginario cultural y colectivo. La gran importancia de la escuela como espacio en la literatura infantil y juvenil, y el hecho de que estas obras se encuentran principalmente destinadas a jóvenes en edad escolar, motivan dicha elección. En particular, se atiende a la representación de las competencias docentes en el corpus seleccionado, siguiendo tanto el modelo del propio Máster de Profesorado como el utilizado por la Red de Formación del Profesorado; de este modo, los textos literarios sirven de estímulo para la reflexión sobre el hecho educativo y las demandas que sobre él existen, favoreciendo el diseño y la mejora de la práctica docente.

PALABRAS CLAVE: competencias docentes, literatura infantil y juvenil, profesorado

ABSTRACT: The purpose of this paper is to characterize the figure of the teacher in children's and young people's narrative, through the documentary analysis of a sample of significant works, and in order to make an approach to the constants surrounding teachers in

the collective cultural imaginary. The great importance of school as a space in children's and youth literature, and the fact that these works are mainly intended for school-aged boys and girls, motivate such a choice. In particular, this study addresses the representation of teacher competencies in the selected corpus, following the models of both the *Máster de Profesorado* and the *Red de Formación de Profesorado*; thus, the literary texts serve as stimuli for reflection on education and the demands placed on it, favoring the design and improvement of teaching practice.

KEY WORDS: teacher competencies, children and young people's literature, teachers

INTRODUCCIÓN

A literatura foi sempre, e segue sendo, un poderoso reflexo do imaxinario colectivo: ten a capacidade de ofrecer múltiples representacións do mundo existente e doutros posibles. A literatura infantil e xuvenil supón un acceso particular a dito imaxinario; nela, a escola é con frecuencia un espazo especialmente poderoso, de aí que a súa análise poida resultar de grande interese á hora de reflexionar sobre a práctica docente, deseñala e melloralala. Con estes factores en mente, o obxectivo do presente traballo consiste en caracterizar e cuestionar a figura docente a través da narrativa infantil e xuvenil. Nesta dirección, partimos dunha mostra breve pero significativa: *Kamo y yo* (Daniel Pennac), e en particular a historia nel incluída “La idea del siglo”; a saga *Harry Potter* (J.K. Rowling), con especial atención ós volumes *Harry Potter e a Cámara dos Segredos*, *Harry Potter e o preso de Azkaban* e *Harry Potter e a Orde do Fénix*; e *A banda sen futuro* (Marilar Aleixandre). Este corpus fundamental, integrado por novelas nas que o ensino secundario é un marco prominente, complementábase con textos de *Ero e o capitán Creonte* (Helena Villar Janeiro), *Á sombra do mestre* (Juan Farias), *A lingua das bolboretas* (Manuel Rivas) e *El maestro y el robot* (José Antonio del Cañizo), cuxos personaxes remiten máis ben á franxa de idade correspondente á educación primaria; e *El ladrón del rayo* (Rick Riordan), na que as mencións ao eido escolar son unicamente puntuais, pero de grande interese. En termos mostrais, esta selección corresponderíase cunha mostra intencional e de conveniencia; atópase xustificada tanto pola súa accesibilidade e popularidade no mercado literario galego, coma pola grande riqueza de situacións escolares que reflicten estas novelas.

Polo que respecta á estrutura do traballo, resérvase un primeiro apartado para a precisión do marco teórico manexado sobre a literatura infantil e xuvenil, así coma algunhas consideracións arredor da súa relación co eido educativo que resultan relevantes para o obxecto deste estudo. Neste apartado inclúese, ademais, unha breve síntese argumental das obras literarias seleccionadas, a fin de contextualizar o estudo posterior.

A continuación, procédese á análise das figuras docentes en ditas obras, organizada arredor do concepto de *competencias docentes*. Con este fin, partimos da noción de competencia entendida como “una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (OCDE, 2003). En canto ó modelo competencial empregado, acudimos tanto ás competencias xerais e específicas determinadas para o Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obrigatoria

e Bacharalato, Formación Profesional e Ensinanzas de Idiomas da USC coma ás utilizadas pola Rede de Formación do Profesorado, segundo o deseño do Departamento de Formación e Innovación do CAFI (vid. anexos).

O primeiro modelo permitíranos conectar o máis estreitamente posible a análise aquí efectuada coa aprendizaxe recibida ao longo do mestrado; favorece, ademais, a precisión e profundidade do estudo realizado. Nesta clasificación, cada competencia vai numerada e acompañada dunha sigla determinada, de tal maneira que por “CG” debe entenderse “competencia xeral”; por “CE-G”, “competencia específica asociada ó módulo xenérico”; por “CE-E”, “competencia específica asociada ao módulo específico”; por “CE-P”, “competencia específica asociada ao Prácticum”; e por “CT”, “competencia transversal”.

Polo que respecta ó modelo proposto polo CAFI, permite corroborar esta mesma liña de análise, así coma organizar as observacións realizadas en sete grandes bloques, para maior operatividade. Contemplaremos pois ó profesorado no seu papel múltiple de educador e guía no proceso de ensino-aprendizaxe; membro dunha organización; interlocutor e referente na comunidade educativa; investigador e innovador; especialista na súa materia; comunicador en linguas maternas e estranxeiras; e competente en TIC.¹ Cada un destes bloques dá título a un subapartado da análise realizada, constituíndo así os grandes núcleos arredor dos que se constrúe o exame máis detallado das competencias docentes.

Por último, o apartado final recolle as conclusións obtidas ó longo da análise, co ánimo de ofrecer, a partir das obras literarias consultadas, unha reflexión sobre a práctica docente, a súa percepción e as demandas existentes para a súa mellora.

Con respecto á metodoloxía empregada, óptase por unha análise comparativa dos textos literarios seleccionados, centrándonos prioritariamente no seu contido e confrontando en todo momento as ideas sinaladas coa teoría didáctica manexada. Cabe observar que, en moitos casos, as implicacións pedagóxicas extraídas das novelas teñen un carácter sen dúbida intencional, que se fai evidente sexa pola claridade coa que están expostas ou porque a meirande parte dos autores (Pennac, Aleixandre, Villar Janeiro, Riordan) son docentes ou mesmo teóricos de didáctica. Este é un factor que teremos en conta ó longo do noso estudo e que, en todo caso, non fai senón confirmar o vínculo entre literatura e sistema educativo sobre o que aquí reflexionamos. Con todo, non hai que esquecer as palabras de Barthes (2007: 20) sobre a morte do autor: “Como institución, el autor está muerto: su persona civil, pasional, biográfica, ha desaparecido; desposeída, ya no ejerce sobre su obra la formidable paternidad

¹ Tal e como reflicte o cadro incluído en anexos, os tres últimos bloques mencionados implican competencias instrumentais e transversais, mentres que os outros catro fan referencia a competencias xenéricas de perfil.

cuyo relato se encargaban de establecer y renovar tanto la historia literaria como la enseñanza y la opinión”. Por iso, non buscaremos nestas páxinas o que Pennac ou Riordan pretendan dicirnos sobre o ensino, senón o que a literatura nos desvela (a nós, e ós lectores/as máis novos e intuitivos) a partir da nosa interpretación do texto e reflexión sobre o feito educativo.

1. A LITERATURA INFANTIL E XUVENIL: CONSIDERACIÓNS INICIAIS

O concepto de literatura infantil, ou literatura infantil e xuvenil, non está exento dun carácter ambiguo, que cómpre clarificar antes de darmos comezo á análise proposta. Tal e como recorda Roig (1995a), existen especialistas que negan a existencia da literatura infantil como tal, asociando o termo simplemente a obras de mala calidade: é o caso, por exemplo, de Carandell (1976) ou Rico (1986). Outros estudosos avogan pola existencia e dignidade da literatura infantil e xuvenil, postura que asumiremos ó longo desta análise; con todo, mesmo entre eles existen notables discrepancias arredor do que abrangue o concepto, así como á hora de establecer a fronteira entre o compoñente “infantil” e o “xuvenil” desta literatura. Para os propósitos do presente traballo, optamos por partir das consideracións da propia Roig (2013: 68), quen, no marco da Teoría dos Polisistemas,² ofrece a seguinte definición:

[U]n sistema literario conformado por un conxunto de produtos culturais (analóxicos, dixitalizados e dixitais) que os creadores e creadoras realizan pensando en varios destinatarios e que a sociedade reconece como tales. Estes destinatarios son [...] por unha banda a infancia, preadolescencia, adolescencia e mocidade cuns gustos e intereses determinados que condicionan a selección temática, o ton, a lingua e imaxe [...] Por outra os mediadores (familia, lexisladores educativos, docentes, bibliotecarios, editores...) que compran, que promulgan leis e decretos con directrices educativas en relación á lectura para os centros de ensino, que recomendan, propoñen, editan...

A partir desta base, propón entender a literatura infantil, por unha banda, e a xuvenil, pola outra, como dous subsistemas integrados no que chamamos “literatura infantil e xuvenil”, denominación englobadora que defende “debido ás dificultades de establecer [...] fronteiras claras entre infancia-adolescencia e entre adolescencia-primeira xuventude” (Roig, 1995a: 132). Na mesma liña, ó longo deste estudo, malia ser perfectamente conscientes da diversidade existente no corpus seleccionado (por exemplo, *Ero e o capitán Creonte* é unha obra destinada, en principio, á infancia, mentres que *El ladrón del rayo* diríxese preferentemente ó público adolescente), optamos por incluílas todas baixo unha mesma etiqueta.

Con respecto ó dobre destinatario da literatura infantil e xuvenil, Shavit (1986: 179) enfatiza “the need for children’s literature to function while ‘walking the tightrope’ between the official addressee (the child) and those who decide the character of his culture (the adults)”. Nesta situación, resulta evidente que, á hora de abordar un tema coma a figura docente neste tipo de obras, non é posible ignorar a grande importancia do papel mediador do profesorado. En palabras de Roig (1995a: 129), “a escola foi e é o centro promotor por

² Véxase Even-Zohar (1990). Para un estudo da literatura infantil dende o punto de vista da Teoría dos Polisistemas, pódese consultar tamén Shavit (1986, 1992).

excelencia do libro infantil e xuvenil” e, en consecuencia, os educadores parten dunha situación particularmente proclive á adopción do rol de mediación nesta literatura. Non se trata dun papel irrelevante; os mediadores convértense “en axentes transformadores, dado que actúan como primeiros receptores para logo comprar, recomendar ou propoñer o libro” (Roig, 2013: 151). Lage (1996: 43) chega a afirmar:

Naturalmente que cualquier tipo de diatriba atroz contra el maestro en Literatura Infantil y Juvenil actual no resultaría del agrado de los docentes, principales intermediarios en las lecturas de los niños, por lo que los autores (y los editores) se miran muy mucho a la hora de lanzarse a estas cuitas.

Aínda que afirmacións coma a de Lage poden resultar matizables (entre outros motivos, porque cómpre non reducir a literatura infantil e xuvenil á lida na escola; dita posición non é, de feito, necesariamente a máis desexable),³ podemos convir que o papel do profesorado como mediador na transmisión da literatura infantil e xuvenil, en especial na destinada ós lectores máis novos, é o suficientemente significativo como para deixar a súa pegada na mesma. A isto hai que engadir o feito de que moitos autores e autoras de literatura infantil e xuvenil son docentes de profesión, de maneira que o tratamento da realidade escolar nas súas obras non deixa de vir filtrado pola propia experiencia, así coma polas súas preocupacións e reflexións persoais sobre o feito educativo. Cervera (1989: 157-62), quen entende por literatura infantil “todas las producciones que tienen como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como receptor al niño”,⁴ reflexiona desta maneira:

En el momento actual, en España y en otros países, la escuela es la entidad más eficaz en la promoción de la literatura infantil, bien sea por el afán de crear hábitos lectores en los niños, bien por la contribución de autores profesores y editoriales vinculadas a la educación. Tal vez éste sea un estadio por el que hayan de pasar todos los países donde la literatura infantil está en período de desarrollo, pero el mantenimiento indefinido de esta situación coloca a la escuela en disposición de ejercer, directa o indirectamente –por sí misma o por las editoriales pedagógicas y los autores profesores– si no el control sobre la literatura infantil, sí, por lo menos, la influencia de una de las corrientes determinantes de ella. Ignorar esta circunstancia sería miopía imperdonable.

Por outra banda, este mesmo autor propón unha clasificación da literatura infantil e xuvenil que paga a pena recoller, distinguindo no interior do conxunto tres tipos fundamentais (Cervera, 1989: 158-59):

³Aínda que non hai dúbida da forza canonizadora da escola e do pulo que pode dar a determinadas obras, cómpre manter presente que o carácter obrigatorio das lecturas, con frecuencia, non axuda a garantirles o aprecio da mocidade. Lémbrese a reflexión de Rodari (1977: 28): “Hay dos tipos de niño lector, o bien el que lee para la escuela, porque leer es su ejercicio, su deber, su trabajo, poco importa si agradable o no; o bien el niño que lee para sí mismo, por gusto, para satisfacer su necesidad personal de información [...] o para alimentar la imaginación, es decir, para *jugar a* [...] Y es precisamente el *niño-que-juega* el verdadero vencedor, pues a la postre los libros nacidos para el *niño-escolar* no perduran, no resisten al tiempo, a las transformaciones sociales, a las modificaciones de la moral, ni las conquistas sucesivas de la pedagogía y de la psicología infantil. En cambio los libros nacidos de la imaginación y dirigidos a la misma, permanecen, y, a veces, llegan a ser grandes libros, a convertirse en “clásicos”.

⁴Tejerina (2005) propón puntualizar esta definición da seguinte maneira: “Toda producción artística que tiene como base la palabra y al niño como destinatario o receptor”.

-la literatura *ganada* [...] que engloba todas aquellas producciones que no nacieron para los niños, pero que, andando el tiempo, el niño se las apropió o ganó o se le destinaron, previa adaptación o no. Aquí cabe incluir todos los cuentos tradicionales, el sector folclórico de la literatura infantil, muchos de los romances y canciones, una porción nada despreciable de la novelística juvenil, etc [...]

-la literatura *creada* para los niños, que es la que tiene ya como destinatarios específicos a los niños. Es la que en gran medida se ha producido, y sigue produciéndose, tanto bajo la forma de cuentos o novelas como de poemas y obras de teatro. [...] De una forma o de otra esta literatura infantil tiene en cuenta, según los cánones del momento, la condición del niño. Evidentemente en ella se reflejan muchas tendencias y concepciones de la literatura infantil que hacen particularmente viva e interesante.

-la literatura *instrumentalizada*. Bajo este nombre pretendemos señalar gran cantidad de libros que se produce ahora sobre todo para preescolar y Ciclo inicial de la E. G. B. Debemos hablar más de libros que de literatura. Nos referimos a todos esos que aparecen en series en las que, tras escoger un protagonista común, lo hacen pasar por distintos escenarios y situaciones: la playa, el monte, el circo, el mercado, el zoo, el campo, la iglesia, el colegio, la plaza... O bien aquellos que se crean como extensión para ejercicios de gramática u otras asignaturas. Está claro que en todas estas producciones predomina la intención didáctica sobre la literaria. La creatividad es mínima, por no decir nula. Toman el esquema de la literatura y lo aplican a varios temas monográficos que convierten así en centros de interés [...] No son literatura, aunque lo parezcan.

Un trazo clave destas producións literarias é, ademais, o feito de que ofrecen sempre unha mirada dende a infancia; en palabras de Merlo (1976: 47), “el personaje de una ficción infantil puede ser niño o adulto, cándido o perverso, pero debe estar visto con ojos de niño, concebido con una imaginación de niño, revivido según los cánones vitales propios de los niños”. Neste mesmo sentido, observa López Tamés (1985: 15) que a literatura infantil é “no la que imita grotescamente el mundo de los niños y adolescentes desde una perspectiva adulta sino la que se adecúa a una etapa del desarrollo humano sin renunciar a la universalidad de los temas” (ambos cit. en Tejerina, 2005). Son precisamente cuestións coma estas as que fan interesante o estudo da figura docente a través da literatura infantil e xuvenil: ofrécese unha ventá privilexiada a posibles miradas lanzadas dende o outro lado da clase.

Con todo, estas consideracións non deben levarnos a perder a perspectiva. Ó observar os personaxes das obras seleccionadas á luz do marco competencial deseñado para a formación do profesorado, o que se busca son instrumentos e estímulo para a reflexión, pero nunca impoñer unha obriga didáctica ou prescritiva sobre os textos: o contrario implicaría non entender o que é a literatura. Lémbrense as palabras de Roig (1995a: 134), quen, fronte á literatura de transmisión oral infantil e xuvenil e ós libros escolares, entende por “literatura infantil e xuvenil” en estado puro o seguinte:

Tódolos textos narrativos, poéticos ou dramáticos que se rexen por unha linguaxe literaria, que intentan desenvolver vidas, emocións, sentimentos e que non precisan referencias reais, palpables, etc. É dicir, que non teñen por que se axustar á proba da oposición verdadeiro/falso, non teñen por que ser documentos ou actas fiables dunha realidade exterior ó texto, pois mesmo os elementos da realidade comprobable que pasan a formar parte do texto literario, ó entraren no mundo da ficción, acóllense a un estatuto propio e diferente desa realidade referencial. Noutras palabras, pasan a ter unha existencia literaria que pode coincidir (en parte) cunha realidade comprobable, pero non necesariamente.

Sen prexuízo desta cuestión, cómpre considerar ó mesmo tempo que os textos literarios son produtos socioculturais dun contexto determinado, e como tales poden reflectir,

filtradas pola ficción, visións e reflexións de grande valor arredor desa realidade e do que sobre ela proxecta o imaxinario colectivo. A función social da literatura é algo que non debe ser ignorado; en palabras de Ballaz (1997: 25-26):

La literatura, en la que pervive la palabra, conserva y acrecienta el imaginario colectivo, necesario para mantener el coraje de ser ciudadano y para avanzar en la toma de conciencia de la dignidad humana. Sin el progreso de lo imaginario –no solo de lo imaginario novelesco– sería más difícil comprender el mundo moderno y el rumbo que va tomando, ya que cualquier proyecto de futuro va precedido de formulaciones utópicas. Los mejores sueños se plasman, como tanteos previos, en obras de la imaginación, antes de cobrar cuerpo en proyectos individuales o colectivos [...] El escritor se coloca ante la realidad [...] pero lo repiensa y lo pone ante los lectores, haciendo ver las caras ocultas de una realidad que es poliédrica.

