



Universitat Autònoma de Barcelona

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

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

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



TESIS DOCTORAL

**Responsabilidad pedagógica de los
profesores de educación especial.**

**Un estudio desde el método
fenomenológico-hermenéutico de Van Manen**

JESSICA JEANETTE ARRIAGADA VIDAL

Director: Dr. José Antonio Jordán Sierra

Departamento de Pedagogía Sistemática y Social

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad Autònoma de Barcelona

Bellaterra, junio de 2016



Universitat Autònoma de Barcelona

Departamento de Pedagogía Sistemática y Social

Doctorado en Educación

Responsabilidad pedagógica de los profesores de educación especial.

Un estudio desde el método fenomenológico-hermenéutico de Van Manen

Doctoranda: Jessica Jeanette Arriagada Vidal.....

Director: Dr. José Antonio Jordán Sierra

Bellaterra, Junio de 2016

Dr. José Antonio Jordán Sierra, Profesor Titular del Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Autónoma de Barcelona.

HAGO CONSTAR QUE:

La investigación realizada bajo la dirección de quien aquí firma, por parte de la Licenciada Jessica Jeanette Arriagada Vidal, con el título: «Responsabilidad pedagógica de los profesores de educación especial. Un estudio desde el método fenomenológico-hermenéutico de Van Manen», reúne todos los requisitos científicos, metodológicos y formales exigidos por la legislación vigente para su Lectura y Defensa pública ante la correspondiente Comisión, para la obtención del Grado de Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, por lo que considero procedente autorizar su presentación.

Bellaterra, 06 de junio de 2016

Firmado: Dr. José Antonio Jordán Sierra

*“He aquí mi secreto que no puede ser
más simple: sólo con el corazón se
puede ver bien; lo esencial es invisible
para los ojos...”*

(Antoine de Saint-Exupéry)

Agradecimientos

Muchas gracias a mi querida familia, en especial a mi hijo Rodrigo y a mis padres Feliciano y Adriana, por su inmensa generosidad, paciencia y amor incondicional. Sin ellos, todas las vivencias, tanto personales como profesionales, no las hubiese podido llevar a cabo.

A tí Sebastián, por haber aparecido de manera inesperada en mi vida y haberte convertido en mi felicidad, contención y compañía incondicional.

A mi director de tesis José Antonio Jordán por su valiosa ayuda, orientación y acogida durante todos estos años... por haber sido mi referente y la responsabilidad pedagógica encarnada.

A todos los profesores de educación especial que me regalaron sus valiosas experiencias, por su vocación y amor por lo que hacen y sobre todo por quienes lo hacen.

A los niños y jóvenes con discapacidad intelectual con los que he trabajado y conocido durante todos estos años, porque ellos le dan sentido a la hermosa labor de ser un educador responsable.

El amor y responsabilidad desplegados por todos ellos fueron mi inspiración y referente para poder llevar a cabo este trabajo de investigación.

Y por último, al referente más importante en mi vida, mis infinitas gracias a Dios por regalarme cada día experiencias llenas de amor, esperanza y responsabilidad.

Tabla de contenido

Relación de recuadros.....	1
Relación de tablas.....	1
Abreviaciones.....	2
Introducción	3
Justificación de la investigación.....	3
Pregunta de investigación.....	5
Objetivos.....	5
El enfoque metodológico de la investigación.....	6
Estructura general del trabajo de investigación.....	8
Capítulo 1. La educación especial y su evolución histórica	11
Introducción.....	11
1.1. Evolución mundial de la educación especial.....	12
1.1.1. Las raíces históricas de la educación especial.....	12
1.1.2. Desde la antigüedad a la edad media.....	13
1.1.3. En los siglos XVI y XVII, comienzos del principio asistencial- institucional.....	14
1.1.4. El principio de rehabilitación.....	15
1.1.5. Principio de la igualdad de oportunidades.....	16
1.2. La educación especial hoy.....	18
1.2.1. Aspectos legales que influyeron en la historia mundial de la educación especial.....	18
1.2.2. Concepto de educación especial.....	19
1.2.3. La educación especial como pedagogía.....	20
1.2.4. La educación especial centrada en la persona.....	21
1.3. La educación especial en Chile.....	23
1.3.1. Antecedentes históricos de la educación especial en Chile.....	23
1.3.2. Evolución de la educación especial en Chile.....	25
1.3.3. Situación actual de la educación especial.....	26
1.3.4. Escuelas especiales.....	28
1.4. La educación especial en España.....	29
1.4.1. Una breve introducción.....	29
1.4.2. Evolución histórica de la EE en España.....	30
1.4.2.1 Plan nacional de la educación especial.....	31
1.4.2.2. Ley de integración social.....	32

1.4.2.3.	Real decreto 334/1985	32
1.4.2.4.	Ley de ordenación general del sistema educativo LOGSE	33
1.4.3.	Situación actual de la educación especial en España	33
1.5.	La discapacidad intelectual	34
	Introducción	34
1.5.1.	La discapacidad en la prehistoria	34
1.5.2.	Personas con discapacidad en Grecia y en Roma	35
1.5.3.	Personas con discapacidad en diversas partes del mundo	35
1.5.4.	Aproximación al concepto de retraso mental	36
1.5.5.	Definición de retraso mental	39
1.5.6.	Definición de discapacidad intelectual	41
1.5.7.	Procesos de evaluación de la discapacidad intelectual: diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyo	43
1.5.7.1.	Diagnóstico	44
1.5.7.2.	Clasificación y descripción	44
1.5.7.3.	Sistemas de apoyos	46
1.5.7.4.	Paradigmas y modelos en torno a la discapacidad	51
1.6.	Una nueva mirada	52
1.6.1.	Definición y concepción actual de discapacidad intelectual	53
1.6.1.1.	Conceptualización de habilidades básicas de desarrollo personal y social	54
1.6.1.2.	Autodeterminación	55
1.6.1.3.	La educación como proceso de autodeterminación	57
1.7.	Calidad de vida: un concepto emergente	57
1.7.1.	Evolución del concepto	57
1.7.1.1.	Algunas definiciones de calidad de vida	59
1.7.1.2.	Calidad de vida y educación especial	59
1.7.1.3.	Bienestar y calidad de vida	61
1.7.1.4.	Calidad de vida en personas con discapacidad intelectual	61
1.7.1.5.	Calidad de vida como mejora para las personas con discapacidad	63
1.7.1.6.	Líneas futuras	68
	Capítulo 2. La responsabilidad pedagógica	69
	Introducción	69
2.1.	Concepción convencional del término responsabilidad	70
2.1.1.	La responsabilidad de los griegos y los romanos	71

2.1.2. La responsabilidad en el pensamiento occidental	72
2.1.3. Responsabilidad como «acto de responder»	73
2.1.4. La responsabilidad jurídica	74
2.1.5. La responsabilidad moral.....	75
2.2. Responsabilidad en el campo de la ética	77
2.2.1. Responsabilidad ética desde la perspectiva de	78
Emmanuel Lévinas	78
2.3. La responsabilidad en el marco teórico de la educación.....	82
2.3.1. Aproximación a la responsabilidad pedagógica según.....	85
Max van Manen	85
2.3.2. La responsabilidad en el centro de la experiencia pedagógica	88
2.3.3. Responsabilidad pedagógica y alumnos de educación especial	90
Capítulo 3. La relación pedagógica	95
Introducción	95
3.1. La relación pedagógica	96
3.1.1. Relación pedagógica como propósito.....	97
3.1.2. Responsabilidad pedagógica y sus disposiciones	98
3.1.3. La relación pedagógica, un encuentro entre personas	100
3.2. Condiciones esenciales en una relación pedagógica	101
3.2.1. El amor pedagógico como disposición esencial en la relación pedagógica con alumnos con discapacidad intelectual	103
3.2.2. El “rostro” en educación especial	104
3.2.3. Cuidado como preocupación: una vocación	107
3.2.4. La pedagogía como relación especial y única entre un profesor y un alumno con discapacidad intelectual.....	110
Capítulo 4. Justificación teórica del método fenomenológico hermenéutico	113
Introducción	113
4.1. Bases teóricas de la metodología fenomenológica hermenéutica	115
4.1.1. La fenomenología.....	115
4.1.1.1. La fenomenología y sus orígenes.....	116
4.1.1.2. La fenomenología como corriente filosófica	117
4.1.1.3. La fenomenología husserliana	120
Reducción – epoché.....	123
Intencionalidad.....	124
Esencias	125

4.1.1.4. La ontología en la fenomenología de Heidegger.....	126
4.1.2. La hermenéutica.....	128
4.2. La práctica fenomenológica de Max van Manen.....	131
4.2.1. La escuela de Utrecht: la fenomenología y las profesiones.....	133
4.2.2. Presupuestos fundamentales de la fenomenología de.....	135
Van Manen.....	135
4.2.2.1. Esencias, estructuras de significados y temas.....	139
4.2.2.2. Teoría, conocimiento y práctica: el valor práctico de la fenomenología de Van Manen.....	143
Conocimiento.....	145
Práctica.....	147
4.2.2.3. Racionalidad y criterios de evaluación de la calidad.....	150
4.2.2.4. Criterios de «cientificidad».....	153
4.2.3. La investigación fenomenológica-hermenéutica como contribución a la educación especial.....	155
4.2.4. El método fenomenológico-hermenéutico de Max van Manen.....	156
4.2.4.1. Los métodos filosóficos: la epoché – reducción.....	158
La epoché-reducción heurística: asombro.....	159
La epoché-reducción hermenéutica: apertura.....	159
La epoché-reducción experiencial: concreción.....	160
La epoché-reducción metodológica: enfoque.....	160
La reducción y sus propiedades.....	161
La reducción eidética: el eidos o el «qué es».....	161
La reducción ontológica: los modos de ser o la alteridad.....	161
4.2.4.2. Los métodos filológicos: <i>la vocatio</i>	162
4.2.4.3. Métodos que proceden de las ciencias sociales.....	164
Métodos empíricos: recogida de la experiencia vivida.....	165
Métodos reflexivos: la búsqueda de significados en los textos.....	165
Capítulo 5. Aplicación del método fenomenológico-hermenéutico. La práctica.....	167
Introducción.....	167
5.1. El <i>methodos</i> de la investigación.....	167
5.2. Nuestra aplicación del método fenomenológico-hermenéutico.....	170
5.2.1. La apertura al fenómeno de estudio: los métodos filosóficos.....	174
5.2.1.1. La <i>epoché</i> -reducción heurística: el asombro.....	174
5.2.1.2. La <i>epoché</i> -reducción hermenéutica: la apertura.....	175

5.2.1.3. La epoché-reducción experiencial: la concreción.....	176
5.2.1.4. La <i>epoché</i> -reducción metodológica: el enfoque.....	177
5.3. La recogida de la experiencia vivida	178
5.3.2. Los participantes del estudio	179
5.3.3. La definición de la responsabilidad pedagógica.....	179
5.3.4. Criterios de selección de los participantes	180
5.3.5. Acceso a los participantes y el consentimiento informado	182
5.3.6. La anécdota como instrumento para recoger experiencia vivida..	183
5.3.7. La Entrevista Conversacional	185
5.3.8. Nuestra experiencia al recoger la experiencia vivida	187
5.3.9. Determinando la cantidad de material experiencial	191
5.4. La reflexión-escritura de la experiencia vivida	193
5.4.1. La reflexión-escritura: métodos empíricos, filológicos y filosóficos	195
5.4.1.1. El análisis temático.....	195
5.4.1.2. Determinación de la esencialidad de los temas	200
5.4.2. Otras actividades reflexivas	205
5.4.2.1. La reflexión guiada por los temas existenciales: la responsabilidad ante las llamadas	205
5.5. La redacción del texto fenomenológico	205
5.5.1. Las anécdotas en la redacción del texto fenomenológico	206
5.5.2. Material artístico para enriquecer la experiencia vivida: un documental	207
5.5.3. El proceso de redacción del texto fenomenológico	208
5.5.4. Equilibrando el texto fenomenológico considerando las partes y el todo de la experiencia vivida	211
Capítulo 6. Texto fenomenológico	213
La naturaleza de la responsabilidad pedagógica.....	213
La responsabilidad pedagógica en la experiencia vivida con los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual	213
La responsabilidad pedagógica es acogida.....	214
La responsabilidad pedagógica es hacerse cargo del «otro»	219
La responsabilidad pedagógica como una sensibilidad penetrante	222
La responsabilidad está orientada al bien pedagógico.....	224
¿Cómo actúa la responsabilidad pedagógica?	229
La responsabilidad pedagógica se abre ante las «llamadas»	229
La responsabilidad pedagógica hace sentir al alumno con «DI» que es el centro de atención del profesor	232

La responsabilidad pedagógica actúa con entrega generosa	236
La responsabilidad actúa con inmediatez	238
y solicitud materna-paterna	238
La responsabilidad pedagógica hace que el alumno se sienta cuidado y valorado tanto cognitiva como emocionalmente	240
La responsabilidad pedagógica se activa entrelazándose	245
con el amor pedagógico	245
¿Cuáles son las condiciones de la responsabilidad pedagógica?	249
La responsabilidad pedagógica necesita una mirada sensible	249
La responsabilidad pedagógica precisa de amor y tacto pedagógico	252
La responsabilidad pedagógica precisa de tiempo,	256
paciencia y confianza.....	256
La responsabilidad pedagógica necesita estar siempre alerta.....	258
La responsabilidad pedagógica comprende profundas convicciones sobre la misión de «ser» educador	262
¿Cuál es la importancia de la responsabilidad pedagógica?	266
La responsabilidad pedagógica transforma la experiencia vivida tanto del alumno con discapacidad intelectual como del profesor	266
La responsabilidad pedagógica requiere hacerse cargo de un alumno/a con discapacidad intelectual en todo su ser personal	269
La responsabilidad pedagógica requiere cuidar con solicitud materna-paterna a los alumnos/as con discapacidad intelectual	271
La responsabilidad pedagógica responde con amor	274
y sensibilidad pedagógica.....	274
La responsabilidad pedagógica requiere vivir la vocación docente	276
La responsabilidad pedagógica valora al ser humano-personal	278
Capítulo 7. Consideraciones finales	283
Introducción	283
7.1. Un largo recorrido: desde el principio... hasta el final	283
7.2. Un nuevo camino se abre ante nuestros ojos	286
7.3. Propuestas y líneas de investigación	287
Referencias Bibliográficas	291
Anexos	305
Anexo 1. Hoja de información para escuelas especiales	307
Anexo 2. Presentación de la investigación para los profesores/as participantes	311
Anexo 3. Consentimiento informado	315
Anexo 4. Instrucciones para la escritura de relatos anecdóticos	319
Anexo 5. Relatos anecdóticos: descripción de experiencia vivida por profesores/as participantes	325
Anexo 6. Fragmento de un documental: “ser y tener”	353

Anexo 7. Entrevistas conversacionales	359
Anexo 8. Análisis temático de los relatos anecdóticos: macro temático y micro temático	365
Anexo 9. Reducción eidética	371
Reducción Eidética	373
Anexo 10. Reducción heurística	375
Reducción Heurística	377
Anexo 11. Transformaciones lingüísticas	379
“Transformaciones Lingüísticas”	381

Relación de recuadros

Recuadro 5.2. Guía de orientación para los participantes.....	p. 175
Recuadro 5.3. Fragmento de entrevista conversacional.....	p. 187
Recuadro 5.4. Fragmento guía de instrucciones.....	p. 189
Recuadro 5.5. Bitácora reflexiva: reflexiones sobre responsabilidad pedagógica...	p.190
Recuadro 5.6. Bitácora reflexiva: ideas que surgieron durante la investigación....	p. 191
Recuadro 5.8. Selección y agrupación de las experiencias vividas.....	p. 195
Recuadro 5.9. Reflexión Macro temática. Anécdota 3.....	p. 197
Recuadro 5.10 Reflexión Micro temática. Anécdota 3.....	p. 199
Recuadro 5.11 Bitácora reflexiva: interrogantes surgidas durante el análisis.....	p.200
Recuadro 5.12 Reducción eidética.....	p.201
Recuadro 5.13 Reducción heurística.....	p.203
Recuadro 5.14 Temas y afirmaciones preliminares.....	p.209
Recuadro 5.15 Preguntas fenomenológicas de nuestra investigación.....	p.211

Relación de tablas

Tabla 1.1. Evolución de la educación especial en España.....	p. 30
Tabla 1.2. Clasificación de la discapacidad intelectual basada en el CI.....	p. 44
Tabla 1.3. Clasificación de la discapacidad intelectual según la OMS.....	p. 45
Tabla 1.4. Clasificación de la discapacidad intelectual según la APA.....	p. 45
Tabla 1.5. Modelo conceptual de calidad de vida.....	p.57
Tabla 1.6. Modelo de calidad de vida.....	p 66
Tabla 4.1. Métodos utilizados en investigación Fenomenológica- Hermenéutica...	p.158
Tabla 5.1. Fases del método FH: estudio de la responsabilidad pedagógica.....	p.173
Tabla 5.7. Listado de material experiencial: Relatos anecdóticos.....	p.193

Abreviaciones

APA	Asociación Americana de Psiquiatría
CI	Coficiente Intelectual
DI	Discapacidad Intelectual
DEV	Descripción de experiencia vivida
EE	Educación Especial
EC	Entrevista Conversacional
EV	Experiencia Vivida
FH	Fenomenología Hermenéutica
ME	Material Experiencial
MFH	Método Fenomenológico Hermenéutico
OMS	Organización Mundial de la Salud
PT	Proyecto de Tesis
RP	Responsabilidad Pedagógica
TF	Texto Fenomenológico

Introducción

«Somos la memoria que tenemos y la responsabilidad que asumimos; sin memoria no existimos y sin responsabilidad quizá no merezcamos existir»

(José Saramago).

Comenzar la travesía de llevar a cabo este trabajo de investigación ha significado vivir potencialmente grandes cambios, tanto a nivel personal como profesional, debido al descubrimiento y aprehensión de significados profundos en las relaciones pedagógicas que, como profesores de educación especial, vivimos a diario, así como descubrir, también y especialmente, desde una perspectiva más humana y sublime la grandeza del encuentro con «el otro».

Hemos tratado de llevar a cabo una investigación rigurosa que contribuya, tanto a nuestro crecimiento profesional, como también a compartir algunas cuestiones que nos planteamos y que motivaron la realización de esta investigación, así como también aportar nuevos datos para futuras líneas de investigación en el ámbito de la educación especial desde la perspectiva fenomenológica-hermenéutica.

Justificación de la investigación

Nuestra experiencia vivida como profesores/as de educación especial nos ha motivado a creer firmemente que la responsabilidad pedagógica centrada en la persona de un niño o joven con discapacidad intelectual es una de las disposiciones esenciales que debe estar presente en una relación pedagógica para que ésta sea verdadera.

La forma de concebir y entender la relación con nuestros alumnos y alumnas con discapacidad intelectual fue el punto de partida para llevar a cabo este trabajo de investigación.

Siempre tuvimos la inquietud de profundizar en todos los aspectos que, si bien están presentes, en toda relación pedagógica entre un alumno/a con discapacidad intelectual, no siempre son tomados en cuenta con la debida importancia que ellos se merecen.

Durante nuestra primera estancia en la Universidad Autónoma de Barcelona tuvimos la oportunidad de tener nuestro primer encuentro con el trabajo y los escritos de nuestro autor de referencia Max Van Manen, y gracias a ello pudimos ver más claramente la posibilidad de realizar un trabajo de investigación que nos permitiera «ver más allá de lo evidente», así como también tratar todas aquellas dimensiones que, a la fecha, no se han estudiado, como lo es, la responsabilidad pedagógica de los profesores de educación especial.

La idea de realizar un trabajo de investigación acerca de las dimensiones pedagógicas más significativas, tanto para los profesores como para los alumnos y alumnas, siempre nos preocupó, y gracias al conocimiento de los escritos de Van Manen, al igual que los de muchos autores europeos, nos dieron luz para ocuparnos de los aspectos que, en definitiva, le dan el sentido a la experiencia educativa.

Respecto a lo anterior podemos decir que los escritos de Van Manen son fuente de inspiración y referentes para evocar significados de nuestra experiencia, tanto personal como pedagógica y nos permiten dar respuestas a las innumerables preguntas acerca del significado de ser docente.

Por otra parte, la investigación educativa rara vez es enfocada como un asunto pedagógico, en el sentido de que la pedagogía tiene que ver con pensar en todas aquellas áreas en que los adultos convivimos con niños y niñas, por su bienestar, su crecimiento y su desarrollo (Van Manen, 1998).

Nuestras experiencias como educadores nos han permitido dar forma a un tipo de orientación pedagógica con que mirar la vida de los niños y niñas, que permiten dar forma a un saber de la experiencia que poder compartir.

Como educadores, cuando enfrentamos la tarea de investigar convertimos a ésta en un asunto que no podemos disociar de nuestra manera de estar y de entender el mundo. Nuestras convicciones, inquietudes existenciales, experiencias emocionales... y motores ideológicos-morales forman parte sin sutilezas de nuestra forma de hacer y proceder como investigadores.

Cómo nos preocupa lo que nos preocupa, y cómo nos vamos orientando hacia esto según unos u otros enfoques paradigmáticos y metodológicos, tiene que ver tanto con la concepción del mundo y el vínculo que cada quien establece con lo real... como con las fuerzas y las ideas que están presentes en las comunidades educativas en que nos formamos y trabajamos.

De acuerdo con esto, esta investigación se desarrollará sobre la base de nuestra experiencia vivida, de un pensar acerca de cómo ciertas experiencias educativas han ido y van todavía impregnando nuestra mirada y nuestro hacer en el ámbito de lo pedagógico.

Enfatizar nuestro compromiso pedagógico sobre los temas o fenómenos en los que nos interesamos, por dimensiones de la experiencia educativa desde la responsabilidad por conocer cómo son y cuál es la esencia de esos fenómenos... es lo que nos mueve al intento de mejorar nuestra capacidad de ofrecernos en la relación educativa-personal, así como de ofrecer experiencias educativas cada vez más ricas.

Plantear una investigación centrada en la responsabilidad pedagógica vivida por un profesor respecto de un alumno o alumna con discapacidad intelectual, con quien mantiene una estrecha relación pedagógica, sugiere la necesidad de introducir en la investigación el estudio y análisis desde la experiencia vivida por los profesores de educación especial, de forma que permita describir la naturaleza misma de la responsabilidad pedagógica cuando está personificada, en buena medida, en ellos. Este estudio se propone llegar a aprehender *la naturaleza esencial de este fenómeno educativo* (responsabilidad pedagógica de esta tipología de profesores) y, al mismo tiempo, desvelar *su importancia y sentido pedagógico*. De esta forma, la investigación se centrará en el mundo de la vida propia de la relación educativa, es decir, en el mundo tal como es experimentado por tales profesores de manera pre-reflexiva y no tal como lo conceptualizamos, lo teorizamos o categorizamos de forma más o menos «abstracta». De igual forma, nos situamos en el mundo de los significados que habitan en las acciones, relaciones y situaciones que son vividas como profesores de educación especial.

Pregunta de investigación

De acuerdo a lo planteado anteriormente, el punto de partida de esta investigación se origina a través del contacto directo con el proceso educativo y nos lleva al planteamiento de la pregunta de investigación, que originalmente surge como inquietud personal y profesional respecto a las múltiples dimensiones que están presentes en la relación pedagógica. Por tanto, tal y como plantea Van Manen, conceptualizamos la pedagogía como una «*empresa humana*», más bien que como un simple quehacer «*técnico*». Desde ese presupuesto, lo crucial en nuestro caso es la búsqueda de las dimensiones más personales y humanas de la tarea educadora. De acuerdo a esto, la pregunta que dará sentido a la investigación y a través de la cual intentaremos aprehender el significado esencial de este fenómeno educativo será:

¿Cuáles son *los rasgos más significativos de la responsabilidad pedagógica* en los *profesores*, usualmente considerados muy implicados, que tienen a su cargo alumnos y alumnas con *discapacidad intelectual*?

OBJETIVOS

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

Objetivo general:

En coherencia con la anterior pregunta de investigación se plantea el siguiente *objetivo general*:

«*Desvelar los rasgos y actitudes esenciales, o más significativos, de los profesores responsables pedagógicamente en las relaciones educativas-personales que tienen con sus alumnos y alumnas con discapacidad intelectual*».

Objetivos específicos

1.- Captar las «*características y actitudes fundamentales*» que son propias de los profesores «*responsables*» en la interacción educativa-personal con sus alumnos con *discapacidad intelectual*.

2.- Aprender y exponer *la naturaleza y la influencia educativa* que tiene *la responsabilidad pedagógica* de los profesores de alumnos y alumnas con discapacidad intelectual... dentro del marco del final de esta investigación, es decir, del «*Texto fenomenológico*».

El enfoque metodológico de la investigación

La aproximación a este fenómeno educativo se realizará adoptando el *método fenomenológico-hermenéutico*, siguiendo el enfoque de Max Van Manen. Este pedagogo neerlandés ha formulado una síntesis metodológica original a partir de ciertos aportes de las corrientes fenomenológica y hermenéutica con una clara orientación pedagógica (Van Manen, 2003). A lo que aspira una investigación de esta índole es a la aprehensión de los significados esenciales del fenómeno educativo objeto de estudio, respondiendo a la pregunta de fondo: *¿Cómo es vivida la experiencia de su responsabilidad pedagógica con los alumnos con discapacidad intelectual?*, tanto por los profesores implicados como por sus alumnos. De forma práctica, este método fenomenológico-hermenéutico ofrece descripciones profundas con el fin de posibilitar la evocación del significado esencial del fenómeno investigado: la «responsabilidad pedagógica».

Siguiendo la propuesta de Max Van Manen, las tres disposiciones esenciales que deben estar presentes en toda relación pedagógica son: el amor pedagógico, la esperanza pedagógica y la responsabilidad pedagógica (Van Manen, 1998, p. 21). Según múltiples investigaciones hechas por este autor, cabe destacar la incalculable influencia que estas tres actitudes de los profesores ejercen en la mejora académica y formativa de sus alumnos.

Estamos plenamente de acuerdo con este autor y reconocemos que todo profesor que aspire a lo mejor de sí mismo en el desempeño de su tarea educadora debe cultivar y desarrollar estas tres disposiciones. En coherencia con lo dicho hasta aquí, el sentido y alcance de esta investigación se centrará en el estudio específico y particular de la «*responsabilidad pedagógica*».

El progreso de la investigación en «*ciencias humanas*» —como la pedagogía, entre otras— es muy diferente al que se plantea en ciencias sociales de corte positivista, que, sin lugar a dudas, han proporcionado valiosos avances y aportaciones teóricas en el campo de la educación, basándose en criterios tales como la «eficacia», la «explicación causal de resultados tangibles», etcétera. A nuestro entender, sin embargo, las aportaciones de un enfoque como el citado, necesita ser complementado por otro enfoque diferente dentro del campo, también, de la investigación en educación. Me estoy refiriendo al más propio de las «*ciencias humanas fenomenológicas*», cuyo objeto de interés consiste en promover un progreso consistente en «*humanizar*» las relaciones humanas-educativas (Van Manen, 1993).

Realizar una investigación acerca de la responsabilidad pedagógica de los profesores de educación especial nos lleva a centrarnos en *la particular vulnerabilidad* que tienen sus alumnos y, por lo mismo, en las múltiples *necesidades* y «*llamadas*» que

éstos hacen continuamente a sus educadores pidiéndoles «ayuda» *para crecer en autonomía, autodeterminación y crecimiento a nivel personal*. El deseo de maduración y superación de los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual es lo que nos impulsa a enfocarnos en una de las disposiciones esenciales mencionadas al principio de este apartado, esto es, en la responsabilidad pedagógica que debemos poner en activo para desempeñarnos de manera auténtica y verdadera en la tarea educadora, más concretamente, con esta tipología de alumnado especial. Esto es lo que da sentido e importancia capital a nuestra investigación, ya que propicia reflexionar sobre lo que es bueno y/o mejor para cada alumno y alumna con discapacidad intelectual.

La finalidad implícita de esta investigación es la de progresar respecto a «humanizar» la labor docente-educadora en el terreno de la educación especial para ayudar a los profesores a ser cada vez más solícitos, y poder así estar más preparados para actuar con tacto y acierto en determinadas situaciones educativas. Se pretende producir un conocimiento sensible a la acción, que se escribe y presenta en forma de texto fenomenológico, cuya última instancia es el cobrar vida en la persona que dialoga con dicho texto (Van Manen, 2003).

Los profesores tienen conciencia implícita/prerreflexiva de muchas experiencias vividas en su relación con los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, pero les hace falta acceder a la conciencia reflexiva de esas vivencias para «re-conocer y revivir» esas experiencias, y reflexionar así sobre cómo podrían desempeñar su tarea educadora cada vez mejor.

El producto final de esta investigación consiste en la elaboración de un «*texto fenomenológico*». En él se escribe de forma cognitiva y altamente evocadora los «hallazgos» finales de la investigación fenomenológica-hermenéutica. Su lectura atenta, con mente y corazón, nos permite desvelar experiencias educativas ya vividas o potencialmente vividas, haciéndonos posible así degustarlas, contrastarlas, repensarlas, apropiárselas y, en definitiva, llegar a «*formarnos*» y a «*trans-formarnos*» con ayuda de esas delicadas huellas del ámbito de la conciencia reflexiva-emotiva propias del mencionado texto fenomenológico. Es decir, gracias a él, podemos sacar a la luz buena parte de la esencia del fenómeno educativo estudiado, que nos sirven de referente y guía de cómo debemos «ser» y de lo que estamos «llamados a ser» como profesores mejores, así como también cambiar actitudes profundas estrechamente vinculadas con las relaciones pedagógicas que mantenemos con nuestros alumnos.

Por último, considerando la escasez de investigaciones relacionadas con la «*responsabilidad pedagógica*» en el ámbito de la educación especial, con nuestra investigación pretendemos, por un lado, hacer nuestro aporte respecto a las disposiciones y sutilezas de nuestro actuar en favor del crecimiento integral de los alumnos y, por otro lado, proporcionar un punto de partida para futuras investigaciones que fomenten la expansión del estudio de este tipo de fenómenos educativos, así como también potenciar la utilización del método fenomenológico-hermenéutico en el amplio campo de la investigación educativa.

En otro orden de cosas, parece conveniente apunar que, si bien se han hecho cambios y avances respecto a la situación de las personas con discapacidad a través de investigaciones orientadas a aspectos didácticos, curriculares, así como a temas claves, como es el relativo a la inclusión social y laboral, siempre es bueno volver a indagar y

replantear cuál es la «*esencia*» de la tarea educadora, con el fin de invitar y facilitar el replanteamiento y la renovación de las ideas centrales relacionadas con el núcleo de la tarea docente-educadora, concretamente con alumnado con discapacidad intelectual.

La educación, al igual que la sociedad, vive constantes procesos de cambio. Es por esto que puede resultar interesante tener en el punto de mira una aportación de interés, capaz de comprender mejor el fenómeno educativo de la responsabilidad pedagógica, en favor de una mejor atención hacia los alumnos y alumnas de educación especial. En este sentido, el estudio en que se focaliza nuestra investigación también pretende evitar la tendencia fácil de seguir reproduciendo las mismas prácticas —a menudo frías— que hasta ahora se han ido llevando a cabo con esta tipología de alumnado especial. En esta línea, en la medida que vayamos desarrollando investigaciones educativas del tipo que elegimos en este estudio, será más probable poder cambiar la mirada pedagógica y enriquecernos con aportaciones capaces de invitar con fuerza a realizar propuestas de nuevas prácticas educadoras, así como mejorar el mismo perfeccionamiento del profesorado de educación especial.

Estructura general del trabajo de investigación

La estructura de nuestro trabajo de investigación se divide en siete capítulos, que a su vez se dividirán en cuatro partes. Los primeros tres capítulos están orientados a desarrollar un estudio general del *estado de la cuestión* y constituyen la primera parte de nuestro trabajo de investigación.

En primer lugar, en el capítulo 1 abordamos el tema de la educación especial, desde sus orígenes hasta la situación actual en la que se desarrolla, tanto en Chile como en España, así como también el concepto de discapacidad intelectual, sus orígenes, evolución y líneas futuras. En el capítulo 2, nos adentramos a contextualizar el concepto de responsabilidad, desde su concepción convencional hasta la idea de responsabilidad como disposición esencial en una relación pedagógica desde la aproximación ofrecida por Van Manen. En el capítulo 3 ofrecemos una revisión teórica sobre el concepto de relación, para luego pasar a una contextualización de relación interpersonal entendida como un encuentro entre personas; así mismo damos a conocer sus disposiciones, propósito y las condiciones que la caracterizan en la interacción con alumnos y alumnas con discapacidad intelectual. Cabe hacer notar que estos primeros tres capítulos no pretenden ser considerados como el marco de referencia sobre el cual se interpretarán los «resultados» de este trabajo de investigación como es habitual en otros estudios de investigación de corte cualitativo. Nuestro objetivo fundamental, en el estudio de enfoque fenomenológico-hermenéutico llevado a cabo, es profundizar en lo que se ha desvelado a lo largo de la investigación, de manera que se puedan proyectar algunas «luces» esenciales en torno a lo que puede ser el fenómeno educativo objeto de estudio. De esta forma, este proceso permite facilitar la apertura al fenómeno mediante el cuestionamiento crítico de lo que se ha teorizado sobre el fenómeno que se va a investigar.

Posteriormente, la segunda parte de este trabajo de investigación la forman los capítulos 4 y 5 respectivamente, en donde presentamos la metodología de investigación utilizada. En el capítulo 4 presentamos el enfoque fenomenológico-hermenéutico de nuestro autor de referencia Max Van Manen, toda vez de haber sentado las bases

teóricas de esta metodología inspirada en la fenomenología y la hermenéutica. A continuación mostramos el capítulo 5 en donde explicamos detalladamente la forma en la que desarrollamos y aplicamos el método fenomenológico-hermenéutico en nuestro estudio de investigación.

Siguiendo con nuestra presentación, la tercera parte de nuestra investigación la compone el capítulo 6 en donde damos a conocer el producto final de este estudio, esto es, el *texto fenomenológico*, que conforma, a grandes rasgos, lo que en otros estudios de investigación constituye el análisis de los resultados. El *texto fenomenológico*, producto final de nuestra investigación, presenta una descripción del significado esencial de la responsabilidad pedagógica desde la experiencia vivida por los profesores de educación especial en su relación con alumnos y alumnas con discapacidad intelectual. De esta forma, el *texto fenomenológico*, se divide en cuatro sub- apartados fundamentales: en el primero se describe la naturaleza esencial o los rasgos más significativos de la responsabilidad pedagógica; en el segundo, se muestra cómo actúa la responsabilidad pedagógica en relación a los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual; en el tercero, exponemos cuáles son las condiciones que se deben dar para que la responsabilidad pedagógica sea auténtica y verdadera; y en el cuarto presentamos la importancia y el sentido que tiene la responsabilidad pedagógica en la relación entre un profesor de educación especial y un alumno/a con discapacidad intelectual.

Finalmente, para concluir nuestro trabajo de investigación con la cuarta parte, presentamos el capítulo 7 en donde reflexionamos acerca de unas *consideraciones finales*, a través de las cuales pretendemos realizar un pequeño resumen del trabajo realizado, desde el punto de partida hasta el de llegada. Comenzamos reflexionando sobre el significado de los hallazgos de la investigación en relación a la experiencia vivida de la relación pedagógica. Luego, ofrecemos algunas propuestas genéricas para la formación pedagógica partiendo de las posibilidades del método FH de Van Manen. Aunque el principal aporte para la formación en el sentido de una pedagogía de la responsabilidad lo constituye el texto fenomenológico. Del mismo modo, no pueden dejar de mostrarse algunas pequeñas luces sobre los caminos que se abren desde una investigación planteada desde este enfoque, incluyendo un trabajo pedagógico a partir de este texto. Para finalizar, hacemos una valoración crítica de las posibilidades y los límites de nuestra investigación.

Con todo, queremos que al leer nuestro trabajo de investigación, y más concretamente el texto fenomenológico, el lector se encuentre con una experiencia sublime, evocativa y transformativa que reaccione de manera significativa ante los hallazgos de este estudio de investigación del fenómeno educativo de la responsabilidad pedagógica, ya que, es nuestro deseo posibilitar el hallar respuestas pertinentes a la pregunta: ¿Cómo podemos llegar a vivir mejor nuestra vida pedagógica? Porque finalmente de lo que se trata, tal como nos señala Van Manen, es que «el fin de la investigación en ciencias humanas para los educadores es alcanzar una competencia pedagógica esencial, que es, saber cómo actuar con acierto y sensibilidad en situaciones pedagógicas partiendo de un carácter reflexivo minuciosamente labrado» (2003, p. 26).

En efecto, nuestro propósito es lograr que esta investigación pueda aportar comprensiones significativas que ayuden a concebir una pedagogía de la responsabilidad de la que tanta necesidad tiene nuestra práctica en educación especial en relación al trato sensible y responsable que necesitan los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual para lograr su pleno desarrollo integral.

Capítulo 1. La educación especial y su evolución histórica

Introducción

«La Educación ya no debe ser, sobre todo, impartir conocimientos, sino que debe tomar un nuevo camino buscando la liberación de las potencialidades humanas»

(Humberto Maturana)

La Educación Especial ha evolucionado a lo largo de la historia, dando respuesta, principalmente, a dos cuestiones esenciales: por una parte, a las actitudes sociales relativas a las personas con discapacidad y, por otra parte, a los avances científicos y a las perspectivas de la sociedad en cada momento de la historia.

La agrupación de estas circunstancias nos ha permitido establecer tres grandes períodos en la historia de la Educación Especial:

- Un primer período en el que destacan, principalmente, la ignorancia, el desconocimiento y el absoluto desinterés hacia las personas con discapacidad. Durante este período, la opinión de los clérigos y los médicos dominaban completamente la situación, estando movidos por finalidades curativas, pero sin intenciones educativas, formativas ni de aceptación social-escolar.
- Un segundo período, en el que el déficit se convirtió en el concepto clave, y en el que el modelo asistencial cubrió todas las expectativas de la nascente Educación Especial. Fue en este período en donde apenas comenzó a esbozarse la intención de preocuparse por la formación de las personas con discapacidad.
- El tercer período marcó un antes y un después de la Educación Especial, estando ya regido por el Principio de Normalización –con sus consecuencias y derivaciones–, y marcando un hito fundamental para entender el concepto actual de la Educación Especial.

De acuerdo con lo anterior, el concepto de Educación Especial ha sufrido un gran cambio a través del paso del tiempo.

Siguiendo las ideas de Sánchez Asín (1993), la actitud social que se ha mantenido frente a las personas con discapacidad también ha ido pasando por sucesivas etapas. En las primeras, se mantenía una actitud fundamentada en la caridad, posteriormente se impuso la necesidad de recluirlas, primero en asilos, y posteriormente en cárceles.

De la misma forma, el concepto de Educación Especial fue, durante un largo período de tiempo, sinónimo de segregación, y hasta hace poco se ha considerado a las personas con discapacidad como in-educables, quedando recluidas en centros

asistenciales sin otra finalidad que la de estar encerrados. Con el paso del tiempo estos centros fueron sustituidos por escuelas de Educación Especial.

Así fue como la Educación Especial ha pasado de la marginación a una condición de “normalización”, un cambio importante que supuso una transformación crucial en el proceso formativo de estas personas, el que estará orientado hacia la potenciación de sus capacidades, así como también hacia un intento de hacerle partícipe de las mismas experiencias y situaciones que cualquier otro miembro de la sociedad.

Este cambio radical, que todavía en nuestros días se está produciendo, ha sido posible gracias a los cambios que se han dado en las actitudes de las personas hacia los sujetos con algún tipo de discapacidad, pero también gracias a los nuevos planteamientos educativos dirigidos hacia los discapacitados, al empezarse a ver al “deficiente” como una persona de pleno derecho, con características distintas, pero no por ello con menor dignidad personal.

1.1. Evolución mundial de la educación especial

1.1.1. Las raíces históricas de la educación especial

Si entendemos la educación especial desde una perspectiva moderna, ésta no tiene más de 50 años de existencia. Por el contrario, la educación a niños con cierto tipo de deficiencias, se remonta desde hace muchos años atrás.

En la antigüedad el trato discriminatorio hacia los niños con deficiencias estaba dentro de un contexto social y creencias religiosas, por lo que, durante esa época se practicaba de forma habitual el abandono o el infanticidio de este tipo de niños.

Durante los siglos IX – X (a J.C.) la Ley de Licurgo, para ordenar la sociedad espartana, habla de cómo los ancianos de la época examinaban a los niños recién nacidos para ver si éstos presentaban malformaciones o algún signo de debilidad para luego abandonarlos en una cueva, cerca del Monte Taijeto.

Por su parte, los romanos mataban a los niños con deficiencias o defectuosos arrojándolos al Tíber.

Durante la Edad Media la iglesia condena el infanticidio, por lo que en el año 374 éste es considerado asesinato y es castigado con la pena de muerte.

Por otra parte, se tomaron medidas legales en favor de ciertos niños disminuidos sensoriales, sin embargo, se siguió manteniendo el rechazo hacia otro tipo de enfermedades infantiles, como la epilepsia y la deficiencia mental, considerándolas como demoníacas.

Dentro de este contexto, en el siglo XVI surgen las primeras experiencias educativas en favor de las deficiencias sensoriales.

Pedro Ponce de León llevó a cabo en Burgos, en el Monasterio de Oña, la educación de doce niños y jóvenes sordomudos.

En el año 1620, Juan Pablo Bonet publicó el libro “Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos”. Este método se extendió fuera de España.

Más adelante, en el año 1755, el abate francés Charles Michel de L'Epée creó la primera escuela para sordomudos, que tiempo después se convirtió en el Instituto Nacional de Sordomudos de Francia.

De la misma forma, en Francia, Hauy creó un método para el aprendizaje de niños ciegos que consistía en letras en relieve. Este método fue perfeccionado por su discípulo Louis Braille y ha llegado hasta nuestros días utilizándose con gran éxito en todas partes del mundo.

1.1.2. Desde la antigüedad a la edad media

A lo largo de la historia las diferencias entre las personas siempre han estado presentes. Existe una gran variedad de características físicas, particularidades, creencias religiosas, políticas y sociales que marcan, de manera importante, la forma de relacionarse con el medio y las demás personas, y además guardan una estrecha relación con la forma de ver el mundo que nos rodea.

Las personas con discapacidad han existido desde siempre, sin embargo la forma en que nos relacionamos con ellas y de percibir las dentro de una sociedad determinada ha estado influenciada por connotaciones ideológicas propias de cada momento histórico.

El nacimiento y la evolución de la educación especial se remontan a tiempos primitivos y antiguos, en donde la persona con discapacidad era concebida desde una perspectiva supersticiosa arraigada fuertemente a creencias religiosas.

La sociedad señalaba a estas personas como “poseídas por demonios”, por lo eran castigadas por el Dios Supremo quien las condenaba a sufrir de desórdenes mentales.

Estos modelos demonológicos, adoptados en la antigüedad, hicieron muy difícil comprender adecuadamente a las personas que se desviaban de la norma, ya que simplemente se les consideraba poseídas por el demonio o por espíritus infernales y eran condenadas a exorcismos y, en algunos casos, a la hoguera.

Por otra parte dentro de las sociedades primitivas, la fuerza física era fundamental para la supervivencia, y por el contrario quienes manifestaban algún tipo de anormalidad física resultaban incompatibles para este estilo de vida, por tanto la muerte de estas personas era una práctica común y justificada (Chavarría, 2005).

Hipócrates, en el siglo V (A.C.), señalaba a la anormalidad como una enfermedad. Esto fue el inicio de un cambio de paradigma, ya que trata de dar una explicación y tratamiento científico a una condición atípica.

La repulsión y el rechazo hacia las personas que presentaban anormalidades era una práctica habitual en la Edad Media, y a pesar de ello fue en esta época en donde se intentó dar solución a los problemas de quienes padecían algún tipo de discapacidad, particularmente a personas ciegas y sordas.

Los primeros centros especiales para subnormales comienzan a aparecer a principios de la edad moderna, y para ello habilitaban las viejas leproserías (Sánchez, Torres, 1998).

El movimiento religioso-cultural de esta época no ofreció cambios importantes, ya que los retrasados mentales eran atendidos en diversas instituciones como: monasterios, hospitales y centros de beneficencia, por lo que es importante señalar que esta reclusión observaba, en el mejor de los casos, a criterios meramente asistenciales.

1.1.3. En los siglos XVI y XVII, comienzos del principio asistencial-institucional

Durante los siglos XVII y XVIII, especialmente, período histórico de la Razón y de las Luces, la situación de abandono de las personas con discapacidad, va a prevalecer e incluso a recrudecerse. Incluso el siglo XVII podría caracterizarse como la época del gran encierro debido a que se produce la internación indiscriminada de todas las personas que no participaban de la razón universal y mostraban ausencia de razón en cualquiera de sus formas: moral, lógica o política.

Por otra parte, los desórdenes del comportamiento humano empiezan a buscarse en la naturaleza misma y no en hechos externos a ella y de difícil credibilidad. Por tanto, se producen importantes cambios en las concepciones médicas que inician una modificación de actitud con respecto a las personas mentalmente enfermas.

Este paradigma comienza a tomar fuerza desde que empiezan a aparecer instituciones que brindan cuidados a las personas con discapacidad.

Gran parte de los monasterios se convirtieron en asilos para las personas con discapacidad, en donde en la mayoría de los casos éstos eran tratados con benevolencia y con formas leves de exorcismo, las cuales fueron desapareciendo con el tiempo, siendo sustituidas paulatinamente por posiciones reformistas, humanistas y educativas (Chavarría, 2005).

Durante esta época la segregación fue un factor determinante, debido a que la persona era separada de los demás, con quienes compartía, y por tanto no recibía atención a sus problemas por parte de la comunidad, sino fuera de ella (Ibíd., 2005). Sin embargo, comienzan a conocerse conceptos como igualdad y dignidad. En relación a estas ideas es importante señalar que la autoridad de las personas que contaban con mayor conocimiento, afianzó las esperanzas de las personas con discapacidad, lo que resultó en una mayor comprensión por parte de las demás personas.

Siguiendo las ideas de Murillo (1992), el concepto de dignidad se desarrolló durante el Renacimiento, lo que se manifestó en el hecho de que durante el reinado de Isabel I se establecieron leyes dirigidas a la atención de los grupos más desfavorecidos, particularmente aquellos que por distintas condiciones no podían desempeñarse en sus labores.

En este sentido es que cobra importancia el concepto de rehabilitación, el cual estaba dirigido en su gran mayoría a situaciones de índole laboral, más que a las condiciones específicas de las personas.

En este sentido es importante señalar que grupos cuya condición económica era superior promovieran la separación de las calles de las personas con discapacidad; así fueron creadas las instituciones para poder responder de manera aislada las patologías que tenían estas personas.

La creación de estas instituciones benefició a las personas sordas, ciegas y aquellas con compromisos cognitivos. Sin embargo, este hecho trajo consigo una situación de aislamiento de este grupo de personas, lo cual se incrementó por el abandono a que eran expuestos por parte de la comunidad.

Chavarría (2005) nos señala algunos hechos relevantes de este período:

- En 1651 Harsdorffer elabora en Alemania una plancha de cera sobre la cual podían escribir las personas ciegas. Berniulli, en Suiza, inventa un marco estructurado para guiar el lápiz sobre el papel.
- En el siglo XVII, Valentine Way introdujo la letra de molde sobre relieve para ser usada por las personas ciegas.
- En este mismo período se desarrollan técnicas de comunicación para personas con sordera: deletreo manual y el método de lectura de labios.
- En 1760, en Francia se estableció el Instituto Nacional de Sordos Mudos, constituyéndose en la primera escuela pública para este tipo de discapacidad.

1.1.4. El principio de rehabilitación.

Nuevos paradigmas, como el de la Rehabilitación, marcan la historia durante el siglo XIX, y es cuando se comienza a resaltar el papel desempeñado por profesionales de la medicina y docentes, quienes a partir del año 1700 ya habían iniciado un proceso de reforma y servicio a la atención de las personas con discapacidad.

Durante este período se marca la necesidad del cuidado y educación de las personas con discapacidad, sin embargo, cabe señalar que el cuerpo médico se oponía a la psicoterapia y por ende, a las explicaciones psicológicas de la enfermedad mental, ya que consideraban que éstas eran el resultado de una enfermedad mental.

Las transformaciones sociales derivadas de la revolución industrial y la obligatoriedad de la enseñanza derivó en el siglo XIX a la institucionalización de la educación dirigida a sujetos con carencias físicas, psíquicas o sociales, y de esta forma en 1863, en Alemania (Halle), se crearon las primeras clases especiales para niños inadaptados.

En el año 1893, en Inglaterra se creó la “British Child Study Association”; en EEUU la “American Association of Instructor of the Blind” en 1871; y ya en el siglo XX, en el año 1922, el “Council for Exceptional Children” con una revista especializada “Exceptional Children”.

En el año 1922 se celebró en Munich (Alemania) el primer congreso de Pedagogía Terapéutica, creándose posteriormente la “Sociedad de Pedagogía Curativa”; y en el año 1937 se creó la “Sociedad Internacional para la educación de la infancia deficiente”.

No cabe la menor duda de que este impulso institucional y de atención a estos niños no hubiera podido llevarse a cabo si no hubiese sido por un gran número de investigadores y promotores de la educación especial: en el año 1818 Esquirol estableció la diferencia entre idiocia y demencia, y junto a Itard había sido discípulo de Pinel, quien emprendió el tratamiento médico de las alineaciones mentales y escribió los primeros tratados sobre la especialidad.

Jean Itard fue el gran precursor de una serie de intentos para la educación de los niños deficientes mentales, aunque éstos no dieron los resultados esperados.

En la segunda mitad del siglo XIX existen dos corrientes contrapuestas, por una parte la continuación de un tratamiento exclusivamente médico y asistencial, y por otra, se sigue la línea educativa de Itard basada principalmente en una pedagogía curativa y rehabilitadora.

Esta segunda línea fue la que guió a Séguin, médico y pedagogo quien creó una auténtica pedagogía para retrasados; fue fundador de la primera escuela de reeducación en París, modelo tanto para Europa como para América.

Este método de reeducación se basa en las experiencias de Itard, fue un método fisiológico, a través de la educación de los sentidos educaba la inteligencia.

Séguin fue el primer autor que hizo referencia en sus trabajos a las posibilidades de aplicación a la enseñanza general, y desde este momento se puede hablar de una educación especial en sentido moderno, al sobrepasar el terreno médico y asistencial.

La colaboración de Esquirol y Séguin constituyó el primer equipo médico-pedagógico que se conoce.

Su método de educación quedó expuesto por Séguin en su obra “Traitement moral, hygiène et education des idiot”, que escribió en el año 1846.

En el año 1850 se trasladó a Estados Unidos en donde adquirió una notable celebridad, especialmente en la creación de las primeras escuelas para retrasados.

1.1.5. Principio de la igualdad de oportunidades

Llegados hasta este punto podemos decir que existen diversos elementos que constituyen avances en el ámbito de la educación especial.

A lo largo de la época anterior surgieron las primeras instituciones con los mejores deseos de proporcionar buenos servicios y buena capacitación a las personas deficientes. Sin embargo pronto se alejaron de tan noble fin debido al aumento del número de internos y a la incorporación de personas más severamente incapacitados.

La imagen de la institución sufre un cambio, pasando de concebirse como un lugar en donde las personas con déficit podían recibir el cuidado y entrenamiento especial, a una imagen mucho más negativa que respondía a un lugar en el que se

encerraba a las personas en contra de su voluntad y donde se rebajaba, aún más su nivel de inteligencia.

Estas actitudes negativas fueron cambiando en torno a las décadas de los sesenta y setenta, promoviéndose la idea de que: «los diferentes y marginados debían salir de los “guetos” e insertarse en todos los ámbitos de la vida social».

En este contexto nos encontramos con factores sociales, políticos y culturales que conllevaron al cambio.

Siguiendo a Chavarría (2005), a continuación mostraremos una serie de factores que son considerados relevantes en el progreso de la educación especial:

- El avance de la medicina y una mayor educación de la sociedad en relación a las personas con discapacidad.
- La demanda de mano de obra a partir de la evolución de la sociedad industrial fue lo que provocó la utilización de fuerza laboral de personas con discapacidad.
- Reconocimiento de la capacidad productiva de las personas con discapacidad.
- Evolución de la ciencia.
- Movimientos sociales.

De igual forma, durante este período de la historia prevalece la integración de personas con discapacidad en diferentes sectores del ámbito mundial. Esto promueve la propensión a la desinstitucionalización de estas personas para dar cabida al principio de normalización y a la filosofía de la integración.

La preocupación por la protección de los derechos humanos y reconocimiento de los derechos de las personas deficientes, influyó en 1957 para que la Asamblea General de las Naciones Unidas especificara en su artículo quinto: “el niño deficiente físico, mental o social debe recibir el tratamiento, la educación y los cuidados especiales que necesite su estado o situación”. Pero sólo en el año 1971 fue cuando la misma organización, en la declaración de los derechos fundamentales del deficiente, especifica que éste tiene, entre otros derechos, el de recibir atención médica y tratamientos físicos adecuados, derecho a la instrucción, formación y readaptación, así como a las orientaciones que puedan ayudarle a desarrollar al máximo sus capacidades y aptitudes.

La persona con discapacidad dentro de esta etapa empieza a ser percibida de manera integral, se procura el desarrollo de ellos en todos los ámbitos posibles, incluso el desarrollo de la integración social y laboral a partir de su capacidad productiva.

Por otra parte, en este período se da un crecimiento acelerado en el ámbito de la investigación, el entrenamiento y los programas, fomentándose el desarrollo de trabajos en equipo para la atención de las personas con discapacidad, lo que provocó un énfasis en la independencia y la equiparación y la equiparación de oportunidades.

1.2. La educación especial hoy

1.2.1. Aspectos legales que influyeron en la historia mundial de la educación especial

Los aspectos legales en las diferentes etapas de la historia de la educación especial, podemos resumirlos de acuerdo a lo siguiente:

Desde la Antigüedad a la Edad Media:

- Primeros escritos que funcionaban como instrumentos legales de castigo a la persona con discapacidad al ser relacionadas con la brujería.

Siglos XVI al XVIII, encuentro con el paradigma asistencial – institucional:

- En España bajo el reinado de Isabel I, se establecieron las primeras «Leyes de Pobres». En estas leyes se contempla el cuidado en asilos para las «personas con limitaciones» para ejercer algún trabajo.

Paradigma de Rehabilitación:

- En el año 1884, Alemania aprobó la Ley de Atención a los Accidentes en la Industria, esto sirvió como antecedente y referencia a otras leyes posteriores.
- Durante la segunda mitad del siglo XIX, en Estados Unidos se pusieron en funcionamiento las primeras leyes en beneficio de las personas con discapacidad.

Paradigma de Igualdad de Oportunidades:

- En el año 1948, se da la Declaración de los Derechos Humanos.
- En 1948, se da la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre.
- En 1959, se da la Declaración de los Derechos del Niño.
- En el año 1975, se da la Declaración de los Derechos de los Impedidos.
- En los años '80 se da la Declaración de los Derechos de las Personas con discapacidad.
- En el año 1989, se da la Convención sobre los Derechos del Niño.
- En 1990, Declaración Mundial sobre Educación para Todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje Jomtien Tailandia.
- 1992, se da la Declaración de Salamanca.
- 1993, Normas Uniformes sobre Equiparación de Oportunidades para las personas con discapacidad.
- 1999, Convención Internacional para la eliminación de todas las formas de discriminación contra personas con discapacidad.
- 2000, Conferencia Mundial de Educación para Todos y Marco de Acción Dakar Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes, Senegal.

- 2004, Declaración de Montreal sobre discapacidad intelectual OMS/OPS.
- 2006, Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Por último, es necesario dar a conocer que la historia de la educación especial a nivel mundial, está influenciada tanto en los aspectos relacionados con la evolución de la educación en general, como en los aspectos legales que le han venido a dar sustento y dirección. Todo esto ha provocado que la educación especial sea positivamente afectada, ya que se ha ido dando una propuesta más inclusiva.

1.2.2. Concepto de educación especial

El concepto de Educación Especial ha sido desde sus inicios una modalidad netamente asistencial, controlada por los médicos como únicos especialistas en la materia.

A nivel social la persona con discapacidad era un enfermo incurable que podía provocar, en muchos casos, lástima, miedo, sentimientos de caridad y beneficencia. Esta mirada se centraba en el déficit que presentaban estas personas como único factor a considerar, y por ende condicionaban todo su futuro hasta el extremo de negarle su condición humana. La Educación Especial se fundamentaba en un modelo sanitario que privaba la posibilidad de cambio y de crecimiento del ser humano.

Sánchez Asín (1993), nos dan a conocer algunas denominaciones que históricamente ha tenido la Educación Especial y que nos ayudan a comprender este concepto:

- Pedagogía Curativa: difundida por Debesse en Francia en 1968 para referirse a la educación y cuidado de los niños cuyo desarrollo físico y psíquico se hallaba en situación de desventaja debido a factores de naturaleza individual y social.
- Pedagogía Correctiva: término introducido por Bonboir en 1971 en Italia, en referencia al grado de madurez que debía conseguir el ser humano, adaptando el proceso de enseñanza-aprendizaje al coeficiente de desarrollo evolutivo.
- Pedagogía Terapéutica: es un término alemán, equivalente a Curativa, surgido en 1922.

Cada uno de estos términos viene apoyado por una definición de lo que se entiende por la educación de las personas con discapacidad.

Esta realidad concreta muestra un cierto interés hacia las personas con discapacidad y una preocupación por su formación, sin embargo se hace con la pretensión de compensar las diferencias y las dificultades, buscando técnicas y métodos especiales para personas especiales.

El concepto de educación especial surge como un desafío para enfrentar el reto de que la educación no fuera un privilegio sólo de algunas personas. Por tanto, el interés se centra en la importancia de incluir a las minorías al sistema educacional, y procura

ser una forma en la que la educación esté al alcance de todas aquellas personas que por alguna condición no pueden acceder a una educación regular.

A raíz de esta iniciativa surgen las escuelas o centros de educación especial, que procuran una oferta educativa diferente a las de educación regular, ya que esta modalidad tiene como finalidad brindar educación a todos aquellos alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, principalmente a aquellas asociadas a discapacidad, con la idea de que se integren a la sociedad y mejoren su calidad de vida, dándoles los apoyos necesarios para el desarrollo de sus capacidades.

De acuerdo con la UNESCO, la Educación Especial es una forma de educación general que pretende mejorar la vida de las personas con alguna minusvalía, mediante la utilización de métodos pedagógicos y materiales modernos para remediar sus deficiencias (Echeita, 2006).

Del mismo modo, la UNESCO define la Educación Especial como: «...una forma de educación destinada a aquellas personas que no alcanzan o es imposible que alcancen a través de acciones educativas normales los niveles educativos, sociales y otros apropiados a su edad y que tienen por objeto promover su progreso hacia otros niveles» (1983, p. 30).

Siguiendo este planteamiento, Bautista nos señala: «la Educación Especial se ha utilizado tradicionalmente para designar a un tipo de educación diferente a la ordinaria, que transcurría por un camino paralelo a la educación general; de tal forma que el niño al que se le diagnostica una deficiencia, era segregado a la unidad o centro específico. La Educación Especial era dirigida a un tipo de alumno, aquellos que tenían un cierto déficit, que les hacía parecer bastante diferentes del resto de alumnos considerados como normales» (1991, p. 16).

1.2.3. La educación especial como pedagogía

La Educación Especial, como tal, surge en el siglo XIX bajo el alero del médico francés Itard, quien fue reconocido como uno de los fundadores de esta modalidad educativa.

Durante este mismo siglo, Seguin contribuyó con una pedagogía dirigida a las personas «idiotas» o con «retraso mental». Pero a pesar de esto, la preponderancia estaba dirigida al modelo de institucionalización de estas personas, ya que eran consideradas como «enfermos sin remedio» y por lo mismo un estorbo social.

En palabras de Vlachou: «La Educación Especial tenía como finalidad mantener bajo control a las personas consideradas como deficientes, ya que de esta forma la sociedad no se vería amenazada, pues no intervenían en sus actividades ordinarias» (1999, p. 254).

A raíz de la Revolución Industrial, en el siglo XX, es cuando se establece la obligatoriedad de la educación. Por lo que, a nivel mundial, los gobiernos tuvieron que tomar medidas al respecto. Esto provocó la división del proceso educativo: la Educación General, y paralelamente, la Educación Especial.

A consecuencia de esto también se produjo una clasificación del alumnado, en donde la psicología clínica tuvo gran influencia dentro del ámbito pedagógico, a través de la psicometría para evaluar las capacidades de estos alumnos.

El objetivo general de la Educación Especial es que los alumnos y alumnas desarrollen todas sus capacidades hasta lograr su independencia y autonomía, por lo que de manera específica podemos mencionar los siguientes objetivos:

- Desarrollo físico y adquisición de destrezas motoras.
- Desarrollo cognitivo que conlleva a la estructura lógica del pensamiento.
- Desarrollo de las capacidades de lenguaje (comprensión y expresión).
- Superar deficiencias en desequilibrios de la personalidad.
- Adquisición de conocimientos para la independencia, cuidado personal y autonomía.
- Desarrollo de conductas que faciliten la adaptación e integración social.
- Adquisición de conocimientos para la vida cotidiana.
- Formación de actitudes personales y profesionales para la integración social (Arnaiz, 2003).

A finales del siglo XX y principios del siglo XXI, se han presentado diferentes puntos de vista respecto a la unión de la educación en un solo sistema que sea capaz de dar respuesta a las necesidades educativas de todo tipo de alumnado.

A pesar de esto, la realidad educativa es que hasta el día de hoy existen instituciones de educación especial y en la educación general prevalece la idea de que hay personas que simplemente no pueden pertenecer a esa modalidad.

Sin embargo, la Educación Especial supone un cambio en el proceso formativo de estas personas, ya que estará orientado hacia la potenciación de sus capacidades, así como hacia un intento de hacerles partícipe de las mismas experiencias que cualquier otro miembro de la sociedad.

En el campo de la educación, la aplicación de este principio ha provocado un cambio radical en los planteamientos teóricos y didácticos del sistema educativo. Pero lo que es más importante, la Educación Especial no limita hoy en día la educación de estas personas al ámbito escolar, sino que el proceso de formación durará toda la vida, desde el punto de vista en el cual estas personas se han de desarrollar en un marco social más justo, y más apegado a su propia realidad cotidiana.

1.2.4. La educación especial centrada en la persona

En primer lugar es imprescindible entender que la educación es un bien específicamente humano que surge de la necesidad de desarrollarse como tal, y por tanto, todas las personas tienen derecho a ella.

Haciendo eco de las palabras de Savater acerca de que «los humanos nacemos siéndolo ya, pero no lo somos del todo hasta después», entendemos que el ser humano

siempre es un ser inconcluso, y por lo mismo, necesita ayuda y educación a lo largo de la vida.

De la misma forma, la educación es un proceso de socialización y de individuación, y se considera el desarrollo humano como un proceso mediante el cual el individuo hace suya la cultura.

Por tanto, una de las funciones que incumben a la educación consiste en que la humanidad pueda dirigir cabalmente su propio desarrollo, y en efecto, deberá permitir que cada persona se responsabilice de su propio destino, a fin de contribuir al progreso de la sociedad en la que vive.

La construcción del ser humano involucra una relación entre los procesos de aprendizaje y los de desarrollo. Por consiguiente, la educación no consiste sólo en la relación entre enseñanza y aprendizaje, sino también en la relación de ésta con el desarrollo. En este sentido, los aprendizajes no son el fin último de la educación, sino un medio al servicio del desarrollo de la persona.

En relación a lo anterior, los Ministerios de Educación de América Latina y el Caribe en la Declaración de La Habana señalaron que: «La educación tiene que ver fundamentalmente con promover cambios en los alumnos, a través de los aprendizajes que construyen gracias a los procesos de enseñanza». La finalidad de la educación es entonces «hacer de la escuela un lugar centrado en el sujeto», siendo los alumnos «sujetos de derechos a una educación que potencie al máximo su desarrollo como personas» (UNESCO, 2002, pp. 12-13).

De acuerdo a lo anterior, la Educación Especial centrada en la persona tiene sus raíces en la convicción de que, en primer lugar, atiende personas y no únicamente a alumnos.

Considerando lo anterior, las personas manifiestan esa condición dentro y fuera del colegio, mientras que los alumnos se limitan al centro escolar. Para ello, la educación especial debe ser un proceso global que afecte a todas las áreas de la vida de la persona, no sólo a las relacionadas de forma directa con la actividad docente.

La educación centrada en la persona tiene que entenderse como un proceso de colaboración entre todos los que prestan apoyo a la persona con discapacidad. Y por ello requiere la figura de un docente que debe tener acceso a toda la información importante en la vida de la persona.

De igual forma creemos que, considerar que la educación centrada en la persona debe permitir desplazar la atención desde la evaluación de la eficacia en base a resultados académicos, a los resultados personales. Esto abre un amplio abanico de posibilidades a los profesionales de la educación, debido a que las personas con discapacidad cuentan con dificultades de origen biológico cuyas limitaciones son inabarcables para nosotros.

En efecto, la educación especial está consagrada en capacitar al individuo con discapacidad, para alcanzar la realización de sí mismo y lograr el disfrute de la vida, posibilitando su integración y participación en las actividades en donde se desenvuelve, mediante su preparación para la independencia personal, la comunicación, la socialización y el trabajo.

1.3. La educación especial en Chile

1.3.1. Antecedentes históricos de la educación especial en Chile

La Educación Especial en Chile tiene una extensa trayectoria. El acontecimiento con que se inició esta modalidad en el país fue la creación de la primera escuela especial para niñas y niños sordos de Latinoamérica en la ciudad de Santiago en 1852.

Por otra parte en el año 1928, se crea con la Reforma Educacional la primera escuela especial para niños y niñas con deficiencia mental, y a su vez pasan a formar parte del sistema educacional chileno.

Sin embargo, el primer programa de estudio específico oficial para este tipo de discapacidad fue publicado recién en el año 1976.

Desde los años 1928 hasta la década de los años '60 no sólo se siguen creando escuelas especiales, sino que además, junto a los educadores empiezan otros profesionales a estudiar experimentalmente la forma de atender y solucionar adecuadamente los problemas de aprendizaje de los niños con problemas sensoriales, así como también, de aquellos con deficiencia mental.

Es importante señalar que en el ámbito de la formación de profesores, las Escuelas Normales comienzan a incorporar electivos sobre educación especial con el nombre de «pedagogía terapéutica», contribuyendo así a generar una mayor conciencia de la necesidad de dar atención educativa a la población con discapacidad.

En la década de los años '50 el Ministerio de Educación dio el comienzo a una política específica que pretendía lograr una mayor cobertura de atención de niños y jóvenes con deficiencia mental, lo que permitió que de manera gradual hubiera un mejoramiento en esta área.

A partir de los años '60, comienzan diversas acciones destinadas a consolidar la Educación Especial en Chile. Una de ellas es la creación de carreras en el área de Educación Especial y grupos de investigación sobre este tema.

En el año 1965, una de las acciones más importantes fue la designación de una comisión para estudiar y proponer soluciones al problema de la deficiencia mental convocada por el presidente Frei Montalva. Como consecuencia de esta acción se elaboró un plan de trabajo que contemplaba diversos aspectos sobre perfeccionamiento docente, aumento de infraestructura adecuada, investigación y experimentación en el área y situación jurídica de las personas con deficiencia mental.

La subcomisión encargada de los problemas legales estuvo presidida por Enrique Silva Cimma, quienes prepararon un proyecto de ley a fin de otorgar protección integral a estas personas durante toda su vida, incluyendo previsión, trabajo, educación, asistencia sanitaria y asistencia legal.

Otro hecho relevante para la Educación Especial, es que por primera vez, se estableció en el Ministerio de Educación la jefatura de esta modalidad educativa, dando

el primer paso para el ordenamiento y ubicación administrativa de las escuelas especiales y de los profesionales de estas escuelas.

En el año 1975, se crearon los Centros de Diagnóstico Psicopedagógico, cuya demanda de atención asistencial por parte de los niños con problemas para aprender se dirigió principalmente a los hospitales infantiles que tenían servicios de psiquiatría y neurología infantil: Hospital Roberto del Río, Calvo Mackena, el Instituto de Neurocirugía e Investigaciones Cerebrales y Arriarán en Santiago.

El aporte de los Servicios de Psiquiatría y Neurología Infantil a la educación nacional, no se limitó a los aspectos asistenciales, de diagnóstico y rehabilitación, sino también a la investigación clínica de los trastornos específicos del aprendizaje, la disfunción cerebral mínima, la dislexia específica, la epilepsia y el retardo mental.

Esta labor de los centros hospitalarios se reforzó con la acción educativa que ejercieron los psicólogos sobre los profesores de las escuelas especiales anexas a los hospitales para darles a conocer los aspectos psicopatológicos de los trastornos del aprendizaje, debido a que la mayor parte de los maestros eran autodidactas y nunca habían recibido una formación sistemática en esta área. Como consecuencia de la participación de los docentes en las reuniones clínicas de los servicios hospitalarios, en las cuales se analizaba y planificaba la acción terapéutica sobre los educandos, se fue desarrollando y

Consolidando el enfoque «médico - rehabilitador» en la educación especial de nuestro país.

En este período, otro importante aporte al desarrollo de la educación especial en la atención educativa de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, fue la creación de cursos de post-títulos para formar profesores especialistas dirigidos a maestros normalistas, que estaban en ejercicio docente. Es así como en 1964, la Universidad de Chile, crea el centro de formación de especialistas en Deficiencia Mental, y más tarde, en 1966 y 1970 respectivamente se abre el pos-título en audición y lenguaje y Trastornos de la Visión. La selección de los profesionales, estaba a cargo de la Universidad, los cuales eran becados por el Ministerio de Educación por dos años para la realización de dichos estudios.

En los años siguientes, se creó en la Pontificia Universidad Católica de Chile, el post-título en educación especial y diferencial, dirigido por el catedrático Dr. Luis Bravo Valdivieso quien destacaría por sus aportes en investigación y formación docente durante toda su trayectoria profesional.

En la década de los años '70 se produce en Chile el mayor desarrollo de la Educación Especial. En el comienzo del gobierno militar (1974) el Dr. Luis Bravo Valdivieso, Coordinador del Programa de Educación Especial de la Pontificia Universidad Católica de Chile, entregó un documento al Ministerio de Educación denominado «El fracaso Escolar Básico y sus Consecuencias en la Educación Salud y Economía». Como respuesta a esta iniciativa, las autoridades del momento encargaron al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP, realizar un Seminario sobre Educación Especial, en el cual se coordinaron y reunieron todas las entidades preocupadas por esta temática. A partir de esta instancia se generaron conclusiones y orientaciones para mejorar cualitativa y cuantitativamente esta rama de la educación.

Esta acción tuvo como consecuencia la aprobación por parte del Ministerio de Educación del Decreto exento N° 185, que creó la «Comisión N° 18» con el propósito de realizar un estudio de la problemática de la Educación Especial en el país.

Durante estos años, se elaboraron normas relacionadas con los objetivos, estructura, organización y funciones de la Educación Especial, la cual se definía como «medidas pedagógicas» destinadas a ayudar a los niños que por fallas de percepción, lesiones, retraso intelectual propiamente dicho, problemas de comportamiento, etc., ven dificultado su progreso escolar. Estas medidas, de índole diferente según el caso, suelen llamarse «Educación Especial». Sin embargo, a pesar de estos avances, la Educación Especial seguía siendo percibida como un subsistema prácticamente desconectado de la educación regular.

Desde 1974, diversas instituciones privadas cooperadoras del Estado crean escuelas especiales lo que permite el aumento de la cobertura a lo largo del país.

El surgimiento del principio de Normalización en los años '60, provoca a nivel internacional un cambio en la valorización social de las personas con discapacidad, poniendo énfasis en los procesos de integración y participación de estas personas en todas las esferas de la vida social y ciudadana.

En la educación, esto significó un nuevo cambio en la forma de concebir la enseñanza de las niñas y niños con discapacidad, caracterizado por ir abandonando el enfoque rehabilitador para centrarse más bien en un marco principalmente educativo, que implica que los alumnos y alumnas con y sin discapacidad se eduquen juntos, teniendo como referencia un currículum común.

Este enfoque se basa en la premisa que la integración no sólo mejora las condiciones de aprendizaje de la población con discapacidad, sino que también beneficia a la diversidad de estudiantes que forman parte del sistema escolar.

La instalación del principio de integración en el discurso educativo impactó profundamente a la Educación Especial al igual que la aparición y consolidación del concepto de necesidades educativas especiales, el cual aparece por primera vez en el informe Warnock (1978), en el cual se plantea que los fines de la educación son los mismos para todos los niños, niñas y jóvenes cualesquiera sean sus problemas y que por lo tanto la educación debe asegurar un continuo de recursos para dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas de todos los alumnos de tal manera que éstos puedan alcanzar los fines de la educación.

La consecuencia social del principio de normalización, es la integración social de las personas con discapacidad, incluida la integración escolar, que en nuestro país viene a hacer su mayor impacto a fines de la década de los 90. Sin embargo, ya en los años 80, se comienzan a dar los primeros pasos en esta dirección.

1.3.2. Evolución de la educación especial en Chile

La Educación Especial ha buscado asegurar la igualdad de oportunidades de aquellos niños, niñas, jóvenes y adultos que presentan capacidades diferentes.

En un primer momento estuvo principalmente dirigida a los alumnos y alumnas con discapacidad, y desde mediados de los años 70 en adelante, también se orientó a alumnos que presentaban dificultades de aprendizaje.

Las primeras escuelas especiales se crearon a comienzos del siglo pasado, no obstante fue en la década de los años 60 y 70 cuando se inicia la expansión de cobertura y de mejoramiento de la capacidad técnica para atender a los alumnos con discapacidad.

Entre estas acciones es importante mencionar la instauración en el Ministerio de Educación de la Jefatura de Educación Especial; la creación de la Comisión 18, a partir

de la cual se establecieron los centros y microcentros de diagnóstico, hoy equipos multi-profesionales y los grupos diferenciales. Se elaboraron los primeros planes y programas de estudios para la población con discapacidad y se desarrollaron instancias de perfeccionamiento para los profesores que trabajaban con alumnos con dificultades de aprendizaje y discapacidad.

A partir de los años 60 en adelante, con la inclusión del principio de Integración en el discurso educativo y del concepto de necesidades educativas especiales, en el informe Warnock de 1978, se inicia una nueva forma de entender la educación especial.

En el informe Warnock se afirma que los fines de la educación son los mismos para todos los niños y niñas, cualesquiera sean los problemas con que se encuentren en sus procesos de desarrollo. En consecuencia la educación es un continuo de esfuerzos para dar respuesta a las diversas necesidades educativas de los alumnos para alcanzar los fines propuestos.

Este cambio de perspectiva amplía la concepción de la educación especial, dejando atrás las visiones que consideran a la especial y la general como realidades separadas.

A partir de este nuevo enfoque, durante la década de los 80 se inicia la incorporación a la enseñanza regular de alumnos con discapacidad sensorial. Para favorecer su acceso y permanencia en los establecimientos de educación regular, se dictan normativas como la evaluación diferenciada y la exención de una asignatura. Estos primeros pasos hacia la integración estuvieron marcados por una serie de dificultades, como el aislamiento y desvinculación de la educación especial de la regular, la falta de recursos materiales y la insuficiente capacitación de los docentes en estas materias.

En 1989 se conformaron equipos de trabajo para elaborar los nuevos planes y programas de estudio para las distintas discapacidades, los que serían aprobados a principios del año 1990. Estos planes se realizaron con un enfoque centrado en el déficit, descontextualizado del currículum común.

Estos Programas de Estudio, que están vigente hasta la fecha, se diseñaron teniendo como referente prioritario el enfoque de “habilitación y/o rehabilitación”.

A partir de los años 90, Chile inicia el proceso de Reforma Educacional con el fin de lograr una educación de calidad con equidad. Con este objetivo se emprenden diversas acciones para modernizar el sistema y garantizar respuestas educativas de calidad para todos y cada uno de los niños, jóvenes y adultos de nuestro país.

Por otra parte la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE.), dictada en marzo de 1990, aún bajo el Gobierno Militar, no se pronuncia respecto del rol que debe jugar la Educación Especial como parte de la oferta educativa nacional, ya que en ella no se plantean estrategias y recursos educativos necesarios para dar respuesta a los alumnos con discapacidad en el marco del sistema regular ni especial.

1.3.3. Situación actual de la educación especial

En Chile, a comienzos de los años '90, se inicia el proceso de Reforma Educacional que tiene como propósito lograr una mayor equidad y calidad en la educación, comprometiéndose en la realización de diversas acciones con el fin de modernizar el sistema educacional y garantizar respuestas educativas de calidad que

contribuyan a la integración social de todos y cada uno de los niños, niñas y jóvenes de nuestro país.

Las organizaciones mundiales como UNICEF, Naciones Unidas y UNESCO, han impulsado durante esta década, el desarrollo de propuestas, informes y declaraciones que comprometen y unen a los países del mundo en el avance hacia el desarrollo de sistemas educativos más integradores e inclusivos.

La Reforma Educacional Chilena ha permitido el desarrollo y fortalecimiento de la profesión docente, e innovaciones pedagógicas, en los diferentes niveles del sistema que tienden a equiparar las oportunidades de los alumnos y alumnas para acceder a más y mejores aprendizajes. Sin embargo, es importante señalar, que la Educación Especial no fue considerada en esta Reforma.

Dentro de la educación regular la Educación Especial se percibe como un subsistema, el cual se encarga de asegurar y potenciar el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades de los niños, niñas y jóvenes que presentan discapacidad y dificultades de aprendizaje en todos los niveles y modalidades del sistema escolar.

La forma en cómo es definida la Educación Especial en los diferentes marcos legales, constituyen el punto crítico más importante y el cual incide directa e indirectamente en la calidad de los procesos educativos. La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE, de 1.990, no emite una opinión acerca del papel que debe tener la Educación Especial en el marco del sistema de educación general del país.

En 1994, la Ley 19.284 de Integración Social de las Personas con Discapacidad, en su artículo 26 es definida como «una modalidad diferenciada de la educación general, caracterizada por constituir un sistema flexible y dinámico que desarrolla su acción preferentemente en el sistema regular». Esta definición no concuerda con lo que establece la Ley de Subvenciones de 1998, en la cual la Educación Especial es concebida restrictivamente como una modalidad diferenciada de la educación básica.

A raíz de lo anterior, el Centro de Derechos Humanos da cuenta del desconocimiento y vulneración de los derechos a la educación y al trabajo de que son objeto las personas con discapacidad en Chile. Y con respecto a la educación señala: «si no existe una buena educación, que además entregue la posibilidad de certificar lo aprendido, no hay opción de acceder a un trabajo y en consecuencia se torna imposible ganar un sueldo, autofinanciarse y vivir de manera independiente».

En los años siguientes, estas normativas impulsan la incorporación de alumnos y alumnas con discapacidad en las escuelas básicas y liceos a través de la estrategia de Proyecto. Esto posibilita el acceso de alumnos y alumnas al currículo de la educación regular, con los apoyos adicionales especiales que se necesitan para el progreso de éstos en el plan común de estudio.

De acuerdo a este marco general, se da inicio de manera gradual al fortalecimiento de las nuevas concepciones de la discapacidad, las que se orientan hacia la generación de estrategias para el acceso, participación y progreso en el currículo común.

Por otra parte hay que señalar que durante los años 1992 al 1997, además del marco legal, los nuevos enfoques de la Educación Especial se vieron fortalecidos a través de las actividades realizadas por el MECE Educación Especial dirigidas a enseñanza especial y básica. El principal aporte de estas actividades fue que después de muchos años se perfeccionaba a los docentes en temas teórico-prácticos que sustentaban los procesos de cambio que se estaban generando en el sistema.

Los temas más relevantes de este programa fueron: la promoción del trabajo colaborativo entre docentes y especialistas; el acceso de los alumnos con discapacidad

al currículo regular y a los apoyos humanos, técnicos y didácticos para su participación y aprendizaje en igualdad de condiciones que el resto de los alumnos.

Durante los años 1995 al 1997, uno de los avances más significativos hacia el desarrollo de políticas de integración social, escolar y laboral en el país fue la puesta en marcha del «Máster Universitario en Integración de Personas con Discapacidad» en convenio con la Universidad de Salamanca, el Ministerio de Asuntos Sociales y el Instituto Nacional de Servicios Sociales de España y el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP del Ministerio de Educación de Chile.

En esta formación participaron distintos profesionales de diversas organizaciones del estado, entre los que se encontraban profesionales de Educación Especial del país que habían influido en mayor o menor medida en el desarrollo de las políticas de estado para la integración de las personas con discapacidad.

En la actualidad, en el sistema educacional son 229.994 los alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales y que reciben apoyos especializados. De éstos 200.521 asisten a escuelas especiales y 29.473 son alumnos y alumnas de escuelas y liceos con proyectos de integración, alcanzando el 3,7% del total de la matrícula del país.

1.3.4. Escuelas especiales

Las escuelas especiales y los centros de capacitación laboral representan una de las opciones de la educación especial con mayor trayectoria en nuestro país. Desde su creación hasta hoy estas escuelas han atendido a los alumnos con discapacidad y con mayores dificultades de aprendizaje, permitiendo en muchos casos el acceso a la educación de niños, jóvenes y adultos que han visto restringidas sus oportunidades educativas y de formación laboral.

Estas escuelas, en su mayoría, están dotadas de docentes y profesionales no docentes altamente capacitados que se han destacado por su compromiso con los alumnos y las familias, su capacidad de emprender, de establecer redes y alianzas de trabajo, convirtiéndose en un soporte muy importante para las familias y la comunidad.

En la actualidad, en Chile existen 954 escuelas especiales, en los últimos 15 años la matrícula se ha más que triplicado: mientras en 1990 alcanzaba los 31.746 alumnos, el 2011 asciende ya a 215.813.

Las escuelas especiales durante los años de Reforma Educacional han participado en distintos proyectos y programas impulsados por el Ministerio de Educación, Proyectos de Mejoramiento; Jornada Escolar Completa, Red Enlace, entre otras. Sin embargo, han quedado fuera de otras acciones, como por ejemplo las que han tenido como propósito apoyar la implementación del currículo, dotación de materiales educativos, textos escolares, perfeccionamiento docente, etc. Esta situación se debe a que el currículo establecido en los planes y programas para la mayoría de las escuelas especiales es diferente al de la educación regular.

La aplicación de estos programas de estudio ha generado que los alumnos que egresan de estas escuelas no puedan obtener la certificación y reconocimiento de estudios que son requisitos fundamentales para continuar estudios o ingresar al mundo laboral.

Por otra parte, los recursos de aprendizaje otorgan la posibilidad de que las escuelas especiales puedan postular a un financiamiento, en dinero, para la adquisición de material didáctico específico para la atención de los niños y jóvenes con necesidades educativas asociadas a discapacidad. Y a partir del año 2002 no se entregan recursos en dinero a las escuelas especiales, sino que se adquieren y distribuyen 308 bibliotecas de aula, entre las que se cuentan 8 bibliotecas parlantes para alumnos ciegos.

Durante el 2003 se distribuyeron materiales específicos a 60 escuelas especiales, 30 bibliotecas de aula y textos escolares a la totalidad de las escuelas.

1.4. La educación especial en España

1.4.1. Una breve introducción

En España la atención a la Educación Especial tuvo sus inicios en el año 1914 con la creación del «Patronato Nacional de Anormales», que a la postre se convirtió en tres organismos independientes: el Patronato de Sordomudos, el de Ciegos y el de Anormales.

En este período solo existían una serie de instituciones públicas que eran consideradas «asilos» que atendían a las personas clasificadas como deficientes: sordos, ciegos, anormales o locos.

Aproximadamente en el año 1924, los «asilos» o centros asistenciales pasan a convertirse en instituciones escolares, gracias al movimiento de renovación pedagógica que invadía el mundo de la educación.

Sin embargo, fue en el año 1953 en donde comienzan a establecerse una serie de medidas jurídicas que tienen sus inicios con la creación del «Patronato Nacional de Educación para la Infancia Anormal», en donde su principal objetivo fue la selección, clasificación y educación de los deficientes. Unos años más tarde, en 1955, éste cambió su nombre y pasó a llamarse «Patronato Nacional de Educación Especial».

En 1965 se realizó una reordenación de la educación especial a través del Decreto 2925/1965, de 23 de septiembre, en el que se establecen «las actividades sobre centros, programas y métodos destinados a niños y jóvenes que, como consecuencia de sus deficiencias e inadaptaciones de orden físico, psíquico, escolar o social, resulten incapacitados o tengan dificultades para seguir con un normal aprovechamiento de los programas de estudio correspondientes a su edad» (Cardona, 1992).

Podemos distinguir que durante este período la educación especial era particularmente de orden asistencial y marginal, ya que carecía de un orden y planificación por parte de la administración y con una variedad de iniciativas dispersas y sin coordinación.

Sin embargo, fue hasta el año 1970 en donde el panorama de la educación en general, y de la educación especial en particular, sufre un cambio radical con la promulgación de la Ley General de Educación.

Por primera vez en España la clasificación de la educación especial se contempla a la luz de esta Ley, ya que establece que la escolarización en centros de educación especial se reservará a «los deficientes e inadaptados, cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo haga absolutamente necesario, fomentándose el

establecimiento de unidades de educación especial en centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves cuando sea posible» (art. 51).

Por otra parte, Cardona (1992) nos señala que la aplicación de la Ley General de Educación supuso, en realidad, la continuación de una política de creación de centros de educación especial y el inicio de una etapa de proliferación de unidades de educación especial en los centros ordinarios, sin que en la práctica estas aulas sirvieran plenamente a los objetivos que las inspiraron. Por tanto, a pesar de la importante iniciativa que supuso esta Ley, ni hay que olvidar que considera la educación especial como un sistema paralelo al ordinario, centrado básicamente en los colegios y unidades de educación especial y definido en función del déficit del alumno.

Luego, en el año 1975, el entonces Ministerio de Educación y Ciencia crea el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE), organismo autónomo al que se le encargó la extensión y perfeccionamiento progresivo de la educación especial.

En 1976 se crea el Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes al que se responsabilizó del fomento y coordinación de la acción del Estado y de la sociedad en materia de educación especial.

Este organismo encargó al INEE la elaboración del primer Plan Nacional de Educación Especial, que salió a la luz en 1978, en el que se recogían un conjunto de propuestas para reformar la educación especial que se basaban en los principios de normalización de servicios, integración educativa, individualización de la enseñanza y sectorización.

La promulgación de la LOGCE, en los artículos 36 y 37, viene a ofrecer un nuevo reto en la Educación Especial, sin embargo son bastantes las normativas y aspectos que le han permitido un desarrollo en España.

Por tanto, aquí se hará una síntesis de éstos con el fin de poder brindar una información general de cómo ha sido el desarrollo histórico de la Educación Especial en España.

1.4.2. Evolución histórica de la EE en España

La evolución histórica de la educación especial en España se viene dando desde 1978 hasta 1990 significando un gran avance en esta materia.

La influencia de las Leyes dictadas durante este período, transformaron significativamente la atención educativa a alumnos con discapacidad, dándole contenido a estas transformaciones para originar la atención a la diversidad promoviendo una educación para todos.

A continuación presentamos un cuadro que resume la evolución de la educación especial en España:

Tabla 1.1. Evolución de la Educación Especial en España

AÑO	DOCUMENTO	PRINCIPIOS
1978	Plan Nacional de Educación Especial	Normalización Integración Sectorización Individualización
1982	Ley de Integración Social de Minusválidos LISMI	Marca Directrices. Afecta Administraciones.
1985	Real Decreto por el que se ordena la Educación Especial	Educación en centros ordinarios. Educación Especial integrada en el sistema general. Precisa de apoyos y ayudas.
1990	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo LOGSE	Principio de Normalización. Filosofía de Integración.

1.4.2.1 Plan nacional de la educación especial

El Instituto Nacional de Educación Especial, organismo autónomo adscrito al Ministerio de Educación y Ciencias, en el año 1978 fue el encargado de confeccionar el Plan Nacional de Educación Especial basándose en el principio de Normalización y la filosofía de la Integración.

Las personas encargadas de formular este Plan lograron pensar más allá y propusieron los criterios y principios para atender a los estudiantes con deficiencias.

A continuación mostraremos los planteamientos que contiene este Plan, los cuales se fundamentan en cuatro pilares:

- Normalización de los servicios educativos: las personas con deficiencias deben recibir la atención educativa que necesitan a través de los medios de servicios ordinarios existentes en la comunidad.
- Integración escolar: a través de este principio se pretende unificar la educación ordinaria y la educación especial, con la finalidad de promover alternativas de aprendizaje, tanto a estudiantes con deficiencias, como a aquellos que no tienen esta condición en los centros ordinarios.
- Sectorización de los servicios: es la unidad geográfica o de población la que ofrece los servicios necesarios a la persona con deficiencia en su propio entorno.
- Individualización de la enseñanza: este principio específicamente informa a no considerar la educación de estudiantes con deficiencia desde estereotipos y tipologías, sino más bien a partir de las características y particularidades de cada estudiante con el fin de potenciar al máximo sus capacidades. Por tanto, es necesario indicar que no hay deficiencias, sino estudiantes con condiciones asociadas o no a discapacidad.

1.4.2.2. Ley de integración social

El 07 de abril de 1982 se publica la Ley 13/1982 denominada Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI).

En su título 5, artículo 1º hace referencia a «los principios que inspiran la presente Ley se fundamentan en los derechos que el artículo 49 de la Constitución reconoce, en razón a la dignidad que les es propia, a los disminuidos en sus capacidades físicas, psíquicas o sensoriales para su completa realización personal y su total integración social y a los disminuidos profundos para la asistencia y tuteladas necesarias».

La creación de esta Ley permitió un gran avance en lo referente a la atención de las personas con deficiencias, ya que con ella además se promueve, el respeto social por las diferencias, valores fundamentales para una mejor convivencia ciudadana.

Cabe señalar, que en los artículos 23 al 31 de esta Ley se instituyen una serie de objetivos y directrices que concuerdan con las tendencias actuales que se viven en educación especial, lo que origina efectos en las distintas administraciones en los ámbitos educativo, social y laboral. Todo esto enfocado a lograr una integración efectiva de las personas que presenten algún tipo de condición asociada o no a discapacidad en la sociedad.

Siguiendo a Sola (2007), podemos decir que esta Ley se convierte en: «la iniciativa legal que se posiciona claramente en defensa de la integración y que abre los cauces a las llamados decretos de integración promulgados por el MEC (1985) y por los gobiernos de distintas comunidades autonómicas con competencias en materia de educación» (p. 2).

1.4.2.3. Real decreto 334/1985

El Real Decreto 334/1985 de ordenación de la educación especial sustituye la norma del mismo rango que fue publicada el 15 de octubre de 1982. No obstante este Decreto establece una mayor concreción y detalle en relación con los problemas educativos de las personas con discapacidades físicas, sensoriales y psíquicas para garantizar una efectiva integración social en los centros ordinarios.

El aporte concreto de esta normativa se enfoca en la redefinición que se hace del concepto de Educación Especial, la que se considera como un conjunto de adaptaciones y apoyos para que el alumno con discapacidad ejerza su derecho a la educación.

Al llevar a cabo este planteamiento, la importancia no está en el diagnóstico de la deficiencia de las personas para luego recetar una terapia, sino por el contrario, está en encontrar cuáles son las ayudas pedagógicas que requieren estas personas para progresar.

Todo lo anterior se realiza a partir de las necesidades educativas especiales de cada persona y tomando en cuenta los objetivos generales seleccionados para todo el alumnado.

Creemos, al igual que Sola (2007), que esta norma proyecta la educación especial más relacionada con las adaptaciones y apoyos necesarios para que las personas verdaderamente hagan valer su derecho a la educación en contextos educativos ordinarios.

1.4.2.4. Ley de ordenación general del sistema educativo LOGSE

La LOGSE aborda la compensación de desigualdades en educación desde la normalización e integración social, introduciendo el concepto de «necesidades educativas especiales». Y debe su importancia gracias a que ha podido sintetizar y promover mayores oportunidades para las personas con necesidades educativas especiales.

La educación especial a partir de la LOGSE se fundamenta en los principios de la ley 1/1990 del 03 de octubre denominada como Ley de Ordenación General del Sistema Educativo y en ella se han recogido los principios de normalización y la filosofía de la integración.

Con la finalidad de garantizar una formación común de todo el alumnado, la Ley determina los aspectos básicos del currículo en relación con los objetivos, contenidos, principios metodológicos y criterios de evaluación. La LOGSE favorece a su vez un amplio ejercicio de competencias en materia de educación por parte de las comunidades autónomas.

Con esta Ley también se fortalece la diversidad e identidad cultural, lingüística y educativa de cada comunidad, dando oportunidad desde el sistema al bilingüismo y a la inclusión de materias propias de la cultura de cada territorio.

1.4.3. Situación actual de la educación especial en España

A través de una educación inclusiva se proponen hacer efectivos los derechos de los niños y niñas con discapacidad.

Con anterioridad a la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, el Comité de los Derechos del Niño aprobó en el mes de septiembre de 2006, la Observación General N° 9: «Los derechos de los niños con discapacidad», en donde se desarrollaban una serie de recomendaciones con el objetivo de paliar la situación que viven muchos niños y niñas con discapacidad en el mundo.

En esta Observación el Comité expresaba su preocupación por la falta de desarrollo del artículo 23 de la Convención sobre los Derechos del Niño, y del artículo 2 que establece el principio de no discriminación.

El Comité considera que «la falta de una educación y formación profesional apropiadas los discrimina negándoles oportunidades de trabajo en el futuro. El estigma social, los temores, la sobreprotección, las actitudes negativas, las ideas equivocadas y los prejuicios imperantes contra los niños con discapacidad siguen siendo fuertes en muchas comunidades y conducen a la marginación y alineación de los niños con discapacidad».

Para comenzar, en la observación se hace referencia al derecho a disfrutar de una educación de calidad: «los niños con discapacidad tienen el mismo derecho a la educación que todos los demás niños y disfrutarán de ese derecho sin discriminación alguna y sobre la base de la igualdad de oportunidades, según se estipula en la Convención».

Una educación que se sustenta sobre la base de lograr el libre desarrollo de la personalidad y de potenciar las capacidades físicas y mentales de los menores hasta su mayor logro.

Por tanto, la educación inclusiva debe ser el objetivo de la educación de los niños y niñas con discapacidad. La forma y los procedimientos de inclusión se verán determinados por las necesidades educacionales individuales de cada niño, ya que la educación de algunos niños con discapacidad requiere un tipo de apoyo del que no se dispone fácilmente en el sistema general.

1.5. La discapacidad intelectual

Introducción

La discapacidad es un fenómeno que tiene sus orígenes desde el comienzo de la historia de la humanidad y ha estado presente desde la aparición del hombre sobre la faz de la tierra.

A continuación realizaremos un recorrido histórico a través de las distintas formas de apreciar la discapacidad, no solo a lo largo de la historia, sino además en distintas partes del mundo y en diferentes culturas.

En las diferentes etapas de la historia el tratamiento de las personas con discapacidad fue tomando diversas formas, desde la muerte hasta dejarlos con vida pero aislados, desde el manifiesto rechazo a la aceptación con condiciones.

Por tanto, el lugar en la sociedad que se le dio a las personas con discapacidad en cada etapa de la historia muestra una lenta evolución en algunos tiempos, y progresos importantes en otras épocas.

Desde la antigüedad las personas discapacitadas fueron indistintamente despreciadas, adoradas, compadecidas, aniquiladas o temidas según las ideologías que imperaban en el grupo social de pertenencia (Ferraro, 2001).

A través de este breve recorrido sobre la concepción histórica de la discapacidad, queremos, además, provocar la reflexión sobre su significado y el trato hacia las personas que presentan algún tipo de discapacidad.

1.5.1. La discapacidad en la prehistoria

Durante la época primitiva las personas con discapacidad, al no poderse valer por sí mismas, y sobretodo al no poder realizar las actividades que se necesitaban para subsistir, eran asesinadas en virtud de que no contribuían en la prosperidad de su grupo social. Esto en razón que desde siempre la finalidad del hombre ha sido su propia subsistencia, influenciada por la calidad y tipo de vida, y por lo mismo estos asesinatos eran válidos y justificados.

Así era como en algunas culturas primitivas se abandonaba y dejaba morir a los niños deformes o discapacitados.

Era normal el infanticidio cuando se observaban anomalías en los niños y niñas. Y en el caso de los adultos se les apartaba de la comunidad, ya que se les

consideraba incapaces de sobrevivir una vida acorde con las exigencias sociales establecidas (Ferraro, 2001).

En la prehistoria, a medida que las distintas tribus y agrupaciones humanas se movilizaban buscando mejores presas de caza o mejores tierras para sus cultivos, decidían abandonar a su suerte a las personas con discapacidad para no entorpecer los desplazamientos del resto de la tribu.

Durante este período de la historia la fuerza física constituía un factor fundamental, por lo tanto, una persona como limitaciones físicas era considerada poseída o inservible.

1.5.2. Personas con discapacidad en Grecia y en Roma

Durante el florecimiento de las primeras civilizaciones, los espartanos de la antigua Grecia, arrojaban desde el Monte Taigeto a las personas con discapacidad, ya que no querían que «en su bella y floreciente civilización» existieran personas diferentes.

A partir del culto a la belleza y a la perfección física, que se practicaba en Grecia, los discapacitados eran expulsados de las ciudades o los exterminaban.

Por otra parte, en Atenas comienzan a crearse lugares saludables, por su clima o sus aguas para la estancia de enfermos o convalecientes.

Las leyes de Licurgo, que pretendían una mejora racial masiva, así como la pertenencia total del individuo al Estado, obligaban a que todo aquel que al nacer presentase una deformidad física fuese eliminado. Para ello se recurría al despeñamiento por el Monte Taigeto (Hernández, 2001).

En Esparta, por su carácter ofensivo, no permitía miembros no válidos, y por tanto los lanzaban desde un monte.

Otro aspecto importante de señalar es que en Roma se inicia el ejercicio de la mendicidad como oficio, por tanto la costumbre de aumentar las deformidades deliberadamente con el fin de que al ser mayor la compasión fuesen también mayores las limosnas, fue extendida a lo largo de la historia.

Este hecho ocasionó todo un comercio de niños deformes o deformados a voluntad con distintos tipos de mutilaciones que se mantiene prácticamente hasta nuestros días.

Otro hecho importante en esta etapa fue la aparición del Cristianismo, que en un principio, consigue la integración fraternal de todos los hombres en una sola comunidad. Esto dio origen a la creación de instituciones para la atención del discapacitado, que termina con los “nosocomios” del emperador Constantino. Por tanto, puede considerarse que esta época trajo cierto bienestar en la odisea de las personas con discapacidad.

1.5.3. Personas con discapacidad en diversas partes del mundo

A lo largo de la historia en diversas partes del mundo se ejercían diferentes formas de entender y tratar a las personas con discapacidad, entre las cuales podemos señalar las siguientes:

- En Asia abandonaban a las personas con discapacidad en el desierto y en los bosques.
- En India los abandonaban en la selva y los echaban en un lugar denominado Sagrado Ganges.
- En Egipto, de igual forma los abandonaban, sin embargo también los mataban.
- Los antiguos Hebreos creían que los defectos físicos eran una marca del pecado, y dieron un trato diferente a las personas con limitaciones, ya que éstos podían participar en los asuntos religiosos.
- Los Indios Masai asesinaban a sus niños discapacitados.
- En África utilizaban a sus discapacitados para ahuyentar al demonio.
- En Sudán consideraban que las personas con discapacidad eran obra de los malos espíritus y los abandonaban para que murieran.
- En Malasia utilizaban a sus lisiados como hombres sabios.
- Los Mayas poseían una gran bondad de costumbres, respetaban y querían a los ancianos y les eran especialmente gratos los enanos y los seres deformes.
- Para los Nórdicos las personas con discapacidad eran verdaderos dioses.

El Judaísmo, precursor del cristianismo, al elevar la dignidad de la persona humana, hizo que se convirtiera en deber la atención a las personas con discapacidad.

Los hebreos parece que trataban bien a sus discapacitados, considerándolos como verdaderos hombres y, por tanto, hechos a imagen y semejanza de Dios (Hernández, 2001).

1.5.4. Aproximación al concepto de retraso mental

La comprensión del concepto de retraso mental ha variado en relación a las necesidades de la sociedad, sus expectativas y conciencia social (Scheerenberger, 1984). Cada etapa histórica se ha caracterizado por comprender, tratar y considerar a la persona con retraso mental de una forma determinada. No obstante, todas las concepciones y tratamientos que han surgido a lo largo de la historia pueden aglutinarse en torno a dos paradigmas o enfoques que coinciden con una actitud negativa o –afortunadamente– positiva ante las deficiencias (Aguado, 1995). La actitud negativa considera la deficiencia como fruto de causas ajenas al hombre, por ejemplo, como un castigo de los dioses; y, por tanto, acaba siendo una condición incontrolada e inmodificable, lo que hace que acabe manifestándose en formas de rechazo, segregación, etcétera. La actitud positiva aborda la deficiencia como enfermedad, fruto de causas naturales, biológicas y/o ambientales; por lo que la deficiencia es una condición modificable, lo que deriva en disposiciones esperanzadas vinculadas con su prevención, tratamientos, integración, etc.

Aunque en cada etapa histórica han existido actitudes progresistas y positivas en relación a las personas con discapacidad, ha prevalecido, durante un gran período de tiempo, *la actitud negativa* hacia estas personas... y, más concretamente, hacia las personas con retraso mental. La concepción de la deficiencia como castigo divino o posesiones en cierto modo diabólicas ha sido la creencia e ideología imperante en distintos períodos históricos. En esa línea, el infanticidio, la esclavitud, la inclusión definitiva y permanente en residencias e instituciones marginales, etcétera, han constituido las prácticas más extendidas socialmente desde los inicios de la historia

humana hasta el siglo XIX. Fue a finales de ese siglo XIX cuando, precisamente, empezaron a surgir grandes progresos en la comprensión del retraso mental; existiendo una mayor atención hacia la asistencia física y pedagógica de las personas con retraso mental, así como una mayor responsabilidad de los gobiernos, lo que se tradujo en diversas atenciones sociales como, por ejemplo, la financiación de la escuela especial y en la mejora de la calidad de los servicios residenciales (Scheerenberger, 1984). El siglo XX supuso grandes avances humanitarios en el campo del retraso mental, entre los que caben destacar: el reconocimiento de derechos, la defensa legal, la desinstitucionalización, el establecimiento de subvenciones y de financiaciones estatales y el desarrollo de programas para favorecer la integración social (Scheerenberger, 1984). Por otra parte, la educación de las personas con retraso mental comenzó, poco a poco, a regirse por principios de normalización, integración, sectorización e individualización (Fierro, 1984).

Actualmente, el ámbito del retraso mental está viviendo un momento de transición que, según Schalock (1998), se caracteriza por:

— Una visión transformadora de las posibilidades vitales de las personas con retraso mental que enfatiza la autodeterminación, la visión de los puntos fuertes y las capacidades, la aspiración a una inclusión multiforme, el desarrollo de una mayor fundamentación teórica, la provisión de sistemas de apoyo individualizados, el aumento de la conducta adaptativa y el estatus de rol y equidad.

— Un paradigma de apoyos que se centra en la vida y el empleo con apoyo, así como en la educación inclusiva.

— Un cruce del concepto de calidad de vida con el de aumento de la calidad y valoración basada en los resultados.

— Una concepción cambiante de la discapacidad, que se acerca a una perspectiva contextual en la que la discapacidad resulta de la interacción entre las limitaciones bio-psicológicas y el entorno físico y social de las personas.

El suceso determinante que posiblemente influyó más en una nueva concepción del retraso mental fue el cambio de actitud que se produjo entre los especialistas de este campo durante el siglo XX. Numerosos profesionales comenzaron a criticar la importancia concedida exclusivamente a la inteligencia para explicar el retraso mental e incidieron también, no sin menor fuerza, en los aspectos sociales y evolutivos, manifestando gran interés por los beneficios que los programas educativos conceden a las personas con retraso mental (Vera, 1994). Ante esta conflictiva situación conceptual la *American Association on Mental Deficiency (AAMD)* constituyó, en 1952, un Comité cuyo objetivo era unificar la definición y la terminología sobre el retraso mental. En 1959 se aprobó la primera definición de la AAMD (Vera 1994): «La expresión retraso mental hace referencia a un funcionamiento intelectual inferior a la media que tiene su origen en el período de desarrollo y que va asociado a un déficit en su conducta de adaptación». Esta asociación, que a mediados de los años ochenta procedió a denominarse *American Association on Mental Retardation (AAMR)*, contribuyó mucho a una orientación basada en la comprensión, definición y clasificación del retraso mental desde su fundación en 1876. Las definiciones que durante estos años ha propuesto la AAMR han sido las más aceptadas por la comunidad científica y profesional, y las que han contribuido más al diagnóstico de las personas con retraso mental (González-Pérez, 2003).

Concretamente, la *AAMR* ha actualizado diez veces la definición de retraso mental desde 1959, atendiendo a los diferentes paradigmas psicológicos y sociales de cada momento y a las necesidades de las personas con retraso mental (*AAMR*, 2004). La novena definición de retraso mental que la *AAMR* publicó en 1992 contribuyó a que se produjese un cambio de paradigma, ya que supuso una modificación sustancial respecto a anteriores definiciones (Verdugo, 1999 y 2003; *AAMR*, 2004). La *AAMR*, en 1992 definió el retraso mental así: «El retraso mental hace referencia a limitaciones sustanciales en el funcionamiento actual. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, que tiene lugar junto a limitaciones asociadas en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas posibles: comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autogobierno, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo. El retraso mental se manifiesta antes de los dieciocho años». Esta definición realiza aportaciones novedosas e importantes (*AAMR*, 2004; González-Pérez, 2003):

- Conceptualización de la discapacidad desde un enfoque interactivo con el medio. Concepto que contribuyó a un cambio de paradigma. Y esto porque si, anteriormente, el retraso mental era considerado a modo de rasgo absoluto expresado únicamente por el individuo, con la nueva concepción el retraso mental es una expresión de la interacción entre la persona que tiene un funcionamiento intelectual limitado... y el entorno.

- Comprende el retraso mental como un estado de funcionamiento cambiante.
- Incorporación de un nuevo concepto, el de habilidades de adaptación social.
- Ampliación del concepto de conducta adaptativa: de una descripción global a una especificación de habilidades adaptativas.
- Carácter multidimensional de la evaluación y la intervención.
- Reformula la clasificación en intensidades de apoyos y el modo de describir los sistemas de apoyos que requieren las personas con retraso mental.
- Descripción detallada de tipos e intensidad de apoyos.

Ahora bien, esta conceptualización más actualizada, también presentaba limitaciones que han suscitado diferentes críticas (*AAMR*, 2004; Verdugo, 2003). Entre otras, las siguientes:

- La eliminación de los niveles de gravedad ligero, medio, severo y profundo del retraso mental. Esto no fue siempre aplaudido; muchos autores seguían considerando que estos niveles debían seguir siendo la manera principal para clasificar personas con retraso mental por parte de educadores, psicólogos, investigadores.

- La sustitución asumida de los niveles de apoyo, en lugar de los niveles de gravedad. En este sentido, se juzgó que tales niveles de apoyo eran demasiado subjetivos y, por ello, de poca confianza y carentes de precisión.

- Desaparición de individuos con “retraso mental ligero”. En relación con este punto, algunos autores consideraron que, al eliminar los niveles de gravedad, también eliminaba la categoría de retraso mental ligero, cuestionando así que la definición fuera

adecuada para este gran grupo de personas, que representa aproximadamente del 75% al 89% de la población con retraso mental.

— Imprecisión en el uso de habilidades adaptativas y su medida. Las diez áreas de habilidades adaptativas no fueron determinadas empíricamente y por tanto no se validó la consistencia interna ni la independencia de las diez áreas propuestas. Algunos autores denominaron estas áreas como “constructos artificiales” (AAMR, 2004).

— La terminología “retraso mental” no es adecuada dado el carácter peyorativo de su significado. Para dar respuesta a los cambios sociales, a los avances teóricos y a las nuevas necesidades de las personas con discapacidad, la AAMR elaboró una nueva definición de retraso mental en el año 2002.

1.5.5. Definición de retraso mental

La definición de retraso mental empleada actualmente fue desarrollada por la AAMR en 2002 (AAMR, 2004). La AAMR define el retraso mental como: «una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas, tanto en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, algo que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad comienza antes de los dieciocho años».

Esta definición mantiene, con respecto a la novena definición de 1992 (AAMR, 2004):

- El término de retraso mental, aunque muchas personas con esta discapacidad desean la eliminación de este término debido a su uso estigmatizador. La AAMR reconoce las limitaciones de este término, pero aún se conserva, debido a que, después de deliberar entre varios grupos de investigación no se ha consensuado ningún vocablo alternativo que significara lo mismo.
- La orientación funcional y el énfasis en los apoyos.
- Los tres criterios diagnósticos relacionados: funcionamiento intelectual, conducta adaptativa, edad de aparición.
- El compromiso de que la clasificación basada en las intensidades de los apoyos necesarios debe ser el foco principal de un sistema clasificatorio.

Algunos de los aspectos más importantes que la nueva definición incorpora son los que siguen (AAMR, 2004):

- Un criterio de desviación típica para los componentes de funcionamiento intelectual y de conducta adaptativa.
- Una quinta dimensión: la participación, interacción y roles sociales.

- La realización de un análisis factorial y conceptual sobre conducta adaptativa que sugiere que las habilidades conceptuales, sociales y prácticas pueden representar adecuadamente este componente multidimensional de la definición.
- Un análisis conciso sobre la evaluación de los apoyos y la determinación de la intensidad de los mismos.
- Una exposición de las relaciones entre el Sistema 2002 y otros sistemas de clasificación como el DSM-IV (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales), la CIE-10 (Clasificación Internacional de Enfermedades 10ª revisión) y la CIF (Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud).

Para aplicar la definición de retraso mental es, por todo ello, necesario considerar cinco premisas básicas (AAMR, 2004):

Premisa 1. «Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura». El funcionamiento del individuo debe medirse en ambientes típicos de su comunidad (hogares, escuelas, barrios, etcétera) en los que las personas de edad similar viven e interactúan regularmente.

Premisa 2. «Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y comportamentales».

Para conseguir una evaluación válida es necesario considerar la diversidad individual, la cultura o etnia del individuo, el lenguaje hablado en el hogar, la comunicación no verbal y las costumbres, dado que podrían influir en los resultados de la evaluación.

Premisa 3. «En un individuo las limitaciones a menudo coexisten con las capacidades». Como todas las personas, las que tienen un retraso mental manifiestan capacidades y competencias y limitaciones.

Premisa 4. «Un propósito importante de describir limitaciones es desarrollar un perfil de los apoyos necesarios».

Analizar únicamente las limitaciones no es suficiente, ese es sólo el primer paso para desarrollar –posteriormente– una descripción de los apoyos que va a necesitar esa persona para mejorar su funcionamiento.

Premisa 5. «Si se ofrecen los apoyos apropiados durante un período prolongado, el funcionamiento vital de la persona con retraso mental generalmente mejorará». Si se proporcionan los apoyos adecuados a un individuo con retraso mental deberá resultar una mejora en su funcionamiento; y si no hay mejora se deberá proceder a evaluar de nuevo el perfil de apoyos necesarios.

1.5.6. Definición de discapacidad intelectual

La Ley de Integración Social, en su Artículo número 3º, considera «persona con discapacidad a toda aquella que, como consecuencia de una o más deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales, congénitas o adquiridas, previsiblemente de carácter permanente y con independencia de la causa que las hubiera originado, vea obstaculizada, en al menos un tercio, su capacidad educativa, laboral o de integración social».

Por su parte la Organización Mundial de la Salud (O.M.S) entiende la discapacidad como: «toda restricción o ausencia (debido a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano».

Con respecto a esta definición, la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha propuesto una nueva mirada que consiste en diferenciar el modelo médico del modelo social, que enfoca la cuestión desde el punto de vista de la integración social de las personas que sufren las consecuencias de una enfermedad, considerando que esas consecuencias no son un atributo de la persona, sino un conjunto de alteraciones en la interacción de la persona y su medio, viéndose por ello originadas por el entorno social. A partir de lo anterior, *la discapacidad será vista como un problema social y personal, que requiere no sólo atención médica y rehabilitadora, sino – además– también, el apoyo para la integración y cuya superación necesitará tanto de cambios personales como del entorno.*

A partir de esta mirada social es posible mencionar que existen los siguientes grados de discapacidad, que dicen relación directa con la capacidad para realizar actividades de la vida diaria:

Discapacidad Leve: las personas presentan alguna dificultad para llevar a cabo actividades de la vida diaria. A pesar de eso son independientes, no requieren apoyos de terceros y pueden superar las barreras del entorno.

Discapacidad Moderada: las personas presentan una disminución o imposibilidad importante de su capacidad para realizar la mayoría de las actividades de la vida diaria, llegando incluso a necesitar apoyo en las labores básicas de autocuidado. Superan sólo algunas barreras del entorno, con dificultad.

Discapacidad Severa: las personas ven gravemente dificultada o imposibilitada la realización de sus actividades cotidianas, requiriendo apoyo o cuidados de una tercera persona, y no logran superar las barreras del entorno.

Una vez definido el concepto genérico y los grados de discapacidad, es necesario situarlo en el plano laboral, para lo que es preciso remitirse al artículo 2º D.S N° 2.505, que señala que la **Discapacidad Laboral** es aquella incapacidad para procurarse o realizar un trabajo, de acuerdo a su sexo, edad, formación, capacitación, que permita obtener una remuneración equivalente a aquella que correspondería a un trabajador no discapacitado en una situación análoga.

Por tanto podemos señalar que la actual definición de la discapacidad intelectual se inscribe dentro de la concepción asumida por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001), que entiende la discapacidad como... «un fenómeno multidimensional, resultante de la interacción de las personas con el entorno. Utiliza un enfoque biosicosocial en el que se integran las diferentes dimensiones de la salud desde una perspectiva biológica, individual y social. Considera la evaluación de diferentes componentes relacionados con el funcionamiento y la discapacidad (funciones, estructuras corporales y deficiencias; limitaciones en la actividad y restricciones en la participación), así como de los factores contextuales, partiendo del ambiente más inmediato al individuo, llegando así hasta el entorno general» (Ministerio de Educación, 2005, p. 41).

Las definiciones de discapacidad que han sido propuestas por la OMS han sido publicadas en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF). Es significativo que en la actualidad la CIF no defina la discapacidad como un problema de falta de capacidad, sino que se centre en la participación en actividades y la define como limitaciones personales y restricciones contextuales para participar en las actividades consideradas normales para otras personas de su mismo género, edad y condición social (Ministerio de Educación, 2005). Entre los factores contextuales que tienen incidencia en la discapacidad, facilitando o dificultando la integración social de las personas que la presentan, están los servicios de apoyo, las tecnologías, el entorno natural, las relaciones interpersonales, las actitudes, los servicios, los sistemas, la legislación y las políticas públicas (Cisternas, 2006).

La discapacidad, por tanto, se define también por los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una condición de salud particular) y sus factores contextuales (ambientales y personales) según las situaciones a las que se ve enfrentado; siendo importante precisar que dicha interacción de la persona con su entorno es más bien fluida, continua y cambiante, dependiendo de los apoyos disponibles en el ambiente (Cisternas, 2006, p. 9). Las personas con discapacidad incluyen a aquéllas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo; deficiencias que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás personas del entorno.

En términos específicos, la concepción de discapacidad intelectual en uso corresponde a una re-conceptualización realizada en el año 2002 por la Asociación Americana de Retraso Mental (AARM), la que hasta entonces tenía un marcado sello clínico; derivando en su cambio nominal en el año 2007 por Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (AAIDD) y replanteando la función de la evaluación, no sólo en función de establecer un diagnóstico y clasificación, sino — además— establecer y planificar los apoyos que las personas con discapacidad intelectual requieren para mejorar su funcionamiento; y todo esto de tal forma que los servicios de rehabilitación deban basarse en capacidades, limitaciones y necesidades de apoyo (Schalock, 1995).

En su propuesta, la AAIDD entiende la discapacidad intelectual como «limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa, tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales; una discapacidad que comienza antes de los 18 años» (Verdugo, 2007, p. 6).

La condición de discapacidad subordinada al «ser persona» permite visualizar con mayor claridad el aporte que las personas con discapacidad pueden hacer a la sociedad, algo posible siempre que exista una genuina valoración y el respeto de la diferencia. En este sentido, el modelo social se encuentra íntimamente relacionado con la asunción de ciertos valores intrínsecos a los derechos humanos, y aspira a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando la inclusión social, y sentándose sobre la base de determinados principios: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, diálogo social, etc. (Palacios, 2008).

En la medida que la «*satisfacción a nivel vital*» se consideró muy ligada a las posibilidades de tomar decisiones y elegir entre opciones diversas, se abrieron oportunidades a las personas con discapacidad para expresar sus gustos, deseos, metas, aspiraciones, y a tener mayor participación en las decisiones que les afectan. Por ello, éste ha sido y sigue siendo un concepto clave. La mejora de la «*Calidad de Vida*» es actualmente una meta compartida por muchos programas de desinstitutionalización y acceso al empleo normalizado por parte de las personas con discapacidad (Gómez, s. f.).

El paradigma de apoyos ha reorientado los procesos de evaluación de las personas con discapacidad intelectual, no dirigida ya solamente a conocer un coeficiente de inteligencia o la descripción de su conducta adaptativa, sino al establecimiento de un perfil e intensidad de necesidades de apoyo en la vida diaria. Esto es posible gracias a la construcción de instrumentos como la escala de intensidad de apoyos (SIS), que permite obtener un coeficiente global de intensidad de apoyos, considerando seis dominios de actividades (en el hogar, en la comunidad, de aprendizaje a lo largo de la vida, de salud y seguridad, en el ámbito laboral y actividades sociales).

Además, está compuesta por dos escalas suplementarias: protección y defensa... y necesidades excepcionales de apoyo médico y conductual.

Una arista importante que tiene el paradigma de apoyos tiene que ver con el hecho de asociarlo poderosamente al llamado enfoque guiado por el consumidor. En este enfoque cada persona determina los tipos de entornos y actividades en las que quiere participar, y la responsabilidad de identificar y disponer las ayudas necesarias recae en quienes colaboran con las personas con discapacidad y sus familias. Esto tiene directa relación con la concesión de recursos a las personas con discapacidad y a sus familias, más que a organizaciones proveedoras de servicios, quienes pueden comprar apoyos que satisfacen sus necesidades (Birenbaum y Cohen, 1993; Herman, 1994; Parish, Braddock, Hemp y Rizzolo, 2000; citados en Verdugo, 2007).

1.5.7. Procesos de evaluación de la discapacidad intelectual: diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyo

El proceso de evaluación en personas con discapacidad intelectual comprende tres funciones diferentes: diagnóstico, clasificación y planificación de los apoyos. La finalidad de este proceso es identificar los apoyos que necesita la persona (Verdugo, 2003).

1.5.7.1. Diagnóstico

Es la primera función del proceso y su objetivo es diagnosticar la discapacidad intelectual, para ello se deben cumplir tres criterios:

1. Hay limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual. Para que existan limitaciones significativas la puntuación obtenida en el cociente intelectual debe ser inferior a la media en al menos dos desviaciones típicas.
2. Hay limitaciones significativas en la conducta adaptativa. Las limitaciones en la conducta adaptativa son significativas si la puntuación obtenida en la media total de habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas, o bien en un solo grupo de estas habilidades es inferior a la media en al menos dos desviaciones típicas.
3. La edad de aparición es antes de los 18 años. El retraso mental se manifiesta en el periodo de desarrollo, considerándose por periodo de desarrollo el ciclo vital previo a la edad adulta (AAMR, 2001; AAMR, 2004). La edad en que termina el periodo de desarrollo no puede especificarse con total precisión, dado que varía en función del tipo de desarrollo a que se haga referencia. Desde el punto de vista del desarrollo psicosocial, la edad adulta puede alcanzarse entre los quince y veinticinco años; desde el punto de vista del desarrollo cerebral el crecimiento cerebral y la estructura adulta se alcanza a los siete años. Desde el punto de del desarrollo cognitivo el pensamiento adulto aparece generalmente durante la adolescencia (AAMR, 2001). En la actual definición se elige la edad de dieciocho años porque esta edad implica la adopción de roles de adulto en nuestra sociedad (AAMR, 2004).

1.5.7.2. Clasificación y descripción

Esta segunda función del proceso de evaluación se centra en la clasificación y en la descripción. Su finalidad es identificar las capacidades y limitaciones en las cinco dimensiones propuestas: capacidades intelectuales; conducta adaptativa; participación, interacción y roles sociales; salud y contexto (Verdugo, 2003).

La función de la clasificación y descripción en el proceso de evaluación es importante porque contribuye a desarrollar un perfil adecuado de apoyos en relación a las capacidades y limitaciones detectadas en la persona con discapacidad intelectual que contribuyan a mejorar su funcionamiento individual (Verdugo, 2003).

La clasificación de personas con discapacidad intelectual puede tener diferentes objetivos, tales como: financiación de servicios, investigación, ofrecer servicios e informar sobre determinadas características (AAMR, 2004).

Anteriormente al Sistema de 1992 el criterio utilizado para clasificar a las personas con retraso mental era la puntuación obtenida en cociente intelectual,

resultando cuatro niveles: ligero, medio, severo y profundo (Grossman, 1983). A cada nivel le correspondía un intervalo de cociente intelectual, tal y como muestra la tabla.

Tabla 1.2. Clasificación de la DI basada en el CI

Clasificación basada en el C.I.	Rango
Retraso Mental Leve	50-55 a 70
Retraso Mental Moderado	35-40 a 50-55
Retraso Mental Severo	20-25 a 35-40
Retraso Mental Profundo	<20-25

(Fuente: Grossman, 1993)

Este tipo de clasificación se fundamentaba esencialmente en la utilización del criterio intelectual o psicométrico, otorgando a la persona con retraso mental la «etiqueta» de leve, moderado, severo o profundo.

Sin embargo el Sistema 2002, al igual que el Sistema de 1992, no utiliza el nivel intelectual como criterio clasificador, sino el tipo de apoyo que una persona necesita (AAMR, 2001, 2004; Macmillan, Siperstein y Greshman, 1996). Los criterios como el grado de discapacidad, nivel funcional, cociente intelectual u otra puntuación son incompatibles con el enfoque basado en los apoyos. Es cierto que la clasificación por niveles de discapacidad o deficiencia proporciona un medio rápido para tomar decisiones sobre agrupamientos, pero este sistema de clasificación no tiene en cuenta las diferentes capacidades y necesidades de las personas. El uso de etiquetas y categorías perjudica seriamente a las personas con discapacidad intelectual, produciéndose los siguientes peligros (Pérez-González, 2008):

- La designación puede ser inamovible una vez asignada la categoría.
- Se atribuyen idénticas características a todas las personas que se incluyen en una categoría determinada.
- Las categorías establecidas para una finalidad suelen extenderse para otros fines.
- Justifica las expectativas que se tienen sobre la persona.

La clasificación de individuos y grupos en función de las necesidades de apoyo ofrece la oportunidad de poner en marcha una planificación de servicios y financiación basados en las necesidades individuales (AAMR, 2004).

Esta clasificación es nombrada a veces como el sistema de clasificación ILEG, denominada así por los cuatro tipos de intensidad que pueden presentar los apoyos: intermitente, limitado, extenso y generalizado (Luckasson y Reeve, 2001). El objetivo de este nuevo sistema es establecer lo que la persona es capaz de hacer y qué apoyos necesita para funcionar mejor y no determinar el lugar que ocupa respecto a su cociente intelectual. Desarrollar un sistema ILEG y clasificar por intensidades de apoyos requiere tener en cuenta varios factores (AAMR, 2004): duración temporal del apoyo, frecuencia del apoyo, contextos en los cuales se necesita el apoyo, recursos requeridos para los apoyos y grado de intromisión en la vida personal.

Los apoyos no son directamente comparables con los niveles de discapacidad, ya que se basan en las posibilidades y limitaciones de las personas en nueve áreas

distintas; por tanto, no considera un solo factor, como es el caso de cociente intelectual. Además los apoyos son modificables y re-evaluables y no descripciones estáticas de una discapacidad propia de las funciones intelectuales (Pérez-González, 2008).

Actualmente, existen varias clasificaciones de retraso mental en las que se utiliza un sistema de clasificación diagnóstica basado en la capacidad intelectual. Este es el caso de la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud (CIE-10) realizada por la Organización Mundial de la Salud en 1992 (World Health Organization, WHO) y el del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV-TR) realizada por la Asociación Americana de Psiquiatría en 2002. Las clasificaciones de la OMS y de la APA se especifican en las siguientes tablas:

Tabla 1.3. Clasificación de la discapacidad intelectual según la OMS

Clasificación	Rango	Edad adulta
Leve	50-60	9-12 años
Moderado	35-49	6-9 años
Grave	20-34	3-6 años
Profundo	< 20	< 3 años

(Fuente: Who, 1992).

Tabla 1.4. Clasificación de la discapacidad intelectual según la APA.

Clasificación	Rango
Leve	Entre 50-55 y aproximadamente 70
Moderado	Entre 35-40 y aproximadamente 50-55
Grave	Entre 20-25 y aproximadamente 35-40
Profundo	< 20 o aproximadamente 25

(Fuente: APA, 2002).

1.5.7.3. Sistemas de apoyos

El proceso de tres funciones termina con el establecimiento del perfil de necesidades de apoyo. En los últimos años ha ganado relevancia el sistema de apoyos, contribuyendo a que se produjese un cambio de paradigma que implica pasar de

centrar la atención principal en los déficits del individuo a preocuparse por la autodeterminación y la inclusión de las personas con discapacidad intelectual (Thomson, Hughes, Schalock, Silverman, Tassé, Bryant, Craig y Campbell; 2003). Los apoyos deben dirigirse fundamentalmente a proporcionar a las personas con retraso mental las mismas posibilidades que cualquier otra persona para satisfacer sus necesidades (Basoco, Castresana, Fernández-Miranda, Merino, Pérez, Rubio y Tamarit, 1997).

La AAMR (2004) define los apoyos como: «recursos y estrategias cuyo propósito es promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal y que mejoran el funcionamiento individual».

Esta definición indica que los apoyos:

- Aluden a recursos y estrategias.
- Permiten a las personas acceder a recursos, información y relaciones en ambientes integrados.
- Originan un incremento de la integración y una mejora del crecimiento y desarrollo personal.
- Se pueden evaluar en relación a sus resultados.

La AAMR (2004) establece que, para operativizar los apoyos, es necesario considerar tres aspectos importantes: fuentes de apoyo, funciones de apoyo e intensidad de los apoyos requeridos.

Las fuentes de apoyo pueden ser naturales o basadas en servicios. Los apoyos naturales son recursos y estrategias proporcionados por la propia persona u otras que forman parte del «ambiente natural» de la persona y que posibilitan el logro de resultados personales y de rendimiento deseados. Los apoyos basados en servicios son recursos y estrategias proporcionados por personas que normalmente no son parte del «ambiente natural»; como los maestros, profesionales de la salud, voluntarios, etc. (AAMR, 2004).

Las funciones de los apoyos actúan reduciendo la discrepancia entre una persona y los requisitos de su entorno. Estas funciones son las de: enseñanza, amistad, planificación económica, asistencia al empleado, apoyo conductual, ayuda en el hogar, acceso y uso de la comunidad y asistencia sanitaria (AAMR, 2001; AAMR, 2004).

La intensidad de los apoyos varía entre personas, situaciones y fases vitales. Por ello, son susceptibles de experimentar variaciones, tanto en intensidad como en duración. La AAMR establece cuatro tipos de intensidad de los apoyos (AAMR, 2001; 2004):

- **Intermitente:** este tipo de apoyos se caracterizan por su naturaleza episódica. Algunas de sus características principales son:
 - * Es necesario sólo en momentos determinados.
 - * Coincide con transiciones en el ciclo vital.
 - * Pueden proporcionarse con mayor o menor intensidad.
- **Limitado:** se caracteriza por su consistencia a lo largo del tiempo. Es más persistente a lo largo del tiempo que el apoyo intermitente aunque por un tiempo limitado.
- **Extenso:** este tipo de apoyos se caracterizan por la implicación regular en algunos ambientes y por su naturaleza no limitada en cuanto al tiempo.

- **Generalizado:** se caracterizan por su constancia, elevada intensidad, provisión en diferentes ambientes y pueden mantenerse toda la vida.

Para determinar los apoyos que una persona requiere, la AAMR (2004) propone el proceso de evaluación y planificación de los apoyos, que se compone de cuatro pasos: identificar áreas relevantes de apoyo, identificar las actividades de apoyo relevantes para cada área, valorar el nivel o intensidad de las necesidades de apoyo y escribir el plan individualizado de apoyos.

Paso 1: *Identificación de áreas relevantes de apoyo.*

En primer lugar, se identifican las áreas susceptibles de apoyo para ser evaluadas. La AAMR propone nueve áreas: desarrollo humano, enseñanza y educación, vida en el hogar, vida en la comunidad, empleo, salud y seguridad, conductual, social y protección y defensa.

Paso 2: *Identificación de actividades de apoyo relevantes para cada área de apoyo.* En segundo lugar se identifican varias actividades para cada una de las áreas de apoyo. La AAMR, después de diferentes estudios, ha determinado diferentes actividades para cada una de las áreas de apoyo.

Áreas de apoyo y actividades de apoyo representativas.

Desarrollo humano: proporcionar oportunidades para:

- el desarrollo físico: coordinación ojo-mano, habilidades motrices finas y actividades de motricidad gruesa.
- el desarrollo cognitivo: coordinación sensorial, representación del mundo con palabras e imágenes, razonamiento lógico sobre eventos concretos.
- el desarrollo social-emocional: confianza, autonomía, iniciativa, dominio e identidad.

ENSEÑANZA Y EDUCACIÓN

Interactuar con preparadores o maestros y compañeros entrenados o estudiantes.

Participar en el entrenamiento o en las decisiones educativas.

Aprender y emplear estrategias de solución de problemas.

Emplear tecnología operante para el aprendizaje.

Acceder al entrenamiento o a contextos educativos.

Aprender y emplear habilidades académicas funcionales.

Aprender y usar habilidades de salud y educación física.

Aprender y emplear habilidades de autodeterminación.

Recibir servicios de transición.

Áreas de apoyo Actividades

VIDA EN EL HOGAR, EMPLEAR EL SERVICIO/ASEO

Hacer la colada y cuidar de la ropa.
Preparar comida y alimentarse.
Mantenimiento y limpieza del hogar.
Vestirse, asearse y cuidar de la higiene personal y necesidades de aseo.
Manejar tecnología y aparatos del hogar.
Vida en la comunidad Utilizar el transporte.
Participar en actividades recreativas o de ocio en la comunidad.
Utilizar servicios de la comunidad.
Comprar y adquirir bienes.
Interactuar con miembros de la comunidad.
Utilizar edificios y lugares públicos.
Empleo Acceder o recibir adaptaciones del empleo o de las tareas.
Aprender y emplear habilidades laborales específicas.
Interactuar con compañeros de trabajo.
Interactuar con supervisores o preparadores.
Acceder y obtener intervención en crisis y ayuda.
Acceder a servicios de apoyo al empleo.
Salud y seguridad, Acceder y obtener servicios terapéuticos.
Toma de medicaciones.
Evitar riesgos de la salud y seguridad.
Recibir atención sanitaria en el hogar.
Moverse y desplazarse.
Comunicarse con proveedores de atención sanitaria.
Acceder a servicios de emergencia.
Mantener una dieta nutritiva, salud física, salud mental y el bienestar emocional.

CONDUCTA: APRENDER HABILIDADES O CONDUCTAS ESPECÍFICAS

Aprender la toma de decisiones apropiadas.
Acceder y obtener tratamientos de salud mental.
Acceder y obtener tratamiento de abuso de sustancias.
Realizar elecciones y tomar iniciativas.
Mantener un comportamiento socialmente apropiado en público.
Aprender o utilizar estrategias de autorregulación.
Controlar la ira y la agresión.
Incrementar las habilidades y conductas adaptativas.

SOCIAL: SOCIALIZARSE CON LA FAMILIA

Participación en actividades recreativas o de ocio.
Tomar las decisiones sexuales apropiadas.
Socializarse fuera de la familia.
Hacer y mantener amigos.
Hacer y romper amistades.
Comunicar a los demás sus necesidades personales.
Emplear habilidades sociales apropiadas.
Implicarse en relaciones amorosas e íntimas.
Ofrecer ayuda y ser ayudado por otros.

PROTECCIÓN Y DEFENSA

Defenderse a sí mismo y a otros.
Controlar el dinero y las finanzas personales.
Protegerse de la explotación.
Ejercer los derechos y responsabilidades legales.
Pertener y participar en organizaciones de autodefensa y apoyo.
Obtener servicios legales.
Realizar decisiones y elecciones adecuadas.
Utilizar los bancos y cheques bancarios.

(Fuente: AAMR, 2004).

Es importante, en este segundo paso, que las actividades se seleccionen de acuerdo con los intereses y preferencias de la persona así como con la probabilidad que tendría la persona con discapacidad intelectual de participar en ellas (Verdugo, 2003).

Paso 3: *Evaluación del nivel o intensidad de las necesidades de apoyo.* La intensidad de los apoyos necesarios se determina empleando una escala «tipo Likert» de cinco puntos que incluyese la evaluación de la frecuencia con la que necesitaría el apoyo (mensual, semanal, diario...), la duración del apoyo (menos de treinta minutos, dos horas...), y el tipo de apoyo (ninguno, instigación verbal, ayuda física...). Esta evaluación se debe realizar con cada actividad de apoyo relevante (AAMR, 2004).

Paso 4: *Redacción del plan individualizado de apoyos.*

Los datos de la evaluación obtenidos en el paso 3 permiten obtener un perfil de necesidades de apoyo y una guía para desarrollar un plan de apoyos individualizados. El perfil de necesidades de apoyo indica las áreas vitales y las actividades en las que la persona requiere apoyos para incrementar su funcionamiento individual, la intensidad de los apoyos y las fuentes de apoyo (AAMR, 2004).

La redacción de un plan individualizado de apoyos que refleje a la persona debe contemplar (AAMR, 2004):

- Los intereses y preferencias de la persona.
- Áreas y actividades de apoyo necesitadas.
- Contextos y actividades en los cuales la persona probablemente participará.
- Funciones específicas de apoyo dirigidas a las necesidades de apoyo identificadas.
- Apoyos naturales disponibles.
- Personas responsables de proporcionar las funciones de apoyo.
- Metas personales.
- Plan para controlar la provisión de los apoyos y los resultados personales.

Este enfoque basado en los apoyos, además de contribuir a un nuevo sistema de clasificación, está relacionado directamente con la incorporación de una nueva perspectiva, la de la Planificación Centrada en la Persona (PCP). En esta planificación se realiza un énfasis especial en los resultados referidos a la persona con discapacidad intelectual; en la promoción de su competencia, capacitación y fortalecimiento del control de sus propias vidas; y en la autodeterminación de las personas para lograr una pertenencia comunitaria mayor (Verdugo, 2003).

1.5.7.4. Paradigmas y modelos en torno a la discapacidad

Desde distintos planteamientos, se han propuesto paradigmas y modelos diversos en torno a la discapacidad (Casado, 1991; Egea y Sarabia, 2004; Priestley, 2006; Puig de la Bellacasa, 1990; Schalock, 2003; Vehmas, 2004).

Schalock y Verdugo (2003), los organizan en torno a dos bloques:

- a) Modelos centrados en la causa de la discapacidad: distinguen por un lado aquellos que consideran la discapacidad como una patología (biológica o cultural); y por otro lado, el modelo ecológico (interacción persona-entorno).
- b) Paradigmas científicos de la discapacidad: se diferencian cuatro modelos agrupados en dos paradigmas: en primer lugar, discapacidad como resultado de una patología individual existente en la persona (modelo biomédico y modelo funcional); y, en segundo lugar, discapacidad como resultado de una patología social inherente a la estructura social (modelo ambiental y modelo de derechos-resultados).

Según los autores (Schalock y Verdugo, 2003), en la actualidad nos situamos en un modelo ecológico de la discapacidad para explicar sus causas, y en paradigma o modelo de derechos, trabajando para el incremento del bienestar subjetivo y la calidad de vida.

En realidad, hoy en día se habla de la existencia de un «paradigma emergente de la discapacidad» (Schalock, 2003), caracterizado por cuatro aspectos: limitaciones funcionales, bienestar personal, apoyos individualizados y competencia personal y adaptación. Este nuevo paradigma conlleva una nueva forma de comprender la discapacidad (Schalock, 2001), asumiendo que es algo lúcido, continuo y cambiante, resultado de la interacción entre persona y entorno. Asimismo, se apuesta por un paradigma de los apoyos y se hace hincapié en el concepto de calidad de vida.

1.6. Una nueva mirada

En los últimos años, el interés desde diferentes ámbitos por fomentar la integración de las personas con discapacidad intelectual se ha incrementado notablemente. Así, el primer informe mundial sobre la discapacidad, publicado por la Organización Mundial de la Salud junto al grupo del Banco Mundial (2011), recoge la necesidad de abordar este tipo de estudios.

Uno de los campos más implicados en conseguir dicha integración ha sido el ámbito educativo. En este sentido, gracias en gran parte a los planes de estudio y a la normativa vigente, se han observado avances en cuanto a la atención y, con ello, la inclusión de personas con discapacidad que conviven día a día con esta problemática.

Sin embargo, todavía son muchos los casos en los que los alumnos con discapacidad encuentran impedimentos importantes para mejorar su calidad de vida y llevar una vida plena.

Sin duda alguna, una de las limitaciones más difíciles de solventar para la integración de las personas con discapacidad son las *barreras mentales* con respecto al resto de personas sin discapacidad (Alonso, Navarro y Lidón, 2008; Bausela Herreras, 2004; Verdugo, Arias y Gómez, 2006).

Las actitudes hacia las personas con discapacidad intelectual pueden suponer barreras más limitantes para su integración social que las derivadas de su propia discapacidad, por lo que conocer cómo se sienten es una de las formas más directas para detectar posibles prejuicios hacia ellos e intervenir oportunamente para cambiar esas actitudes. Esto es fundamental, dado que las personas con discapacidad, de forma particular, perciben de los demás –sobre todo de las personas más significativas para ellas– el tipo de actitudes que mantienen hacia ellos, tanto si son integradoras como discriminadoras.

La eficacia de la puesta en marcha de cualquier política educativa depende de múltiples factores, ciertamente, pero –entre ellos– uno de los más importantes es contar con una disposición favorable de los educadores. Este tema ha generado investigaciones con la pretensión de descubrir las actitudes de todos los implicados en el proceso educativo hacia la integración y las necesidades que tienen las personas con discapacidad. En este sentido, Alemany (2004) ha señalado con acierto que el éxito de la integración no puede ser impuesto por una ley. La eficacia de la puesta en marcha de cualquier política educativa depende de múltiples factores, y uno de los más influyentes es esta dirección se refiere a las actitudes de profesores, miembros de la comunidad educativa, de las familias y de la sociedad en general, hacia la integración y las necesidades educativas de alumnos discapacitados.

Desde los años 80 se han llevado a cabo diferentes estudios acerca de las actitudes hacia la integración y las necesidades educativas específicas de las diferentes personas implicadas. Pensamos, por ejemplo y entre otros, en los de: Bowman, 1986; Berryman, 1989; Bacon y Shulz, 1991; Aldea, 1993... y Alemany, 2004. Todos estos trabajos evidencian y justifican la importancia que supone el hecho de conocer las actitudes de los educadores hacia la integración y las necesidades educativas específicas.

Castejón (2004), tras la revisión de las investigaciones relativas a las actitudes mencionadas, concluye destacando varios aspectos: a) la conveniencia de estudiar tales actitudes hacia la discapacidad para trabajar con los programas de cambio (si fuese necesario) en función de las características de cada colectivo; b) el cambio de actitudes tiene una importante influencia en la acción educativa de padres y maestros; c) las actitudes tienen una influencia intensamente directa en la calidad de vida de las personas discapacitadas.

1.6.1. Definición y concepción actual de discapacidad intelectual

La 10ª Edición de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, anteriormente AAMR) (Luckasson et al., 2002/2004; Verdugo, 2003) plantea un enfoque de la discapacidad intelectual desde una perspectiva multidimensional, que se centra en cinco dimensiones (funcionamiento intelectual, conducta adaptativa, salud, contexto e interacciones, participación y roles sociales) que enfatizan el papel determinante de los apoyos para mejorar el funcionamiento de la persona. Estas cinco dimensiones, con ligeras variaciones en su contenido, están también presentes en la reciente 11ª edición de la AAIDD (2010), como se ha podido apreciar en publicaciones previas (Schalock et al., 2007; Wehmeyer et al., 2009).

En estos momentos resulta todavía difícil hablar de consenso con respecto a los instrumentos utilizados para la evaluación de la discapacidad intelectual y de cada una de estas dimensiones en la práctica diaria. Sin embargo, el grado de acuerdo con respecto a qué dimensiones son importantes es muy elevado gracias, en gran medida, a la gran acogida que han tenido las propuestas de la AAIDD (Luckasson et al., 1992/1997, 2002/2004; Verdugo, 1994 y 2003).

La definición de 2002 de la AAIDD entiende la discapacidad intelectual como «una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales; comenzando esta discapacidad antes de los 18 años» (Luckasson y cols., 2002, p. 8).

De acuerdo con lo anterior ésta consta de cinco premisas fundamentales para su aplicación:

1. Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.
2. Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, las diferencias en comunicación y, también, en aspectos sensoriales, motores y comportamentales.
3. En un mismo individuo las limitaciones a menudo coexisten con capacidades significativas.
4. Un propósito importante de describir limitaciones es el desarrollar un perfil de los apoyos necesarios.

5. Si se ofrecen los apoyos personalizados apropiados durante un periodo prolongado, el funcionamiento en la vida de la persona con retraso mental generalmente mejora de forma sustancial.

Ya en 1992 se planteó cambiar el método de evaluación centrándose en la búsqueda de la información sobre las necesidades individuales en las diferentes dimensiones. Una vez conocidos estos datos, se evaluaban sus necesidades de apoyo. Se tenían en cuenta, así, tanto los aspectos personales como los ambientales en función de su edad, de la actividad y del momento puntual en el que se encontrara la persona con discapacidad intelectual. Hasta el 2002, se habían planteado cuatro dimensiones, pero a partir de entonces se propusieron ya cinco:

1. Dimensión I : Habilidades Intelectuales
2. Dimensión II : Conducta adaptativa (conceptual, social y práctica)
3. Dimensión III: Participación, Interacciones y Roles Sociales
4. Dimensión IV: Salud (salud física, salud mental, etiología)
5. Dimensión V : Contexto (ambientes y cultura).

1.6.1.1. Conceptualización de habilidades básicas de desarrollo personal y social

Las habilidades básicas de *desarrollo personal y social* son una condición indispensable a fomentar para conseguir que las personas con discapacidad intelectual puedan llevar *una vida plena lo más normalizada posible* bajo los principios de integración, comprensividad y diversidad. Por ello, *la autonomía personal*, debe ser una competencia a desarrollar por todos los niños y jóvenes con discapacidad intelectual, posibilitándoles llevar a cabo una vida más independiente.

A continuación, se destacan una serie de definiciones de habilidades que permiten el *desarrollo personal y social* que citan diferentes autores:

Competencia Social: Según Richard M. McFall (1982, p. 12), «la competencia social se refiere a un juicio evaluativo general referente a la calidad o adecuación del comportamiento social de un individuo en un contexto determinado, por un agente social de su entorno que está en una posición para hacer un juicio informal. Para que una actuación sea evaluada como competente, sólo necesita ser adecuado, no necesita ser excepcional».

Varios autores aportan más perspectivas, pero podemos indicar que la competencia social es una evaluación del tipo de comportamiento que presente un individuo en una situación determinada. Capacidad para resolver situaciones sociales, un reconocimiento de sus habilidades sociales.

Habilidades Sociales: según Monjas (1999, p. 28) se refiere a las habilidades sociales como: «las conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. Es decir, las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas».

Por su parte, Gil (1993, pp. 272-279) define las habilidades sociales, de manera más completa a través de rasgos que la caracterizan:

- a) Son conductas que se manifiestan en situaciones interpersonales.
- b) Se aprenden y por tanto se pueden enseñar.
- c) Se orientan a la obtención de distintos tipos de reforzamiento, tanto del ambiente como auto-refuerzos.
- d) Deben ser socialmente adaptadas.
- e) Su desarrollo no debe impedir al otro interlocutor el que intente la consecución de sus propias metas.
- f) Deben estar bajo el control de las personas.
- g) La persona debe tener capacidad para adecuar su comportamiento en función de los objetivos, sus propias capacidades y las exigencias del ambiente.

La AAMR (1992) proponía que las habilidades sociales son las que se relacionan con los intercambios sociales que se realizan con otras personas... e incluyen: iniciar, mantener y finalizar una interacción con otros. Comprender y responder a los inicios situacionales pertinentes. Reconocer sentimientos, proporcionar retroalimentación positiva o negativa. Regular la propia conducta; ser consciente de los iguales y de la aceptación de éstos; calibrar la cantidad y el tipo de interacción a mantener con los otros. Ayudar a otros. Hacer y mantener amistades y relaciones de pareja. Responder a las demandas de los demás. Elegir, compartir. Entender el significado de la honestidad y de la imparcialidad. Controlar los impulsos. Respetar normas y leyes y adecuar la conducta a ésta. Mostrar un comportamiento socio-sexual adecuado.

Son comportamientos o tipos de pensamientos que llevan a resolver una situación social de manera aceptable, tanto para el propio sujeto, como para las personas que le rodean en el contexto social.

Son instrumentos para poder resolver conflictos, situaciones o tareas sociales. Las Habilidades Sociales son aprendidas; por ello, en el caso de personas con discapacidad no hemos de dar por supuesto nada en cuanto a su conocimiento y en cuanto a su manera de adquirirlas, ya que sus limitaciones les impiden alcanzar, en ocasiones, habilidades que otros jóvenes adquieren espontáneamente. De ahí que debamos enseñarles, en la mayoría de los casos, cada habilidad, dejando que nuestros alumnos y alumnas la practiquen y no darla por aprendida hasta que nos demuestre que es capaz de ponerla en activo y que lo hace habitualmente en distintos entornos sociales. Con todo, tenemos que ser conscientes de que las personas con discapacidad intelectual necesitarán más tiempo que otros para adquirirlas.

1.6.1.2. Autodeterminación

La expresión de autodeterminación es de mucha actualidad a la hora de entender la expresión libre de cualquier persona, y nos resulta de gran utilidad su conocimiento para plantear la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales o en situaciones de gran dependencia, incluida –también– la cultural, étnica y otras.

El autor más reconocido en este campo es Wehmeyer, de manera que su definición es probablemente la más aceptada y difundida:

«Autodeterminación –comenta este autor– es el proceso por el cual la acción de una persona es el principal agente causal de su propia vida y de las elecciones y toma de decisiones sobre su calidad de vida, libre de influencias externas o interferencias» (1992).

La conducta auto-determinada es una característica disposicional de la persona. En términos operativos, las acciones auto-determinadas reflejan cuatro características principales: autonomía, autorregulación, capacitación psicológica y autorrealización. Estas características principales surgen a medida que las personas adquieren los elementos componentes de la autodeterminación, entre los que se incluyen la elección y la toma de decisiones, la resolución de problemas, el establecimiento de metas y la adquisición de habilidades; el lugar de control interno; la autoeficacia positiva y las expectativas de resultado; el autoconocimiento y la comprensión (Wehmeyer, 1996a, 1996b; Wehmeyer, Kelchner y Richards, 1996).