Na mesma liña, Roig (2013: 146) sostén que os textos literarios “atesouran todo o patrimonio de coñecemento e penetran no espírito humano con fins estéticos pero tamén morais e éticos, transformadores ou interpretadores do mundo”, ata o punto de que “todos os fins foron e son funcións da literatura ao servizo da sociedade, pois a través dos textos literarios plásmanse os soños e os proxectos individuais e colectivos do ser humano”. Desta maneira, a literatura non é unha simple imitación da realidade, pero si a reelabora e desvela as súas caras ocultas, ofrecendo novas visións e posibilidades que axudan a comprender e interpretar o mundo. Así pois, nas seguintes páxinas empregaranse as múltiples representacións da figura docente existentes na literatura infantil e xuvenil (e arraigadas, polo tanto, nese ollar infantil-adolescente ó que anteriormente se fixo referencia) como estímulo para a reflexión sobre o papel dos educadores/as na realidade extraliteraria, e sobre as demandas que dende a sociedade lles son esixidas.

Antes de pasar á exposición dos resultados de dita análise, ofrécese un breve resumo argumental das obras literarias estudadas (cuxos pormenores, con todo, recordaranse sempre que se considere preciso):

- “La idea del siglo”, en *Kamo y yo* (D. Pennac): Preocupados polo seu inminente paso ó “sexto curso” do sistema educativo francés (que implica cambios similares ó paso da Educación Primaria á Secundaria; en particular, pásase de ter un único mestre a contar cun especialista por materia), Kamo e os seus amigos pídenlle ó seu profesor, o señor Margerelle, que os prepare para o cambio interpretando el mesmo as personalidades de distintos docentes. O mestre transfórmase así no señor Crastaing, profesor de lingua; *míster Saimon*, profesor de inglés; e outros personaxes moi diferentes entre si, ós que interpreta dunha maneira tan convincente que os seus alumnos comezan a temer que se perdesen a si mesmo no papel.
- Saga *Harry Potter* (J. K. Rowling): A célebre saga xuvenil narra as aventuras de Harry dende que ós once anos descubre que é meigo e comeza a asistir á Escola Hogwarts de

- Maxia e Feiticería, ata a súa maioría de idade. Ó tempo que se enfronta a Lord Voldemort, o grande antagonista, Harry medra, aprende e relaciónase con estudantes e profesores/as.
- *A banda sen futuro* (M. Aleixandre): Carlota, estudante de bacharelato, comeza a estudar nun novo instituto, ó que acode coa cabeza sempre cuberta cun pano ou un gorriño, pois tivo que rapar o cabelo por mor dunha enfermidade. A novela conta a progresiva integración no centro da adolescente, a súa relación con compañeiros/as e profesores/as, e as súas preocupacións (música, namoros, clases, amizades) a medida que vai aprendendo a deixar atrás as inseguridades.
 - *Ero e o capitán Creonte* (H. Villar Janeiro): Ero é un neno alegre e inquedo ó que lle gusta explorar a vila de Pombeiro co seu gato Creonte. Cando don Xacobe, o seu mestre, se decata de que as súas clases resultan terriblemente aburridas para o alumnado, decide introducir nas mesmas distintas innovacións: aprenden matemáticas a través da papiroflexia, lingua facendo un boneco de neve... As transformacións da escola afectan á vila enteira.
 - *Á sombra do mestre* (J. Farias): Dun xeito moi lírico, esta novela xira arredor dun pequeno pobo galego e do seu mestre, cuxo poderoso compromiso ético o leva a enfrontarse ó alcalde e a perder o seu posto de traballo, pero nunca a admiración do alumnado e os habitantes da vila.
 - *El maestro y el robot* (J. A. del Cañizo): Don Nicomedes, mestre dunha pequena vila moi afastada, descobre que a súa escola vai ser o centro dunha nova pedagogía experimental: as súas clases serán substituídas polas dun robot. Aínda que inicialmente se mostra fascinado polos avances (o robot atesoura no seu interior todo o coñecemento imaxinable, e conta con maquinaria destinada a introducilo e fixalo sen esforzo no cerebro do alumnado), axiña o mestre se decata dos perigos que este método trae consigo: os rapaces comezan a perder a imaxinación.
 - *A lingua das bolboretas* (M. Rivas): O conto recolle a incorporación á escola do pequeno Pardal e a súa relación co mestre, don Gregorio, quen lle ensina a amar o colexio e as marabillas do mundo. A idílica situación chega á súa fin co estourido da Guerra Civil e a detención de don Gregorio.
 - *El ladrón del rayo* (R. Riordan): Primeiro tomo da exitosa saga xuvenil *Percy Jackson y los dioses del Olimpo*, esta novela conta como Percy, un mozo diagnosticado con TDAH e dislexia e expulsado de numerosos institutos, descobre que é un semideus, e que os vellos mitos grecolatinos que estudou en clase do señor Brunner non só son reais, senón que seguen vivos ó seu redor, levándoo a embarcarse en múltiples aventuras.

2. ANÁLISE DAS FIGURAS DOCENTES

2. 1. EDUCADOR/A E GUÍA NO PROCESO DE ENSINO-APRENDIZAXE

Esta competencia “refírese ao uso consciente por parte do profesor das súas capacidades, habilidades, coñecementos e ferramentas para xerar e motivar procesos de aprendizaxe no alumnado” (CAFI, 7); é claramente a que ten un reflexo máis evidente nos textos literarios seleccionados. Nela inclúese, en primeiro lugar, a capacidade de elaborar unha programación, realizar un adecuado seguimento do proceso de ensino-aprendizaxe e levar adiante a avaliación. En terminoloxía do Máster de Profesorado, falamos de *planificar, desenvolver e avaliar o proceso de ensino e aprendizaxe potenciando procesos educativos que faciliten a adquisición das competencias propias dos respectivos ensinos, atendendo ao nivel e formación previa dos estudantes, así como á orientación dos mesmos, tanto individualmente como en colaboración con outros docentes e profesionais do centro* (CG3).

A obra na que mellor representadas aparecen estas cuestións é *A banda sen futuro*. En primeiro lugar, faise mención ós desaxustes na temporalización dos contidos, tan frecuentes na realidade docente: “Hoxe, na clase de galego, lemos cantigas de amor e de amigo. Por certo, que todos os cursos empezamos por cousas escritas hai tropecentos séculos e nunca chegamos aos de agora” (Aleixandre, 2007: 77). Así pois, percíbese unha carencia á hora de programar e secuenciar os contidos, posto que parte da materia (“os de agora”) nunca chega a explicarse.⁵ Ademais, nesta mesma novela os procedementos de avaliación son motivo dun forte conflito entre o alumnado e Gracia, a profesora de Educación Plástica. Esta última pretende realizar un exame fóra do horario oficial de clase, pois afirma precisar máis tempo do dispoñible para cumprir coa programación: “farfallou non sei que acerca de perder horas de clase e os programas demasiado amplos” (Aleixandre, 2007: 112). O alumnado négase a facer a proba nesas condicións: “Hai un horario, e temos dereito a que nolo respecten” (2007: 75); propoñen a solución intermedia de quedar unha hora adicional unha tarde que si teñen docencia, pero a reacción da profesora é a seguinte (Aleixandre, 2007: 79-80):

–Total, é un día –argumenta ela–. Un exame é un exame. Pódese facer unha excepción.

–Eu non estou de acordo –di Miguel– con iso de que un exame é un exame. Suponse que temos avaliación continua, ou é que non van contar todas esas láminas que entregamos? Se o exame non é a única nota senón unha máis, ben pode ser un martes á hora de clase, máis a seguinte hora.

–Vasme dar leccións? –alporízase a profe–. Ti preocúpate de facer ben as láminas que eu sei como teño que poñer notas. O exame vai ser o mércores pola tarde e xa está. Acabou a discusión, non imos estar toda a clase dándolle voltas.

⁵Ademais, a vulgar pola perspectiva da moza protagonista, os contidos que o/a docente non selecciona son precisamente aqueles que máis parecen interesar ao alumnado, co cal pérdese en grande medida o compoñente motivacional.

–Pero... -intenta protestar Paulina.

–Dixen que non hai máis que falar –corta ela–. Acabou o conto.

Desta confrontación pódese extraer, polo tanto, que o conflito xerado entre a personaxe de Gracia e o seu alumnado provén, ademais de da súa actitude autoritaria, da súa incompetencia á hora de programar e avaliar adecuadamente: non logra de xeito satisfactorio *transformar os currículos en programas de actividades e de traballo* (CE-E6) nin *coñecer estratexias e procedementos de avaliación e entender a avaliación como un procedemento de regulación da aprendizaxe e estímulo do esforzo* (CE-E10). A temporalización deseñada non lle permite cubrir todos os contidos no horario oficial (de maneira similar ó/a docente de galego) e, tal e como sinalan os estudantes, non fai uso de múltiples instrumentos de avaliación, senón que pretende empregar a proba escrita final como única referencia. Gracia non cumpre, polo tanto, coa premisa de levar adiante unha avaliación continua. Por se isto fose pouco, posteriormente toma represalias incluíndo no exame máis materia da pactada (Aleixandre 2007: 127-28):

O exame paréceme difícilísimo, un poliedro endiañado e unha perspectiva que, diría eu, non aprendemos na clase [...] Mellor dito, empezouno a explicar onte –segundo están contando á saída do exame– e en teoría só entraba o que se dera ata a semana pasada. O persoal está indignado.

Por outra banda, baixo o descritor “educador/a e guía no proceso de ensino-aprendizaxe”, a Rede de Formación do Profesorado inclúe tamén a competencia en didácticas específicas, así como á hora de poñer en práctica “metodoloxías activas e inclusivas, facilitando a aprendizaxe activa tanto individual como en grupo” (CAFI, 7) e favorecer o desenvolvemento do pensamento crítico. Á súa vez, o modelo do mestrado fai referencia a *deseñar e desenvolver metodoloxías didácticas tanto grupais como personalizadas, adaptadas á diversidade dos estudantes* (CG6). En palabras de Perrenoud (2004: 20):

Para hacer aprender, no basta con estructurar el texto del conocimiento, luego “leerlo” de modo inteligible y con energía, sino que esto exige al menos talentos didácticos. La competencia necesaria hoy en día es controlar los contenidos con suficiente soltura y distancia para construirlos en las situaciones abiertas y las tareas complejas, aprovechando las ocasiones, partiendo de los intereses de los alumnos, explotando los acontecimientos, en resumen, favoreciendo la apropiación activa y la transferencia de conocimientos, sin pasar necesariamente por su exposición metódica, en el orden prescrito por un índice de contenidos.

Neste sentido, convén analizar a representación nas obras seleccionadas de diversas metodoloxías docentes. Resulta moi interesante observar o contraste establecido na saga *Harry Potter* entre a metodoloxía activa do profesor Lupin e a estritamente teórica da profesora Umbridge. O primeiro, que é un dos personaxes máis positivos da obra, aposta dende a súa primeira clase por un enfoque práctico (Rowling, 2004: 120):

–Boa tarde –dixo–. Volve de gardar os libros nas carteiras, por favor, que hoxe imos ter unha clase práctica. Só ides necesitar as varíñas.

Houbo na clase algún intercambio de miradas cheas de curiosidade mentres se gardaban os libros. Nunca antes tiveran unha clase práctica de Defensa contra a Maxia Negra [...] Desconcertados, mais interesados asemade, os rapaces puxéronse en pé e acompañaron o profesor Lupin cando saíu da aula.

Lupin gaña de inmediato o aprecio e a admiración do alumnado e “en menos de nada, Defensa contra a Maxia Negra pasara a ser a materia favorita de case todos” (Rowling, 2004: 129). Pola contra, a profesora Umbridge é unha decidida antagonista, e os seus métodos son presentados en marcada oposición ós de Lupin (Rowling, 2008a: 253-54):

–Ben, boas tardes! –dixo ela, cando finalmente toda a clase sentou.

Algunhas persoas muiñaron un “boas tardes” como resposta.

–A ver –dixo a profesora Umbridge–. Iso non vai valer, non si? Querería que respondesen, por favor “Boas tardes, profesora Umbridge”. Unha vez máis, por favor. Boas tardes, clase!

–Boas tardes, profesora Umbridge –repetiu a clase.

–Así si –dixo docemente–. Non era moi difícil, non si? Variñas fóra e cálamos na man, por favor.

Moitos da clase intercambiaron tristes miradas; a orde “variñas fora” nunca precedera a unha clase que consideraran interesante [...]

–A ver, a súa instrución nesta materia foi algo desbaratada e por partes, non si? [...] Seguiremos un curso aprobado polo ministerio, coidadosamente estruturado e teoricamente centrado sobre a maxia defensiva. Copien o seguinte, por favor.

Golpeou o taboleiro de novo; a primeira mensaxe desapareceu e foi substituída polos “Obxectivos do curso”.

1. *Entender os principios nos que se basea a maxia defensiva.*

2. *Aprender a recoñecer situacións nas que a maxia defensiva pode utilizarse legalmente.*

3. *Situar o uso da maxia defensiva nun contexto para o seu uso práctico.*

–Ten todo o mundo unha copia de *Teoría da maxia defensiva*, por Wilbert Slinkhard? [...] Gustaríame que abrisen o libro na páxina cinco e que lesen o capítulo primeiro, “Conceptos básicos para principiantes”. Non hai necesidade de falar [...]

Era desesperadamente aburrido, case tan malo como escoitar o profesor Binns. [Harry] sentiu como a concentración lle esvaraba; pronto lera a mesma liña media ducia de veces sen entender máis ca as primeiras palabras.

Como reflicte esta pasaxe, o alumnado resente o abandono da metodoloxía activa; o protagonista atópase aburrido e incapaz de concentrarse cando o único que se lle permite é a lectura en silencio. Ante esta situación, unha das estudantes, Hermione, cuestiona de xeito explícito a ausencia de contidos prácticos na materia impartida (Rowling, 2008a: 252-58):

–Teño unha pregunta sobre os obxectivos do curso [...] Aí non hai nada escrito sobre o uso de esconxuros defensivos.

–O uso de esconxuros defensivos? –repetiu a profesora Umbridge cunha risiña–. Por que? Non podo imaxinar ningunha situación que se poida dar na miña clase que requira que usen un esconxuro defensivo, señorita Granger. Non esperará que a vaian atacar durante a clase? [...] Quería preguntar algo máis?

–Si –dixo Hermione–. Está claro que o obxectivo final de Defensa Contra as Artes Escuras é practicar esconxuros defensivos.

–É vostede unha experta en educación adestrada polo ministerio, señorita Granger? –preguntou a profesora Umbridge, coa súa falsa voz doce.

–Non, pero...

–Pois daquela, paréceme que non está cualificada para decidir cal é o “obxectivo final” de calquera clase. Meigos maiores e máis intelixentes ca vostede elaboraron o noso novo programa de estudos [...] vostedes foron expostos a algúns meigos moi irresponsables nesta materia, moi irresponsables de certo... por non mencionar –ceibou unha risiña noxenta–, a recastados extremadamente perigosos.

–Se se refiere ao profesor Lupin –atacou Dean enfadado–, el foi o mellor que...

–A *man*, señor Thomas! Como dicía... a vostedes mostráronlles esconxuros que eran complexos, inapropiados para a súa idade [...] Ben, a idea do ministerio é que un coñecemento teórico será máis que suficiente para que podan pasar o seu exame, que, despois de todo, é do que se trata a escola [...] Se

se estuda a teoría o suficientemente duro, non hai razón pola que non debera ser capaz de efectuar os esconxuros baixo condicións de exame coidadosamente controladas [...]

–E de que nos vai valer a teoría no mundo real?–dixo Harry en voz alta, co puño no aire de novo. A profesora Umbridge elevou a ollada.

–Isto é a escola, señor Potter, non o mundo real–dixo ela suavemente.

–Logo non se supón que nos estamos preparando para o que nos espera aí fóra?

–Non hai nada esperando aí fóra, señor Potter.

Son múltiples nestes fragmentos os trazos que explican o fracaso da profesora Umbridge como docente; entre eles, destaca a súa actitude déspota e de desprezo cara ó alumnado, na que se afondará posteriormente. Neste apartado, pódese insistir na súa concepción dos estudantes como axentes absolutamente pasivos, meros receptores do coñecemento dos que se espera, ante todo, o silencio e a submisión. En ningún momento Umbridge motiva o exercicio do pensamento crítico: de feito, as obxeccións de Hermione son silenciadas e ridiculizadas co pretexto de que a moza non é “unha experta en educación adestrada polo ministerio” e mediante o emprego dunha falacia de autoridade (“Meigos maiores e máis intelixentes ca vostede elaboraron o noso novo programa de estudos”). Neste mesmo sentido, a profesora declarará posteriormente: “Estou aquí para ensinalles a utilizar un método aprobado polo ministerio que non inclúe convidar os estudantes a que dean as súas opinións sobre asuntos dos que entenden moi pouco” (Rowling, 2008a: 335).

Ademais, resulta patente o feito de que a profesora Umbridge non contempla a aplicación dos contidos que imparte fóra da escola: para frustración do alumnado, insiste en marcar unha liña divisoria entre o colexio e o “mundo real”, fuxindo así de todo posible enfoque competencial do ensino; e sostén que o obxectivo do mesmo non é outro que pasar un exame. Desta maneira, elimínase toda posibilidade de aprendizaxe situada, e o alumnado non percibe funcionalidade algunha no proceso: tal e como se lles ofrecen, os contidos non encerran utilidade algunha, nin para comprender o mundo que os rodea nin para interactuar con el. Finalmente, non deixa de resultar significativa a actitude particularmente burocrática de Umbridge, con continuas referencias á lei e o poder político. Isto parece suxerir que, por máis que o persoal docente teña, como é lóxico, a obriga de axustarse á lexislación educativa vixente, un exceso de insistencia e inflexibilidade (e, en especial, o emprego da lei como escudo para evitar todo diálogo co alumnado) convértense en elementos negativos.