En este filón debemos recordar que la mayoría de las personas no son completamente autónomas o independientes; por lo tanto, la autonomía refleja la interdependencia de todos los miembros de la familia, de los amigos y de otras personas con las que se interactúa diariamente, así como las influencias del ambiente y la historia personal.

La autorregulación permite que las personas analicen sus ambientes y sus repertorios de respuestas para desenvolverse en estos ambientes y para tomar decisiones sobre cómo actuar, así como para evaluar los resultados obtenidos y revisar sus planes cuando sea necesario. Las personas que se autorregulan toman decisiones sobre qué habilidades utilizar en una situación, examinan la tarea que están desarrollando y el repertorio del que disponen y formulan, ponen en marcha y evalúan un plan de acción, modificándolo cuando sea necesario. Tradicionalmente, la autorregulación incluye auto-monitorización (observación del ambiente social y físico propio), autoevaluación (realización de juicios sobre lo correcto de esta conducta comparando lo que uno está haciendo con lo que debería haber hecho) y, según el resultado de esta autoevaluación, auto-refuerzo (autoadministración de consecuencias contingentes con la ocurrencia de conductas objetivo).

Por su parte, la capacitación psicológica está relacionada con varias dimensiones del control percibido entre las que se incluyen la cognitiva (eficacia personal), personalidad (lugar de control), y áreas motivacionales de control percibido. Las personas auto-determinadas actúan con la convicción de que: a) son capaces de realizar las conductas necesarias para conseguir unos determinados resultados en su ambiente; b) si ejecutan tales conductas, obtienen los resultados deseados. Por último, las personas auto-determinadas son conscientes de sí mismas, puesto que utilizan el conocimiento sobre sí mismas de manera global y bastante precisa, así como sobre sus capacidades y limitaciones, aprovechándolo de un modo beneficioso. El conocimiento de sí mismo se forma a través de la experiencia con el ambiente y de la interpretación que cada uno hace de éste, y está influido por la evaluación que hagan los demás, los refuerzos y las atribuciones de la propia conducta.

1.6.1.3. La educación como proceso de autodeterminación

Las personas con discapacidad intelectual, como cualquier otra persona, son capaces de construir su desarrollo personal y de avanzar en sus capacidades si les proporcionamos los apoyos formativos convenientes. El proceso de guía del educador no es sólo un proceso unidireccional del modelo estandarizado del adulto competente, sino que se trata, además, de un proceso bidireccional en el que los alumnos y alumnas nos están aportando «pautas y señales» de cómo potenciar su desarrollo. Por lo que el educador debe estar abierto –con mucha sensibilidad– a escuchar, interpretar y compartir todos los «reclamos» que le hacen sus alumnos/as.

Este planteamiento no es sencillo de llevar a cabo, ya que se trata de un planteamiento preventivo de protección y –fundamentalmente– de respeto a las personas con «capacidades diferentes».

Este planteamiento nos permite entender que las personas con discapacidad intelectual, al igual que todas las personas, tienen muchas cosas que decirnos, y que la labor de los educadores es escuchar y proporcionar oportunidades para que éstos tomen la iniciativa y nos proporcionen indicadores y caminos para una intervención educativa efectiva que permita la máxima «autodeterminación» de cada uno de ellos/as y –lo que es más importante– que lleguen «a ser más maduros»... en relación con «lo que son en el punto de partida» en que nos hacemos cargo de ellos/as, lo que implica prestarles toda la ayuda posible con el fin de que puedan llegar a construir su desarrollo más pleno.

1.7. Calidad de vida: un concepto emergente

1.7.1. Evolución del concepto

El interés por la calidad de vida ha existido desde tiempos inmemorables. Con todo, la aparición del concepto como tal y la preocupación por la evaluación sistemática y científica del mismo es relativamente reciente.

La idea comienza a popularizarse en la década de los 60 hasta convertirse hoy en un concepto utilizado en diversos ámbitos, como la educación, la salud física y mental, la economía, la política y el mundo de los servicios en general.

En un primer momento, la expresión calidad de vida aparece en los debates públicos en torno al medio ambiente y al deterioro de las condiciones de la vida urbana. Durante la década de los 50 y de los comienzos de los 60, el creciente interés por conocer el bienestar humano y la preocupación por las consecuencias de la industrialización de la sociedad hacen surgir la necesidad de medir esta realidad a través de datos objetivos, y desde las ciencias sociales se inicia el desarrollo de los indicadores sociales y estadísticos que permiten medir datos y hechos vinculados al bienestar social de una población. Estos indicadores tuvieron su propia evolución, siendo en un primer momento referencia de las condiciones objetivas, de tipo económico y social, para pasar –en un segundo momento– a contemplar elementos subjetivos (Arostegui, 1998).

El desarrollo y perfeccionamiento de los indicadores sociales, a mediados de los 70 y comienzos de los 80, provocó el proceso de diferenciación entre éstos y la Calidad de Vida. La expresión comenzó a definirse como concepto integrador que llegó a comprender todas las áreas de la vida (carácter multidimensional) y a hacer referencia tanto a condiciones objetivas como a componentes subjetivos. La inclusión del término en la primera revista monográfica de EE UU, *Social Indicators Research*, en 1974, así como en la *Sociological Abstracts*, en 1979, contribuyó a su difusión teórica y metodológica, convirtiéndose la década de los 80 en la del despegue definitivo de la investigación en torno al término que ahora nos interesa.

No obstante, en nuestros días aún existe una falta de consenso sobre la definición de tal constructo. Así, históricamente han existido dos aproximaciones básicas: aquella que lo concibe como una entidad unitaria, y la que lo considera como un constructo compuesto por una serie de dominios (Arostegui, 1998).

A las tres conceptualizaciones que ya había propuesto Borthwich-Duffy (1992) y Felce y Perry (1995) encontraron diversos modelos conceptuales de calidad de vida. Según éstos, la calidad de vida podía ser definida como la calidad de las condiciones de vida de una persona, como la satisfacción experimentada por la persona con dichas condiciones vitales, como la combinación de componentes objetivos y subjetivos; es decir, calidad de vida quedaba así definida como la calidad vital de una persona junto a la satisfacción que ésta experimenta, percibiéndose –por último– como la combinación de las condiciones de vida y la satisfacción personal ponderada por la escala de valores, aspiraciones y expectativas personales. A continuación presentamos el modelo propuesto por estos autores:

Tabla 1.5. Modelo conceptual de Calidad de Vida

<p>Calidad de Vida como:</p> <p><i>Calidad de las condiciones objetivas de vida.</i></p>	<p>Calidad de Vida como:</p> <p><i>Satisfacción del individuo con sus condiciones de vida.</i></p>
<p>Calidad de Vida como:</p> <p><i>Calidad de las condiciones de vida + Satisfacción Personal.</i></p>	<p>Calidad de Vida como:</p> <p><i>Calidad de las condiciones de vida + Satisfacción Personal + Valores personales.</i></p>

(Fuente: Borthwich-Duffy 1992; Felce y Perry 1995).

1.7.1.1. Algunas definiciones de calidad de vida

La definición de calidad de vida muy pocas veces es proporcionada, de forma que, a pesar del interés por este concepto, es importante constatar que no existe todavía una definición acertada o unánime. Distintos autores utilizan diferentes concepciones implícitas, pero no las explicitan. En general, se refieren a una propiedad que tiene el individuo para experimentar situaciones y condiciones de su ambiente dependiendo de las interpretaciones y valoraciones que hace de los aspectos objetivos de su entorno. La calidad de vida se considera que es una combinación de elementos objetivos y de la evaluación individual de dichos elementos. Calidad de vida objetiva y calidad de vida percibida son dos conjuntos de factores que interactúan.

Sin embargo, no faltan quienes apuestan más por uno de esos dos polos mencionados. En concreto, la calidad de vida parecería ser una propiedad de la persona más que del ambiente en el cual se mueve. Desde esta perspectiva, la calidad de vida familiar, comunitaria, laboral –entre otras– tendería, proporcionalmente, más bien algo de tipo subjetivo que objetivo.

En otro orden de cosas, al hablar de calidad de vida nos referimos a un concepto que hace alusión a varios niveles de generalidad: desde el bienestar social o comunitario hasta ciertos aspectos específicos de carácter individual o grupal. Por lo tanto, el término «calidad de vida» puede llegar a tener, de este modo, diferentes acepciones, según sea el punto de vista desde el que se le considere: desde aquél filosófico y político... hasta el más relacionado con la educación (Cummins; Cahil, 2000).

A través del tiempo se ha intentado poder plantear una definición que abarque todas las áreas que implica el concepto de calidad de vida, puesto que combina componentes subjetivos y objetivos donde el punto en común es el bienestar individual-personal. Sin embargo, es importante comprender que la respuesta a cada uno de estos dominios es subjetiva y claramente variable dada la influencia de factores sociales, materiales, de edad, de situación de empleo o a las políticas en educación.

1.7.1.2. Calidad de vida y educación especial

El término calidad de vida, lejos de ser un concepto nuevo, es un término ampliamente utilizado en nuestros días y que aparece cada vez con más frecuencia en el lenguaje popular para hacer referencia a aspectos positivos y deseables de la vida. No cabe duda que el concepto de calidad de vida ha recibido durante los últimos años una atención prioritaria por parte de los investigadores, profesionales y organizaciones, de forma que, a lo largo de los años, se ha convertido progresivamente en un área de especial interés para la investigación y aplicación en los ámbitos de la educación en general y, más concretamente, de la educación especial, en particular.

La calidad de vida es de suma importancia para cada uno de nosotros, por lo que su preeminencia ha sido más evidente en las dos últimas décadas, que, a su vez, han sido influenciadas por la revolución de la calidad, con su énfasis en productos y resultados de calidad, y por el movimiento de reforma de las instituciones. Dicho esto, se entiende la importancia del concepto de calidad de vida, al prometer proporcionar un

marco general centrado en la persona y en un conjunto de principios para mejorar el bienestar subjetivo y psicológico de las mismas (Verdugo, 2006).

De hecho, el uso del concepto es hoy de primordial importancia en los servicios sociales, educativos y de salud, pues permite, por un lado, subrayar la importancia de las opiniones y experiencias del propio individuo y, por otro, planificar los programas y actividades en función de avances medibles en logros personales de los usuarios de los servicios. Así, la calidad de vida se ha convertido en muchos países en uno de los conceptos más identificados con el movimiento de avance, innovación y cambio en las prácticas profesionales y en los servicios, lo que ha permitido promover actuaciones en los diferentes niveles: personas, organizaciones y sistemas sociales.

El concepto y definición de la calidad de vida es un proceso complejo que ha presentado numerosas dificultades a lo largo de la historia. Eso explica que en la últimas décadas los investigadores hayan aportado una gran diversidad de definiciones, lo que a su vez ha generado el hecho de que, aún en nuestros días, el logro de una definición aceptada por todos no deje de parecer un reto inalcanzable; por lo que la comunidad científica ha comenzado a optar más bien por el establecimiento de un marco conceptual que unifique las dimensiones e indicadores centrales de una calidad de vida.

Dada la complejidad y multidimensionalidad del constructo, surgen los llamados modelos operativos, es decir, aquéllos que tratan de reproducir de forma sencilla una realidad tan compleja como es la calidad de vida de las personas. De este modo, podemos decir que los modelos se utilizan para facilitar el entendimiento y comprensión del complejo fenómeno de la calidad de vida mediante la identificación de componentes o factores centrales, que en el caso del tema que nos ocupa se conocen de forma general como dimensiones de calidad de vida (Tamarit, 2006).

De ser así, el reto consiste en contar con un marco conceptual o con un modelo operativo de calidad de vida ampliamente aceptado más que en lograr un acuerdo sobre su definición (Schalock, 2000).

De acuerdo a lo planteado hasta el momento respecto al concepto de calidad de vida, podemos señalar que se ha ido integrando en el ámbito educativo, particularmente en educación especial, en lo referente a las mejoras centradas en la persona y a la interacción que se establece en sus contextos de vida (Verdugo, 2001).

En este sentido si entendemos la enseñanza como una actividad especialmente humana y social, en la que la interacción entre profesor y alumno es el centro de toda acción pedagógica y en la que se produce el acceso al conocimiento, no podemos desconocer que para que este proceso sea pedagógico tiene que tener ciertas características especiales que la distingan de una simple comunicación didáctica.

De acuerdo a lo anterior es muy importante el protagonismo que deben asumir los docentes, ya que les corresponde enfrentar con un alto grado de compromiso y vocación los procesos de formación que ayudarán a satisfacer, y en la medida de lo posible, a transformar las necesidades educativas y personales de todos sus alumnos/as. Considerando para ello las necesidades individuales de cada uno de ellos, así como también los ámbitos en los cuales se desenvuelven, de forma que sus prácticas puedan dar respuestas oportunas y satisfactorias y traiga con ello un desarrollo integral y una verdadera inclusión en la sociedad.

Desde esta perspectiva el concepto de calidad de vida nos permite valorar el bienestar de las personas con discapacidad intelectual y el de sus familias y además nos pone en alerta para evaluar las estrategias y apoyos que cada uno de ellos/as necesita para mejorarla.

En este sentido podemos entender que «la emergencia del concepto de calidad de vida ha ido confirmándose en el ámbito educativo, de manera que puede comprenderse su trascendencia para sensibilizar, guiar y orientar acciones» (Jurado, 2009, p.1)

1.7.1.3. Bienestar y calidad de vida

La definición de bienestar o calidad de vida muy pocas veces es proporcionada. Muchos autores piensan que no podemos hablar significativamente acerca de la calidad de vida en general, sino que tenemos que definir dominios específicos de la calidad de vida y, por otra parte, de la población de referencia. En este sentido, a menudo, el concepto de «bienestar» es usado como sinónimo de calidad de vida.

El concepto de calidad de vida representa un término multidimensional de las políticas sociales que significa tener buenas condiciones de vida «objetivas» y un alto grado de bienestar «subjetivo», y también incluye la satisfacción colectiva de necesidades a través de políticas sociales en adición a la satisfacción individual de necesidades.

Por otra parte, la definición de bienestar en el pasado ha estado fuertemente ligada a los ingresos económicos y, más comúnmente, a la presencia de medios adecuados. Relacionado con esto, puede decirse que sólo recientemente se ha atribuido mayor importancia al bienestar como la cualidad de obtener satisfacción a través del disfrute de los recursos disponibles, y no sólo de su mera posesión.

La calidad de vida contiene, así, dos dimensiones principales:

- a) Una evaluación del nivel de vida basada en indicadores objetivos;
- b) La percepción individual de esta situación, a menudo equiparada con el término de bienestar.

En síntesis, la calidad de vida es un concepto multidimensional que incluye aspectos del bienestar y de las políticas sociales: materiales y no materiales, objetivos y subjetivos, individuales y colectivos (Schalock; Verdugo, 2002).

1.7.1.4. Calidad de vida en personas con discapacidad intelectual

La calidad de vida ha sido interpretada por diferentes autores y desde diferentes puntos de vista. Por ejemplo, desde un sentido interno (Taylor y Bogdan, 1996), como un constructo sensible a las influencias antropológicas, sociológicas y psicológicas (Brown; Brown, 2009), o como un producto de la interacción entre la persona y el ambiente (Rapley; Hopgood, 1997). Y, aunque existen algunos desacuerdos en cuanto al peso relativo de las contribuciones del individuo versus el entorno en la calidad de

vida, no se cuestiona la importancia de mejorar las situaciones ambientales de las personas.

Aunque son varios los modelos de calidad de vida existentes, aquél propuesto por Schalock y Verdugo (2003, 2006) aparece en la literatura científica como el más citado actualmente y el que parece contar con mayor aceptación en la comunidad científica nacional e internacional.

La definición y concepción de la calidad de vida ha sido y continúa siendo un proceso complejo que presenta numerosos problemas técnicos y filosóficos.

En el modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo (2002) no se define el concepto; sin embargo proponen un modelo compuesto por dimensiones e indicadores centrales de una vida de calidad y establecen los principios sobre cómo entender la calidad de vida, lo que finalmente en el contexto de las preferencias individuales produce quizá el significado más popular del concepto, esto es, en las experiencias vividas individualmente.

La orientación centrada en la persona aspira a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad en general, y las personas con discapacidad intelectual en particular. Esto requiere partir de la percepción que éstas tienen de sus prioridades y de los factores que ejercen una mayor influencia sobre su calidad de vida.

Conviene destacar, en esta línea, la importancia que tienen las relaciones sociales como entorno de interacción, como lugar de encuentro y como fuente de apoyo, así como también la necesidad de promover la relación entre todos sus miembros, de derribar las barreras que en ocasiones obstaculizan la comunicación y la formación necesaria para comprender que formar parte de la sociedad es fundamental para mejorar su calidad de vida.

La vida personal transcurre con mayor facilidad cuando todos los integrantes – de la red social y familiar de una persona intelectualmente discapacitada– asumen sus circunstancias, las aceptan y deciden distribuir equitativamente las tareas que la vida conlleva evitando que se sientan solos o postergados (Schalock; Verdugo, 2007).

Las dimensiones que definen el constructo de Calidad de Vida están influidas, en gran medida, por variables socioculturales (Verdugo, 2006). Por tanto, la comunicación y relación con otros encierra una buena parte del «secreto» de la calidad de vida. Las familias y los profesores a cargo de personas con discapacidad intelectual resaltan la importancia que tiene poder hablar con confianza y la necesidad de entenderse para poder respetar los derechos de las personas con DI, para que se sientan comprendidas, valoradas y tratadas como uno/a más.

Para apreciar completamente la importancia del concepto de calidad de vida es necesario entender su significado semántico y su utilización en todo el mundo.

De acuerdo a su significado, el término «*calidad*» nos hace pensar en excelencia o en «criterios de perfección» asociados con características humanas y con valores positivos como la felicidad, el éxito, la riqueza, la salud y la satisfacción. Y la expresión «*de vida*» indica que el concepto concierne a la misma esencia o a aspectos especiales de la existencia humana (Lindstrom, 1992). Este significado semántico nos hace pensar en individuos, políticas y prácticas que cambian la vida de las personas y sus percepciones de lo que es una vida de calidad.

Por otra parte, el significado y la aplicación de la calidad de vida discrepa de acuerdo con el discurso en el que se expresa el concepto de calidad de vida. Ésta se puede expresar, por ejemplo en el contexto de la evaluación de un programa o investigación evaluativa, y en este caso resultará de su significado otros resultados valiosos de servicios o programas. Si atendemos a la calidad de vida en el contexto de la política social, su resultado se puede definir como un objetivo común para garantizar una buena vida y una igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos. Por su parte, en el contexto de políticas sobre discapacidad, la calidad de vida se puede entender como la ampliación o el incremento de la igualdad para todas las personas, independientemente de su condición. Finalmente, calidad de vida en el contexto de las preferencias individuales produce quizá el significado más popular del concepto, que son las experiencias satisfactorias vividas individualmente sobre la propia vida.

1.7.1.5. Calidad de vida como mejora para las personas con discapacidad

Durante los últimos años el concepto de calidad de vida ha sido objeto de numerosos estudios y publicaciones. Como señala Cummins; Cahil (2000), existen más de cien definiciones del concepto, así como numerosos instrumentos que se han propuesto medir diferentes aspectos de la calidad de vida. Con el fin de que la comunidad científica pudiera compartir una misma manera de entender este concepto en el campo de la discapacidad intelectual, *la Internacional Society for the Scientific Study of Intellectual Disability* (IASSID), hace unos años, tomó la iniciativa de crear un grupo de investigación especialmente centrado en la calidad de vida, que elaboró una propuesta de consenso (Schalock, Brown, Cummins, Felce, Matikka, Keith y Parmener, 2002). En este trabajo se definió la calidad de vida como un concepto subjetivo sobre el grado de satisfacción que la persona experimenta en relación con el nivel de cobertura de sus necesidades en el entorno que le rodea: hogar, escuela, trabajo y, en definitiva, en la comunidad. Sin embargo, a pesar de tratarse de un concepto subjetivo, señala ciertamente también condiciones objetivas de vida que, por lo general, no son muy diferentes en el caso de las personas con discapacidad en relación al resto de la población.

Por otra parte, se advierte que se experimenta calidad de vida cuando la persona es capaz de satisfacer sus deseos y necesidades y cuando se tiene la oportunidad de promover su desarrollo en los principales ámbitos de la vida. Cabe señalar el hecho de que en este concepto se reconocen componentes objetivos y subjetivos, *pero la percepción del individuo, en su calidad personal, es fundamental.*

Finalmente se acentúa que la calidad de vida se basa en la capacidad de hacer elecciones y en el control individual, y se afirma que se trata de un constructo multidimensional influido por factores personales y ambientales.

En líneas generales, para Schalock (1996), la investigación sobre Calidad de Vida es importante porque el concepto está emergiendo como un principio organizador que puede ser aplicable para la mejora de una sociedad como la nuestra, sometida a transformaciones sociales, políticas, tecnológicas y económicas. No obstante, la verdadera utilidad del concepto se percibe sobre todo en los servicios humanos, que propugna la planificación *centrada en la persona* y la adopción de un modelo de apoyos y de técnicas de mejora de la calidad de ésta.

Parfraseando a Jurado, podemos señalar que una planificación *centrada en la persona* es «lo que establecen implícita y explícitamente los sistemas educativos, [es decir] una marcada tendencia desde sus finalidades, hacia la consecución de situaciones de mejora, por parte de aquellos para los que ha sido pensado el sistema» (2009, p. 2).

En este sentido, el concepto puede ser utilizado para una serie de propósitos, incluyendo la evaluación de las necesidades de las personas y sus niveles de satisfacción, la evaluación de los resultados de los programas y servicios humanos, la dirección y guía en la provisión de estos servicios y la formulación de políticas nacionales e internacionales dirigidas a la población general y a otras más específicas, como la población con discapacidad.

Respecto a lo anterior creemos que lo más representativo y pertinente para abarcar el tema de calidad de vida en los niños y jóvenes con discapacidad intelectual es el modelo propuesto por Schalock y Verdugo, ya que cuenta con una gran aceptación y producción en el contexto científico, así como también en el contexto que nos convoca, esto es en la educación especial.

El modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo ha influenciado el trabajo en centros de educación especial a través de programas que evalúan los indicadores que caracterizan el bienestar positivo de cada uno de los alumnos y alumnas que son atendidos en estos centros.

El trabajo realizado en las escuelas y centros de educación especial tiene como objetivo fundamental mejorar la calidad de vida de todos los alumnos y alumnas que son atendidos. Por tanto, el desarrollo de esto depende de la guía y participación en conjunto de prácticas profesionales, organizacionales y sociales (Verdugo 2009). Por ello la evaluación de la calidad de vida, ya sea objetiva como subjetiva, constituye un factor fundamental en los servicios entregados en esta área.

Dentro de la importancia que tiene la evaluación de la calidad de vida, podemos destacar la preeminencia de conocer y tener en cuenta las experiencias de las personas con discapacidad intelectual. Estas evaluaciones subjetivas sirven de base para planificar programas y actividades en función de los avances observables mediante logros personales de los/as alumnos/as que son atendidos en las escuelas y centros de educación especial.

De acuerdo a lo anterior, en muchos países la calidad de vida representa uno de los conceptos que más se identifica con los avances, innovación y cambios en las prácticas profesionales y en los servicios sociales y educacionales. Este concepto, además, representa una percepción ventajosa para evaluar resultados de calidad tanto en las prácticas, organizaciones y políticas presentes en una comunidad.

Por otra parte es importante recordar que la calidad de vida se constituye de los mismos indicadores y relaciones que son importantes para todas las personas, por tanto compromete algunos elementos que mostramos a continuación:

- Se experimenta cuando las necesidades de una persona se ven satisfechas.
- Cuando la persona tiene la oportunidad de mejorar en las áreas vitales más importantes.
- Tiene componentes subjetivos y objetivos, pero la percepción del individuo es lo que finalmente refleja la calidad de vida que experimenta.

- Está basada en las necesidades, las elecciones y el control individual.
- Es un constructo multidimensional que está influenciado por factores personales y ambientales tales como: la vida familiar, la amistad, las relaciones íntimas, el trabajo, el vecindario, la ciudad, la vivienda, la salud, la educación y el nivel de vida, entre otros.

Desde hace algunos años existe un férreo compromiso enfocado al desarrollo de la calidad de vida centrada en las personas con discapacidad, ya que es ampliamente conocido el déficit existente en relación a sus derechos y necesidades. Por ello se plantea la necesidad de diseminar y aplicar el paradigma de calidad de vida que aporte nuevos conceptos e ideas fundamentales y considere las estrategias de atención directa en el ámbito de los apoyos para que, de manera paulatina, permita reflexionar el avance, indiscutiblemente necesario, en el desarrollo de este tipo de servicios.

Esta consideración implica construir el paradigma de calidad de vida desde una perspectiva basada no tanto en la discapacidad, sino en las necesidades de apoyo para poder mejorar su calidad de vida. Perspectiva que nos vincula además con las dimensiones de calidad de vida definidas por Schalock y Verdugo.

Como señalamos anteriormente, el modelo de calidad de vida propuesto por Schalock y Verdugo (2002/2003, 2007/2008) es el que más ha influenciado en el ámbito de la educación especial y además cuenta con una gran cantidad de evidencias acerca de su validez en el ámbito de la discapacidad (Verdugo, Gómez, Schalock y Arias, 2011). Según este modelo, calidad de vida individual se define como un estado deseado de bienestar personal que:

- Es multidimensional.
- Tiene propiedades universales.
- Está ligado a la cultura.
- Tiene componentes objetivos y subjetivos.
- Está influenciado por características personales y factores ambientales.

En este sentido Verdugo plantea la calidad de vida como «un concepto identificado con el movimiento de avance, innovación y cambio en las prácticas profesionales y en los servicios, permitiendo promover actuaciones a nivel de la persona, de la organización y del sistema social» (2006, p. 67). Aprueba un movimiento de avance e innovación en prácticas y servicios, creando resultados que se traducen en la vida cotidiana de las personas con discapacidad, de los centros y de la sociedad.

Este movimiento de avance involucra un cambio conceptual de las tareas cotidianas que se constituyen en:

- Pasar de un sistema centrado en las limitaciones de la persona a otro centrado en el contexto y en la interacción.
- Pasar de un sistema centrado en la eficacia de los servicios, programas y actividades a otro que se centre en los avances en la calidad de vida y los cambios y mejoras deben reflejarse en cada persona.
- Pasar de un sistema centrado en los profesionales a otro que tenga en cuenta a la persona y a sus familias (Verdugo, 2006).

El nuevo paradigma de calidad de vida, según Verdugo, es fundamental en los servicios educativos y sociales, ya que acentúa la participación de la persona en la

planificación de actividades y programas por parte del equipo profesional y genera una nueva forma de planificar los objetivos de las personas con discapacidad (Ibíd.).

Este modelo de calidad de vida se fundamenta en las ocho dimensiones e indicadores para su evaluación desarrolladas por Schalock y Verdugo. A continuación mostraremos el modelo de calidad de vida:

Tabla 1.6. Modelo de Calidad de Vida

Dimensiones	Indicadores de Evaluación
Bienestar emocional	Tiene en cuenta los sentimientos como las satisfacción, tanto a nivel personal y vital, el auto concepto de sí mismo, a partir de los sentimientos de seguridad-inseguridad y de capacidad-incapacidad, así como la ausencia de estrés que contiene aspectos relacionados con la motivación, el humor, el comportamiento, la ansiedad y la depresión.
Relaciones interpersonales	A partir de la interacción y el mantenimiento de relaciones de cercanía (participar en actividades, tener amigos estables, buena relación con su familia,) y si manifiesta sentirse querido por las personas importantes a partir de contactos sociales positivos y gratificantes.
Bienestar material	Contempla aspectos de capacidad económica, ahorros y aspectos materiales suficientes que le permitan de vida confortable, saludable y satisfactoria.
Desarrollo personal	Tiene en cuenta las competencias y habilidades sociales, la utilidad social, la participación en la elaboración del propio PPA. El aprovechamiento de oportunidades de desarrollo personal y aprendizaje de nuevas o la posibilidad de integrarse en el mundo laboral con motivación y desarrollo de las competencias personales, la conducta adaptativa y el desarrollo de estrategias de comunicación.
Bienestar físico	La atención sanitaria (preventiva, general, a domicilio, hospitalaria, etc.); tiene en cuenta los aspectos de dolor, medicación y como inciden en su estado de salud y le permiten llevar una actividad normal. El bienestar físico permite desarrollar actividades de la vida diaria desde las capacidades y se ve facilitado con ayudas técnicas si las necesita.
Autodeterminación	Se fundamenta en el proyecto de vida personal, en la posibilidad de elegir, de tener opciones. En ella aparecen las metas y valores, las preferencias, objetivos e intereses personales. Estos aspectos facilitan la toma de decisiones y permiten que la persona tenga la opción de defender ideas y opiniones. La autonomía personal, como derecho fundamental que asiste a cada ser, permite organizar la propia vida y tomar decisiones sobre temas de propia incumbencia.
Inclusión social	Valorando si se da rechazo y discriminación por parte de los demás. Podemos valorarlo a partir de saber si sus amigos es amplia o limitada, si utiliza entornos de ocio comunitarios. La inclusión puede medirse desde la participación y la accesibilidad que permite romper barreras físicas que dificultan la integración social.
Defensa de los Derechos	Contempla el derecho a la Intimidad el derecho al respeto medible desde el trato recibido en su entorno. Es importante indagar sobre el grado de conocimiento y disfrute de los derechos propios de ciudadanía.

(Schalock y Verdugo, 2002/2003; 2007/2008)

1.7.1.6. Líneas futuras

Desde la psiquiatría y la psicología se realizan evaluaciones de calidad de vida con la finalidad de medir los resultados de programas y terapias para enfermos crónicos. También se han estudiado las repercusiones del grado de apoyo social, el funcionamiento personal y el nivel de autonomía en la calidad de vida.

Por otra parte en el ámbito de la educación, la investigación hoy en día aún es muy escasa y existen pocos instrumentos para evaluar la percepción de niños y jóvenes sobre los efectos de la educación en su calidad de vida. Sin embargo, los cambios trascendentales sucedidos en la forma de entender la educación en todo el mundo, particularmente en lo que afecta a alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, han ido en una línea paralela a la seguida por aquellos que promueven la calidad de vida. De esta forma, comienzan a desarrollarse estudios sobre los factores asociados a la efectividad de la escuela poniendo particular atención en aquellos que ejercen un efecto sobre el/la alumno/a y comienzan a tener cabida en el currículum nuevas áreas con un carácter menos académico que las tradicionales y más vinculado con la formación integral de la persona y la mejora de su calidad de vida.

En este sentido debemos reconocer que la calidad de vida ha emergido con voluntad en el ámbito de la educación y –especialmente– en educación especial. Se ha ido integrando paulatinamente en las políticas que favorecen las mejoras y los modelos de acción se han centrado prioritariamente en las personas, así como también en sus contextos de vida (Jurado, 2009).

Desde el servicio educativo se adopta un enfoque de mejora de la calidad en el que la satisfacción del alumno/a, pasa a convertirse en un criterio de máxima relevancia. En la medida que la satisfacción con la vida se consideró muy ligada a las posibilidades de tomar decisiones y elegir entre diversas opciones, se abrieron oportunidades a las personas con discapacidad para expresar sus gustos, deseos, metas, aspiraciones, y a tener mayor participación en las decisiones que les afectan (Verdugo, 2001).

En este sentido la mejora de la calidad de vida es actualmente una meta compartida por muchos programas que ponen énfasis en la planificación centrada en la persona, el modelo de apoyos y las técnicas de mejora de la calidad (Schalock, 1997), y por tanto, se ha convertido en un lenguaje común de quienes pretenden evaluar resultados.

Durante los años 80, el término Calidad de Vida se adoptó como concepto sensibilizador que podía ofrecer a los profesionales de distintas disciplinas un lenguaje común y guiar las prácticas de los servicios humanos, más orientados ahora hacia la persona, su autodeterminación y el logro de una mayor satisfacción con su vida. A lo largo de los 90, las preocupaciones en torno a la conceptualización y evaluación de ese concepto clave tuvieron un mayor carácter metodológico. Superadas estas inquietudes, en el siglo XXI el término Calidad de Vida no sólo teñirá las intenciones y acciones de individuos que gozan cada vez de mayores posibilidades de elección y decisión y optan por una vida de mayor calidad, sino también las de los servicios humanos en general, que se verán obligados a adoptar técnicas de mejora de sus procedimientos, en la medida que existirá un grupo de evaluadores que analizará sus resultados desde criterios de excelencia, como es propiamente el mismo de Calidad de Vida.

Capítulo 2. La responsabilidad pedagógica

Introducción

“Somos la memoria que tenemos y la responsabilidad que asumimos; sin memoria no existimos y sin responsabilidad quizá no merezcamos existir”

(José Saramago).

En este capítulo queremos adentrarnos en el concepto de responsabilidad, pero no en el sentido general que se le da regularmente a este término, sino más bien en el sentido más profundo de ésta actitud; en suma, en aquél que se refiere a un principio primordial que pueda fundamentar una ética de «respuesta a la demanda del otro» (Mélich, 2001).

Según este autor, esta disposición personal constituye, posiblemente, el único recurso moral que puede dar una cuenta apropiada de la actuación del hombre en relación a sus semejantes.

La responsabilidad que se requiere para una ética fundamentada en el «otro» es, ciertamente, un caso específico de la responsabilidad general que no está circunscrita exclusivamente al ámbito de la causalidad contextual, es decir, del acto y sus consecuencias. Por el contrario, es una responsabilidad concernida con el «poder llevar a cabo» alguna acción, sin dejar completamente de lado la causalidad inherente a toda acción. Esta responsabilidad es en cierta manera una responsabilidad «anticipada» al acto mismo y a sus consecuencias y no una responsabilidad que rinda cuentas luego de las acciones de un determinado agente. En pocas palabras, la ética que supone este principio no es una ética del poder, sino más bien una ética del hacer (Jonas, 1995).

Con el fin de identificar la responsabilidad pedagógica, se delimitarán las fronteras y trascendencias de la responsabilidad con las influencias, necesidades, identidad, llamadas y vocación docente. Así, se confirmará que la responsabilidad es un fenómeno que está presente en la experiencia de muchos profesores, estando directamente relacionada con la experiencia pedagógica.

La revisión bibliográfica respecto del fenómeno educativo nos permitió ver que la responsabilidad pedagógica, desde la perspectiva de educación especial, no ha sido abordada hasta el momento como objeto de estudio específico. En este sentido, nuestra tesis doctoral pretende avanzar todo lo posible en este campo no roturado hasta el presente. Sin embargo, en el campo educativo más amplio, es posible encontrar –por suerte– trabajos importantes en relación con la “reponsabilidad pedagógica”, tanto en el ámbito de la teoría pedagógica tematizada por el mismo Max van Manen... como en investigaciones llevadas a cabo por este mismo autor en el terreno educativo, que están no poco expuestas en sus libros y artículos. De forma paralela, también se pueden encontrar hallazgos de notable interés al respecto en algunas tesis doctorales concentradas –particularmente– en varias universidades norteamericanas y canadienses, que –de una u otra forma– se inspiran en la propuesta metodológica de Van Manen.

Por ejemplo, en el ámbito de la atención sanitaria, Skott y Danielson (2006) investigan la relación de cuidado entre las enfermeras y los pacientes; Söderhamm e Itval (2003) estudian la influencia de las enfermeras en la calidad de la atención ofrecida para paliar el dolor post-operatorio; etcétera.

En nuestro contexto más próximo existen también estudios y publicaciones acerca de la responsabilidad pedagógica de los profesores desarrolladas por Jordán (2011, 2015), quien, de manera panorámica, describe la trascendencia que tiene esta actitud cuando es asumida realmente por profesores comprometidos. Son también de notoria importancia las contribuciones que otros autores –en el campo más amplio de la educación– han escrito y aportado, focalizando su atención con mucho acierto en una dirección muy próxima a la responsabilidad vinculada con la teoría educativa. Cabe mencionar aquí, autores como los siguientes: Bárcena (2000), Buxarrais (2006), Mélich (2010), Mínguez (2012) y Ortega (2010).

También en el ámbito educativo, Freire (2005) ha hecho aportaciones incipientes sobre la responsabilidad de los educadores, aunque desde un enfoque más bien teórico y filosófico. En efecto, los escasos trabajos que se han llevado a cabo en el campo de la educación tratan el fenómeno de forma teórica y filosófica y no desde el punto de vista propio de la experiencia vivida; es decir, usan marcos explicativos tomados de otras disciplinas.

Por consiguiente, para abordar la responsabilidad pedagógica como condición esencial de la labor docente, el autor principal de este trabajo de investigación será Max Van Manen; autor holandés (afincado en la Universidad de Alberta, Canadá), quien –en relación a la responsabilidad pedagógica– tiene su inspiración principal en las tesis de Lévinas, y que es, sin duda uno de los que más claramente ha traducido al campo de la pedagogía práctica y vivida las ideas fuerzas de este importante filósofo lituano-francés sobre el tema de la “responsabilidad pedagógica”. La traducción pedagógica del planteamiento de Lévinas nos la ofrece Max Van Manen en su libro *El tacto en la enseñanza*, pero también en otros artículos muy específicos publicados en los años 2002, etcétera.

2.1. Concepción convencional del término responsabilidad

En la edición más reciente del diccionario RAE (22^a edición, 2001) la definición de la palabra “responsabilidad” aparece de la siguiente forma:

- 1.f. Cualidad de responsable.
- 2.f. Deuda, obligación de reparar y satisfacer por sí o por otra persona, a consecuencia de un delito, de una culpa o de otra causa legal.
- 3.f. Cargo u obligación moral que resulta para alguien del posible yerro en cosa o asunto determinado.
- 4.f. Capacidad existente en todo sujeto activo de derecho para reconocer y aceptar las consecuencias de un hecho realizado libremente.

La palabra responsabilidad viene del latín *responsum*, que es una forma latina del verbo responder. Por eso, decimos que **responsabilidad** es “la habilidad de responder”.

Por otra parte, esta palabra está formada por el sufijo “-idad” de cualidad y el sufijo latino “bilis”, que significa que “es capaz de”.

Por tanto, la palabra responsabilidad se forma a partir del supino *responsum* del verbo latino “*responderé*”; es decir, dar correspondencia a lo prometido, responder. Pero cabe añadir que este verbo se forma con el prefijo “re” (reiteración, vuelta al punto de partida) sobre el verbo latino “*spondere*” (prometer, obligarse, comprometerse a algo).

Entonces, podríamos decir que «*responsabilidad*», en su acepción más usual, sería la cualidad de aquel que es capaz de responder de sus compromisos.

Sin embargo, el sustantivo abstracto “*responsabilidad*” no aparece hasta el siglo XIX, y el adjetivo “*responsable*” aparece en el siglo XVIII.

Siguiendo con otras definiciones, el ‘responsalis’ es el que ‘responde’, ‘el fiador’, y el ‘responsum’ es ‘el obligado a responder de algo o de alguien’.

Por otra parte el verbo latino *respondere* se encuentra estrechamente relacionado con *spondere*, es decir, ‘prometer solemnemente’, ‘jurar’, ‘asumir una obligación’. De esta forma, *sponsio* es la palabra más antigua para designar ‘obligación’.

Como hemos visto hasta el momento, la palabra *responsabilidad* tiene diversos significados; sin embargo, en todos está presente la acción de ‘responder’.

2.1.1. La responsabilidad de los griegos y los romanos

La raíz de los dos verbos de la palabra Responsabilidad se halla en el verbo griego ‘*spéndo*’ (σπένδω): ‘practicar la libación’, ‘concretar un pacto’, ‘acordar algo’; y en el sustantivo griego ‘*spondé*’ (σπονδή): el ‘ofrecimiento de una libación’ o ‘la acción por ella santificada’.

Efectivamente: “la raíz de los dos verbos se halla en el verbo griego *spéndo*, ‘practicar la libación’ o ‘concertar un pacto’ (‘ofrecerse en sacrificio’) y en el sustantivo *spondé*, ‘el ofrecimiento de una libación’ o ‘la acción por ella santificada’. “Responder” es, en consecuencia, empeñarse, obligarse o prometer recíprocamente; y “responsabilidad” la condición o el estado de quien así se empeña, obliga o promete” (González Esteban, 2002).

En Roma *responderé* y *spondere* son verbos usuales en la vida jurídica. Respondere se entendía como ‘defender una cosa en juicio o justificar una acción’. Sin embargo este concepto tiene sus orígenes en el ámbito más propio de la religión.

La ‘libatio’ romana era una ceremonia que consistía en derramar vino u otro licor en honor de los dioses como ofrenda de sacrificio.

De acuerdo a la evolución del concepto tratado hasta este momento, *respondere* pasó al lenguaje corriente y al jurídico con el significado genérico de ‘responder’, ‘contestar’. De su participio pretérito sustantivado *responsum* como ‘respuesta’, ‘satisfacción a la pregunta’, ‘el obligado a responder de algo o de alguien’. Se transformó en Francia el derivado culto responsable, literalmente ‘el que puede dar satisfacción’, de donde también derivó el castellano *responsable* y *responsabilidad*.

En términos jurídicos, el individuo es responsable cuando de acuerdo con el orden jurídico, es susceptible de ser sancionado.

Por tanto, el concepto de responsabilidad viene del mundo y del derecho romano. Y luego con el paso del tiempo, fue adaptado al mundo de la fe y de la ética cristiana.

En el siglo XVII, aparece con el interés de los juristas por calibrar la reparación por los daños ocasionados y la indemnización por daños y perjuicios.

Posteriormente, con la redacción del Código Civil, la responsabilidad se extendió a todos los ciudadanos y es lo que garantizaba los derechos de cada uno.

Hay derechos y deberes de los que hay que dar cuenta, de los que se es responsable; es decir, de los que se puede exigir siempre cuenta.

2.1.2. La responsabilidad en el pensamiento occidental

Para algunos autores, el concepto de responsabilidad como objeto central de la ética entra muy recientemente en la historia del pensamiento occidental de la mano de Max Weber (2007), atendiendo a las cualidades que, según él, debía poseer el hombre político, entre las cuales destacaban: la pasión, la mesura y, por supuesto, la responsabilidad. Weber esperaba del político acciones acordes con esa exigencia: que atendiera a las consecuencias previsibles y aun imprevisibles de su obrar, como *ética de la responsabilidad*, más que acciones consistentes con la observancia de una máxima privada, de una convicción interior, o de una pureza de intenciones que pudiera acabar por desligar al sujeto de la acción, de las consecuencias derivadas de su acto.

En definitiva, Weber identificaba distintas esferas de la vida humana que escapaban a la moralidad, entre las derivadas de irresueltas tensiones entre moral y política, entre deontologismo y teleología, o entre moral y religión, las cuales hacían que los individuos trataran de ser consecuentes con su visión íntima del buen obrar y desconocieran los valores consagrados socialmente. Al mismo tiempo, estas convicciones personales eran, por definición, imposibles de ser refutadas. Por lo que de aquí derivó su propuesta de una ética de la responsabilidad, que atendiera a las consecuencias previsibles de todos nuestros actos, buscando una adecuación satisfactoria de los medios a los fines.

Sin embargo, debemos reconocer que, a medida que se profundiza en la cuestión, tendremos que admitir que la noción de responsabilidad ha sido tratada por innumerables pensadores con anterioridad a Weber, aunque por cierto, no en el mismo reconocimiento.

Podemos encontrar referencias de la responsabilidad en la épica y en las tragedias griegas, en Aristóteles y en los estoicos, siempre vinculando la noción en estudio con el problema de la libertad humana. San Agustín fue capaz de trascender este nivel y proponer un nuevo tipo de responsabilidad: aquella que liga los actos humanos con Dios y con el prójimo; y Kant, de articular la responsabilidad con la autonomía de la voluntad.

Estos antecedentes históricos nos permiten comprender que la responsabilidad se encuentra enraizada en una larga tradición filosófica, a la que de buena gana se suma el

estudioso alemán de origen judío, Hans Jonas, pues le sirve de base para aprovisionarse de elementos heterogéneos.

Paralelamente a Jonas, otros pensadores actuales también recurrieron a la noción de responsabilidad y le otorgaron un lugar especial dentro de sus concepciones filosóficas. Entre ellos, creemos que el más importante y digno de destacar es –sin duda– Emmanuel Lévinas.

2.1.3. Responsabilidad como «acto de responder»

El concepto de responsabilidad, en su sentido más amplio, podemos definirla como la facultad de responder sobre algo que se haya hecho. Por tanto existen muchas y variadas posibilidades, diferentes unas de otras, para entender este concepto. Sin embargo lo que encontramos mayoritariamente es el hecho de que la responsabilidad hace referencia, siempre, al ser humano (Ingarden, Romani, 1980). De acuerdo a esto, solamente el hombre es o puede ser responsable de algo, ya sea jurídica o moralmente.

El término castellano “responsabilidad” es un sustantivo abstracto, derivado de otros términos más simples y concretos, como el verbo “responder”... a la cabeza de todos. Ser responsable es ser capaz de responder, de tener la capacidad de responder. Esto, en principio, no es una característica específicamente humana, ya que los animales también responden, negativa o positivamente, según el tipo de estímulo que reciben. Sin embargo, todos nos negaríamos a considerar a los animales responsables de sus actos.

Por tanto, los animales responden, pero no tienen responsabilidad, y esta sutil diferencia tiene enormes consecuencias, ya que, aunque los animales responden, sus respuestas están naturalmente determinadas. De sus respuestas se puede y debe decir que son ‘adaptadas’ a su ‘medio’, pero no son ‘correctas’ o ‘responsables’.

Max Scheler (2001) afirmó que el hombre es el único animal capaz de decir “¡no!”. Esto quiere decir que el hombre no vive en un medio pura y estrictamente natural, sino en otro bien distinto: en un ‘mundo’ en donde debe vivir y convivir con ‘otros’.

El mundo es el ámbito de la responsabilidad moral. El hombre tiene, por extraña y asombrosa paradoja, que adaptarse no a un medio, sino a un mundo; y para ello sus respuestas no pueden ser meramente naturales, sino que necesitan ser responsables.

Pero lo que aquí nos compete no es la ‘capacidad general de responder’, sino la capacidad específica de responder del ‘otro’.

2.1.4. La responsabilidad jurídica

El concepto de “responsabilidad” es, posiblemente, uno de los más utilizados por los seres humanos. En la vida cotidiana, al leer un escrito, oír los noticiarios de radio, televisión o internet o manejar un texto legal, nos encontramos con diferentes temas y situaciones relevantes que aluden la responsabilidad de las personas en cada uno de ellos. Y sin lugar a dudas, nos damos cuenta de que en los terrenos donde más se utiliza la “responsabilidad” es en el ámbito jurídico y en el ámbito moral.

El término “responsabilidad” se corresponde con los verbos y conceptos latinos *responderé* y *spondere*, nociones habituales en la vida jurídica romana.

Por responder se entendía como defender una cosa en un juicio o justificar una acción.

Dentro de la vertiente jurídica el concepto de responsabilidad se utiliza con un sentido concreto que se refiere específicamente a un “ordenamiento”. Un ordenamiento sin el cual nos sería muy difícil comprender el Derecho, ya que nos faltaría un elemento por el cual reacciona el “ordenamiento” ante la persona que infringe una determinada norma jurídica.

Desde esta perspectiva, la responsabilidad es vista como la reacción del Ordenamiento jurídico ante la infracción de una norma por parte de un sujeto cuando se dan unas determinadas condiciones establecidas por el Ordenamiento en cuestión.

De acuerdo a Kelsen: “esta concepción de la responsabilidad como una reacción del Ordenamiento parte de la necesidad de que produzca la infracción de una norma, luego parte de un acto que, comúnmente, llamaríamos contrario a Derecho. Es decir, parte de la realización de una conducta que un Ordenamiento dado considera indeseable. Por tanto, al ser considerado este actuar como no deseable la responsabilidad, como reacción del Ordenamiento, expresa o manifiesta un reproche jurídico que se explicita en la sanción, sea ésta penal o civil. Así pues, esta concepción de la responsabilidad se caracteriza por ver en la imputación de responsabilidad una reacción del Derecho contra una actuación que considera reprobable jurídicamente hablando” (1991, pp. 127-128).

Por otra parte, de acuerdo al significado de responsabilidad que se encuentra en el diccionario RAE (21ª edición, 1992) podemos señalar: “Deuda, obligación de reparar y satisfacer, por sí o por otro, a consecuencia de un delito, de una culpa o de otra causa legal”. De acuerdo a esta concepción del término encontramos reflejada la reparación de los daños causados por una acción propia o de un tercero mediando dolo o culpa como una responsabilidad subjetiva.

La responsabilidad civil subjetiva se refiere a un acto antijurídico que causa un daño que ha de ser reparado y en donde el carácter subjetivo le viene dado por el hecho de que el criterio de imputación subjetiva que utiliza es la culpabilidad del autor. A pesar de que expresamente sigue siendo una responsabilidad basada en la culpa, en los

artículos 1101 y 1902 del código civil se establece la culpabilidad como requisito para la aparición de la responsabilidad.

De acuerdo a todo lo expuesto en este apartado podemos entender que la responsabilidad jurídica está referida principalmente a las consecuencias del acto de una persona. Aquí el poder causal es la condición básica de la responsabilidad, exista o no la intencionalidad de cometer el acto. La imputación de la responsabilidad es externa al individuo que comete el acto y por tanto es jurídica o legalmente cuestionable. Por tanto la imputación de la responsabilidad estaría ejercida por otros que piden o hacen rendir cuentas al sujeto de la acción.

Ciertamente la responsabilidad jurídica referida a una responsabilidad penal o sancionadora es la que permanece más cercana, en cuanto a su función y estructura, a la responsabilidad moral. Ya que ésta se refiere a servir como refuerzo de las normas que prohíben modelos de conducta.

La responsabilidad penal significa la realización de un juicio de valor negativo sobre la conducta concreta del individuo. Por tanto, la responsabilidad penal se sustenta sobre la culpabilidad, ya que, para poder imputar la responsabilidad por un acto a un sujeto, ha de considerarse a dicho sujeto un agente moral, lo que implica admitir su capacidad de libre decisión.

Por otra parte, la responsabilidad civil objetiva no termina de definirse como una responsabilidad pura sin culpa, ya que no asume la satisfacción de los criterios de imputación objetiva como único criterio de imputación subjetiva, renunciando a todos los demás. Y es en este campo de ambigüedad donde ha de desenvolverse la teoría general del derecho a la hora de intentar reconstruir el concepto jurídico de responsabilidad.

Por lo tanto, una persona responsable es aquella que desarrolla una acción en forma consciente y que puede ser imputada por las derivaciones que dicho comportamiento posea. De esta forma, la responsabilidad es una virtud presente en todas las personas que gocen de su libertad.

2.1.5. La responsabilidad moral

A diferencia del significado de la responsabilidad jurídica, la responsabilidad moral es entendida como una suerte de rendición de cuentas al tribunal de mi propia conciencia moral, entendida como razón moral.

La conciencia moral no es otra cosa que el juicio de la propia razón sobre la moralidad de las acciones que realizamos. La acción humana exige que sometamos nuestras acciones al juicio de nuestra propia razón, al tribunal de nuestro saber. Y como nuestra razón puede ser más o menos ilustrada, más o menos sabia, resulta que nuestra conciencia también puede serlo.

Dicho de otra forma, la conciencia es cualquier cosa menos un tribunal ciego; es nada menos que el tribunal de nuestra razón, en tanto volcada a juzgar las acciones en su condición de buenas o malas, correctas e incorrectas (Jonas, 1995).

En relación con este tipo de responsabilidad, Jonas considera que, “al igual que la responsabilidad jurídica, la moral también se refiere a la causalidad, pero no básicamente a las consecuencias del acto, sino al acto mismo, a su cualidad” (Ibid., p. 162,).

Entonces, tanto de la responsabilidad jurídica, como de la responsabilidad moral, podemos decir, que la responsabilidad generalmente ha sido asociada al acto cometido, tanto al acto mismo como a sus consecuencias, de forma que la persona es responsable ya sea jurídica o moralmente.

Sin embargo, la responsabilidad que aquí nos compete no es el concepto de responsabilidad que adopta la forma de dar cuenta de las acciones y omisiones que la persona realiza libremente, sino más bien de dar respuesta ante la presencia del otro.

Por tanto nos centramos en la responsabilidad ética y no jurídica, ya que como García Baró¹ dice: “de ningún modo no es moralmente lícito imaginar que nuestra responsabilidad se ciñe a las acciones y las omisiones en cuyo primer origen nos reconocemos a nosotros mismos como sujetos libres” (citado en Mínguez, 2012, p. 109).

A través de este trabajo de investigación intentaremos ahondar acerca del valor de la responsabilidad como respuesta a algunas de las interrogantes principales respecto a la educación de las personas con discapacidad relacionadas a las carencias y dificultades que se observan en su desarrollo integral, así como también a su inclusión en la sociedad.

Como podemos darnos cuenta, percibir la responsabilidad como disposición de alto valor en el ámbito de la educación en general, y en el de la educación especial en particular, nos hace presumir el reconocimiento de alguien que me prohíbe ser indiferente de él, ya que “el lazo con el otro no se anuda más que como responsabilidad, y lo de menos es que ésta sea aceptada o rechazada” (Lévinas, 2000, p. 81).

Creemos que la educación especial ha estado relegada a un segundo plano respecto a la educación en general y, por tanto, las personas que atiende esta modalidad, además, han estado relegadas sutilmente a un segundo plano en nuestra sociedad. Por tanto, creemos que la responsabilidad es un factor fundamental, tanto como valor y propuesta educativa, para devolver la esperanza de cultivar un gusto especial por hacer del educador un ser responsable de su vida y de la de los demás que tenga a su cargo, confiado en sí mismo, preocupado por sus alumnos y, sobretodo, por su futuro.

Como mencionamos anteriormente la educación especial no tiene un lugar privilegiado dentro del ámbito educativo debido a que se encuentra en una situación de gran precariedad, no sólo en el aspecto económico sino más bien en la incapacidad de

¹ Miguel García-Baro (1993) en su obra “Ensayos sobre lo absoluto”, Madrid: S.L. Caparrós Editores.

aportar criterios válidos para que las personas con discapacidad puedan proyectarse como seres humanos integrales e integrados a la sociedad.

Respecto a esto no podemos olvidar que la solución a este problema no reside sólo en más inversión económica e igualdad en el acceso a las nuevas tecnologías y en una mejor formación de docentes. Tampoco es suficiente la flexibilización y autonomía de las escuelas y mejorar la calidad de la enseñanza, ya que es importante tener en cuenta que las transmisiones siguen teniendo una grave dificultad para plantear cuestiones fundamentales del ser humano: quién soy, qué sentido doy a mi vida, entre otras (Mínguez, 2012).

2.2. Responsabilidad en el campo de la ética

Como vemos en apartados anteriores, el término responsabilidad tiene una interpretación limitada, ya que solo lo restringe a dar respuesta tan solo de los actos personales, y éstos no están limitados a lo que decide libremente una persona, sino también son acciones imputables, omisiones y estados que no se encuentran entre los decididos. Basta con que nos percatemos de que nuestros actos, presentes o pasados, desencadenan efectos que traen consigo nuevos efectos casi infinitos. Es decir, la vida de cada uno de nosotros condiciona inevitablemente la vida de los demás, aunque sea de modos distintos (Mínguez, 2012).

En efecto, nuestros actos condicionan la vida de los demás y, por ende, pueden lograr que éstas sean mejores. Sin embargo, la preocupación ética surge en el momento en que a uno le importa lo que le pasa al otro con las cosas que uno hace, o con las cosas que se están haciendo en la comunidad a la cual pertenece. Pero para que me importe lo que le pasa al otro tengo que verlo, y para verlo tengo que amarlo (Maturana, 1996). Por ende, sólo si vemos al otro como un verdadero “otro” estaremos siendo responsables de él.

De acuerdo a lo anterior podemos ver que el concepto de responsabilidad consiente múltiples usos. Sin embargo, a lo que en este trabajo de investigación nos convoca es la responsabilidad en el plano de la ética y la moral. De acuerdo a esta configuración podemos decir que se trata de un valor que está en la conciencia de la persona y que le permite reflexionar, valorar y orientar las consecuencias de sus actos.

Siendo así, la responsabilidad pasa a ser un elemento clave del juicio moral mediante el cual evaluamos las acciones de nosotros mismos y, por ende se convierte en un pilar irremplazable dentro de la organización en la que se fundamenta la teoría ética de la pedagogía.

La problemática de la responsabilidad ha sido discutida desde la antigüedad, como un problema de la culpa, de la imputabilidad y de la exigibilidad relacionadas con la libertad de la voluntad humana, y recién a partir del siglo XIX se convierte en un término relevante para la filosofía y, a partir del siglo XX, en un concepto filosófico básico (Wester, 2008).

Podemos ver la evolución del concepto de responsabilidad a lo largo de la historia. Desde Aristóteles a Lévinas, pasando por Kant, Weber o Habermas, sólo por enumerar algunos de los autores más relevantes en el tema. Sin embargo, lo que aquí queremos mostrar es el discurso de la responsabilidad para con el otro, ya que éste incluye, además, una dimensión psico-sociológica, debido a que considera el sentimiento de responsabilidad como resorte emocional individual del sentirse afectado por el otro y con la obligación de hacer cargo de él (Wester, 2008).

Por lo anterior, poner énfasis en el término responsabilidad al conversar sobre la ética, resulta decisivo e irremplazable en el fundamento de toda ética filosófica, debido a que la responsabilidad apunta directamente a la alteridad, es decir, se es siempre responsable de algo y de alguien.

Uno de los filósofos más relevantes, y que más ha contribuido en el tema de la ética de la responsabilidad, ha sido sin duda alguna, Emmanuel Lévinas. Este filósofo contemporáneo nos ofrece una propuesta que nos plantea seriamente la búsqueda del sentido de la responsabilidad y de la alteridad. Por tanto, la ética es enfocada como la única vía para la salida del ser, dicho en palabras de Levinas, la ética es la primera filosofía que se contrapone con toda la tradición filosófica occidental, ya que nos permite pensar en el *otro*; lo que desde el punto de vista ontológico resultaba imposible.

Según la ética levinasiana, la responsabilidad es compromiso, por tanto hacerse cargo del otro implica que frente a cualquier otro he asumido una obligación que no puedo desatender. Por tanto la responsabilidad pedagógica podemos definirla como una respuesta ética a la demanda del otro que sólo puede ser satisfecha cuando el profesor se hace responsable de su alumno/a y sólo así podemos decir que estamos en condiciones de educarlo y ayudarlo a mejorar su calidad de vida y a desarrollarse de manera integral.

2.2.1. Responsabilidad ética desde la perspectiva de Emmanuel Lévinas

En primer lugar queremos presentar al filósofo y pensador por excelencia Emmanuel Lévinas, ya que sólo conociendo, aunque sea ligeramente su historia, podremos comprender cómo llega al concepto de responsabilidad y qué es lo que significa para él.

Emmanuel Lévinas nace en Lituania en el año 1905 en el seno de una familia judía; y muere en Francia (Paris) en el año 1995. En 1923 comienza sus estudios en la Universidad de Estrasburgo para trasladarse posteriormente en 1928 a la Universidad de Friburgo en Alemania, en donde se inicia en los estudios de fenomenología con Husserl, padre de esta disciplina filosófica. En Friburgo se relaciona con Martín Heidegger, quien tendrá sobre él una gran influencia. En 1930 obtiene la nacionalidad francesa.

El pensamiento de Lévinas se relaciona directamente con sus experiencias, vicisitudes y sufrimientos que vivió durante la segunda guerra mundial. Su familia entera, a excepción de su hija y esposa que se escondieron en un monasterio francés,

murieron en el Holocausto. Como ciudadano y soldado francés fue prisionero de guerra y obligado a realizar trabajos forzados. Esta experiencia, junto con la afiliación de Heidegger al Movimiento del Nacional Socialismo nazi, lo condujo no sólo a una crisis existencial profunda, sino además a apartarse de la preocupación de éste por el 'Ser' (Dasein) para entrar de lleno al campo de la ética, en la década de los cincuenta.

A continuación establece diálogos con otros dos importantes filósofos, Franz Rosenzweig y Martín Buber, quienes han abordado con profundidad la relación de alteridad, y comienza a trabajar el tema de la Responsabilidad y la relación 'cara a cara' con el Otro.

Para Lévinas la ética está más allá del *Ser*, por lo que su preocupación no se puede remitir sólo a la "comprensión del ser". Por el contrario, se debe cuestionar la ética sobre la Responsabilidad, la relación del Ser con el Otro y al encuentro con el Otro. Es decir, mientras que la preocupación central del pensamiento filosófico occidental es la del Ser, Lévinas se cuestiona por lo que está más allá de la totalidad del Ser, por lo que trasciende, lo que es infinito.

Para comprender un poco mejor a este filósofo citaremos algunas de sus reflexiones: "El pensamiento es atención a otro, respuesta a su rostro, búsqueda de la comunicación, consideración de las dificultades del otro. La cercanía del otro no es para conocerlo, sino para mantener una relación ética en el sentido de que el otro me afecta y me importa, por lo que me exige que me encargue de él, incluso antes de que yo lo elija. Por tanto no podemos guardar distancia con el otro. El otro es el origen de la Responsabilidad" (2004, p. 56).

Hermosas y profundas palabras que reflejan la Responsabilidad en todo su esplendor. Creemos, al igual que Lévinas, que la Responsabilidad sólo puede ponerse en activo cuando somos responsables por alguien, y ante todo cuando ese alguien nos importa, ya que sólo a través de los actos más sublimes y bondadosos que podemos sentir como seres humanos podemos desplegar la fina sensibilidad que nos deja *ver* y *escuchar* los reclamos y llamadas que nos hace el Otro.

Por tanto nos deja muy en claro que para la salud espiritual, es necesario encontrar un fundamento incommovible de la vida ética. Y éste se encuentra únicamente, a su entender, en el encuentro con el otro, en la relación ineludible con quien se me revela a través de su rostro y me llama enérgicamente a una solidaridad responsable (Daros, 2001).

El encuentro con el otro es posible, de manera directa, a través del rostro. Éste es la expresión del encuentro *más allá del ser*. Sobre ello Lévinas (1987) considera que la filosofía **debe** comenzar por la ética que se expresa en el rostro, ya que a través de él la persona se muestra en toda su esencia y desnudez y se dirige a la conciencia moral de quien está enfrente.

Todo aquello nos hace reflexionar acerca del gran valor de la persona, y por lo mismo, no se puede reducir a un objeto de pensamiento. "La verdadera esencia del hombre se presenta en su rostro" (Lévinas, 1987, p. 95), y por ello el encuentro a través del rostro es lo que nos llama a *ver lo invisible* y subjetivo del ser humano.

El pensamiento da un significado a todo aquello que conoce, sin embargo cuando un ser humano se nos manifiesta a través de un rostro éste no se puede reducir a un objeto de conocimiento, ya que, “la relación con el rostro no es conocimiento de objeto” (Daros, 2001, p. 45).

La relación con el otro es responsabilidad ante un rostro, y ésta es lo que nos individualiza como personas (Lévinas, 1987).

Para este autor no existe moralmente una simetría o reciprocidad, ya que la relación con el rostro es la asimetría. Expresado en sus palabras: “la relación con el *rostro* es la asimetría, ya que en el punto de partida me importa poco lo que el otro sea con respecto a mí; para mí, él es ante todo aquel de quien yo soy responsable” (Ibid., p. 143). Sin embargo, ante esta situación existe un límite respecto a que el que amenaza al prójimo, el que apela a la violencia “ya no tiene rostro”, ya que en el pensamiento de Lévinas podemos ver que existe un mensaje de grandeza humana, de preeminencia de la moral basada en la responsabilidad y en el amor. Estos dos valores, lamentablemente, no siempre están presentes entre nosotros, y por lo mismo, atentan contra toda lógica social.

Amor y responsabilidad están dentro de los principios éticos de la filosofía que Lévinas nos señala y nos advierte que para humanizar el mundo la filosofía debe pasar de ser amor a la sabiduría para convertirse en sabiduría acerca de que es amar al otro.

La libertad del hombre es lo que hace que éste pueda hacer cualquier cosa, sin embargo, sólo si el ser humano es responsable del otro “es humano”. Es decir, sólo si ante el rostro del otro actúa de acuerdo a la ética podemos decir que el hombre es *humano*. La presencia del otro es lo que nos cuestiona y nos hace actuar de manera responsable y reaccionar ante el rostro que nos conmueve, es encontrar la identidad misma de un ser humano (Lévinas, 1987).

Otro aspecto fundamental que podemos destacar del pensamiento de Lévinas es que “el otro cuenta más que el yo mismo”, y por tanto, amar es “temer por otro y socorrer su debilidad”.

Entonces, la expresión sacada de las Sagradas Escrituras: “Ama al prójimo como a tí mismo”, en donde se manifiesta que el amor más profundo es el que nos tenemos a nosotros mismos, se ve trastocada por la manifestación que nos hace Lévinas, quien la convierte en: “Ama a tu prójimo: eso eres tú mismo”, esto nos quiere decir que el *otro* se convierte en la medida de mi amor y también de lo que yo soy, o sea el otro es la prioridad con respecto a mí.

Para Lévinas el *rostro* es el despojo total, “la [vulnerabilidad] que constituye la proximidad a Dios: la huella de Dios. El rostro es la única huella que no hace inmanente lo trascendente: Huella significa más allá del ser” (1987, p. 56).

A través de estas palabras no podemos desconocer que para Lévinas Dios es infinito, infinito en su amor y responsabilidad para con el Otro. Ese Otro que conocemos a través del rostro y a través del rostro podemos encontrar a Dios. Nos acercamos a Dios en la medida en que nos acercamos a los Otros, porque como bien nos dice este autor: “Amor significa, ante todo, acoger al Otro como un tú” (Ibid., p. 83).

Para Lévinas (1987) el Rostro se convierte en infinito, porque éste, sobre todo por su carácter de indefensión y vulnerabilidad, es como la huella que nos acerca a

Dios. Por tanto es un rostro que debe ser amado y del cual debemos hacernos cargo. Yo me debo al Otro hasta el punto de sustituirlo en el dolor injusto para que no lo sufra.

Como podemos ver, Lévinas es uno de los filósofos contemporáneos que más ha desarrollado el concepto de Responsabilidad desde la alteridad como núcleo de la ética. Para este autor la exigencia ética no emerge del yo sino del otro, cuya presencia “nos obliga”.

De acuerdo a lo anterior, la responsabilidad para con los demás es algo inherente a nuestra condición de seres humanos y no está sujeta a libre elección. La llamada del *otro* y el sentido de justicia que brota de la misma nos exigen una respuesta.

El concepto de responsabilidad, a que hace referencia Lévinas, es la clave de la ética que él mismo plantea. Es decir, la responsabilidad del *yo* que ha de responder del *otro*, de su libertad, de su sufrimiento, de su dolor. Esto es, yo respondo del *otro*, porque éste, que se me da como rostro, y que me habla, demanda de mí una *respuesta* a su sufrimiento, a su dolor, a su vulnerabilidad. El yo es responsable del otro, porque el otro se da, y se deja ser reconocido en el huérfano, en la viuda y en el extranjero. Y el yo es impelido, imperativamente, a la responsabilidad por el Otro en el Mismo. Obviamente, el Yo y el Otro, alteridad trascendente, forman juntos la humanidad, que a su vez, es fraternidad (2004, p. 84).

Por tanto la responsabilidad, la reclamación de mi presencia y ayuda, se perfilan como posibilidades que se abren de forma radical en mi existencia ante el estar del otro frente a mí.

Para entender aún mejor la percepción de Lévinas sobre el concepto de Responsabilidad, mostraremos la respuesta que éste le da a Philippe Nemo cuando le pregunta: ¿qué entiende por responsabilidad?, cuestión a la cual responde el filósofo lituano-francés: “la responsabilidad es la estructura esencial, primera y fundamental de la subjetividad; puesto que es en términos éticos como describo la subjetividad. La ética aquí no viene a modo de suplemento de una base existencial previa; es en la ética entendida como Responsabilidad donde se anuda el nudo mismo de lo subjetivo”. Pienso, sigue Lévinas, que “la responsabilidad como responsabilidad para con el Otro, como responsabilidad con el Otro; así pues, como responsabilidad para lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne; o que precisamente me concierne, es abordado por mí como rostro” (2000, p. 78).

A través de la respuesta de Lévinas podemos percibir un elemento fundamental, el profundo significado de lo que es ser persona y lo que es vivir humanamente a través del desvivirse por el Otro, ya que la responsabilidad para con el Otro es parte de la esencia del ser humano, mostrándose como algo a lo que no podemos renunciar.

Tal como nos explica Lévinas: “la responsabilidad no es un simple atributo de la subjetividad como si ésta existiese ya en ella misma, antes de la relación ética. La subjetividad no es un para sí; es inicialmente para el otro. El otro no es próximo a mí simplemente en el espacio, o allegado como un pariente, sino que se aproxima esencialmente a mí en tanto yo me siento –en tanto yo soy- responsable de él” (2000, p. 80).

Entonces podemos decir que la responsabilidad se liga con el Otro, reconociendo al otro como alguien que se abre y nos interpela. La relación con el Otro no significa considerarlo un objeto o alguien a quien le comunico un conocimiento. Este Otro que conmueve los cimientos del sujeto no es otro conceptualizado, sino otro que irrumpe a la manera de rostro. El rostro, desborda todo concepto o logos que lo intenten definir. El Otro como lo absolutamente extraño que nos abre posibilidades y mundos desconocidos. Este Otro nos capta haciéndonos su rehén por la Responsabilidad que requiere y demanda. Es esta demanda el núcleo de la ética levinasiana, que puede definirse como una ética desde la asimetría descrita por la que en la relación con el Otro nos impone su ley.

2.3. La responsabilidad en el marco teórico de la educación

Para comenzar este apartado creemos importante dar a conocer algunas ideas respecto al concepto de responsabilidad, ya que paulatinamente queremos llegar a éste como fenómeno educativo fundamental y componente esencial de la pedagogía.

Para Escámez (2001) la responsabilidad es la cualidad de la acción que hace posible que a las personas se les pueda demandar a que actúen moralmente. Porque moral y éticamente es la única forma de que la responsabilidad pueda contemplarse como un valor, ya que, ineludiblemente, estas acciones tienen efectos para las otras personas.

Es decir, cuando nuestras acciones afectan a los demás, la conciencia de nuestro poder tendría que generar el sentimiento vivo del deber de nuestra acción para garantizar tal existencia y dignidad. Esa especie de responsabilidad viva por los demás es denominada por Jonas como “ética de la responsabilidad”; sobre esta base es posible determinar, con cierta claridad, en qué consiste el bien humano y el alcance de los efectos de la acción humana sobre la humanidad (1995).

Para Jonas la responsabilidad es el cuidado, reconocido como deber por otro ser, cuidado que, dada la amenaza de su vulnerabilidad, se convierte en preocupación. El prototipo de responsabilidad es la responsabilidad del hombre por el hombre, y la responsabilidad primordial del cuidado paterno es la primera que todo el mundo ha experimentado en sí mismo (Ibid., p. 79).

Como podemos ver la responsabilidad ya no es una simple acción o una cualidad personal para responder a los compromisos contraídos. Tampoco reemplaza los principios morales que se han venido planteando en las tradiciones éticas, ni tampoco las virtudes por las que se considera a una persona moralmente educada, sino que aporta nuevas obligaciones que nunca habían sido tomadas en consideración hasta este momento (Escámez, 2001).

De acuerdo a lo anterior este concepto se ha ido fortaleciendo, y gracias a nuevos enfoques y aportaciones se ha ido transformado paulatinamente de “responsabilidad” a la “ética de la responsabilidad”.

El tipo de obligaciones, que la *ética de la responsabilidad* estimula a descubrir, no está referido sólo a personas individuales, sino también a comunidades sociales, ya que la mayoría de los grandes problemas éticos, que plantea la civilización moderna se ha vuelto un asunto social. Dentro de las comunidades más destacadas, y en las que nos queremos adentrar, está la comunidad educativa, ya que creemos que ocuparnos de ella es la respuesta más clara para poder entender, desde nuestra óptica como educadores, la ética de la responsabilidad.

Hacemos nuestras las palabras de Jonás cuando se pregunta: “qué le sucedería a ‘eso’ si yo no me ocupara de ello” (1995, p. 108). Cuando pensamos en educación, creemos que los educadores deben ser los protagonistas en el sentido de preocuparse pero fundamentalmente en el *ocuparse* de los temas que le competen y le comprometen.

Sobre lo anterior Corominas nos dice: que cuando tenemos la obligación de hacer algo, el hecho de conocerlo bien, aceptarlo libremente y cumplir con el deber lo mejor posible se llama actuar con responsabilidad (1995, p. 48).

Sin embargo, para actuar con responsabilidad el hombre no se comprende sin los otros, sin la dimensión social que lo humaniza, y entre todos los posibles, los más próximos, los que más permanecen en su entorno, que son además quienes más contribuyen a su propio desarrollo y satisfacción personal.

Para adentrarnos en el ámbito que nos convoca comenzaremos señalando que educar en la responsabilidad, además requiere prestar atención en aquellos momentos de la vida cotidiana en los que inicialmente no existe una intención explícita de educar, momentos en los que se manifiestan con mayor espontaneidad y de forma más autónoma porque es entonces cuando se pueden desencadenar situaciones en las que es más fácil potenciar la educación.

Desde siempre explicar lo que sucede en el aula ha sido y es la gran aspiración de la pedagogía, que sin duda ha sido un tema relevante en este ámbito. Y a través de ello se ha acentuado el nivel de racionalidad y se ha optimizado la acción educativa.

Sin embargo esta preocupación por la eficacia y el control de los aprendizajes, sin duda necesaria en la acción educativa, no ha dado lugar, en la misma medida, a una enseñanza mejor en todas las dimensiones de la persona. Una pedagogía más racional y científica no ha dado paso a una pedagogía con *rostro humano* (Ainscow, 2001).

En las aulas existe toda una trama de relaciones que no pueden explicarse mediante metodologías de corte positivista: interacción, comunicación, ética...; en las aulas fluye una corriente de vida que se resiste a ser explicada desde metodologías positivistas (Abdallah & Pretceille, 2001).

Por tanto creemos que no hemos sido capaces de practicar una enseñanza que ayude a la formación de personas; que si en teoría hemos asumido que debemos educar a la persona en todas sus *dimensiones*, en la práctica la hemos limitado al desarrollo de habilidades y destrezas, olvidando, como bien lo decían Ortega y Gasset (1973) que las raíces de la cabeza están en el corazón.

La preocupación, la empatía y el interés por el otro no han sido elementos que formen parte de una persona en proceso de aprendizaje, ya que nos hemos centrado en una educación centralizada en los intereses de la escuela y de la sociedad. Por lo que el desarrollo integral de las personas ha sido postergado generando un autismo en la enseñanza que las incapacita para insertarse en la sociedad (Escudero, 2001).

Por ello sólo hemos observado una relación didáctica entre un profesor y un alumno, y no hemos tomado en cuenta que la esencia de la relación educativa entre ambos es y debe ser ética. Es en esta situación en donde se produce un encuentro del que se sabe responsable del otro, obligado a dar respuesta a sus demandas y necesidades.

Palabras como programación, objetivos, competencias, resultados, estrategias, etc., no son las únicas que orientan la acción educativa, porque hay otras como responsabilidad, acogida, hospitalidad, esperanza, reconocimiento, inclusión, compañía, acompañamiento o compasión que invitan a repensar la educación (Mélích, 2010, p. 19).

Creemos que en esta relación educativa el primer elemento que debemos *abrazar* es el de la acogida, aceptar a la persona en su realidad concreta. El reconocimiento del otro como *alguien*, valorado en su dignidad irrenunciable de persona.

Reconocer al otro, como alguien que nos *llama* y nos muestra sus necesidades, es, por decirlo de alguna forma, el enigma que debemos desentrañar en nuestras prácticas pedagógicas. Porque educar exige, en primer lugar, salir de sí mismo, “es hacerlo desde el otro lado, cruzando la frontera”; es ver el mundo desde la experiencia del otro (Bárcena & Mélích, 2003, p. 210).

Efectivamente, hacerse cargo del otro y atender sus demandas y *llamadas* exigen la respuesta responsable, asumir la responsabilidad de ayudar al alumbramiento de una “nueva realidad”, a través de la cual el mundo se renueva sin cesar (Arendt, 1996).

Por tanto para poder hablar de educación, una de las condiciones fundamentales para que ésta sea eso y no otra cosa, es hacerse cargo del otro de manera responsable. La razón de ser de la educación y sus orígenes están en la responsabilidad ante la presencia del otro. Porque no es posible educar sin el reconocimiento del otro y sin la voluntad responsable de hacerse cargo de él.

No es posible educar si el alumno no percibe en el profesor que es reconocido como alguien con quien se quiere establecer una relación ética, y como alguien que es acogido por lo que es y en todo lo que es.

No se acoge a un ser abstracto, sin pasado ni presente, sino a alguien que vive aquí y ahora. Y sus “circunstancias”, en su pasado y su presente, son inseparables del acto de la acogida. De otro modo, *hacerse cargo del otro*, no dejaría de ser una expresión vacía, carente de sentido... Si esta relación ética de acoger al otro y hacerse cargo de él no acontece, se da sólo enseñanza, instrucción, pero nada más (Ortega, 2004, p. 7).

Citando las palabras de Mínguez (2012), creemos que “educar es un acto de responsabilidad para con el otro”. Pero para poder llevar a cabo esta misión, lo primero que debemos hacer es aceptar que todo hombre es mi prójimo y que esta verdad solo se obtiene de la experiencia inmediata de la responsabilidad del *yo* y del *nosotros* respecto de la injusticia, el sufrimiento y la miseria de quienes tengo a mi lado.

A nuestro entender, en una situación educativa lo más importante no es el currículo vigente, ni las estrategias de enseñanza aprendizaje, ni los recursos con los que contemos para emprenderla y atender al alumnado. En nuestra opinión lo más importante es la relación educativa que se establezca entre profesor y alumno. Porque, al igual que Boixader, creemos que “la auténtica relación educativa surge cuando hay experiencia de dicha relación, cuando el maestro es consciente de su responsabilidad y la asume, dando respuesta y atendiendo, en su singularidad, a cada uno de sus discípulos” (2010, p. 16).

Siguiendo con las ideas de Boixader estamos de acuerdo con que “la educación empieza en el momento en que uno siente la “voz”, “la llamada del otro”, en el momento en que uno quiere dar una respuesta solícita a ese otro que nos requiere. En una relación educativa, ética, el educador se hace responsable del otro, su alumno o alumna, le escucha, le atiende, le acompaña y acoge” (Ibid., p. 15).

Para terminar este apartado queremos decir que para abordar la responsabilidad pedagógica como condición esencial de la labor docente, el autor principal de este trabajo de investigación será Max Van Manen, quien es sin duda uno de los que más claramente ha traducido al campo de la pedagogía práctica y vivida las ideas fuerza del tema de la “responsabilidad pedagógica”.

2.3.1. Aproximación a la responsabilidad pedagógica según

Max van Manen

Para abordar la responsabilidad pedagógica como principio y valor ético, y como condición esencial de la labor docente, nuestro referente principal será Max Van Manen.

Max Van Manen nació en el año 1942 en Hilversum (Países Bajos). Después de emigrar a Canadá en 1967, enseñó durante varios años en la Escuelas Públicas de Edmonton; obtuvo el título de Doctor en 1973 en la Facultad de Educación de la Universidad de Alberta, Canadá. Y en 1973 se convirtió en un ciudadano canadiense.

Desde 1973 a 1976 trabajó en la Universidad de Toronto como profesor asistente del programa de estudios y la educación social. Durante los años 1980 y 1990, enseñó en el Programa de Postgrado de verano de la Facultad de Educación de la Universidad de Victoria como profesor visitante. Se incorporó a la Universidad de Alberta en el año 1976 y, hasta que se jubiló, en el año 2008, fue profesor de Educación Secundaria en los métodos de investigación, la pedagogía y los estudios del plan de estudios.

En la actualidad es profesor emérito de la Universidad de Alberta, y profesor adjunto en la Universidad de Victoria.

Este autor holandés-canadiense, quien en relación a la responsabilidad pedagógica, tiene su inspiración principal en las tesis de Lévinas, es sin duda uno de los que más claramente ha traducido al campo de la pedagogía práctica y vivida las ideas fuerza de este importante filósofo lituano-francés sobre el tema de la “responsabilidad pedagógica”. La traducción pedagógica del planteamiento de Lévinas nos la ofrece Max Van Manen en su libro *El tacto en la enseñanza*.

Dentro del planteamiento pedagógico de Van Manen, creemos necesario dar a conocer, el más pertinente, para comenzar a adentrarnos al tema que nos convoca: « Las tres condiciones de la pedagogía son las siguientes: el *amor*, la *esperanza* y la *responsabilidad*. Porque, ¿es posible ser un profesor auténtico sin tener en la actividad educativa una orientación hacia los menores de *afecto cariñoso*, de *esperanza confiada* y de *responsabilidad [pedagógica]* en relación a éstos? » (1998, p. 78).

En diversos trabajos este autor va exponiendo, dentro de la pedagogía práctica y vivida, las ideas fuerza de que conforman la estructura de la «*responsabilidad pedagógica*». A continuación presentamos algunas ideas que representan el profundo significado de ser un auténtico profesor:

«Hay algo en los pequeños que nos estimula y nos atrae hacia ellos de forma muy concreta [...] Esa inclinación pedagógica es la que nos *llama*, la que nos emplaza a *escuchar* sus múltiples necesidades” (1998, p. 41-42). “Podríamos decir que la *debilidad o vulnerabilidad del niño* se convierte en una *curiosa fuerza [moral] sobre el adulto* [...] Por supuesto, cabe la reacción de *ignorar* simplemente al niño y seguir con nuestros asuntos, como si no tuviéramos *responsabilidad pedagógica*. ¿Por qué tengo que escuchar a un niño? ¿Qué tengo que ver con su vida? De hecho, lo que hacen algunos es *ignorarlos*. Pero, para otros —¡para los más auténticos!— desatender ese sentimiento de *responsabilidad* no les es sencillamente posible. Un niño *me pide ayuda*, y siento que debo actuar de forma receptiva y responsable con él. Sí; ‘*sentirse reclamado*’ es lo más importante, el significado más profundo de ser educador o pedagogo » (Ibíd., p. 109).

Este reconocido pedagogo ha ido descubriendo, a lo largo de sus numerosas reflexiones e investigaciones, la teoría y práctica de la “*responsabilidad pedagógica*”, que está en el centro de la pedagogía y es la esencia de todo profesor verdaderamente implicado.

En primer lugar, debemos decir que Van Manen (1998) nos presenta una nueva concepción acerca de lo que entendemos por *pedagogía*, esto es “una ciencia humana” singular que busca, ante todo, “humanizar” a los niños en formación, buscando con tacto y sensibilidad el “bien pedagógico” de cada uno de ellos.

Por tanto, el profesor que busca el bien pedagógico de cada uno de sus alumnos/as, sólo puede hacerlo a través de una genuina y permanente “relación pedagógica”. Para Van Manen esta *relación* es un fin en sí misma y no un simple medio a través del cual el profesor puede conseguir algunas metas académicas. Nuestro autor va más allá, y buscando a fondo en las tesis centrales de Lévinas, nos muestra que, en la

práctica, lo fundamental de todo buen profesor es, precisamente, la vivencia intensa y comprometida de su «*responsabilidad pedagógica*».

Por tanto es importante recordar que, al igual que Van Manen, entendemos que la «*pedagogía*», relacionada con la *alteridad*, es una experiencia vivida por los profesores en el contacto mantenido con los “Otros” más próximos a ellos, es decir, sus alumnos y alumnas.

Entonces, cualquier alumno se convierte en Otro que entra con su *llamada* en la vida de todo profesor implicado y, al entrar de esta forma en su ser, se transforma de inmediato en “su” alumno, y no en “uno” más de la clase. Y desde aquí el verdadero profesor despliega toda su sensibilidad para captar los continuos reclamos y necesidades de todos y cada uno de “sus” alumnos, y se ve impulsado a responderlas haciéndose cargo de cada una de ellas. Podemos decir entonces que este es el origen de la “*responsabilidad pedagógica*” y de aquí en adelante los reclamos y *llamadas* de todos los niños y jóvenes que le han sido confiados encuentran eco en lo más profundo de su ser. Aquí, el *bien pedagógico* de cada niño a su cargo se convierte, aun presentándose usualmente en múltiples formatos de vulnerabilidad, en una fuerza moral que no puede dejar de recibir de una forma incluso *conmovedora* (Jordán, 2012).

La «*responsabilidad pedagógica*» que viven, a través de su compromiso, los mejores profesores ante los reclamos y “*llamadas*” que les llegan permanentemente de todos y cada uno de sus alumnos y alumnas, tanto en el contexto del aula como en otros en los que también se encuentran ambos protagonistas educativos claramente *relacionados*, es lo que queremos dar a conocer y resaltar para su mejor entendimiento y reflexión.

Respecto a la vulnerabilidad Van Manen nos dice que, la vulnerabilidad del alumno/a se convierte en una curiosa *fuerza moral* sobre el adulto (...), y por supuesto, cabe la reacción de ignorarlo y seguir con nuestros asuntos como si no tuviéramos *responsabilidad pedagógica* (...) Pero, para los «profesores más implicados» desatender ese sentimiento de «*responsabilidad*» no les es, sencillamente, posible. Un «alumno» me pide ayuda y siento que debo actuar de forma receptiva y responsable con él. Sí; «sentirse reclamado es el significado más profundo de ser profesor» (1998, p. 109).

Ser reclamado por otro es una situación cotidiana, que en mayor o menor medida, todos nos vemos expuestos día a día, sin embargo la receptividad ante estas *llamadas* es lo que hace que ante tales situaciones actuemos de manera responsable.

Llevando este concepto al ámbito de la educación especial la *responsabilidad pedagógica* implica una sensibilidad penetrante y viva, capaz de captar las manifestaciones propias de la vulnerabilidad de los alumnos y alumnas que ahí son atendidos. Un profesor para *ver* las necesidades más íntimas y silenciosas de sus alumnos/as debe desplegar una cierta sensibilidad que da el tono sublime y necesario para relacionarse con cada uno de ellos.

Un profesor verdaderamente implicado con sus alumnos y alumnas posee esa *sensibilidad*, pero no podemos pretender que ésta se adquiere de manera innata y que sólo los ‘elegidos’ pueden poseerla, o que es posible obtener a través de cursos o talleres. La sensibilidad a la que nos referimos es aquella que nos permite captar con

sutileza los más íntimos, y a veces imperceptibles, reclamos en el ámbito de la responsabilidad pedagógica.

Esta responsabilidad es una tarea para la que se necesita una sensibilidad extrema (...) Es también la expresión de nuestra experiencia de encontrarnos con el niño como una persona que ha entrado en nuestra vida, que nos reclama, que ha transformado nuestra vida. En este último sentido, el propósito pedagógico ha de entenderse como una receptividad conmovedora a la que nos sentimos impelidos cuando estamos ante él” (Van Manen, 1998, p. 36).

Ante esta situación sólo podemos entender que la pedagogía es más que una ciencia, además es un encuentro entre personas que se relacionan y se influyen mutuamente, y por tanto transforman nuestra manera de ver y pensar sobre ella.

2.3.2. La responsabilidad en el centro de la experiencia pedagógica

Durante décadas se ha pensado y desarrollado la educación desde el modelo de la eficacia, y el control/gestión de las variables que intervienen sobre los procesos de enseñanza aprendizaje se ha convertido en la preocupación prioritaria de la práctica pedagógica.

Informar y explicar lo que sucede en la sala de clases ha sido y es la gran pretensión del “saber” pedagógico, objetivo muy importante y al que no se le pueden desconocer sus méritos de optimización de la acción educativa, así como el aumento del nivel de racionalidad. Sin embargo, esta preocupación por la eficacia y el control de los aprendizajes no han resuelto los problemas ni han logrado, en la misma medida, una mejora en la enseñanza y en el desarrollo de todas las dimensiones de la persona.

Hace más de una década Van Manen aseveraba: “La noción de educación, concebida como un proceso vivo de compromiso personal entre un padre y un niño pequeño o entre un profesor y un alumno podría desaparecer en un medio cada vez más corporativo, directivo y tecnificado” (1998, p. 20). Retomando esta argumentación, esta situación sigue vigente y se hace cada vez más latente en el presente siglo XXI. Por tal motivo, abogando a la firme convicción que nos mueve, acerca de que la educación está “llamada” a humanizar a los individuos que interactúan cotidianamente y tienen la posibilidad de vivir este proceso, proponemos este trabajo de investigación. En este contexto, la responsabilidad aparece como un significado y una condición fundamental, sin la cual cualquier intento educativo no tiene sentido y no cumple con las máximas a que está destinado.

Ciertamente, creemos al igual que Jordán (2015) que debemos cambiar el paradigma de lo que entendemos por pedagogía y concebirla como: una “ciencia humana” singular que busca, ante todo, “humanizar” a los menores en formación, buscando con tacto y sensibilidad el “bien pedagógico-personal” de cada uno de ellos.

Este “bien pedagógico-personal” es lo que en la práctica debemos descubrir. Y por otra parte, debe representar lo más valioso y fundamental de todo buen profesor que vive intensa y comprometidamente la «*responsabilidad ética-pedagógica*».

De acuerdo a las tesis de Van Manen, referente en nuestro ámbito, y particularmente en nuestra investigación, la pedagogía no se agota ni en una ciencia ni en una tecnología, en el sentido que convencionalmente se le suele dar desde ese punto de vista en nuestro tiempo. Para este autor y para los que piensan en una línea parecida a él, “la esencia de la educación es menos una empresa técnica que una actividad normativa” (1998, p. 25). Decir que es, primordialmente, una actividad normativa equivale a reconocer que la actividad educativa está siempre orientada en la práctica concreta de cada momento a la búsqueda de lo que es mejor para cada uno de los niños o jóvenes a quienes se está enseñando o formando, y, en definitiva, ayudando a su crecimiento y maduración global. En este sentido normativo “siempre hay una dimensión ética-moral en lo más íntimo de la pedagogía, en cuanto ésta siempre presupone discernir entre lo que es bueno y lo que no lo es para cada menor en cada situación singular” (Ibíd., p. 59).

Cuando se usa el término “educación” se pretende hacer referencia “a la enseñanza y el aprendizaje de niños y adultos en instituciones tales como escuelas, facultades y universidades”. En Europa y Holanda el campo semántico es más amplio y abarca también la noción de crianza familiar. En cambio, pedagogía se refiere a “todas aquellas áreas en que los adultos conviven con los niños, por el bienestar de esos niños, su crecimiento personal, su madurez y su desarrollo. Naturalmente, la pedagogía también incluye el aprendizaje escolar” (1998, p. 43).

Así como “currículo” se orienta más hacia las estructuras y las fases de estudio, “pedagogía” se acerca más a “los elementos humanos y personalistas de la educación tanto escolar como paternal y describe un campo más amplio de las relaciones adulto-niño que la enseñanza” (Ibíd., p. 44).

La conclusión de Van Manen es que “Pedagogía es un término útil precisamente porque su uso en Norteamérica es todavía bastante escaso. En el diccionario Oxford la palabra “pedagogía” tiene connotaciones peyorativas. Por tanto, adoptaremos, como en el texto “El tacto en la enseñanza”, la palabra “pedagogía” para evitar y posiblemente para corregir dos peligros del discurso educativo contemporáneo: a) restaurar una relación olvidada o ausente entre adultos y niños, y b) suprimir algunas barreras que impiden que el pensamiento “educativo” lo sea verdaderamente” (Ayala, 2007, p. 51); pedagogía no es sólo un término que debemos utilizar para decir lo mismo de manera diferente. Mediante la noción de pedagogía trataremos de “llegar más allá en nuestra interpretación de lo que es esencial para la excelencia de nuestra convivencia educativa con los niños” (Van Manen, 1998, p. 45).

Para Max Van Manen, partiendo de una visión fenomenológica-hermenéutica, la pedagogía, además de una disciplina, es una experiencia vivida.

Como a otros autores formados en una visión fenomenológica-hermenéutica, lo que interesa primordialmente en el ámbito de las ciencias humanas, entre las que se encuentra la pedagogía, es, ante todo, la experiencia vivida de los fenómenos propios de la experiencia educativa, y en nuestro caso concreto, tal como la viven los profesores que tienen a su cargo a alumnos y alumnas con discapacidad intelectual respecto a la responsabilidad pedagógica. Por tanto, desde la óptica fenomenológica-hermenéutica adoptada en esta investigación, siguiendo de cerca la forma de proceder de Van Manen, el principal interés consiste en llegar a “comprender” la experiencia vivida por los profesores/educadores en la cotidianidad e inmediatez propias del mundo de la vida educativa, [en la dimensión de su responsabilidad pedagógica]” (2003, p. 27).

2.3.3. Responsabilidad pedagógica y alumnos de educación especial

Para adentrarnos en este tema, en primer lugar, debemos entender que la pedagogía “no es fundamentalmente ni una ciencia ni una tecnología” (Van Manen, 1998, p. 25). Pero sabiendo, también, que tal distinción no es excluyente sino precisamente complementaria y mutuamente enriquecedora, el núcleo mismo de la acción educativa, teniendo como referencia la relación pedagógica, enseñar no demanda solamente encontrar la planificación y evaluación más adecuada para impartir los contenidos de estudio que elabora el profesor y realiza el alumno, por el contrario, nos lleva a prestar atención a cómo se posibilitan los encuentros en los que se comparten subjetividades y saberes. Esto hace que el espacio de clase sea, por encima de todo, *un encuentro de personas* en torno a experiencias de conocer y compartir.

De acuerdo a lo anterior el punto de partida de este tipo de estudio es la concepción de pedagogía como ciencia humana, práctica y normativa que estudia, esencialmente, “las influencias que están en el centro de las interacciones, situaciones y relaciones especiales entre los educadores y los alumnos” (Van Manen, 1998, p. 32-33).

Hablar de *responsabilidad pedagógica en educación especial* conduce a preguntarse qué “es” en el fondo la responsabilidad pedagógica, cómo se ha llegado a esta noción, cuáles son los rasgos esenciales de este fenómeno educativo, cómo lo viven los profesores en su relación pedagógica con alumnos y alumnas con discapacidad intelectual.

La responsabilidad está implicada en todo encuentro entre un profesor y un alumno. Es la responsabilidad que atendemos o desatendemos, que ejercemos o abandonamos, que actúa con fuerza silenciosa, afectando de forma decisiva la manera en que los profesores tratan, piensan y hablan de sus alumnos. A pesar de ello, suele darse “por supuesta” en la práctica educativa cotidiana.

Al hablar de responsabilidad pedagógica podemos hacer referencia a una de las tres condiciones esenciales —el amor, la esperanza y la responsabilidad— que, según Van Manen, deben estar presentes en un profesor para que éste sea un auténtico y verdadero profesor, estando situadas siempre en el plano de la relación educativa con sus alumnos y alumnas.

Entonces, asentándonos fundamentalmente en la *pedagogía*, concernida con la *alteridad* vivida por los profesores en el encuentro mantenido con sus alumnos/as, queremos resaltarla desde la perspectiva de la «*responsabilidad pedagógica*» que viven y muestran los profesores más auténticos ante las “*llamadas*” que, sin intermitencias, les llegan de todos y cada uno de sus alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, tanto en el contexto del aula como en otros en los que también se encuentran permanentemente ambos *actores educativos*.

A través de estas *llamadas*, que constantemente le hacen los alumnos y alumnas, hacen que cualquier y cada uno de ellos/as se conviertan en “su” alumno/a, y no en uno más del grupo de la clase. Y por ende el verdadero profesor, capta con sublime sensibilidad las continuas necesidades de todos y cada uno de “sus” alumnos y se ve impulsado a responderlas haciéndose cargo de cada una de ellas.

De esta forma, nace en el profesor la “*responsabilidad pedagógica*”, de modo que los reclamos de todos los niños y jóvenes con discapacidad intelectual, que le han sido encomendados, encuentran eco en lo más íntimo de su ser, resultándole imposible desatenderlos, ni adoptar una actitud de indiferencia o superficial. En esta línea, para Van Manen el *bien pedagógico* de cada alumno/a a su cargo se convierte, presentándose en formatos múltiples de vulnerabilidad, en una *fuerza moral* que no puede dejar de recibir de una forma incluso *conmovedora*.

En este sentido, la *responsabilidad pedagógica* envuelve una *sensibilidad* penetrante y viva, capaz de captar las manifestaciones propias de la vulnerabilidad de los alumnos/as, es decir, las necesidades más íntimas y silenciosas de éstos en la cotidianidad de la vida en las salas de clases. Sensibilidad que da un tono exquisito al clima de la clase, a la urdimbre de relaciones que mantiene el profesor con sus alumnos. (Jordán, 2015). Respecto a ello nuestro autor de referencia nos aporta:

«Un profesor de verdad ‘*sabe cómo ver*’ a los niños: se percata de la timidez de uno, del bajo ánimo de otro, de los deseos o expectativas de un tercero. Para *ver* de este modo se necesita algo más que ojos; se precisa tener *un sentido de responsabilidad* [...] De una forma u otra, el profesor comprometido con los niños hace el esfuerzo de ‘*tocar*’ a cada alumno. ¡Qué fácil es, si no, dejar que pasen los días sin estar jamás en *contacto* con determinados niños! El niño callado, el niño ‘fácil’, puede quedarse sin ese *contacto* durante mucho tiempo [...] Por su parte, los más rechazados y marginados lanzan ‘*llamadas*’ todavía más agudas para que se les preste más atención [...] No son muchos, desafortunadamente, los profesores que *entran de verdad en la ‘casa’ de cada uno* de sus alumnos» (Van Manen, 2008, pp. 39-40).

Particularmente en educación especial, el profesor debe captar las más diversas *llamadas* de cada alumno/a, especialmente aquellas más *silenciosa*. Esas que hacen eco de sus corazones abandonados e ignorados, muchas veces de parte de sus más cercanos, y de aquellos que deben velar por sus intereses, que lastiman y empequeñecen día a día su autoestima y dignidad.

El auténtico profesor “*sabe cómo ver*” a cada uno de “*sus*” alumnos/as, despliega una fina sensibilidad que le permite llegar a “*tocar*” a cada alumno/a en lo más profundo de su ser. Y “*entra de verdad en la ‘casa’ de cada uno de ellos*”. Esta fina sensibilidad no puede ser entendida ni, por un lado, como una cualidad privilegiada que la poseen, de forma casi innata, tan sólo un cierto número de profesores ni, por otro lado, como algo que es posible adquirir por algunos mediante ciertos cursos o talleres relacionados con este ámbito (Jordán, 2015, p. 5).

Entonces, ¿cómo llegamos a desplegar esta fina y profunda sensibilidad, capaz de captar las más *silenciosas llamadas* de los alumnos/as en el ámbito de la *responsabilidad pedagógica*?; ¿cómo se manifiesta en educación especial?

Estas interrogantes, que nos convocan al tema en cuestión, podemos despejarlas a través de algunos pasajes de Van Manen en donde nos dice que una *sensibilidad* de tal magnitud radica en la *riqueza y madurez* del *ser personal* de quienes son verdaderos educadores; o dicho con otras palabras, en quienes «*su interés pedagógico hacia sus alumnos están siempre animados por el amor y por el interés muy sincero hacia ellos*» (1998, p. 47). O como apunta, en la misma línea, en otro momento: «*[una sensibilidad dependiente] del grado en que el profesor auténtico esté movido por el amor y por la inclinación hacia el Otro, más que orientado hacia el propio self*» (Ibíd., p. 146).

Respecto a la “responsabilidad ética” y al amor en educación especial, Lévinas nos hace reflexionar cuando nos dice: «el amor significa, ante todo, acoger al *Otro* como un *Tú* (...) El *Yo* despierta al amor gracias al *Otro*, al necesitado al [vulnerable]; es decir al prójimo (*que reclama a mi responsabilidad ilimitada*)» (1993, p. 83).

Siguiendo en la misma línea, el autor comenta: « *El encuentro con el Otro es ante todo ‘mi responsabilidad’ respecto de él. Este hacerse responsable del prójimo es, sin duda, el nombre serio de lo que se llama ‘amor al prójimo, amor sin Eros, amor caridad’; [esto es]: un amor en el cual el momento ético domina sobre el momento pasional* » (citado por Jordán, 2015, p. 5).

A través de las consideraciones hechas por Lévinas podemos decir que, ese « *amor e inclinación genuina y sentida hacia el Otro* », cultivada y practicada en su dimensión más personal y de manera continua, es la que permite al buen profesor apreciar con exclusiva finura y lucidez infinita las más sutiles llamadas lanzadas por los alumnos/as a raíz de su particular vulnerabilidad que, de una u otra forma, viven y expresan, principalmente, ante los profesores que “*bien perciben*” que están siempre ahí « *para ellos, como Otros; radicando en esos encuentros la posibilidad real de un contacto interpersonal genuino* » (Van Manen, 2008, p. 40).

El profesor responsable, que tiene a su cargo a alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, cultiva esa fina sensibilidad con cada uno de ellos, y a través de la comunicación (verbal y no verbal) y los múltiples encuentros, ésta crece y se perfecciona al punto de captar las llamadas más íntimas de sus alumnos/as. Para poder graficar estas palabras Van Manen nos ofrece algunas consideraciones en el ámbito de la ‘mirada’:

(...) ‘*En*’ la mirada *conocemos* al otro; pero para ‘*conocer de verdad*’ el ‘*interior*’ del Otro debemos *perfeccionar nuestro arte de mirar*, para saber así ‘*ver*’ e interpretar su ‘*rostro*’. Las cosas pequeñas: un ‘*guiño significativo*’, por ejemplo, puede producir mayor efecto que un exceso de palabras» (2008, p. 52).

Particularmente, en el ámbito de la educación especial, es frecuente que los niños y jóvenes no tengan la oportunidad de expresar sus ideas y sentimientos a través de la comunicación verbal, y es aquí en donde el buen profesor debe activar esa sensibilidad y actuar de manera responsable frente a ellos. A través de la mirada debe ser capaz de interpretar sus reclamos y llamadas para, poder dar así las respuestas que propicien el bien educativo de cada uno de sus alumnos/as.

El perfil de los niños y jóvenes con discapacidad intelectual, lamentablemente, está marcado por la inmensa vulnerabilidad en la que se encuentran, principalmente por la discriminación y la falta de afecto y atención. Por tal motivo, la ‘*responsabilidad ética*’ propuesta por Lévinas está llamada a hacerse cargo de estos alumnos/as como ‘*cuidado y preocupación*’. En este sentido, los profesores tienen la ‘*responsabilidad pedagógica*’ de colmar esas necesidades tan profundas como vitales que, particularmente les reclaman de múltiples formas y a través de *llamadas sutiles*. Éstas reflejan las necesidades más esenciales a nivel existencial y que tiene de trasfondo el sentirse real y profundamente ‘*acogidos*’, ‘*reconocidos*’ y ‘*valorados*’.

Como podemos ver los educadores de educación especial, en cuanto a profesores responsables, tienen una misión ética y altruista, ya que son *llamados* a

mejorar la calidad de vida de los niños y jóvenes con discapacidad intelectual que estén bajo su cuidado. Sobre esto Van Manen nos aporta:

« Esta forma de vivir la tarea educadora así, tan comprometida y auténtica, ocurre cuando *un ‘profesor se siente llamado’ por los ‘rostros’ de sus alumnos, de los que él se preocupa; permaneciendo sensible y responsable ante la multitud, a veces, aparentemente “sin rostro”, de todos los alumnos respecto a los cuales él es responsable.* La verdad es que *este sentido profundo del ‘cuidado-como-preocupación-responsable’* es la fuente para comprender y alimentar las variedades más diversas de *‘cuidado-responsable’* que son teorizadas y *necesarias en nuestras prácticas docentes y educadoras* y en la literatura de investigación sobre estos temas. *Sólo sensibilizándonos con nuestro sentido de responsabilidad única* podemos insertar en nuestras prácticas *ético-pedagógicas la responsabilidad general del cuidado-responsable* en todas sus variadas modalidades *que nuestra vocación exige* (...) no por eso deja de ser la mejor experiencia vivida en el terreno de las relaciones interpersonales educativas, pues *‘es la experiencia del bien, de la bondad; y sólo la bondad es buena’* » (2000, p. 326).

Capítulo 3. La relación pedagógica

Introducción

“En la Relación Pedagógica lo que se aprende no es tanto lo que se enseña, sino el vínculo educador-educando que se da en la relación”.
(Guillermo García).

A través de este capítulo queremos ofrecer una visión general de las implicancias e importancia que tiene, en la educación en general, y en la educación especial en particular, la relación pedagógica entre un profesor y un alumno/a, desarrollada a partir de la relación personal que se estructura en el encuentro entre ambos.

Esta relación tan especial otorga una importancia ética fundamental a las personas que protagonizan dicha relación. Profesor y alumno aparecen envueltos en una relación pedagógica que debe entenderse como “una red de vínculos morales de relaciones con cierta permanencia y ordenada a fines donde el estudiante es visto como un “ser en devenir”, al cual debe tutelársele su derecho al desarrollo y a la autodeterminación... y en donde el profesor no elude la aceptación de una responsabilidad pedagógica para los jóvenes que permita salvaguardar sus intereses” (Wulf, 1998, p. 55).

Ante esta consideración de la relación profesor-alumno, creemos que es necesario reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas que se están llevando a cabo dentro de las aulas: ¿son éstas una rutina en el ejercicio profesional, o de verdad constituyen una apuesta responsable por el devenir del otro? ¿somos capaces de generar rutinas de diálogo y encuentros basados en la responsabilidad, la confianza y la acogida?

Éstas y otras preguntas nacen de la propuesta de *relación pedagógica* tal como la entiende la pedagogía. La misma constituye una valiosa pista para la enseñanza aprendizaje de los llamados “pilares de la educación”. Quizá no suene muy académico, pero re-aprender e interiorizar los valores del amor y la responsabilidad pueden resultar de extrema eficacia para la clarificación y renovación del panorama educativo. (Ibid., 1998, p. 55).

Todos los profesores/as deseamos desplegar un patrón de relaciones con nuestros alumnos/as a través de una combinación de elementos como, la responsabilidad, cercanía, afecto y disponibilidad, ya que, estamos convencidos de que este ideal determina la relación pedagógica con los alumnos/as.

Creemos que cada profesor le pone un sello particular a la relación pedagógica que establece con sus alumnos a partir de su forma de *ser*, así como también, una buena relación pedagógica es un componente esencial y un requisito para el aprendizaje.

Ciertamente, para que la relación pedagógica cumpla con los objetivos antes mencionados, debe ser sujeto de reflexión y acción deliberada de parte del profesor. Y por tanto, dedicar tiempo y acciones para su construcción y cuidado.

3.1. La relación pedagógica

La relación pedagógica se caracteriza por ciertos rasgos únicos. En primer lugar destaca el hecho de que “la relación es una experiencia de vida que tiene importancia en sí misma y por sí misma...no es simplemente un medio hacia un fin, sino que encuentra su significado en su propia existencia...es una parte de la vida misma, y no simplemente un medio para madurar” (1998, p. 87). En otras palabras, “el respeto, el amor y el afecto entre el adulto y el niño encuentran su significado en el propio disfrute y satisfacción compartidos en el presente, y no en los beneficios futuros” (Ibid.). Para Van Manen esta experiencia es posiblemente más profunda y trascendente que la de la amistad o del amor romántico. Un educador puede llegar a dejar una huella indeleble en la personalidad del niño; la influencia recibida puede permanecer durante toda la vida.

En segundo lugar, la relación pedagógica es una relación intencional en donde el propósito del profesor siempre está determinado por un interés doble: cuidar del niño por lo que él es y por lo que puede llegar a ser. De esta forma vivimos al mismo tiempo el presente y el futuro del niño. Así se comprende, que toda relación pedagógica debe estar penetrada de responsabilidad pedagógica. Un auténtico educador alberga la profunda responsabilidad de que el niño o el joven crezcan y lleguen a realizarse plenamente.

En tercer lugar, según Van Manen, “el adulto está permanentemente orientado a interpretar y comprender la situación y experiencias presentes del niño y a anticipar las ocasiones en que éste podría participar en su cultura con una mayor responsabilidad (1994, p. 6).

Van Manen comenta que se ha puesto en duda la relevancia e, inclusive, la existencia de la relación pedagógica. Sin embargo, Spiecker afirma que existe un volumen considerable de evidencia psicológica en donde se muestra que la relación pedagógica entre el adulto y el niño está marcada por conductas anticipatorias y conceptualizaciones típicas por parte de los adultos. Por ejemplo, se comprueba fácilmente que los padres y madres actúan ordinariamente de forma que parecen suponer en el niño ciertas capacidades antes de que éste las manifieste, de igual forma que los profesores de educación especial se adelantan a los “reclamos” y “llamadas” y muchas veces las interpretan, en el caso de ausencia de lenguaje verbal. El lenguaje es un ejemplo muy representativo debido a que el adulto habla con el niño como si éste pudiera comprenderle. Y además, es capaz de interpretar el llanto de forma diferenciada.

En el caso de los profesores de educación especial, éstos son capaces de comprender e interpretar todas las necesidades de sus alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, a través de sus miradas, gestos, y diversas manifestaciones no verbales.

Spiecker intenta mostrar que la relación pedagógica es una relación *sui generis*, es decir, que la relación pedagógica es un fenómeno humano único y que se resiste a ser reducido a otras relaciones humanas. Para ello concluye que el desarrollo humano y la configuración de la persona son posibles únicamente en una relación pedagógica” (Spiecker, 1982, p. 112 en Van Manen, 1994, p. 7).

3.1.1. Relación pedagógica como propósito

Al introducirnos en las nociones de la relación pedagógica, en primer lugar, debemos hacerlo desde la experiencia pedagógica, que en nuestro caso es la experiencia vivida por los profesores en su relación con los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual.

Esta relación tiene connotaciones muy especiales en el campo de la pedagogía, y tiene sus orígenes en la relación que mantienen los padres con sus hijos, ya que, parafraseando a Van Manen, consideramos que tanto la relación que mantienen los padres con los hijos, como la que se despliega entre profesores y alumnos pertenecen a una misma experiencia, la experiencia de la pedagogía (1998, p. 22).

En efecto, consideramos que abordar el tema de la relación que se establece entre profesor y alumno es sumamente relevante para entender, un poco mejor, los diversos aspectos del fenómeno educativo. De acuerdo a esto, queremos comenzar con la convicción de que “la ciencia de la pedagogía sólo puede comenzar por la descripción del profesor en sus relaciones con el alumno” (Dilthey, 1965, p. 43).

Creemos que la relación entre profesor y alumno es el origen de todo acto educativo. Ambos son protagonistas de las múltiples experiencias que se viven en el día a día, por lo que atender y entender, la naturaleza y las dimensiones que la componen, es fundamental para poder llevar a cabo el propósito de la educación, que sin lugar a dudas a través del encuentro y el desarrollo de relaciones interpersonales basadas en la responsabilidad, el cuidado y cariño, puede llevarse a cabo. Por tanto, siguiendo a Nohl, podemos afirmar que “el fundamento de la educación lo constituye la comunidad educativa entre el profesor y el alumno” (1948, p. 49).

La estrecha comunión que se da entre profesor y alumno, es en gran medida, el propósito de la educación, en el sentido de establecer una relación de ayuda para que ambos a través de su experiencia dentro del fenómeno educativo, cumplan una parte de su misión de ser hombres y se preparen para ir cumpliendo las etapas de la vida.

Este propósito concibe la educación como una relación ética, que entiende al ser humano como un ser en relación. Así también lo entendía Simón de Beauvoir: “el sujeto humano no está cerrado en sí mismo, sino vinculado a una realidad social y a otros seres humanos (...) Los seres humanos necesitamos a otros, necesitamos que nos reconozcan y den significado a nuestras acciones y proyectos. El sujeto humano es un ser vinculado a otros, y la suerte de unos no es ajena a la de los otros” (1963, p. 71).

De esta forma podemos entender que la enseñanza es más una práctica relacional que el desempeño de una profesión, y en ella el profesor tiene la responsabilidad de facilitar el desarrollo de sus alumnos como personas completas.

De acuerdo a lo anterior, es fundamental el compromiso por establecer y mantener relaciones de responsabilidad, acogida, respeto y cuidado con los alumnos, ya que los productos más valiosos del proceso enseñanza-aprendizaje son sobretodo relacionales, como lo son la acogida, la satisfacción compartida cuando nos enfrentamos a situaciones nuevas, la seguridad que se siente en una clase con un/a profesor/a considerado/a, preocupado/a y ocupado/a por todos sus alumnos/as.

La relación pedagógica es una relación *sui generis*, lo cual quiere decir que esta relación es un fenómeno humano único y que se resiste a ser reducido a otra forma de relación humana. En definitiva, “el desarrollo humano y la configuración de la persona son posibles únicamente en una relación pedagógica”² (citado en Van Manen, 1994, p. 7), y en este sentido, “la pedagogía se convierte en un esfuerzo ambicioso de aprehensión de la inefabilidad inherente a toda experiencia humana (Van Manen 2003, p. 159).

Hasta aquí utilizaremos, al igual que Van Manen, el término pedagogía para explorar y descubrir las relaciones especiales y las influencias entre los profesores y los alumnos, entendiendo así, que una influencia puede considerarse pedagógica sólo si “está animada por una orientación al bien, a lo que es bueno para este niño, lo que significa que esta orientación tiene un propósito y el propósito es fortalecer la contingente posibilidad del niño de *ser y llegar a ser*” (Ibid., p. 33).

La posibilidad del niño de *ser y llegar a ser* sólo puede llevarse a cabo a través del encuentro especial que se produce entre el profesor y el alumno, por lo que podemos afirmar, siguiendo a Van Manen, que “la relación pedagógica es una relación intencional entre un adulto y un niño (...), y es una relación orientada hacia el desarrollo personal del niño (1998, p. 89).

Por tanto, podemos decir que la relación pedagógica, por parte del profesor, es *optimista* sobre los recursos del niño y una entera confianza en sus posibilidades de desarrollo. Entonces, haciéndonos eco de las palabras de Postic, “categorizar a un alumno es negarle de antemano el acceso a otro estado de aquel en que se encuentra encerrado; es, para el profesor, apartarse voluntaria y definitivamente de él y condenarle a resignarse (1982, p. 66).

Desde esta perspectiva “captar lo que es potencial en el niño, descubrir la fuerza que podrá desarrollarse en él, son las únicas conductas que prueban que se tiene fe en él y la educación y que se respeta su libertad (Ibid., p. 66).

Todo lo postulado hasta el momento significa que esta orientación tiene un propósito, el que no es otro que fortalecer la contingente posibilidad del niño o joven de “*ser y llegar a ser*” (Van Manen, 1998).

3.1.2. Responsabilidad pedagógica y sus disposiciones

Podemos entender que una *relación* entre dos personas es el espacio de convivencia en donde el ser humano conserva y desarrolla lo que tiene de humano.

² Spiecker, 1982, p. 112

Entonces, ninguna otra, como la relación pedagógica, para lograr la transformación de los que interactúan, porque ésta supone responsabilidad, acogida y cariño a las personas como legítimas personas en la convivencia.

En este sentido, educar se convierte en un acto que nace en el encuentro entre dos personas, profesor y alumno, y en donde se respeta a cada cual en sus diferencias (Maturana, 1994).

Si el tema central que nos convoca es la relación pedagógica, el propósito del mismo es orientar nuestros pasos en cuanto a cómo deben ser las relaciones entre el profesor y el alumno en el ámbito de la pedagogía, para que el uno y el otro lleguen a ser personas que se respetan a sí mismas y a los demás.

Antiguamente se pensaba que los seres humanos no éramos afectivamente educables, y educar en las dimensiones en que éstas estaban presentes eran dejadas al azar o simplemente se daban como implícitamente incorporadas. Actualmente, sabemos que las disposiciones esenciales de la pedagogía, tal como nos afirma Van Manen (1998), que deben estar presentes en una verdadera relación pedagógica son: la responsabilidad, la esperanza y el amor pedagógico, ya que éstas juegan un papel fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje debido a que inciden en el desarrollo cognitivo y emocional en nuestro sistema de comunicación y en nuestras acciones.

Por tal motivo debemos orientar nuestras acciones hacia una educación centrada en el *encuentro* que se produce entre el profesor y el alumno como el eje articulador que sustenta todo el proceso educativo. Un encuentro basado en la responsabilidad, el respeto, la confianza y en el amor.

Este verdadero encuentro simplemente se puede dar con el respeto a las personas como legítimas personas en sus diferencias. Porque sólo en el reconocimiento de las personas como personas, radica el sentido de lo humano.

La relación pedagógica une a dos individualidades irremplazables, dos personas verdaderas; el contacto no se produce en ellas entre conceptos abstractos, sino entre un yo y un tú que fundan su relación en un mutuo conocerse, esto es, en una manifestación de lo más peculiar y propio. La absoluta compenetración de dos personas representará la mayor perfección de la relación. (Jover, 1991, p. 65).

En efecto, esta absoluta compenetración no solamente se sitúa al nivel visible de la comunicación interpersonal, también se desarrolla al nivel de los afectos, y de las emociones que se entrelazan en el encuentro cotidiano entre el profesor y su alumno para llegar a convertirse, de esta forma, en una auténtica relación pedagógica que nos mueva a satisfacer las más íntimas necesidades, tanto cognitivas como espirituales, para lograr la transformación de los que en ella están involucrados.

Sin embargo, para poder desarrollar este tipo de relación tan especial, nos es preciso imbricar nuestra vida en una participación recíproca con los demás; necesitamos saber establecer relaciones significativas, algunas de las cuales han de tener raíces en el tiempo. (Ibíd, p. 66). Porque como Kant decía, el hombre necesita del hombre para llegar a ser hombre.

Hasta ahora entendemos la relación pedagógica como *encuentro*, este encuentro es a la vez activo y pasivo, implica tanto elegir como ser elegido, supone reciprocidad, uniendo de manera directa a sus interlocutores. Solo en ella la reciprocidad es total

siendo por tanto un auténtico y pleno diálogo, ya que el yo y el tú están aquí no solamente en relación, sino en leal intercambio³ (citado en Jover, 1991, p.168).

3.1.3. La relación pedagógica, un encuentro entre personas

Desde hace décadas, se ha pensado y realizado la educación desde el patrón de la eficacia. El control de las variables que operan sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje se ha convertido en la preocupación prioritaria de la investigación y prácticas pedagógicas.

Una pedagogía más racional y científica no ha dado paso a una pedagogía con rostro humano, que humanice la educación y fomente la apropiación de los valores morales que hacen del hombre un individuo más humano. En las aulas existe toda una trama de relaciones que no pueden explicarse mediante metodologías de corte positivista. En expresión de Husserl, en las aulas fluye una corriente de vida que se resiste a ser explicada desde metodologías positivistas (Abdallah-Preceille, 2001).

A nivel teórico hemos asumido la responsabilidad de que debemos educar a la persona en todas sus dimensiones, pero también es cierto que la educación la hemos ido reduciendo, en la práctica, a la sola inteligencia o al desarrollo de destrezas y habilidades, olvidando que las raíces de la cabeza están en el corazón (Ortega y Gasset, 1973).

Es por esto, que hablar de educación, en el sentido que aquí se hace, equivale a pretender que los involucrados en este proceso respondan favorablemente no tan sólo a una propuesta de transmisión de saberes, sino al encuentro del que se sabe responsable del otro, obligado a darle una respuesta en su situación de vulnerabilidad ante una relación pedagógica.

El profesor/educador, no sólo por las estrategias que utiliza se hace presente en los procesos de aprendizaje de los alumnos, sino, además, por la autoridad moral que ejerce ante ellos. No es posible separar competencia pedagógica y competencia moral en la educación. A veces el profesor confía a la eficacia de las estrategias que utiliza en los procesos de enseñanza-aprendizaje la posibilidad de la apropiación del valor por parte de los alumnos, dejando que las estrategias hagan por sí solas el milagro de la educación. Y esta acción extraordinaria nunca acontece. Cualquier actuación del profesor, en la aplicación de estrategias en el aula, aparece necesariamente mediada por su modo de estar y actuar en el aula, en definitiva, por lo que es. Es un equipaje del que no se puede desprender, que siempre le acompaña en su actuación profesional en el aula.

³ Buber, M. 1977. Yo y Tú. Buenos Aires: Nueva Visión.

3.2. Condiciones esenciales en una relación pedagógica

Van Manen ha llegado a determinar que hay “condiciones tan esenciales para la pedagogía que sin ellas la vida pedagógica sería imposible” (1998, p. 79). Estas tres condiciones son: la responsabilidad pedagógica, la esperanza pedagógica y el amor pedagógico hacia los niños. También se refiere a ellas como “preparación para educar a los niños”, ya que, si falta, en todo o en parte, es muy difícil que uno esté preparado para ser profesor. Sin embargo, estas condiciones no son cualidades, sentimientos o actitudes estables o logradas totalmente. No se requiere, ni es posible, la certeza en ellas para ser un auténtico educador. No podemos evitar reconocer que, en primer lugar, la pedagogía requiere interés y afecto hacia los niños. Los padres, de forma natural, tienen afecto por sus hijos, y los profesores también pueden llegar a desarrollar un profundo afecto por los niños, semejante al de los padres. Sin embargo, hay un hecho que hemos de tener en cuenta: ni los padres, ni los profesores “eligen” a los niños a los que han de querer. Éstos se presentan en sus vidas sin elección de su parte. Por este motivo, la relación que tanto unos como otros establecen con los menores ha de originarse en la aceptación y acogida de esta persona aún extraña que irrumpe en sus vidas. En este sentido, el afecto de la relación pedagógica es muy diferente del que llega a desarrollarse entre amigos, ya que en la amistad uno basa su estimación en el conocimiento previo y la elección de la persona amiga. En la paternidad, la maternidad o la enseñanza, por el contrario, el afecto debe ser brindado incondicionalmente desde el principio.

El amor pedagógico, tanto de padres como de profesores, quiere al niño o al joven por lo que es en cada momento de su vida, pero también por lo que éste puede llegar a ser. El amor pedagógico se basa, en cierta medida, en la importancia de cambiar y desarrollarse, en el valor que esto tiene para el desarrollo de la identidad, el carácter y el ser de la persona. En efecto, “un padre, como un profesor, quiere a su hijo como a una persona que esencialmente está en proceso de llegar a ser” (Van Manen, 1998, p. 81).

La educación de los niños se convierte en una experiencia gratificante en el sentido de que uno puede ver madurar continuamente a los niños y constatar cómo adquieren, día a día, nuevos comportamientos, actitudes y pensamientos. Para Van Manen esto es lo “que resulta fascinante de verdad sobre los niños” (Ibíd.).

El amor pedagógico del educador para con estos niños se convierte en la condición previa para que exista la relación pedagógica” (1998, p. 80).

La pedagogía también está condicionada radicalmente por la esperanza que se deposita en el niño. La esperanza pedagógica, para Van Manen, es más un modo de ser de los educadores que una actitud temporal. Tiene esperanza pedagógica quien mantiene expectativas y deseos positivos respecto del futuro de sus alumnos y les reconoce la capacidad para mejorar constantemente. Hace falta tener amor pedagógico hacia los niños para albergar hacia ellos esta forma de esperanza. Ésta es el fundamento de la paciencia, la tolerancia, la creencia y la confianza en las posibilidades de los niños. Un educador esperanzado confía en el niño aun cuando éste haya fallado muchas veces.

“La esperanza confiada es nuestra confianza de que el niño nos mostrará cómo debe vivir su vida, sin importar cuántas veces haya puesto a prueba nuestra confianza. Por consiguiente, la esperanza nos

proporciona una perspectiva más profunda del significado de la propia pedagogía. ¿O es la pedagogía la que nos ayuda a entender la importancia de la esperanza? Como todos los grandes valores, su verdadero significado parece fusionarse” (1998, p. 82).

La responsabilidad que se tiene ante el niño es otra condición de la pedagogía.

Van Manen considera que, hoy en día, la noción de autoridad goza de poca popularidad debido a que se asocia con el autoritarismo que es, en realidad, un abuso de autoridad. Pero la autoridad y responsabilidad respecto del niño es absolutamente necesaria en pedagogía.

La autoridad se origina en el valor mismo de la pedagogía y su importancia se entiende también desde la relación pedagógica. “La autoridad define la naturaleza tanto de la carga o la vocación del educador como de la relación pedagógica, es decir que, para el mundo exterior, el pedagogo (padre o profesor) puede actuar con, o en defensa del niño aludiendo a la responsabilidad moral que tiene de su bienestar y desarrollo. Esta responsabilidad se puede traicionar o corromper con facilidad” (1998, p. 82). “La forma en que uno ejerce su responsabilidad sólo puede justificarse en términos pedagógicos, no en una razón derivada de la religión, la política o la ciencia” (1998, p. 83).

Por otra parte, los adultos y los niños no pueden igualarse respecto de los derechos, ya que los niños necesitan de la autoridad pedagógica. Ellos son los que confieren y, a la vez reclaman, en un sentido profundo, la autoridad a los adultos de quienes dependen. Para los educadores, esta autoridad pedagógica “es en realidad una designación de servicio moral” (1998, p. 83).

Una característica de esta relación de autoridad es su asimetría, ya que “tener autoridad es estar en una posición de influencia. Ésta es precisamente la relación entre un padre o un profesor y un niño o una persona joven. Pero el adulto sólo puede tener influencia pedagógica sobre el niño o el joven cuando la autoridad se basa, no en el poder sino en el amor, el afecto y la autorización internalizada por parte del niño. La autoridad pedagógica es la responsabilidad que el niño concede al adulto, tanto en el sentido ontológico (desde el punto de vista del pedagogo) como en el sentido personal (desde el punto de vista del niño). El niño, por decirlo de alguna manera, autoriza al adulto directa o indirectamente a ser moralmente sensible a los valores que aseguran su bienestar y su desarrollo hacia la autorresponsabilidad madura” (1998, p. 84) Esta concesión la hace el niño, primeramente, sobre la base de la confianza y afecto que le inspira el adulto y, después, desde su entendimiento crítico.

El adulto es inducido a actuar con un sentido de la responsabilidad que proviene de la experiencia de la autoridad” (1998, p. 84) La importancia de la autoridad radica en que, de esta forma, el adulto se convierte en la conciencia crítica del niño acerca de sus necesidades y acerca de la misma concesión de autoridad. Un adulto, por tanto, debe ser “críticamente autorreflexivo por el interés del niño”, hasta que éste posea la capacidad de ejercer por sí mismo esta capacidad crítica (Ibíd.).

Pensamos que el afecto, la responsabilidad y la esperanza, aun cuando Van Manen no lo hace explícito, se han de dar de forma simultánea para que la relación con los menores sea equilibrada. Por ejemplo, uno puede sentirse responsable de sus alumnos pero descuidar la necesidad de mantener una relación afectuosa con ellos o

abrigar esperanzas “pobres” respecto de lo que ellos puedan hacer y llegar a ser, pero entonces... ¿Qué tipo de relación puede llegar a darse?, nos preguntamos. Es fácil imaginar dos posibles actitudes: por una parte, educadores que conceden una excesiva atención al cumplimiento de las exigencias académicas en detrimento del bienestar afectivo de los niños o educadores “autoritarios” (al faltarles el afecto como “contrapeso” de la autoridad) o, el caso contrario: educadores con una actitud afectuosa hacia los menores pero carente de responsabilidad, que evade las exigencias y los esfuerzos intrínsecos al cuidado de los niños. También es fácil comprender lo difícil que es perseverar en una dedicación responsable si no se abrigan esperanzas acerca de los niños... Justamente la esperanza y el amor son lo que nos impulsan a no abandonar la responsabilidad.

3.2.1. El amor pedagógico como disposición esencial en la relación pedagógica con alumnos con discapacidad intelectual

Uno de los fenómenos interpersonales más relevantes para las personas de todas las épocas, es sin duda el amor (Fisher, 2006; Ovejero, 1998; Sternberg, 1988; Yela, 2002).

El amor influye por tanto en nuestros comportamientos humanos y sociales, convirtiéndose en un aspecto esencial y central en la vida de las personas (Ovejero, 1998; Sangrador, 1993; Yela, 2002). El amor, o la ausencia de él, arrastra ciertos beneficios o costos personales, al estar relacionado con la felicidad, la salud física y psicológica y la satisfacción en general (Chiappo, 2002; King, 2004; Ovejero, 1998; Sangrador, 1993; Sarason, 1999; Yela, 2002).

Sin embargo, a pesar del desarrollo científico acaecido en el estudio del amor, este interés todavía no se ha extrapolado al campo de las personas con discapacidad, y mucho menos a la discapacidad intelectual y su implicancia en la relación pedagógica. Es cierto que se han producido avances en el área de la discapacidad, pero también lo es que el interés se ha centrado en aspectos relacionados —ante todo— con la integración e inclusión social y laboral y, en relación al amor, el interés se ha centrado en aspectos concernientes con la sexualidad y la salud sexual, olvidando el estudio del amor (pedagógico) en sí mismo.

Las personas con discapacidad intelectual tienen *las mismas necesidades socio-afectivas* que el resto de las personas (Arias y Morentin, 2004; Cheausuwantave, 2002; Löfgren-Martenson, 2004; López, 2002, 2006), necesidades que deben satisfacerse para su correcto desarrollo y bienestar.

Sin embargo, lo que parece diferenciar a las personas con discapacidad es que, bien por sus propias limitaciones o bien por la falta de oportunidades de que disponen, no tienen las mismas posibilidades de resolverlas (López, 2002). Se ha señalado frecuentemente que estas personas suelen carecer de experiencias normalizadas de interacción social (Block, 2000; Carson y Doherty, 2002; Forrester-Jones, Carpenter, Coolen-Schrijner, Cambridge, Tate, Beecham, Hallam, Knapp y Wooff, 2005), lo cual limita su vida interpersonal y afectiva.

Por tanto, *la pedagogía basada en el amor y la responsabilidad nos ayuda a mirar las necesidades que tiene el alumno como ser único*. El significado del amor es un conjunto de sentimientos que se manifiestan entre los individuos capaces de desarrollar emotividad.

La pedagogía basada en el amor tiene conciencia de que la afectividad del proceso educativo depende en gran medida del grado de confianza del alumno y de la credibilidad que le merezca el profesor.

El hecho educativo es todo lo que nos une y nos separa. Es respetar la diferencia. Es vida aceptada como un regalo cósmico. Es descubrir la fuente y alumbrar caminos de libertad.

El hecho educativo es, ante todo, un acto de amor pedagógico. No hay auténtico proceso educativo sin generosidad, sin afecto, sin emoción, sin sobrecogimiento y ternura, y el verdadero cometido de la educación es capacitarnos para amar. Somos lo que somos por la mayor o menor calidad de afecto y atención experimentada en los encuentros con personas significativas que hemos tenido.

Estar plenamente presente ante y para una persona es un verdadero acto de amor. Cuando somos íntegramente conscientes de ello, nadie nos parece un extraño, ni nosotros mismos ni los demás. Sólo en la medida en que una persona es capaz de ver a otra tal y como realmente es, aquí y ahora, como “alguien” que posee un inmenso valor, no como es en su deseo o imaginación, puede realmente amarla. Si el amor no nace de la consciencia no será a la persona a la que “amemos”, sino a la idea que nos hemos formado de ella (Van Manen, 1998).

Esto justifica la necesidad de conocer y comprender las actitudes necesarias que debe poseer y desarrollar un profesor/educador que tiene a su cargo un alumno con discapacidad intelectual, que contribuyan positivamente, y con cambios reales, al desarrollo integral de esta población.

3.2.2. El “rostro” en educación especial

En palabras de Lévinas el impulso moral se entiende como una exigencia de responder. “El otro se me impone sin que yo pueda dejar de ser responsable de su miseria. La conciencia pierde su primacía” (1993, p. 147). La moral es responsabilidad, hacerse cargo del otro, sin preguntar de dónde viene. La presencia del rostro, en su vulnerabilidad, me hace rehén suyo sin posibilidad de acudir a argumentos para justificar una respuesta moral. “El rostro se me impone sin que yo pueda permanecer haciendo oídos sordos a su llamada, ni olvidarle; quiero decir, sin que pueda dejar de ser responsable de su miseria” (Levinas, 1993, p. 46). El otro lo reclama, y cueste lo que cueste, no puede pasar indiferente delante de él. “El lazo con el otro no se anuda más que como responsabilidad, y lo de menos es que sea aceptada o rechazada, que se sepa o no cómo asumirla, que se pueda o no hacer algo concreto por el otro... yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca, aunque ello me cueste la vida. La recíproca es asunto suyo” (Levinas, 1991, p. 91). Más aún, Levinas entiende que el sujeto moral

se encuentra ante el otro como “habitado desde siempre por la alteridad”, como consagrado y expuesto a ella, sin que él haya podido escogerla voluntariamente.

Nada más cercano a lo que se produce en el primer encuentro que se tiene con los alumnos y alumnos con discapacidad intelectual. Desde el primer momento en que éstos se presentan con su vulnerabilidad, vemos en su rostro una “súplica”, en cuanto que nos piden: ¡mírame, éste soy yo!, ¡ayúdame a crecer, a ser independiente y a ser lo que puedo llegar a ser! Desde el momento en que le vemos en la sala de clase, con todas las dificultades de su existencia, nos vemos obligados a “hacernos cargo de él” y desde el comienzo a acogerlo con su pasado, su futuro, pero principalmente con su presente.

Creemos firmemente en la propuesta de Lévinas quien parte de esta convicción: Es desde el Otro, que siempre merece escribirse con mayúscula, desde donde el ser humano es humano. El otro es quien nos motiva y se constituye en nuestra razón de ser, estar y actuar. El hombre establece medidas para las cosas que realiza; pero no es él la medida y centro de valor para las otras personas; es el otro, débil y desamparado, el sentido del otro. Y la educación es el proceso para proteger al Otro y constituye lo más humano que hay en el hombre (Bárcenas y Mélich, 2000).

La educación no contempla al alumno como un individuo que debe ser simplemente “conocido” en todas sus dimensiones para asegurar el logro de unos resultados previamente establecidos; *no es un objeto o tema de conocimiento*. La educación más bien considera a cada alumno como **alguien** que debe ser *re-conocido* y *acogido* en todo lo que *es*. En la acción educativa, más que propuestas, hay ante todo acompañamiento y guía, que se traducen en la *escucha, la atención y el cuidado* del alumno (Van Manen, 1998). Educar es situarse en la realidad del otro; en este sentido, la acción de educar no va en una sola dirección: la del profesor al alumno; por ello, la iniciativa no la tiene el profesor-educador, proponiendo o imponiendo determinados contenidos de un programa ya establecido; con cierta dosis de paradoja, la iniciativa parte en el fondo del alumno, en el momento en que éste solicita ayuda y acompañamiento en su formación personal; cuando, desde su vulnerabilidad y necesidad, hace una pregunta con la esperanza de encontrar una respuesta de acogida. De ahí que educar, al contrario de enseñar, *es responder a una pregunta que se formula desde una situación concreta de necesidad*; es estar atento para dar respuesta a las aspiraciones de un sujeto (alumno) concreto que se expresa desde situaciones, formas y lenguajes también concretos. “Mientras que el profesor esgrime un discurso lógico, un discurso informativo, el maestro propiamente no habla, muestra y, por lo tanto, su forma es inspiradora, evocadora, sugerente” (Mélich, 2010, p. 277).

En educación no hay, ni puede haber, un lenguaje universal. Este es siempre el lenguaje de alguien, atrapado por “su” tiempo y por “su” espacio. Si educar es responder, la respuesta no se da a un individuo sin rostro y sin entorno, sino a **alguien**. La educación más que la respuesta a una pregunta del otro *es responder del otro*. El otro, cualquier otro, siempre es pregunta que nos interpela, que nos concierne. Alguien que nos “descentra”, nos trastoca y nos saca del pequeño santuario de nuestro yo para situarnos “en la otra orilla”, en la radical dependencia del otro. Al otro no nos lo podemos “quitar de encima”; es la carga que siempre nos acompaña como equipaje de nuestro peregrinar, mientras decidamos vivir éticamente, es decir, en la responsabilidad.

La relación que se establece entre un profesor y un alumno con discapacidad intelectual está llamada a crear condiciones para *aprender a mirar, a escuchar, a sentir*

y *“hacerse cargo” del otro* considerado en toda su esencia. Está emplazada a contribuir en la construcción de un lenguaje muchas veces silencioso, una conciencia sin condiciones, sin búsqueda de reciprocidad y que no responde con un... “¿acaso yo soy el guardián de mi hermano!”... cuando se le interroga “¿dónde está tu hermano?”; que no contesta acerca del otro con evasivas ni con excusas.

La educación, desde una mirada ética es, por definición, una educación para la responsabilidad, es una educación para forjar disposiciones y actitudes vigilantes, precavidas y solícitas ante el otro, es decir, para convertir el verbo en acción.

Siguiendo los planteamientos de Lévinas, que nos representa de manera profunda la ética no es lo que se refiere comúnmente como moralidad o un código de comportamiento, es una llamada a cuestionar el “igual” desde el Otro, es decir, nuestra esencia como educadores viene predeterminada por la presencia del otro, y por la forma en que me hago cargo de toda su esencia sin cuestionamiento. “La responsabilidad como responsabilidad para con el otro, como responsabilidad con el otro; así pues, como responsabilidad para lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne; o que precisamente me concierne, es abordado por mí como rostro” (Lévinas, 2000, p. 80). Un rostro que nos interpela y nos desafía a preguntarnos: *¿qué es ser profesor?, ¿cómo vivir esta experiencia?, y lo que es más importante: ¿cómo puedo cumplir con esta máxima?*

Dado que la responsabilidad para con el otro es parte de la esencia de la persona, es algo irrenunciable, el yo es “rehén” del otro. Como bien lo explicita Lévinas: “La responsabilidad no es un simple atributo de la subjetividad, como si ésta existiese ya en ella misma, antes de la relación ética. La subjetividad no es un ‘para-sí’; es inicialmente un ‘para-el-otro’. El otro no es próximo a mí simplemente en el espacio, o allegado como un pariente, sino que se aproxima esencialmente a mí en tanto yo me siento –en tanto yo soy- responsable de él” (2000, p. 80).

Todo lo dicho anteriormente difiere totalmente con el concepto corriente que tenemos de la responsabilidad y de la aproximación hacia el otro u otra: por lo general, existe una responsabilidad intencionada, una aproximación al otro porque me es conocido, porque espero una reciprocidad e, incluso... a veces, por verme como responsable del otro por un sentimiento de culpa, porque debo tranquilizar mi conciencia. Respecto a esto Lévinas sostiene: “Yo soy responsable del otro sin esperar la reciprocidad, aunque ello me cueste la vida” (2000, p. 82).

Más aún, el concepto de responsabilidad en su acepción vulgar y prosaica se liga a un hombre maduro, lúcido y consciente que actúa responsablemente de manera racional, que tiene en cuenta todos los elementos de la situación, calcula y decide. En Lévinas la responsabilidad de mí con el otro se desplaza, ya no pertenece a la conciencia, no es la aplicación de una reflexión actuante, ni siquiera es un deber que se impondría de fuera y de dentro. El ser del otro se me impone como responsabilidad ética (2000, p. 73).

3.2.3. Cuidado como preocupación: una vocación

Van Manen ha profundizado en la idea de *la vocación como “llamada” desde un punto de vista pedagógico y ético*: “La pedagogía es una vocación no sólo en un sentido simbólico o trascendental. *Hay algo en los niños que nos estimula y atrae hacia ellos de una forma muy concreta*” (1998, p. 40). *La necesidad de cuidado, orientación y acogida de los menores: “es el poder que tiene el niño sobre aquel que es capaz de “oír”*” (1998, p. 41). Para Van Manen la inclinación pedagógica *“es la que nos llama, nos empuja a escuchar las necesidades del niño*. Ser educador significa que uno tiene una inclinación pedagógica en la vida” (Ibíd.).

En el contexto de la ética del cuidado, la educación se entiende como el proceso por el cual se desarrollan las capacidades necesarias para nutrir relaciones humanas de cuidado. Noddings (1984, 1992) plantea que cualquier propuesta educativa debe basarse en una ética de la preocupación o del “cuidado por el otro”. Esta ética se entiende como una tendencia a responder a las necesidades legítimas de los demás, una actitud que centra al “otro” en el foco de nuestras motivaciones. El preocuparse por el otro es una experiencia que pertenece a todo ser humano, especialmente a aquéllos que están en posición de cuidar y educar a otros, como los profesores/educadores de educación especial, para cuyo ejercicio profesional es condición fundamental el mostrar preocupación genuina por los demás, en este caso, por los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual.

Por tanto, la *ética del cuidado* se trata de una concepción ética caracterizada por *nuestra disposición a asumir las legítimas motivaciones del otro, a actuar para convertirlas en realidad, y a hacer lo necesario para crear las condiciones que aseguren su óptimo desarrollo*.

Como componente esencial del ser humano, el cuidado está en nosotros mismos y engloba diversos conceptos, emociones y actitudes: *apego, empatía, afecto, respeto, tacto, sensibilidad* (Van Manen, 1998).

El cuidar del otro es definido por Lévinas. En su extrañeza e inalcanzabilidad no es posible encontrar al otro en otra forma que no sea “yo-para-él”, no podemos hacer nada más que cuidarlo. Significa una responsabilidad concreta. El tú se me presenta, pero yo soy quien entra en relación directa con él. “El acceso al otro no está originalmente en mi interpelación al otro hombre, sino en mi responsabilidad para con él” (Lévinas, 2000). La orientación hacia el otro ya está desde siempre y no se desarrolla por un impulso de buena voluntad en un buen momento. *“Nunca estoy libre de obligaciones respecto del otro”*. Mi responsabilidad para el otro, lejos de ser una responsabilidad recíproca, es una elección inevitable. La encadenación con el otro es una “condenación” positiva, imposible de anular y escapar, porque *estoy consagrado al otro*.

La impotencia del ruego del rostro se transforma en una orden: “La desnudez del rostro es indignancia y una súplica en la lealtad que me señala. Pero esta súplica es exigencia. La humildad se une a la grandeza”.

Siguiendo con Lévinas, *la vulnerabilidad extrema es la base de nuestra relación con el otro, por eso nos afecta y sufrimos por él*. Intervengo en su existencia, soy responsable y puedo ser acusado de esta responsabilidad no elegida.

La ética del cuidado es una propuesta para la educación de todos los niños, pero que podemos extender en alguna medida a los niños y jóvenes con discapacidad intelectual que necesitan aprender a vivir mejor y a mejorar su calidad de vida. La ética del cuidado es una alternativa viable para mejorar la atención que se da en las escuelas, para alcanzar lo mejor de las personas de los alumnos, que es lo más importante, según Noddings, porque de ello depende el sostenimiento de nuestra humanidad y el mejoramiento posible y además necesario de la sociedad.

El cuidado como preocupación está basado en el reconocimiento de la importancia de las interacciones entre las personas, pero –además– en que estas interacciones sean atentas y cuiden. Nada más cercano a lo que sucede en educación especial, y al tipo de relaciones pedagógicas que se dan entre los profesores/educadores y sus alumnos.

Van Manen afirma que *todo padre o educador vive la experiencia de sentirse permanentemente preocupado por el bienestar de los niños o jóvenes a quienes cuida*.

Para el autor la noción de “cuidado” puede ayudarnos a comprender de forma profunda la naturaleza de nuestra profesión como una vocación y como un campo de responsabilidad ética (Cf. 2002, p. 269), y sitúa a la relación pedagógica en el marco de las relaciones humanas de cuidado, como bien lo explica en su artículo “Care-As-Worry”.

Van Manen ha intentado mostrar que este “cuidado-como-preocupación”... “es realmente una respuesta auténticamente humana a la vulnerabilidad de los otros; es como Lévinas ha descrito: “El rostro abre el discurso primordial cuya primera palabra es la “obligación”, y donde no se permite ninguna interioridad; es el comienzo de la argumentación del discurso que reclama una “fuerza” que convence incluso a quien no desea escuchar, y así funda la verdadera universalidad de la razón” (1977, p. 201).

Es así como nos interpela la presencia de los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual. Toda su vulnerabilidad se ve reflejada en su “rostro” cuando nos dicen: “¡ayúdame!, ¡mírame!, ¡escúchame!”. Desde que llegan a nuestras vidas estamos obligados a escuchar y atender todas sus llamadas, muchas veces silenciosas. El rostro se presenta ante nosotros y nos hace escuchar su fragilidad, que grita pidiendo ayuda, reconocimiento y valoración, y nos hace responsables de su pasado, de su futuro, pero –sobre todo– de su presente. “Más aún: ya que me coloca en la posición de poder responder a esta indigencia esencial, debo encontrar mis propios recursos para ello. El otro, que me domina con su trascendencia, es por tanto el extranjero, la viuda y el huérfano, para quien me siento obligado” (Lévinas, 1977, p. 215).

La experiencia de cuidado es tan profunda a nuestro ser pedagógico que “hemos sentido nuestra responsabilidad de cuidar aún antes de que nos hayamos comprometido” (Van Manen, 2002, p. 271).

Por tanto, la educación tiene que ver con la experiencia de *la compasión, la empatía, la solidaridad y la responsabilidad*, que no son innatas, que se aprenden por experiencia en cualquier momento de la vida y en cualquier lugar porque hay personas bondadosas; experiencias que han de ser la condición de una educación que busque romper las cadenas del sufrimiento y la discriminación, al romper el casi determinismo natural y el papel social asignado por el nacimiento.

Acogiendo la idea anterior creemos que una escuela *no puede limitarse a promover la competencia académica*. Debe dirigirse a promover “*la persona total*”, debe preparar al alumno para todas las actividades que desarrollen todo su potencial, enfocado en la relación que se genera en el encuentro con el otro, en donde no sólo es importante la actitud del profesor sino también la contribución que hace a la relación con quien recibe el cuidado. Su ética pedagógica está fundada en las necesidades del otro más que en sus derechos, como, por ejemplo, en la relación que se establece entre la madre y su bebé. Para ella existe un cuidado natural, una inclinación que no requiere de reflexiones éticas, y un cuidado ético en el cual la reflexión sobre el deber ser es fundamental. Pero indica que lo natural es obviamente anterior a lo ético, de manera que la reflexión ética sólo aparece cuando lo natural nos ha fallado.

En las relaciones pedagógicas con alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, este cuidado natural surge de las múltiples “*llamadas*” que nos hacen, muchas veces sin decir las: basta una mirada, una actitud de parte de ellos para sentir esa “*inclinación*” a responderlas y hacernos cargo de sus necesidades.

La *responsabilidad pedagógica* potenciada por la vulnerabilidad de nuestros alumnos, se construye permanentemente a través de los efectos de un sinnúmero de encuentros de todo tipo que se dan a lo largo de nuestra experiencia pedagógica. En este sentido, los profesores/educadores influyen tremendamente en la vida de los alumnos y alumnas. La docencia es, fundamentalmente, *un encuentro personal* con los alumnos, un encuentro de dos personas. Noddings plantea que una cualidad muy importante de la responsabilidad es la confirmación del otro, que es atribuir el mejor motivo posible a las acciones de los demás, de acuerdo siempre con las circunstancias y contextos. De este modo se acepta que los alumnos están en una búsqueda sincera y constante de sí mismos, y que sus comportamientos, aun aquellos que nos parecen inadecuados o que van en contra de las reglas, tienen una razón de ser que reclama reconocimiento.

Los alumnos con discapacidad intelectual continuamente muestran comportamientos no usuales, que se salen de la norma, motivo por el cual los profesores/educadores deben confirmar estas acciones, para así *estimular lo mejor y que hay en cada uno de ellos*. Por supuesto, no se trata de alabar ingenuamente a los alumnos o de pasar por alto sus limitaciones, sino de llegar al fondo de las motivaciones para reconocerlas, y razonar con ellos desde allí. Son finalmente las interacciones cara a cara las que dan significado a la labor educativa y construyen una identidad moral y un sentido de vocación.