Tamén na novela *Kamo y yo* pode apreciarse o contraste entre as metodoloxías preferidas polas distintas “personalidades docentes” que fai súas o señor Margerelle. Cando interpreta o papel de Crastaing, o profesor de lingua, faise eco do modelo de docente autoritario, antipático e de metodoloxías tradicionais, nas que (como sucedía coa profesora Umbridge) o alumnado é un axente pasivo. Como ámbolos dous exemplos reflicten, este

perfil é o máis frecuente na literatura cando o profesor actúa como antagonista. Pódese citar, a modo de mostra, a presentación de Crastaing á clase (Pennac, 2003: 30-32):

–Soy su nuevo profesor de lengua y acabo de escribir mi nombre en la pizarra. ¡Espero que pongan el máximo cuidado en recordarlo sin ningún error! [...] Soy bajito, soy viejo, soy calvo, no soy feliz y me siento muy cansado. ¡De modo que, se lo advierto, soy duro y enormemente susceptible! [...] Antes de cada clase estarán ustedes de pie detrás de sus sillas (Silencio.) Y cuando suene la campana, esperarán hasta que yo les dé la orden de marcharse. (Silencio.) Me parece que es la mínima cortesía.

Su mirada febril saltaba como una pulga sobre cada uno de nosotros.

–¿Me han entendido?

El resto de su cara se mantenía perfectamente inmóvil, con sus mejillas hundidas y sus labios blancos.

–Síéntense.

Se sentó después de hacerlo nosotros, de golpe, como un palo que se quiebra.

–Saquen una hoja para escribir un dictado.

Extrajo de su cartera una regla negra de madera que colocó a su derecha, sin el menor ruido; luego un viejo reloj que situó a su izquierda, sin el menor ruido; y, por fin, un libro que abrió exactamente frente a sí y cuyas páginas alisó con cuidado, sin el menor ruido.

–Cuatro puntos por cada falta gramatical, dos por cada falta de vocabulario y medio punto por las de acentos y puntuación. Marquen un margen de tres cuadros. Les recuerdo que el uso de tinta roja está estrictamente reservado a sus profesores.

Como reflicte este fragmento, a caracterización do profesor antagonista complétase aquí con referencias á súa idade avanzada, infelicidade persoal e perda do interese na profesión docente: “soy viejo, soy calvo, no soy feliz y me siento muy cansado”. Mostra, ademais, un exceso de rigor no mantemento da disciplina, e a actividade proposta (un ditado), ademais de ter pouco de innovadora, é presentada en termos claramente punitivos: soamente fai fincapé nas sancións por erros ortográficos e nos requisitos formais a cumprir. Neste sentido, a avaliación das actividades pasa a ter un carácter moito máis sancionador ca formativo. Así pois, promóvese unha motivación de logro negativa, na que o alumnado se move por medo ó fracaso e á sanción, en lugar de polo interese na tarefa.

Pola contra, cando o señor Margerelle se converte en *míster Saimon*, o profesor de inglés, a súa metodoloxía transfórmase por completo. Esixe do alumnado agora un continuo movemento, representando fisicamente os termos que el pronuncia. Este método resulta máis interesante para os estudantes que o de Crastaing, e inicialmente parece ter éxito; porén, acaba levando á perda absoluta do control da clase (Pennac, 2003: 35-36):

Empezábamos a entender su sistema. Estaba enseñándonos inglés. Bastaba con imitar lo que hacía, memorizar lo que decía y leer en la pizarra lo que escribía: “nau”, por ejemplo, se convertía en “now”, “plis” era “please”, “stendap” resultaba ser “stand up”... etcétera, etcétera. Como truco no estaba mal. Sobre todo con aquella gran sonrisa que jamás se le borraba de la cara. Lo lógico era que funcionase. Pero míster Saimon no tenía afinada la puesta a punto y dejaba que la maquinaria se embalase...

Al principio imitábamos todos sus gestos, muy aplicados: pero al acelerarse poco a poco el ritmo, nos vencía la excitación. Míster Saimon, sin querer, daba las órdenes cada vez más deprisa y cada vez más alto: “¡Sentaos! ¡En pie! ¡Caminad! ¡Corred! ¡Leed! ¡Saltad! ¡A dormir! ¡A escribir! ¡La nariz! ¡Los pies! ¡Sentaos! ¡En pie! ¡A dormir! ¡A reír! ¡Soñad! ¡Gritad!”, hasta que nos poníamos excitados como pulgas. Eso es lo que éramos al final: un ejército de pulgas enloquecidas, totalmente incontrolables, que tiraban las sillas, se subían a las mesas y daban vueltas a toda velocidad alrededor de la clase lanzando aullidos pretendidamente británicos que debían de oírse hasta en los arrabales [...] El señor Saimon había perdido totalmente el control de la situación. Incluso creo que a fuerza de correr, saltar, caer nos

sobre las sillas y pegar saltos, a fuerza de aullar y reírnos como chiflados, nos habíamos olvidado completamente de su existencia.

Así pois, reflíctese aquí un dos perigos das metodoloxías máis activas: incorrectamente xestionadas, poden desembocar no caos e a incapacidade do docente para manter a disciplina na aula.

Finalmente, en *A banda sen futuro* tanto Elvira, a profesora de bioloxía, coma Roberto, o de lingua castelá, son figuras marcadamente positivas que exhiben unha alta competencia didáctica, e practican metodoloxías nas que o alumnado ten un papel activo e é o construtor da súa propia aprendizaxe. Roberto opta polo traballo por proxectos, incluíndo na materia de Lingua Castelá e Literatura de primeiro de Bacharelato a montaxe dunha obra teatral (Aleixandre, 2007: 83):

Roberto, o de lingua española, está organizando unha obra de teatro para representarmos antes das vacacións de Nadal. Se sae ben –di–, levarémola á mostra que organizan en maio os institutos da cidade. Hai unha discusión tremenda para escoller o que se vai montar. El fai unha proposta de tres obras, lemos un pedaciño de cada unha en clase, e votamos. Antes hai unha quenda para defender as opción aínda que pon, como condición para falar a favor dunha obra, lela enteira.

Pola súa banda, as clases de Elvira, unha das docentes máis apreciadas do centro, descríbense da seguinte maneira (Aleixandre, 2007: 71-72):

Elvira, a de bioloxía, sempre está inventando cousas. Unha saída que imos facer para novembro un día que vaia bo tempo, unha exposición sobre o lixo e a reciclaxe que fomos ver o mércores pasado, uns problemas que hai que resolver no laboratorio.

–Tedes que pescudar de que é esa mostra que vos puxen no microscopio. Animal ou vexetal?

Algúns protestan, porque dá poucas instrucións e se lle preguntamos “Pode ser folla de lirio?”, responde con outra pregunta: “A ti que che parece?”. Ademais sempre está cos porqués. Tes que explicar por que. A min gústanme máis estas sesións de laboratorio, traballando pola nosa conta e facendo experimentos. Pero o desta semana é o máis orixinal de todo.

Estamos co tema da reprodución, e o xoves pasado, despois de discutir sobre a exposición do lixo, case ao final da clase, dinos:

–Os óvulos só os poderemos ver nun vídeo, pero se hai alguén que poida proporcionarme espermatozoides, mirarémolos ao microscopio o luns que vén.

Pídeo cun ton tan normal coma se suxerise que alguén lle trouxese feitas ou caracois. Faise un silencio deses que, parece ser, aproveitan as moscas nas novelas para zoar [...]

–Non fai falta que mo digades agora –di ela—. Chega con que o voluntario os leve ao departamento de ciencias antes da sesión de laboratorio do luns.

–E se non hai ningún voluntario? –pregunta Abel.

–Se non hai ningún voluntario non pasa nada –contesta Elvira co mesmo ton lixeiro de antes–, veremos células da mucosa bucal.

O carácter activo e innovador (“sempre está inventando cousas”) da práctica de aula de Elvira resulta patente neste fragmento, igual que a súa adopción do papel de guía no proceso de aprendizaxe protagonizado polo alumnado: insiste en que este pescude por si mesmo as respostas, fomentando o desenvolvemento do pensamento crítico e a competencia de aprender a aprender, en lugar de limitar as súas clases á mera transmisión de coñecementos mediante a lección maxistral. Pódese apreciar tamén a súa vontade de *relacionar a educación*

co medio (CE-610), tanto propoñendo actividades que achegan a ciencia ó alumnado como aproveitando os recursos da contorna: menciónase “unha saída que imos facer en novembro”, “unha exposición sobre o lixo e a reciclaxe que fomos ver o mércores pasado”... Promove, polo tanto, unha aprendizaxe situada, que conecta co mundo dos/as estudantes. Estes aprecian, ademais, o carácter aberto e natural de Elvira, quen antepón a construción do coñecemento a toda posible hipocrisía ou puritanismo sexual. Sen dúbida, estas actitudes poden atoparse con detractores na comunidade educativa, tal e como acontece na propia obra (Aleixandre, 2007: 110-11):

–Neste instituto é un delito terrible ir en contra do que queren os alumnos –así dixo-, pero unha profesora pode mandar masturbarse un rapaz sen que pase nada [...]

–Corrupción de menores! –dicía o pai que o tomara pola tremenda, un tal Comesaña que ten unha ferretaría no barrio-. Confiámoslles a educación dos nosos fillos e ensínanlles a facer porcalladas.

As máis frecuentes son, porén, as reaccións positivas (Aleixandre, 2007: 112):

En canto ao da caza dos espermatozoides, unha das nais, que é mestra, quitoulle ferro, dicíndolle a Comesaña que Elvira era unha das mellores profesoras que tiveran os seus fillos, que conseguía interesar aos rapaces en todo o relativo ás ciencias e que a ela agora eran seus fillos quen lle ensinaban a distinguir unhas árbores das outras.

–Non imos poñernos estreitos –acabou dicindo-, cando sabemos que todas esas cousas, se é que non lles falan delas na casa, que é onde deberían, poden aprendelas só prendendo a tele. Os rapaces agora tómanas con máis naturalidade ca algúns de nós.

Polo tanto, pódese concluír que a reflexión realizada a raíz das obras literarias confirma a defensa exposta pola Rede de Formación do Profesorado, así coma no Máster de Profesorado, das metodoloxías docentes de carácter activo, innovador e impulsor da capacidade crítica. Así pois, óptase por un ensino no que “el conocimiento se construye activamente por el aprendiz, no se recibe pasivamente desde el exterior. El aprendizaje relevante del conocimiento implica la actividad del aprendiz” (Pérez Gómez, 2008: 70). Asemade, o texto de *Kamo y yo* reflicte a importancia de que o profesorado acade unha alta competencia no desenvolvemento destes métodos, pois de non facelo, o seu intento de aplicalos pode resultar moi contraproducente. De maneira paralela, o contraste establecido entre as metodoloxías docentes observadas lévanos a considerar unha crítica ó emprego exclusivo do que chamariamos, seguindo a Gimeno Sacristán (1988: 268-69), *tarefas de memoria e actividades de procedemento ou de rutina*: estas denominacións fan referencia, respectivamente, a aquelas prácticas “en las que se espera de los alumnos que reconozcan o reproduzcan información previamente adquirida” e “en las que se pide a los alumnos que apliquen una fórmula o algoritmo que lleva a una determinada respuesta”. Fronte a elas, preséntase unha imaxe moito máis atractiva das *tarefas de comprensión*, “en las que se requiere a los alumnos para que reconozcan la información, de suerte que puedan darnos su

propia versión de la misma, apliquen procedimientos a situaciones nuevas, extraigan consecuencias, etc.”; as *tarefas de opinión*, “en las que se pide al alumno que muestre sus reacciones personales y preferencias sobre algún contenido”; e, sobre todo, as que implican procesos de *descubrimiento*, “cuyo producto final no es la simple opinión abierta, sino resultados de alguna forma redescubiertos por el alumno”.

Por outra banda, entre as competencias incluídas baixo o rótulo de “educador/a e guía no proceso de ensino-aprendizaxe” atópanse a acción tutorial e a atención á diversidade. Isto implica “orientar no proceso de aprendizaxe atendendo ás especificidades sociais e persoais de cada individuo e de cada grupo e aos diferentes estilos de aprendizaxe dos/as alumnos/as, respectando os tempos de cada individuo e exercitando a escoita activa” (CAFI, 7), así como avogar en todo momento pola inclusión. Noutras palabras, ubicamos aquí cuestións como *desenvolver as funcións de tutoría e orientacións dos estudantes de maneira colexiada* (CG11); *identificar e planificar a resolución de situacións educativas que afectan a estudantes con diferentes capacidades e ritmos de aprendizaxe* (CE-G4) e *coñecer e aplicar recursos e estratexias de información, tutoría e orientación académica e profesional* (CE-G7).

Pódese acudir a *Harry Potter e o preso de Azkaban* para atopar dúas actitudes moi dispares por parte do profesorado ante un mesmo estudante con dificultades (Rowling, 2004: 122):

–Seguramente ninguén o puxo sobre aviso, Lupin, pero nesta clase está Neville Longbottom. aconséllolle que non lle encomende nada difícil. Non sendo, claro está, que teña a señorita Granger ao lado para lle soprar instrucións ao oído.

Neville púxose dun rubio subido. Harry lanzoulle a Snape unha mirada chea de odio; xa era malo que se cebase con Neville nas súas clases, para que aínda por riba dera en facelo diante doutros mestres.

O profesor Lupin erguera o cello.

–Pois eu tiña pensado que Neville me axudase na primeira fase da operación –dixo–, e non me cabe dúbida de que o vai facer estupendamente.

O profesor Snape, caracterizado como antagonista neste momento da obra, opta por humillar a Neville a causa do seu ritmo de aprendizaxe máis lento. Isto resulta ó longo da saga nun bloqueo por parte do estudante nas clases impartidas por Snape, a quen chega a ter auténtico medo. Polo contrario, Lupin exhibe confianza nas habilidades de Neville, adopta unha actitude inclusiva e guía con relativa facilidade ata o éxito na súa materia. Desta maneira, alén dunha actitude positiva e, por suposto, respectuosa, resulta clave para un bo docente *adquirir estratexias para estimular o esforzo do estudante e promover a súa capacidade para aprender por si mesmo e con outros, e desenvolver habilidades de pensamento e de decisión que faciliten a autonomía, a confianza e as iniciativas persoais* (CG8).

A atención ao alumnado con necesidades específicas de apoio educativo é presentada de xeito similar nas páxinas iniciais de *El ladrón del rayo*. O protagonista está diagnosticado con TDAH e dislexia (trastornos que, no mundo imaxinado por Riordan, están directamente relacionados coa súa condición de semideus) e foi expulsado de múltiples institutos. Como sucede con Neville, o seu profesor favorito é o que mostra confianza nel, mesmo a pesar de que en ocasións esta confianza supoña unha presión excesiva:

[E]l señor Brunner, nuestro profesor de latín, dirigía la excursión, así que tenía esperanzas. El señor Brunner era un tipo de mediana edad que iba en silla de ruedas motorizada. Le clareaba el cabello, lucía una barba desaliñada y una chaqueta de tweed raída que siempre olía a café. Con ese aspecto, imposible adivinar que era guay, pero contaba historias y chistes y nos dejaba jugar en clase. También tenía una colección alucinante de armaduras y armas romanas, así que era el único profesor con el que no me dormía en clase (Riordan, 2006: 12).

Quería enfadarme, pues aquel tipo sabía cómo presionarme de verdad. Verás, quiero decir que sí, que molaban los días de competición, esos en que se disfrazaba con una armadura romana y gritaba “¡Adelante!”, y nos desafiaba, espada contra tiza, a que corriéramos a la pizarra y nombráramos a todas las personas griegas y romanas que vivieron alguna vez, a sus madres y a los dioses que adoraban. Pero Brunner esperaba que yo lo hiciera tan bien como los demás, a pesar de que soy disléxico y poseo un trastorno por déficit de atención y jamás he pasado de un aprobado... No; no esperaba que fuera tan bueno como los demás: esperaba que fuera mejor. Y yo simplemente no podía aprenderme todos aquellos nombres y hechos, y mucho menos deletrearlos correctamente (Riordan, 2006: 16).

También echaría de menos la clase de latín: las locas competiciones del señor Brunner y su fe en que yo podía hacerlo bien. Se acercaba la semana de exámenes, y sólo estudié para su asignatura (Riordan, 2006: 23).

Como mostran estas pasaxes, á súa actitude positiva e inclusiva o señor Brunner une, unha vez máis, unha metodoloxía activa, que motiva ó alumnado e permítelle converterse en “el único profesor con el que no me dormía en clase”. Polo tanto, confírmase a importancia da atención á diversidade, e sinálanse como claves para considerar a un docente competente nesta cuestión dous elementos: unha actitude positiva, de aceptación, estímulo e confianza nas capacidades de cada estudante; e unha metodoloxía adaptada ós distintos estilos de aprendizaxe, que busque motivar ó alumnado e non o force á pasividade.

Por outra banda, para o exercicio dunha acción titorial efectiva, resulta indispensable *coñecer as características dos estudantes, os seus contextos sociais e motivacións* (CE-G1). Un caso que ilustra con facilidade esta cuestión atópase en *A banda sen futuro*. O profesor de Lingua Española é coñecedor da situación da protagonista, Carlota, quen sofre unha enfermidade que a obrigou a rapar o cabelo. Isto, ademais de dar lugar a certas burlas no primeiro momento da súa incorporación a un novo centro educativo, provócalle á moza numerosas inseguridades. Cando Carlota pensa que o docente lle ofreceu un papel na obra de teatro da clase por mágoa, el é quen de proporcionar unha boa atención e orientación persoal (Aleixandre, 2007: 95):

–Mira, Carlota –di el, todo serio–, xa sei que o primeiro mes houbo algúns problemas, pero agora penso que todo o mundo te trata coma unha máis. Así que quita da cabeza esas ideas de que es un bicho raro e que o que che ocorre é malo ou ten un motivo oculto. Sempre pensei que o Dencho podía ser unha rapaza; aprende o papel e, a pasalo ben!