La perspectiva del “*cuidado como preocupación*” aboga por un currículo escolar en el que se enseñe a los alumnos a mantener relaciones armónicas con los otros y con su entorno. Cuando se elige ser profesor se está entrando en una relación especializada, una relación de cuidado muy particular en la que todo lo que uno hace tiene connotaciones personales-morales. Lo importante es la relación pedagógica, el tipo de vínculo que se desarrolla entre profesor y alumno, contribuyendo ambas partes a la relación enriquecedora.

3.2.4. La pedagogía como relación especial y única entre un profesor y un alumno con discapacidad intelectual

Las temáticas –como plantea Van Manen– no son objetos ni generalizaciones, “son como nudos o entramados de nuestras experiencias, y en torno a ellos se van hilando ciertas experiencias vividas como un todo significativo; [es decir], los temas son las estrellas que conforman los universos de significados que vivimos” (2003, 108). Estas temáticas van indicando la movilidad y dinamicidad de las vivencias y de la investigación.

En educación especial estas temáticas se basan principalmente en *las relaciones* que, día a día, *se establecen entre profesor y alumno*, y que dan sentido y significado a las experiencias. Parten de experiencias personales basadas en *el cuidado, la responsabilidad y el amor*; y todo ello respetando y protegiendo sus derechos, intereses y sensibilidades. Podemos entender esta relación pedagógica, haciendo propias las palabras de Denzin: “el respeto a los otros, pero también el saber escuchar y compartir, así como la generosidad, la cautela y la humildad” (2008, 189). Eso es lo que se respira y se siente cuando tenemos la maravillosa experiencia de hacernos cargo de alumnos y alumnas con discapacidad intelectual.

La aceptación, el respeto incondicional y el grado de responsabilidad que se experimenta hacia la otra persona. Entendido esto como cálido respeto hacia el otro como persona de inmenso valor propio e incondicional, es decir, como individuo valioso independientemente de su condición, limitaciones, conductas o sentimientos. La aceptación también significa responsabilidad, respeto y agrado sentido hacia el otro como persona distinta. Esta aceptación de cada uno de sus aspectos brinda calidez y seguridad a la relación pedagógica (Rogers, 1996).

Esto es fundamental, puesto que *la seguridad y el ser valorado* como persona, parece constituir un elemento de gran importancia en una relación de ayuda.

El desarrollo integral de los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual no depende de un factor único, sino que se han de dar una serie de elementos que, de modo sinérgico, permitan una buena adaptación al entorno y al grupo social. Las actitudes y características del profesor/educador es una pieza clave, pero –sin duda– plantear las relaciones pedagógicas entendidas como un proceso requiere coordinar diferentes elementos y formas “*de ser*” y “*hacer*” a lo largo de la experiencia educativa (Jordán, 2011).

En todo el proceso pedagógico, según Van Manen, los factores claves son las condiciones esenciales que deben estar presentes en toda relación pedagógica: el amor, la esperanza y la responsabilidad son, esencialmente, las disposiciones de los educadores capaces de contribuir a lograr *el bienestar y crecimiento* de cada uno de los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual con los que se interactúa.

El protagonismo del profesor/educador radica en extraer de las múltiples experiencias pedagógicas el instrumento para aprender juntos, considerando para ello que todas las personas tienen sabiduría que comunicar a los demás. De lo que se trata,

pues, es de buscar el saber sólo para usarlo en beneficio del otro, ponernos siempre “al lado” de los más débiles, de los más vulnerables.

Las relaciones humanas son la base del desarrollo social y cultural. Es de gran importancia reconocer que las interacciones permiten el acercamiento a otros, teniendo en cuenta que estas se den asertivamente, de lo contrario son generadoras de conflictos.

Las personas en sus áreas de vida necesitan de otros. El campo educativo no es una excepción y es de gran importancia que las personas que participen de este proceso conozcan las estrategias de interacción que permitan relaciones sanas.

Por lo anterior, es necesario reconocer *la importancia de las relaciones humanas y la forma correcta de interactuar con una persona con discapacidad intelectual* en un ambiente educativo.

Este proceso de conocimiento no es sencillo y requiere tiempo. Cuando se ha implantado en el alumno el interés por la relación y el entorno, es decir, cuando manifiesta una actitud activa ante lo que le rodea, tenemos que ser conscientes de que *su comunicación va a utilizar distintos cauces que debemos saber interpretar*.

Los mensajes que transmiten los alumnos con discapacidad intelectual tienen un contenido muy semejante a los de cualquier otro alumno: necesidad de atención, de reconocimiento, deseos de aprender, cansancio, aburrimiento, deseos de manipular, rechazo... entre otros (López 2002, 2006).

Pero su lenguaje necesita utilizar distintos códigos además del lingüístico, como – por ejemplo– la actitud postural, el comportamiento, la pasividad... y muchas veces el conflicto y la obcecación. Y es aquí, en donde necesitan ser interpretados y comprendidos por sus profesores, ya que no siempre son conscientes racionalmente de todo lo que les pasa, de todo lo que quieren y lo que evitan. Lo manifiestan con su mirada, con su cuerpo, con el movimiento y, muchas veces, necesitan que les ayudemos a comprender sus manifestaciones, a ponerlas en palabras y a extraer de sus mensajes retazos de pensamiento, de razonamiento con el que van construyendo significados sobre lo que les pasa, lo que necesitan y, en definitiva, sobre su propia identidad personal.

Por tanto, la experiencia demuestra que las disposiciones y actitudes de los profesores que tienen alumnos con discapacidad intelectual pueden incidir positiva o negativamente en la construcción de la identidad global y personal de cada uno de los alumnos y alumnas que están a su cargo. Las características generales expuestas son válidas para la mayor parte de los casos, pero la evolución y el pronóstico en cuanto a maduración y aprendizaje dependen en gran medida de la apuesta que se hace por cada alumno y de la respuesta que este recibe de los adultos con los que tiene relación.

Por tanto, las características positivas del profesor (la cercanía, el cariño y las actitudes con las que se sitúa ante sus alumnos –entre otras–) serán determinantes en su desarrollo y evolución positivas.

Es preciso establecer una *escucha* permanente de los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, para obtener la información directa o indirectamente. Lo más importante es conocer a los alumnos. Las actitudes, mensajes y expectativas que se generen con respecto a ellos, son recursos esenciales para lograr un desarrollo integral de todos los alumnos.

Capítulo 4. Justificación teórica del método fenomenológico hermenéutico

Introducción

“Quienquiera que esté buscando al ser humano, primero tiene que encontrar la linterna”

(Nietzsche)

«Saber algo sobre las tradiciones filosóficas» es una importante recomendación que nos hace nuestro autor de referencia Max Van Manen.

En efecto, al considerar que, tanto la hermenéutica como la fenomenología son aproximaciones a las ciencias humanas, bien arraigadas en la filosofía, Van Manen recomienda al investigador «saber algo sobre tales tradiciones filosóficas». No obstante, ello no significa que deba convertirse en filósofo profesional en un sentido académico. Significa, tan sólo, que debería tener los suficientes conocimientos como para poder ser capaz de articular las implicaciones epistemológicas o teóricas de la tarea de hacer fenomenología y hermenéutica, sin perder de vista el hecho de que también se está interesado en la praxis pedagógica de esta investigación; para ser más exactos, significa que «la investigación en ciencias humanas, tal como es practicada por un educador, se transforma en una ciencia humana pedagógica» (2003, p. 26).

Los fundamentos filosóficos de la fenomenología y la hermenéutica son la fuente de inspiración y, por ende, los que sientan las bases para desarrollar el enfoque teórico y, sobre todo, metodológico... fenomenológico-hermenéutico de Van Manen. Por lo dicho en estas líneas, es de suma importancia profundizar en sus raíces, como nos proponemos hacer modestamente en este capítulo.

Lo anterior nos hace pensar, que si bien es cierto, el punto de partida es evidente y está despejado, llegar a tener los conocimientos necesarios sobre fenomenología y hermenéutica, para poder determinar el punto de llegada se nos dificulta en cierta medida. La fenomenología y la hermenéutica son dos corrientes de pensamiento complejas, ricas y extensas que hacen que esta dificultad sea aún más considerable.

Por ende, profundizar en la esencia fenomenológica-hermenéutica del enfoque de Van Manen podemos entenderla como una tarea abierta que debemos descubrir en el camino. Y por tanto, en este trabajo de investigación, sobre la responsabilidad pedagógica, es necesario no perder de vista la prioridad de la perspectiva práctica por sobre la teoría filosófica.

De igual forma es importante reconocer que existe una relación singular entre la inspiración fenomenológica-hermenéutica, que es considerada de una manera general, y el trabajo de Van Manen. Esto es así porque su fenomenología no se alimenta del aporte de algún reconocido fenomenólogo, Husserl, Marcel, Scheler, entre otros, en conjugación con las ideas de algún determinado hermeneuta, como Gadamer. Ni el

nombre de fenomenología hermenéutica se refiere a la posición filosófica que integra ambas corrientes, de la cual Ricoeur es su principal exponente (Ayala, 2008, p. 89).

La fenomenología–hermenéutica no es tal porque se haya basado en el trabajo de autores que, como Heidegger introducen el ingrediente hermenéutico en la fenomenología que desarrollan (Spiegelberg, 1998).

Entonces podemos decir que el enfoque de Van Manen es, mejor dicho, «una ampliación actual y moderna de ciertos aspectos de la tradición fenomenológica hermenéutica» (Van Manen, 2014, p. 35) que existió en Alemania, aproximadamente desde el año 1900 hasta 1965, y en los Países Bajos desde 1945 hasta 1970 aproximadamente.

Van Manen elabora una traducción metodológica del trabajo de estos destacados pensadores. Es un minucioso trabajo, personal y original, que en determinados momentos resulta difícil identificar a algún autor en particular, tanto de la corriente fenomenológica como hermenéutica.

Considerando lo anterior, la fenomenología – hermenéutica de Van Manen es, principalmente, *la fenomenología hermenéutica de Max Van Manen*. Este enfoque ha sido desarrollado a través de la investigación y la docencia durante algunas décadas por nuestro autor de referencia. Por lo que además es reconocido como un importante método de investigación, ya que ha sido utilizado en innumerables trabajos de investigación que lo han utilizado.

Las dos corrientes filosóficas, la fenomenología y la hermenéutica, tienen una larga tradición de varias décadas. Por otra parte, la pedagogía como ciencia humana también tiene una larga historia. Todo esto en el contexto geográfico de los Países Bajos, Flandes y Alemania. No obstante, supuestamente dentro del discurso educativo contemporáneo, ha sido apenas influenciado por la energía del aporte de las corrientes fenomenológica y hermenéutica de las que Van Manen ha seguido.

Es importante mencionar que la pedagogía fenomenológica tuvo como referentes a miembros extraoficiales de la llamada «Escuela de Utrecht» como: Beets, Langeveld, Perquin, Strasser y Vermeer, entre otros, y cabe hacer notar que para Van Manen el autor más representativo de este grupo fue Langeveld. (Van Manen, 2014).

Por tanto, la pedagogía fenomenológica es considerada como una fase única del pensamiento educativo europeo de occidente que se desarrolló entre los años 1940 y 1970 (Ayala, 2007, p. 53).

Por otra parte, respecto a la tradición fenomenológica, además del enfoque de Van Manen, también han aparecido otros enfoques afines a los de este autor. Específicamente, desde el año 1970 en el ámbito norteamericano, se han desarrollado algunos trabajos en las áreas de educación con Greene 1973, 1985 y Vandenberg 1969, 1971 y 1974, y en psicología con algunas variaciones de carácter científico de la Psicología Fenomenológica con Giorgi 1970 y Moustakas 1994.

El método fenomenológico hermenéutico, tal y como nos dice Van Manen, tiene como punto de partida una fenomenología que es [el resultado] de la escuela europea occidental de Pedagogía y Psicología Fenomenológica (1996, p. 2).

Para comenzar este capítulo presentaremos las bases teóricas del método fenomenológico-hermenéutico. Y para ello, ahondaremos en las tradiciones filosóficas de la fenomenología y de la hermenéutica, debido a que nuestro interés se centra en conocer los principales aportes que han hecho estas corrientes y las relaciones de influencia mutua que han desarrollado, ya que a nuestro parecer, son fundamentales para comprender la perspectiva de Van Manen.

Finalmente entraremos en el desarrollo del método fenomenológico-hermenéutico en la versión de Max Van Manen, nuestro autor de referencia.

4.1. Bases teóricas de la metodología fenomenológica hermenéutica

Es fundamental que todo investigador en «ciencias humanas» puedan llegar a conocer y a apropiarse de las tradiciones filosóficas de ambas corrientes, con la finalidad de poder articular sus implicaciones epistemológicas y teóricas en la tarea de hacer fenomenología y hermenéutica (Van Manen, 2014).

A través de los siguientes apartados trataremos de ahondar en el marco teórico y filosófico, de manera que podamos entender los orígenes del método fenomenológico-hermenéutico de Max Van Manen (2003, 2014), nuestro autor de referencia para desarrollar nuestro trabajo de investigación.

4.1.1. La fenomenología

Cuando hablamos de fenomenología, en primer lugar, debemos entender que este vocablo está compuesto por dos nombres: «*fenómeno*» y «*logos*».

Fenómeno, del latín *phaenomenon* –y éste del griego *φαινόμενον*–, viene a significar «aparecer» o «mostrarse». En esta línea, «fenómeno» hace referencia a «lo que aparece» o a «lo que se muestra». Sin embargo, debemos tener cuidado porque «lo que se muestra», algunas veces, puede no ser lo que «*es*», de modo que, encubriendo el ser, pueda quedarse en un mero *parecer*. Esto es lo que hace que el concepto de fenómeno también tenga el significado de «apariencia» y pueda ser definido como *lo que se muestra* y como *apariencia* (Heidegger, 1993). Para Husserl, en concreto, el fenómeno era «el objeto intuido o tal como se nos aparece aquí y ahora» (Ferrater, 2009, p. 1237). Sumarizando esto último mucho, el cometido de la *fenomenología*, según la entendía este gran filósofo alemán, consistía en describir minuciosamente las «cosas... tal como aparecen en la conciencia», en la «experiencia inmediata» y, por tanto, libre de preconcepciones previas (Van Manen, 2003, 2014).

Para Heidegger, la máxima imperante en el marco de la fenomenología es aquella conocida expresión: *¡Ir a las cosas mismas!*; lo que le llevó a entender la fenomenología como la ciencia humana capaz de «*permitir ver lo que se muestra, tal como se muestra por sí mismo, efectivamente por sí mismo*» (Heidegger, 1993, p. 45).

Intentando sintetizar todo lo posible, podemos designar a la fenomenología como un amplio movimiento científico y espiritual, que tiene como a su primera fuente de inspiración –aunque no únicamente– a Edmund Husserl. Por otra parte, este muy reconocido autor nos ofrece mucho algo más que una definición de lo que es la fenomenología, ya que se encarga, principalmente, de la tarea de *practicarla* (Husserl, 2012).

Husserl, padre de la fenomenología, considera que ésta es una *filosofía*, un *enfoque* y un *método*. Y como filosofía ha cambiado considerablemente a lo largo del tiempo (Ibíd.)

También desde una posición epistemológica, la fenomenología enfatiza la vuelta a la reflexión y a la intuición para describir y clarificar la *experiencia* tal *como ella es vivida*. Por tanto, plantea el estudio del significado de la experiencia humana (Husserl, 2012, p. 118).

4.1.1.1. La fenomenología y sus orígenes

Hablar de fenomenología es casi tanto como hablar de la filosofía del siglo XX. Las ideas de Edmund Husserl (1859–1938), creador de este movimiento filosófico, han sido fuente de inspiración de muchos filósofos de nuestro siglo que han recogido su influencia en mayor o menor grado.

Fue en Viena, en el año 1884, cuando Husserl comenzó a asistir a las clases de Franz Brentano sobre psicología y filosofía. Éste lo impresionó de tal forma que decidió dedicar su vida a la filosofía. La influencia capital sobre Husserl corresponde a lo que Brentano llama *consciencia intencional*, y que puede enunciarse con el aforismo «*toda consciencia es consciencia de algo*» (Luypen, 1967). Esto quiere decir que la consciencia existe porque existe *lo real*, externo a ella, que la motiva y en cierto modo genera la consciencia intencional, que –por una parte– se presenta como una refutación a todo posible solipsismo y –por otro lado– deviene, a partir de Husserl, el factor que permite crear el método de la reducción fenomenológica.

El significado definitivo con que hoy se emplea el término que nos ocupa proviene de finales del siglo XIX. Podríamos decir que la fenomenología, como escuela, tuvo su origen en la enseñanza de Franz Brentano y su máximo exponente en Edmund Husserl, quien empleó el método fenomenológico para desarrollar uno de los sistemas filosóficos más novedosos y refinados de la primera mitad del siglo XX (Morán, 2011).

En este sentido la fenomenología opera abstrayendo la cuestión de la existencia del objeto conocido, y describiendo minuciosamente las condiciones en las que se aparece a la conciencia; la fenomenología está así en fundamental oposición a la filosofía crítica, de índole kantiana, que se orienta al contenido trascendental que la experiencia no muestra. Martin Heidegger, quien fue discípulo y ayudante de Husserl, practicó la fenomenología en sus primeras obras, aunque luego se apartó del método como tal (Ibíd., p. 89).

Por su parte Lambert (1764) designó a la fenomenología como una de las formas de investigación filosófica que tenía la finalidad de distinguir entre la verdad y la apariencia. Por su parte Kant (1770) trató acerca de una *phenomenologia generalis* precedente a la metafísica que estableciera claras distinciones y separara el mundo sensible del inteligible. También Hegel llamó *fenomenología del espíritu* a la ciencia que muestra la sucesión de las diferentes formas o fenómenos de la conciencia hasta llegar al saber absoluto; de este modo, la fenomenología presentaba el «devenir de la ciencia en general o del saber» (Ferrater, 1979, pp. 1147-1148).

Llegado a este punto conviene señalar que esta corriente fue trabajada y desarrollada, también, por un conjunto de pensadores, además de Husserl, entre los que destacan sus asistentes personales como Edith Stein y Martin Heidegger, así como también de manera simultánea a él: Alfred Schütz, Karl Jaspers, Jean-Paul Sartre, Max Scheler, Simone de Beauvoir, Maurice Merleau-Ponty y Paul Ricoeur, entre otros (Moran, 2011).

Para Husserl la fenomenología está llamada a ser algo así como el factor común de la filosofía europea *no positivista*, llamándola por ello *fenomenología puramente descriptiva*, muy próximamente a lo que en la escuela de su maestro, Franz Brentano, se hablaba de la *psicología descriptiva*. Fue a partir de Brentano como Husserl «asumió la convicción de que la filosofía es una ciencia rigurosa, así como el punto de vista de que la filosofía consistía en una *descripción* y no en una *explicación causal*» (Morán, 2011, p. 7).

Como podemos ver la fenomenología, como movimiento histórico y filosófico, fue desarrollado en distintos países por una amplia representación de pensadores. Sin embargo, podría decirse que se trata de un movimiento empezado y elaborado –de modo prioritario– por Husserl, que fue cambiado drásticamente por Heidegger y que fue evolucionando por las transformaciones y matizaciones que realizaron otros pensadores, ya que cada uno de ellos fue interpretando y enfatizando diferentes aspectos de la fenomenología. Por tal motivo, es muy difícil considerar a la fenomenología como una única escuela de pensamiento (Spiegelberg, 1994).

4.1.1.2. La fenomenología como corriente filosófica

El concepto de fenomenología ha sido utilizado desde épocas muy antiguas. Para los filósofos griegos como Platón, los fenómenos eran considerados como «apariencias» o «ilusiones» que podían engañar a los sentidos y, por tanto, no podían ser confiables para generar un conocimiento del mundo como lo era la razón (Schérer, 1969).

Por el contrario, los realistas aristotélicos consideraban que la razón, como facultad de conocimiento, no podía arrojar conocimientos acerca del mundo sin recurrir a la experiencia. En este sentido la fenomenología, en su significado filosófico, hace referencia a la necesidad de fundamentar el conocimiento acerca del mundo sobre una base empírica-experiencial, y no solamente sobre una base racional. Por tanto, en su acepción moderna, la fenomenología constituye un movimiento o corriente filosófica que llama a resolver los problemas más acuciantes de la filosofía apelando a la *experiencia intuitiva*, bajo el lema de Husserl, fundador de la fenomenología moderna,

«*a las cosas mismas*». Siendo así podemos entender que la fenomenología es la doctrina filosófica que estudia *lo que aparece (a la conciencia)*, es decir, los fenómenos (Morán, 2011).

De acuerdo a lo anterior, en sentido general y etimológico, fenomenología significa la *descripción* de *lo que aparece a la conciencia*, esto es: el *fenómeno*. El uso filosófico de este término lo inicia J. H. Lambert (1764) como «*doctrina de la apariencia*», o del verdadero conocimiento sensible, en oposición a la «*doctrina de la verdad*». Por su parte Hegel ahonda el sentido del término y lo aplica al camino vivencial que recorre la conciencia hasta llegar al saber absoluto o ciencia; lo describe como el «*devenir de la ciencia en general o del saber*». Sin embargo, con más rigor se entiende por fenomenología la teoría filosófica de Edmund Husserl, tal como la presenta en su obra *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* (1913), así como también en las obras de sus seguidores.

Dentro de su orientación clásica, tal como la entiende Husserl, que la llama fenomenología trascendental, es el método que permite describir el sentido de las cosas viviéndolas como fenómenos de conciencia. Y para ello lo concibe como una tarea de clarificación para poder llegar «*a las cosas mismas*» partiendo de la propia subjetividad, en cuanto las cosas *se experimentan*, en primer lugar, como *hechos de conciencia*, cuya característica fundamental es la intencionalidad.

Esta doctrina fue iniciada por el filósofo J. H. Lambert (1728-1777) quien investigó sobre el tema de las apariencias. Posteriormente surge en el siglo XX, el fundador de este movimiento en Alemania Edmund Husserl (1859-1938), y los representantes más importantes: Alexander Pfander (1870-1941), Max Scheler (1874-1928), Dietrich von Hildebrand (1890-1978), Martin Heidegger (1889-1976), Jean Paul Sartre (1905-1980) y Maurice Merleau-Ponty (1908-1961).

A pesar de que el término «fenomenología» fue utilizado muchas veces en la historia de la filosofía antes de Husserl, el uso moderno de esta palabra está basado principalmente en –o relacionado con– la presentación de este autor y la explicación de una ontología por esencia. Esta rama de la filosofía se diferencia de otras porque tiende a ser *más descriptiva* que *explicativa*.

Considerando esta corriente dentro del panorama de la filosofía contemporánea, podemos distinguir dos vertientes principales de la fenomenología: la fenomenología del conocimiento y la fenomenología existencial, ambas herederas del pensamiento husserliano. La primera considera que el fin de la filosofía debe ser fundamentar el conocimiento, sin aspirar a ofrecer una explicación ontológica de la realidad. Es decir, desde el punto de vista de la fenomenología trascendental de Husserl, la filosofía debe renunciar a la investigación sobre los temas transmundanos y concentrarse en el conocimiento de la realidad más inmediata (Lyotard, 1989).

Por otra parte, la fenomenología existencial recoge el lema «*¡a las cosas mismas!*», que apela a un conocimiento inmediato de la realidad, pero que se diferencia radicalmente de la fenomenología del conocimiento en sus motivaciones y en sus fines.

Para Heidegger, sin embargo, la reducción de la filosofía a la fundamentación del conocimiento científico cumple fines meramente prácticos, reduciendo a la filosofía a ser la sierva de la tecnología, mientras que, por el contrario, la filosofía debería dirigir

su mirada a un objeto específico de estudio, como lo es el estudio del *ser* u ontología (Luypen, 1967)

En resumen, la diferencia entre ambas vertientes estriba en la divergencia de motivaciones y fines. Mientras que la fenomenología del conocimiento se limita a la fundamentación del conocimiento científico sin aspirar a adentrarse en los terrenos nebulosos de la ontología, la fenomenología existencial no sólo busca fundamentar el conocimiento, sino toda la realidad, y por lo tanto posee un carácter ontológico (Ibíd., p. 103).

A grandes rasgos, y siguiendo a Thorne, podemos decir que la fenomenología es una actitud filosófica que se deriva de la investigación de las cuestiones esenciales de la epistemología y la ontología (1991). Dicho en otros términos: se interesa por lo que «*es en esencia*» irremplazable, por lo que es considerada como una «*teoría de lo único*», de lo individual y personal, o como bien nos explica Van Manen: «*se interesa por el estudio de las esencias, de lo que “es” algo y, sin lo cual, no podría ser lo que es*» (2014).

La fenomenología, entendida como una antropología filosófica se desarrolló principalmente en los Países Bajos y en Flandes. Siendo Husserl su gestor y principal exponente (Levering y Van Manen, 2002). El auge de la fenomenología en Flandes se produjo a partir de la creación del Archivo de Husserl. En cambio en los Países Bajos su máximo apogeo se experimentó en el vínculo con las ciencias humanas en conexión con la llamada «Escuela de Utrecht».

De acuerdo a lo anterior, la fenomenología de Husserl fue desarrollada e introducida en los Países Bajos por William A. Luypen (1922-1980) y Reinout Bakker (1920-1987) quien desarrolló un estudio histórico de la Fenomenología. Por su parte, C. Kwant (1918) hizo accesible el trabajo de Merleau-Ponty; Cornelius A. van Peursen (1920-1996), que se inspiró fundamentalmente en Plessner y en Merleau-Ponty; Reinier Beerling, especialmente importante por su postura crítica ante el pensamiento de Husserl; Adrian Peperzak (1929), quien tradujo e introdujo el pensamiento de Ricoeur y de Levinas y llevó la Fenomenología al contexto anglosajón (Universidad de Chicago); Theo de Boer (1932), quien desarrolló una antropología filosófica y formuló una psicología fenomenológica y Joseph J. Kockelmans –también en el contexto de los Estados Unidos– quien tradujo e introdujo el trabajo de Husserl y de Heidegger.

Por otra parte, en el ámbito de Flandes, el hecho fundamental para la expansión y el estudio del pensamiento de Husserl fue la creación de los Archivos de Husserl en Lovaina. Gracias al esfuerzo del religioso Herman L. Van Breda se rescataron de la destrucción nazi más de 45.000 páginas escritas a mano por el mismo Husserl que fueron trasladadas a Bélgica. Además, Van Breda obtuvo la colaboración de algunos filósofos cercanos a Husserl para la transcripción de los textos originales: Eugen Fink y Edwin Langredbe, Walter y Marly Biemel, Stephen Strasser y su esposa.

También en Flandes la fenomenología fue desarrollada principalmente por Alphonse de Waelhens (1911-1981) que ocupó la cátedra de Filosofía en Lovaina. Waelhens aportó una orientación crítica hacia el trabajo de Husserl. Así también, formuló comentarios originales al trabajo de Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty y Gadamer, aunque su trabajo más importante estuvo relacionado con el Psicoanálisis.

Del mismo modo, en el contexto de Utrecht, la fenomenología estuvo vinculada al desarrollo de las ciencias humanas, y en donde la Escuela de Utrecht fue el aporte más influyente debido a que «la escuela holandesa o de Utrecht puede ser considerada una contribución holandesa genuinamente original. La Escuela de Utrecht estuvo conformada por un grupo de educadores, psicólogos, pedagogos, pediatras, sociólogos, criminólogos, juristas, psiquiatras y médicos orientados fenomenológicamente quienes formaban una asociación más o menos cerrada de académicos que pensaban de forma afín» (Levering & Van Manen, 2002, p. 278).

Por tanto, la fenomenología no es un movimiento homogéneo, dado que se han dado distintas interpretaciones, tanto en la caracterización del auténtico método fenomenológico como en las tesis doctrinales en las que hay que concluir.

Llegado a este punto, es importante destacar que la fenomenología, considerada una *filosofía*, un *enfoque* y un *método* de investigación cualitativa (Burns & Grove, 2004; Munhall, 1989; Munhall, 2007; Oiler, 1982; Solano Ruiz, 2006), se ha convertido en un componente básico del desarrollo de las ciencias humanas profesionales en muchos países (Van Manen, 2014). Sin embargo, debemos considerar que hay diferentes enfoques para hacer investigación fenomenológica, al tener sus raíces en diferentes tradiciones filosóficas que dirigen de un modo, o de otro, las conexiones entre la naturaleza de la realidad y la relación que percibe el investigador de esa realidad (Annells, 1999).

Podemos concluir señalando que existen dos corrientes fundamentales que emanan de los trabajos realizados: la fenomenología trascendental elaborada por Husserl, y la fenomenología ontológica de Heidegger (Converse, 2012; Rapport & Wainwright, 2006).

Por lo anterior creemos importante mostrar lo más trascendental del pensamiento filosófico de Husserl y Heidegger con la finalidad de poder afianzar la estructura de estas dos corrientes fenomenológicas.

4.1.1.3. La fenomenología husserliana

Edmund Husserl ha sido catalogado como el fundador de la fenomenología. La filosofía contemporánea está en deuda con este pensador, en la medida en que la renovación que llevó a cabo dirigió gran parte de las discusiones y propuestas determinantes en el siglo XX.

«Sin claridad no puedo vivir»; esta fue una de las frases célebres de este notable pensador que pone en evidencia la concepción que tenía respecto a la filosofía fenomenológica. Ésta era concebida como «un asunto vital», pues consideraba que la filosofía no era otra cosa sino la posibilidad de aclarar «su estancia en el mundo» (Husserl, 1992).

Podemos decir, entonces, que históricamente Husserl termina el ciclo filosófico de la metafísica, porque con él comienza una nueva era de la filosofía que busca, ante todo, una nueva actividad racional diferente a la planteada hasta ese entonces.

Husserl hace evidente la crisis de la razón absoluta y universal, de modo que es necesario replantear de aquí en adelante la actividad filosófica con una responsabilidad social como respuesta a los problemas del mundo, que ya no se resuelven desde una razón objetiva, sino que se solucionan en el encuentro de múltiples puntos de vista (San Martín, 1987).

En efecto, Husserl quiso hacer de la filosofía una ciencia rigurosa y una de las ciencias que finalmente tuviera que ser aplicada a toda filosofía (Morán, 2011). Parafraseando al propio Husserl, presentamos a continuación una definición respecto a la fenomenología en cuanto «ciencia»:

«Fenomenología» designa una ciencia, un conjunto de disciplinas científicas. Pero también designa, al mismo tiempo y por encima de todo, un método y una actitud intelectual: la *actitud intelectual* específicamente *filosófica*; el *método* específicamente *filosófico*. Casi se ha convertido en un tópico de la filosofía contemporánea, en cuanto tiene la pretensión de ser ciencia rigurosa, el hecho de que solo puede haber un método de conocimiento común para todas las ciencias y, por tanto, también para la filosofía. (2012, p. 82).

El primer período fenomenológico lo podemos ubicar a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Su fase principal es la lenta formación y transformación de la idea de fenomenología, la cual resulta de la búsqueda de una filosofía como ciencia rigurosa en la mente de su fundador. Durante los primeros años del siglo XX, además de Husserl, un grupo de jóvenes filósofos alemanes, conocidos como el «grupo de Munich»: Alexander Pfander, Lipps, Daubert, Scheler, entre otros, todos discípulos de Theodor Lipps, desarrollaban una búsqueda en este mismo sentido (Spiegelberg, 1994).

Del contacto del «grupo de Munich» con Husserl, así como también de otras interacciones, surgió el llamado movimiento fenomenológico en su forma de Gotinga, que fue la que finalmente subsistió.

Por otra parte en las regiones de los Países Bajos y Flandes Husserl desarrolló la fenomenología, esencialmente, como una antropología filosófica (Levering & Van Manen, 2002). En Flandes la fenomenología tuvo su máximo esplendor desde la creación del Archivo de Husserl y en el ámbito de los Países Bajos su más alto progreso se experimentó en conexión con las ciencias humanas vinculadas con la llamada «Escuela de Utrecht».

Lo que podríamos llamar el segundo período fenomenológico surge durante la década de los años 30 en Francia. Después de absorber, en un primer momento, la tradición alemana, la fenomenología francesa desarrolló su propia productividad. Una parte importante de la distintiva forma propia que adoptó se debe a sus interpretaciones muy peculiares, por así decirlo, en su orden Scheler, Heidegger y Husserl. En este período sobresalen, también, creativos pensadores como Gabriel Marcel, Jean-Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty, Paul Ricoeur, Mikel Dufrenne y Emmanuel Lévinas.

Por tanto, el contexto en el cual surge la fenomenología de Husserl está marcado por una especie de saturación de la corriente especulativa de tipo hegeliano, que se trataba de un sistema metafísico, y precisamente por eso, de una estructura intelectual cerrada, completa y sin posibilidad de prolongación. Todo esto sumado a los grandes progresos de la ciencia, tanto empíricas como formales, en donde se exaltaba el

conocimiento científico, empírico y positivo, y se desdeñaba a la filosofía (Spiegelberg, 1994).

Tomando en cuenta este panorama global, el proyecto de Husserl de hacer de la filosofía una ciencia rigurosa forma parte de los varios intentos por buscar una salida a esta crisis. La situación planteaba, por un lado, que las ciencias estaban dejando sin objeto específico de estudio a la filosofía, pues podían decir cosas más inteligibles y sustentadas empíricamente acerca del mundo que ella y, por otro parte, iba calando en la mente contemporánea que hacer filosofía era una posibilidad más bien poco seria.

De acuerdo a lo anterior, Husserl se enfoca hacia la búsqueda de fundamentos seguros para el saber específicamente filosófico, lo que para él se traduce en el ya mencionado proyecto de hacer de la filosofía una «ciencia» estricta y rigurosa, a la que llama Fenomenología.

Al llegar a este punto, glosando a Spiegelberg, cabe decir que la fenomenología es una ciencia de objetos ideales, porque es *ciencia de las vivencias*. «Es una ciencia esencialmente nueva, alejada del pensar natural, por lo que tiene de peculiar y por desarrollarse sólo en nuestros días y se llama a sí misma “ciencia de los fenómenos”» (1994, p. 156). O dicho de otro modo: esta corriente filosófica aspira al conocimiento estricto de los fenómenos, entendidos simplemente como las cosas tal y como se muestran, tal y como se ofrecen a la conciencia.

Ciertamente, para Husserl la fenomenología es un retorno a los fenómenos, «*a las cosas mismas*», a las *esencias* que constituyen la conciencia y la percepción del mundo humano, a la propia naturaleza del fenómeno que hace que «*algo*» sea lo que *es*, pero *sin lo cual no podría ser lo que es*. De acuerdo a esto, Husserl definió la fenomenología como una filosofía descriptiva de las *esencias* de las *puras experiencias*, tal y como se presentan en la conciencia. De este modo, pretendía *aprehender las experiencias en su origen y esencia* sin interpretarlas, explicarlas ni teorizar sobre ellas (Van Manen, 2014).

Entonces, de manera general y sintética, la fenomenología como ciencia se puede definir, tal como lo hace Lyotard (1989), como: el estudio de los fenómenos; es decir, el estudio de lo primero que aparece a la conciencia, de lo dado. Se trata de explorar esto que es dado, la «cosa misma» en que se piensa, de la que se habla, evitando forjar hipótesis tanto sobre la relación que liga el fenómeno con el ser del cual es fenómeno, como sobre la relación que lo une al yo para quien es fenómeno (cit. en Ayala, 2008, p. 95).

De acuerdo a lo anterior, Husserl enfatiza que la fenomenología plantea estudiar el significado de la experiencia humana y considera que es una filosofía, un enfoque y un método (1970). La fenomenología, desde una posición epistemológica acentúa la vuelta a la reflexión y a la intuición para describir y clarificar *la experiencia tal como ella es vivida* y se configura como conciencia (Spiegelberg, 1994).

Este autor reserva esta tarea a lo que él denomina la «fenomenología del conocimiento», la cual forma la primera parte y la más importante de la fenomenología en general, puesto que ella designa «ante todo» un método y una actitud de pensamiento, a saber, precisamente el método y el pensamiento específicamente filosófico (Husserl, 1982, p. 167).

El horizonte fenomenológico se mueve en la dirección de clarificar las condiciones que hacen posible el conocimiento de lo trascendental que hay en toda definición de la realidad, mostrando como dichas condiciones forman parte de lo real en cuanto constituyen parte de la actividad de la conciencia.

La tensión entre un posible desprendimiento epistemológico y sus implicaciones ontológicas aparece –a primera vista– como una tensión constitutiva del enfoque fenomenológico. Por tanto, la idea de la *epoché*, es decir, de la desconexión de todo contenido a priori de la conciencia, se enfrenta en apariencia a la noción de intencionalidad como elemento conformador de la vivencia según la concepción desarrollada por Husserl (Schérer, 1969, p. 68).

Para Husserl y la fenomenología trascendental, la *epoché* designa la suspensión o «puesta entre paréntesis» de la actitud natural, es decir, de la creencia de la realidad exterior del mundo (1992, p. 54). Sin embargo la finalidad de la *epoché* no es la de poner en duda la realidad del mundo, sino la de impedir que aparezca el fenómeno del mundo, que es solo pura apariencia y que no puede afirmar la realidad de la cosa (Ibíd.). Por tanto la conciencia queda expuesta en su disposición trascendental, como una nueva región *sui generis* del ser, definida por la ideación o intuición de las esencias. La *epoché* actúa como una sucesión de esferas de reducción fenomenológica, hasta el logro de una conciencia pura de carácter trascendental (Schérer, 1969). La fenomenología empieza su camino como método de pensamiento a partir de la puesta entre paréntesis de los resultados de la actitud natural, es decir, de todo contenido asociado a vivencias intencionales. La reducción busca desconectar los prejuicios para permitir el despliegue de las esencias que constituyen los elementos propios de la conciencia pura (Husserl, 1992), ya que la tarea de la fenomenología trascendental era describir el mundo de la vida desde una posición separada, a través de la reducción (LeVasseur, 2003).

Siguiendo las ideas de Racher & Robinson (2003): la *reducción*, la *esencia* y la *intencionalidad*, conforman los tres elementos fundamentales de la fenomenología trascendental de Husserl (2003). Por tal motivo, y con el ánimo de conocer mejor el pensamiento del fundador de la fenomenología, a continuación explicaremos de manera panorámica cada uno de estos tres elementos. De esta forma tendremos la oportunidad de conocer, en mayor medida, su pensamiento de fondo, lo que permitirá, a su vez, una mayor comprensión del enfoque fenomenológico-hermenéutico de Max Van Manen (2003, 2014).

Reducción - epoché

La teoría de la reducción fue la que permitió a Husserl considerar la filosofía (fenomenología) como una ciencia rigurosa, ya que si la presencia de un fenómeno es auténtica, la visión, la aprehensión y la descripción de dicho fenómeno en cuestión, tal como es, se hace entonces posible (Husserl, 2012). En realidad, la reducción se encuentra en la base de la concepción de la filosofía como un saber que se da por tarea el recuperar totalmente –mediante tal reducción– la experiencia tal como efectivamente es vivida (Husserl, 1985, p. 114).

La reducción consiste en dos movimientos metódicos: *epoché* y *reducción*, que, aun siendo distintos, se complementan entre sí (Van Manen, 2014).

El término central utilizado por Husserl en su fenomenología es el término reducción o *epoché*, que en resumen, es la operación mental por la cual se coloca «entre paréntesis», se prescinde o se deja fuera de consideración algún dato que ordinariamente se presenta (Schérer, 1969).

Refiriéndose a la *epoché*, Husserl acuñó el término *bracketing* (colocar entre paréntesis), como analogía al paréntesis que se emplea en las matemáticas, en las que las operaciones que están dentro del paréntesis se mantienen separadas de las operaciones que están fuera de él. De manera que *epoché* o *bracketing* significa poner entre paréntesis las asunciones varias que pueden interponerse a la hora de abrir el paso al *significado originario de un fenómeno vivido* (Van Manen, 2014).

Relacionado con la idea anterior, lo que la actitud fenomenológica busca realizar es una alteración radical respecto a toda actividad predicativa. En contraste con la actitud natural, la fenomenología debe activar la *epoché*, efectuando una suspensión-abstención de todo contenido predicativo ajeno y dejar de lado, por un tiempo al menos, todo juicio que pueda entorpecer el acceso al fenómeno estudiado. O como el propio Husserl apunta: una actitud verdaderamente fenomenológica ha de abstenerse de todo juicio sobre el *ser* de los fenómenos, para permitir así una observación sin «prejuicios» de la consciencia pura, es decir, de lo que se aprehende de los fenómenos en la correlación objeto-consciencia (1985).

Por otro lado, la *reducción*, que deriva de *re-ducere*, consiste en volver de nuevo a reconsiderar el fenómeno que es dado en la experiencia, con el objetivo de obtener lo único del fenómeno concreto hacia el que estamos orientados (Van Manen, 2014).

A partir de 1910 Husserl definió la fenomenología como el estudio de las estructuras de la conciencia que capacitan al conocimiento para referirse a los objetos fuera de sí misma. Este estudio requiere reflexión sobre los contenidos de la mente para excluir todo lo demás. Husserl llamó a este tipo de reflexión *reducción* fenomenológica.

Sumarizando lo anteriormente dicho, para Husserl la *epoché* y la *reducción* fueron consideradas como actitudes y presupuestos primordiales para la fenomenología trascendental. No puede decirse lo mismo, sin embargo, para una buena parte de sus discípulos más directos, al no ver fácil llevarlas a la práctica y abriendo sus propias vías de investigación y desarrollo metodológico. Ahí se puede situar el propio Heidegger y, más tarde, Ricoeur. Respecto a este segundo, Morán comenta: «el filósofo francés Paul Ricoeur destacó justamente que la fenomenología es la historia de las desviaciones respecto a Husserl» (Morán, 2011, p. 2).

Intencionalidad

La intencionalidad constituye un elemento conformador de la vivencia según la concepción desarrollada por Husserl.

En efecto, en el marco de la fenomenología trascendental de este pensador, la intencionalidad es un elemento central, ya que los fenómenos que se presentan ante la conciencia tendrían como característica principal la intencionalidad (Spiegelberg, 1994). La imagen de una conciencia trascendental, que es el residuo último de una realidad a priori, tensiona así desde su origen el supuesto de una intencionalidad subyacente en la propia constitución de la conciencia pura (Husserl, 2012).

Para Van Manen, «la conciencia está en el mundo y siempre es intencional, siendo también siempre conciencia de algo. De esta forma, el término «intencionalidad» indica la conexión inseparable del ser humano con el mundo» (2003, p. 198). Por lo mismo, Husserl entendía que la intencionalidad de todos nuestros pensamientos, actos y sentimientos es la que hace que éstos siempre sean «sobre» cosas que están en el mundo (Van Manen, 2014).

La intencionalidad es una propiedad esencial de la conciencia, por la cual ésta se tiende hacia un objeto. Gráficamente, ella se podría representar como una flecha tendida hacia el objeto. Entonces, la conciencia no debe entenderse como una substancia sino como una *actividad*, como un estar lanzado desde la conciencia, de modo que se resuelve siempre en una «conciencia de»; de manera que cada tipo de objeto tiene siempre un tipo de intencionalidad (Szilasi, 1973, p. 143). La intencionalidad es la propiedad específica que tienen los fenómenos psíquicos –a diferencia de los fenómenos físicos– de estar dirigidos hacia algo, es decir, de ser siempre conciencia de algo (Husserl, 1985). Así las cosas, la intencionalidad de la conciencia se refiere a la constante correlación entre los actos de la conciencia (percibir, recordar, amar, etcétera) que siempre hacen relación con un objeto, y éste tal como aparece en esos actos (Ibíd, p. 243).

A tenor de todo lo dicho, la fenomenología trascendental, según Husserl, tiene como objeto el estudio de los componentes básicos de los significados que hacen posible la intencionalidad. Así, la intencionalidad como principio es el único contenido que queda como último residuo para la reconstitución de la conciencia trascendental (Spiegelberg, 1994). Ésta es el horizonte hacia el cual se dirige la vivencia y el que hace posible que las esencias efectúen el paso de lo contingente a lo trascendental (Ibíd.).

Esencias

Es indudable que la «esencia» ha sido un tema central a lo largo de toda la historia de la filosofía. Tradicionalmente, ha sido considerada como aquello que mejor responde a la pregunta sobre el «*qué*» de lo real, refiriéndose –así– a *lo que* las cosas *son* (Husserl, 1992, p. 76).

Por otra parte la *esencia* ha sido una fuente segura del conocimiento, ya sea de la esencia metafísica de carácter universal (especie), de la esencia real... o de la esencia de los fenómenos y de las vivencias fenoménicas.

Uno de los ejes centrales en el estudio de la problemática de las esencias, sin duda alguna, lo constituye la reflexión husserliana. En efecto: frente a la filosofía

tradicional, que consideraba «natural» suponer la necesidad de fundamentar la realidad de los objetos de estudio, Husserl plantea un cambio radical al proponer que lo que antes era figura (la realidad) se convierta en fondo, permitiendo así que el fondo fenoménico adquiriera el lugar central en la filosofía (Ibíd., p. 154). Desde la perspectiva propia de esta reflexión, la *esencia* conserva su papel preponderante, sólo que está ahora referida a las vivencias fenoménicas.

Una definición más concreta nos la proporciona Husserl cuando dice: «ante todo, llamo esencia a lo que se encuentra en el ser autárquico del individuo, constituyendo *lo que él es*» (1992, p. 98).

El objetivo principal y centro de la fenomenología son las *esencias*, dejando de lado lo que es simplemente fáctico, contingente o singular, e interesándose sólo por ese centro o unidad de características que se entrelazan (Ferrater, 2009). Si todo esto es así, la teoría del conocimiento constituye la parte primera/fundamental de la fenomenología. Por tanto, ella estudia la *esencia* del conocimiento y de su objeto, convirtiéndose así en la ciencia universal de las esencias (Lyotard, 1989). O dicho de otro modo, la fenomenología aparece como la filosofía destinada a describir las esencias de los fenómenos, tal como aparecen en la sobre la base de la intuición, considerada ésta como el acto fundamental de la conciencia

De acuerdo al idealismo fenomenológico, esencia es «el *eidós*, la idea en sentido platónico, pero concebida en su pureza y libre de toda interpretación metafísica, o sea, tomada exactamente como se nos llega a dar en forma inmediatamente intuitiva en la visión de las ideas que se originan por este método» (Husserl, 1980, p. 377).

Tal como lo expresa Van Manen (2014), las esencias con las que trata la fenomenología son esencias de las experiencias vividas concretas. O como lo comenta en otra obra suya este mismo autor: la esencia consiste en aquello que hace a una cosa ser lo que es, y sin lo cual no sería aquello que es; aquello que hace a una cosa *lo que es*, en lugar de hacer que sea o se convierta en otra cosa (2003, p. 193).

4.1.1.4. La ontología en la fenomenología de Heidegger

La fenomenología significa en primer lugar para Husserl, y tal y como Heidegger lo repite continuamente en sus obras, la exigencia de «ir a las cosas mismas».

Los fenomenólogos siguieron a Husserl en el intento de utilizar descripciones puras. De esta forma suscribieron la frase de Husserl que conducía a aprehender «*las cosas mismas*». Sin embargo, diferían entre sí tanto en lo referente a si la reducción fenomenológica puede ser llevada a cabo, como en lo referente a lo que es evidente para el filósofo al dar una descripción pura de la experiencia (Husserl, 2012).

El filósofo alemán Martin Heidegger (1889-1976), colega de Husserl y su crítico más brillante, proclamó que la fenomenología debe poner de manifiesto qué hay oculto en la experiencia común diaria. Por lo que, al contrario de Husserl, enfatizó la

importancia de la ontología sobre la epistemología⁴ (citado en Errasti, 2015, p. 92), ofreciéndonos la siguiente afirmación: «fenomenología es la forma de acceder a lo que debe ser tema de la ontología y la forma demostrativa de determinarlo. La ontología sólo es posible como fenomenología»⁵.

En efecto, Heidegger pone a su servicio la fenomenología para poder llevar a cabo la analítica existencialista. Ésta permite ir a las cosas mismas, pero –sobre todo– permite descubrir el ser de los entes. Por tal motivo la fenomenología no es un simple método, es más bien el modo de poner en marcha la ontología, y –en este sentido– la fenomenología es una hermenéutica. La verdad fenomenológica equivale a la apertura del ser y es, por ello, verdad trascendental (Heidegger, 1993). Dicho esto con palabras de este mismo autor:

«Ontología y fenomenología no son dos disciplinas diferentes, junto a otras disciplinas de la filosofía. Ambos términos caracterizan a la filosofía misma en su objeto y modo de tratarlo. La filosofía es una ontología fenomenológica universal, que tiene su punto de partida en la hermenéutica del Dasein⁶, la cual, como analítica de la existencia, ha fijado el término del hilo conductor de todo cuestionamiento filosófico en el punto de donde este surge y en el que, a su vez, repercute» (2009, p. 40).

Tal ente es, como dice Heidegger, el *ser ahí*, el Dasein. El Dasein aparece así como el único ente capaz de preguntar, el único que guarda en sí la posibilidad del mismo ser de la pregunta metafísica (Heidegger, 1993). Lo ónticamente señalado del *ser ahí* reside en que éste es ontológico, es decir, es en cierta manera comprensión del ser.

De igual forma, Heidegger conceptualizó el tiempo y el espacio desde la perspectiva del ser, por lo que el tiempo se experimenta temporalmente y situado en el espacio⁷. Así mismo, entendía que la temporalidad es la base de nuestra conciencia, además de un aspecto fundamental para la comprensión del ser.

Por otra parte, Heidegger señala que nuestra relación inmediata con el mundo es la comprensión, componiéndose el mundo de cosas, objetos, útiles, que en cada caso puedo comprender o no comprender (Ibíd., p 87). Más allá de la filosofía de Husserl, Heidegger propone volcar la fenomenología en la hermenéutica, pues aquella no está libre de prejuicios ni puede considerarse una descripción neutral y transparente de lo real, ni la propia conciencia un yo imparcial. La fenomenología no ha de partir de la «intuición»... si ésta se entiende como intuición de objetos, en lugar del mismo entender.

Para Heidegger, el individuo y –por extensión– el ser humano, es lo que uno hace en el mundo, pues una reducción fenomenológica de la experiencia privada es imposible, y como la acción humana se compone de un dominio directo de los objetos, no es necesario situar una entidad mental especial, llamada significado, para explicar la intencionalidad. Esto es así para él porque la situación dentro del mundo, entre las cosas en el momento de realizar proyectos, es un tipo de intencionalidad más trascendente y fundamentadora que el manifestado sólo con mirar o pensar sobre los objetos; para él es esta intencionalidad más fundamental la que hace posible la direccionalidad analizada por Husserl desde el saber científico.

⁴ Annells, 1996; Mackey, 2005.

⁵ Heidegger, 1993, p. 46.

⁶ Para profundizar en el concepto de *Dasein* véase (Heidegger, 1993).

⁷ Mackey, 2005, p. 181.

Heidegger extendió la filosofía fenomenológica de Husserl a través de su obra maestra *Ser y Tiempo* (1927), cuyo objetivo fundamental es entender el sentido del ser y su relación con el tiempo (Morán, 2011). De igual forma, podemos decir que Heidegger fue quien contribuyó al enfoque interpretativo o hermenéutico de la fenomenología, transformando radicalmente así el enfoque puramente descriptivo de Husserl.

El concepto de fenomenología, definido por Heidegger, lo podemos describir como: «lo que se muestra, sacar a la luz, hacer que algo sea visible en sí mismo, poner a la luz. Ahora bien lo que se puede mostrar, en sí mismo, por sí mismo, de diferentes maneras, según cual sea el modo de acceso a ello» (2003, p. 204).

De acuerdo a lo revisado hasta el momento podemos decir que entre las filosofías de Husserl y Heidegger existen grandes contrastes. Sin embargo, algunos autores como Lévinas, Derrida, Merleau-Ponty y Sartre pensaron que la fenomenología sólo es posible entenderla por los grandes aportes que hicieron estos dos filósofos, Husserl y Heidegger (Moran, 2011).

4.1.2. La hermenéutica

Antes de analizar más concretamente el significado del concepto hermenéutica es importante determinar, en primer lugar, su origen etimológico, con el fin de entender así el porqué de dicha acepción.

En este sentido, *hermenéutica* procede del griego HERMENEUTIKOS, que a su vez se conforma a partir de la unión de tres «partículas»: *hermeneu*, *tekhné* y *tikos*. De esta forma, es fruto de la suma de la palabra *hermeneu* –que puede traducirse como «yo descifro»–, de la palabra *tekhné* –que significa «arte»–, y del sufijo *tikos*, que es sinónimo de «relacionado a». Así, literalmente, se puede decir que el término que nos ocupa es «el arte de explicar e interpretar textos o escritos» u obras literarias (Ferrater, 1979).

Si nos remontamos a sus orígenes, la «hermenéutica» deriva del dios griego Hermes, cuya labor era la de comunicar y llevar los mensajes de Zeus y de los demás dioses de los hombres (Van Manen, 2003). Esto conecta con la idea de hacer comprender aquello que parece encontrarse situado más allá de la comprensión humana, ya que Hermes transmitía aquello que los hombres no podían entender, era el mensajero del destino de la humanidad, el encargado de conducir a los hombres hacia la comprensión (Malpas, 1992).

Por otra parte, podemos clasificar a la hermenéutica de diversas formas, como por ejemplo, la de tipo filológico (determina el carácter auténtico de los escritos antiguos); la hermenéutica bíblica (para lograr una adecuada, objetiva y entendible interpretación de la Biblia) y la hermenéutica de perfil filosófico (busca fijar las condiciones relevantes de toda interpretación). (Ferrater, 1979).

En el caso concreto de la rama de la hermenéutica encargada de llevar a cabo la interpretación de textos sagrados que pertenecen a la Biblia o bien a otras obras de

carácter religioso pertenecientes a diversas culturas, es necesario señalar que también se conoce con el nombre de «exegética», que en sentido estricto significa «interpretación». Con todo, propiamente hablando, la hermenéutica es el conjunto de reglas y métodos que se deben utilizar para realizar dicha «interpretación» (Malpas, 1992).

Entre los autores más importantes dentro del campo de la hermenéutica que han apostado por la misma y que la han desarrollado en sus distintas facetas destacan figuras de la talla de Friedrich Schleiermacher, Wilhelm Dilthey, Martin Heidegger, Gadamer y Paul Ricoeur, entre los más destacados.

Friedrich Schleiermacher dijo que la hermenéutica se trata de una «teoría de la comprensión». Más concretamente, enfatizó que la hermenéutica aspira a un proceso de re-creación o repetición del proceso de creación artística del texto o de la obra de arte, de manera que el intérprete habría de llegar a identificarse con el autor, a congeniar con él.

Por su parte, Dilthey –partiendo de este punto– transforma la hermenéutica en un método para las ciencias del espíritu. Así, en su última etapa, la comprensión adquiere un carácter objetivo en tanto que ya no se fundamenta en la «psicología comprensiva», sino que se dirige hacia las «objetivaciones de la vida», es decir, hacia las obras y valores históricos culturales que brotan de «la vida» y que han de ser otra vez captados por medio de la vivencia.

Sin embargo, no fue sino con Martin Heidegger cuando esta disciplina alcanzó auténtica profundidad filosófica. Éste situó la comprensión antes de la interpretación, por lo que dijo que la «comprensión» es una estructura fundamental del ser humano y no ya una forma particular de conocimiento. Esto significa que la comprensión es lo que hace posible todo conocimiento y –si esto es así– la interpretación es posterior a la comprensión.

Por su parte, Hans Georg Gadamer la ha definido, por un lado, como una «teoría de la verdad» y, por otro lado, como un «método interpretativo», razón por la cual, este reconocido filósofo ha sido considerado como un importante renovador del concepto de «hermenéutica» (Garagalza, 2002).

Tal como lo apunta Garagalza (2002), será Gadamer el que «reincorpore al discurso filosófico actual la palabra hermenéutica, renovándola y sacándola de su reclusión en el ámbito especializado de la filología o de la exégesis» (2002, p. 26). Es por ello por lo que la aportación que hace Gadamer a la hermenéutica es tan conocida como «el giro hermenéutico».

Para entender este «giro» es necesario indagar respecto al hilo conductor que nos trae el valor de la palabra, pues el mundo es el todo que se construye con palabras y el lenguaje constituye la única expresión integral, absoluta e inteligible de la interioridad del individuo, donde coexiste con el mundo en su unidad ordinaria; es –en realidad– lo que nos acerca a la acepción general de la palabra hermenéutica (Gadamer, 1993).

Desde esta perspectiva podríamos decir que la hermenéutica es la forma de estar en el mundo y de cómo –a través de nuestras experiencias– interpretamos lo que nos pasa, lo que nos rodea. Nuestras interacciones con los otros, y si se quiere, los discursos que a través del diálogo éstos comparten con nosotros (Garagalza, 2002).

Por otra parte, todo aquello que comprendemos se forma en una especie de círculos constituidos por diferentes partes. Y es entonces que estamos en condiciones de poder comprender que: «comprendemos el significado de una palabra únicamente relacionándola con el resto de la frase, y recíprocamente el significado de toda la frase depende del significado de cada una de las palabras que la forman» (Ibíd., p. 114).

Esta afirmación representa la relación entre el todo y sus partes, lo que constituye el fundamento del «círculo hermenéutico» (Geanellos, 1998). De esta forma la acción de comprender pasa por un proceso circular que la lógica convencional no puede explicar a través de qué mecanismos se lleva a cabo el proceso.

Siguiendo a Scheleirmacher, la comprensión es una cuestión comparativa y en parte intuitiva (Gadamer, 1998), siendo esta última un elemento clave en el círculo. Este filósofo fue más allá de la interpretación de los textos clásicos, bíblicos o legales examinando la comprensión y centrándose en el acto intencional por el que se comprende (Dilthey, 1996).

Por su parte Dilthey sugirió una técnica fundamentada en la dialéctica del «círculo hermenéutico», movimiento del pensamiento que va del todo a las partes y de las partes al todo, de manera que en cada movimiento aumente el nivel de comprensión: las partes reciben significado del todo y el todo adquiere sentido de las partes. Este es un proceso anasintáctico, de búsqueda de sentido del texto que coactúa en la experiencia humana (Martínez, 1982).

El filósofo alemán Martin Heidegger y su discípulo Hans Georg Gadamer describían este dilema como un «círculo hermenéutico», en alusión al modo en que la comprensión y la interpretación, la parte y el todo, se relacionan de manera circular, ya que para comprender el todo es necesario comprender las partes, y viceversa (Gadamer, 2001). Tal es la condición de posibilidad de toda experiencia y toda investigación humana. Para avanzar en este tema, Gadamer prosiguió desarrollando la fenomenología hermenéutica a través de su reconocido trabajo *Verdad y Método* (Van Manen, 2011a). Así como también avanzó en el desarrollo de una hermenéutica filosófica como una filosofía de la comprensión humana (Van Manen, 2014).

Actualmente entendemos por hermenéutica la corriente filosófica que surge a mediados del siglo XX y tiene sus raíces en la fenomenología de Husserl (1859-1938), quien considera que es una filosofía, un enfoque y un método (Husserl, 2012), pues enfatiza la vuelta a la reflexión y la intuición para describir y clarificar la experiencia tal como ella es vivida, pero con una marcada diferencia: el método hermenéutico trata de introducirse en el contenido, en la persona involucrada y en sus implicaciones, buscando estructurar una interpretación coherente del todo (Geanellos, 1998).

La hermenéutica se radicaliza filosóficamente, porque ya no nos preguntamos por un modo de conocer, por fundamental y básico que sea. Comprender es un modo de existir, el modo de ser que existe comprendiendo (Gadamer, 1998). La fenomenología se ha transformado en hermenéutica porque ha sustituido una analítica de la conciencia por una analítica de la existencia y del estar en el mundo; «la hermenéutica se ha convertido en una hermenéutica de la factibilidad (...). Comprender ahora no es inteligir sino comportarse, estar a la altura de las circunstancias; es un arte, una capacidad que no es cognitiva o mental, sino práctica y vital» (Ibíd., p 186).

Gadamer, influido por Husserl y Heidegger, intentó combinar la dialéctica de Hegel, Wilhelm y Friedrich, y la tradición hermenéutica de Schleiermacher y Dilthey en la por él creada y denominada «hermenéutica filosófica» que ha llegado a superar a los maestros clásicos en los métodos de la interpretación textual. Para Gadamer el conocimiento es fundamental para la existencia humana.

En el ámbito de la hermenéutica como fenomenología creemos que las mejores descripciones se encuentran en los trabajos de Heidegger y Gadamer. Sin embargo como sistema de interpretación su mejor exponente es el trabajo de Ricoeur (Allen & Hensen, 1990; citado en Errasti, 2015, p. 94).

4.2. La práctica fenomenológica de Max van Manen

La formación pedagógica de Max Van Manen se desarrolló bajo el alero de la Pedagogía Fenomenológica y la Pedagogía Hermenéutica, razón por la cual se caracteriza por una fuerte formación filosófica.

Este autor tiene una larga y productiva trayectoria en el ámbito de la investigación, específicamente, en los métodos de investigación fenomenológica, el tacto pedagógico, el significado de la relación pedagógica, el reconocimiento pedagógico y el significado de la escritura en la investigación cualitativa. Por lo que podríamos decir que Van Manen es un gran partidario y exponente de la teoría y metodología fenomenológica en el contexto de las ciencias humanas y de la educación (Jordán, 2008; Van Manen, 2014).

La perspectiva teórica-práctica de la metodología fenomenológica-hermenéutica que ha elaborado Van Manen, tiene una orientación muy personal respecto a la forma en la que conviene aplicarla de un modo que resulte inteligible (Jordán, 2008). Esta orientación se hace particularmente inteligible después de conocer y estudiar en profundidad las dos grandes obras de este investigador y pedagogo neerlandés, como son: *Investigación Educativa y Experiencia Vivida* (2003) y el último que acaba de publicar *Phenomenology of Practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writting* (2014).

Nuestro autor de referencia ha desarrollado y actualizado, recientemente, los aportes de la pedagogía fenomenológica y de la pedagogía hermenéutica (Van Manen, 2014); razón por la cual es considerado un preclaro precursor en la formulación de la fenomenología-hermenéutica como metodología de investigación educativa.

No podemos desconocer que el enfoque fenomenológico-hermenéutico en el campo de la investigación educativa, ha tenido diversos autores contemporáneos que se han sindicado como destacados, tales como Van den Berg (1992) y Bernacle (2004). Sin embargo el protagonismo y liderazgo de este enfoque es, sin lugar a dudas, de Max Van Manen. El trabajo teórico y de investigación de este pedagogo ha sido desarrollado en las áreas de Salud, Humanidades, Ciencias Sociales y –particularmente– en Educación.

Parafraseando a Bernacle, podemos decir que el principal aporte que ha hecho Van Manen a la metodología FH es:

«la traducción de la fenomenología y la hermenéutica desde la arena filosófica al contexto de la investigación educativa. Su modelo de investigación, basado en la noción de experiencia vivida, ha proporcionado una base para que los investigadores de la educación puedan reflexionar sobre su propia experiencia personal como educadores, teóricos de la educación, directivos y responsables de la política educativa» (2004, p. 57).

Del mismo modo, Van Manen ha generado y asumido un enfoque pedagógico y metodológico esencialmente práctico y no filosófico. Por tal razón, la dimensión fenomenológica y hermenéutica de su aproximación metodológica debe entenderse, de manera general así: «*La fenomenología de la práctica es de la práctica y para la práctica. (...) De manera más específica, esta fenomenología de la práctica se refiere a la práctica de la investigación y de la escritura fenomenológica que se refleja “sobre” y “en” la práctica y que prepara para la práctica*» (2014, p. 15).

En efecto, este enfoque fundamentalmente práctico según lo ha planteado Van Manen, apunta –por un lado– que la fenomenología se refiere al método vinculado con nuestra atención al mundo de la *experiencia vivida* y –por otro lado– que la hermenéutica se asienta en el presupuesto de que toda explicación de significados es siempre interpretativa. Por tanto, la fenomenología como forma de investigación tiene como finalidad principal alcanzar un enfoque de supuestos, pre-comprensiones y pre-suposiciones asociadas con las formas en las que comprendemos y experimentamos las cuestiones de nuestro mundo de la vida (Van Manen, 2003).

Como hemos señalado anteriormente, el enfoque de la fenomenología es esencialmente práctico, por lo que también podemos llamarlo *fenomenología de la práctica, fenomenología experiencial, fenomenología del mundo de la vida o fenomenología aplicada*. De esta forma, podemos ver que el interés que tiene Van Manen se centra en la práctica y en la aplicación del método en los campos aplicados de las ciencias humanas como psicología clínica, medicina, enfermería y, particularmente, educación... entre otros.

En consonancia con todo lo anterior, conviene destacar aquí que la idea del mundo de la vida es fundamental en fenomenología (Van Manen, 2003). Así lo apuntaba Husserl⁸ cuando describió el mundo de la vida como «el mundo de la experiencia inmediata», es decir, el mundo como algo que «ya estaba ahí», algo «previamente dado», el mundo tal como se experimentaba en una «actitud natural primordial», la de la «vida natural original» (Ibíd., p. 199).

Por su parte, Langeveld apoyó la tarea de Husserl de «desarrollar una ciencia del mundo de la vida» (1978, p. 50), y además reconoció que el concepto de mundo de la vida había sido un factor esencial en su propia investigación pedagógica y en la de sus colaboradores en la Universidad de Utrecht⁹ (Ayala, 2007, p. 72).

Eso explica que el objetivo principal del trabajo de Langeveld se caracterizara por «afanarse por extender y profundizar el campo del mundo del sentido común de la experiencia cotidiana, es decir, el mundo de la vida de Husserl» (1978, p. 50).

⁸ Husserl. (1970). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*.

⁹ Langeveld 1978-1979.

El mundo de la experiencia o –como nos dice Van Manen– la fenomenología de la práctica tiene como propósito central «promover cierta reflexividad y tacto en la práctica de las profesiones y de la vida diaria» (2014, p. 31). Porque en la concepción acerca del mundo de la vida, según la concibe este autor, la persona tiene un papel activo, ya que, «por una lado, “el mundo de la vida” ya está ahí y, por otro lado, nosotros participamos en darle forma y crearlo; es decir, si reflexionamos sobre él desde un punto de vista fenomenológico, se nos pueden presentar varias posibilidades de conocimiento de nosotros mismos y de praxis reflexiva desde un punto de vista individual y colectivo» (Van Manen, 2003, p. 10).

En efecto, la noción del tacto y la reflexividad son elementos fundamentales para entender la fenomenología de la práctica de Van Manen, así como la relación entre el conocimiento obtenido en la reflexión-investigación fenomenológica y la experiencia. En general, el tacto es «una receptibilidad particular y sensibilidad a las situaciones y a cómo nos conducimos en ellas para la cual no podemos hallar ningún conocimiento a partir de principios generales» (Van Manen, 1998).

Así las cosas, y de acuerdo a lo que nos dice nuestro autor de referencia, la fenomenología es una ciencia «empírica» –sui generis– dado que está basada en la experiencia, pero «no se deriva de forma empírica, sino de manera inductiva» (2003, p. 40).

Finalmente, la orientación práctica que Van Manen le da a la fenomenología, está inspirada en los trabajos de diferentes académicos del ámbito de la pedagogía, educación, ciencias de la salud, psicología y psiquiatría de la Escuela de Utrecht, entre los cuales destacan: Langeveld, Buytendijk, Bollnow, Linchoten, Rümke y Van den Berg, así como también en los escritos de los grandes pensadores y académicos que han trabajado de forma destacada la filosofía y las ciencias humanas fenomenológicas (Van Manen, 2014).

4.2.1. La escuela de Utrecht: la fenomenología y las profesiones

La Escuela de Utrecht tuvo sus orígenes en los Países Bajos y Flandes durante el período comprendido entre 1940 y 1970. Este movimiento denominado la fenomenología de la Escuela de Utrecht fue quien desarrolló, en el contexto europeo, la fenomenología aplicada a las ciencias humanas (Levering & Van Manen, 2002).

Esta escuela reunió a diferentes académicos y profesionales como: educadores y pedagogos (Beekman y Langeveld), psicólogos (Buytendijk, Linschoten, Van Lennep), psiquiatras (Rümke, van den Berg), pediatras (Beets), criminólogos y juristas (Pompe). Todos ellos con una inminente actitud fenomenológica que los identificaba. Como principal fuente de inspiración el Archivo de Husserl y los primeros fenomenólogos existencialistas franceses. Filósofos de la talla de Jean Paul Sartre, Simón de Beauvoir, Gabriel Marcel, Emmanuel Lévinas, Albert Camus, y principalmente Maurice Merleau-Ponty formaban parte de este movimiento.

De esta forma, la fenomenología de Husserl, Heidegger y Merleau-Ponty, se convirtió en un camino para muchos académicos, de diferentes disciplinas, que querían

emprender sus propios intereses profesionales desde una nueva mirada (Van Manen, 2014). Por otra parte, dentro de este mismo período se dio inicio a la *pedagogía fenomenológica*, que tuvo como su principal exponente a Langeveld (Van Manen, 2003).

Los personajes con los cuales se identificaba la Escuela de Utrecht conformaron una asociación libre de profesionales y académicos. Sin embargo, éstos nunca se asimilaron como grupo o movimiento debido a ciertas discrepancias de ideas y pensamientos (Van Manen, 2014). Sin embargo, cabe mencionar que el interés que tenían estos académicos por la fenomenología tenía una orientación particularmente profesional y práctica, y no solamente filosófica (Ibíd., p. 197). Estos académicos «parecían especialmente interesados en *hacer* fenomenología en servicio de sus propias disciplinas profesionales, con el objetivo de comprender las prácticas de la vida diaria». Éstos se caracterizaron por darle apenas importancia al desarrollo de las explicaciones metodológicas de sus prácticas investigadoras.

Por tal motivo, la *fenomenología de las ciencias humanas*, que combinaba métodos fenomenológicos y métodos empíricos importados de las ciencias sociales, pasó a convertirse en un término recurrente que pretendía fundamentalmente diferenciar los intereses profesionales y los filosóficos por la fenomenología (Van Manen, 2014).

Podemos decir en este punto que el origen y desarrollo de la fenomenología, desde sus inicios con Husserl, han sido bien estudiados por Levering y Van Manen (2002) en un riguroso estudio suyo, desprendiéndose de él que en las regiones de los Países Bajos y Flandes fue donde principalmente se desarrolló como una antropología filosófica.

Por otra parte, la época de mayor apogeo de esta agrupación tuvo lugar entre 1946 y 1957. Este período se caracterizó por la contribución del médico Frederyck Buytendijk (1887 - 1974), quien fue invitado por Langeveld para trabajar en la Universidad de Utrecht. El trabajo de estos dos académicos se caracterizó por tener un sello particularmente humanístico, en donde «Humanismo y Personalismo se volvieron conceptos claves» (Levering & Van Manen, op. cit., p. 278).

En efecto, todos los académicos y profesionales que formaron parte de la Escuela de Utrecht, lo hicieron desde la perspectiva de la responsabilidad personal y el compromiso social de los seres humanos individuales (Ibíd.).

Un aspecto importante a destacar de los trabajos desarrollados por el grupo de la Escuela de Utrecht fue que, además de utilizar fuentes filosóficas y fenomenológicas, usaron también de manera frecuente las fuentes literarias. Estos miembros intelectuales se apropiaron de diversas expresiones artísticas, como poemas, arte, literatura y cine, para incrementar y dar una mayor consistencia a sus trabajos fenomenológicos. Este particular cambio, que había sido probado por algunos poetas de manera exitosa, pretendía darle un novedoso tinte a los escritos de los miembros de la Escuela de Utrecht, así como también facilitar la viveza de las explicaciones fenomenológicas (Van Manen, 2014).

La importancia que reviste utilizar las fuentes literarias nos las da a conocer Kockelmans: «Los poemas y las novelas pueden ser enormemente útiles para acercar ciertos fenómenos a nosotros, ayudando a comprendernos a nosotros mismos y el mundo en el cual vivimos. Es útil para la explicación fenomenológica (...), y se usan

para ilustrar un punto acerca del cual los fenomenólogos desean enfocar la atención» (1987, p. 132).

El material literario y la escritura fenomenológica, utilizadas como fuentes, tienen como propósito la depuración fenomenológica; o dicho con otras palabras, pretenden explicar el significado en forma de círculo hermenéutico (Levering & Van Manen, 2002).

Entonces, podemos considerar que la influencia de la Escuela de Utrecht fue clave para el desarrollo de la fenomenología aplicada a las profesiones, especialmente en el contexto europeo (Ayala, 2007; Van Manen, 2014). Por tanto, es pertinente considerarla como «una contribución original a la creación internacional de una fenomenología de la práctica de las profesiones» (Van Manen, 2003, p. 114).

Por su parte, Alfred Schutz introdujo la fenomenología en los contextos profesionales en América del Norte a través de algunas corrientes de las ciencias sociales inspiradas en la sociología fenomenológica de su autoría (Van Manen, 2014).

Finalmente, el que puso en circulación el enfoque de la fenomenología de la práctica, así como también el autor que da vida a este trabajo de investigación, es fundamental y meridianamente, el pedagogo neerlandés Max Van Manen.

4.2.2. Presupuestos fundamentales de la fenomenología de Van Manen

La fenomenología y la hermenéutica constituyen dos importantes tradiciones filosóficas europeas. De igual forma, destacan como métodos propios de las «ciencias humanas» que se centran fundamentalmente en el mundo de la vida, es decir, en el mundo tal como es experimentado de manera pre-reflexiva y no tal como lo conceptualizamos, teorizamos o categorizamos (Van Manen, 2003 y 2014).

Es esa línea, podemos decir, siguiendo a Van Manen, que la fenomenología hermenéutica es una ciencia humana que estudia la experiencia vivida y se sitúa en el mundo de los significados que se inscriben en las acciones, relaciones y situaciones que son vividas en los diferentes ámbitos en los que nos desenvolvemos.