Finalmente, cabe mencionar as sesións de titoría do profesor alcumado “Míster Bean”, tamén na novela de Aleixandre. Son descritas como un momento no que “el sempre nos sermonea un pouquiño a todos e despois di que queda aí para falar cos que teñan algo que dicirlle” (Aleixandre, 2007: 57), unha impresión probablemente compartida pola meirande parte do alumnado no actual sistema educativo. Porén, a labor do titor cobra maior importancia ó avanzar a obra, xa que Míster Bean terá que desempeñar repetidamente o papel de intermediario na comunidade educativa, a raíz do conflito entre os estudantes e a profesora de Educación Plástica. Esta cuestión abórdase con maior profundidade no apartado 2.3, no cal se inclúen tamén exemplos dunha mala xestión da atención á diversidade na aula: o profesorado, de xeito involuntario, chega a poñer a unha alumna en posición de ser branco de burlas.

2.2. MEMBRO DUNHA ORGANIZACIÓN

Como membro dunha organización, cada docente ten a obriga de esforzarse pola “integración e colaboración de forma activa na consecución de obxectivos comúns con outras persoas, áreas e organizacións” (CAFI, 8). Para isto resulta fundamental a participación na xestión e organización do centro, así coma a implicación en proxectos comúns e, loxicamente, o coñecemento da normativa e a lexislación educativa vixentes. Van ser competencias fundamentais, polo tanto, *deseñar e realizar actividades formais e non formais que contribúan a facer do centro un lugar de participación e cultura na contorna na que está ubicado (CG10); traballar en equipo con outros profesionais da educación, enriquecendo a súa formación (CG16); participar na definición do proxecto educativo e nas actividades xerais do centro atendendo a criterios de mellora da calidade, atención á diversidade, prevención de problemas de aprendizaxe e convivencia (CE-G9); e coñecer a normativa e organización institucional do sistema educativo e modelos de mellora da calidade con aplicación ós centros de ensino (CG13).*

Estas cuestións non resultan tan patentes nos textos literarios seleccionados coma as comentadas no anterior apartado: probablemente, porque son menos doadamente observables por parte do alumnado, e é a través dos ollos das mozas e mozos que se reflicte a realidade educativa na literatura infantil e xuvenil. Con todo, é fácil deducir que un dos elementos que fan problemática á profesora de Educación Plástica en *A banda sen futuro* é a súa escasa

competencia neste terreo. Para comezar, o seu conflito co alumnado ten orixe na súa falta de respecto á normativa do centro en canto ó horario lectivo. Ademais, a súa xestión do problema é completamente errada: no canto de rectificar, chega a levar a cuestión ó Consello Escolar. Alí, frustrada ó non recibir apoio, reacciona lanzando graves acusacións contra outra profesora, Elvira, e causando a alarma das familias asistentes. Noutras palabras, provoca ela mesma problemas de convivencia na comunidade educativa, converténdose nun obstáculo en lugar de nunha axuda á hora de acadar os obxectivos comúns. A situación só se controla grazas á mediación e boa xestión doutros membros do equipo docente, en especial o director (Aleixandre, 2007: 110-12):

Seica houbo onte unha liorta tremenda na reunión do Consello Escolar. Normalmente dura de seis a oito, pero onte non acabaron ata preto das dez da noite. Manolo, o noso delegado, é do Consello e conta que foi Gracia quen empezou a lea. Nós, inxenuos, pensábamos que o do exame estaba arranxado desde que Míster Bean falara con ela. Ha! Levouno ao Consello e presentouno como un intento de “cuestionar a miña autoridade como profesora” [...] Parece que o director se puxo da nosa parte pero que, cando lle dixo a Gracia que era mellor respectar o horario, ela revirouse e sacou da manga unha movida doutro tipo.

–Neste instituto é un delito terrible ir en contra do que queren os alumnos –así dixo–, pero unha profesora pode mandar masturbarse un rapaz sen que pase nada.

Esta frase –di Manolo– foi coma un petardo que estourou no medio da reunión. Armouse un batifondo tremendo, un dos representantes dos país empezou a berrar indignado, todos querían falar a un tempo [...] Entón falou o dire dicindo que non se podía saltar dunha cousa a outra. Que cumpría acabar de discutir o dos exames e debía lembrar que era mellor facelos nas horas de clase ou, en todo caso, acordalos cos alumnos ou cambiándolle unha hora a outro profesor. Que o horario estaba aprobado polo centro e obrigaba a todos, alumnos e profesores. Que estaba disposto a escoitar a Gracia se tiña algo que argumentar sobre esta cuestión [...] Despois desa intervención do director os ánimos arrefriaron bastante.

Por outra banda, a colaboración de Gracia nos proxectos e iniciativas de carácter innovador do resto do profesorado resulta tamén escasa. Isto faise explícito nas reflexións de Carlota, cando o profesor de Lingua Española anuncia que lle pedirá axuda a Gracia para a montaxe da obra teatral (Aleixandre, 2007: 93):

Os decorados tamén imos preparalos nós, coa axuda –segundo di– de Gracia, a profe de debuxo. Mirámonos de esguello ao oír iso, pero ninguén se atreve a explicarlle que non facemos bo caldo precisamente coa de debuxo. Roberto é un pouco inxenuo, cre que todo o mundo ten o mesmo interese ca el no instituto e nas súas clases, que unha cuadrículada coma a Gracia pode compartir a idea de que se aprende o mesmo ou máis montando uns decorados ca facendo láminas de debuxo técnico. A ver que lle solta a outra!

Finalmente, entre as competencias vinculadas ó papel do profesorado como membro dunha organización, o modelo da Rede de Formación do Profesorado inclúe tamén a orientación pedagóxica, académica e profesional. Trátase dunha cuestión moi relacionada coa acción titorial e a atención á diversidade, xa comentadas; podemos facer aquí fincapé na actuación do señor Margerelle en *Kamo y yo*. Os estudantes suplicanlle que lles ofrezca orientación sobre os cambios que suporá incorporarse, o ano seguinte, ó sexto curso. Margerelle explica que simplemente pasarán a ter un profesor por especialidade, como ocorre

no paso da Educación Primaria á Secundaria no sistema educativo español (Pennac, 2003: 14-15):

–Bien. ¿Qué queréis saber sobre el sexto curso?

Kamo dijo:

–Todo [...]

–¿Todo? Os vais a llevar un chasco [...] Porque no hay nada que saber del sexto curso. Sexto es igual al curso anterior, ni más ni menos. Las mismas asignaturas, los mismos deberes, los mismos horarios... un poco más a fondo, como si se fuera un poco más lejos por el mismo camino. Eso es todo.

–Entonces, ¿por qué todo el mundo nos incordia con el repajolero sexto? –preguntó Kamo, que habla de corrido una especie de argot, herencia de su padre, que, por cierto, murió demasiado pronto.

Gesto inconcreto de nuestro dilecto maestro:

–Ya sabéis cómo son los padres... Siempre les preocupa un poco lo que viene después...

–¡No es preocupación! –gritó Lanthier– ¡Es una verdadera enfermedad! [...]

–Vamos a ver; la única diferencia real es que tendréis más profesores: uno de *mates*, otro de lengua..., es decir, un profesor por asignatura.

–Seguro que sabrán menos que usted –exclamó Lanthier el Largo.

A Margerelle le dio un ataque de risa.

–¡Sobre todo no se te vaya a ocurrir decirles eso, insensato...! No; se trata de especialistas, un poco como los médicos: uno para el corazón, otro para el hígado, otro más para los riñones, ¿entiendes?

–Entonces –preguntó Kamo–, ¿cuál es el problema? [...]

–La adaptación –respondió el señor Margerelle.

As diferenzas entre o profesorado de Educación Primaria e o de Secundaria reflectidas neste fragmento, así como a problemática da adaptación no paso dun sistema ó outro, retómanse con maior precisión no apartado 2.5. Como a angustia do alumnado persiste tras a explicación do señor Margerelle, este toma a decisión a partir da cal se desenvolve toda a trama de “La idea del siglo” en *Kamo y yo*: durante o resto do curso, interpretará o papel dun docente diferente en cada materia, a fin de preparar ós estudantes para a adaptación ó sexto curso. Así pois, a novela xoga, en certo sentido, cun caso de orientación académica levada ó extremo.

2.3. INTERLOCUTOR/A E REFERENTE NA COMUNIDADE EDUCATIVA

Forma parte das funcións do profesorado promover “un ambiente propicio e educativo na escola, para así acadar os retos educativos propostos no proxecto de centro. Para iso será preciso establecer vínculos sociais cos membros da comunidade educativa e xestionar a súa participación, dando en cada caso un bo trato aos demais no desenvolvemento das súas tarefas” (CAFI, 10). Estas cuestións, moi vinculadas á interacción tanto co alumnado coma co resto da comunidade educativa, resultan moi produtivas nas obras literarias coas que traballamos.

A primeira competencia da Rede de Formación do Profesorado incluída neste bloque refírese ás habilidades persoais, sociais e relacionais. Trátase dunha cuestión prioritaria tamén no modelo do Máster de Profesorado, que fala, entre outros elementos, de *coñecer os procesos de interacción e comunicación na aula e dominar destrezas e habilidades sociais*

necesarias para fomentar a aprendizaxe e a convivencia na aula e abordar problemas de disciplina e resolución de conflitos (CG9) e fomentar un clima que facilite a aprendizaxe e poña en valor as aportacións dos estudantes (CE-E8). Como é lóxico, este factor é un dos máis perceptibles e apreciados por parte do alumnado, e tamén un dos trazos máis frecuentemente levados á literatura. O mestre don Gregorio, no conto *A lingua das bolboretas*, destaca polo seu bo facer neste sentido: trata ós nenos con respecto e agarimo, e gaña axiña o seu afecto e admiración. É de resaltar tamén o seu método para manter a disciplina na aula, tan diferente ó castigo físico que temían os nenos (Rivas, 2005: 20):

O xeito que tiña don Gregorio de mostrar un grande enfado era o silencio.

“Se vós non calades, terei que calar eu”.

E ía cara ao ventanal, coa mirada ausente, perdida no Sinaí. Era un silencio prolongado, desacougante, como se nos deixase abandonados nun estraño país. Sentín pronto que o silencio do mestre era o peor castigo imaxinábel. Porque todo o que tocaba era un conto engaiolante.

Pola contra, os profesores que actúan como antagonistas caracterízanse case sempre por seren incompetentes neste eido, adoptando actitudes autoritarias, desagradables e mesmo ofensivas para co seu alumnado. O caso de Gracia en *A banda sen futuro*, xa abundantemente comentado, resulta paradigmático: mostra un comportamento autoritario e irracional, así coma unha actitude belixerante tanto co estudantado coma co resto do persoal docente. Carlota chega a dicir sobre ela: “Claro que, se eu son un ourizo, hai xente coma Gracia que acada a categoría de porco espiño. Chega á clase cun fociño de tres palmos e chamándonos polo apelido, indicación de que está amoucada” (Aleixandre, 2007: 127). Noutro momento, indignada polo autoritarismo da profesora, a moza reflexiona (Aleixandre, 2007: 76):

Tratábante así os profesores, Poch? Pensaban que tiñan o burro pola corda e que podían facer o que quixesen sen contar cos alumnos?

–Habíache de todo –di el-. Uns que eran auténticos trogloditas, desde logo, pero tiven algún coma Elvira que realmente o pasaban ben cando aprendías.

Evidentemente, a de Gracia é unha postura moi pouco beneficiosa tanto para o clima de aprendizaxe coma para a relación co alumnado; o contraste con Elvira fala por si só. Cómpre salientar, ademais, que entre as obras seleccionadas, *A banda sen futuro* é probablemente a que ofrece figuras docentes máis realistas. Sen deixar de ser unha clara antagonista, Gracia observa en todo momento unha conduta que o lector percibe como perfectamente plausible na realidade extraliteraria.

A profesora Umbridge da saga *Harry Potter* é tamén un clarísimo exemplo de docente cunha pésima xestión da súa relación co alumnado e co resto do profesorado. Nada máis ser introducida na novela, Umbridge xera unha clara animadversión en todos os demais personaxes; a súa primeira acción é interromper ó profesor Dumbledore, o director de Hogwarts, cando pronuncia o tradicional discurso de benvida (Rowling, 2008a: 224):

Dumbledore pareceu sorprendido só un momento, logo sentouse educadamente e mirou atentamente para a profesora Umbridge coma se non desexase outra cousa máis que escoitar o seu discurso. Outros membros do profesorado non estaban tan preparados para esconder a súa sorpresa. As cellas da profesora Sprout desapareceran entre o seu peso liso e a boca da profesora McGonagall estaba máis tensa do que Harry non vira nunca. Ningún profesor novo interrompera a Dumbledore nunca antes. Moitos dos alumnos sorrían; esta muller non sabía obviamente como se facían as cousas en Hogwarts.

–Grazas, director–a profesora Umbridge empezou cun sorriso tenue–, por esas palabras amables de benvida.

Tiña a voz aguda, afogada e algo infantil e de novo, Harry sentiu un abrollo de desagrado que non podía explicar. O que sabía era que detestaba todo sobre ela, desde a súa voz estúpida ata a súa chaqueta esponxosa. Ela volveu gargarexar facendo “ehem, ehem”, e continuou.

–Ben, é unha marabilla estar de volta en Hogwarts, debo dicir! –sorriu, mostrando os seus dentes bicudos–. E ver todas esas cariñas felices mirando para min!

Harry mirou arredor. Ningunha das caras que podía ver parecían felices, pola contra, todos parecían algo sorprendidos de que lles falasen coma se tivesen cinco anos.

A expresión falsamente edulcorada da profesora Umbridge, así coma a súa actitude infantilizante cara ó alumnado, son constantes ó longo de toda a novela: cando as súas tendencias máis brutais e autoritarias saen á luz, ambas facetas da súa personalidade non se eliminan mutuamente, senón que serven para realzar a negatividade do personaxe. Xa se comentou, no primeiro apartado, a actitude de Umbridge na primeira clase que imparte, desprezando todas as aportacións e obxeccións dos estudantes, e pretendendo que estes se limiten a permanecer en silencio absoluto. Ó longo de *Harry Potter e a Orde do Fénix*, Umbridge vai adquirindo máis poder en Hogwarts: nomeada “Suma Inquisidora” polo Ministerio, dedica os seus esforzos a lograr a expulsión doutros docentes, incluído Dumbledore; impón unha serie de normas cada vez máis autoritarias no centro; promove a formación dunha “Brigada Inquisitorial” integrada por alumnos, e encargada da vixilancia e castigo doutros estudantes... Ademais, a profesora Umbridge practica o castigo físico do alumnado: ademais de Voldemort, o grande antagonista da saga, é a única personaxe que chega a deixar unha cicatriz permanente en Harry.

Así pois, Umbridge é unha personaxe moito máis negativa que a profesora de debuxo de *A banda sen futuro*; debería resultar tamén, cando menos en principio, moito máis afastada da realidade extraliteraria. Con todo, hai algo nela que fala á realidade dos lectores: é frecuentemente considerada a personaxe máis odiada da saga *Harry Potter*, por riba de antagonistas máis temibles, pero tamén menos próximos. Umbridge é, ademais, unha das poucas figuras que Rowling admitiu ter baseado nunha persoa real, unha profesora que ela mesma tivo.⁶

Sen abandonar as novelas de *Harry Potter*, pode resultar de grande interese prestar atención a outro personaxe: o profesor Severus Snape. A nivel persoal e relacional, a xestión

⁶ Véxanse, por exemplo, as declaracións da autora na web Pottermore: <<https://www.pottermore.com/writing-by-jk-rowling/dolores-umbridge>>.

de Snape da aula é nefasta: é cruel co alumnado, ten favoritismos, búrtese dos estudantes con dificultades e intenta por todos os medios humillar a aqueles que o desgustan. Esta actitude, xunto coa súa particular animadversión por Harry, leva a que sexa considerado un antagonista durante a maior parte da saga. Porén, na última novela desvélese que, fronte ó que todos pensaban, Snape non só non é un seguidor de Lord Voldemort, senón que dá a súa vida por derrotalo. Harry chega a darlle a un dos seus fillos o nome de Snape, “o home máis valente que nunca coñecín” (Rowling, 2008b: 629). Con isto, prodúcese unha subversión no tradicional esquema do profesor antipático que actúa como inimigo do protagonista na literatura infantil e xuvenil.

Nesta mesma liña, como interlocutor/a referente na comunidade educativa, o profesor/a debe tamén educar en valores, promover unha convivencia positiva e demostrar un alto grao de compromiso persoal e ético. Isto incluírá, loxicamente, *deseñar e desenvolver espazos de aprendizaxe, con especial atención á equidade, a igualdade de dereitos e oportunidades entre homes e mulleres, a formación cidadá e o respecto ós dereitos humanos que faciliten a vida en sociedade, a toma de decisións e a construción dun futuro sostible* (CG7); e *promover accións de educación emocional, en valores e formación cidadá* (CE-G8).

A figura docente como referente moral atópase moi presente na literatura. Unha das obras nas que isto resulta máis evidente é *Á sombra do mestre*. O compromiso ético é a principal característica do mestre epónimo. Demóstrao na teoría, esforzándose por transmitir ó alumnado a importancia dos valores e a xustiza social; e tamén na práctica, cando lle dá refuxio na escola ó “tolo” da vila, malia á oposición do alcalde corrupto. A propia integridade moral do mestre acaba custándolle o seu posto de traballo: “por empeñarse en ensinar, que é dicir verdades, quitáronlle a escola [...] Iso non serviu de moito, que o mestre se fixo furtivo e saíu a buscar alumnos polas corredeiras, na praia e arriba, nos penedos” (Farias, 1996: 51). Desta maneira, o docente continúa exercendo a súa labor mesmo cando xa non recibe un soldo, e cando facelo se converte nunha acción política perigosa: “A pesar do alcalde, que o era a dedo, o mestre seguiu coa ensinanza de ‘ti tamén contas, rapaz’, ou aqueloutra de que ‘o aire é de todos e a ti, se é o teu gusto, ninguén che impide move-las orellas e aprender a voar’” (Farias, 1996: 91).

A firmeza do mestre perseguido, que non fai concesións no seu compromiso nin se dobrega á forza, é un claro motivo de admiración. Así o senten os propios estudantes en *Á sombra do mestre*, mesmo aínda que non coñecen por completo as implicacións políticas do enfrontamento entre o mestre e o alcalde (Farias, 1996: 86-85):

Por cantar unha copla burlona, face-lo debuxo dun bicho adulator, ou dun alcalde tamén con rabo, por dicir non –o que de sempre é un bo discurso dito ó seu tempo–, o mestre gañou sona e alumnos, que o rebelde atrae, mesmo a quen non sabe de que vai a rebeldía.

Neste sentido, a obra recorda ás moitas que lembran o esforzo dos mestres da Segunda República e a súa persecución durante e tras a Guerra Civil,⁷ como sucede en *A lingua das bolboretas*. Neste conto, o mestre don Gregorio, tamén referente moral e constante presenza luminosa, remata preso (e probablemente asasinado) tras a toma da localidade polo bando fascista. Sobre esta obra, observa Ramos (2008: 349):

O humanismo e a sensibilidade do profesor permiten, contudo, non só a total integración de Pardal, como a valorización da cuestión educativa e formativa das crianzas como un dos principios dos ideais políticos (e cívicos) defendidos no libro. A concepción do profesor como mestre e do alumno como discípulo articula-se com a defensa de una escola como espaço aberto e plural de que a lección ao ar libre é un exemplo.

En *Á sombra do mestre*, o contexto histórico-político non se fai explícito en ningún momento, pero pode remitir doadamente a referentes non moi distantes no imaxinario do lector. Cando nesta novela outro personaxe intenta advertir ó mestre sobre os perigos que entraña a súa actuación, ten lugar un diálogo moi significativo (Farias, 1996 : 86):

O párroco, home de paz, vendo que as cousas podían acabar en ósos rotos, decidiu intervir, calzou as zocas de anda-lo monte, meteu a petaca no peto e saíu ó encontro do mestre.

–Déixate de leas, home –díxolle.

O mestre preguntou:

–¿E que ensino, señor cura? ¿Enseño a non poñer “herba” sen “h”?

A forza simbólica da pregunta retórica do mestre é enorme. Nela resúmese o principio que guía a actitude do personaxe: non pode haber docencia sen compromiso ético, non se pode ensinar sen educar. De nada serve transmitir coñecementos ó alumnado (ortografía, gramática, matemáticas) se non se lle ofrece tamén unha formación cidadá e en valores. Esta posición contrasta poderosamente coa da mestra que envían a substituír ó protagonista (Farias, 1996: 61-64):

O alcalde pediu mestra nova. E mansa.

A autoridade competente deulle o cargo a unha corentona, solteira, boa muller que ensinaba sen saírse do libro, a deixar na memoria nomes de ríos nos que ningún dos rapaces se bañaría nunca, nomes de heroes, todos do mesmo bando, nomes de países, a qué temperatura ferve a auga e algo de números [...] A mestra fixo pinta-la escola, de verde e branco fíxoa pintar, limpou os cristais, cerrou a porta para que non se metese o tolo e puxo, riba da súa mesa, un floreiro con algunhas flores.

O primeiro día de clase, cando os rapaces ían entrar, parounos e díxolles:

–En silencio e primeiro as nenas.

Con respecto á expulsión da escola do mestre rebelde, que se esforza por ofrecer unha ensinanza ética e impulsar o pensamento crítico no alumnado, pode lembrarse a reflexión de Niemi, Brown e Smith (2014: 73):

⁷ Sobre a presenza da Guerra Civil española na narrativa infantil e xuvenil, pode consultarse Roig, Lucas e Soto (2008).

Lastly, our findings of teachers portrayed as working class suggest that current children's fiction may reflect the existing push to teacher-proof school curricula and routines, to make education a collection of common beliefs and rituals, as opposed to a place where teachers and children are free to think for themselves. The teachers in our study who leave their regular positions –the aliens, those who leave and are replaced by aliens or other substitutes, those who are threatened with being fired or being ostracized by their peers– are those teachers who challenge the thinking of their students. The teachers who stay are those who do not challenge the system, the ones who do what they are told and do a good job within the confines of the job.

A nova mestra, malia ser unha “boa muller”, carece por completo do valor e compromiso do seu predecesor. É “mansa” e servil coa autoridade corrupta, e segue, sen arriscarse, o programa predeterminado polo libro de texto: non adapta os contidos ó contexto do alumnado (fálalles de “ríos nos que ningún dos rapaces se bañaría nunca”), deixa atrás toda posible actitude crítica, e limítase a contar a visión oficial e parcializada da Historia, con heroes “todos do mesmo bando”. Unha vez máis, aínda que no texto nunca se fai explícita, a reminiscencia da escola franquista resulta case inevitable para o lector. Tamén as accións da nova mestra reflicten a falta de implicación ética que mostra o seu discurso: non só se fai eco da segregación por sexos na medida na que unha escola mixta pode permitilo (“primeiro as nenas”), senón que pecha a porta para que o tolo non poida refuxiarse na escola cando vai mal tempo. A frialdade desta acción contrasta coa imaxe do floreiro que coloca sobre a súa mesa: é doado ver nesta oposición un símbolo da escola que se pecha á realidade social e aparta a vista da inxustiza. É esta unha actitude compartida pola profesora Umbridge, cando afirmaba que “non hai nada esperando aí fóra” (Rowling, 2008a: 258). A propósito desta cuestión, paga a pena lembrar as palabras de Palacios sobre a chamada pedagogía tradicional (1989: 19-22):

Nada debe buscarse fuera del manual si se quiere evitar la distracción y la confusión. El método de enseñanza, por otra parte, será el mismo para todos los niños y se aplicará escrupulosamente en todas las ocasiones [...] La escuela se constituye así en un mundo aparte, al margen de la vida diaria, en un recinto reservado y preservado del mundo exterior [...] Según la concepción de la pedagogía tradicional, la realidad escolar está organizada al margen de la vida. Así lo definen nuestros autores: “La escuela prepara para la vida dando la espalda a la vida”; la escuela debe estar “felizmente cerrada al mundo”; “la escuela no es una prisión, es una ciudadela”, etcétera. La escuela debe tamizar lo real, cribarlo, debe filtrar los ruidos, la agitación, las tentaciones del mundo exterior. Al actuar así, la escuela tradicional desea proteger al niño de todo lo que de negativo tiene la vida normal; en contrapartida, prepara un tipo de vida al margen de esa vida.

Con todo, se a nova mestra de *Á sombra do mestre* é cuestionable pola súa falta de compromiso e a súa pasividade fronte a unha autoridade violenta, Umbridge é unha promotora activa de valores negativos: ela mesma encarna, por iniciativa propia, esa autoridade violenta. Cando Harry intenta concienciar ós seus compañeiros da ameaza de Lord Voldemort, que se cerne sobre a súa sociedade, Umbridge non só nega esta realidade, senón que exerce un castigo físico particularmente brutal sobre o mozo. Trátase dunha escena marcada polo sadismo (Rowling, 2008a: 281-82):

–Agora vai facer algunhas frases para min, señor Potter. Non, non co seu cálamo –engadiu, mentres Harry se agachaba para abrir a mochila–. Vai usar un meu algo especial [...] Quero que escriba *Non debo dicir mentiras* –díxolle suavemente.

–Cantas veces? –preguntou Harry, nunha críble imitación de educación.

–Oh, o que lle leve *gravar* a mensaxe –dixo Umbridge docemente [...]

–Non me deu tinta –dixo el.

–Oh, non vai necesitar tinta –dixo a profesora Umbridge, coa tenue insinuación dun riso na voz.

Harry situou a punta do cálamo no papel e escribiu: *Non debo dicir mentiras*.

Ceibou un bufido de dor. As palabras apareceran no pergameo no que parecía ser unha tinta vermella brillante. Ao mesmo tempo, as palabras apareceran no dorso da man dereita de Harry, cortando a pel coa habilidade dun escalpelo, e logo ao mirar fixamente para o corte brillante, a pel curouse de novo, deixando o lugar onde estivera algo máis vermello ca antes, pero bastante lisa.

Harry mirou arredor para Umbridge. Ela tiña os ollos postos nel, coa súa enorme boca de sapo ampla nun sorriso.

–Si?

–Nada –dixo Harry en voz baixa [...]

E outra vez, unha vez e outra Harry escribiu as palabras no pergameo co que pronto se decatou que non era tinta, senón o seu propio sangue. E unha vez e outra, as palabras cortábanlle o dorso da man, curaban e reaparecían cando volvía poñer o cálamo no pergameo.

Asemade, Umbridge representa practicamente todos os valores considerados negativos no universo de *Harry Potter*: entre eles, unha actitude discriminatoria cara ás criaturas máxicas non humanas, así coma cara ós chamados *muggles* ou persoas non máxicas (trasunto literario, *grosso modo*, do racismo e a supremacía branca). Isto queda sobradamente demostrado cando se refire ó profesor Lupin, adorado polo alumnado, como un “recastado extremadamente perigoso” (Rowling, 2008a: 257); cando increpa a un grupo de centauros ó berro de “Noxento recastado! [...] Bestas! Animais descontrolados!” (Rowling, 2008a: 773); ou, con posterioridade ó seu paso por Hogwarts, cando se integra no réxime instaurado por Lord Voldemort.

Fronte á profesora Umbridge, abundan na saga *Harry Potter* as figuras docentes que actúan como referentes éticos. Este papel é desempeñado de maneira especial por Dumbledore, quen se erixe, cando menos nas primeiras novelas, como guía moral do protagonista. Defensor dos valores da igualdade, líder no enfrontamento contra Voldemort e resistente sempre ás presións políticas dun Ministerio cada vez máis decadente, o director de Hogwarts é admirado pola meirande parte do alumnado. Non é casualidade que a agrupación estudantil secreta creada para facer fronte a Umbridge sexa bautizada precisamente (sen o seu coñecemento) como “Exército de Dumbledore”.

Finalmente, entre as funcións do profesorado a considerar neste apartado están a mediación e resolución de conflitos, que incluírán *coñecer os procesos de interacción e comunicación na aula e no centro, abordar e resolver posibles problemas* (CE-G5). Noutras palabras, é fundamental que os/as docentes coñezan ben a súa aula, para atallar posibles situacións de conflito ou acoso escolar, e para evitar mesmo potencialas de xeito involuntario. Ó comezo de *A banda sen futuro*, nin Míster Bean (titor do grupo, e profesor de inglés) nin a

profesora de matemáticas mostran grandes habilidades neste sentido. As burlas que sofre Carlota cando chega nova ó instituto pasan completamente desapercibidas a ollos de Míster Bean (Aleixandre, 2007: 32-33):

–É que se a ve sen gorro, ponlle medo...

Míster Bean non escoita, atento como está á música e cos altosfalantes enriba da súa mesa. Eu si, e póño-me encarnada ata as cellas (as cellas non están depiladas).

E no mesmo intre Miguel bérralle a Toño:

–Cala *gilipollas!*

Isto si que o escoita Míster Bean, e toda a clase.

–Miguel Seixo –Míster Bean é dos que chaman polo apelido cando se anoxa–. Pídelle desculpas agora mesmo.

–Será el quen ten que pedir desculpas –rosma Miguel. Pero non explica nada máis–. Podo dicirlllo en inglés: *Shut up, asshole!*

Agora é toda a clase a que se esmendrella coa risa.

–Un dominio excelente da xiria, pero esa linguaxe non é apropiada para a clase. *Get out!* –di Míster Ben en ton perentorio, sinalando a porta.

Desta maneira, o descoñecemento das dinámicas establecidas entre os estudantes, así coma do que sucede na propia aula, levan a Míster Bean a unha actuación errada na resolución de conflitos: non lle chama a atención ó mozo que se mofa de Carlota, e si castiga ó que intervén na súa defensa (admitidamente, cunha actitude inadecuada na clase). Por se fose pouco, por falta de precaución, o docente fai un comentario na aula que converte a Carlota inmediatamente en branco de burlas (Aleixandre, 2007: 38-39):

Este tío é imbécil. Un dos primeiros capítulos do libro de inglés está dedicado a personaxes de cómic americanos e ingleses. Hai pedazos de *Peanuts*, *Daredevil*, dos *Simpson* e doutros máis antigos como *Superman* e *Popeie*. Lemos os diálogos e el explica cousas dos personaxes e comenta algunhas traducións dos nomes. Desde que vin a tira de *Popeie* empecei a ter a area no zoco. Digo eu que el podería ter algo máis de sensibilidade, pero é coma esperar sentimentos dunha bombona de butano. Pois non vai e empeza a traducir os de *Popeie*? Que se á noiva no canto de Olivia lle puxeron Rosario, que se ao neno lle chaman Cocoliso...

–Cocoliso! –repite a voz aguda de Lidia.

Máis nada, pero é abondo para que se arme o gran batifondo na clase: bradan os cadolos, polo baixo óese o riso de Lidia e o profe, coma se non se dese conta ata ese momento.

A profesora de matemáticas comete un erro similar. No seu caso, é consciente de que Carlota ten problemas de adaptación, pero a súa intervención ao respecto demostra un claro descoñecemento das dinámicas da interacción entre o alumnado, e polo tanto unha significativa incompetencia en resolución de conflitos. A situación é tal que Carlota chega a considerar que a actuación desta profesora pode estar na orixe da aversión que Lidia, a estudante que máis ferozmente a ataca, sente por ela (Aleixandre, 2007: 29):

Se cadra a culpa é da profe de matemáticas [...] pedíume a min que saíse ao encerado para resolver un problema de xeometría despois de que Lidia pelexase con el máis de dez minutos. Seguro que o fixo por ben, “esta rapaza que está coma un polbo nun garaxe, ímoslle dar a oportunidade de lucirse”. O que ocorre é que a mellor forma de facerse popular non é precisamente demostrar que se che dan as matemáticas mellor ca aos demais.

Con todo, a situación mellora a medida que avanza a novela. A relación de Carlota cos seus compañeiros cambia notoriamente (de feito, Toño, o rapaz que a insultara na clase de inglés, convértese no seu amigo), e Míster Bean comeza a coñecer moito mellor a súa clase. De feito, acaba gañando o respecto de Carlota e o resto do alumnado pola súa labor como mediador no enfrontamento coa profesora de Educación Plástica (Aleixandre, 2007: 113):

No que está todo o mundo de acordo é en que temos moita sorte cun titor como Míster Bean. Debe ser difícil isto de mediar entre nós, os profes (e ás veces ata os país) e el faino moi ben. Porque como di na nosa obra de teatro Miguel, digo o príncipe Verdemar, citando á raíña: “Unha clase non se goberna coma un reino! Unha clase require moita cabeza!” En realidade el di unha casa e non unha clase, pero por aí deben andar de dificultade.

Esta reflexión de Carlota resulta moi significativa á hora de analizarmos o papel do docente como interlocutor e referente na comunidade educativa. Queda patente a importancia do profesorado como mediador, tanto nos problemas xurdidos entre o alumnado coma nos que inclúen a outros membros da comunidade (docentes, familias): é unha tarefa complexa, que require sensibilidade e boa vontade pero tamén, como se exemplificou, un coñecemento óptimo das circunstancias e unha certa competencia en resolución de conflitos. Esta función de mediación vén a unirse ás habilidades sociais e relacionais que se esixen do profesorado, así como, de acordo coa reflexión feita arredor de *Harry Potter, A lingua das bolboretas* e *Á sombra do mestre*, ó seu obrigado papel de referente moral. A partir destas premisas, o/a docente ideal debe ser quen de establecer unha relación positiva e respectuosa co alumnado; promover unha convivencia pacífica e un bo clima para a aprendizaxe na aula; e transmitir valores éticos de respecto e compromiso, sen pechar os ollos á realidade social nin permanecer pasivo/a ante a inxustiza.

2.4. INVESTIGADOR/A E INNOVADOR/A

A investigación e innovación para a mellora da práctica educativa é unha das actividades fundamentais que se esixen dun bo profesor ou profesora. O modelo competencial adoptado polo Máster de Profesorado dálle gran importancia a esta cuestión: *fálase de participar na avaliación, investigación e innovación dos procesos de ensino e aprendizaxe, comunicando as súas conclusións e as razóns nas que se sustentan á comunidade educativa e outros profesionais da educación (CG12); desenvolver hábitos e actitudes para aprender a aprender ó longo do seu posterior desenvolvemento profesional (CG17); coñecer e aplicar propostas docentes innovadoras no ámbito da especialización cursada (CE-E11); coñecer e aplicar metodoloxías e técnicas básicas de investigación e avaliación educativas e ser capaz de deseñar e desenvolver proxectos de investigación, innovación e avaliación (CE-E14); e participar en propostas de mellora nos distintos ámbitos de actuación a partir da reflexión*

sobre a práctica (CE-P4). De todo isto dedúcese que a investigación e innovación educativa implica capacidades e actividades múltiples:

- A avaliación e reflexión sobre a propia práctica docente, a fin de detectar posibles carencias ou necesidades.
- O deseño e aplicación de propostas de mellora, para o cal é preciso o coñecemento tanto de técnicas de investigación como das metodoloxías innovadoras existentes no eido educativo. Isto esixe, polo tanto, unha formación continua, en virtude da cal o profesorado se actualice constantemente. Ademais, implica unha actitude positiva e receptiva cara ás novas propostas.
- A posta en común dos resultados obtidos co resto da comunidade educativa, co propósito de que se estendan os avances e exista unha retroalimentación entre os distintos profesionais docentes.

Estas cuestións aparecen reflectidas de xeito moi claro en *Ero e o capitán Creonte*. Como sinala Roig (1995b: 143-46), o recinto escolar é unha constante na narrativa da autora e, nesta obra, “vólvese a ver de novo a preocupación de Helena Villar polo cambio dos métodos de ensino, a preocupación por evita-lo aburrimiento nas aulas”. A novela dá comezo cando don Xacobe, o mestre da vila de Pombeiro, se decata de que os nenos e nenas ós que imparte clase quedan sistematicamente durmidos ante as súas explicacións. Alarmado, pensa inicialmente que houbo un envelenamento colectivo e pide axuda ó director. Tras observar a situación, este último identifica o problema e fai unha proposta de mellora (Villar Janeiro, 1989: 31-32):

- ¡Señor director! ¡Señor director!
- ¿Que pasa?–dixo este, espertando de súpeto, moi asustado.
- Nada. É dicir, si que pasa. O sono adonouse desta aula, señor [...]
- Se mo permite, don Xacobe, eu creo que sei de onde pode vir este mal. Pero non se me enfade.
- Non, señor. Dea libremente a súa opinión.
- A verdade, don Xacobe, vostede, que é de seu unha persoa encantadora, dá unhas clases aburridísimas. Non me estraña nada que se lle durmisen.
- ¿E que podo facer, señor, para melloralas? –dixo don Xacobe en ton moi humilde.
- Pois probe coa papiroflexia. É o mellor sistema para explicar matemáticas. Xa me falará despois dos resultados.