El objetivo fundamental de esta ciencia humana radica en su capacidad de acceder a la comprensión profunda de la experiencia humana (Ayala, 2008). Así, a lo que aspira es a la aprehensión de los significados esenciales de un fenómeno humano a través de descripciones profundas con la finalidad de evocar el significado esencial del mismo (Van Manen, 2014).

En relación con lo dicho, la fenomenología es una ciencia que busca obtener la comprensión más completa posible de las experiencias humanas vividas y de lo que significa estar en el mundo. Esta ciencia desea desarrollar el estudio solícito de las experiencias vividas a través de la observación atenta de las sutilezas de lo cotidiano. Sin embargo, la fenomenología no está centrada en la precisión de una historia de hechos, sino en su plausibilidad, es decir, en la posibilidad de poder ser una experiencia humana tal como es vivida (Van Manen, 2003).

El estudio de la experiencia humana se remonta al siglo XX, específicamente a mediados de los años 50. No pocos académicos e investigadores se dieron a la tarea de investigar la experiencia vivida más allá de la lógica y de los supuestos que experimentaban las ciencias naturales. A raíz de esta tarea, un número significativo de autores dieron origen y desarrollaron enfoques inspirados y fundamentados en la fenomenología y en la hermenéutica filosófica (Giorgi, 2006).

Durante los años 50 y 60 se realizaron diversos estudios fenomenológicos desde esta tradición, y de acuerdo a éstos podemos observar que la influencia de la Escuela de Utrecht, en pedagogía y educación, fue notable y ha permanecido activa hasta nuestros días. Por otra parte entre los años 70 y 80, Beekman, Bleeker y Mulderij, idearon un método práctico de pedagogía fenomenológica que constituía un acercamiento reflexivo a las experiencias vividas utilizando la observación participante etnográfica.

Así, en las últimas décadas Max Van Manen se ha convertido en seguidor y máximo exponente de esta tradición. Esto se refleja fundamentalmente a través de sus diversos estudios e investigaciones, así como también en el gran número de sus escritos que, sin duda, reflejan también y claramente este enfoque.

De acuerdo a lo anterior Van Manen es considerado el pionero y el líder en la formulación de la fenomenología hermenéutica como metodología de *investigación educativa*, actualizando y desarrollando la pedagogía fenomenológica y hermenéutica, especialmente a partir de la reconocida «Escuela de Utrecht» (Jordán, 2008).

Según Bernacle, experto en materia fenomenológica y en investigación en esa línea, la principal contribución de Van Manen ha sido «la traducción de la fenomenología y la hermenéutica al contexto de la investigación educativa. Su modelo de investigación FH, basado en la noción de experiencia vivida, ha proporcionado una base para que los investigadores educativos puedan reflexionar sobre su propia experiencia como educadores o teóricos de la educación» (2004, p. 57).

El tema central que convoca la fenomenología de Van Manen es esencialmente volver a los significados experienciales, pretendiendo obtener descripciones ricas, complejas y frescas sobre un fenómeno, tal como es vivido. Ciertamente, podemos decir que la fenomenología es, fundamentalmente, un método filosófico de cuestionamiento para dar significado. Y por lo mismo se plantea la pregunta: «¿Cómo es esa experiencia?» (Van Manen, 2014, p. 27). Para poder dar respuesta a este interrogante es muy importante tener en cuenta la forma en que nos involucramos con esta forma de investigar. Ésta debe ser «una actitud o disposición de sensibilidad y apertura, una forma de apertura a los significados experimentados de manera cotidiana; significados experimentados como opuestos a significados teóricos» (Van Manen, 2002 a).

Llegados hasta este punto podemos decir que en la fenomenología-hermenéutica vanmaniana no se habla de método, ya que el mismo autor postula, en primer lugar, que «el método de la fenomenología es que no hay 'método'» (2003, p. 48). Dicho esto mismo de forma más inteligible: la fenomenología hermenéutica «no es un método en el sentido de un conjunto de procedimientos [técnicos] de investigación que se pueden dominar de un modo relativamente rápido» (Ibid.). Con todo, si bien la fenomenología no cuenta con un *método convencional específico*, sí que se desarrolla a través de un *camino (methodos)*.

Este *camino* se fundamenta en la tradición, es decir, «en un conjunto de ideas y conocimientos, en una historia de vida de pensadores y autores que, si son tomados como ejemplo, constituyen tanto una fuente de inspiración como una base metodológica para presentar las prácticas de investigación en ciencias humanas» (*op. cit.*).

Por otra parte, *la orientación actitudinal e intelectual* del investigador constituye quizás lo más nuclear del *camino* de la investigación fenomenológica-hermenéutica. Dicho en otros términos: el interés fundamental que mueve al investigador es el estudio del *significado esencial* del fenómeno concreto investigado, cuidando en cada paso del proceso investigador el «*ir a las cosas mismas*», como reza el lema husserliano, puntal básico en toda la fenomenología.

Ciertamente, la orientación intelectual es la que determina finalmente la esencia de todo estudio e investigación fenomenológica, es decir, ésta se establece más por la actitud que por cuestiones metodológicas de la fenomenología.

Hendrik van den Berg (1919), fenomenólogo destacado y catedrático de la Universidad de Utrecht, tampoco deja en claro a través de sus investigaciones, las cuestiones metodológicas de la fenomenología, sino más bien deja ver que es la actitud el elemento fundamental, y para ello se requiere que el conocimiento de la existencia humana sea aprehendido mediante observaciones de situaciones y eventos de la vida diaria (Levering & Van Manen, 2002).

Por otra parte, es importante destacar la concepción que tenía Van Manen, respecto al pensamiento de *pedagogía como ciencia humana*. Este autor la caracteriza como humana, fundamentada en la experiencia, práctica y normativa. Como ciencia humana, la pedagogía encuentra su preocupación en la dimensión subjetiva de la experiencia, siempre desde el punto de vista de la experiencia vivida (Ayala, 2008). De la misma forma, lo «humano» de la ciencia pedagógica supone el estudio de la persona como ser creador de vivencias que otorga significado a las cosas del mundo, y de forma recíproca, deriva significado de ellas.

En efecto, siguiendo la idea que tenía este pedagogo neerlandés, una de las aspiraciones de la pedagogía es la de llegar a «humanizar» la vida humana gracias al proceso de reflexión substancial que profundiza el pensamiento de las personas (2003). Así, la pedagogía es una ciencia de la experiencia, debido a que siempre parte del campo empírico de la experiencia vivida de manera cotidiana (Ibíd.).

Por otra parte y además, es una ciencia práctica, ya que considera que cada situación y cada momento potencialmente pedagógicos requieren de una respuesta o acción educativa. Finalmente, la pedagogía es una ciencia normativa porque «por definición la pedagogía siempre tiene que ver con la capacidad de distinguir entre lo que es bueno y lo que no es bueno para los niños» (Van Manen, 1998, p. 26).

Para Van Manen el aporte metodológico de este enfoque está centrado en una interpretación metodológica original y rigurosa del trabajo de los fenomenólogos y hermeneutas, y de manera especial los pedagogos, precursores de esta tradición. Este autor considera este enfoque como una alternativa para hacer frente a los desafíos que se le plantean a la investigación educativa actual, tales como «la superación de la visión excesivamente tecnológica de la existencia humana y afrontar el relativismo ético imperante» (Van Manen, 2014).

Ciertamente, para superar este desafío, el enfoque de Van Manen además de apoyarse en los métodos filosóficos, lo hace también desde ciertos métodos empíricos y analíticos que encuentran sus orígenes en las ciencias sociales. Conforme a lo anterior, es fundamental que estos métodos conquisten la misma significación metodológica que subyace en la propuesta básica de la fenomenología (Van Manen, 2014).

De acuerdo a estas consideraciones, la fenomenología hermenéutica se perfila como un acercamiento firme y particularmente ventajoso para alcanzar dichos objetivos. Por tanto, como enfoque encaminado hacia las dimensiones más *personales* y *humanas* de la educación, complementa los enfoques metodológicos más orientados al desarrollo de la dimensión científico-técnica de la misma (Ibíd.).

En términos generales, la fenomenología hermenéutica –desde la mirada de Van Manen– ambiciona dar respuestas para algunas insolvencias que afectan a la teorización pedagógica desde una perspectiva más amplia.

En esta línea, Van Manen adopta un enfoque pedagógico y metodológico esencialmente práctico y no filosófico. Por lo que –de forma convencida– le da un carácter de ciencia a la que le atribuye ciertas características de *rigurosidad*, tal y como podemos apreciar en sus propias palabras:

La fenomenología reivindica su carácter científico en un sentido amplio, puesto que estudia de modo sistemático, explícito, autocrítico e intersubjetivo su objeto de estudio: nuestra experiencia vivida. Resulta «sistemática» porque utiliza métodos de cuestionar, reflexionar, enfocar, intuir, etc., puestos en práctica de forma específica. Es «explícita» porque pretende articular, mediante el contenido y la forma del texto, las estructuras de significado labradas en la experiencia vivida, sin dejar de lado los significados implícitos (...). Es «autocrítica», puesto que examina continua y constantemente sus propios objetivos y métodos para intentar adaptarse a los puntos fuertes y débiles de su aproximación y sus logros. Es «intersubjetiva» porque el investigador en ciencias humanas necesita a la otra parte –por ejemplo, al lector– para poder desarrollar una dialéctica con el fenómeno y, de este modo, validarlo tal como lo describe. (Van Manen, 2003, pp. 29-30).

Como señalamos anteriormente, a pesar de que el propio Van Manen se muestre de acuerdo con la afirmación de que «el método de la fenomenología y la hermenéutica consiste en que no hay “método”» (Van Manen, 2003, p. 48), nuestro autor tiene el convencimiento de que hay una fórmula para tratar de forma oportuna los aspectos más propiamente metodológicos de la fenomenología. Es decir, «existe una tradición, un conjunto de conocimientos e ideas, una historia de vidas de pensadores y autores que, si son tomados como ejemplo, constituyen tanto una fuente como una base metodológica» (Ibíd.).

En coherencia con lo anterior, siguiendo con los principios de la fenomenología-hermenéutica, según lo propone Van Manen (2003), existen una serie de guías y recomendaciones prácticas que pueden orientar el desarrollo de una investigación de enfoque fenomenológico-hermenéutico. Por ejemplo y en primer lugar, el autor señala que las actividades prácticas de esta metodología pueden ser tanto de naturaleza *empírica* como *reflexiva*.

En segundo lugar, al desarrollar una investigación de corte FH, tal y como nos advierte Van Manen, es fundamental centrarse en un fenómeno que verdaderamente nos

interese y nos comprometa con el mundo de la vida, haciendo que nos cuestionemos en relación a ella. En efecto, el punto de partida de una investigación se inicia siempre a partir de una pregunta. Ahora bien, para nuestro referente esta pregunta debe ser auténtica, es decir: «interrogar sobre algo desde el fondo de nuestra existencia, reflexionando y analizando hasta que aquello que se cuestiona empieza a desvelar algo de su naturaleza esencial» (2003, p. 63). Entendiendo esto bien, el mencionado autor –y nosotros con él– hemos de conferir gran importancia a la vinculación «teorización-vida práctica del investigador», ya que el punto de partida de un estudio fenomenológico consiste, en gran medida, en identificar qué es lo que nos interesa profundamente investigar.

En tercer lugar, hay que asegurar que la investigación se desarrolle desde la perspectiva de la *experiencia tal y como es vivida*. Esto implica que toda la investigación gire y tenga como centro, desde el comienzo hasta el final, la experiencia vivida, evitando que se centre en cómo la conceptualizamos. De igual forma, hay que considerar de suma importancia el reflexionar sobre los aspectos *esenciales* que caracterizan el fenómeno, describiéndolo mediante el arte de escribir y re-escribir. Estas dos actividades constituyen elementos difíciles de llevar a cabo de manera separada, ya que por medio de ambas, la reflexión y la escritura, se intenta llegar a descubrir y mostrar lo *que es* la esencia de la *experiencia vivida* (Ibíd.).

Una de las recomendaciones fundamentales que nos hace nuestro autor, durante todo el proceso de investigación, consiste en *mantener una relación firme y orientada hacia el fenómeno*. Lo que se intenta con esta actitud de fondo, es dejar de lado todo lo que se da por sentado, tales como las opiniones, preconcepciones y teorías anticipadas, entre otras cosas. Y esto con la finalidad de que el investigador no se desvíe del objetivo de la investigación ni caiga en falsedades o superficialidades.

Finalmente, para llevar a cabo una investigación FH y cumplir con los objetivos de ésta es necesario *equilibrar el contexto de la investigación considerando las partes y el todo*, ya que el fruto de la investigación fenomenológica es la escritura de un «texto fenomenológico», es decir, de «un relato que aglutina elementos cognitivos y emotivos, descriptivos e ilustrativos, en su intención de narrar singularmente la naturaleza o esencia de una dimensión de la experiencia vivida» (Jordán, 2008, p. 2). Para ello es necesario tener en cuenta el diseño particular de dicho texto de manera que cada parte tenga la «categoría» que le corresponda tomando en cuenta la totalidad del texto.

4.2.2.1. Esencias, estructuras de significados y temas

De acuerdo a lo manifestado por Van Manen, «la fenomenología es, en un sentido amplio, una filosofía o *teoría de lo único*, es decir, se interesa por lo que es en esencia irremplazable» (2003, p. 25). Así mismo, aspira a responder a una exigencia fundamental; esto es, al «desarrollo de conocimiento pertinente para afrontar lo particular y único de las situaciones o experiencias vividas» (Ibíd.).

Por otra parte, definimos –al estilo clásico– la fenomenología como el estudio de las *esencias*, es decir, «*aquello que hace que una cosa sea lo que es y no otra cosa, y sin lo cual, no podría ser lo que es*», de manera que siempre cuestiona la verdadera naturaleza o el verdadero significado de algo (Van Manen, 2003).

Por tanto, el propósito principal de la investigación fenomenológica es el de aprehender el significado esencial de un fenómeno, ya que la fenomenología –como estudio de las esencias– se cuestiona por la verdadera naturaleza de los fenómenos (Ibíd.). O dicho de otra forma, su objetivo principal es desvelar las esencias, describiendo las estructuras internas de los fenómenos existentes, a través de las cuales las cosas son aprehendidas tal como se manifiestan en la conciencia. También podríamos decir que –parafraseando a nuestro autor– la fenomenología estudia los significados vividos o existenciales, es decir, aquéllos que constituyen las cualidades esenciales de un modo de ser en el mundo (2014).

Sin embargo, aprehender el significado esencial de un fenómeno no está exento de dificultades, debido a que esta tarea consiste –fundamentalmente– en la reflexión fenomenológica respecto a una determinada experiencia (Ibíd.).

Considerando que la esencia de un fenómeno tiene variadas dimensiones y estratos, es imposible capturar su significado en una sola definición. Por tanto, a través de una narración organizada, es la manera más pertinente para comunicar de forma textual el significado o esencia de un fenómeno (Van Manen, 2003).

En línea con lo anterior, podemos decir junto a Van Manen, que para poder aprehender la esencia de un fenómeno es necesario siempre desplegar «un proceso de apropiación y explicitación reflexiva de las estructuras de significado de la experiencia vivida» (2003, p. 96). Sin embargo, las estructuras de significado no podemos categorizarlas como objetos o generalizaciones, sino que, más bien, desde el punto de vista metafórico, podemos definirlas «como los nudos en las redes de nuestra experiencia alrededor de las cuales ciertas experiencias vividas son tejidas y, de esta forma, vividas como todos de manera significativa» (Van Manen, 2002c).

Además, si hablamos de la esencia desde el punto de vista metodológico, aparece el tema de la influencia de la cultura y del momento histórico concreto. Sin duda, sin dejar de afirmar que la *esencia* del fenómeno o experiencia en cuestión se halla en un núcleo de propiedades «esenciales», que hacen que algo *sea*, puede reconocerse que su forma de manifestarse pueda ser «extrínsecamente» dependiente de condicionamientos socioculturales e históricos (Ayala, 2008). En efecto, cuando investigamos la esencia del fenómeno, aun cuando la experiencia vivida de éste puede estar marcada por el contexto y momento histórico, lo más profundo y fundamental es llegar a comprender y aprehender lo que sigue siendo sustantivo en su forma de estar en el mundo (Van Manen, 2014).

De acuerdo a lo señalado hasta el momento, y siguiendo las ideas de Van Manen, la fenomenología es la comprobación metódica y ordenada que intenta descubrir y describir las estructuras de significado interno de la experiencia vivida (2003). Por otra parte, éste reconoce que un conocimiento universal o esencial sólo puede ser intuido o captado mediante un estudio de las particularidades o instancias tal como aparecen en la experiencia vivida por los sujetos de la investigación, aunque de forma pre-reflexiva (Ibíd., p. 28).

Para nuestro autor de referencia la fenomenología desde la perspectiva metodológica, la estructura de significado de una experiencia vivida se convierte en un tema al ser experimentado por la reflexión FH.

En tanto que el objetivo fundamental de la investigación FH es *dejar ver* las estructuras de significado que son universales-esenciales, en tanto en cuanto muestran la naturaleza esencial compartida –potencial o realmente– por todos los seres humanos, de un fenómeno o experiencia. A pesar de esto, debemos decir que no es fácil, ni tampoco difícil, aprehender la esencia de algo. Esta cierta ambigüedad –por cierto– la podemos entender mejor siguiendo a Van Manen:

Es fácil porque, como mostró Husserl (1980), analizar el significado o la esencia de un fenómeno es algo que todo el mundo hace constantemente en su vida cotidiana. Por ejemplo, cuando veo al profesor de mi hijo, no sólo percibo a un hombre o a una mujer. Veo a una persona que se distingue de las demás, precisamente en ese aspecto que me permite hablar de ella en tanto que «profesor». En otras palabras, yo, como el resto del mundo, tengo un concepto de lo que es un profesor, pero lo que resulta más difícil es llegar a una determinación y explicación reflexiva de lo que «*es un profesor*». Esta determinación y explicación reflexiva del significado es, pues, la tarea más difícil de la determinación y explicación de significado; es, pues, la tarea más difícil de la reflexión fenomenológica (Van Manen, 2003, p. 95).

En efecto, aprehender la esencia de algo sólo se puede llevar a cabo a través de la práctica de un estudio FH, y por ende se verifican como la exploración y la determinación de temas (Ibíd.). En este sentido, la estructura de significados, de cualquier experiencia vivida, al pretender ser aprehendida por una investigación FH se transforma en un *tema*. Así pues, cuando analizamos un fenómeno o una experiencia vivida, al mismo tiempo intentamos determinar cuáles son los temas y las estructuras experienciales que componen esa experiencia (Ibíd, p. 97). De esta forma, los *temas metodológicos* pueden comprenderse como las *estructuras de la experiencia*.

Por tanto, debemos considerar que «la esencia de un fenómeno es tan universal que puede describirse a través de un estudio de estructura que gobierna las instancias o manifestaciones particulares de la esencia de dicho fenómeno» (Ibíd, p. 28). Es decir, alrededor de las estructuras de significados pueden agruparse una serie de temas relacionados cuyo objetivo es *dejar ver* la *esencia* de ese fenómeno. Todas esas estructuras forman parte de un todo coherente y nos permiten reflexionar acerca de la experiencia vivida.

A pesar de lo señalado anteriormente por nuestro autor, emerge un interrogante en relación al tema de la universalidad, es decir, se plantea si realmente estos aspectos son universales o son sólo peculiaridades del modo de ser en una cultura y de un período determinado de la historia. Afortunadamente, el propio Van Manen despeja esta inquietud cuando nos señala: «aun cuando la idea de estructura profunda que subyace a los análisis descriptivos de los mundos de la vida tiene, ciertamente, carácter de universalidad, los ejemplos dados “parecen” relativos a la cultura y el tiempo. Esto nos recuerda que el conocimiento obtenido por la pedagogía fenomenológica no puede hacer afirmaciones positivistas de una verdad absoluta independiente del aquí y ahora» (2003, p. 61).

A partir de este interrogante –oportunamente despejado por nuestro autor– respecto al carácter universal de un estudio FH, hemos podido hacernos una idea acerca del alcance y los límites de la determinación de las estructuras de significado que salen a la luz en virtud de un estudio fenomenológico. Por supuesto, esto no le quita méritos, debido a que comprendemos que «ninguna formulación conceptual ni declaración individual puede captar posiblemente “todo” el misterio encerrado en esa experiencia» (Ibíd, p. 109).

Con todo, debemos tener presente que el objetivo de la fenomenología-hermenéutica al estudiar un fenómeno es traer *su misterio* de un modo más completo e inteligible a nuestra presencia. Y para ello debemos hacer uso de un lenguaje que haga presente lo que es de por sí pre-lingüístico y, por lo tanto, «no traspasable en esencia a un conjunto de presuposiciones delineadas con precisión» (Ibíd., p. 70).

Para avanzar en la comprensión de los aspectos centrales de un estudio FH, Van Manen nos invita a profundizar respecto a la estructura de significado del texto y nos alienta a «pensar en el fenómeno descrito en el texto como algo que se puede abordar en términos de unidades de significado, estructuras de significados o temas» (2003, p. 96). A nivel práctico, esto se experimenta como la determinación y la exploración de temas.

De acuerdo a lo anterior es importante considerar en todo el proceso lo que se entiende como un *tema* en la fenomenología de la práctica de Van Manen (Ibíd., p. 105), y para ello se necesita repasar algunas consideraciones respecto al significado de «tema»:

(1) *Tema constituye la experiencia de lo que es central, significativo o importante.* Así, cuando leemos material experiencial nos debemos preguntar: ¿Cuál es el significado o el centro de la cuestión?

(2) *La formulación del tema representa, en el mejor de los casos, una simplificación;* al tener una formulación de un tema ante nosotros, no dejaremos de percibir que, en cierta medida, se queda corta y que se trata de un resumen no totalmente exacto de la noción.

(3) *Los temas no son objetos que uno encuentra en determinados puntos o momentos de un texto;* un tema no es una cosa, un tema es siempre intransitivo.

(4) *Un tema es la forma de captar el fenómeno que uno intenta entender.* El tema describe *un aspecto* de la estructura esencial de la experiencia vivida.

Tomando en cuenta estas consideraciones, debemos entender, siguiendo a Van Manen, que «elaborar temas no es una habilidad o un proceso cognitivo que pueda describirse y luego aprenderse o enseñarse» (2003, p. 106). Eso no impide que se puedan destacar algunas cualidades en la experiencia de desarrollar los temas; por poner algunos ejemplos:

(1) *Se siente la necesidad o deseo de dar sentido.* Como profesional de la educación, tengo la necesidad profunda de entender cuál es la importancia de la *responsabilidad pedagógica* de los profesores de *educación especial* en su relación con *alumnos/as con DI*.

(2) *Se tiene la sensación de que se es capaz de hacer algo.* Cuando intento expresar en una forma simbólica, mediante palabras, lo que algo significa para mí, construimos afirmaciones con aspecto de temas.

(3) *Se da el hecho de abrirse a algo.* Cuando tengo la experiencia de concretar algo mediante un tema, únicamente puedo hacerlo si me abro a la plenitud, a la promesa de la noción incorporada a la experiencia vivida.

(4) *Se da un proceso intuitivo de invención, descubrimiento y revelación.* Se descubre el significado del fenómeno, ya que se da una revelación del significado en el texto (que refleja la experiencia vivida).

De igual forma, podemos reflexionar acerca de la importancia fenomenológica que tiene un tema considerando la posibilidad que tiene de obtener descripciones fenomenológicas significativas. O como nos señala Van Manen, los temas son como «hilos alrededor de los cuales se facilita la descripción fenomenológica» (Ibíd., p. 108).

4.2.2.2. Teoría, conocimiento y práctica: el valor práctico de la fenomenología de Van Manen

El objetivo principal de la FH es desarrollar una teoría de lo único como una forma de conocimiento que nos ofrezca la posibilidad de enfrentar la unicidad de cada experiencia pedagógica, ya que, como protagonistas en el ámbito educativo, estamos plenamente de acuerdo con lo que Van Manen afirma respecto a esto: «lo que más necesitamos no es una teoría que consista sólo en generalizaciones, que luego nos sean difíciles de aplicar a unas circunstancias concretas y siempre cambiantes, sino una *teoría de lo único*. Esto es, una teoría eminentemente adecuada para tratar con esta situación pedagógica en particular...» (2003, p. 170).

En efecto, la FH no pretende desarrollar conocimiento generalizable, elaborar leyes, establecer relaciones entre variables ni probar hipótesis. No busca llegar a solucionar problemas teóricos o prácticos, ni puede utilizarse para probar o demostrar algo. Por el contrario, las preguntas fenomenológicas siempre son cuestiones de *significado* y de *sentido*. El «resultado» de la investigación consiste en una visión profundizada de la experiencia pedagógica en sus *significados esenciales* (Van Manen, 2014).

De acuerdo a lo anterior, podemos decir con nuestro autor que, al realizar investigación fenomenológica mediante los métodos reflexivos de la escritura, el objetivo no es crear instrumentos técnicos intelectuales o modelos prescriptivos que nos digan qué hacer o cómo hacer algo. Más bien, una fenomenología de la práctica tiene como objetivo abrir las posibilidades de crear relaciones formativas entre el *ser* y el *actuar*, entre quienes somos y cómo actuamos, entre la solicitud y el tacto (2003, p. 13).

Para poder entender de mejor forma la pedagogía de Max Van Manen, es imprescindible comprender la idea de tacto. Entendido como la relación entre el conocimiento alcanzado en la reflexión-investigación fenomenológica y la experiencia pedagógica, podemos decir que el tacto es «una receptibilidad particular y sensibilidad a

las situaciones y a cómo nos conducimos en ellas, para la cual no podemos encontrar ningún conocimiento a partir de principios generales» (1998, p. 77).

Esta *receptibilidad particular* tiene una radical importancia en las situaciones de la práctica, específicamente en las situaciones propias de las profesiones de las ciencias humanas, como son la pedagogía, psicología, medicina, enfermería, entre otras, debido a que éstas siempre son situaciones únicas.

Desde el punto de vista fenomenológico, el autor nos presenta una concepción de la relación teoría-práctica como *tacto* que «puede presentar una alternativa». Es decir, el tacto «no puede ser reducido ni a algún tipo de base de conocimiento intelectual ni a algún conjunto de destrezas que median entre la teoría y la práctica. Por el contrario, el tacto tiene una estructura epistemológica propia que se presenta por sí misma, antes que nada, como un cierto tipo de acción: una conciencia intencional activa de interacción humana solícita» (2003, p. 102).

De esta forma, el *tacto* favorece una práctica que se basa en la teoría de lo único, ya que ésta puede llegar a dificultarse si es llevada a cabo a través de enfoques positivistas que se fundamentan en generalizaciones, al no considerar la particularidad de las situaciones (Van Manen, 2003).

Así las cosas, la fenomenología de la práctica tiene una radical importancia en las experiencias vividas cotidianas. Gracias a ella podemos reflexionar sobre la manera de actuar en las actividades y profesiones que están presentes en las ciencias humanas. Por ello, el pedagogo canadiense, y nosotros en acuerdo con él, afirmamos que «el propósito final de una fenomenología de la práctica es modesto: promover cierta reflexión y tacto en la práctica de las profesiones y en la propia vida diaria» (2014, p. 31).

En este sentido, podemos entender que el tacto se deja *ver* como un sentido instantáneo que inclina acertadamente a saber qué hacer, una destreza improvisadora y una gracia en el trato con los demás. Alguien que muestra tacto, de alguna forma, parece tener el don o la habilidad de actuar con rapidez, seguridad, confianza y de una manera apropiada en circunstancias bastantes complejas y delicadas (Van Manen, 1998).

De igual forma, es fundamental señalar que la práctica del tacto tiene como condición esencial la reflexión fenomenológica respecto a las experiencias humanas. La contribución que hace la reflexión consiste en la posibilidad de que la persona se forme con una cierta habilidad para «*ver*» cosas que están sucediendo, de percibir la importancia *de un momento en ese mismo momento*.

En este mismo sentido, es importante preguntarnos respecto a la forma de llevar a cabo una práctica fundamentada en la teoría de lo único. La respuesta a este interrogante nos la puede dar nuestro autor de referencia a través de las nociones del *conocimiento* y la *práctica*, siempre –por supuesto– desde su enfoque fenomenológico y de la epistemología de la práctica:

Conocimiento

Son múltiples los escritos y trabajos de investigación en los que el pedagogo de Alberta ha desarrollado el tema de la epistemología de la práctica, las formas de conocimiento, modos de conocer y la forma en que éstos animan e informan nuestras acciones. Estas formas de conocimiento y de comprensión han sido tratadas por este autor a través de la fenomenología y se refieren: «al conocimiento como texto (producto), al conocimiento como participación (comprensión) y al conocimiento personal (ser)» (Van Manen, 2011b).

Estas tres dimensiones son las que permiten que la fenomenología aporte a las experiencias y prácticas cotidianas de acción y pensamiento de los profesionales prácticos.

El conocimiento como «*texto*» se refiere a la posibilidad que tienen los *textos fenomenológicos* de sacar a la luz el conocimiento contenido en ellos. Toda vez que «investigar o teorizar es implicarse en la consideración del texto, en el significado de la textualidad dialéctica y su compromiso con el pensamiento y la actuación [en nuestro caso pedagógica]» (Van Manen, 2003, p. 166).

De manera habitual y práctica nos encontramos con el saber y el conocimiento a través de escritos, libros o documentos. Con todo, desde la perspectiva fenomenológica planteada por nuestro autor debemos entender que también el *texto fenomenológico* contiene conocimiento, pero con la particularidad que en éste el significado se encuentra de forma diferente, esto es, a través de muy variadas dimensiones: cognitiva y pática, conceptual y poética, informativa y formativa (2011c).

Otra de las formas de sus formas es el *conocimiento como comprensión*. Éste se refiere a la participación activa y reflexiva de la persona en el significado, es decir, en la forma de cómo nos encontramos nosotros mismos respecto a ciertos sentimientos, actitudes, intenciones y preocupaciones.

Desde la perspectiva fenomenológica, siguiendo al autor, entendemos que el conocimiento como *comprensión* «no es sino la participación activa y reflexiva en el significado; la noción del conocimiento fenomenológico como comprensión discursiva y encarnada» (Ibíd.)

Por otra parte, el conocimiento *personal* es uno de los objetivos que quiere lograr la investigación y reflexión fenomenológica. Por tanto, debemos tener claro que el vínculo existente entre ambas no se puede encasillar como una relación técnica.

De la misma forma, la comprensión fenomenológica y el valor práctico del texto no es una relación técnica y, por ende, no soluciona problemas prácticos ni puede lograr una teoría útil. Por el contrario, en este sentido Van Manen nos señala que «la importancia práctica del conocimiento fenomenológico es de naturaleza formativa, es decir, mejora nuestra percepción, contribuye a nuestro sentido de tacto en las relaciones humanas y nos provee de formas páticas de comprensión que son encarnadas, situacionales, relacionales y enactivas» (2002c).

Entonces, el *conocimiento personal* o el *conocimiento como ser* lo entendemos como un conocimiento personal y formativo que se da a través de la reflexión o investigación fenomenológica.

El propio autor apunta que el conocimiento fenomenológico no se concibe inicialmente como cognitivo, intelectual o técnico. Por el contrario, se trata de un conocimiento pático (2002c). Este conocimiento considera la sensibilidad, el humor y el sentido de *ser* y de sentir el *estar* en el mundo. Percibe el mundo en un sentimiento emotivo de *ser* (2011c).

De esta forma, en la práctica profesional se pueden distinguir diferentes modalidades de conocimiento pático: situacional, relacional, encarnado y accional (Ibíd.). Modalidades de conocimiento pático que, a continuación, mostraremos de forma panorámica:

Sin duda, somos conscientes de que el conocimiento está presente en la experiencia vivida, así como en muchas acciones y situaciones cotidianas. O dicho de otra manera más inteligible: «poseemos un conocimiento del mundo mediante nuestras acciones. Sin embargo, este *conocimiento* es mayormente *tácito*, no discursivo y silencioso» (Van Manen, 2002c).

De esta forma, el *conocimiento accional* lo podemos razonar como el conocimiento que tenemos del mundo a través de nuestras acciones y, por tanto, se refiere a que descubrimos «lo que sabemos» en «lo que podemos hacer». Es decir, se trata del «descubrimiento de lo que sabemos en lo podemos hacer y en cómo actuamos» (Van Manen, 2011a).

Desde una perspectiva fenomenológica la *esencia* de nuestro cuerpo es pática. Efectivamente, «el cuerpo sabe cómo hacer las cosas», y –por lo mismo– podemos entender que el conocimiento es *encarnado*. Descubrimos lo que sabemos en nuestro *ser encarnado*. Ese «saber cómo hacer las cosas» incluye actividades, hábitos, reglas y rutinas que se entiende como nuestra habilidad de hacer las cosas que estamos haciendo como seres encarnados (Ibíd.).

Otra modalidad del conocimiento pático es el *conocimiento relacional*. Ciertamente, descubrimos lo que sabemos en nuestras relaciones con los demás. De manera intangible, nuestras relaciones con los demás habitan con una parte de nuestro conocimiento. Sin embargo, este conocimiento relacional tiene algunas limitaciones respecto al grado de distancia y reflexión que cada uno puede adecuar en una situación conversacional o relacional. Por ejemplo, si nos referimos a una conversación en donde nos involucramos activamente, nuestra mente no es completamente consciente de esta acción, debido a que la ocasión para reflexionar acerca de los detalles de lo que se hace o dice mientras se está haciendo o diciendo estas cosas puede ser obtenida únicamente al precio de cierta autenticidad de la relación, en la cual se está involucrado en ese momento (Van Manen, 2002c).

Esto hace que el conocimiento relacional pueda llegar a sorprendernos a nosotros mismos. Ciertamente, podemos sentirnos realmente «muy inteligentes» o «muy limitados» según la persona con quien nos relacionemos. O bien, igualmente, también nos podemos sorprender de nuestra claridad y elocuencia para expresar nuestras ideas ante los demás (Ibíd.). En efecto, en la interacción de las relaciones, nuestras palabras parecen estar unidas a la estructura conversacional total de nuestra

relación con la persona con la que estamos hablando y a quien estamos escuchando (Van Manen, 2011c).

Por último, el conocimiento *situacional* está relacionado con lo que descubrimos y lo que sabemos *en y desde* nuestro mundo. Esto nos lleva a pensar, junto al autor, que «el conocimiento existe tanto en nuestro cuerpo como en las cosas del mundo. Y nuestras prácticas encarnadas son posibles gracias al conocimiento que existe en el mundo» (Ibíd.).

Un entorno desconocido o revuelto puede confundir a las prácticas habituales y seguras de nuestro cuerpo. Y por lo tanto, en un entorno extraño o en un mundo desconocido, podremos no sólo sentirnos desorientados sino que también podremos sentirnos un poco estúpidos, ignorantes o inexpertos. (Van Manen, 2011d).

Para abordar la experiencia *pática* es necesario emplear tanto los métodos cognitivos como también aquellos que no lo son, con el fin de poder así abordar el significado de naturaleza cognitiva y no cognitiva de una experiencia vivida. Por ello desde la perspectiva fenomenológica, es tan importante integrar el conocimiento de naturaleza no cognitiva como son: el situacional, encarnado, accional y relacional (Ibíd.).

Práctica

Las teorías o filosofías construidas social o personalmente son consideradas particularmente por los profesionales de la práctica (profesor, psicólogo, médico o enfermera). De esta forma los investigadores tratan de recuperar estas teorías con la finalidad de descubrir «*qué es*» lo que lleva a un buen profesional a actuar de determinada manera. (Van Manen, 2011c).

Nuestro autor plantea el tema de la práctica tomando en cuenta las diversas discusiones respecto de la relación existente entre teoría y práctica. La relación existente entre teoría y práctica, en efecto, la podemos considerar como una relación interdependiente, es decir, el conocimiento teórico se transforma en conocimiento práctico, así como también en el conocimiento práctico encontramos conocimiento teórico.

Desde la perspectiva epistemológica, esta dependencia mutua nace desde una relación reflexiva acerca de la cuestión teoría y práctica que involucra los alcances de lo cognitivo y de lo social en los fundamentos del conocimiento o teoría al considerar cómo pueden relacionarse e interactuar en la práctica (Van Manen, 1998).

Así, para poder entender de mejor forma la fenomenología hermenéutica de Van Manen, debemos apropiarnos de la noción del tacto. Este elemento central de la fenomenología de nuestro autor, así como también la relación entre el conocimiento que se logra a través de la reflexión y la experiencia fenomenológica, son fundamentales para aprehender este enfoque tan particular (Ibíd.).

Por tanto, Van Manen plantea la idea de tacto como «una receptibilidad particular y sensible a las situaciones y a cómo nos conducimos en ellas para la cual no podemos hallar ningún conocimiento a partir de principios generales» (1998).

En efecto, el tacto no puede ser reducido a ningún tipo de conocimiento intelectual ni a ningún conjunto de destrezas que median entre la teoría y la práctica. Por el contrario, el tacto tiene su propia estructura epistemológica que se manifiesta por sí misma (...), una conciencia intencional activa de interacción humana solícita (Ibíd.).

De esta forma, en la fenomenología hermenéutica de Van Manen se plantea una concepción de la relación teoría-práctica como *tacto* (1998), que sale a la luz a través de la interacción mostrando ciertas cualidades especiales, tales como por ejemplo: la habilidad perceptiva, la sensibilidad interpretativa, la intuición pática, la confianza situacional y la acción solícita.

En primer lugar, dentro de estas cualidades atribuibles al tacto, la **habilidad perceptiva** se refiere a la receptibilidad sensible y consciente que permite tener una sensibilidad especial en cada relación o experiencia vivida. O como nos plantea Van Manen: «una persona con tacto es como si fuera capaz de leer la vida interior de la otra persona, (...) [y] sabe interpretar los pensamientos, sentimientos y los deseos interiores a través de los gestos, la expresión, el lenguaje corporal y el comportamiento» (1998, p. 137). Es, en definitiva, una especie de percepción del momento respecto a saber *qué hacer* cuando nos relacionamos con los demás; o dicho en otras palabras, es la habilidad de improvisar con gentileza cuando interactuamos con los otros.

En palabras de nuestro autor, podríamos decir que una persona con habilidad perceptiva es «alguien que muestra tacto: de alguna forma, parece tener el don o la habilidad de actuar con rapidez, con seguridad, con confianza y de manera adecuada en circunstancias complejas y delicadas» (Ibíd.). Sin embargo, esa capacidad de «*ver*» las cosas que están sucediendo o de percibir la importancia de un momento en el momento, o de la práctica con tacto, está condicionada por la reflexión fenomenológica de las experiencias humanas que ha sembrado en la persona cierta receptibilidad (2011c).

Ciertamente, lo que favorece para que una persona desarrolle la habilidad de *ver* cosas que acontecen con cierta percepción es la reflexión. Esta reflexión fenomenológica, para Van Manen es: «una capacidad reflexiva que nace de la reflexión solícita y detenida sobre las experiencias pasadas. De esta forma, se pone énfasis en sentir qué es lo importante en esta situación concreta; en el ¡ahora ya! y en este momento» (2004).

En segundo lugar, otra cualidad inherente al tacto es la **sensibilidad interpretativa**. Esta sensibilidad está condicionada por la interpretación sensible de los sentimientos, pensamientos y deseos interiores a partir de evidencias indirectas tales como los gestos, el lenguaje corporal, las expresiones y el comportamiento. Es importante considerar que éste no corresponde a un proceso abstracto ni explícitamente cognitivo, sino que, más bien, se trata de la habilidad de *ver a través* –de manera inmediata– los motivos o las relaciones de causa-efecto.

Para Van Manen, esta sensibilidad interpretativa «consiste en la habilidad de interpretar la importancia psicológica y social de las características de la vida interior de la otra persona (...). Una persona con esta cualidad –nos dice– es como si fuera capaz de leer la vida interior de la otra persona» (1998, p. 138).

En esa línea, el tacto sabe cómo interpretar, por ejemplo, la significación profunda de la timidez, la frustración, la alegría, la hostilidad, la angustia, la ternura o la pena en situaciones concretas con personas particulares (Ibíd.).

Van Manen considera que la *intuición pática*, tercera cualidad del tacto, no es una conducta *ciega* o impulsiva, sino más bien es *no-mediada* por algo. Ésta, como cualidad del tacto, está marcada por una cierta *inmediatez*, del mismo modo que la comprensión intuitiva es una aprehensión inmediata del significado de una situación. No obstante, a pesar de esta cierta inmediatez, esta acción está llena de pensamiento, por lo que se considera una acción reflexiva (2011e).

La práctica intuitiva es pática cuando nos da la posibilidad de comprender la situación desde el punto de vista de la otra persona. Por tanto, entendemos junto a Van Manen, que la comprensión pática es una comprensión de la experiencia del otro (Ibíd.).

Una cuarta cualidad del tacto corresponde a la *confianza situacional*, entendida como el saber cómo actuar en relaciones y situaciones inesperadas.

Para nuestro autor, la persona que se forma desde las perspectivas de la fenomenología y la hermenéutica y mantiene una actitud reflexiva y considerada ante la vida, podrá desarrollar el tacto como un rasgo particular y significativo y, por tanto, podrá actuar con confianza en las situaciones marcadas por la incertidumbre y las eventualidades (2011c).

Para concluir con estas cualidades del tacto, daremos a conocer la *acción solícita*. Según nuestro autor, esta cualidad es entendida como el tacto representado por una cierta *intuición moral*.

Esta cualidad esencial del tacto se ve representada cuando «una persona siente, de algún modo, lo que es bueno o correcto que hay que hacer (...) Actuar con tacto puede significar ser capaz de ver qué sucede y comprender la experiencia en una situación particular; sentir la importancia de esa situación y saber cómo y qué hacer, hacer efectivamente lo correcto» (1998, p. 156).

En efecto, esta cierta intuición moral proporciona a la persona que tiene tacto saber, en cierta forma, lo que hay que hacer teniendo como base lo que es bueno y correcto (Ibíd.).

Considerando la reflexión respecto del tacto nos lleva a pensar que «la actitud fenomenológica» da a los investigadores y profesionales de la práctica un cierto estilo de conocimiento, un tipo de teorización que lo único que promueve es una forma de práctica que se encuentra casi del todo ausente en las esferas convencionalmente científicas.

Ciertamente, la reflexión solícita es una de las condicionantes de la práctica con tacto. Así, desde la perspectiva de Van Manen:

«una acción con tacto es solícita, consciente y reflexiva. Por tanto, es importante señalar las diferencias entre el tacto y la solicitud, aunque en variadas oportunidades éstas suelen ir de la mano y se complementan mutuamente». Siguiendo con nuestro autor, la solicitud es la disposición para actuar con tacto en una situación concreta e imprevista; la solicitud es el «antes» y el «después» del «aquí y ahora» de una actuación con tacto. De manera que «la reflexión sobre la acción sirve para hacer que la acción subsiguiente sea más consciente y con más tacto» (1998, p. 129).

Así pues, la *reflexión solícita* nos ayuda a descubrir la singularidad de la persona que tenemos frente a nosotros. Las personas con tacto «han desarrollado la capacidad de mostrar una consideración afectuosa hacia lo singular: la singularidad de las vidas individuales y la singularidad de cada situación» (Van Manen, 2004, p. 16).

4.2.2.3. Racionalidad y criterios de evaluación de la calidad

La investigación fenomenológica parte de la consideración de los significados implícitos presentes en las ciencias humanas. Por tanto, para introducirnos en esta lógica explicaremos, junto a Van Manen, esta terminología.

Según nuestro autor, la expresión alemana representativa para las ciencias humanas es *Geisteswissenschaften*. Geist se traduce como «espíritu» o como «mente». Por su parte, «espíritu» es un término que «incluye una cualidad de intimidad, de perfeccionamiento espiritual, mientras que «mente» tiene connotaciones pragmáticas e implicaciones de tipo cognitivo» (2003).

De acuerdo a lo anterior, este autor afirma que el conocimiento en ciencias humanas no es simplemente un asunto de intelecto formal, sino más bien, que el conocimiento es *geistig* respecto a la comprensión. Dicho en otras palabras, es una cuestión de la profundidad del alma y del espíritu, o también: la expresión personificada del *saber* y el *ser*. Por tanto, la traducción del término *Geisteswissenschaften* se entiende habitualmente como «ciencias humanas», para evitar de esta manera una interpretación cognitiva limitada del término «Geist» (Ibíd.).

Entonces, la **ciencias humanas** –desde el enfoque propuesto por el autor– es humana (*Geist*) en el sentido de que «el ser humano es visto y estudiado como persona», en la acepción más profunda de esta palabra. El ser humano es una persona de *significados*; esto es, que da significado a las cosas del mundo, así como también, deriva significado de ellas (Ibíd.). Por otra parte, *wissen* quiere decir «saber o conocimiento» y *schaffen* significa «crear, producir, trabajar».

Por consiguiente *Wissenschaft*, cuya traducción es «ciencia», sólo se puede comprender cabalmente si tomamos en cuenta que en Alemania este término abarca, además de las ciencias naturales, las humanidades y las artes.

Una vez aclarado el origen etimológico de las ciencias humanas, podemos decir que ésta es racionalista, ya que la ciencia humana fenomenológica no puede explicarse ni ser concebida de la misma forma en que lo hacen las ciencias empíricas y otras ciencias humanas (Van Manen, 2003).

Desde esta perspectiva, «una ciencia humana que pretende justificar toda la variedad de experiencias humanas no puede funcionar bajo un concepto de racionalidad que se limite a una interpretación de carácter intelectual formal de la lógica humana» (Ibíd., p. 35).

En este sentido, las ciencias humanas fenomenológicas estudian al ser humano desde la perspectiva de la persona, en el sentido más profundo de esta palabra. Dicho de manera más inteligible: las «cosas» del mundo se experimentan significativamente, y es sobre esa base que se plantean y tratan estas «cosas» (Van Manen, 2003).

Ciertamente, en la fenomenología hermenéutica el término «persona» es más bien entendido como la singularidad de cada ser humano. De esta forma podemos entender la finalidad y esencia de la perspectiva de Van Manen, así como también la importancia fundamental de la persona desde este punto de vista: «en tanto que personas, somos incomparables, inclasificables e irremplazables (...). Por tanto, la fenomenología es, en un sentido amplio, una filosofía o “teoría de lo único” y se interesa por lo que es en esencia irremplazable» (Ibíd., p. 25).

Evidentemente, desde esta perspectiva, ser racionalista implica particularmente «tener fe en el poder del pensamiento, la intuición y el diálogo. Creer en que podemos compartir este mundo, haciendo que las cosas sean comprensibles para nosotros y para los demás... Supone que la experiencia humana vivida es siempre más compleja que el resultado de cualquier descripción singular, así como también que siempre hay un componente de inefabilidad en la vida» (Ibíd., p. 35).

De esta forma, es importante considerar que «es difícil tratar con los temas que se derivan del hecho de confundir la metodología fenomenológica con la metodología de otras ciencias humanas o sociales que emanan de unas asunciones muy diferentes a las fenomenológicas» (Van Manen, 2014, p. 342), debido a que una investigación fundamentada en el método FH nos ofrece la posibilidad de acceder a «regiones» de la experiencia humana vivida que desde otros enfoques sería –francamente– muy difícil de abordar.

Por tal motivo, cuando queremos poner atención en la experiencia vivida se descubre que todas las acciones, situaciones y relaciones vividas son de naturaleza pática, relacional, pre-reflexiva, ética y conversacional; y desde este punto de vista, una investigación realizada desde un enfoque que está más orientado al desarrollo de la dimensión técnica, puede inducir al error de querer evaluar un estudio de investigación de corte FH aplicando unos criterios que no conciben las ideas fundamentales de este tipo de investigación. De ahí que, en este caso, al investigador le es muy difícil validar su trabajo, ya que tiene que enfrentarse con criterios que no resultan los más pertinentes para evaluar ni la calidad ni el rigor de su proceso investigador (Van Manen, 2014).

En este sentido, podemos decir que el punto de partida y de llegada de una investigación, desde la perspectiva de Van Manen, es el mundo de la vida. Por esta razón, difiere prácticamente de cualquier otra ciencia y, por ende, sustenta que la ciencia humana fenomenológica debe trabajar con sus propios criterios de racionalidad, de rigor o de calidad. Por todo ello, da un significado propio a cada uno de estos criterios. (Van Manen, 2003 y 2014).

Después de todo lo anteriormente dicho, a continuación mostraremos la forma de entender desde una metodología FH algunas ideas procedentes tanto de enfoques cuantitativos de investigación como –también– de otros cualitativos. Nos referimos, entre otras a las siguientes, especialmente: rigor, precisión, exactitud, credibilidad, objetividad, subjetividad, generalización, muestreo, saturación y sesgo.

En primer lugar, la *precisión* y *exactitud* son entendidas ahora como criterios que valoran las *descripciones interpretativas* que se entregan como resultado final de la investigación. Más en concreto éstas son consideradas como cualidades de totalidad y plenitud en los detalles, que se refieren a que una descripción examine, con cierto grado de perfección, la naturaleza fundamental del fenómeno que se está estudiando.

En segundo lugar, *el rigor* lo podemos determinar a partir de las cualidades del *texto fenomenológico*. De esta forma, el rigor de un texto se considera a partir del coraje y resolución para defender la importancia y unicidad del fenómeno estudiado (Van Manen, 2003).

A su vez, y desde el punto de vista fenomenológico, deben volver a plantearse las categorías de *objetividad* y *subjetividad*, considerando que éstas no son excluyentes, pues lo cierto es que más bien ambas tienen un significado y un lugar propio dentro de la investigación. Este significado está supeditado a la postura que adquiere el investigador en relación al fenómeno que está estudiando (Ibíd.). De acuerdo a esto, la *objetividad* apunta a que la orientación adoptada por el investigador siempre se mantiene fiel hacia el fenómeno u objeto estudiado. Esta orientación hacia el fenómeno convierte al investigador en un firme defensor de la auténtica naturaleza del objeto o fenómeno que está estudiando, en tanto que quiere describirlo, mostrarlo e interpretarlo siendo consciente de que puede caer en la confusión o fascinación de elementos ajenos. Por otra parte, la *subjetividad* se refiere a mantener una actitud perspicaz que permita penetrar en el objeto de estudio de manera que se pueda mostrar o descubrir el objeto en su mayor riqueza y profundidad. El investigador que despliega esta capacidad es capaz de mantener la «firmeza» en la orientación hacia la esencia del fenómeno estudiando, «de forma personal y única», evitando dejarse desviar por sus propias formulaciones y preconcepciones (Van Manen, 2003).

La *credibilidad* de una investigación fenomenológica, de acuerdo a Van Manen, se evalúa considerando la originalidad de las comprensiones y la firmeza del proceso interpretativo. Por tanto, para evaluar la *validez* de un *texto fenomenológico*, nuestro autor plantea algunas preguntas que ayudan a entender mejor este criterio:

- ¿El estudio realizado se basa en una pregunta fenomenológica? Y, por otra parte, el estudio se pregunta: ¿cómo es esta experiencia humana o fenómeno experimentado?
- ¿El análisis se basa en relatos o transcripciones que describen la experiencia vivida, excluyendo opiniones, percepciones y creencias, entre otros?
- ¿El estudio está fundamentado en bibliografía fenomenológica primaria y académica, más que en fuentes secundarias o terciarias?
- ¿El estudio evita legitimarse a sí mismo con criterios de validación derivados de otras fuentes metodológicas que no pertenecen a la fenomenología? (Van Manen, 2014, p. 350).

De acuerdo a lo planteado sobre la credibilidad, emana la idea de los posibles *sesgos* que pueden surgir en el proceso interpretativo, como pueden ser, por ejemplo, las interpretaciones superficiales que no comprendan el significado profundo del fenómeno, interpretaciones equívocas, o sobre-interpretaciones, entre otras. Para evitar esas torcidas interpretaciones, el método FH cuenta con un instrumento fenomenológico más que fundamental: la *epoché*, que ayuda a anular cualquier sesgo que resulte de los prejuicios o preconcepciones, así como de las asunciones no examinadas.

Es importante comprender que este procedimiento se efectúa con la finalidad de suspender o neutralizar una cierta actitud dogmática hacia la realidad, con la finalidad de ser capaz de centrarse de manera más directa y estrecha sobre lo dado de manera

fenomenológica, es decir, sobre los fenómenos tal y como aparecen. O dicho en otros términos: la *epoché* supone un cambio de actitud hacia la realidad y no la exclusión de la misma. Este procedimiento se trata de poner entre paréntesis una realidad absoluta que existe de un modo independiente de la vida subjetiva en la que tenemos conciencia de esa realidad (Ayala, 2008).

Otra consideración que debemos tener en cuenta es que en la fenomenología no se hacen *generalizaciones*. No en vano Van Manen nos advierte: «la única generalización que está permitida en la fenomenología es: ¡no generalizar nunca!» (2003, p. 40). En este sentido, podemos plantear una comprensión fenomenológica «generalizada» que respete la esencia de lo único y la singularidad. Esto, porque la fenomenología pretende alcanzar una forma de conocimiento que posibilite la unicidad de cada experiencia a la que se enfrenta el investigador, aspirando por ello a desarrollar la llamada «teoría de lo único» (Ibíd., p. 25).

Así, en fenomenología se pueden diferenciar «dos tipos de generalizaciones»: la generalización existencial y las generalizaciones singulares. La primera es la que orienta a la comprensión esencial o eidética, de manera que dispone a lo que es universal o esencial de un fenómeno en un sentido existencial. Esto permite reconocer aspectos recurrentes del significado de un fenómeno. Por su parte, las generalizaciones singulares están orientadas a lo que es único y singular y posibilitan poder reconocer lo que es universal en un fenómeno (Van Manen, 2014).

La *muestra* –dentro de una investigación como la aquí analizada– es un término que no resulta del todo representativo dentro de una investigación fenomenológica, ya que el término *muestra* presupone que se pretende llegar a una generalización empírica, situación impensable en un estudio fenomenológico. Del mismo modo, el término saturación no es pertinente en una investigación fenomenológica, ya que con ello se presupone que el investigador está buscando lo que es característico en un grupo social de personas, cuando sabemos que la fenomenología no contempla lo que es igual ni busca patrones que se repitan. Por el contrario, «la fenomenología tiene por objeto lo que es singular y un tema o una noción singular puede ser visto/a solamente una vez en las experiencias vividas que se obtienen» (Van Manen, 2014, p. 353).

De acuerdo a lo anterior, el número de ejemplos de un estudio FH está sujeto a cuánto es lo que necesitamos para lograr un material experiencial *suficientemente rico* que posibilite la figuración de ejemplos o anécdotas experienciales significativas que facilite el narrar la vida tal y como es vivida. De esta forma, para elaborar un texto fenomenológico rico, ilustrado y reflexivo, se necesitarán los ejemplos *precisos* que proporcionen la cantidad de material experiencial suficiente (Van Manen, 2014).

4.2.2.4. Criterios de «cientificidad»

Que «la investigación fenomenológica-hermenéutica es fundamentalmente una actividad escrita» es una afirmación planteada por la su referente, Max Van Manen. En efecto, para nuestro autor ese enfoque «toma muy en serio una noción que es muy evidente y, sin embargo, apenas reconocida, es decir, tanto la investigación como la escritura son aspectos de un mismo proceso» (2003, p. 25 y 2014, p. 389). Ciertamente,

para las ciencias humanas y –específicamente para el trabajo fenomenológico-hermenéutico– la escritura se fusiona con la investigación y la reflexión. Por tanto, la investigación FH no es simplemente una actividad que implique escribir, sino que, más bien, es nuclear para esta tipología de «investigación el trabajo de escribir; escribir constituye su verdadera esencia»¹⁰ (citado en Van Manen, 2003, p. 98).

Lo anteriormente dicho se entiende mejor porque, precisamente, la investigación fenomenológica-hermenéutica tiene como producto final la redacción de un «texto fenomenológico» (Ibid.). Ahora bien, algunas de las condiciones para que ese «texto fenomenológico» tenga validez y una fuerza convincente, se podrían resumir en que dicho texto sea: orientado, firme, rico y profundo (Ibid., p. 166). La profundidad que alcanza el texto se trata de un aspecto fundamental porque es lo que le da significado y fuerza al fenómeno o experiencia vivida sobre la que nos orientamos en la investigación FH, permitiendo que nuestra comprensión sea más completa (Van Manen, 2014).

Por tanto, para aprehender los significados de un texto fenomenológico, tanto en la lectura como escritura se necesita contar con una cierta sensibilidad. De ahí que se considere que «la medida de la sensibilidad necesaria para aprehender y expresar algo es un reflejo de la naturaleza de su profundidad» (Ibid., p. 355).

Así, las descripciones ricas que exploran las estructuras de significado más allá de lo que se experimenta de manera inmediata ocupan una dimensión de profundidad (Van Manen, 2003, p. 168).

De acuerdo a las consideraciones anteriores, para evaluar la calidad de una investigación fenomenológica, nuestro autor propone siete criterios que pueden contribuir a esta tarea:

1. ***Profundidad interpretativa:*** ¿Ofrece el texto una visión reflexiva que va más allá de lo que se da por sentado en la comprensión de la vida diaria?
2. ***Riqueza descriptiva:*** ¿Contiene el texto material experiencial rico y reconocible?
3. ***Cuestionamiento heurístico:*** ¿El texto induce a un cuestionamiento contemplativo y atento? (El cuestionamiento de lo que es y el de que algo existe).
4. ***Rigor distintivo:*** ¿Permanece el texto continuamente guiado por un cuestionamiento auto-crítico de significado distintivo del fenómeno o del evento estudiado?
5. ***Significado profundo y dirigido:*** ¿El texto «nos habla» dirigiéndose a nuestro sentido de ser seres personificados?
6. ***Despertar experiencial:*** ¿El texto despierta la experiencia pre-reflexiva o primaria a través de un lenguaje vocativo y «presentativo»?
7. ***Epifanía inceptual:*** ¿Nos ofrece el estudio la posibilidad de penetrar con mayor profundidad y originalidad –tal vez, con una comprensión intuitiva o inspirada en la ética y en los valores (*ethics and ethos*)– de los compromisos y prácticas de la vida? (2014, pp. 355-356).

¹⁰ Barthes, nos explica que “el arte de escribir pretende devolver a la investigación su condición epistemológica, sin olvidar su naturaleza lingüística, siendo lo que hace en definitiva un encuentro inevitable con la escritura” (*The rustle of language*, 1986, p. 316)

4.2.3. La investigación fenomenológica-hermenéutica como contribución a la educación especial

La investigación fenomenológica-hermenéutica, según la propuesta de Max Van Manen, está fundamentada en la noción de experiencia vivida y ha proporcionado una base para que los investigadores –del ámbito pedagógico– puedan reflexionar sobre su propia experiencia personal vivida como educadores (Bernacle, 2004). De acuerdo a esta afirmación, podemos señalar que es innegable el aporte que este tipo de investigación puede dar a los profesores de educación especial, cuya labor está centrada en la persona y en la experiencia vivida en su relación con alumnos y alumnas con discapacidad intelectual.

Gracias al estudio sensible de Van Manen podemos descubrir cómo la pedagogía forma parte de nuestro *mundo de la vida* como profesores. Por tanto, dentro de las múltiples aportaciones de esta metodología, una de ellas consiste en promover una forma de investigación que posibilita un acceso privilegiado al mundo de la vida pedagógica, en la que el investigador adopta una actitud intelectual y páticamente sensible a la experiencia que pretende su fiel aprehensión (2014).

Desde nuestra propia experiencia pedagógica cotidiana podemos constatar que todas las acciones, situaciones y relaciones que vivimos con los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual tienen una naturaleza relacional, ética y situacional; algo tan real que nos requiere actuar en cada momento según lo bueno, lo correcto y lo mejor para cada uno de ellos, de manera única y particular, especialmente tomando en cuenta la vulnerabilidad particularmente intensa de este tipo de alumnos.

De esta forma, la investigación FH responde a la exigencia fundamental de la pedagogía, que es desarrollar conocimiento pertinente que capacite al profesor para afrontar lo particular y único de las situaciones educativas vividas con cada alumno (Van Manen, 1998), y que se interesa por lo que es en esencia irremplazable (Van Manen, 2003).

En el ámbito de la educación especial, los profesores tienen conciencia implícita/pre-reflexiva de muchas experiencias vividas en su relación con los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, pero les hace falta acceder a la conciencia reflexiva de esas vivencias para «re-conocer» y «re-vivir» esas experiencias y, así, reflexionar sobre cómo podrían desempeñar su tarea educadora cada vez mejor (Ibíd.). Razón por la cual creemos que la investigación educativa FH es el único enfoque que puede contribuir a desvelar la esencia de estas experiencias y dar una significación más humana a su labor educativa.

Por otra parte, entendemos junto a nuestro autor, que las aportaciones que nos podrían hacer las investigaciones de corte positivista necesitan ser complementadas con otro enfoque diferente dentro del campo de la educación, que en este caso sería el más propio de las «ciencias humanas fenomenológicas», cuyo objeto de interés consiste en promover un progreso consistente en humanizar las relaciones humanas-educativas (2003). Objetivo fundamental en el ámbito de la educación especial, y particularmente

en la experiencia vivida por los profesores en su relación con sus alumnos y alumnas con discapacidad intelectual.

Finalmente, podemos decir que la contribución que hace la investigación fenomenológica-hermenéutica al ámbito de la educación especial es facilitar un progreso tendente a «*humanizar*» la labor docente-educadora en este terreno para ayudar a los profesores a ser cada vez más solícitos, y poder así estar más preparados para actuar con tacto y acierto en determinadas situaciones educativas, a menudo muy delicadas (Ibíd.).

Junto a todas estas apreciaciones, nuestro ánimo es provocar el interés de los profesores de educación especial en el sentido de «*ver*» con sensibilidad su labor docente y ser más solícitamente reflexivos sobre su práctica diaria, de manera que puedan actuar con acierto y tacto cuando se relacionen con sus alumnos y alumnas con discapacidad intelectual.

4.2.4. El método fenomenológico-hermenéutico de Max van Manen

Comenzamos señalando que el método FH de Max Van Manen está inspirado tanto en la tradición fenomenológica como en la hermenéutica, por lo que es posible considerarlo como «un conjunto de conocimientos e ideas, una historia de vida de pensadores y autores que, si son tomados como ejemplo, constituyen tanto una fuente como una base metodológica para presentar las prácticas de investigación en ciencias humanas» (2003, p. 48).

Nuestro autor de referencia presenta su modelo de investigación señalando que existen unos procedimientos y unas actividades investigadoras. Sin embargo, estas actividades debemos utilizarlas sólo como referentes en la investigación (Ibíd., p. 52). En este sentido, la intención de fondo de nuestro autor no es ofrecer un «manual mecánico de nivel elemental sobre los métodos de investigación en ciencias humanas» (Ibíd.), sino –más bien– brindarnos unas claves y orientaciones respecto a la forma de investigar.

Antes de adentrarnos en los «métodos/actividades» que están presentes en la aplicación práctica del *método FH* de Van Manen, es importante destacar que la investigación FH es, fundamentalmente, una *orientación personal* hacia la experiencia vivida y hacia el estudio o investigación en un contexto de las ciencias humanas. Por ello se necesita de «una actitud y atención marcadas por una apertura radical a las significaciones del mundo en el cual vivimos» (Van Manen, 2014). Sin embargo, esta actitud «no puede ser aprendida como un conjunto externo de destrezas, sino, más bien, debe ser apropiada de una forma pática y personal» (Ibíd.).

Respecto a la aplicación práctica de este método es conveniente señalar la conocida afirmación –aparentemente, al menos, desconcertante– que hace nuestro autor: «*el método de la FH es que no hay método*» (Van Manen, 2003, p. 48). En efecto, no hay un método único y/o prefijado, ya que la fenomenología-hermenéutica se lleva a cabo gracias a un «*camino*» (*methodos*), que se fundamenta básicamente en que el

investigador siga una firme *orientación intelectual*: estar completamente pendiente de cualquier rasgo valioso sobre lo más significativo y esencial del fenómeno investigado.

Las dimensiones de esta metodología nos proporcionan las claves para entender mejor el método FH desde la práctica. Por ello es importante revisar la definición que nos brinda Van Manen respecto a cada uno de ellas:

La fenomenología hermenéutica es un método de reflexión abstemia de las estructuras básicas de la experiencia vivida de la existencia humana. El término *método* se refiere al modo o a la *actitud* que se adopta a la hora de abordar un fenómeno. Abstemia significa que la reflexión sobre la experiencia tiene como objetivo abstenerse de intoxicaciones teóricas, controvertidas, hipotéticas y afectivas. Hermenéutico significa que el reflexionar sobre la experiencia ha de tener como objetivo un lenguaje discursivo y recursos interpretativos sensibles que hagan posible e inteligible el análisis, explicación y descripción fenomenológica. (2014, p. 26).

En la investigación FH la experiencia vivida es aprehendida mediante métodos de reflexión y escritura que tratan tanto las dimensiones páticas como lógicas del conocimiento. En efecto, cuando nos damos la tarea de desarrollar una investigación desde esta perspectiva, necesitamos recoger, de la mejor forma posible, el fenómeno o la experiencia vivida que queremos investigar, dado que desde el enfoque de la fenomenología de la práctica de este autor, investigar en fenomenología es reflexionar y, reflexionar es escribir (Van Manen, 2003 y 2014).

Ciertamente, para llevar a cabo una investigación de esta tipología es importante señalar que «la escritura se fusiona con la actividad investigadora y con la reflexión» (2014, p. 364). Por tanto, se requiere de un compromiso con la escritura, ya que el trabajo de escribir es la esencia de la investigación, porque como dice nuestro autor, escribir es el método (Ibíd.).

De esta forma, para llevar a cabo una investigación de estas características, la fenomenología ha importado –por así decirlo– algunas de las actividades metodológicas o *métodos*, pertenecientes en su gran mayoría a las ciencias sociales, que facilitan el acceso y recolección de la experiencia vivida; pero siempre con su sello propio de orientación fenomenológica. A modo de simples ejemplos, podemos mencionar las «entrevistas conversacionales» con los participantes (similares, pero inconfundibles con las convencionales «entrevistas» abiertas)... o los «relatos anecdóticos a partir de la experiencia vivida pre-reflexivamente» (similares en algún modo con las «narraciones biográficas», pero, nuevamente, inconfundibles en su más hondo sentido con estas últimas).

El método FH propuesto por Van Manen viene orientado por *métodos empíricos* y por *métodos reflexivos*. Los *empíricos* están dirigidos a la recogida de material experiencial, por lo que son *descriptivos*; entre los que se destacan: *la descripción de experiencias vividas* propias o de terceros... y las *entrevistas conversacionales*. Por su parte, los *métodos reflexivos* son aquéllos que buscan analizar y determinar las estructuras esenciales de la experiencia recogida, entre los cuales los más utilizados son: el *análisis temático* (macro-temático y micro-temático); la *reflexión temática*; la *reflexión lingüística*... y la *reflexión conversacional*.

A su vez, actúan de manera transversal *dos impulsos metodológicos* primordiales para acceder a la reflexión, así como para adoptar una actitud u orientación hacia el fenómeno investigado, que esté, sobre todo, al margen de toda contaminación de prejuicios. Por una parte, conviene mencionar los *métodos filosóficos fenomenológicos*, como la *epoché* o *reducción* (*reductio*), que ayudan a mantener una actitud reflexiva y, a reflexionar de una forma abstemia durante todo el proceso de la investigación. Por otra parte, están los *métodos filológicos*: la *vocatio* (o dimensión vocativa), que adopta la reflexión para llegar a captar las estructuras esenciales de la experiencia, empleando un lenguaje discursivo lleno de recursos interpretativos sensibles que hacen posible e inteligible el análisis, la explicación y la descripción fenomenológica (Van Manen, 2003 y 2014).

Tras esta enumeración, podemos decir que los métodos filosóficos, filológicos y los inspirados en los de las ciencias sociales, nos ayudan a reflexionar alrededor de los rasgos fenomenológicamente estructurales del fenómeno o de la experiencia vivida que estamos investigando, siempre con la finalidad de poder acceder lo más posible a su esencia o naturaleza esencial (Van Manen, 2014).

A continuación, mostramos una tabla con los principales métodos que se utilizan en la investigación fenomenológica hermenéutica de Van Manen:

Tabla 4.1. Métodos utilizados en investigación fenomenológica-hermenéutica

Métodos utilizados en la Investigación FH		Finalidad
Métodos Filosóficos	La Epoché - Reducción	Reflexionar – escribir
Métodos Filológicos	La Vocatio	Reflexionar – escribir
Métodos de las Ciencias Sociales	Métodos Empíricos Métodos Reflexivos	Recoger la Experiencia Vivida Reflexionar – Escribir

De acuerdo a esta tabla, en el siguiente apartado explicaremos con mayor detalle cada uno de los métodos que usual o regularmente son utilizados en la investigación fenomenológica-hermenéutica.

4.2.4.1. Los métodos filosóficos: la epoché - reducción

Husserl decía que la *reducción* era la llave maestra de la fenomenología (Spiegelberg, 1994, p. 708). Por su parte, Van Manen señala que el aspecto fundamental de la metodología fenomenológica-hermenéutica... y su objetivo primordial es alcanzar un contacto directo y primitivo con el mundo tal como lo experimentamos, dejando de lado la forma en que lo conceptualizamos (Van Manen, 2014).

Para nuestro autor, la *reducción* es, esencialmente, una actitud que configura una cierta solicitud reflexiva. Por tanto para que exista una comprensión fenomenológica, necesariamente debemos practicar esta actitud. Así, la reducción no es únicamente un método sino que describe al mismo tiempo una actitud que debe ser adoptada por el investigador que participe en un estudio FH (Van Manen, 2014). La reducción, en

efecto, intenta eliminar lo que «damos por supuesto», tratando de dejar de lado las presuposiciones, asunciones y barreras que dificultan o nos incapacitan para poder acceder a los fenómenos tal y como aparecen ante nosotros, y del modo en el que aparecen (Van Manen, 2014, p. 221).

De igual forma, consideramos que la reducción nos da la posibilidad de mantener una apertura substancial hacia el mundo, así como también de reflexionar de manera verdaderamente atenta. Esto nos permite centrarnos... así como comprender lo singular del fenómeno al que nos hemos orientado (Van Manen, 2011d y 2014).

Del último libro de Van Manen, *Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing (2014)*, hemos extraído la idea de reducción que aparece en el texto, ya que el autor considera los dos movimientos metódicos: la *epoché* y la reducción. Por otra parte, en él se consideran los distintos niveles de la *epoché* (bracketing o suspensión de las creencias) y de la *reducción* (reflexividad), que se distinguen en la literatura filosófica por su valor heurístico y utilidad metodológica (Ibíd.).

A continuación explicaremos de manera panorámica los momentos o elementos de la *epoché-reducción*.

La *epoché-reducción* heurística: asombro

El método de la *epoché-reducción* heurística trata de poner entre paréntesis la actitud de «dado por supuesto» y se orienta a despertar un profundo sentido de asombro sobre el fenómeno en el cual se está interesado (Van Manen, 2011s y 2014). Para nuestro autor, esto significa derribar lo que damos por supuesto en nuestra realidad cotidiana, teniendo la disposición de convertir en completamente extraño lo que nos es muy familiar. Se trata de *volver a las cosas mismas* y permitir que *nos «hablen»*; es una especie de «receptividad pasiva que permite que las cosas del mundo se presenten a sí mismas en sus propios términos» (Van Manen, 2014).

En su nivel más básico, la *reducción fenomenológica* consiste en la actitud o ánimo de asombro. Éste lo podemos experimentar cuando de manera repentina aparecen en nuestra mente, de forma nítida, las cosas que cotidianamente nos ocupan, de manera casi imperceptible, mostrándose así en toda su primacía y unicidad. (Ibíd.).

Es muy importante que esta actitud se mantenga a lo largo de todo el proceso de la investigación, ya que a través de ella podemos llegar a cuestionar el significado de cualquier aspecto de la experiencia vivida (Van Manen, 2011e y 2014).

La *epoché-reducción* hermenéutica: apertura

A través de la *reducción hermenéutica*, el investigador trata de conseguir una apertura radical y genuina hacia el fenómeno que le permita superar sus sentimientos subjetivos y privados, preferencias, inclinaciones o expectativas, para no caer en una

comprensión prematura, ilusa o unilateral del fenómeno que le impida poder llegar a éste tal y como es vivido (Van Manen, 2011f, y 2014; citado en Errasti, 2015).

Este método de reducción hermenéutica consiste en «poner entre paréntesis toda interpretación para explicar reflexivamente si ciertos supuestos parecen necesitar atención al escribir el texto de investigación» (Van Manen, 2014). Es decir, es necesario reflexionar sobre las propias pre-comprensiones y pre-juicios considerando siempre la motivación y la naturaleza de la pregunta en busca de una apertura real en una conversación relacional con el fenómeno (Ibíd.).

En efecto, el hecho es que solamente si conseguimos «superar los sentimientos propios o subjetivos», las preferencias, inclinaciones o expectativas, es posible que lleguemos a penetrar en la experiencia tal como es vivida (Van Manen, 2003). De esta forma se debe llevar a la práctica una autoconciencia crítica de los intereses personales, suposiciones y pre-comprensiones. Entonces, lo que interesa es «practicar una apertura radical hacia el fenómeno» (Ibíd.).

No obstante, la reducción hermenéutica no se logra con ignorar u olvidar lo que ya sabemos porque descubrimos que las pre-suposiciones vuelven a aparecer de forma insistente en nuestras reflexiones. Más bien, la idea es... «intentar adaptarnos a lo que ya teníamos asumido, no para volverlo a olvidar, sino para mantenerlo *deliberadamente a raya* o incluso revertir este conocimiento en contra de sí mismo, por así decirlo, exponiendo su carácter superficial y oculto» (Van Manen, 2003, p. 67).

La epoché-reducción experiencial: concreción

La epoché, como elemento de reducción fenomenológica, consiste en «poner entre paréntesis todo conocimiento, teoría o significado teórico, y toda creencia sobre lo que es real y apuntar a evocar la concreción o el significado vivido» (Van Manen, 2011g). Por su parte, la reducción experiencial suspende las abstracciones para favorecer la facticidad experiencial concreta. Dicho en otras palabras, es una limpieza de los conceptos teóricos o científicos, así como de las temáticas que envuelven el fenómeno que se desea investigar.