Don Xacobe, malia ós seus defectos iniciais como docente, fai gala dunha actitude moi positiva ante a crítica. Lonxe de negar a realidade, revisa a súa labor docente, admite os erros na mesma, e decide modificala poñendo en práctica a metodoloxía innovadora suxerida polo director: na novela, aplicar a papiroflexia á didáctica das matemáticas. Con este fin, don Xacobe documéntase e fórmase adecuadamente, e finalmente acada un éxito rotundo na implementación da proposta (Villar Janeiro, 1989 : 34-36):

Don Xacobe era humilde e bo. Nunca se aferraba ás súas ideas. Procurou analiza-la situación con frialdade e convenceuse de que era un mestre rutinario. Non lle doeu moito recoñecelo. Púxolle remedio, e cambiou a aula.

Cambiou a aula. E se nos descoidamos, cambia a Pombeiro todo.

Don Xacobe preparouse a conciencia. Comprou moitos libros. Consultou nas bibliotecas todas que había na vila: a do colexio, a do Concello, a da asociación cultural... [...] Dende logo, don Xacobe comprobou con aquel invento que as matemáticas se podían converter en algo marabilloso.

Por outra banda, como docentes que aplican metodoloxías innovadoras na aula pódese citar tamén a Elvira e Roberto en *A banda sen futuro*. Como se comentou anteriormente, de Elvira dise que “sempre está inventando cousas” (Aleixandre, 2007: 71), proponendo ao alumnado tarefas novidosas, interactivas e vinculadas á contorna: realización de experimentos, excursións á natureza... En canto a Roberto, xa se sinalou que practica o traballo por proxectos: en grande medida, a súa clase de Lingua e Literatura Española xira arredor da montaxe dunha obra teatral. O alumnado decide por si mesmo a obra que vai representar a partir de varias propostas, o que resulta fundamental para lograr a motivación neste tipo de actividades. A escollida é a *Farsa infantil de la cabeza del dragón* de Valle Inclán: os mozos e mozas adaptan a obra, representan os papeis, deseñan o vestiario, confeccionan os decorados... O resultado é un éxito; Roberto logra achegar ó alumnado á literatura dunha maneira lúdica e atractiva, conseguindo que mesmo Carlota, moi desmotivada academicamente ó comezo da obra, afronte o seu papel con entusiasmo. En contraste, unha personaxe negativa coma a profesora de Educación Plástica mostra hostilidade cara os métodos innovadores: Carlota sinala que resulta inxenuo pensar que “unha cuadrículada coma a Gracia pode compartir a idea de que se aprende o mesmo ou máis montando uns decorados ca facendo láminas de debuxo técnico” (Aleixandre, 2007: 93).

2.5. ESPECIALISTA NA SÚA MATERIA

De acordo co modelo competencial da Rede de Formación do Profesorado, esta é unha competencia instrumental baseada na “facultade de ser consciente das capacidades cognitivas para a adquisición, emprego e xestión do coñecemento, referido á área, materia ou módulo obxecto dunha especialidade e ao coñecemento pedagóxico sobre educación” (CAFI, 12). Isto implica que todo profesor/a debe dominar os contidos epistemolóxicos da materia que imparte, así coma ser capaz de xestionalos adecuadamente e posuír os coñecementos e habilidades didácticas precisas para o desempeño da súa función docente. Á súa vez, o modelo do Máster de Profesorado inclúe as competencias *coñecer os contidos curriculares das materias relativas á especialización docente correspondente* (CG1) e *coñecer o corpo de coñecementos didácticos arredor dos procesos de ensino e aprendizaxe respectivos* (CG2).

En *Harry Potter e a Cámara dos Segredos*, está presente o modelo do profesor que non posúe un coñecemento satisfactorio na área que imparte. Trátase do profesor Gilderoy Lockhart, unha figura paródica que combina a súa ineptitude cunha personalidade profundamente ególatra. Tras realizarlle á clase un cuestionario baseado unicamente na súa persoa, Lockhart solta na aula un grupo de trasnos (ou “xente cativa”), ós que axiña se mostra incapaz de controlar (Rowling, 2002: 91-92):

Aquilo foi un pandemonio. A xente cativa saíu disparada como se levasen foguetes no cu, cada un para un lado. Dous colleron a Neville polas orellas e levantárono no aire. Varios deles saíron directamente escopeteados pola fiestra, co que os que estaban sentados na última fileira recibiron unha chuvía de cristaliños. O resto procedeu a pór a aula patas arriba con máis xeito que se pasase por alí un rinocerente entolecido [...] en cuestión de minutos, a metade da clase estaba acubillada debaixo dos pupitres e Neville arrandeaba no teito, pendurado da lámpada.

–¡Veña, rodéenos, rodéenos! ¡Se non son máis ca xente cativa! –berraba Lockhart.

Arremangouse, brandiu a variña máxica e bramou:

–¡*Catiamolans Nonmencordi!*

O efecto foi absolutamente nulo; un da xente cativa botoulle man á variña de Lockhart e alá foi pola fiestra detrás das outras cousas. Lockhart tragou saliva e foise meter el tamén debaixo da súa mesa; polo gordo dun pelo librouse de ser esmagado por Neville, que foi para o chan un segundo despois ó ceder a lámpada. Soou a campá e todos espantaron coma tolos para a porta. Na relativa calma que seguiu, Lockhart endereitouse, reparou en Harry, Ron e Hermione, que practicamente xa chegaran á porta, e dixo:

–Ben, voules pedir a vostedes tres que queden un momentíño a pillar os que quedan soltos e que os devolvan para a gaiola.

Pasoulles polo lado e coa mesma saíu e cerrou a porta ó seu paso.

–¿Pero vós vistes cousa semellante? –ruxiu Ron, a quen un dos da xente cativa que quedara atrás lle metera un doloroso chancho nunha orella.

–O único que pretende é darnos algo de experiencia de primeira man –dixo Hermione [...]

–Hermione, se non tiña nin idea do que estaba facendo...

A conclusión de Harry (“non tiña nin idea do que estaba facendo”) resume o que axiña constatan os estudantes sobre o profesor Lockhart. Ó final da novela, este resulta ser un farsante, que conseguiu a súa fama e posto de traballo apropiándose dos logros doutras persoas. Aínda que o personaxe de Lockhart se atopa caricaturizado ata os límites do ridículo, non é difícil atopar nel resonancias dun modelo que pode resultar familiar ós lectores: o do profesor incompetente, que prefire contar anécdotas da súa vida persoal na aula no canto de impartir materia; e o do profesional que se serve do plaxio para avanzar na súa carreira.

Por outra banda, na novela *A banda sen futuro* atopámonos cun profesor que, malia dominar á perfección os coñecementos que debe transmitir ó alumnado, non é quen de xestionalo de maneira completamente exitosa. A impresión de Carlota da primeira clase de Míster Bean é bastante negativa (Aleixandre, 2007: 26-28):

O noso titor é o de inglés. É un pedante e un antipático [...] No instituto chámalle Míster Bean, aínda que supoño que el non o sabe.

Na clase intenta falar só inglés, para a desesperación dalgúns que, como Lidia, din que non entenden nada [...]

–Nós estamos na hora GMT –di, en inglés, claro–. Quen sabe o que significan estas siglas?

–*Greenwich Mean Time* –di Abel, que é moi presentado e sempre ten que intervir.

Entón Míster Bean alporízase todo.

–Queres repetir iso? [...] Como se pronuncia o nome do meridiano? –pregunta Míster Bean de novo.

–*Grínidg* –digo eu, case sen querer.

–*Yes, Carlota, very good* –di o profe.

Por un intre mírame cunha cara coma se estivese a punto de dicir: “Xa vedes, esta rapaza, repelada e todo como está, e sabe pronunciar en inglés”. Afortunadamente, ao final, reprímese [...]

–Pero ten un uve dobre! –protesta Abel–. Non é coma *Washington*?

–Pois non, señor, non é como *Washington* –di Míster Bean, e parece contento desas deformidades do inglés, coma se fose un mérito–. Cómpre fixármonos moi ben na pronunciación dos nomes propios que non sempre seguen as regras.

E con iso queda tan ancho. Cando di unha cousa así, non sei como Abel, ou algún outro dos que teñen problemas, non se levanta e dá un corte de mangas dicindo: “¡Pois entón á merda co inglés! Estudarémoslo cando teñan unhas regras un pouquiño máis fixas” [...] Pero Míster Bean parece encantado coas dificultades do inglés, coma unha especie de bruxo que é o único que posúe os segredos e sabe os esconxuros dun rito, de forma que nós temos que bailar ao son que el quere, ademais sen saber cal será o de mañá.

Aínda que a visión da protagonista resulta claramente parcial (ó comezo da novela, Carlota adopta unha actitude hostil ante a maioría das actividades académicas), este texto parece suxerir que Míster Bean ten problemas á hora de lograr unha relación positiva entre o alumnado e a materia que imparte. Na súa xestión do coñecemento, resulta pedante a ollos dos estudantes, e establece un nivel demasiado elevado coma para que todo o mundo sexa quen de seguir o desenvolvemento da clase: aqueles que non dominan o suficiente inglés como para recibir unha materia impartida integramente nese idioma “non entenden nada”. Un caso ben diferente atópase en *A lingua das bolboretas*, pois don Gregorio é quen de espertar a fascinación do alumnado cara ós contidos impartidos, así coma de facerlles apreciar a importancia dos mesmos: “Era a primeira vez que tiña clara a sensación de que, grazas ao mestre, sabía cousas importantes do noso mundo que eles, os pais, descoñecían” (Rivas, 2005: 22), reflexiona o neno protagonista.

Á súa vez, a importancia de que o profesorado posúa coñecementos na área de educación e demostre unha alta competencia didáctica resulta evidente en todas as obras estudadas. Coméntouse xa polo miúdo a necesidade de dominar metodoloxías e didácticas específicas, de carácter activo e motivador para o alumnado, así como a relevancia de recibir unha formación continua e incorporar prácticas innovadoras para mellorar a propia actividade docente. A isto engádese a competencia comunicativa do/a docente, que se abordará no seguinte apartado. Con todo, non está de máis facer agora unha reflexión sobre a diferenza percibida neste eido entre os mestres de Educación Primaria e o profesorado especializado de Secundaria: en particular, sobre a necesidade de que estes últimos asuman en igual medida a importancia de teren unha competencia didáctica e pedagóxica, así coma unha actitude positiva e receptiva cara ó alumnado. Esta cuestión é abordada en certa medida na novela *Kamo y yo*. Cando o alumnado lle pregunta ó señor Margerelle cales serán os cambios ós que

terán que enfrentarse ó pasar a sexto curso, ten lugar a seguinte conversa (Pennac, 2003: 14-17):

–Hasta ahora os resultaba fácil conocer bien a tan pocos profesores; buenos o malos, os las apañabais con ellos. En sexto tendréis que acostumbraros a un montón de personajes diferentes en el mismo curso. Y añadió:

–A veces muy diferentes... –miró a Kamo–. Incluso podría haber alguno que soportara peor que otros las preguntas de Kamo...

Aquí se hizo el silencio. Ese tipo de silencio en que se empieza a comprender... [...]

–Es un palo eso de la adaptación, un palo gordo...

–No hay por qué exagerar –dijo el señor Margerelle–. No es nada dramático.

–¿Nada dramático? ¿Un tipo que no contesta nuestras preguntas, no le parece dramático? ¿Y qué pasará con las respuestas entonces? ¿Quién nos dará las respuestas cuando ya no esté usted?

¡Había tanta angustia en la voz de Kamo que de golpe nos sentimos todos huérfanos! [...] Se acabó el señor Margerelle, se acabó el dilecto maestro, se acabaron las respuestas a nuestras preguntas...

Sobre estas problemáticas asociadas á transición da Educación Primaria á Secundaria, reflexiona San Fabián (1999: 25-27):

El alumno, cuando pasa a un centro de Secundaria, cambia no sólo de contenidos, asignaturas o profesores, sino también de sistemas de reglas, usos, costumbres y relaciones [...] El paso de una enseñanza organizada de forma más generalista y centrada en el alumno a otra más especializada y centrada en la asignatura afecta no sólo al currículo, sino también a la relación establecida entre profesorado y alumnado: se ha pasado de una organización que tiene como referente a un profesor que conoce y atiende a un grupo específico de alumnos a otra en la que diversos profesores especializados por asignaturas pasan por todo el grupo. En consecuencia, el alumno tiene que adaptarse a un número mayor de profesores. “La mayoría del profesorado de Secundaria ve a demasiados estudiantes, con muy poca frecuencia y durante muy poco tiempo” (Hargreaves y otros, 1998). Así pues, la experiencia escolar es objeto de una mayor fragmentación, que el sonido del timbre cada 45 minutos se encarga de recordar.

Para superar estas carencias, San Fabián defende unha actuación múltiple: traballar por un currículo integrado na Educación Secundaria, de maneira que a colaboración entre docentes suavice a especialización e a fragmentación; fortalecer a atención á diversidade e a formación cidadá, no canto de contemplar unicamente o factor académico; incorporar distintos sistemas de ensino/aprendizaxe e avaliación, que se adapten ó alumnado en lugar de ó contrario... Todo isto require, como é lóxico, un reforzo da formación didáctica do profesorado de Secundaria. Insiste asemade na importancia das medidas de adaptación que faciliten a transición entre etapas educativas (San Fabián, 1999: 29-30):

Gran parte de las fuentes de ansiedad que, según la investigación (Gimeno, 1996) expresan los estudiantes de Primaria ante la transición (sus relaciones con estudiantes mayores, el desconocimiento del sistema, una mayor carga de trabajo, la naturaleza impersonal de la relación docente, etc.) pueden ver reducido su impacto mediante la adopción de medidas de adaptación o transicionales (AA.VV., 1997). No se trata de cuestionar cualquier evolución de la Enseñanza Primaria a la Secundaria, sino de conseguir que esa necesaria evolución se lleve a cabo contrarrestando al mismo tiempo sus efectos negativos.

As fontes de ansiedade do alumnado descritas na cita anterior encaixan á perfección coas preocupacións de Kamo e os seus compañeiros na novela de Pennac. Á súa vez, a actuación do señor Margerelle non deixa de ser un reflexo literaturizado da necesidade destas medidas de transición: unha vez máis, a literatura é espello dalgunhas das demandas e carencias máis

salientables do sistema educativo. A reflexión confirma, en síntese, a importancia de que o profesorado domine non só os contidos que debe impartir, senón tamén a mellor maneira de xestionalos e presentalos na aula, así coma todas aquelas estratexias didáctico-pedagóxicas que resulten precisas para o desempeño do seu cometido.

2.6. COMUNICADOR/A EN LINGUAS MATERNAS E ESTRANXEIRAS

Como é lóxico, a competencia comunicativa é un instrumento imprescindible na labor docente. Un bo profesor ou profesora debe dominar as seguintes destrezas (CAFI, 13):

Comunícase correctamente, coñecendo a linguaxe e os códigos verbal e non verbal en distintos contextos. Desenvolve estratexias de iniciación e mantemento da comunicación con interlocutor único, en grupo, exposición en grupo etc., en canles orais e escritas e en todo tipo de rexistros. Exercita técnicas de escoita activa e modulación do discurso en función da interacción.

Neste sentido, o modelo competencial empregado no mestrado inclúe *acreditar un bo dominio da expresión oral e escrita na práctica docente* (CE-P2); menciónase tamén a importancia da comunicación ó falar de *buscar, obter, procesar e comunicar información (oral, impresa, audiovisual, dixital ou multimedia), transformala en coñecemento e aplicala ós procesos de ensino e aprendizaxe nas materias propias da especialización cursadas* (CG4).

Como xa se sinalou en varias ocasións, en *A lingua das bolboretas* don Gregorio exhibe unha aptitude comunicativa particularmente notoria, pois é quen de fascinar ó alumnado co seu discurso (Rivas, 2005: 20-22):

Porque todo o que tocaba era un conto engaiolante. O conto podía comezar cunha folla de papel, despois pasar polo Amazonas e a sístole e a diástole do corazón. Todo enfiaba, todo tiña sentido. A herba, a ovella, a la, a miña friaxe. Cando o mestre se dirixía ao mapamundi, ficabamos atentos como se se iluminase a pantalla do cine Rex. Sentiamos o medo dos indios cando escoitaron por primeira vez o rincho dos cabalos e o estoupido do arcabuz. Iamos ao lombo dos elefantes de Aníbal de Cartago polas neves dos Alpes, cambiño de Roma. Loitamos con paus e pedran en Ponte Sampaio contra as tropas de Napoleón. Pero non todo eran guerras. Faciamos fouces e rellas de arado nas ferrerías do Incio. Escribimos cancioneros de amor den Provenza e no mar de Vigo. Construímos o Pórtico da Gloria. Plantamos as patacas que viñeran de América. E a América emigramos cando veu a peste da pataca.

Por outra banda, a figura do docente sen habilidades comunicativas, que resulta aburrido e ineficaz fronte ó alumnado, é moi frecuente na literatura. Isto é levado á súa máxima expresión no profesor Binns da saga *Harry Potter* (Rowling, 2002: 129-30):

Historia da Maxia era a materia máis pesada de todo o curso. O mestre, o profesor Binns, era a única pantasma que lles daba clase, e o máis interesante que sucedera nunca na súa materia fora unha vez que entrara na aula atravesando o encerado. Seco e revellido, moita xente dicía que non reparara en que morrera. Simplemente certo día se erguera para ir dar clase e quedáralle o corpo nunha butaca diante da lareira da sala de profesores; desde aquela, a súa rutina non variara no máis mínimo. Aquel día foi o mesmo fastío de sempre. O profesor Binns abriu o caderno de apuntamentos e empezou a ler neles cunha cantilena monótona que soaba tal que unha aspiradora vella, ata que practicamente todo o mundo caeu nun sopor profundo, do que acordaban de cando en vez o tempo suficiente para anotar un nome ou unha data, tralo que volvían adormecer.