En definitiva, como en toda investigación en un estudio fenomenológico también necesitamos revisar constantemente cómo es experimentado realmente el fenómeno investigado, así como qué conocimientos tengo a mi disposición acerca del mismo. Y todo esto porque es de vital importancia que la investigación fenomenológica esté siempre orientada a la experiencia tal y como es vivida.

La epoché-reducción metodológica: enfoque

Otro de los elementos de reducción de los que se sirve la investigación FH es la reducción *metodológica*. La finalidad de esta reducción es poner entre paréntesis todas las técnicas establecidas posibles para investigar, con la finalidad de «crear» así un camino que parezca el más adecuado y afín con el fenómeno investigado.

Para ello Van Manen sugiere que el método para investigar y representar el fenómeno en cuestión sea una *racionalidad flexible* que posibilite la creación de un enfoque para investigar el fenómeno de una forma creativa, académica y original. Dicho en otras palabras, es necesario utilizar una *racionalidad narrativa flexible* que permita presentar los significados fenomenológicos de una manera textual identificable. Así, «la reducción no es un fin, sino que es un medio para un fin, es decir, ser capaz de volver al mundo tal y como es vivido de una manera profunda y enriquecida» (Van Manen, 2014, p. 227).

La reducción y sus propiedades

En este apartado mostraremos, de manera sucinta, algunas de las propiedades de reducción que están implicadas con la actitud fenomenológica reflexiva cuya finalidad es orientarnos hacia la unicidad del fenómeno tal y como se muestra en su singularidad.

La reducción eidética: el eidos o el «qué es»

El propósito de la reducción eidética es «poner entre paréntesis todo significado incidental respecto al fenómeno estudiando» (Van Manen, 2014).

Nuestro autor nos explica que se trata de ver más allá... o a través de la particularidad de la experiencia vivida, hasta aprehender el *eidos* o esencia que reside en el otro lado de la concreción del significado vivido. Constituyéndose de esta forma en el núcleo central de la reflexión fenomenológica (2003; 2014).

La finalidad de la reducción eidética es describir *qué* se muestra como sí mismo en la experiencia o en la conciencia, y *cómo* algo se muestra en sí mismo. De esta forma se pretende llegar a las posibles invariantes o *eidos* de un fenómeno. Dicho en otras palabras, a las invariaciones que hacen que «algo» sea lo que es, de forma que, sin lo cual, no podría ser aquello que es (Errasti, 2015).

Van Manen nos señala que a través de esta reducción surgen patrones de significado, algunos significados temáticos que son el material de trabajo de la escritura fenomenológica. En la práctica, la reducción eidética se despliega a través del método de variación imaginativa –aquellos significados temáticos de la experiencia vivida que parecen esenciales son sometidos al cuestionamiento de si su supresión hace que dicha experiencia siga siendo la misma, o por el contrario pierda su significado esencial– o, también, comparando ejemplos empíricos (Van Manen, 2011h; Van Manen, 2014; citado en Errasti, 2015, p. 134).

La reducción ontológica: los modos de ser o la alteridad

Para explicar este elemento de reducción, Van Manen retoma algunas nociones de Heidegger y de Lévinas: «en términos heideggerianos la fenomenología pregunta por el significado del ser», y desde la fenomenología de Lévinas: uno tiene que suspender el

ser en sí mismo para radicalizar esta cuestión y preguntarse: ¿Qué es otro que el ser? (Van Manen, 2003).

La *reducción ontológica* se fundamenta en el pensamiento de Heidegger, que se focalizó en el significado *ontológico* (el modo de ser), en vez de centrarse en el significado *óntico* (el qué del ser). Heidegger consideraba que todo modo de ser en el mundo es un modo de comprender el mundo como un evento del ser (Ibíd.).

En este sentido, y aunque no exista ningún procedimiento metódico para realizar esta reducción, un investigador puede tener como objetivo y aspirar a cultivar su investigación atendiendo al *modo de ser del ser*, como plantea el pensamiento de Heidegger (Van Manen, 2003 y 2014).

De acuerdo a lo anterior, la investigación FH es un «acto de preocupación» que nos impulsa a intentar conocer «aquello que es más intrínseco al ser» (Van Manen, 2014, p. 24), y al tratar de determinar y describir las posibles estructuras de significado de nuestras experiencias vividas, «llegamos a comprender de un modo más completo lo que significa estar en el mundo, considerando siempre las tradiciones socioculturales e históricas que han dado significado a nuestra forma de estar en el mundo» (Ibíd., p. 30).

4.2.4.2. Los métodos filológicos: *la vocatio*

Otro de los métodos utilizados en la investigación FH de Van Manen es la *vocatio* o dimensión vocativa. En la práctica es concebida como el impulso fundamental del trabajo desarrollado, siendo su objetivo principal dejar que las cosas «hablen» o sean «escuchadas» acercándolas a través del poder vocativo del lenguaje (Van Manen, 2003).

Siempre en esta línea, la *vocatio* la podemos entender como el esfuerzo que hace el investigador de traer este mundo vivido a la proximidad de la experiencia a través de la escritura. Por ello, adquiere un gran protagonismo en la escritura fenomenológica, ya que mediante este proceso reflexivo tratamos de expresar todos aquellos aspectos del significado de un fenómeno, tanto cognitivos como páticos, analizando también cada uno de ellos (Van Manen, 2014).

Cabe hacer notar que, para nuestro autor, son los significados no cognitivos —es decir, aquéllos más inefables— los que adquieren protagonismo y le dan significado a los métodos vocativos. Es gracias a este impulso vocativo por lo que podemos sentirnos interpelados ante un texto; esto es: podemos afirmar que un texto puede hablarnos y hacernos experimentar una reacción emocional y ética, pensando así que el texto está escrito *para* nosotros (Ibid.). De esta forma, podemos señalar que existe una relación entre el texto y el efecto evocativo que puede tener el texto sobre el lector y sobre el propio escritor.

De acuerdo a lo anterior, lo que pretende la dimensión vocativa es desvelar el conocimiento pático que se halla más allá de las palabras, considerando que nuestro sentido de lo pático en nuestra propia existencia o en la de otras personas es susceptible de convertirse en un tema de reflexión fenomenológica (Van Manen, 2003). En este sentido, cuanto más vocativo es un texto, más significados y evocaciones encontramos

en él. De esta forma, será más difícil parafrasear y resumir el texto además de la comprensión que encierra y que se siente al leerlo (Van Manen, 2014, p. 240).

Existen algunos métodos vocativos que pueden llegar a plasmar los significados en un lenguaje fenomenológico. Conviene aquí destacar que estos métodos vocativos logran sentar las bases de los significados en el texto de un modo más estable de lo que lo haría la prosa narrativa ordinaria (Van Manen, 2014). Creemos, por ello, importante explicar, de manera panorámica, cada uno de ellos en las próximas líneas.

Método o giro revocativo: en términos generales, el concepto «revocar» significa recordar. Así, revocar nuestras palabras quiere decir retroceder hacia nuestro mundo, no para traicionarlo, sino para retornar a la experiencia antes de que la palabra le asigne significado y le dé forma (Van Manen, 2003).

El propósito fundamental de este método es traer la experiencia al presente de manera vivencial, permitiendo al lector explorar el fenómeno de un modo no reflexivo, de manera que pueda ser reconocido como experiencia humana. (Van Manen, 2014).

En efecto, un texto bien escrito puede crear para el escritor y para el lector la experiencia de la presencia, intimidad o cercanía en el lugar y en el tiempo. Un texto efectivo o una descripción de la experiencia vivida puede ser más que la suma de las partes de palabras que juntas la constituyen. Es decir, el escrito puede llevar al lector más allá de las meras palabras y traerle la experiencia descrita, de forma vívida, a la presencia (Van Manen, 2003).

Método o giro evocativo (la proximidad): Van Manen nos explica que el término «evocar» deriva de *evocare* que significa «gritar o exigir algo, y se refiere al acto de traer algo a nuestro recuerdo a través de la imaginación, de la palabra o la imagen aferrándose a la proximidad». Por tanto, *evocación* quiere decir que la experiencia es traída de forma vívida a la presencia, haciendo posible nuestra actividad de reflexionar fenomenológicamente acerca de ella (Van Manen, 2003). Un texto es evocativo cuando evoca imágenes vívidas y asociaciones que provocan nuestra reflexión solícita. Efectivamente, este método busca conseguir que el texto le hable al lector de un modo que le haga sentir que el texto está dirigido a él (Van Manen, 2014).

El «giro evocativo» trata de practicar cierta orientación perceptiva hacia los significados vividos cuando se escribe. De este modo, el lector sentirá que el texto le habla y, por ende, se sentirá en contacto con algo de manera reveladora en su sentido experiencial. Expresado todo esto de forma sumaria: lo que se pretende con el «giro evocativo» es traer las cosas a la proximidad y al contacto.

Método o giro invocativo (la intensificación): en términos generales, invocar deriva del término «*invocare*», que significa invocar, acudir, provocar. En este sentido, el escritor invoca el poder del lenguaje para tener efecto sobre el lector. Por otra parte, la *intensificación* se trata de «dar a las palabras-clave su completo valor, de forma que los estratos de significado fenomenológico se lleguen a anclar firmemente en el texto» (Van Manen, 2003, p. 155).

Este método intenta exaltar los aspectos filológicos del texto, es decir, buscar que las palabras sean intensificadas, tanto en su sentido como en su sensibilidad sensual.

En efecto, a través de la intensificación trataremos de utilizar el poder de las palabras para que tengan un cierto efecto sobre el lector (Van Manen, 2003 y 2014).

Entendemos así, que la finalidad del «giro invocativo» es intentar de que seamos sensibles a los modos en que las palabras y las expresiones pueden adquirir una intensificación siempre y cuando sea deseable dentro del texto fenomenológico.

Método convocativo (pático): Van Manen explica que el término «convocar», derivado de «*convocare*», significa llamar juntos, citar, congregar; es decir, un llamar juntos para recordar qué es lo que compartimos como humanos (Van Manen, 2003).

Convocar es crear un espacio conversacional en el cual el otro puede ser encontrado. El método *convocativo* pretende hacer un «llamamiento» transformativo al lector al aportarle significados del mundo de la vida (Ibíd.). Tiene como propósito que el texto tenga un poder (em)pático de atracción y que sus significados le hablen al lector haciéndole una llamada interior (Van Manen, 2014).

Parafraseando a nuestro autor, creemos que «las ciencias humanas no solamente pueden ampliar nuestra comprensión del mundo, sino que, además, pueden humanizarlo transformándonos y ayudándonos a que profundicemos en nuestra humanidad» (Van Manen, 2011i).

Método provocativo (la epifanía): la palabra «provocar» proviene del término *provocare*, que quiere decir «llamar hacia adelante», incitar, suscitar un sentimiento, apresurar. En este sentido, a través de este método lo que se intenta es «articular» el tipo de cuestiones éticas que son mencionadas en el estudio.

Para Van Manen, un buen estudio fenomenológico es capaz de producir respuestas normativas activas. Por tanto, «un texto firmemente provocativo tiende a provocar acciones, es sensible a la acción y abierto al reino de lo ético» (2014, p. 281).

4.2.4.3. Métodos que proceden de las ciencias sociales

Dentro de los métodos que provienen de las ciencias sociales, y que nos ayudan a fundamentar una investigación FH, se encuentran los métodos *empíricos* y los métodos *reflexivos* (Van Manen, 2003 y 2014).

Por su parte, los métodos *empíricos* nos permiten recoger de un modo más sistemático el material experiencial que necesitamos para realizar la investigación. En cambio, los métodos *reflexivos* nos pueden ayudar a tematizar el significado que está impregnado en el material experiencial que obtenemos.

La justificación que da nuestro autor sobre el uso de estos métodos provenientes de las ciencias sociales se ve reflejada en la siguiente afirmación: «el único motivo para que la fenomenología haya recurrido a los métodos de las ciencias sociales es el de conseguir material experiencial con el propósito de hacer la reflexión fenomenológica» (Van Manen, 2014, p. 311).

Métodos empíricos: recogida de la experiencia vivida

Van Manen nos aclara que en una investigación fenomenológica-hermenéutica se utilizan métodos empíricos; sin embargo, es importante no perder de vista que su objetivo principal es el de recoger material experiencial pre-reflexivo, con la finalidad de re-elaborarlo inmediatamente desde la perspectiva fenomenológica (Van Manen, 2014).

De esta forma, los métodos empíricos consisten en los diversos tipos de actividades investigadoras, tales como: las descripciones experienciales personales, la recogida de forma escrita (relatos anecdóticos) o a través de una entrevista (conversacional) de las experiencias de otras personas, entre otras muchas más. Éstas se pueden llevar a cabo con el fin de recoger material experiencial. Sin embargo, debemos tener claro que estas actividades –puestas en práctica en el marco de la metodología FH– difieren mucho de la forma en que son utilizadas en otro tipo de investigaciones, y cuyos orígenes son las ciencias sociales, como por ejemplo, los estudios etnográficos y las narrativas (Ibíd.).

Considerando lo anterior, estamos en condiciones de señalar algunas formas de recoger la experiencia vivida en una investigación FH. Entre otras, se pueden mencionar las siguientes: la anécdota o relato anecdótico, la entrevista fenomenológica, la entrevista hermenéutica, la observación (de cerca) de la experiencia vivida, la toma en préstamo de esa experiencia vivida también en el ámbito de la ficción, etcétera (Van Manen, 2014).

Cabe hacer notar que, aunque mencionamos algunos métodos que sirven para recoger la experiencia vivida, no entraremos a desarrollarlos en este apartado, ya que en el próximo capítulo abordaremos, de forma detallada, cómo hemos recogido en nuestro estudio el material experiencial.

Métodos reflexivos: la búsqueda de significados en los textos

Los métodos reflexivos que se utilicen en una investigación FH deben ser integrados y conjugados con los métodos filosóficos de la *epoché-reducción* (Van Manen, 2014).

En efecto, estos métodos reflexivos deben hacerse en concordancia con la reducción, y constituyen ciertas formas de analizar o de hacer la reflexión fenomenológica (Ibíd.).

Por otra parte, es importante recordar que, en fenomenología, los significados que tienen los términos «tema» y «análisis temático» difieren de los que tienen en otro tipo de investigaciones cualitativas más habituales, como, por ejemplo, la etnografía, el análisis de contenidos o la teoría fundamentada (Van Manen, 2003).

Dentro de los métodos reflexivos que se utilizan en una investigación FH, que nos pueden ayudar a buscar los significados que están embebidos en los textos, podemos mencionar: el análisis o reflexión temática, el análisis conceptual, y los temas

existenciales, entre otros. Y de igual forma, como lo hicimos con los métodos empíricos, en el próximo capítulo explicaremos con detalle los métodos reflexivos que han orientado nuestro estudio de investigación, así como también la forma en que los hemos aplicado.

Capítulo 5. Aplicación del método fenomenológico-hermenéutico. La práctica

Introducción

Caminante, no hay camino, se hace camino al andar...
(Antonio Machado)

Hermosa frase la de Machado, que refleja fielmente lo que es la vida y la visión del hombre en su recorrido por la vida para descubrir lo esencial...

Así como Van Manen, refiriéndose a su enfoque, nos dice que no hay un método (muy especificado), pero sí hay un *camino*, Machado nos afirma que al andar se hace camino. Camino que para nosotros se hará a través de la puesta en práctica del método fenomenológico-hermenéutico en donde podremos recorrer y descubrir la maravillosa aventura de investigar.

A través de este capítulo queremos mostrar la forma en que hemos llevado a cabo nuestra investigación y cómo hemos aplicado el enfoque FH, según la versión de Max Van Manen.

Comenzaremos exponiendo de manera esquemática el *methodos* de la investigación como una forma de representación del diseño de estudio, con el fin de ofrecer una perspectiva general de las “actividades y métodos” que hemos utilizado, siempre desde las sugerencias hechas por nuestro autor de referencia.

A continuación daremos paso al desarrollo y descripción, propiamente tales, de las actividades y métodos de investigación, mostrando fielmente la forma y el cómo fueron llevadas a la práctica.

5.1. El *methodos* de la investigación

En este primer apartado ofreceremos una descripción esquemática del diseño de la investigación que hemos desarrollado, siempre siguiendo la estructura metódica elemental propuesta por Van Manen (2003 y 2014).

En primer lugar, es importante recordar la afirmación que nos hace nuestro autor de referencia respecto al método: «*el método de la fenomenología es que ‘no hay método’*» (2003, p. 48). Afirmación, que inmediatamente nos aclara diciendo que «*no es un método en el sentido de un conjunto de procedimientos de investigación que se pueden dominar relativamente de forma rápida*» (Ibíd.). Sin embargo, aunque la metodología fenomenológica-hermenéutica no se sostenga en un método específico

convencional, sí que es rigurosa al ponerse en práctica gracias a seguir fielmente un *camino (methodos)*, que se inspira en la tradición fenomenológica-hermenéutica, es decir, en un conjunto de nociones claves de gran calado, así como en la experiencia vital-profesional de autores que «*si son tomados como ejemplos constituyen tanto una fuente como una base metodológica para presentar las prácticas de investigación en ciencias humanas*» (Ibíd.). Van Manen, en efecto, cuando piensa en el diseño de investigación sugiere una *estructura metódica general* que supone un cierto orden implícito; es decir, aunque en la práctica ésta no se desarrolle mecánicamente de forma secuencial unidireccional, lo hace de una manera simultánea, poniendo un mayor énfasis en alguna de ellas en determinados momentos de la investigación.

En este sentido, Van Manen nos señala que la investigación FH puede describirse como una interacción dinámica entre seis actividades investigadoras (Van Manen, 2003, p. 48). Además nos muestra en qué consiste cada una de ellas, qué es lo que implican y, además, nos da una serie de sugerencias prácticas que sirven de orientación para cuando queramos emprender un estudio de investigación desde esta perspectiva.

A continuación mostraremos de un modo esquemático, la secuencia que orienta el camino o *methodos*, que hemos seguido y que ha orientado nuestra investigación (Errasti, 2015, pp. 142-145):

1. Centrarse en la naturaleza de la experiencia vivida.

- Objetivo fundamental: lograr que el investigador centre toda su atención sobre un fenómeno, es decir, una experiencia vivida, que le interese verdaderamente y le comprometa con el mundo (Van Manen, 2003 y 2014).
- a) *Esclarecer la naturaleza de la experiencia vivida y orientarse hacia la misma (fenómeno)* «¿qué es la “experiencia vivida”?» (Van Manen, 2003, p. 55).
 - ¿Qué experiencia humana posible es susceptible de convertirse en el centro de una investigación fenomenológica?
 - Identificar qué es lo que nos interesa profundamente e identificar este interés como un fenómeno auténtico, es decir, como una experiencia que los seres humanos viven efectivamente.
- b) *Formular la pregunta fenomenológica: ¿Cuál es la naturaleza de esta experiencia vivida?*
- c) *Explicar presuposiciones y conocimientos previos:* «explicitar nuestros conocimientos, creencias, opiniones, implicaciones, presuposiciones y teorías. Intentar adaptarse a lo que se tiene asumido, no para volverlo a olvidar, sino para mantenerlo deliberadamente a raya» (Van Manen, 2003, p. 67).
 - Métodos filosóficos. La *epoché*-reducción –heurística, hermenéutica y experiencial– como una invitación a la apertura.

2. Investigar la experiencia tal como la vivimos.

- Objetivo fundamental: “recoger” material experiencial que pueda aportar algo en relación a la naturaleza esencial de la experiencia vivida a la que nos hemos orientado.
- a) *“Recoger” material experiencial.*
 - Métodos empíricos: Obtener descripciones experienciales de los profesores de educación especial a través de relatos anecdóticos.
 - Epoché-reducción metodológica.

3. La reflexión y escritura fenomenológico-hermenéutica: (*reflexionar y escribir sobre los aspectos esenciales que caracterizan el fenómeno*).

- Fin: aprehender el significado esencial del fenómeno que se está estudiando. Analizar de forma reflexiva aquellos aspectos que parecen ser estructurales o temáticos de dicha experiencia, e ir desvelando y determinando si éstos tienen poder fenomenológico: aquellos que permitan realizar descripciones fenomenológicas (Van Manen, 2003).
- a) *Análisis temáticos. Métodos reflexivos procedentes de las ciencias sociales:*
 - Aislar afirmaciones temáticas: aproximación holística (sentenciosa), aproximación selectiva (de marcaje) y aproximación detallada (línea a línea).
- b) *Buscar la esencialidad de los temas: métodos filosóficos:*
 - Reducción eidética mediante el método de variación imaginativa.
- c) *Redactar transformaciones lingüísticas.*
- d) *Recoger descripciones temáticas:*
 - Reflexión de temas educacionales: disposiciones esenciales en el centro de la relación pedagogía. La responsabilidad como encuentro con el “otro”.

4. Describir el fenómeno mediante el arte de escribir y re-escribir.

- Fin: redactar un texto fenomenológico.
- a) *Atender al lenguaje hablado y al silencio.*
 - Tomar prestadas las palabras de otros filósofos, escritores o investigadores fenomenológicos.
- b) *Anécdotas y variaciones de ejemplos del material experiencial.*
- c) *Métodos vocativos.*

5. Mantener una relación firme con el fenómeno y orientado hacia él.

- Fin: ser sensible al fin último de la investigación y a nuestro papel como investigadores que perseguimos ese fin último.
- a) *Mantener una actitud de interés profundo por el fenómeno.*

- b) *Mantener nuestra mirada pedagógica*: nuestro posicionamiento respecto a la educación especial como una ciencia humana.
- c) *Buscar la interpretación más firme empleando nuestra orientación hacia la educación especial como recurso para producir un “mayor y mejor” conocimiento pedagógico*. (Como si tratáramos de responder a la pregunta de cómo deberíamos ser y actuar como profesionales de la educación especial desde la relación con los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual).
 - Epoché-reducción hermenéutica.
 - Reducción ontológica.
 - Redacción de un texto orientado, firme y rico, donde la voz de los profesores de educación especial se deje oír.

6. Equilibrar el contexto de la investigación siempre considerando las partes y el todo.

- Fin: «construir un texto que en su forma dialéctica y en su organización argumentativa pretenda un determinado efecto (...) midiendo constantemente el diseño general del texto en relación con la importancia que las partes deben desempeñar en [su] estructura global» (Van Manen, 2003, p. 52).
 - a) *Pensar la estructura o forma del texto* (organizar a grandes rasgos el sentido global de la aproximación requerida): de forma temática, de forma analítica, de manera existencial.
 - Epoché-reducción metodológica.

5.2. Nuestra aplicación del método fenomenológico-hermenéutico

Plantear una investigación centrada en la responsabilidad pedagógica vivida por un profesor respecto de un alumno o alumna con discapacidad intelectual, con quien mantiene una estrecha relación pedagógica, sugiere la necesidad de introducir en la investigación el estudio y análisis desde la experiencia vivida por los profesores de educación especial, de forma que permita describir la naturaleza misma de la responsabilidad pedagógica cuando está personificada, en buena medida, en ellos. Este estudio se propone llegar a aprehender *la naturaleza esencial de este fenómeno educativo* (responsabilidad pedagógica de esta tipología de profesores) y, al mismo tiempo, desvelar *su importancia y sentido pedagógico*. De esta forma, la investigación se centrará en el mundo de la vida propia de la **relación** educativa, es decir, en el mundo tal como es experimentado por tales profesores de manera pre-reflexiva. De igual forma, nos situamos en el mundo de los significados que habitan en las acciones, relaciones y situaciones que son vividas como profesores de educación especial.

De acuerdo con esto, esta investigación se desarrollará sobre la base de nuestra experiencia vivida, de un pensar acerca de cómo ciertas experiencias educativas han ido y van –todavía– impregnando nuestra mirada y nuestro hacer en el ámbito de lo pedagógico.

Enfatizar nuestro compromiso pedagógico sobre los temas o fenómenos en los que nos interesamos –por dimensiones de la experiencia educativa desde la responsabilidad por conocer cómo son y cuál es la esencia de esos fenómenos– es lo que nos mueve al intento de mejorar nuestra capacidad de ofrecernos en la relación educativa-personal, así como de ofrecer experiencias educativas cada vez más ricas.

El punto de partida de esta investigación se origina a partir del contacto directo con el proceso educativo y nos lleva al planteamiento de *la pregunta de investigación*, que originalmente surge como inquietud personal y profesional respecto a las múltiples dimensiones que están presentes en la relación pedagógica:

¿Cuáles son *los rasgos más significativos de la responsabilidad pedagógica* en los *profesores*, usualmente considerados muy implicados, que tienen a su cargo alumnos y alumnas con *discapacidad intelectual*?

En coherencia con la anterior pregunta de investigación se plantea el siguiente *objetivo general* y *objetivos específicos*:

Objetivo General:

“Desvelar los *rasgos y actitudes esenciales*, o más significativos, de los profesores *responsables pedagógicamente* en las *relaciones educativas-personales* que tienen con sus alumnos y alumnas con *discapacidad intelectual*”.

Objetivos específicos

- 1.- Captar las “*características y actitudes fundamentales*” que son propias de los profesores “*responsables*” en la interacción educativa-personal con sus alumnos con *discapacidad intelectual*.
- 2.- Aprender y exponer *la naturaleza y la influencia educativa* que tiene la *responsabilidad pedagógica* de los profesores de alumnos y alumnas con discapacidad intelectual... dentro del marco del final de esta investigación, es decir, del “*Texto fenomenológico*”.

Una vez establecido el tema de nuestra investigación es importante exponer, a grandes rasgos, el diseño general y la aplicación de las diferentes actividades de este estudio. Por tanto, es importante recordar que «sean cuales sean las sugerencias prácticas, éstas siempre se basarán en un conocimiento entendido más tácitamente del espíritu de este tipo de investigación» (Van Manen, 2003, p. 53).

En términos generales, los métodos utilizados en nuestra investigación han sido la *reductio* o *reducción* y la *vocatio* o dimensión *vocativa*. Éstos han sido concebidos como *impulsos fundamentales* del trabajo desarrollado. Por una parte, la *reducción* es la estrategia reflexiva que intenta entrar en contacto directo con los significados del mundo vivido, y por otra, la dimensión *vocativa* es el esfuerzo de la investigadora de traer este mundo vivido a la proximidad de la experiencia del lector mediante un texto. Esta *vocatio* se ha llevado a cabo a través de la escritura, actividad que fue desarrollada permanentemente, junto a la reflexión, por parte de la investigadora.

Estos dos impulsos fueron verificados de forma transversal, es decir, a lo largo de la aplicación de los diferentes métodos de investigación. Por otra parte, debemos decir que estos métodos son de naturaleza tanto empírica como reflexiva. En este sentido, en nuestra investigación las actividades empíricas se han orientado «a explorar el ámbito y la variedad de material experiencial apropiado para el fenómeno educativo en estudio». En tanto las actividades reflexivas han sido dirigidas a interpretar los aspectos de significados que estaban asociados con la responsabilidad pedagógica (fenómeno de estudio) (Van Manen, 2003).

En nuestra investigación los métodos *empíricos* tuvieron la finalidad de aprehender la experiencia vivida, principalmente, en forma de *relatos anecdóticos*, tanto personales como de terceros y entrevistas conversacionales.

Es importante señalar que estas actividades han tenido como característica fundamental la pregunta formulada: *¿Cuál es la naturaleza del fenómeno educativo de la responsabilidad pedagógica?*

En efecto, todas estas actividades nos llevan a un conocimiento que pretende transformarse en pedagógico, ya que los hallazgos de esta investigación se plantean como texto. Texto que integra cualidades páticas, cognitivas, conceptuales, informativas y formativas que nos permitan comprender y acceder a una participación activa y reflexiva en el significado de este fenómeno educativo.

En resumen, la reflexión y la escritura tienen su correspondencia en los dos impulsos esenciales de la FH: la *reducción* y la *vocatio*. Éstos se desarrollan y materializan a través de la escritura del *texto fenomenológico*, o dicho en otros términos, la forma de presentar los hallazgos de la investigación.

La forma de presentar estos hallazgos, corresponde fundamentalmente a la habilidad creativa del lenguaje utilizado para posibilitar así el acceso a las dimensiones páticas del conocimiento y de la experiencia vivida.

Hemos querido exponer, de manera general, el diseño y aplicación de las actividades de nuestra investigación para así plasmar la idea de que el método FH tiene criterios de cientificidad propios y particulares; y, en la misma línea, también que en la práctica, la pedagogía sólo puede ser vivida como responsabilidad y como conocimiento de naturaleza pática. En este sentido, para desarrollar de forma eficiente esta investigación se diseñó un plan inicial de actividades que describe las fases con su temporalidad, ya que, un buen diseño de la investigación nos asegura que el proyecto se realizará de manera eficiente y efectiva (Malhorta, 1997).

Tabla 5.1: Fases del método fenomenológico-hermenéutico: Estudio de la responsabilidad pedagógica

Fase	Contenido	Actividades	Tiempo
I Descripción	Recoger la experiencia vivida (directamente)	- Descripciones anecdóticas personales.	Octubre a Noviembre 2014
	Recoger la experiencia vivida (indirectamente)	- Protocolos de experiencia personal, relatos anecdóticos de profesores de educación especial. - Entrevistas conversacionales. - Película Documental.	Octubre 2014 Agosto 2015
II Interpretación	Reflexionar acerca de la experiencia vivida.	- Análisis temático. - Reflexión Macro-temática y Micro-temática.	Septiembre 2015 Enero 2016
III Interpretación	Reflexionar acerca de la experiencia vivida.	- Métodos de Reducción - Reducción eidética (variación imaginativa)	Septiembre 2015 Febrero 2016
IV Descripción + Interpretación	Escribir – reflexionar acerca de la experiencia vivida.	- Elaboración del “texto fenomenológico” a partir de todo el material de experiencia vivida recogido - Revisión de documentación fenomenológica.	Enero 2016 Mayo 2016

En el siguiente apartado se dará a conocer la forma en que ha sido aplicado el método FH según la propuesta de Van Manen, en nuestro estudio de investigación.

5.2.1. La apertura al fenómeno de estudio: los métodos filosóficos

Como pudimos ver en el apartado anterior, hemos dejado muy claro nuestro profundo y genuino interés por el fenómeno de la responsabilidad pedagógica de los profesores de educación especial en su relación pedagógica con alumnos y alumnas con discapacidad intelectual. Por tanto, desplegamos una firme orientación hacia el fenómeno educativo con una actitud de apertura a través de las distintas variantes de *epoché*-reducción.

5.2.1.1. La *epoché*-reducción heurística: el asombro

El contacto directo con el trabajo de Van Manen, específicamente con sus libros y trabajos de investigación, fue lo que nos permitió poner en práctica la *epoché*-reducción heurística respecto a la relevancia y protagonismo que tienen los diversos fenómenos educativos en el progreso, promoción y beneficios de las personas implicadas en una relación pedagógica. El encuentro con el trabajo de nuestro autor fue lo que nos sorprendió y nos dio luces sobre lo que realmente nos interesaba investigar.

Particularmente, en el contexto de la educación especial nuestra actitud de asombro se activó a través de la revisión bibliográfica orientada a los escritos y trabajos de investigación relacionados con este ámbito, y en donde nos encontramos con la sorpresa de que si bien existen diversos estudios de corte positivista que, sin lugar a dudas, han proporcionado valiosos avances y aportaciones teóricas en el campo de la educación, basándose en criterios tales como la “eficacia”, la “explicación causal” de resultados tangibles, apenas existen investigaciones respecto al fenómeno de la responsabilidad pedagógica, desde una mirada fenomenológica, específicamente en educación especial, que aporten y complementen estos enfoques.

Por otra parte, nuestra actitud de asombro también se hizo presente cuando revisamos, tanto los trabajos de investigación, como los libros de autores europeos, tales como Jordán, Mélich, Asensio, Mínguez y Ortega, entre otros, que hablan y reflexionan respecto a los diversos fenómenos y disposiciones esenciales que están presentes en la relación pedagógica, y que de alguna u otra forma engrandecen y humanizan la labor desplegada en el ámbito de la educación.

En este sentido podemos decir que nuestra mayor sorpresa fue darnos cuenta de que existen enfoques que nos ayudan a investigar fenómenos educativos, tales como la responsabilidad, la esperanza y el amor pedagógico, específicamente el por nosotros utilizado, este es el método FH desde la perspectiva de Max Van Manen.

Finalmente, podemos decir que nos sorprendimos gratamente al constatar en diversos estudios e investigaciones, en su mayoría de corte fenomenológico, que el estudio de las experiencias vividas en educación aporta un valioso conocimiento que nos puede ayudar a *reflexionar y a mejorar nuestras prácticas educativas*.

5.2.1.2. La *epoché*-reducción hermenéutica: la apertura

Para poner en práctica la *epoché*-reducción hermenéutica en primer lugar, examinamos y reflexionamos todas las ideas preconcebidas respecto al fenómeno educativo de la responsabilidad pedagógica, objeto de nuestra investigación. Esto para sentar las bases respecto al fenómeno educativo que queremos investigar, así como también para que éste no se vea afectado por las asunciones, pre-concepciones o intereses que pudieran influenciar o alejar el objetivo de nuestra investigación.

En este sentido elaboramos una guía¹¹ para orientar y establecer claramente el fenómeno educativo que queremos investigar, con la finalidad de que esté libre de interpretaciones o explicaciones teóricas ajenas a nuestro objeto de estudio. Es decir, nuestro esfuerzo reflexivo se ha orientado a establecer claramente el objeto de estudio, que es la responsabilidad pedagógica, así como también a la detección de los presupuestos, prejuicios (positivos y negativos) o ideas personales infundadas que puedan interferir en esta fase de apertura. Una vez explicitadas, estas ideas se han sometido a una ***autoconciencia crítica*** con el fin de descubrir su naturaleza psicológica o ideológica, y de esta forma, se ha pretendido conseguir una apertura genuina al fenómeno objeto de estudio.

A continuación mostramos un resumen de la guía que ha orientado nuestro estudio de investigación:

Recuadro 5.2: Guía de Orientación

Guía para orientar la Investigación:

- *Clarificar qué es una experiencia vivida.*
- *Orientarse hacia el fenómeno de la Responsabilidad Pedagógica (RP).*
- *Cuestionarse acerca de este fenómeno: ¿Qué es la RP? ¿Cómo es la RP?*
- *Como Profesores de Educación Especial... tener un interés auténtico por el fenómeno educativo de la RP.*
- *Cuestionarse: ¿Es la RP una experiencia efectivamente vivida por los seres humanos?*
- *Existen elementos concretos que constituyan la esencia de responsabilidad pedagógica.*
- *¿Qué tipo de acción educativa hacia los alumnos/as se experimenta como responsabilidad hacia ellos/as?*

Una vez tuvimos claro que el fenómeno educativo en torno al cual se iba a desarrollar nuestro estudio de investigación sería ***la responsabilidad pedagógica de los profesores de educación especial***, examinamos de manera reflexiva las pre-comprensiones que podíamos tener y que podían influir en nuestra visión hacia el fenómeno. Todo ello para mantenernos centrados en el fenómeno de estudio, la

¹¹ En el Anexo 4. se puede apreciar la guía de Instrucciones para identificar y establecer el fenómeno de investigación y posteriormente escribir los relatos anecdóticos.

responsabilidad pedagógica, que será estudiada desde la experiencia vivida de los profesores de educación especial en su relación pedagógica con alumnos y alumnas con discapacidad intelectual. Y en este sentido, reflexionamos durante todo el estudio de investigación en el hecho de que no podíamos alejarnos de nuestro objetivo, y que nuestro punto de partida y también de llegada sería la responsabilidad pedagógica de los profesores de educación especial desde su experiencia vivida con alumnos y alumnas con discapacidad intelectual.

Por otra parte, pusimos en práctica la *epoché*-reducción hermenéutica en los distintos momentos de la investigación, a través del cuestionamiento respecto a la forma en la que íbamos reformulando, comprendiendo o interpretando el fenómeno que estábamos estudiando.

De esta forma, en la práctica lo fuimos desarrollando de diversas formas. En primer lugar, elaboramos una guía de instrucciones que contenían los aspectos más relevantes a considerar a la hora de redactar la “experiencia vivida” de la responsabilidad pedagógica. En segundo lugar se redactó una anécdota personal¹² (de la investigadora) en donde se mostraba el fenómeno de la responsabilidad en acción, con el fin de servir de referente para la elaboración de relatos anecdóticos por parte de los profesores/as participantes.

Creemos que todos los aspectos considerados hasta el momento nos ayudan a tener más presente el hecho de que nuestro fenómeno de estudio, la responsabilidad pedagógica, iba a ser estudiada a través de la experiencia vivida de los profesores de educación especial. Es decir, tomamos conciencia de que, durante todo el estudio de investigación, no podíamos perder de vista que nuestro punto de partida y, también el de llegada, iba a ser la responsabilidad pedagógica de los profesores de educación especial desde su relación pedagógica con alumnos y alumnas con discapacidad intelectual.

5.2.1.3. La epoché-reducción experiencial: la concreción

El trabajo teórico, desarrollado antes de establecer la responsabilidad pedagógica como nuestro objeto de estudio, fue lo que nos permitió poner en práctica la *epoché*-reducción experiencial. La revisión de la literatura y los trabajos de investigación de enfoques fenomenológicos, nos ayudaron a comprender las concepciones teóricas y éticas, así como las tematizaciones que podían cubrir el fenómeno educativo que pretendíamos estudiar. Por tanto, la pregunta: ¿Qué es la responsabilidad pedagógica?... se convirtió en una cuestión que estuvo especialmente presente a lo largo de todo el proceso de recogida y reflexión de la investigación.

¹² En el Anexo 4. se puede encontrar una Anécdota personal que refleja la responsabilidad pedagógica en la relación con los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual.

5.2.1.4. La *epoché*-reducción metodológica: el enfoque

La *epoché*-reducción metodológica estuvo presente durante todo el período en el que recogimos material experiencial mediante los relatos anecdóticos.

La etapa de “recogida de la experiencia vivida”, específicamente, integró el proceso de recogida desde tres fuentes: *relatos anecdóticos de la experiencia personal*, *relatos anecdóticos de la experiencia de algunos profesores de educación especial*, *entrevistas conversacionales* y *observación-descripción de un documental*.

En primer lugar, iniciamos la investigación con la escritura de *relatos anecdóticos personales*, un instrumento metodológico muy usual en fenomenología-hermenéutica, acerca de nuestra propia experiencia pedagógica en el ámbito de la educación especial. Esta decisión fue tomada considerando las apreciaciones de Van Manen cuando nos señala: «mis propias experiencias vitales resultan inmediatamente accesibles para mí de un modo que no lo son para nadie más» (2003, p. 72).

En este sentido, la experiencia personal es, a menudo, un buen punto de partida para la investigación fenomenológica. Ser consciente de la estructura de la propia experiencia puede proveer al investigador de claves para orientarse hacia el fenómeno y hacia todas las demás etapas de la investigación fenomenológica.

A continuación, tuvimos nuestros primeros encuentros con los profesores/as participantes de la investigación, a quienes seleccionamos “*por conveniencia*”, para solicitarles la escritura de relatos anecdóticos que desvelaran la responsabilidad pedagógica puesta en práctica en su relación con los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual.

Cabe hacer notar que, a pesar de que la escritura de relatos de otros (*protocolos*), se considera uno de los métodos más ricos en la FH propuesta por Van Manen, tiene como contrapartida la dificultad de obtener narraciones realmente ricas desde el punto de vista fenomenológico.

En efecto, lo que se aspira es que tales descripciones estén –además de bien escritas (con ejemplos y con cierto estilo semi-literario)– libres de interpretaciones causales, explicaciones teóricas, detalles circunstanciales poco relevantes y valoraciones subjetivas. Por este motivo, la escritura de protocolos (relatos-anecdóticos) por parte de los participantes debe ser adecuadamente orientada por el investigador. En nuestro caso, ofrecimos a los profesores, entre otras recomendaciones, las siguientes:

- Describe la experiencia *tal como la has vivido*. Evita escribir explicaciones causales, como por ejemplo: “yo creo que esto se debe a...”; generalizaciones: “supongo que por eso...”, o interpretaciones abstractas: “como se sabe...”.
- Describe la experiencia “*desde dentro*”: lo que pensabas y sentías en ese momento.

Un segundo momento de esta actividad fue la ampliación y reescritura de anécdotas a través de oportunas *entrevistas conversacionales*.

Mediante las entrevistas conversacionales intentamos constatar la “fidelidad” del relato a la experiencia vivida por las personas, así como, particularmente, *profundizar* en la misma. Para obtener contenido relevante y responder las cuestiones fundamentales (*¿Cómo es la experiencia de la responsabilidad? ¿Cuál es su valor pedagógico?*), formulamos una guía de preguntas a partir del análisis de cada relato-anecdótico. A partir de lo obtenido, reformulamos dichos relatos integrando lo más relevante desde el punto de vista del significado “vivido”... y descartando lo accesorio. En todo momento, procuramos mantener la fidelidad a la experiencia de la persona: usando sus mismas palabras y el sentido que les dio.

Es importante señalar que el proceso de recogida de la experiencia vivida fue un trabajo largo y exhaustivo (10 meses aproximadamente), ya que, fueron necesarias varias sesiones para “capacitar” a los profesores seleccionados respecto a la forma de redactar una anécdota, así como también, de entender el significado ético-relacional de la responsabilidad pedagógica.

Para triangular la información, además recurrimos al estudio de otra fuente de material experiencial. Observamos y describimos una escena de la película documental “*Etre el Avoir*” (*Ser y Tener*) de Nicolás Phillibert: una sesión real de lecto-escritura con niños pequeños en una escuela unitaria.

Por último, es importante señalar que la *epoché*-reducción metodológica también se dio en el proceso de reflexión-escritura de los significados de la responsabilidad pedagógica, el análisis temático, la reducción eidética y la redacción del texto fenomenológico. Estos aspectos serán abordados más adelante.

5.3. La recogida de la experiencia vivida

Recordemos que en una investigación fenomenológica, lo más importante es el significado de la experiencia vivida (Van Manen, 2003). De esta forma, en nuestra investigación FH de la experiencia de la responsabilidad pedagógica, lo que realmente queremos entender es *qué* significa la responsabilidad pedagógica desde la experiencia vivida por los profesores de educación especial en su relación con alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, así como también por extensión, en tanto qué aspecto de nuestras posibilidades como seres humanos.

En este sentido, el propósito fundamental de la recogida de la experiencia vivida en una investigación fenomenológica-hermenéutica es obtener ejemplos de posibles experiencias humanas, con el objetivo de poder reflexionar en torno a los significados que puedan estar inherentes a ellas (Van Manen, 2014).

En este sentido, el objetivo fundamental de los métodos empíricos que se utilizan en nuestra investigación para recoger la experiencia vivida es examinar ejemplos de posibles experiencias respecto a la responsabilidad pedagógica con el propósito de reflexionar acerca de los significados esenciales de este fenómeno educativo.

A continuación detallaremos todos los aspectos que conformaron la recogida de la experiencia vivida de nuestra investigación.

5.3.1. El ámbito de la recogida de la experiencia vivida

Nuestro estudio de investigación fue llevado a cabo con la participación de profesores/as de educación especial que trabajan en escuelas especiales y atienden a niños y jóvenes con discapacidad intelectual y multidéficit, de Cataluña y Chile.

Las Escuelas Especiales pertenecientes a la Provincia de Curicó, Séptima Región del Maule (Chile); y a la provincia de Barcelona, Cataluña (España), son centros de educación especializados que atienden a niños y jóvenes con discapacidad intelectual asociadas a múltiples discapacidades, desde los 5 y hasta los 26 años de edad. Atienden desde los niveles Básico 5 hasta el nivel Laboral.

Cabe señalar que todos los profesores y profesoras de educación especial, participantes en nuestra investigación, están vinculados con el objeto de investigación, así como también con el contexto pedagógico y relacional que se pretende investigar.

La Misión explícita de cada una de estas escuelas especiales es dar una atención integral y personalizada a cada uno de sus alumnos a través del desarrollo cognitivo, emocional y laboral que los prepare para insertarse en la sociedad.

Cabe destacar que dentro de los múltiples profesionales que trabajan en estas escuelas especiales, los profesores de educación especial son los protagonistas y artífices del cuidado, instrucción y preparación de los niños y jóvenes con discapacidad intelectual que aquí son atendidos.

5.3.2. Los participantes del estudio

Cabe recordar que el objetivo fundamental de nuestro estudio de investigación era conocer el significado esencial de la responsabilidad pedagógica desde la experiencia vivida por los profesores y profesoras de educación especial que atienden a niños y jóvenes con discapacidad intelectual.

En este sentido, tuvimos que definir claramente *qué* es lo que entenderíamos como *responsabilidad pedagógica*.

5.3.3. La definición de la responsabilidad pedagógica

Para llevar a cabo nuestro trabajo de investigación respecto del fenómeno educativo de la *responsabilidad pedagógica*, en primer lugar queremos adentrarnos en el concepto de responsabilidad, pero no en el sentido general que se le da regularmente a este término, sino más bien en el sentido más profundo de esta actitud; en suma, en aquél que se refiere a un principio primordial que pueda fundamentar una ética de “respuesta a la demanda del otro” (Mélich, 2001).

La responsabilidad que se requiere para una ética fundamentada en el “otro” es, ciertamente, un caso específico de la responsabilidad general que no está circunscrita

exclusivamente al ámbito de la causalidad contextual, es decir, del acto y sus consecuencias. Por el contrario, es una responsabilidad concernida con el “poder llevar a cabo” alguna acción, sin dejar completamente de lado la causalidad inherente a toda acción. Esta responsabilidad es en cierta manera una responsabilidad “anticipada” al acto mismo y a sus consecuencias y no una responsabilidad que rinda cuentas luego de las acciones de un determinado agente. En pocas palabras, la ética que supone este principio no es una ética del poder, sino más bien una ética del hacer (Jonas, 1995).

Por otra parte, para Van Manen la responsabilidad está implicada en todo encuentro entre un profesor y un alumno. Es la responsabilidad que atendemos o ignoramos, que ejercemos o abandonamos, que cuando actúa –aunque sea con fuerza silenciosa– acaba afectando de forma decisiva en la manera en que los profesores-educadores tratan, piensan y hablan con sus alumnos. A pesar de ello, suele darse “por suelta” en la práctica educativa cotidiana (1998).

Conviene subrayar que, al hablar de responsabilidad pedagógica, estamos haciendo referencia a una de las *tres condiciones esenciales* –el amor, la esperanza y la responsabilidad pedagógicas– que, según Van Manen, deben estar siempre presentes en un profesor para que éste sea *realmente un auténtico profesor-educador*, estando situadas siempre en el plano de la *relación educativa* con sus alumnos y alumnas.

Por eso Van Manen describe a la pedagogía como una experiencia esencialmente normativa, de modo que para ser un auténtico profesor hace falta una respuesta personal y comprometida hacia la responsabilidad asumida. En este sentido, para Van Manen la pedagogía es una “vocación” o una “llamada” constante y, si cabe, más clara a medida que pasan los años. Es una llamada que proviene de los mismos niños en un sentido muy concreto: es la vulnerabilidad y necesidad patente del niño o joven la que reclama del adulto una respuesta solícita y responsable.

Responsabilidad que –particularmente en educación especial– es atendida con solicitud y entrega especialmente por la vulnerabilidad de sus alumnos, vivida como una “llamada” con una gran carga de “fuerza moral” que, en principio, debería ser muy difícil desatender. Esto lo podemos entender mejor si “escuchamos” profundamente a Lévinas, quien describe el *rostro* como una vulnerabilidad, una indigencia, que sin necesidad de palabras explícitas, suplica a la persona que puede y debe hacerse cargo de él, convirtiéndose esa súplica una exigencia de respuesta, de apoyo y ayuda (1991). A través de esta investigación queremos desentrañar desde la experiencia vivida el fenómeno pedagógico de la responsabilidad pedagógica, para comprender su significado e importancia, tanto para los profesores, como para estos alumnos tan vulnerables y especiales.

5.3.4. Criterios de selección de los participantes

Para llevar a cabo nuestro estudio de investigación optamos por un *muestreo por conveniencia*, que estuvo compuesto por 30 profesores de educación especial de ambos sexos, de Cataluña y Chile. Sin embargo, es importante dejar claro que en una investigación FH, lo más coherente es hablar de la *selección de los participantes* en la investigación.

En este sentido, siempre considerando que nuestro objeto de investigación es la responsabilidad pedagógica de los profesores de educación especial que atienden a alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, el criterio de selección de los participantes fue la opinión fidedigna de parte de directivos, compañeros de trabajo, familia o los propios alumnos y alumnas que les consideraban como profesores muy implicados y destacados en su relación y trato educativo-personal con los alumnos y alumnas que tienen a su cargo.

De esta manera, intentamos asegurar, de la mejor forma posible, que los participantes que conformaban esta muestra poseían –en principio– una *mayor sensibilidad* y responsabilidad en el trato con sus alumnos y alumnas con discapacidad intelectual.

De igual forma, consideramos que la responsabilidad es una experiencia universal, en el sentido de “una experiencia humana siempre posible” en toda relación pedagógica que tenga lugar en contextos educativos afines (Van Manen, 2003, p. 75).

Los participantes de la investigación se relacionaban directamente con el objeto de estudio. La elección de los profesores de educación especial se hizo con el criterio básico de ser ellos/a considerados muy implicados, de manera que, por múltiples indicios, parecían ser y acercarse al deseado profesor pedagógicamente responsable por su implicación, disponibilidad, solicitud y compromiso habitual en su relación pedagógica con sus alumnos y alumnas de esta tipología: tan diferentes como, sobre todo, vulnerables de manera intensa y singular.

Considerando todo lo anterior, nuestra búsqueda de profesores fue, como ya se ha dicho anteriormente, “*por conveniencia*”, ya que elegimos a profesores que en la práctica parecían acercarse al horizonte deseable para nuestra investigación a nivel de responsabilidad pedagógica. Por tanto, no fue al *azar*, ni figuras típicas, ni claves, ni grandes teóricos, sino que, “*intencionalmente*” elegimos a profesores que, según comentarios de otros profesores, de directivos, padres o de alumnos, son considerados –en principio– responsables. De la misma forma, además se recurrió a la técnica llamada “*bola de nieve*”, de forma que un profesor seleccionado nos llevó a otro u otra profesor/a de similares niveles de implicación en el sentido apuntado.

A través de la *muestra* pensada, esperamos que las elecciones de profesores responsables nos proporcionaran “relatos anecdóticos” significativos de experiencias vividas respecto al fenómeno educativo de la responsabilidad pedagógica.

La elección de profesores que fue establecida por conveniencia correspondió a 35 profesores de educación especial, de ambos sexos, que trabajan con alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, pertenecientes a la séptima región del Maule, provincia de Curicó (Chile) y de la provincia de Barcelona, Cataluña (España).

Por otro lado, teniendo presente que la escritura de la “descripción de experiencia vivida” que aporta material relevante supone un cierto dominio del lenguaje, pensamos que en principio, esto no supondría mayores dificultades dado el nivel de formación de los participantes. Sin embargo, la propuesta planteada en esta investigación en lo que respecta a las “descripciones de experiencia vivida” podría resultar difícil de satisfacer desde el punto de vista de la *sensibilidad fenomenológica* respecto de la propia experiencia vivida, es decir, la sensibilidad personal para captar la riqueza implícita, en mayor o menor medida en la propia experiencia vivida sobre el fenómeno investigado,

por lo que adoptamos las medidas pertinentes para cubrir esta dificultad, sobre todo con las actividades de inicio en los primeros encuentros con los profesores seleccionados.

De esta forma, desde el primer momento del trabajo práctico de la investigación se comprendió que una auténtica experiencia de la responsabilidad pedagógica revelaría su naturaleza en el mismo momento de hacerse presente con independencia de la “intensidad” con que la persona fuera susceptible de experimentarla. De esta forma, la cuestión se retomó desde el principio llegando a cuestionar la universalidad de la RP: ¿Es la RP una experiencia humana compartida por cualquier profesor de educación especial? La respuesta obtenida ha sido que la responsabilidad es una experiencia universal, en el sentido de «una experiencia humana posible» (Van Manen, 2003, p. 75), en el sentido de toda relación pedagógica entre un adulto y un menor (profesor, madre, padre, tutor). Ciertamente, casi la totalidad de personas hemos vivido en alguna ocasión la RP, tanto en calidad de educandos (como alumnos o como hijos) como en calidad de educadores (como profesores, o como padres).

Por tanto, llegar a esta conclusión supuso considerar que no habría mayores dificultades en obtener experiencias vividas de un grupo de profesores de educación especial que aceptaran participar en nuestro estudio de investigación y “regalarnos” su experiencia, dado que cualquier persona que haya vivido la RP sería un candidato idóneo para ofrecer material relevante acerca del fenómeno educativo.

5.3.5. Acceso a los participantes y el consentimiento informado

Una vez elegidos los profesores de educación especial, considerados como muy implicados y pedagógicamente responsables según opinión de la comunidad educativa, el primer paso fue comunicarnos con cada uno de ellos, vía telefónica o a veces por correo electrónico, para establecer nuestro primer encuentro con la finalidad de darles a conocer nuestro estudio de investigación. Cabe hacer notar que antes de ello, enviamos cartas a los directores de las escuelas especiales para solicitar permiso para entrar a los establecimientos y pedir la colaboración a los profesores seleccionados ¹³.

Nuestro primer encuentro con los profesores seleccionados, fue para presentarles e informarles de nuestro estudio de investigación. Entregamos carta de presentación, así como también la guía de orientación del estudio cuya finalidad era, en primer lugar, pedir la colaboración voluntaria de cada uno de ellos, así como también, darles a conocer el fenómeno educativo y el objetivo de la investigación ¹⁴.

Es importante señalar, que el acceso a los profesores de educación especial participantes fue a través de los directores de los establecimientos seleccionados. A su vez estas escuelas fueron seleccionadas, en primer lugar porque cumplían el requisito de la modalidad de enseñanza, es decir *escuelas especiales*, por otra parte la población atendida eran niños/jóvenes con discapacidad intelectual, asociadas a otras variadas

¹³ En el Anexo 1. se encuentra el formato de Presentación que se envió a los directores de las Escuelas Especiales seleccionadas.

¹⁴ Ver en Anexo 2. la Carta de presentación y Anexo 4. la Guía de orientación.

discapacidades y, por último, con quienes ejercían los profesores considerados como muy implicados en el ámbito de la educación especial.

Una vez sostenido el primer encuentro con los posibles profesores participantes, y éstos se mostraban conformes con participar firmaban el consentimiento para ser parte de nuestra investigación. A continuación, procedimos a explicar de manera más detallada la información que les entregamos (Presentación y Guía), tratando de responder a todas sus preguntas y de resolver, así, todas sus dudas. Cuando, a partir de este paso, el profesor/a aceptaba participar en el estudio de investigación, acordábamos con cada uno de ellos/as el momento propicio para recoger la experiencia vivida de la responsabilidad pedagógica, a través del protocolo en forma de relato anecdótico. Todo ello considerando siempre los tiempos disponibles de cada profesor/a, siendo nosotros los que nos ajustábamos a su disponibilidad horaria.

Antes de pedirles la descripción de relatos anecdóticos nos aseguramos de que comprendieran qué es la *responsabilidad pedagógica* y, para ello, dentro de la guía de orientación, les ofrecimos *un relato anecdótico personal* en donde podían ver –a modo de claro ejemplo– en acción el fenómeno educativo a través de la relación pedagógica con una alumna con síndrome de Down. Asimismo, les aseguramos que todas las anécdotas serían anónimas y que, por ello, la confidencialidad era parte de los requisitos de nuestra investigación. Finalmente, les dejamos nuestros contactos personales para comunicarnos durante todo el proceso y así poder aclarar dudas y responder consultas que pudieran dificultar la entrega de material experiencial. Por último agradecemos y nos comprometimos a que, una vez finalizado nuestro estudio de investigación, les regalaríamos el “texto fenomenológico” para poder ver retratadas sus experiencias pedagógicas respecto al fenómeno educativo de la responsabilidad pedagógica.

5.3.6. La anécdota como instrumento para recoger experiencia vivida

Las *anécdotas* constituyen un instrumento habitual en la investigación-escritura fenomenológica-hermenéutica. El valor metodológico de las anécdotas radica en que «comparte la característica epistemológica o metodológica fundamental con las ciencias humanas fenomenológicas, que también actúan en esa tensión entre la particularidad y la universalidad» (Van Manen, 2003, p. 136).

Por otra parte, la *anécdota* es considerada un tipo especial de historia que se usa como instrumento retórico habitual en la escritura fenomenológica. Como recurso metodológico en las ciencias sociales la anécdota es útil para explicar nociones que, de otra forma, se nos “*escaparian*” (Van Manen, 2003, p. 132). El valor de la anécdota reside principalmente, en que es capaz de explicar algo “*particular*” al mismo tiempo que una noción “*general*”. En este sentido, para la investigación FH la anécdota se trata de un recurso sumamente útil para explicar nociones difíciles de aprehender con cualquier otro medio. Por tanto, su presencia en los textos fenomenológicos «no debe entenderse como simples ilustraciones para aligerar o hacer más fácilmente digerible un texto difícil o aburrido» (Van Manen, 2003, p. 132), ni tampoco se pueden generalizar, pues “la generalización empírica no es el objetivo de la investigación fenomenológica”

Por tanto, la utilización de este instrumento fenomenológico –en nuestra investigación– le otorga ciertas funciones significativas para el discurso en las ciencias humanas (Van Manen, 2003, pp. 135-136). A continuación mostraremos estas funciones:

- Sirven de contrapeso al pensamiento abstracto porque intentan penetrar en las capas de significado de lo concreto.
- Implican un impulso pragmático, es decir, obligan a establecer una relación entre la teoría y la vida, entre el pensar y el vivir.
- Pueden considerarse como historias probables y condensaciones narrativas de verdades, por lo general, reconocidas por todos.
- Pueden servir de material de aprendizaje para la reflexión.
- Posibilitan la participación pre-reflexiva en la experiencia concreta vivida al mismo tiempo que invitan (paradójicamente) a “entrar” en un momento reflexivo sobre los significados inherentes a la propia experiencia.
- Pueden adquirir una significación de carácter ejemplar. Al originarse en la experiencia vivida, pueden transmitir un mensaje con tacto, intentando que el receptor sienta o perciba una determinada verdad que sería difícil expresar de una forma más transparente.
- Pueden dar cuenta de ciertas enseñanzas o doctrinas que nunca fueron escritas.

Considerando todas estas funciones y cualidades, en las fases previas de la investigación llegamos a la conclusión de que los relatos anecdóticos constituían la forma más pertinente e idónea de recopilar experiencia vivida acerca de la responsabilidad pedagógica.

En primer lugar, recogimos algunos *relatos anecdóticos “personales”* acerca de nuestra propia experiencia de la responsabilidad pedagógica en la relación con alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, concretamente 6 de los relatos reales. A continuación solicitamos la escritura de uno o dos relatos anecdóticos a 35 profesores de educación especial cuya experiencia parecía particularmente interesante en relación a este fenómeno. Cabe destacar que, a pesar de que la escritura de relatos de otros (protocolos), se considera uno de los métodos más ricos en la FH propuesta por Van Manen, tiene como contrapartida la dificultad de obtener narraciones realmente ricas desde el punto de vista fenomenológico.

En efecto, lo que se aspira es que tales descripciones estén –además de bien escritas (con ejemplos y con cierto estilo semi-literario)– libres de interpretaciones causales, explicaciones teóricas, detalles circunstanciales poco relevantes y valoraciones subjetivas. Por este motivo, la escritura de protocolos (relatos-anecdóticos) por parte de los participantes debe ser adecuadamente orientada por el investigador. En nuestro caso, ofrecimos a los profesores, entre otras recomendaciones, las siguientes:

- Describe la experiencia *tal como la has vivido*. Evita escribir explicaciones causales, como por ejemplo: “yo creo que esto se debe a...”; generalizaciones: “supongo que por eso...”, o interpretaciones abstractas: “como se sabe...”.

- Describe la experiencia “*desde dentro*”: lo que pensabas y sentías en ese momento¹⁵.

Un segundo momento de esta actividad fue la ampliación y reescritura de algunas anécdotas a través de oportunas *entrevistas conversacionales*. A través de ellas intentamos constatar la “fidelidad” del relato a la experiencia vivida por las personas, así como, particularmente, *profundizar* en la misma. Para obtener contenido relevante y responder a las cuestiones fundamentales (*¿Cómo es la experiencia de la responsabilidad? ¿Cuál es su valor pedagógico?*), formulamos una guía de preguntas a partir del análisis de cada relato-anecdótico. A partir de lo obtenido, reformulamos dichos relatos integrando lo más relevante desde el punto de vista del significado “vivido”... y descartando lo accesorio. En todo momento, procuramos mantener la fidelidad a la experiencia de la persona: usando sus mismas palabras y el sentido que les dio.

5.3.7. LA ENTREVISTA CONVERSACIONAL

La entrevista conversacional se ha usado –y se usa– para diferentes objetivos según las diferentes perspectivas de las ciencias humanas y de las ciencias sociales. La entrevista conversacional de la investigación fenomenológico-hermenéutica tiene sus propósitos específicos. Así, se usa en dos sentidos: **a)** como “*medio para explorar y reunir material experiencial que en un momento dado puede servir como recurso para desarrollar un conocimiento más rico y más profundo sobre un fenómeno humano*”... y **b)** como «*vehículo para desarrollar una relación conversacional con la otra persona, es decir, el entrevistado, sobre el significado de una experiencia vivida*» (Van Manen, 2003, p. 84).

El desarrollo de la entrevista conversacional requiere que el investigador no pierda de vista la pregunta fundamental y que previamente haya trabajado intensamente la noción que quiere estudiar. Sobre esto, Van Manen dice que en este tipo de entrevistas existe un peligro real de “perderse”. Por esta razón, recomienda que: «*antes de enfrascarnos en una atareada planificación de la entrevista, habrá que orientarse hacia la pregunta o el concepto, de tal modo que uno no se deje llevar fácilmente por las entrevistas que van a todas partes y a la vez a ninguna*» (2003, p. 84).

Además de guiarse por la pregunta fenomenológica, la entrevista debe acercar al investigador a «*mantenerse cercano a la experiencia tal como fue vivida*» (2003, p. 85). Para esto es útil formular preguntas que ayuden a los entrevistados a ser concretos, pedir ejemplos, escuchar y tener paciencia en la espera de que los recuerdos sean evocados, sin necesidad de excesivas preguntas.

Considerando la naturaleza conversacional de la entrevista (Van Manen, 2014), nuestro autor de referencia nos señala que sirve para explorar y recoger material narrativo experiencial, historias o anécdotas que pueden servir como fuente para hacer la reflexión fenomenológica posterior, con el fin de desarrollar una comprensión más rica y profunda del fenómeno humano que se pretende estudiar (Ibíd.). De esta forma, la entrevista conversacional está orientada a la obtención del significado vivido de la

¹⁵ En los Anexos 2. y 4. adjuntamos las Instrucciones dadas a los profesores que accedieron a participar en nuestra Investigación propia de esta Tesis, a la hora de realizar los “relatos-anecdóticos”.

experiencia, prescindiendo de las interpretaciones subjetivas que se puedan hacer acerca de ella.

En nuestro estudio de investigación la entrevista conversacional ha cumplido la función de profundizar en el significado de la experiencia de la responsabilidad pedagógica, es decir, ha cumplido una función interpretativa en un segundo momento de reflexión del fenómeno estudiado. En este caso se realizaron entrevistas a 15 de los 35 profesores/as participantes, es decir sólo a aquellos/as cuyos relatos anecdóticos merecían ser ampliados y matizados, ya sea porque no estaban muy claros o les faltaba profundidad, con la finalidad de ahondar en los significados esenciales de la experiencia ofrecida ¹⁶.

A través de estos “encuentros cara a cara”, entre los profesores participantes y la investigadora, se produjo un diálogo interactivo que estuvo orientado hacia la comprensión de las perspectivas que tenían los profesores participantes respecto de sus propias experiencias o situaciones vividas sobre la responsabilidad pedagógica, tal como fueron expresadas, es decir, utilizando sus propias palabras. En este sentido, nos ayudó a saber lo que pensaban a nivel vivencial, y nos facilitó el posterior contraste con los datos obtenidos a través de los relatos anecdóticos.

Es importante señalar que en esta investigación entendemos la entrevista como una conversación formal y semi-estructurada que nos ayuda a complementar y enriquecer el material experiencial acerca de la responsabilidad pedagógica. Por tanto, redactamos la entrevista a partir de preguntas abiertas que facilitarían la conversación y a la vez que ayudarían a los profesores participantes a describir sus experiencias vividas. Del mismo modo, en el transcurso de las entrevistas tratábamos de retomar y aclarar aquellos aspectos narrados por los participantes y que considerábamos relevantes para nuestra investigación, a través de ejemplos concretos de situaciones vividas por ellos.

En este sentido es importante señalar que conforme fuimos entrevistando a los profesores participantes, las preguntas de la entrevista fueron sufriendo algunas modificaciones, principalmente en el modo de hacer algunas preguntas, ya que para profundizar de mejor forma en aquello que nos narraban, les pedíamos concretamente que nos contaran vivencias o ejemplos concretos, de manera que fuimos muy flexibles a la hora de redactar sus narraciones, pero al mismo tiempo, tuvimos la precaución de no perder de vista el tipo de contenido y lo que era significativo para nuestro estudio.

A continuación mostraremos un extracto de una entrevista conversacional sostenida con un profesor participante y en donde se puede apreciar el tipo de preguntas que hacíamos para enriquecer la experiencia vivida:

¹⁶ En el Anexo 7. se pueden ver las entrevistas conversacionales realizadas a algunos profesores participantes.

Recuadro 5.3: Entrevista Conversacional

He analizado a fondo tu relato tratando de captar la esencia de la experiencia vivida por ti, sin embargo me quedan algunas dudas respecto a cómo llegaste a tener esa “conexión” tan especial con “Vanessa”, sobre todo a partir de los llamados silenciosos que te hace ella, ¿cómo sabes tú lo que necesita?, ¿cómo percibes sus necesidades?, en fin todos esos detalles que me gustaría saber para poder interpretar de buena forma la responsabilidad que despliegas naturalmente con tus alumnos...

Me gustaría enriquecer y clarificar tu hermoso relato...

¿Qué haces o estabas haciendo tú para que Vanessa haya llegado a comunicarse contigo?

Me podrías dar detalles, como –solo a modo de ejemplo: ¿elaborabas material especial, le acariciabas el pelo, le hablabas, le cantabas... no sé, todas esas cosas especiales que hacías con y por ella...?

¿Cómo respondías a las peticiones o “llamadas silenciosas” de Vanessa?

Como podemos ver, las preguntas que surgen en una entrevista conversacional van dirigidas a la comprensión y esclarecimiento del fenómeno educativo de la responsabilidad pedagógica, y en este sentido lo más importante es tener antecedentes y detalles claves percibidos por los profesores participantes.

Otro aspecto fundamental es el rol y la actitud que adopta el entrevistador para generar un clima de confianza y cercanía que favorezca que el entrevistado se abra y comparta su experiencia vivida (Van Manen, 2014). Por tal motivo, cuando sostuvimos las entrevistas tratamos en todo momento de transmitirles a los profesores la confianza de que lo que nos estaban narrando era verdaderamente importante e interesante para nosotros; y esto a través de la escucha atenta y respetuosa, haciendo gestos de afirmación con la cabeza, hablando de manera pausada y mirándoles a los ojos. Todo esto para generar un ambiente cálido y de confianza en el que los profesores pudieran relatarnos su experiencia vivida con libertad. El punto final de estas entrevistas se daba toda vez que los aportes de los profesores seleccionados, respecto a sus experiencias vividas, se hacían repetitivas o ya no nos “daban más luces” respecto al fenómeno de la responsabilidad pedagógica, o simplemente ya no teníamos más que preguntarles.

5.3.8. Nuestra experiencia al recoger la experiencia vivida

El proceso de recoger la experiencia vivida constituyó un gran desafío y una reflexión constante acerca del objetivo de nuestra investigación. En primer lugar, consideramos que cualquier profesor de educación especial, que tiene a su cargo a alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, podía ofrecer descripciones relevantes sobre su experiencia vivida respecto al fenómeno de la responsabilidad pedagógica.

En este sentido, una descripción fenomenológica consiste, esencialmente, en la descripción directa de la propia experiencia tal como es, sin ofrecer explicaciones causales o generalizaciones interpretativas. Por tanto, un buen punto de partida para la investigación fenomenológica, según nos señala Van Manen, puede ser nuestra propia experiencia personal, ya que ésta puede proveer al investigador de claves para orientarse hacia el fenómeno y hacia todas las demás etapas de la investigación fenomenológica, o dicho de otro modo, «mis propias experiencias vitales resultan para mí inmediatamente accesibles de un modo que no lo son para nadie más» (Van Manen, 2003, p. 72).

Por otra parte, además de la propia vivencia sobre el fenómeno objeto de estudio, una fuente básica de material ha sido la experiencia vivida por otras personas. Esto se trata de «tomar prestadas las experiencias de otras personas y sus reflexiones acerca de ellas para poder llegar a comprender el significado profundo de un aspecto de la experiencia humana, en el contexto del conjunto de experiencias humanas» (Van Manen, 2003, p. 80).

El objetivo de todo esto no ha sido otro sino recoger ejemplos de posibles experiencias con el fin de reflexionar acerca de los significados que podrían ser inherentes a ellas y, en último término, responder a la pregunta de cuál es la naturaleza de este fenómeno en tanto a una experiencia esencialmente humana-pedagógica.

En nuestra investigación, la recogida de protocolos (relatos anecdóticos) no ha sido una actividad sencilla, a pesar de lo que pudiera parecer, debido a las cualidades exigidas a este material. Efectivamente, el hecho de escribir acerca de la propia vivencia requiere de una cierta habilidad y/o experiencia de ello. En esta misma línea, la escritura de la propia experiencia requiere una actitud reflexiva, lo que hace relativamente difícil escribir acerca de la propia experiencia “inmediata” o pre-reflexiva.

En el caso de esta investigación, esas dificultades han sido minimizadas, en principio, por el hecho de haber sido las personas participantes adultos y profesionales con estudios universitarios, todos profesores/as de educación especial, con suficiente preparación como para comprender y responder positivamente a los requisitos de las descripciones tal como la hemos planteado en este trabajo. Con todo, la sensibilidad hacia la dimensión vivida de la experiencia no siempre ha sido notoriamente percibida, ya que en algunos relatos no ha sido fácil encontrar descripciones con esa cualidad.

Con anterioridad a la recogida de descripciones de experiencias vividas, en la entrevista inicial expusimos a los participantes algunas de las características esperadas en los relatos-anecdóticos, tal y como lo sugiere nuestro referente Van Manen, por lo que se les entregó una guía de instrucciones para la escritura de sus relatos. A continuación mostramos alguna de las instrucciones contenidas en la guía de orientación relacionadas con la descripción del fenómeno educativo de la responsabilidad pedagógica¹⁷:

¹⁷ La guía de orientación se puede encontrar en el Anexo 4.

Recuadro 5.4: Fragmento Guía de Instrucciones

Concéntrate en **recordar** algún hecho concreto en el que *hayas vivido la experiencia de la responsabilidad pedagógica* hacia alguno/a de tus alumnos/as.

Recuerda que debes **“describir”** esa experiencia vivida de *“responsabilidad pedagógica” tal como aconteció*. Este relato puede ser *antiguo o reciente*. Lo importante es describirlo **“tal como fue”**, es decir, *como si se tratara de sacar una “FOTO” que refleje por escrito fielmente lo vivido interiormente* por ti en alguna de esas experiencias claras... de **responsabilidad pedagógica** en tu relación con algún alumno/a con discapacidad intelectual.

Cabe destacar que una descripción fenomenológica «pretende elucidar los rasgos fenomenológicamente estructurales de un fenómeno que ayudan a hacer visible, por así decirlo, aquello que constituye su naturaleza-esencia; una descripción fenomenológica corresponde a un ejemplo compuesto de ejemplos» (Van Manen, 2003, p. 138).

Ciertamente, no todas las “experiencias vividas” nos ayudaron a evidenciar el fenómeno educativo de la responsabilidad pedagógica, es decir, con algunos relatos anecdóticos no estábamos alcanzando la profundidad y el tipo de descripciones que necesitábamos, no porque los profesores no experimentaran el fenómeno de la responsabilidad pedagógica, sino más bien, la dificultad se centraba en la sensibilidad expresada hacia el fenómeno educativo y la forma de escribir estos relatos. Para subsanar esta dificultad fue necesario mantener encuentros personales con cada uno de los profesores participantes, cuyas anécdotas no eran lo suficientemente ricas, a través de entrevistas conversacionales que nos ayudaron a aclarar y enriquecer estas “experiencias vividas”.

Es importante señalar que durante todo el proceso de recogida de experiencia vivida, la reflexión fue nuestra eterna compañera, ya que en todo momento nos cuestionamos sobre el contenido y la forma de nuestro fenómeno investigado. De esta forma a través de una “bitácora reflexiva” íbamos orientando y organizando nuestro trabajo. A continuación mostraremos algunos fragmentos de nuestra bitácora en la que se pueden ver algunas reflexiones sobre la responsabilidad pedagógica:

Recuadro 5.5: Bitácora reflexiva

12 de julio de 2014

Al desarrollar este estudio de investigación FH, debo tener “siempre” presente:

El objetivo de mi trabajo de investigación es descubrir los rasgos esenciales de la responsabilidad pedagógica desde la experiencia vivida por los profesores de educación especial que tienen a su cargo a alumnos y alumnas con discapacidad intelectual...

Al reflexionar sobre este objetivo me surgen interrogantes, tales como: ¿qué es la RP? ¿cómo actúa la RP para responder a las necesidades de estos alumnos tan vulnerables? ¿cómo se manifiesta este fenómeno educativo?....

Creo que lo que verdaderamente estoy tratando de descubrir es la verdadera naturaleza de la RP.... Para ello debo descubrir en cada anécdota los rasgos y las condiciones esenciales que están presentes en cada relación pedagógica entre un profesor y un alumno con D.I.A través de todas estas preguntas podré reflexionar acerca de lo que realmente ocurre en la relación y convivencia pedagógica potencialmente vividas por cada profesor participante.