Como reflicte este fragmento, a monotonía do profesor Binns é tal que está, literalmente, morto: é unha pantasma. Por se fose pouco, dise del que non se decatou do momento no que faleceu, por non percibir diferenza algunha con respecto a cando estaba vivo. Na aula, o seu ton de voz é “unha cantilena monótona”, e limítase a ofrecer un dato tras outro: trátase da sucesión de nomes e datas habitualmente asociada á mala docencia da Historia. Isto implica sistematicamente que o alumnado sexa incapaz de manter a atención e remate por deixarse vencer polo sono, sen que Binns considere facer nada ó respecto nin alterar a súa metodoloxía. Así pois, trátase dun personaxe absolutamente paródico, que ridiculiza e retrata de xeito hiperbólico un dos defectos máis frecuentes nos profesionais docentes de acordo co imaxinario colectivo.

Para finalizar, convén facer neste apartado unha mínima referencia á xestión do idioma nas comunidades bilingües. Entre as competencias esixidas no Máster de Profesorado inclúese *coñecer e aplicar recursos e estratexias de educación no respecto e valor da diversidade lingüística e as súas implicacións educativas* (CE-G3). Ditas implicacións educativas son máis complexas en certas situacións, como pode ser a dun profesor de Lingua Castelá e Literatura en Galicia, que non quere actuar como axente castelanizador: é o caso de Roberto en *A banda sen futuro*, “que nos dá a clase de lingua en castelán, pero fala galego nas conversas informais” (Aleixandre, 2007: 88). Reflíctese, desta maneira, un proceder frecuente nas aulas galegas.

Por outra banda, no conto *A lingua das bolboretas* faise mención a unha práctica levada a cabo non polo mestre protagonista, senón polo que deu clase ó pai de Pardal; lonxe de respectar a diversidade lingüística, este pretendía que o alumnado eliminase a gheada propia da súa variedade xeográfica (Rivas, 2005: 6-8):

O meu pai contaba coma un tormento, como se lle arrincasen as amígdalas coa man, a maneira en que o mestre lles arrincaba a gheada da fala para que non dixesen aghua nin gható nin ghracias. “Todas as mañás tiñamos que dicir a frase *Los pájaros de Guadalajara tienen la garganta llena de trigo*”. ¡Moitos paus levamos por culpa de Ghuadalagara!”

Como ben reflicte este fragmento, a absoluta falta de respecto por parte do docente á diversidade e variación lingüística conleva non só que transmita valores profundamente negativos ó seu alumnado, senón que lles cause un grave sufrimento, tanto físico (polo tipo de castigos empregados) coma psicolóxico, ó pretender censurar algo tan propio como o é a fala de seu.

2. 7. COMPETENTE EN TIC

A competencia en Tecnoloxías da Información e a Comunicación recollida no modelo da Rede de Formación do Profesorado fai referencia ó “uso seguro e crítico das tecnoloxías da sociedade da información para o traballo, o lecer e a comunicación”, así como ó “uso da tecnoloxía para obter, avaliar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, e comunicarse e participar en redes de colaboración a través de Internet” (CAFI, 13). Na proposta do Máster de Profesorado non hai unha referencia tan explícita a esta cuestión, pois soamente se menciona o emprego de Internet como fonte bibliográfica: *utilizar a bibliografía e ferramentas de procura de recursos bibliográficos xerais e específicos, incluíndo o acceso por Internet (CT-1)*. De maneira similar, na literatura son escasas as referencias ás TIC: quizais porque a súa incorporación ó sistema educativo é aínda recente, e relativamente incipiente; quizais porque, dalgún xeito, non resultou polo de agora un tema de atractivo literario.

Con todo, pódese realizar unha aproximación a esta cuestión a partir da novela *El maestro y el robot*.⁸ Esta obra resulta, no seu conxunto, considerablemente contraria á implantación na escola das novas tecnoloxías, polo menos nas situacións nas que estas supoñen unha ameaza para o compoñente humano e interpersoal da educación. Cando o robot chega por primeira vez á escola de don Nicomedes, a reacción deste último é moi positiva (Cañizo, 1999: 79-80):

—¡Menuda suerte, Clara! ¡Yo, que siempre iba a trompicones con el programa! ¡Y ahora, viene este ayudante y se lo mete en la cabeza en unos segundos al día! No te lo puedes ni imaginar: todas esas lecciones insoportables que los maestros odiamos tanto se las hace tragar a los muchachos en un santiamén, y se las graba hasta con fijador... Así le queda todo el día para mostrarles el mundo... Con estos adelantos de la técnica, lo que yo tenía que intentar describir con mis torpes palabras o mediante libros, lo estamos viendo con nuestros propios ojos y en relieve, ¡como si estuviésemos allí!

Y concluyó:

—Estoy pensando en mandar enseguida al Ministerio un informe muy favorable sobre esta experiencia. Tengo que decirles que transmitan mi felicitación más efusiva al inventor del maestro-robot. ¡Clara, estamos en los albores de una auténtica revolución en la enseñanza, te lo juro!

Porén, a medida que pasa o tempo, don Nicomedes fai un descubrimento desacougante (Cañizo, 1983: 81-82):

Hubieron de pasar varios días [...] para que Nicomedes advirtiese un hecho revelador e inquietante que tardó en estallar en su cerebro como una advertencia: ¡El robot no oía! ¡Al menos, no escuchaba a los alumnos! Pero era imposible que no oyese, tratándose de un aparato tan perfecto, con los últimos adelantos de la cibernética...

“Luego... —cavilaba— tiene que ser que no quiere oír... No le interesa lo que este o aquel chiquillo dice... Él está programado por su inventor para dar una determinada clase, para decir las preguntas que

⁸ Incluímos esta obra no noso corpus precisamente polo interese que presenta para a reflexión sobre as novas tecnoloxías e a súa incorporación ó ensino. Con todo, consideramos que, malia a estar clasificada en todo momento como novela infantil-xuvenil, esta obra non chega a empregar por completo a perspectiva do neno/a ou do mozo/a, senón que cae en moitos momentos nun ollar adulto: debe, polo tanto, abordarse con precaución.

tocan, independientemente de lo que los chicos pregunten o contesten... Y, sobre todo, nos trata a todos como un colectivo, como a un grupo de espectadores; pero lo que cada niño dice es absolutamente indiferente para él...”

Desta maneira, o avance tecnolóxico que parecía tan prometedor acaba dando lugar a unha realidade distópica na aula (Cañizo, 1983: 83):

Los alumnos se habían reducido a meros espectadores de aquella enseñanza de medios audiovisuales deslumbrantes. Llegaban, se sentaban, contemplaban, escuchaban, engullían las lecciones y bebían el líquido fijador para aprendérselo todo de memoria, sin olvidar ni un punto ni una coma. Pero no hablaban. No participaban. Estaban allí, admirados e inmóviles.

Así pois, o primeiro risco das novas tecnoloxías contra o que se advirte é a perda da interacción e a participación do alumnado. O robot, igual que os ordenadores, non escoita ós estudantes; estes transfórmanse, polo tanto, en axentes pasivos, meros receptores da información. Un proxecto aparentemente innovador transfórmase así na encarnación dos peores defectos da educación máis tradicional, coa única diferenza de que a palabra é monopolizada polo robot no canto de por un docente. Ademais, ó carecer da humanidade do mestre, o robot é incapaz de preocuparse polos estudantes ou de coñecerlos na súa individualidade: todos son para el “un colectivo”, e “lo que cada niño dice es absolutamente indiferente para él”. Loxicamente, este método resulta absolutamente nocivo para o desenvolvemento do pensamento crítico e a creatividade do alumnado:

Y Jacobo dejó de imaginar. ¿Para qué, si tenía siempre delante una imaginación todopoderosa que se lo daba todo hecho? (Cañizo, 1999: 91)

—¿Imaginación? ¿Fantasía? ¿Cultura? ¿Creatividad?—decía el robot, mientras emitía desde lo alto de la cúpula—. Helas aquí. Yo os las suministro, preparadas por cerebros superiores a los vuestros. Fascinantes, inmejorables, como vosotros jamás habrías podido crearlas con vuestras sencillas mentes... (Cañizo, 1999: 99-100)

Cabe sinalar que aquí o robot, que fala das “sencillas mentes” dos estudantes, cae no mesmo erro que a profesora Umbridge cando cala a Hermione co argumento de que “Meigos maiores e máis intelixentes ca vostede elaboraron o noso novo programa de estudos” (Rowling, 2008a: 256). Ambas metodoloxías, a que incorpora as tecnoloxías e a máis tradicional, desprezan ó alumnado e ignoran as súas aportacións. Ningunha das dúas é, polo tanto, verdadeiramente innovadora. Pódense lembrar ó respecto as palabras de Fernández Navas (2016: 32):

La innovación, la calidad docente, está en cómo usemos las diferentes herramientas y en el sentido que éstas tengan en nuestra aula. La triste historia de las TIC en nuestro sistema educativo viene a reforzar esta idea de que el uso de nuevas herramientas es fuente de innovación per se, cuando la realidad es que en la mayor parte de las ocasiones supone un cambio de instrumentos, pero rara vez de prácticas —mucho menos de ideologías o de pensamiento docente.

Por outra banda, o factor humano resulta indispensable para ser quen de programar para unha realidade, coa flexibilidade que isto implica. A intransixencia e o cálculo sistemático do robot provocan problemas neste sentido (Cañizo, 1999: 61-62):

–No hay más remedio que dar el programa de *pe a pa*. Me he comprometido ante el Ministerio en ese sentido. Así que iremos dando cada día la parte que corresponda de los diez tomos de cuatrocientas páginas que tocan este curso, con sus miles de datos, gráficos, cuentas, problemas, palabras raras, mapas, tablas, análisis sintácticos, conjuntos, fechas de batallitas, figuras geométricas, etc.

En las caras de los niños se leían la desilusión y el pánico, pero él seguía imperturbable:

–Dividamos las cuatro mil páginas entre los días del año –al decir esto, un rayo de luz partió de su cabeza y proyectó sobre la pared una serie de cuentas rapidísimas–, y descontemos las vacaciones de verano, Navidad y Semana Santa, sábados y domingos [...] Tocamos a... –y en el rectángulo del muro destellaba el resultado de palpitantes números verdes luminosos–, a 23,72 páginas diarias [...]

De veinticuatro de sus ojos partieron otros tantos rayos luminosos que proyectaron todo alrededor del aula cilíndrica las 23,72 páginas que tocaban ese día. La última de ellas terminaba en puntos suspensivos en el lugar exacto, calculado mediante una de las computadoras que bullían en su seno.

Finalmente, refléctese en *El maestro y el robot* o risco das metodoloxías pretendidamente innovadoras que, na práctica, supoñen caer nunha educación ó mero servizo do mercado (Cañizo, 1999: 100):

Para cada libro constaba: Título. Autor. Tiempo que duraba su lectura. Número de lectores. Y, por último, el prejuicio producido: la pérdida que su lectura había supuesto para la humanidad. La unidad de medida era el TDDF, es decir, y tal como explicó el robot, el Tornillo Dejado de Fabricar.

Con respecto ós perigos dun mal uso das novas tecnoloxías e os efectos destas na intelixencia humana e a cultura, pódese consultar o estudo de Nicholas Carr (2011), quen advirte que “cuando externalizamos nuestra memoria a una máquina, también subcontratamos una parte muy importante de nuestro intelecto e incluso nuestra identidad” (Carr, 2011: 237). O autor insiste, ademais, na perda do pensamento autónomo e a creatividade que pode traer consigo unha dependencia excesiva da tecnoloxía (Carr, 2011: 262-63):

También cuando entramos en Internet seguimos guiones escritos por otros [...] Estos guiones pueden ser extraordinariamente ingeniosos y útiles [...] pero también mecanizan los desordenados procesos de la exploración intelectual y hasta los del apego social. Como ha argumentado el programador informático Thomas Lord, el *software* puede acabar convirtiendo las más íntimas y personales actividades humanas en “rituales” sin sentido cuyos pasos se “codifican según la lógica de las páginas web”. En lugar de actuar conforme a nuestro propio conocimiento e intuición, reproducimos los movimientos que se nos dictan.

Trátase de ideas que encaixan con facilidade coas premisas de *El maestro y el robot*. Globalmente, esta novela insiste na importancia do factor humano na educación: nas súas páxinas reconécese o atractivo das novas tecnoloxías, pero deféndese que estas non deben dominar nunca por completo a docencia.⁹ As TIC deben, ademais, aplicarse de tal maneira que supoñan unha ferramenta útil, como o son, por exemplo, cando o robot é quen de mostrar

⁹ Sobre *El maestro y el robot*, opina Lage (1996: 50): “La historia viene como anillo al dedo para los actuales problemas educativos: una escuela humanizada frente a otra tecnificada y despersonalizada, o lo que es lo mismo, el cultivo del diálogo, la fantasía y la lectura frente a lo puramente positivo y pragmático”.

ao alumnado lugares afastados que non poderían ver doutra maneira, e que agora contemplan “con nuestros propios ojos y en relieve” (Cañizo, 1999: 80); pero é preciso evitar todos aqueles usos que xoguen en contra da participación do alumnado, o pensamento crítico e a creatividade. Isto encaixa á perfección coa dedicatoria do libro: “A todos los maestros y maestras que saben ser tan humanos como Nicomedes y tan fascinantes como el robot” (Cañizo, 1999: 5).

3. CONCLUSIÓNS E REFLEXIÓNS FINAIS

Ó longo destas páxinas, observamos como a partir da literatura infantil e xuvenil é posible realizar unha profunda reflexión sobre o papel do profesorado, a súa representación no imaxinario cultural e colectivo, as competencias docentes e as esixencias que a sociedade formula ós educadores e educadoras.

As competencias docentes con maior presenza nas obras seleccionadas son as relacionadas co profesor/a como “educador/a e guía no proceso de ensino-aprendizaxe”. Non resulta sorprendente, dado que baixo este indicador agrúpanse boa parte das funcións que, intuitivamente, antes acoden á mente ó pensar na profesión docente: dende o deseño e planificación do proceso de aprendizaxe, ata o dominio de metodoloxías didácticas e o exercicio da acción tutorial e a atención á diversidade. A reflexión e a análise efectuadas conceden especial importancia ó emprego de metodoloxías activas, nas que o proceso de aprendizaxe estea protagonizado polo alumnado: demándanse máis clases prácticas (se ben coidadosamente xestionadas, sen que teña lugar a perda do control da situación por parte do/a docente) e o establecemento de conexións entre a escola e o mundo real. Ó mesmo tempo, o profesorado debe dominar metodoloxías o suficientemente variadas como para adaptarse a distintos estilos de aprendizaxe e, polo tanto, á diversidade do alumnado existente na aula. Con respecto á atención á diversidade, resulta tamén indispensable a adopción dunha actitude positiva e de aceptación, mostrando en todo momento confianza na capacidade do alumnado con máis dificultades. É fundamental, asemade, que o/a docente teña un bo coñecemento de cada estudante e as súas circunstancias (cuestión que, desafortunadamente, complícase cada vez máis debido á elevada *ratio* de alumnos/as por aula). Por outra banda, reflíctese tamén a importancia e dificultade de programar axeitadamente, e ser quen de xestionar os posibles desaxustes sen perxudicar ó alumnado, así coma a necesidade de avaliar de maneira xusta e con instrumentos múltiples. Para todo isto, o profesorado debe coñecer e respectar sempre a lexislación vixente, pero sen escudarse nela coa fin de evitar o diálogo co alumnado nin de adoptar unha inflexibilidade inxustificada.

Moi próximas a este primeiro grupo en canto a representación, atópanse as competencias centradas no rol do/a docente como “interlocutor/a e referente na comunidade educativa”. Nas obras literarias estudadas, reflíctese unha e outra vez a importancia dun factor básico, pero en ocasións esquecido: o respecto ó alumnado e a posta en valor das súas aportacións e consideracións, evitando tanto o autoritarismo coma a infantilización dos mozos e mozas. Ademais, a reflexión efectuada concede un lugar central á educación en valores, sen

a cal a mera transmisión de coñecementos epistemolóxicos ten escasa trascendencia. As figuras docentes máis positivas da literatura destacan polo seu compromiso persoal e ético, así coma pola súa negativa a pechar a escola á realidade social e ignorar a inxustiza que nela existe. De xeito paralelo, o profesorado ten unha grande responsabilidade como mediador de conflitos, tanto entre estudantes coma entre o alumnado e outros membros da comunidade educativa (profesorado, etc.). Para ser quen de actuar con xustiza neste papel e promover a convivencia pacífica, resulta imprescindible unha vez máis o coñecemento do alumnado e das dinámicas de interacción establecidas entre eles.

Como “membro dunha organización”, cada docente debe tamén manter unha actitude de colaboración co resto do profesorado, implicándose no desenvolvemento dos proxectos e obxectivos comúns e traballando por un clima positivo na comunidade educativa, ó tempo que ofrece ó alumnado unha boa orientación pedagóxica, académica e profesional. Ademais, debe actuar como “investigador/a e innovador/a”: en máis dun caso, nas obras literarias seleccionadas obsérvase, de maneira máis ou menos directa, a relevancia de que o profesor/a sexa quen de detectar e asumir as carencias da súa propia práctica, así coma de poñer en marcha as iniciativas necesarias para a mellora.

Polo que respecta ás competencias instrumentais e transversais, en primeiro lugar, todo/a docente debe ser “especialista na súa materia”. Isto é, debe dominar os contidos a impartir, pero tamén ser quen de xestionalos con éxito na aula; lograr que o alumnado se interese polo coñecemento e comprenda a súa importancia, pero sen caer en actitudes que os/as estudantes poidan percibir como de superioridade, e adaptando adecuadamente a dificultade ó nivel real da aula. Neste sentido, cómpre insistir na reflexión realizada sobre a necesidade de, como profesores/as, asumir a obriga de desenvolver habilidades e estratexias didácticas, máis alá de posuír o puro coñecemento epistemolóxico.

Ademais, resulta esencial o papel do educador/a como “comunicador/a en lingua materna e estranxeiras”. O dominio da lingua estranxeira non se aborda nas obras literarias seleccionadas, máis que con respecto á docencia de inglés: en consonancia con isto, non consideramos imprescindible que o profesorado de materias alleas ás linguas posúa profundos coñecementos neste aspecto, cando menos de xeito prioritario a outras cuestións. Si é absolutamente necesario, pola contra, que o profesorado posúa altas habilidades comunicativas na lingua vehicular da clase que imparte, e que sexa quen de presentar os contidos sen caer na monotonía. Asemade, son fundamentais o coñecemento e o respecto á diversidade lingüística (e tanto máis, pero non en exclusiva, nunha comunidade coma a

galega, con dúas linguas oficiais e unha situación de diglosia), unha preocupación tamén claramente presente nos textos literarios estudados.

Por último, a “competencia en TIC” é moi escasamente abordada nas obras literarias sometidas a análise, atopándose só presente nunha delas: nela, insístese na importancia de non perder a humanidade da educación, substituíndoa por sistemas que mecanicen a aprendizaxe e supoñan unha renuncia á participación, a creatividade e o pensamento crítico do alumnado. A reflexión realizada á luz desta novela, así como da ausencia de referencias ás TIC nos demais textos, lévanos a concluír que o fundamental non son quizais os instrumentos, senón as metodoloxías: a incorporación das tecnoloxías ó ensino pode ser moi beneficiosa (e interesa, polo tanto, que o persoal docente sexa competente no seu manexo), pero corre o mesmo risco que a pedagogía tradicional de caer en prácticas deficientes, que forzan ó alumnado a un papel pasivo e non consideran a súa individualidade.

Así pois, a análise e a reflexión efectuadas veñen a confirmar, na súa meirande parte, o proposto en canto a competencias docentes tanto dende o Máster de Profesorado coma dende o Departamento de Formación e Innovación do CAFI. Os textos literarios estudados fixeron posible, ademais, un achegamento particular e moito máis próximo a estes postulados teóricos, contrastándoos con situacións concretas, aínda que ficticias, e coas impresións colectivas que a nosa cultura plasma a través da literatura. Xorden así as matizacións, reconsideracións e prioridades expostas, que nos permitiron realizar un cuestionamento da realidade educativa e do que desexamos que sexa a nosa práctica docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Aleixandre, Marilar (2007), *A banda sen futuro*, Vigo: Xerais.
- Ballaz Zabalza, Jesús (1997), “La función social de la literatura”, *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 96, pp. 24-29.
- Barthes, Roland (2007), *El placer del texto y Lección Inaugural*, Madrid: Siglo XXI.
- CAFI, “As competencias profesionais docentes. Modelo competencial da Rede de Formación do Profesorado”, Santiago de Compostela: Xunta de Galicia [Consultado en liña o 12/06/2018]:
<http://www.edu.xunta.gal/centros/cafi/aula_virtual2/file.php/1/competencias_profesionais/as_competencias_profesionais_docentes.pdf>
- Cañizo, José Antonio del (1999), *El maestro y el robot*, Madrid: SM.
- Carandell, José M^a (1976), “La literatura infantil”, *Camp de l'Arpa*, 34, pp. 19-24.
- Carr, Nicholas (2011), *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?*, Madrid: Taurus.
- Cervera, Juan (1989), “En torno a la literatura infantil”, *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 12, pp. 157-68.
- Even-Zohar, Itamar (1990), *Polisystem Studies*, monográfico de *Poetics Today*, 11, 1.
- Farias, Juan (1996), *Á sombra do mestre*, trad. Xavier Senín, Vigo: Obradoiro.
- Fernández Navas, Manuel e Noelia Alcaraz Salariche (2016), *Innovación educativa. Más allá de la ficción*, Madrid: Pirámide.
- Gimeno Sacristán, José (1988), *El currículum, una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Morata.
- Lage Fernández, Juan José (1996), “La figura del maestro en la literatura infantil y juvenil”, *Amigos del Libro*, XIV, 34 [Consultado en liña o 26/05/2018]:
<http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/amigos-del-libro--18/html/025cc35e82b2-11df-acc7-002185ce6064_8.html#I_16_>.
- López Tamés, Román (1985), *Introducción a la literatura infantil*, Santander: Universidad de Santander.
- Merlo, Juan Carlos (1976), *La literatura infantil y su problemática*, Buenos Aires: El Ateneo.
- Niemi, Nancy S., Nancy Brown e Julia B. Smith (2014), “The Portrayal of Teachers in Children's Popular Fiction”, *Journal of Research in Education*, 20, 2, pp. 58-80.
- OCDE (2003), Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias).
- Palacios González, Jesús (1989), *La cuestión escolar: críticas y alternativas*, Barcelona: Laia.

- Pennac, Daniel (2003), “La idea del siglo”, *Kamo y yo*, trad. Miguel Azaola, Madrid: SM.
- Pérez Gómez, Ángel (2008), “¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción”, en José Gimeno Sacristán (coord.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid: Morata, pp. 59-102.
- Perrenoud, Philippe (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona: Graó.
- Ramos, Ana Margarida (2008), “A Guerra Civil Espanhola através do olhar infantil –uma leitura de *A Língua das Borboletas*, de Manuel Rivas”, en Blanca Ana Roig, Pedro Lucas e Isabel Soto (coords.), *A Guerra Civil española na narrativa infantil e xuvenil*, Vigo: Xerais, pp. 345-351.
- Rico, Lolo (1986), *Castillos de arena (ensayo sobre literatura infantil)*, Madrid: Alhambra.
- Riordan, Rick (2006), *El ladrón del rayo*, trad. Libertad Aguilera Ballester, Villatuerta: Salamandra.
- Rivas, Manuel (2005), *A lingua das bolboretas*, Vigo: Galaxia.
- Rodari, Gianni (1977), “Un juguete llamado libro”, *Cuadernos de Pedagogía*, 36, pp. 28-31.
- Roig Rechou, Blanca Ana (1995a), “A literatura infantil e xuvenil: consideracións xerais”, *Boletín Galego de Literatura*, 14, pp. 119-135.
- Roig Rechou, Blanca Ana (1995b), “Helena Villar Janeiro: unha mestra na literatura infantil e xuvenil galega”, *Adaxe: revista de estudos e experiencias educativas*, 11, pp. 139-152.
- Roig Rechou, Blanca Ana, Pedro Lucas Domínguez e Isabel Soto López (coords.) (2008), *A Guerra Civil española na narrativa infantil e xuvenil*, Vigo: Xerais.
- Roig Rechou, Blanca Ana (2013), *Educação literária e literatura infantojuvenil = Educación literaria e literatura infantil e xuvenil*, Porto: Tropelias & Companhia.
- Rowling, J. K. (2002), *Harry Potter e a Cámara dos Segredos*, trad. Eva M. Almazán García, Barcelona: Galaxia/Salamandra.
- Rowling, J. K. (2004), *Harry Potter e o preso de Azkaban*, trad. Eva M. Almazán García, Barcelona: Galaxia/Salamandra.
- Rowling, J. K. (2008a), *Harry Potter e a Orde do Fénix*, trad. Laura Sáez, Barcelona: Galaxia/Salamandra.
- Rowling, J. K. (2008b), *Harry Potter e as reliquias da morte*, trad. Laura Sáez, Barcelona: Galaxia/Salamandra.
- San Fabián Maroto, José Luis (1999), “La escolaridad obligatoria. Transiciones y tradiciones”, *Cuadernos de Pedagogía*, 282, pp. 25-30.
- Shavit, Zohar (1986), *Poetics of Children's Literature*, Athens and London: University of Georgia Press.

Shavit, Zohar (ed.) (1992), *Children's Literature*, monográfico de *Poetics Today*, 13, 1.

Tejerina Lobo, Isabel (2005), *Literatura infantil y formación de un nuevo maestro*, Alicante:

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes [Consultado en línea o 26/05/2018]:

<<http://www.cervantesvirtual.com/obra/literatura-infantil-y-formacion-de-un-nuevo-maestro-0/>>

USC (2009), “Memoria para la solicitud de verificación del Título Universitario Oficial del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas”, Santiago de Compostela. Aprobado en Consello de Goberno o 11-02-2009.

Villar Janeiro, Helena (1989), *Ero e o capitán Creonte*, Madrid: SM.

ANEXOS

MODELO COMPETENCIAL DO MÁSTER DE PROFESORADO (USC)

COMPETENCIAS XERAIS	
CG1	Coñecer os contidos curriculares das materias relativas á especialización docente correspondente.
CG2	Coñecer o corpo de coñecementos didácticos arredor dos procesos de ensino e aprendizaxe respectivos.
CG3	Planificar, desenvolver e avaliar o proceso de ensino e aprendizaxe potenciando procesos educativos que faciliten a adquisición das competencias propias dos respectivos ensinos, atendendo ao nivel e formación previa dos estudantes, así como á orientación dos mesmos, tanto individualmente como en colaboración con outros docentes e profesionais do centro.
CG4	Buscar, obter, procesar e comunicar información (oral, impresa, audiovisual, dixital ou multimedia), transformala en coñecemento e aplicala aos procesos de ensino e aprendizaxe nas materias propias da especialización cursada.
CG5	Contextualizar o currículo que se vaia a implantar nun centro docente participando na planificación colectiva do mesmo.
CG6	Deseñar e desenvolver metodoloxías didácticas tanto grupais como personalizadas, adaptadas á diversidade dos estudantes.
CG7	Deseñar e desenvolver espazos de aprendizaxe, con especial atención á equidade, a igualdade de dereitos e oportunidades entre homes e mulleres, a formación cidadá e o respecto aos dereitos humanos que faciliten a vida en sociedade, a toma de decisións e a construción dun futuro sustentable.
CG8	Adquirir estratexias para estimular o esforzo do estudante e promover a súa capacidade para aprender por si mesmo e con outros e desenvolver habilidades de pensamento e de decisión que faciliten a autonomía, a confianza e iniciativas persoais.
CG9	Coñecer os procesos de interacción e comunicación na aula e dominar destrezas e habilidades sociais necesarias para fomentar a aprendizaxe e a convivencia na aula e abordar problemas de disciplina e resolución de conflitos.
CG10	Deseñar e realizar actividades formais e non formais que contribúan a facer do centro un lugar de participación e cultura na contorna no que está situado.
CG11	Desenvolver as funcións de titoría e orientación dos estudantes de maneira colexiada.

CG12	Participar na avaliación, investigación e a innovación dos procesos de ensino e aprendizaxe, comunicando as súas conclusións e as razóns que as sustentan á comunidade educativa e outros profesionais da educación.
CG13	Coñecer a normativa e organización institucional do sistema educativo e modelos de mellora da calidade con aplicación aos centros de ensino.
CG14	Coñecer e analizar as características históricas da profesión docente, a súa situación actual, perspectivas e interrelación coa realidade social de cada época.
CG15	Informar e asesorar ás familias achega do proceso de ensino e aprendizaxe e sobre a orientación persoal, académica e profesional dos seus fillos.
CG16	Traballar en equipo con outros profesionais da educación, enriquecendo a súa formación.
CG17	Desenvolver hábitos e actitudes para aprender a aprender ao longo do seu posterior desenvolvemento profesional.
CG18	Aplicar os coñecementos adquiridos e a capacidade de resolución de problemas a contornas educativas novas ou pouco coñecidos.
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	
CE-G1	Coñecer as características dos estudantes, os seus contextos sociais e motivacións.
CE-G2	Comprender o desenvolvemento da personalidade destes estudantes e as posibles disfuncións que afectan a aprendizaxe.
CE-G3	Elaborar propostas baseadas na adquisición de coñecementos, destrezas e aptitudes intelectuais e emocionais.
CE-G4	Identificar e planificar a resolución de situacións educativas que afectan a estudantes con diferentes capacidades e ritmos de aprendizaxes.
CE-G5	Coñecer os procesos de interacción e comunicación na aula e no centro, abordar e resolver posibles problemas.
CE-G6	Coñecer a evolución histórica do sistema educativo no noso país.
CE-G7	Coñecer e aplicar recursos e estratexias de información, tutoría e orientación académica e profesional.
CE-G8	Promover accións de educación emocional, en valores e formación cidadá.
CE-G9	Participar na definición do proxecto educativo e nas actividades xerais do centro atendendo a criterios de mellora da calidade, atención á diversidade, prevención de problemas de aprendizaxe e convivencia.

CE-G10	Relacionar a educación co medio e comprender a función educadora da familia e a comunidade, tanto na adquisición de competencias e aprendizaxe como na educación no respecto dos dereitos e liberdades, na igualdade de dereitos e oportunidades entre homes e mulleres e na igualdade de trato e non discriminación das persoas con discapacidade.
CE-G11	Coñecer a evolución histórica da familia, os seus diferentes tipos e a incidencia do contexto familiar na educación.
CE-G12	Adquirir habilidades sociais na relación e orientación familiar.
CE-G13	Coñecer e aplicar recursos e estratexias de educación no respecto e valor da diversidade lingüística e as súas implicacións educativas.
CE-E1	Coñecer o valor formativo e cultural das materias correspondentes á especialización.
CE-E2	Coñecer os contidos que se cursan nos respectivos ensinos.
CE-E3	Coñecer a historia e os desenvolvementos recentes das materias e as súas perspectivas para poder transmitir unha visión dinámica das mesmas.
CE-E4	Coñecer contextos e situacións en que se usan ou aplican os diversos contidos curriculares.
CE-E5	Coñecer os desenvolvementos teórico-prácticos do ensino e a aprendizaxe das materias correspondentes.
CE-E6	Transformar os currículos en programas de actividades e de traballo.
CE-E7	Adquirir criterios de selección e elaboración de materiais educativos.
CE-E8	Fomentar un clima que facilite a aprendizaxe e poña en valor as achegas dos estudantes.
CE-E9	Integrar a formación en comunicación audiovisual e multimedia no proceso de ensino-aprendizaxe.
CE-E10	Coñecer estratexias e procedementos de avaliación e entender a avaliación como un procedemento de regulación da aprendizaxe e estímulo ao esforzo.
CE-E11	Coñecer e aplicar propostas docentes innovadoras no ámbito da especialización cursada.
CE-E12	Analizar críticamente o desempeño da docencia, das boas prácticas e da orientación utilizando indicadores de calidade.
CE-E13	Identificar os problemas relativos ao ensino e a aprendizaxe das materias da especialización e expór alternativas e solucións.

CE-E14	Coñecer e aplicar metodoloxías e técnicas básicas de investigación e avaliación educativas e ser capaz de deseñar e desenvolver proxectos de investigación, innovación e avaliación.
CE-E15	En formación profesional, coñecer a evolución do mundo laboral, a integración entre sociedade, traballo e calidade de vida
CE-E16	En formación profesional, coñecer a necesidade de adquirir a formación adecuada para a adaptación ós cambios e transformacións que poidan requirir as profesións.
CE-P1	Adquirir experiencia na planificación, na docencia e na avaliación das materias correspondentes á especialización.
CE-P2	Acreditar un bo dominio da expresión oral e escrita na práctica docente.
CE-P3	Dominar as destrezas e as habilidades sociais necesarias para fomentar un clima que facilite a aprendizaxe e a convivencia.
CE-P4	Participar nas propostas de mellora nos distintos ámbitos de actuación a partir da reflexión sobre a práctica.
CE-P5	Para a formación profesional, coñecer a tipoloxía empresarial correspondente ós sectores produtivos e comprender os sistemas organizativos máis comúns nas empresas.
COMPETENCIAS TRANSVERSAIS	
CT-1	Utilizar bibliografía e ferramentas de procura de recursos bibliográficos xerais e específicos, incluíndo o acceso por Internet.
CT-2	Xestionar de forma óptima o tempo de traballo e organizar os recursos dispoñibles, establecendo prioridades, camiños alternativos e identificando erros lóxicos na toma de decisións.
CT-3	Potenciar a capacidade para o traballo en contornas cooperativas e pluridisciplinarias.

MODELO COMPETENCIAL DA REDE DE FORMACIÓN DO PROFESORADO

AS COMPETENCIAS PROFESIONAIS DOCENTES - Departamento de Formación e Innovación do CAFI

XENÉRICAS DE PERFIL		INSTRUMENTAIS - TRANSVERSAIS			
		Especialista na súa materia	Comunicador/a en lingua materna e estranxeiras	Competente en TIC	
AULA	Educador/a e guía no proceso de ensino-aprendizaxe	1. Programación, seguimento e avaliación	20. Coñecemento na área de Educación.	23. Destrezas comunicativas verbais e non verbais; técnicas e estratexias para o desenvolvemento e mantemento.	24. Software
		2. Didácticas específicas, metodoloxías, TAC e Alfin			
3. Acción tutorial e atención á diversidade					
4. Xestión dos espazos, recursos e materiais de aprendizaxe					
CENTRO	Membro dunha organización	5. Orientación pedagóxica, académica e profesional.	21. Coñecemento nas áreas, materias e módulos curriculares.		25. Dispositivos
		6. Normativa			
		7. Organización, planificación, coordinación			
		8. Xestión administrativa de centro e calidade			
COMUNIDADE EDUCATIVA	Interlocutor/a e referente	9. Xestión de participación e implicación en proxectos comúns	22. Xestión do coñecemento existente.		26. Ferramentas institucionais
		10. Cooperación e colaboración, construción conxunta de coñecemento			
		11. Técnicas de traballo en grupo e distribución de responsabilidades individuais			
CAMBIO	Investigador/a e innovador/a	12. Centros saudábeis e seguridade integral			
		13. Habilidades persoais, sociais e relacionais. Estratexias de mellora			
		14. Xestión e promoción de valores e convivencia, compromiso persoal e ético			
		15. Mediación, resolución de conflitos			
		16. Diagnóstico e avaliación da práctica docente			
		17. Investigación formativa. TAC. Alfabetización mediática e informacional.			
		18. Responsable da formación permanente: itinerario formativo persoal			
		19. Realización e execución de propostas			