A través de las reflexiones trabajadas y escritas en nuestra bitácora podemos darnos cuenta de que durante todo el proceso de investigación no podíamos perder el objetivo fundamental de nuestro estudio, es decir, la responsabilidad pedagógica vivida por los profesores de educación especial respecto a su relación con alumnos y alumnas con discapacidad intelectual. De esta forma, en el proceso de la recogida de experiencia vivida, de igual forma, teníamos que reflexionar constantemente sobre el fenómeno educativo que tenían que reflejar los relatos anecdóticos.

En este sentido, tratamos de seguir fielmente las recomendaciones de Van Manen respecto a la estructura metódica general de su método, respetando sus principios y poniéndolos en práctica. De esta forma, nos centramos desde el principio en el fenómeno de la RP, así como también, tratamos de mantener una relación pedagógica firme y orientada hacia ella.

Es importante señalar que antes de que los relatos anecdóticos llegaran a nosotros, mantuvimos entre dos y hasta cuatro reuniones con grupos de profesores participantes. En estas reuniones leíamos y releíamos algunos ejemplos de experiencias, así como también despejábamos algunas dudas respecto a la forma de escribirlas. En el siguiente fragmento de nuestra bitácora mostramos algunas ideas e interrogantes que surgieron en torno a estos encuentros:

Recuadro 5.6: Bitácora reflexiva

14 de octubre de 2014

Creo que los ejemplos mostrados en esta anécdota reflejan muchos momentos vividos en el aula con nuestros alumnos....

...para mí es un poco difícil traspasar al papel las experiencias que he tenido con mis alumnos.... No soy muy bueno para escribir de forma “poética”.

¿La anécdota es como una figura literaria?

....me encantaría poder escribir de esa forma tan conmovedora, tan reflexiva...

Todas las experiencias vividas, de por sí, son muy valiosas y tienen características emotivas, ya que, de alguna u otra manera reflejan el trabajo cotidiano de cada uno de ustedes.

Como podemos ver a través de estas opiniones, las reuniones sostenidas siempre fueron muy provechosas y más que ayudarles a ellos, ellos nos ayudaban a nosotros a reflexionar sobre el trabajo que estábamos realizando.

5.3.9. Determinando la cantidad de material experiencial

Antes de comenzar con este apartado debemos recordar que, «la fenomenología tiene por objeto lo que es singular y, un tema o una noción singular, puede ser visto tan sólo una vez en las experiencias vividas obtenidas» (Van Manen, 2014, p. 353). Por lo mismo no es fácil determinar la cantidad de material experiencial que se requiere en una investigación fenomenológica-hermenéutica.

En este sentido, la decisión sobre la cantidad de material experiencial necesario para una exploración adecuada del fenómeno de la responsabilidad pedagógica es una cuestión más o menos compleja, ya que en esto, como en muchas dimensiones de esta investigación, se han ido matizando de forma permanente los criterios y las decisiones. Es por eso que, a medida que se avanzaba en las fases de recogida de material, intercalada con fases interpretativas, una pregunta recurrente fue la siguiente: ¿cómo llegar a determinar que la cantidad de material recopilado y analizado era suficiente?

Finalmente, han sido varios los criterios que han modulado esta decisión. En primer lugar, hay que reconocer que no existe una norma que pueda aplicarse de forma indistinta a toda investigación: la finalidad de la fenomenología-hermenéutica es la aprehensión de la naturaleza esencial de un fenómeno y, para ello, en principio, el criterio de “cantidad” es, de algún modo, irrelevante. En segundo lugar, es evidente que es la misma naturaleza del fenómeno la que orienta la forma más idónea de proceder.

Laverty (2008) nos indica que el criterio del “*punto de saturación*” puede ser usado en la investigación fenomenológica-hermenéutica para esta toma de decisiones. Esto supone detener el proceso de recolección de material experiencial cuando constatamos que «no será hallada una comprensión más clara de la experiencia» si seguimos con las actividades previstas (p. 18).

Según nuestra modesta opinión, creemos que, teniendo en cuenta la gran riqueza e inefabilidad de los fenómenos humanos, posiblemente sería más apropiado aseverar que para un determinado investigador, en determinado momento personal y profesional, es poco probable el alcance de una comprensión más clara de cierta experiencia y que, por tal razón, decide detener el proceso de recogida de material. Sin embargo, esto no quiere decir que haya sido agotado todo el significado esencial del fenómeno, al no poder olvidar que una investigación fenomenológica-hermenéutica puede llegar a ofrecer un retrato convincente y profundo de la naturaleza de un fenómeno, pero sin olvidar que dicho retrato es siempre susceptible de ser complementado y/o superado por otras investigaciones posteriores.

Considerando lo anterior, la determinación de la calidad y cantidad del material experiencial para nuestra investigación ha contemplado los siguientes puntos:

- Se llegó a la convicción de que no era ya seguro conseguir una mayor claridad en la comprensión de la experiencia, de la responsabilidad pedagógica, en las condiciones actuales de la investigadora; o dicho de otra manera: se consideró que una mayor cantidad de material ya no aportaría mayor significado a la propia comprensión de lo estudiado, en nuestro caso.

Consideramos que este criterio es muy coherente con los principios de la FH, debido a que la persona del investigador tiene un papel central, y al mismo tiempo legítimo y subyacente a toda investigación responsable.

- La decisión de limitar la profundidad del estudio a determinados significados esenciales. El *punto de saturación*, en todo caso, lo es respecto de estos temas esenciales de la experiencia; es decir, a aquéllos candidatos a exponerse en profundidad en el “texto fenomenológico”.

Considerando lo anterior, nosotros reflexionamos que, después de haber recogido la experiencia vivida de 30 profesores de educación especial en relación a la responsabilidad pedagógica con alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, y tomando en cuenta nuestras condiciones personales e investigadoras, si seguíamos analizando más experiencias vividas no llegaríamos a una mejor ni mayor comprensión del fenómeno que estábamos estudiando. En este sentido, como resultado final, se han seleccionado como material de trabajo 35 relatos anecdóticos de profesores de educación especial, de los cuales 6 son experiencias personales propias, y 29 más experiencias de profesores de educación especial de Chile y Cataluña (experiencia de terceros).

A continuación mostramos el listado con los 35 relatos anecdóticos obtenidos durante nuestro trabajo de campo, divididos en relatos personales y relatos de terceros:

Tabla 5.7: *Listado de Material Experiencial*

RELATOS PERSONALES	RELATOS DE TERCEROS
R1: “¡Profesora no se preocupe, no me pasará nada!”	R2: “Este año Julia no se perderá el paseo”
R3: “Ayudando a Lucero a encausar sus emociones”.	R4: “A través del baile Juan Eduardo recobra la confianza”.
R14: “La profesora cree en su alumno y en su gran potencial”.	R5: “A través de la responsabilidad... La acoge en toda su persona”.
R17: “Esteban espera pacientemente el cariño de su madre...y el mío”.	R6: “El amor y la preocupación también Se demuestran diciendo NO”.
R20: “María Paz cumple un sueño en compañía de su profesora”.	R7: “Cuando Vanessa está mal, solo confía en su profesor”.
R27: “Estefanía quiere una madrina”.	R8: “Una rueda cargada de emociones que el profesor sacia cumplidamente”.
	R9: “Una nube hacia Marruecos. Entender la vida de forma preciosa”.
	R10: “Ana, con tantas limitaciones está cambiando conmigo: su educadora”
	R11: “Débora, siempre atenta a los demás. Ahora le toca a ella”.
	R12: “Paolo a través de la música regala Alegría y se comunica con el mundo”.
	R13: “El huerto de hortalizas: un lugar para escuchar y abrir el corazón”.
	R15: “En la naturaleza...Camila encuentra a su padre”.
	R16: “Fernando cada día se hace más independiente junto a su profesora”
	R18: “Alejandra trabaja incansablemente para llegar a ser una peluquera”.
	R19: “Carla hace brotar la ternura infinita de una madre”.
	R21: “La profesora no se equivocó en apostar por Pamela”.
	R22: “Marina no quiere compartir a su profesor”.
	R23: “Gastón y sus dinosaurios”.
	R24: “Patricia aprende a leer”.
	R25: “Gonzalo me puede guiar”.
	R26: “Carolina no quiere ir a la escuela”.
	R28: “Guido siempre contento”.
	R29: “Claudio y sus miedos”.
	R30: “Carlos y su mal humor”.
	R31: “Oscar quiere contar un cuento”.
	R32: “En busca de nuestra vocación”.
	R33: “Roberto me regala su corazón”.
	R34: “Pablo y su equipo de fútbol”.
	R35: “Camila se mira en el espejo”.

5.4. La reflexión-escritura de la experiencia vivida

El material experiencial fundamental de esta investigación, proveniente de un grupo heterogéneo de profesores de educación especial, han sido los “*relatos-anecdóticos*”, prioritariamente; relatos escritos de situaciones pedagógicas vividas en

primera persona y que han sido escogidas por los propios participantes, una vez que han conocido el objeto de la investigación.

Se les pedía la descripción de un momento anecdótico concreto, en una situación concreta, con una persona o con personas concretas (con quienes mantuvieran una relación pedagógica), que fuera *ejemplar* de su vivencia de la responsabilidad como educador. Con todo, la mayoría de los *relatos obtenidos* han tenido, más bien, el carácter de una historia donde se insertan momentos más intensos de carácter anecdótico. En efecto, la responsabilidad es vivida más propiamente como una historia donde los protagonistas parten de unas condiciones iniciales, avanzan hacia momentos de gran intensidad vital –que parecen comprometer directamente la responsabilidad del educador– y llegan a un momento que tiene cierto sentido de desenlace final. Este hecho no ha hecho más que revelar que la *responsabilidad pedagógica* es un acontecimiento que se vive únicamente en el transcurrir del tiempo... o que tiene, esencialmente, una estructura temporal. Por tanto, algunos textos han sido re-elaborados con el fin de llegar a desarrollar las cualidades de una descripción fenomenológica lo más rica posible.

Así, este proceso de reformulación ha seguido las siguientes fases:

- 1.- Entrevista con el participante para exponer nuestra solicitud, dar a conocer los datos relevantes de la investigación, explicar la naturaleza del relato solicitado y mostrar ejemplos valiosos.
- 2.- Entrega de una guía de instrucciones acerca de la forma de elaborar un relato anecdótico de la experiencia vivida de responsabilidad pedagógica.
- 3.- Recepción escrita, en forma de relato anecdótico de parte de los profesores de educación especial participantes en la investigación.
- 4.- Primer análisis y formulación de cuestiones para ahondar en la dimensión vivida de la experiencia de la responsabilidad pedagógica.
- 5.- Re-escritura de los textos integrando los nuevos significados obtenidos.
- 6.- Análisis temático de cada texto y reflexión fenomenológica-hermenéutica a partir de las afirmaciones temáticas que van resultando.
- 7.- Entrevista conversacional (solo con algunos participantes) para clarificar cuestiones surgidas en el análisis fenomenológico-hermenéutico.

De esta forma, en función de las etapas de reformulación que han seguido los diferentes relatos anecdóticos, éstos pueden clasificarse en tres grupos:

Recuadro 5.8: Selección y Agrupación de las experiencias vividas

- 1).- *Relatos especialmente ricos* en significados acerca del fenómeno de la responsabilidad pedagógica: R2, R3, R8, R9, R13, R16, R17, R20, R21, R22, R23, R24, R25, R26, R29 y R30.
- 2).- *Relatos valiosos e interesantes* acerca de la RP: R1, R4, R5, R7, R10, R11, R18, R19, R27, R28, R32, R33 y R34.
- 3).- *Relatos con ciertos fragmentos aprovechables* acerca del fenómeno de la responsabilidad pedagógica: R6, R12, R14, R15, R31 y R35.

5.4.1. La reflexión-escritura: métodos empíricos, filológicos y filosóficos

5.4.1.1. El análisis temático

Cuando hablamos de análisis temático nos referimos al proceso por el cual intentamos recuperar las estructuras de significado de las experiencias humanas que están representadas en un texto, que en nuestro caso fueron los relatos anecdóticos (Van Manen, 2014). Este proceso de análisis-reflexión-escritura del fenómeno educativo al que nos orientamos en nuestro estudio de investigación, la responsabilidad pedagógica desde la experiencia vivida de los profesores de educación especial en su relación con alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, en primer lugar extrajimos del texto una frase o expresión del profesor participante en nuestra primera aproximación al texto que revelase su significado esencial. Dicho en otras palabras, fue como haberle puesto un título al relato anecdótico utilizando una frase del profesor participante que reflejara el significado profundo del contenido de la anécdota.

Nuestro análisis temático se ha aplicado sobre las descripciones de las experiencias que se han recogido sucesivamente a lo largo de esta investigación. Mediante este método se ha analizado la experiencia vivida relatada haciéndose la pregunta: *¿qué es lo que sucede en este relato?, ¿de qué es un ejemplo este ejemplo?, ¿cuál es el significado esencial que parece aportar esta experiencia al hecho de vivir la responsabilidad pedagógica?*

La primera forma de análisis llevada a cabo fue la reflexión *macro-temática*, mediante la aproximación holística o sentenciosa. Cada texto o anécdota fue confrontado con la cuestión: *“¿Qué frase sentenciosa puede captar el significado fundamental o la importancia principal del texto como un todo?”*.

A continuación, se llevó a cabo la *reflexión micro-temática* integrando en una sola actividad la *aproximación selectiva o de marcaje* y la *aproximación detallada o línea a*

línea. En el primer caso, se trata de hacer una selección de las frases más importantes o “reveladoras” acerca del significado de la experiencia. Estas frases pueden considerarse como “temáticas” de la experiencia. En el segundo caso, lo que se realiza es una lectura de frases o grupo de frases del texto preguntándose qué es lo que revelan acerca de la naturaleza del fenómeno. En otras palabras, con el primer procedimiento se presta más atención al significado de las frases tal como están escritas en el texto, mientras que con el segundo se atiende más al significado que emerge del conjunto de palabras o frases. En la práctica, ha sido difícil separar estas dos formas de aproximación.

Por otra parte es importante señalar que de forma paralela, fuimos desarrollando el análisis y aislando afirmaciones temáticas. Además, los significados y reflexiones que hacíamos en relación a las afirmaciones temáticas, redactadas al hacer el análisis microtemático, las fuimos redactando de manera fenomenológica, es decir, de una forma más sensible. Todo esto significó un proceso de reflexión y redacción del significado que estaba encerrado en las afirmaciones temáticas que habíamos aislado. Esto constituye para Van Manen el proceso de redacción de transformaciones lingüísticas (2003).

En la práctica las transformaciones lingüísticas constituyeron la base sobre la que fuimos elaborando los primeros borradores del texto fenomenológico.

A continuación, mostraremos como ejemplo el relato anecdótico N° 3, para ver cómo se condujo el análisis reflexivo macro y micro temático. En el recuadro 5.9. podemos ver, en primer lugar, entre comillas y en negrita, la frase que extrajimos de la anécdota de la participante como fórmula de nuestra primera aproximación al texto:

Recuadro 5.9: Reflexión Macro-temática

Relato (N° 3): “Ayudando a Lucero a encauzar sus emociones”.

Lucero es una joven de 17 años con síndrome de Down, muy cariñosa y habladora. Le gusta ver telenovelas, las que nos cuenta con mucho detalle al comienzo de las jornadas de clases. Muchas veces confunde la realidad con la fantasía y nos cuenta las historias como si ella fuera la protagonista de las historias de amor; incluso, a veces, se identifica con algún miembro de la familia o con alguna de las profesoras del colegio. Su imaginación no tiene límites.

Durante las clases ella es muy activa, pasando de una actividad a otra sin terminar ninguna. Se levanta constantemente de su silla y mira a través de la ventana la sala de enfrente. Allí se encuentra Michael, un niño de 11 años, quien es el gran amor de Lucero. Él siempre huye de ella, se siente acosado y no le gusta que lo abrace; tal vez, además, le tiene miedo. Su amor perdura desde hace tres años, y ella realmente sufre por los constantes rechazos de su “enamorado”. Tal vez esto parezca no tener mucha importancia en el proceso educativo, que es nuestra misión principal. Sin embargo, yo creo que aspectos como éstos son también muy importantes para desarrollar la personalidad, autoestima y aceptación de nuestros alumnos. Es por esto por lo que nunca he tomado a la ligera esta situación... y menos viendo que “mi niña” sufre.

Es tanta su obsesión que hasta nos cuenta cómo será su boda con Michael. Tanta es su ilusión que hasta nos relata, al igual que en las telenovelas, el vestido que lucirá en esa ocasión. En su casa, su familia la alienta a que cuente sus historias y siento que se burlan de sus sentimientos y no orientan adecuadamente la situación.

Durante las celebraciones de fin de año organizamos una fiesta de disfraces. La última vez Lucero llegó disfrazada de monja. Desde que llegó, ella estuvo pendiente de que llegara Michael para ver de qué venía disfrazado, y además con la idea fija de que en esa fiesta bailarían con su amado. Una vez comenzaron a bailar, Michael, quien venía disfrazado de pirata, estaba más preocupado de jugar con sus amigos a pelear con sus espadas y poco le llamaba la atención el baile. Además andaba huyendo de algún modo de Lucero, quien lo perseguía para que bailara con ella.

Después de un rato, Lucero se sentó derrotada y triste al no conseguir su objetivo y, por más que sus compañeros la invitaban a bailar, ella se quedó esperando a que su amado se decidiera. Miré a Lucero y vi que estaba llorando. Sin pensarlo dos veces, fui a hablar con Michael para preguntarle por qué no bailaba con Lucero. Me dijo él que estaba jugando; sin embargo, capté clarísimamente que, en realidad, no tenía ningún interés en bailar... y menos con Lucero.

Le dije que su compañera era muy cariñosa y lo quería mucho; que se sentiría muy feliz si bailaba, aunque fuera una sola vez, con ella. Le dije también que ella estaba muy triste porque él no quería bailar, que yo sabía que él era un niño cariñoso y que quería mucho a todos sus compañeros.

¡Es que la Lucero me abrazo mucho! Me dijo con voz bajita.

Yo te prometo que le diré a Lucero que no te abraza tantas veces, pero tú... ¿me prometes que bailarás con ella?

¡Mmmm, bueno, pero un baile nada más!

Se acercó a Lucero y la invitó a bailar. En ese momento vi los ojos de Lucero y cómo se le iluminaba el rostro. La felicidad le salía por los poros; estaba muy, pero muy, feliz. Me acerqué a ellos y le susurré al oído: ¡no abracés mucho a Michael, porque si lo haces no bailará más contigo! Ella me miró y me sonrió. Estoy segura de que entendió mi mensaje.

Tal vez parezca poco importante resolver este tipo de asuntos. Sin embargo, para mí tiene mucha importancia preocuparme de todos los aspectos de mis alumnos, sobre todo de aquellos que no tienen una salida fácil, como lo son las relaciones de afecto o los de tipo emocional. Creo que los momentos felices que podamos ofrecerles nunca serán en vano. Todo lo que podamos hacer para orientarlos o para hacerles

más grata la vida son aspectos trascendentales en sus vidas.

(Descripción personal)

Reflexión Macro-temática

Fase previa: a continuación seleccionaremos una serie de ideas centrales que están presentes en el relato:

1.- La alumna Lucero es una joven tierna, cariñosa, con mucha imaginación y, de algún modo, incluso enamorada. Su profesora percibe la necesidad de estar atenta a sus necesidades emocionales, ya que constantemente confunde la realidad con la fantasía, lo que hace que sus esperanzas y deseos se desvanezcan como en los cuentos de hadas. La responsabilidad pedagógica en la profesora actúa, muchas veces, haciéndose cargo de los aspectos emocionales de su alumna con discapacidad intelectual, ya que, muchas veces, éstos no son bien encauzados por la familia, o no le dan la importancia que tienen.

2.- Para actuar con responsabilidad pedagógica la profesora despliega **toda su sensibilidad** para percibir y entender a su alumna, dando la debida importancia a lo que ella siente y no minimizando sus sensaciones y emociones.

3.- Para poder asumir la responsabilidad pedagógica en profundidad es preciso que la profesora sienta **un profundo amor** por su alumna para poder percibir sus necesidades, así como activar el tacto pedagógico tan necesario para encauzar sus emociones y ayudarle a entender y controlar sus sentimientos.

4.- La responsabilidad pedagógica actúa con **gran respeto** hacia la persona de su alumna. En este caso se muestra cómo la profesora no está de acuerdo con que **la familia se ría ni tome en serio** los sentimientos de Lucero; de ahí que ella los tome con mucha seriedad, responsabilizándose de buscar la mejor forma de encauzarlos, de modo que la alumna no se sienta ridiculizada ni ignorada.

1º Fase: a través de la aproximación holística o sentenciosa el texto fue confrontado con la pregunta: ¿Qué frase sentenciosa puede captar el significado fundamental o la importancia principal del texto como un todo?

Para ello se recogen las diferentes afirmaciones temáticas en que se formuló el significado de esta experiencia como un todo realizando las siguientes preguntas: ¿De qué es un ejemplo de RP este ejemplo contenido en el presente relato? ¿Cuál es el significado esencial que parece aportar esta experiencia al hecho de vivir la RP de la profesora con su alumna con discapacidad intelectual?

A continuación, intentaremos condensar en una o algunas frases sentenciosas el significado esencial escondido en este relato:

- a) La responsabilidad pedagógica con respecto a una alumna con discapacidad intelectual actúa haciéndose cargo de los aspectos más profundos de la vida de una persona, como son los sentimientos y emociones que vive en las diferentes etapas.
- b) La profesora ha de asumir **con sensibilidad y tacto** los aspectos más personales e íntimos de la vida de su alumna, para ayudarle a entenderlos y gestionarlos.
- a) La profesora que se hace cargo de una alumna con discapacidad intelectual debe actuar con **un profundo amor y respeto** hacia ella, aceptándola con todas sus limitaciones y formas de actuar, lo que le lleva a apoyarla incondicionalmente sin minimizar nunca lo que piensa o siente.

Recuadro 5.10: Reflexión Micro-temática

Reflexión Micro-temática (R.3)

En esta fase se hace una selección de las frases más importantes o “reveladoras” del significado esencial de la responsabilidad pedagógica, tal como aparecen en el presente texto analizado:

“Lucero es una joven de 17 años con Síndrome de Down, muy cariñosa y habladora. Le gusta ver telenovelas, las que nos cuenta con mucho detalle al comienzo de las jornadas de clases.... a veces, se identifica con algún miembro de la familia o con alguna de las profesoras del colegio. Su imaginación no tiene límites.... Se levanta constantemente de su silla y mira a través de la ventana la sala de en frente. Allí se encuentra Michael, un niño de 11 años, quien es el gran amor de Lucero. Él siempre huye de ella, se siente acosado y no le gusta que lo abrace; tal vez, además, le tiene miedo. Su amor perdura desde hace tres años, y ella realmente sufre por los constantes rechazos de su “enamorado”. Tal vez esto parezca no tener mucha importancia en el proceso educativo, que es nuestra misión principal.

La responsabilidad pedagógica asumida por una profesora de educación especial implica “ver” con sensibilidad todos los aspectos que influyen en el desarrollo de su alumna, por lo que, además de hacerse cargo de los aspectos cognitivos, ha de dar respuesta a las demandas emocionales que le afectan.

Sin embargo, yo creo que aspectos como éstos son también muy importantes para desarrollar la personalidad, autoestima y aceptación de nuestros alumnos. Es por esto por lo que nunca he tomado a la ligera esta situación... y menos viendo que “mi niña” sufre.

Para ser responsable pedagógicamente de su alumna con discapacidad intelectual, la profesora se hace cargo de los aspectos emocionales que interfieren con el bienestar de la personalidad global de su alumna, por lo que nunca toma a la ligera ningún aspecto que influya, de manera negativa o positiva, en el desarrollo integral de su alumna.

“...En su casa, su familia la alienta a que cuente sus historias y siento que se burlan de sus sentimientos y no orientan adecuadamente la situación...”

La profesora responsable pedagógicamente siente un *profundo respeto* por su alumna y muchas veces, ha de *orientar educativamente a la familia* para que aspectos tan delicados como los emocionales sean adecuadamente tratados por quienes tienen otra parte importante de la responsabilidad de la persona de su alumna.

“...Desde que llegó, ella estuvo pendiente de que llegara Michael para ver de qué venía disfrazado, y además con la idea fija de que en esa fiesta bailarían con su amado. Una vez comenzaron a bailar, Michael, quien venía disfrazado de pirata, estaba más preocupado de jugar con sus amigos a pelear con sus espadas y poco le llamaba la atención el baile. Además andaba huyendo de algún modo de Lucero, quien lo perseguía para que bailara con ella... Después de un rato, Lucero se sintió derrotada y triste al no conseguir su objetivo.... Miré a Lucero y vi que estaba llorando. Sin pensarlo dos veces, fui a hablar con Michael para preguntarle por qué no bailaba con Lucero. Me dijo él que estaba jugando; sin embargo, capté clarísimamente que, en realidad, no tenía ningún interés en bailar... y menos con Lucero...”

La responsabilidad pedagógica actúa atendiendo todas las llamadas de su alumna, por básicas o simples que parezcan a primera vista, comprendiendo con claridad qué es lo que necesita la alumna en ese momento y cómo llegar a satisfacer esa necesidad. La profesora *procura ayudar a su alumna a gestionar sus sentimientos* y —¿por qué no decirlo?— *a que sea feliz* en esos momentos, ya que para ella es difícil gestionarlos y darle una salida satisfactoria.

“... En ese momento vi los ojos de Lucero y cómo se le iluminaba el rostro... Tal vez parezca poco importante resolver este tipo de asuntos. Sin embargo, para mí tiene mucha importancia preocuparme de todos los aspectos de mis alumnos, sobre todo de aquellos que no tienen una salida fácil, como lo son las relaciones de afecto o los de tipo emocional. Creo que los momentos felices que podamos ofrecerles nunca serán en vano. Todo lo que podamos hacer para orientarlos o para hacerles más grata la vida son aspectos trascendentales en sus vidas”.

Una profesora realmente responsable de su alumna *“vive” la felicidad y los logros de su alumna como propios,* dado que para ella lo más importante es su alumna y trata con sensibilidad y tacto de atender todas sus llamadas. Por otra parte, se hace cargo de *toda la persona,* es decir, atiende todas sus necesidades y trata de ayudarla a entender el mundo y a mejorar su calidad de vida.

5.4.1.2. Determinación de la esencialidad de los temas

Después de haber llevado a cabo el análisis temático de cada una de las experiencias vividas por los profesores de educación especial, nos dimos a la tarea de **determinar la esencialidad de los temas** (Van Manen, 2003). Esto fue necesario debido a que no todos los aspectos temáticos que fuimos encontrando, a través de la reflexión temática, eran esenciales ni pertenecían de manera exclusiva a nuestro fenómeno educativo, es decir, a la responsabilidad pedagógica desde la experiencia vivida por profesores/as de educación especial que tienen a su cargo a alumnos y alumnas con discapacidad intelectual.

Para Van Manem, **la determinación de la esencialidad de los temas**, es un aspecto fundamental en una investigación FH, ya que «al determinar la cualidad esencial o universal de un tema, nuestro interés se centra en descubrir cualidades o aspectos que hacen a un fenómeno ser lo que es, de manera que, sin las cuales el fenómeno no podría ser lo que es» (2003, p. 125). En este sentido, a través de todo el proceso seguimos reflexionando con esa finalidad a través de los métodos reflexivos filosóficos.

Por tanto, a partir del análisis micro-temático de los relatos anecdóticos, hemos extraído algunos *significados esenciales* que pueden ayudarnos a captar mejor *la naturaleza* de la *responsabilidad pedagógica*. En este sentido, al realizar los análisis y redactarlos, nos fueron surgiendo algunas interrogantes que dejamos registradas en nuestra bitácora reflexiva:

Recuadro 5.11: *Bitácora reflexiva*

25 de febrero de 2015.

Hemos terminado de leer y releer las experiencias vividas de los profesores de educación especial, que ciertamente nos emocionan, ya que en cada uno de ellas, en unas más que en otras, podemos percibir y vivenciar la responsabilidad pedagógica puesta en acción a través de la relación cotidiana con sus alumnos y alumnas con discapacidad intelectual...

Es cierto que en algunos relatos nos cuesta encontrar la “esencia” de este fenómeno de la responsabilidad pedagógica, por lo que creemos que, nuevamente, debemos centrarnos en el objetivo de nuestra investigación.

Creemos que nos puede favorecer enormemente el hacernos algunas preguntas respecto a las experiencias analizadas:

¿Esto podría considerarse verdaderamente un rasgo esencial de esta experiencia? ¿Es así realmente la experiencia de la responsabilidad? ¿No podríamos estar diciendo lo mismo para hablar de la sensibilidad pedagógica, del tacto o del amor pedagógico?...

Ciertamente muchas de las afirmaciones que hemos planteado en el análisis micro-temático podrían formar parte de una descripción de algún otro fenómeno educativo relacionado. Y por esta razón, tras haber obtenido el conjunto de frases que parecen recopilar algunos aspectos esenciales de la experiencia, se hace necesario someterlas al cuestionamiento o “puesta entre paréntesis”. En este caso, a través del esfuerzo intelectual de la **reducción eidética** intentamos alcanzar el “eidos”, es decir, *los elementos esenciales de la experiencia de la responsabilidad pedagógica*. Para poder conseguirlo hemos utilizado la **variación imaginativa**. Este procedimiento nos ha permitido probar –imaginariamente– si algún tema era realmente esencial o tan sólo estaba relacionado de forma casual con el fenómeno investigado. En el estudio de los textos fenomenológicos de Van Manen vemos que el autor usa esta estrategia de dos formas:

a) Comparando el fenómeno objeto de estudio con otros fenómenos relacionados para verificar si realmente se trata de un fenómeno único con unas cualidades únicas; y

b) Probando suprimir imaginariamente un tema que parece esencial para el fenómeno (investigado) y constatar si realmente pertenece a él o es casual: «¿continúa siendo este fenómeno todavía el mismo si cambiamos o eliminamos este tema del fenómeno en nuestra imaginación?» (2003, pp. 124-125). O, dicho de otro modo: ¿pierde el fenómeno su significado fundamental si suprimimos este tema? Además, el proceso de **variación imaginativa libre** puede ayudar a generar otros temas esenciales que no hayan surgido en el análisis temático.

A continuación, presentamos algunas preguntas y respuestas en las que desarrollamos la **variación imaginativa libre** con el fin de llegar a determinar la esencia del fenómeno de la responsabilidad. Hemos desarrollado una selección de la totalidad del texto resultante de la **reducción eidética**:

Recuadro 5.12: Reducción Eidética

Afirmaciones Temáticas del Análisis Micro-temático

La inmediatez. La primera afirmación que queremos “poner entre paréntesis” es la de que “la experiencia de la responsabilidad pedagógica con alumnos y alumnas con discapacidad intelectual necesita actuar con inmediatez”. En esta afirmación también se puede ver que la responsabilidad pedagógica es tal si “sólo se actúa de manera inmediata ante las situaciones que aquejan o afectan a los alumnos/as”. Por tal motivo, utilizando la “variación imaginativa” hemos supuesto, por unos momentos, que eliminábamos la inmediatez de la responsabilidad, imaginando que esta experiencia se produjera en situaciones en donde las respuestas requieren de una reflexión y un tiempo de espera: **¿sigue siendo posible experimentar responsabilidad?** La respuesta es “no”. De hecho, los relatos **R1**, **R6** y **R7** recogen experiencias de responsabilidad en donde si el profesor/a no actuara con inmediatez las demandas y necesidades de sus alumnos no podrían ser satisfechas... ni podrían ser responsables ante ellos, ya que las circunstancias y la particularidad tan especial de estos alumnos sólo permite una alerta inmediata para poder responder a sus múltiples necesidades.

Por otra parte, también es cierto que en algunas situaciones la experiencia de la responsabilidad requiere de *paciencia* para ver resultados. Sin embargo, **la actitud** de acogida y la determinación del profesor/a de hacerse cargo de la situación *debe ser inmediata* para así poder satisfacer de la mejor forma las necesidades de sus alumnos/as.

Esto, probablemente, esté relacionado con la vulnerabilidad de los alumnos y

alumnas con discapacidad intelectual, que muchas veces va mucho más allá de su discapacidad, debido al abandono, crueldad y discriminación por parte de la sociedad y en algunos casos, incluso, por parte de las propias familias. Por tanto, los profesores/as que se hacen cargo de ellos deben actuar “*in loco parentis*” y de manera inmediata para poder satisfacer de la mejor forma posible todas sus necesidades y demandas, desde las más básicas... hasta las más profundas, como son las emocionales y las que impliquen su crecimiento y maduración global.

El amor. En este caso hemos de considerar si el amor tiene relación con la responsabilidad, o mejor dicho: ¿la responsabilidad necesita del amor? Intentamos eliminar imaginariamente este tema: ¿puede seguir dándose la experiencia de la responsabilidad sin amor? La respuesta es definitivamente “**no**”. En todos los relatos analizados se dan auténticas experiencias de responsabilidad para con niños y jóvenes con discapacidad intelectual y en todas ellas, de manera implícita o explícita, siempre estuvo presente el amor como un condicionante esencial para que la experiencia de la responsabilidad fuera tal.

Nuevamente, podemos pensar que la condición especial de cada uno de estos alumnos trae consigo un “ingrediente” que no puede estar ausente en la relación pedagógica que se da entre un profesor responsable y su alumno: el amor entre ambos. Desde el mismo instante en que un alumno/a se hace presente en la vida de un profesor de educación especial lo interpela a quererlo y acogerlo en toda la dignidad de su persona. En casi todos los relatos podemos apreciar cómo describen estos profesores (responsables) el primer encuentro con sus alumnos: “*sentí una poderosa llamada que me decía: ¡Quiéreme, acógeme!*”; y, a renglón seguido, desde ese momento todas sus acciones están marcadas por el profundo afecto que todo profesor o profesora responsable sienten por sus alumnos.

Para que exista una verdadera conexión entre un profesor comprometido y su alumno, de modo que, aun cuando en frecuentes casos no tienen comunicación verbal, el amor y la responsabilidad deben ir entrelazados para poder “comunicarse desde el fondo de sus corazones”.

La sensibilidad. En este caso, lo que queremos “poner entre paréntesis” es la afirmación de que “la experiencia de la responsabilidad es más efectiva cuando se despliega con sensibilidad”. Por otra parte está implícita otra idea que ha surgido en el estudio de los relatos: “la responsabilidad es tal sí, de alguna forma, se actúa con sensibilidad”. De acuerdo a esto, usando la *variación imaginativa* hemos supuesto que descartábamos la “sensibilidad” de la responsabilidad, imaginando que esta experiencia se produjera en situaciones en donde el profesor no pone en activo la sensibilidad pedagógica: *¿sigue siendo posible experimentar, en ese caso, responsabilidad pedagógica?* Posiblemente la respuesta puede ser sí, ya que la responsabilidad, en principio, implica acoger al otro como un legítimo otro y responder a todas sus demandas y necesidades. Sin embargo, *¿podría ser posible hacerse cargo de todas las demandas y llamadas silenciosas que implican aspectos personales y emocionales de los alumnos sin poner en activo esta sensibilidad?* En este caso la respuesta definitiva es “**no**”, ya que, para poder atender y dar respuestas a las llamadas silenciosas de los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, que muchas veces no pueden expresar de manera verbal, es imprescindible desplegar toda la sensibilidad y el amor pedagógico para poder “*entrar en el mundo interior y en el corazón de cada uno de ellos*”. Sólo si la responsabilidad está enlazada con una fina sensibilidad... es capaz de hacerse cargo de toda la persona de los alumnos que se tiene a cargo, incluyendo todo tipo de necesidades, como las más íntimas y escondidas.

De la misma forma, hemos puesto en práctica la **reducción heurística** para descubrir y alejar los presupuestos, ideas personales y pre-juicios que han surgido durante el análisis. Así mismo, hemos hecho con las ideas personales de los profesores

y profesoras entrevistadas que, de una u otra forma, aparecen en sus descripciones. Este nivel de reducción se realiza mediante una *autoconciencia crítica* de los intereses personales y suposiciones. La autoconciencia crítica pone al descubierto la motivación y la naturaleza de la pregunta en busca de una apertura genuina en una conversación relacional con el fenómeno. En definitiva, hemos seleccionado aquellas afirmaciones que parecían necesitar “*estar entre paréntesis*”. A continuación, un par de ejemplos de las reflexiones que resultaron de este interrogante:

Recuadro 5.13: Reducción Heurística.

Ejemplos de Reflexiones (Reducción heurística)

Para ser responsable hay que renunciar. Esta es una afirmación muy generalizada en los relatos analizados. Los profesores y profesoras responsables pedagógicamente de alumnos y alumnas con discapacidad intelectual creen y sienten que deben renunciar “a sus propios deseos personales y subjetividades” para poder ser realmente responsables. Tanto en los relatos como en las entrevistas podemos constatar que los profesores/as daban un valor fundamental a la renuncia que debían de hacer a sus propias vidas, intereses y hasta pertenencias para poder brindar todo lo suficiente a sus alumnos necesitados. Esta conducta es, ciertamente, la que *diferencia* a “*un profesor responsable*” de otro que sólo “*cumple con su deber*”.

Cuando analizamos esto y lo escuchábamos de los propios profesores/as, les dábamos completamente la razón. Pero... *¿esto es simplemente un sentimiento o una idea personal?* Inspeccionamos, por una parte, a qué nos estamos refiriendo... y, al parecer, de lo que hablamos es “a la renuncia de nuestra agenda personal y nuestro tiempo” para priorizar las necesidades de los alumnos en los momentos en que ellos lo requieren. Parece un tanto exagerado pensar en ponernos en segundo plano ante los demás; sin embargo, la responsabilidad, en su sentido más profundo, es la experiencia del otro que “*me impele a romper el silencio de mi mundo*”. La presencia de un alumno con discapacidad intelectual *des-centra* el universo de los profesores/as que se hacen cargo de ellos.

Desde su vulnerabilidad, estos alumnos/as, piden que les atiendan y les cuiden y, en este sentido, la responsabilidad es la práctica de estar orientados hacia los otros, por tanto es más fuerte la “*inclinación hacia el otro*” que la “*inclinación hacia sí mismo*”.

Siguiendo con el análisis, podemos pensar que si nos referimos a renunciar a nuestra forma de ser, nos deja la posibilidad de que una parte de nosotros se revele ante esta situación, ya que siempre tenemos una cuota de egocentrismo que nos interpela a cuidarnos y a centrarnos en nosotros mismos para poder darnos a los demás. Sin embargo, el hecho fascinante es que la posibilidad de experimentar la alteridad del otro reside en la experiencia de su vulnerabilidad, y es precisamente cuando capto que el otro es una persona necesitada y débil... cuando puedo abrirme al ser esencial del otro y renunciar a lo propio mío por él. La vulnerabilidad de los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual es el punto “*fuerte*” que hace mella en el punto “*débil*” presente en el mundo centralizado en nosotros mismos.

Podemos ver claramente en este relato la renuncia del profesor por su alumna: “*...hasta el punto de bloquearse y no poder expresar verbalmente qué le pasa, lo que hace que a nivel conductual empeore su estado.... Cuando esto le ha pasado, lo único que le ha calmado es venir a mi despacho y sentarse conmigo. En esos ratos, yo he tratado de estar siempre para ella; es decir, he dejado de lado lo que estaba haciendo para dedicarme a atender totalmente sus problemas...*”. Para este profesor responsable pedagógicamente lo más importante es “*su alumna*”; siendo por eso por

lo que entendemos claramente la renuncia a su “*agenda personal*”. Para él no hay nada más importante que dar acogida y respuestas a sus necesidades de manera inmediata, porque es su vocación y le es imposible no acudir a esa “llamada”.

Actuar “*in loco parentis*”. En este caso se trata de analizar esa cierta actitud “materna-paterna” que adopta el profesor/a en la experiencia de la responsabilidad. La presencia del profesor/a puede hacer posible que el niño o joven con discapacidad intelectual experimente una sensación de seguridad, apoyo y orientación. Pero... ¿no es esa, en primera instancia, la labor de los padres?

Hemos valorado la responsabilidad pedagógica como una condición que no sólo se hace cargo de los aspectos académicos de sus alumnos/as. Por el contrario, en casi todos los relatos podemos apreciar que las carencias más significativas que tienen los alumnos/as son de tipo afectivo y social que deberían ser satisfechas y cubiertas, en no pocos casos, por sus familias.

Lamentablemente la situación actual respecto a la responsabilidad de las familias es muy desalentadora, especialmente en lo que respecta a los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, que muchas veces no cuentan con el cariño y apoyo familiar... o que, incluso en ciertos casos extremos, existe un rechazo por parte de la familia, como es el caso de Esteban: “...*La madre, quien ya tiene otra pareja con quien tiene otro hijo, lo recibe por obligación y sin ninguna intención de hacerse cargo de él por mucho tiempo... Después de la entrevista, pude darme cuenta inmediatamente de que no existía ningún lazo afectivo con su hijo... Nunca manifesté la preocupación por el bienestar de Esteban o por las ganas de que el muchacho creciera como persona o que simplemente fuera feliz. Esta situación hizo que, aun antes de conocer físicamente a Esteban, ya quisiera hacerme cargo yo de él... por la dolorosa historia personal de éste; más aún, sentí una profunda inclinación por hacer que Esteban se sintiera acogido, valorado y, sobretodo, querido por las personas que tuviera a su lado; que seríamos nosotros/as, algo que, en este caso se veía claramente, ya que tenía la certeza de que no contaríamos con la madre y su nueva familia...*”

En el relato podemos ver claramente que la madre no se hace cargo de su hijo, por lo que la profesora debe ejercer una responsabilidad “*in loco parentis*” para asegurar el bienestar y felicidad de su alumno. En casos similares a éste, gran parte de la responsabilidad pedagógica reside en proveer a los niños y jóvenes que tiene a su cargo de una esfera de protección en la que puedan desarrollar una madurez y un crecimiento global y, muchas veces, además, gestionar la disposición y responsabilidad de sus propias familias para asegurar que tengan una atención integral.

Es importante señalar que, durante todo el proceso de reflexión, hemos mantenido toda nuestra atención centrada firmemente en el fenómeno educativo de la responsabilidad pedagógica, tal y como nos sugiere nuestro autor. Así como también, destacar que el proceso de reflexión-escritura fue concurrente y circular, o como nos dice Van Manen, refiriéndose a la fenomenología-hermenéutica: como un proceso denominado círculo de la comprensión o círculo hermenéutico. En este sentido, el desarrollo de las actividades de nuestra investigación no fue secuencial ni fragmentado, por el contrario, fue un proceso circular en donde aplicamos: el análisis macro *temático* → análisis *micro-temático* → *reducción eidética* → *reducción hermenéutica* → *significados vividos esenciales*. Este proceso siguió con los distintos borradores de texto fenomenológico para concluir con el texto fenomenológico final.

5.4.2. Otras actividades reflexivas

5.4.2.1. La reflexión guiada por los temas existenciales: la responsabilidad ante las llamadas

Además de los métodos anteriormente descritos, que utilizamos para llevar a cabo la reflexión en torno a las experiencias vividas de los profesores de educación especial respecto a la responsabilidad pedagógica, también recurrimos al tema existencial de la responsabilidad como respuesta a las llamadas del otro. Estos temas, en la literatura fenomenológica, tal como nos explica Van Manen, cuentan con cuatro categorías que pertenecen a la estructura fundamental del mundo de la vida, estos son: la espacialidad, la corporeidad, la temporalidad o la relacionalidad. En este sentido, contamos con el hecho de que podemos plantearle a cualquier experiencia humana las preguntas fundamentales que corresponden a estos cuatro temas existenciales. De esta forma, Van Manen supone que estos cuatro temas se tratan de “categorías productivas para el proceso del cuestionamiento, la reflexión y la escritura fenomenológicas” (Van Manen, 2003, p. 120).

En nuestro estudio de investigación, “*la responsabilidad (pedagógica) experimentada como una llamada*”, en línea con el filósofo Emmanuel Levinas, nos orientó en la reflexión de algunas afirmaciones temáticas y temas estructurales.

5.5. La redacción del texto fenomenológico

Cuando nos embarcamos en la tarea de realizar una investigación FH, específicamente la que está orientada por el método fenomenológico-hermenéutico propuesto por Van Manen, debíamos tener claro que el objetivo fundamental que persigue este tipo de estudio es crear un texto fenomenológico (Van Manen, 2003 y 2014). En efecto, este tipo de investigación tiene como propósito final «elaborar una descripción (textual) estimulante y evocativa de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas, tal como las conocemos en el mundo de la vida» (Van Manen, 2003, p. 37). Ciertamente, el “texto fenomenológico” debe ser capaz de expresar, al mismo tiempo, significado de tipo cognitivo o expositivo... y significado no cognitivo. En el primer caso, se trata de las significaciones semánticas de las palabras y discursos en el habla y la escritura, mientras que, en el segundo caso, lo central hay que buscarlo en la cualidad expresiva de los textos que –al decir de Van Manen (1996, p. 19)– se asemeja más bien a cierto sentido musical; o dicho de otro modo, en esta segunda dimensión no-cognitiva o pática se requiere la participación de un lenguaje más poético, prestando atención al “cómo” se escribe.

Con el “texto fenomenológico” se pretende llevar al lector a experimentar una especie de “epifanía” de significado. Es decir, el texto debe provocar “un efecto

transformativo” de forma que su significado más profundo haga un llamamiento edificante al yo del lector.

Con todo, nuestro texto y comprensión final sobre la experiencia de ofrecer y recibir responsabilidad pedagógica se pretende enriquecer al entrar en “diálogo” con una descripción fenomenológica penetrante. Nuestra intención es llevar al lector a experimentar una especie de “*epifanía*” del significado esencial del fenómeno investigado. Es decir, el texto fenomenológico debe provocar:

«un efecto transformativo, de forma que su significado más profundo haga un llamamiento edificante al yo del lector. Epifanía se refiere a la repentina percepción de una comprensión intuitiva del significado vivido de algo. Esta experiencia es tan fuerte o notable que puede conmovernos en el núcleo más profundo de nuestro ser» (Van Manen, 1997, p. 364).

En este sentido, como bien nos señala Jordán, «el objetivo de la investigación fenomenológica es transformar la experiencia vivida de forma pre-reflexiva en un texto que exprese su esencia, de tal modo que el efecto del texto sea a la vez un revivir reflejo y una aproximación reflexiva del significado de tal fenómeno» (2008, p. 133).

El producto final de esta investigación consiste en la elaboración de un “*texto fenomenológico*”. En él se escribe de forma cognitiva y altamente evocadora los “hallazgos” finales de la investigación fenomenológica-hermenéutica. Su lectura atenta, con mente y corazón, nos permite desvelar experiencias educativas ya vividas o potencialmente vividas, haciéndonos posible así degustarlas, contrastarlas, repensarlas, apropiárselas y, en definitiva, llegar a «*formarnos*» y a «*trans-formarnos*» con ayuda de esas delicadas huellas del ámbito de la conciencia reflexiva-emotiva propias del mencionado texto fenomenológico. Es decir, gracias a él, podemos sacar a la luz buena parte de la esencia del fenómeno educativo estudiado, que nos sirven de referente y guía de cómo debemos “ser” y de lo que estamos “llamados a ser” como profesores mejores, así como también cambiar actitudes profundas estrechamente vinculadas con las relaciones pedagógicas que mantenemos con nuestros alumnos.

Ciertamente, la descripción del texto fenomenológico nos evidencia la reducción ontológica. Dicho en otras palabras, nos admite profundizar en la dimensión ontológica del fenómeno estudiado, orientado siempre a lo que es la naturaleza, esencia o deber ser de “algo” y/o “alguien” (Jordán, 2008). Por tanto queremos destacar, que la lectura de los textos fenomenológicos, en la metodología FH de Van Manen, tiene una verdadera potencialidad formativa (Ibíd.).

5.5.1. Las anécdotas en la redacción del texto fenomenológico

En primer lugar es importante recordar que, «la anécdota es considerada como un instrumento metodológico en ciencias humanas para hacer comprensible alguna noción que fácilmente se nos escapa» (Van Manen, 2003, p. 132). De esta forma, y en sintonía con nuestro autor, consideramos que las anécdotas fenomenológicas podían actuar como textos, ya que al gozar de cierta intensidad, funcionarían como ejemplos cuando procediésemos a describir la experiencias vivida (Van Manen, 2014).

En este sentido, desde el punto de vista metodológico, las anécdotas hacen posible que el texto alcance un carácter narrativo. De esta forma, gracias a la anécdota, «se crea una forma textual híbrida, que combina tanto el poder del discurso filosófico con el poder del lenguaje poético o literario» (Van Manen, 2003, p. 137). Del mismo modo «nos capacita para involucrarnos de una forma prerreflexiva, en la experiencia vivida, al mismo tiempo que nos invita, paradójicamente, a sumergirnos en uno de esos momentos reflexivos ante los significados inherentes a la propia experiencia; creando una tensión entre las fuerzas de atracción pre-reflexivas y reflexivas del lenguaje» (Ibíd.).

Un aspecto interesante de la escritura de descripciones fenomenológicas es que se suele dar un intercambio entre las formas personales “yo” y “nosotros”. *«Esto se hace no sólo para potenciar el valor evocativo de una experiencia verdadera expresada de ese modo, sino también para expresar que el autor reconoce que las propias experiencias pueden ser posibles experiencias de otros; y también que las experiencia de los demás pueden ser posibles experiencias propias»* (Van Manen, 2003, p. 75).

En nuestro trabajo de investigación, la anécdota fue el instrumento que nos permitió describir la “experiencia vivida” del fenómeno educativo de la responsabilidad pedagógica. Ésta constituyó un elemento poderoso, efectivo y rico en el proceso de la escritura del texto fenomenológico, ya que nos permitió explicar de manera comprensible aquellas dimensiones páticas de la experiencia vivida de este fenómeno educativo. Asimismo, las anécdotas también fueron empleadas porque, además de que incentivan a la reflexión, tienen una potencialidad de traer las cosas a la cercanía contribuyendo a la viveza y capacidad de acercarnos a la experiencia vivida, es decir, por su capacidad y fin vocativo (Van Manen, 2014).

5.5.2. Material artístico para enriquecer la experiencia vivida: un documental

Como hemos señalado en el apartado sobre fenomenología y hermenéutica, los fenomenólogos utilizan el arte como recurso para la escritura fenomenológica (Van Manen, 2003). Sin embargo, nuestro autor además valida el uso de otras fuentes no discursivas como la música, la pintura o la cinematografía, entre otros, como medios para la reflexión de la experiencia vivida. Estos recursos, para Van Manen, representan «en cierto sentido, experiencias vividas transformadas en configuraciones trascendidas» (2003, p. 92).

Considerando las recomendaciones de nuestro autor de referencia, quisimos enriquecer nuestro trabajo de investigación recurriendo al estudio de otra fuente de material experiencial. Observamos y describimos unas escenas de la película documental *“Etre el Avoir” (Ser y Tener)*, de Nicolás Philibert. Esta película documental se trata de una sesión real de lecto-escritura con niños pequeños y adolescentes en una escuela unitaria. Por tanto, consideramos que era un material muy enriquecedor para nuestro estudio sobre la responsabilidad pedagógica, así como también, para complementar nuestro texto fenomenológico, ya que según nuestra apreciación, el profesor protagonista de esta película documental mantenía una relación pedagógica responsable, cercana y muy comprometida con todos sus alumnos y,

especialmente, con una alumna casi adolescente con discapacidad intelectual, visiblemente necesitada y vulnerable.

5.5.3. El proceso de redacción del texto fenomenológico

Como hemos señalado anteriormente, el producto final de un estudio de investigación FH, particularmente el que hemos llevado a cabo, bajo la propuesta de Max Van Manen, es la elaboración de un *texto fenomenológico*. En efecto, todo el trabajo desarrollado en las diferentes fases de nuestra investigación nos lleva a la elaboración de este material que nos ayuda a transformar la experiencia vivida de la responsabilidad pedagógica en «un texto que exprese su esencia, de tal modo que el efecto del texto sea a la vez un revivir reflejo y una aproximación reflexiva del significado de nuestro... [fenómeno educativo]» (Jordán, 2008, p. 133).

En este sentido, para poder llegar a nuestro objetivo final, fuimos redactando borradores que registraban los temas estructurales a los que fuimos llegando a través de nuestro proceso de reflexión-escritura. De esta forma, escribimos pre-textos temáticos que se iban desarrollando de forma paralela a la escritura de la experiencia vivida de la responsabilidad pedagógica.

Ciertamente, tal y como nos señala Van Manen, los temas se tratan de frases o expresiones sucintas que se van discerniendo en el proceso del análisis temático del material experiencial y que se corresponden con los temas que van variando o no en las reducciones (2014, p. 377).

Así, nuestros temas fueron los que nos permitieron ir entrelazando los diferentes pasajes narrativos que conformaron los pre-textos fenomenológicos que fuimos elaborando en el proceso de nuestro estudio y que constituyeron la antesala de nuestro texto fenomenológico final. Entendiendo, junto a Van Manen, que estos temas «son las frases o expresiones eidéticas que parecen estar en la esencia misma del fenómeno y pueden funcionar como títulos, subtítulos o líneas principales del texto» (Ibíd.).

En este sentido, es importante señalar que nuestros temas o afirmaciones no serán reducidas, ni de forma hermenéutica ni de forma eidética, ya que consideramos que pertenecen de lleno a la experiencia de la responsabilidad pedagógica, en tanto que vivencia pedagógica con alumnos y alumnas con discapacidad intelectual. Estos temas son los que han sido hallados en el análisis de los relatos anecdóticos, por lo que son cualidades que pertenecen a toda experiencia que sea genuinamente pedagógica.

Por otra parte, la forma de presentación de estos temas está inspirada en el libro de Max Van Manen *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica* (1998), por lo que están planteados como respuestas a las diferentes preguntas del trabajo de investigación. A continuación, mostraremos a través del recuadro XX los distintos temas que conformaron los pre-textos fenomenológicos de nuestro estudio de investigación:

Recuadro 5.14: *Temas y afirmaciones preliminares*

Preguntas fenomenológicas y afirmaciones preliminares

¿Cuál es la naturaleza de la responsabilidad pedagógica?

- Es la actitud positiva que experimentamos a diario en la relación pedagógica mantenida con los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual que tenemos a nuestro cargo.
- Es la **predisposición irreprimible a hacerse cargo** de todos los aspectos de la vida que afectan vivamente a la autoestima y valía personal de los/as alumnos/as con discapacidad intelectual, así como la promoción de su crecimiento y madurez educativa-personal y su orientación en las diferentes etapas de sus vidas.
- Es el despliegue por parte del profesor/a de **toda su sensibilidad y creatividad** para buscar incansablemente todos los medios y recursos

imaginables que faciliten la relación con los demás con el fin de lograr –al máximo– que los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual se sientan integrados socio-afectivamente y satisfechos vitalmente.

- Es el poderoso sentir que interpela y orienta a los profesores a **volcarse en las necesidades y demandas** de sus alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, dejando de lado sus problemas personales y preocupaciones... **al pasar a ser sus alumnos lo más importante de sus vidas profesionales-personales**, dedicándose por ello con todo su ser y su tiempo de forma exclusiva para ellos/as.
- Es el sentimiento ético-pedagógico que interpela a los verdaderos profesores/as a **no abandonar ni delegar su misión educadora-responsable** a nadie más, sintiéndose imprescindibles a la hora de escuchar las llamadas silenciosas de sus alumnos/as, que les susurran con fuerza: «¡No me rechaces como todos! ¡Valórame y ayúdame a crecer para sentirme acogido e integrado!»

¿Cómo actúa la responsabilidad pedagógica?

- La responsabilidad pedagógica para con alumnos/as con discapacidad intelectual se activa con inmediatez y haciéndose cargo de sus necesidades más básicas actuando **“in loco parentis”** para atender y responder a sus múltiples demandas y llamadas... con mentalidad educadora paterna y materna, especialmente cuando las familias de los/as alumnos/as presentan déficits educativos, psicológicos, etcétera.
- La responsabilidad pedagógica **actúa** en el profesor que la posee **empapada con un profundo amor** por sus alumnos y alumnas, lo que le lleva a desplegar una gran generosidad hacia ellos y hacia sus múltiples necesidades, ofreciendo todo lo propio y dejando en segundo lugar sus deseos subjetivos, al estar absortos en procurar, ante todo, el bienestar y felicidad de cada uno de ellos.
- La RP **busca todos los recursos posibles** para ayudar de la mejor forma a sus alumnos, observándolos atentamente y ayudándolos a potenciar sus habilidades a partir de sus puntos “sensibles”.

- La RP *se hace cargo de la situación particular* de cada uno de sus alumnos y alumnas para, desde ahí, buscar los medios y respuestas que más y mejor satisfagan los reclamos concretos que solicitan ellos/as para lograr su bien y desarrollo global.
- La RP *asume con respeto y valoración la vida emocional* de cada uno de los alumnos y alumnas, buscando el bienestar y valoración de cada uno de ellos y ayudándoles a integrarse en una sociedad... que suele discriminarlos o infravalorarlos.
- La RP actúa también *a través de la comunicación no verbal* entre los profesores y sus alumnos. Sienten que han de dar respuesta a todas sus demandas y necesidades, a menudo también mediante una comunicación 'silenciosa'.

¿Cuáles son sus condiciones?

La responsabilidad pedagógica *inclina a los profesores a estar constantemente atentos a todos los aspectos* que —en el caso de secundarse— comportarían la autonomía, la integración... y, en suma, el crecimiento personal de los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual que tienen a su cargo.

- Un condicionante para que se dé una completa RP es, con mucha frecuencia, asumir el compromiso de *salir del círculo propiamente escolar para involucrar a la misma familia*.
- *La solicitud, la paciencia y la confianza* son actitudes relacionadas con el hecho de que frecuentes problemas de los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual no tienen una solución rápida, ya que, muchas veces, la solución se encuentra en las otras personas ajenas que les dificultan y hacen que sus vidas sean más difíciles.
- *Esperar con mucho amor, paciencia y dedicación* puede aliviar y hacer más llevadera las vidas de los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, de quienes sus profesores/as se responsabilizan pedagógicamente.
- La RP resulta muy favorecida cuando el profesor/a siente *un profundo amor* pedagógico por cada uno de los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual. Este condicionante está estrechamente vinculado a otros próximos: *aceptarlos y acogerlos en toda su persona, valorando todos sus aspectos positivos, por pequeños que estos sean, y potenciándolos para lograr su crecimiento global y aumentar su autoestima*, logrando así su bienestar y felicidad.

¿Cuál es la importancia de la responsabilidad pedagógica?

- Hacerse cargo de alumnos y alumnas con discapacidad intelectual implica sentir un profundo amor e interés por toda su persona y *todos los esfuerzos están orientados hacia su crecimiento personal* y buscando siempre lo que es mejor para ellos.
- La responsabilidad pedagógica *produce un sentimiento de legítima alegría en los profesores/as al ver que sus alumnos/as evolucionan positivamente*.

- La responsabilidad pedagógica *da un gran sentido a la propia vida de los profesores* que se hacen cargo de alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, tanto como educadores y como personas.
- La RP, al hacerse cargo de alumnos y alumnas con discapacidad intelectual *permite desplegar la vocación de los profesores*, haciendo sentir como un verdadero privilegio la posibilidad de ejercer dicha responsabilidad pedagógica con sus niños o jóvenes.
- La responsabilidad pedagógica desplegada hacia alumnos y alumnas con discapacidad intelectual *hace más llevadera y plena sus vidas* y puede lograr que sigan creciendo cuando ya no estén en el centro.
- La responsabilidad junto a la sensibilidad puede afianzar la seguridad de los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual y *conseguir un cambio positivo en la personalidad integral de cada uno de ellos/as.*

Los borradores o pre-textos de nuestro estudio fueron escritos sobre la base de estos temas preliminares. Sin embargo, es importante señalar que, conforme íbamos desarrollando el proceso de reflexión-escritura y re-escritura, éstos fueron cambiando y asimilando distintas modificaciones. Así mismo, durante todo el proceso de redacción, nos mantuvimos firmes y centrados en la experiencia vivida de los profesores participantes, sin perder de vista nuestro fenómeno educativo en estudio, orientándonos siempre por la pregunta de investigación y sus objetivos, que a través de este proceso las concretamos de la siguiente forma:

Recuadro 5.15: Preguntas fenomenológicas de nuestra investigación

¿Cuál es la naturaleza esencial de la Responsabilidad Pedagógica o cuáles son sus rasgos más significativos en los profesores, considerados muy implicados, que tienen a su cargo a alumnos y alumnas con discapacidad intelectual?

¿Cómo actúa la Responsabilidad Pedagógica?

¿Cuáles son las condiciones de la Responsabilidad Pedagógica?

¿Cuál es la importancia de la Responsabilidad Pedagógica?

5.5.4. Equilibrando el texto fenomenológico considerando las partes y el todo de la experiencia vivida

Como dijimos en el apartado anterior, el objetivo fundamental de una investigación FH, orientada según Van Manen, es elaborar un *texto fenomenológico*. Ciertamente, el conjunto de estructuras esenciales encontradas, así como las relaciones que éstas mantienen entre sí con el fenómeno educativo estudiado, constituyen los *hallazgos* de la investigación. De esta forma, el objetivo concreto, final y deseado de la metodología fenomenológica-hermenéutica empleada consiste en la creación de un

“*texto fenomenológico*” evocativo, de cualidades a menudo literarias, que permita al lector no sólo percibir el significado *cognitivo* de la experiencia, sino también el significado *no-cognitivo*, es decir: ético, relacional, pático, expresivo, ejemplar y evocador, que empapa toda vivencia, aquí claramente educativa.

Tal y como lo expresa Jordán, el principal objetivo de la investigación «FH» implica elaborar un *Texto Fenomenológico*, que consiste «en una narración discursiva sobre nuestras experiencias pedagógicas vividas en relación con los niños» (2008, p. 135).

De esta forma, en relación al objetivo último y fundamental de una investigación fenomenológica-hermenéutica, conviene señalar que, al finalizar un estudio así, *no* se formulan *conclusiones*, ya que «concluir» no es precisamente lo mejor que se puede hacer con los significados de la experiencia vivida. Por el contrario, lo que se intenta – según el pedagogo holandés– es «evocar un [cierto] misterio» (2003, p. 70), que en nuestro caso es el de la responsabilidad pedagógica en toda su esencia, complejidad e inefabilidad, a través de un «TF».

En este sentido, también es importante señalar que durante todo el proceso de investigación se ha de «medir constantemente el diseño general del texto en relación con la importancia que las partes deben desempeñar en la estructura textual global» (Van Manen, 2003, p. 52). En relación a esta recomendación, durante el proceso desarrollado por nosotros, llegamos a conformar lo que es nuestro texto fenomenológico final, ordenando, reflexionando y contestando, con tacto y sensibilidad fenomenológica, los pre-textos fenomenológicos que íbamos elaborando. De esta forma extrajimos diversos temas esenciales que fuimos distribuyendo en cuatro grandes apartados que constituyeron finalmente las cuatro preguntas reflexivas que mostramos en el apartado anterior. Por tanto, nuestro texto fenomenológico quedó compuesto por cuatro apartados que veremos con mayor detalle en el siguiente capítulo.

Capítulo 6. Texto fenomenológico

La naturaleza de la responsabilidad pedagógica

La responsabilidad pedagógica en la experiencia vivida con los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual

Cuando Pamela llegó a nuestro curso de Taller Laboral, en un principio creí que no sería muy fácil lograr que se integrara al grupo, ya que la mayoría de los/as alumnos/as poseían discapacidad intelectual moderada y severa, con problemas graves de comunicación; sin embargo, estaban muy bien aseados y se complementaban muy bien entre ellos. Además, esta joven de 19 años, con discapacidad intelectual leve, venía de un hogar de niñas, en donde ya había probado las drogas, había convivido con otro interno y había tenido muchas experiencias negativas que muchos de nuestros alumnos ni siquiera imaginaban en tenerlas.

Por otra parte, ninguna de mis compañeras de trabajo se mostraron muy receptivas para recibir a Pamela en su grupo de clase, ya que, además de todas sus dificultades intelectuales y personales, tenía graves problemas conductuales, que muchas veces derivaban en violencia o en actos delictivos; por ejemplo, robaba a sus compañeros, profesores y/o aparatos de las salas de clases; se escapaba a fumar a los baños o golpeaba a algún compañero sólo por diversión. Este panorama no alentaba a ningún profesor a hacerse cargo de ella. Por lo mismo, me dispuse yo a hacerme cargo de ella y a acogerla en todo su ser; pues vi yo en ella a la joven sola y desprotegida, estando yo, a la vez, convencida de que, en el fondo, ella tenía la expectativa de llegar a formar parte de un grupo si se le daba la oportunidad. Debo reconocer que no fue una tarea fácil, ya que Pamela era muy desconfiada, de manera que siempre trataba de ponerme a prueba. Permanentemente, me pedía que le comprara cosas, tales como: cuadernos, pintura de uñas, lápices y... hasta cigarros; peticiones que –siempre que podía– yo trataba de complacerlas, ya que intuía que, muchas veces, sólo me las pedía para tantearme, es decir, para ver si podía contar conmigo o, para comprobar, simplemente, que yo prestaba toda mi atención a sus necesidades.

Durante los primeros meses traté de ganarme su confianza buscando que ella se sintiera segura conmigo; para ello, siempre la tomaba muy en cuenta, demostrándoselo a través de pequeños gestos: un guiño de ojo, un golpecito en la espalda o un simple y sentido: “¡gracias Pamela!” o un “¡qué bien Pamela!”... Todo esto lo hacía para hacerle sentir que ella era valiosa e importante para mí y para sus compañeros.

Así, aprovechando que era una joven muy despierta y que no tenía graves problemas intelectuales, muchas veces le pedía que me ayudara a cuidar y a atender a sus compañeros más necesitados y desvalidos... con el fin de ayudarlo a realizar sus tareas, actividades laborales o talleres. Poco a poco, ella se fue haciendo indispensable en las actividades y, muchas veces, se autoasignaba tareas, haciéndolas con mucha dedicación y entusiasmo.

Una tarde, ordenando los materiales de trabajo y aseando la sala de clases, Pamela se acercó a mí y me dijo: “¡Gracias señorita!”. Yo la miré... y, sin dejar

de hacer lo que estaba haciendo, le respondí: “¡Gracias a tí Pamela por ayudarme tanto!”; sin ti, yo no podría hacer todas las actividades que tengo programadas para vosotros/as; tú eres mi secretaria... y la verdad es que no sé qué haría sin tu ayuda...

En esos momentos, me dí cuenta de que no me había equivocado “apostando” por Pamela. Ahora veo con más claridad que ella, a pesar de tantas dificultades y problemas que traía consigo... necesitaba a alguien que la quisiera de verdad y la ayudara a crecer como persona. Muchas veces, creemos que sólo los alumnos “fáciles” son dignos de nuestra atención y cuidados y que los alumnos “difíciles” ya son casos perdidos o, simplemente, los derivamos cómodamente a otros, para que sean ellos quienes se hagan cargo de estos alumnos tan necesitados.

(Anécdota narrada por la Profesora [21])

En educación especial cada alumno o alumna es un gran desafío. No existen los alumnos/as fáciles ni desprovistos de problemas y complicaciones, por lo que año tras año, cada grupo o nivel es un nuevo reto. Afortunadamente, no faltan profesores dispuestos a asumirlo. Ése es el caso de esta profesora, quien, ante la historia de vida de Pamela, se siente *interpelada* por toda su indigencia y vulnerabilidad. Ante este desafío, nos surgen varios interrogantes: ¿qué es lo que motiva a esta profesora a aceptarla de manera tan incondicional? ¿Qué es lo que hace que esta profesora se vea «reclamada» por la presencia de esta alumna tan particular? ¿Qué sensaciones «empapan» el alma de esta profesora para querer acercarse a esta alumna?...

La responsabilidad pedagógica es acogida

Ciertamente de manera objetiva es imposible «ver» con nítida claridad todo aquello que nos preguntamos; por eso creemos que a través de este ejemplo quizás podamos empezar a desentrañar algunas de esas respuestas:

... esta joven de 19 años, con discapacidad intelectual leve, venía de un hogar de niñas, en donde ya había probado las drogas, había convivido con otro interno y había tenido muchas experiencias negativas que muchos de nuestros alumnos ni siquiera imaginaban en tenerlas.

(Anécdota narrada por la Profesora [21])

Si leemos «fría y racionalmente» la descripción de Pamela, evidentemente sólo podemos ver a una alumna muy problemática y que, definitivamente, es mejor «pasar de largo». Sin embargo, la lectura que hace esta profesora sobre el perfil de Pamela no es reductible a una simple interpretación de la conciencia y la objetividad, sino, antes bien, todo lo contrario: la *mirada* que posa sobre ella hace pensar en la sensibilidad extrema puesta en práctica, que guardan estrecha relación con los sentimientos más profundos y cuasi-maternales despertados por ella. En este sentido, la presencia de Pamela no puede ser reducida a la dinámica de la visión fácil, es decir, a lo simplemente evidente y objetivo, ya que ello sólo conlleva a la

indiferencia y a la desgana en relación a hacerse cargo de ese reto, personalizado en la figura y presencia externa de Pamela.

La aparición de esa alumna concreta en la vida de esta profesora es la vulnerabilidad y la indigencia personalizada que la interpela y la hace aceptar este desafío como una «obligación íntima». O como bien nos diría Lévinas, es el «rostro» de esa joven el que se nos aparece cara a cara, que ejemplifica la indefensión humana y nos recuerda la obligación moral para con el Otro (1991). Porque la «auténtica mirada» se da desde la aceptación y el reconocimiento de su particular situación como elementos necesarios no sólo para legitimar la presencia de la alumna, sino para valorarla por lo que «es en su profundo valor, por sí misma».

Por otro parte, la «mirada hacia otro lado» del resto de profesores —que «pasan de largo» ante esta alumna tan problemática— es lo que suscita un plus de «fuerza moral interna» aún de mayor fuerza, hasta el punto de «obligar» a esta profesora a hacerse cargo de Pamela...

Por otra parte, ninguna de mis compañeras de trabajo se mostraron muy receptivas para recibir a Pamela en su grupo de clase, ya que, además de todas sus dificultades intelectuales y personales, tenía graves problemas conductuales, que muchas veces derivaban en violencia o en actos delictivos; por ejemplo, robaba a sus compañeros, profesores y/o aparatos de las salas de clases, se escapaba a fumar a los baños o golpeaba a algún compañero sólo por diversión. Este panorama no alentaba a ningún profesor a hacerse cargo de ella.

(Anécdota narrada por la Profesora [21])

Ante esta situación, la «llamada» que Pamela le lanza a esta profesora cobra una fuerza especial que irrumpe en el núcleo de su corazón y no le deja «mirar hacia un lado» ni desentenderse de ella. De todo el colegio de educación especial, *solo esta profesora* decide hacerse cargo de esta alumna tan problemática, llena de malas costumbres y dueña de una historia de vida poco convencional dentro de su grupo. Ella era muy consciente de que no se trataba de una alumna fácil; sin embargo, como podemos ver en el relato, despliega una fina sensibilidad, digna y propia casi de una madre, que la orienta a acoger y hacerse cargo personalmente de esta alumna, con el fuerte propósito de ayudarla, pero, sobre todo, de hacer todo lo posible para poder llegar un día a sentirse —de forma plenamente normalizada— miembro de un grupo de iguales. Pero... ¿qué es lo que orientó la decisión de esta profesora? ¿Por qué decidió hacerse cargo de esta alumna tan difícil y problemática y que nadie quería en su grupo? Tal vez lo que constituyó el impulso de la decisión de esta profesora lo podemos ver retratado de una forma más viva en el siguiente fragmento de su relato:

«... Este panorama no alentaba a ningún profesor a hacerse cargo de ella. Por lo mismo, me dispuse yo a hacerme cargo de ella y a acogerla plenamente, en todo su ser; pues vi yo en ella a la joven sola, desprotegida y estaba convencida de que, en el fondo, ella tenía la expectativa de llegar a formar parte de un grupo si se le daba la oportunidad...»

(Anécdota narrada por la Profesora [21])

En este fragmento podemos *ver* claramente que la fuerza moral-pedagógica que *interpela* a la profesora es la de sentirse —¡de corazón!— reclamada por esta alumna. La vulnerabilidad implícita que se presenta ante sus ojos es la «llamada

silenciosa» que le dice: «¡Acógeme! ¡No me abandones como todos! ¡Eres insustituible en esta ocasión, nadie más puede hacerlo por ti!».

Las palabras de Van Manen golpean fuertemente en nuestras mentes diciéndonos: «*Sentirse reclamado es lo más importante, el significado más profundo de ser educador*» (1998, p. 109). Y en otro lugar: «Todo ser humano es mi otro, el otro es real, débil y vulnerable. Mi sentimiento hacia él no se manifiesta simplemente como compasión. De forma más intencionada: siento al otro como una voz, como una intensa “llamada”» (Idem, p. 153).

En este sentido la *responsabilidad pedagógica* se orienta hacia *el mayor bien* de la alumna, de manera que la motivación principal de la profesora se centra en su *bienestar global* desde la acogida amorosa y el afecto verdadero.

El sentimiento que mueve a la profesora es, con toda propiedad, *responsabilidad pedagógica*, pero mezclada con un profundo *amor pedagógico* por toda la persona de su alumna que hace que actúe con solicitud e inmediatez y que no pase de largo ante la situación, ni física ni cordialmente; actitudes profundas que le permiten sobrepasar lo que siente psicológicamente en su interior... para guiar, así, su tarea educativa hacia el Otro que presiente que la necesita más.

La indiferencia subjetiva que puede aparecer a la hora de secundar la sentida necesidad en relación a la alumna no cuenta, al residir precisamente esa responsabilidad en un *salir de sí* para «volcarse en el otro necesitado». Esta situación la podemos reflejar más claramente citando a Levinas cuando nos dice: «La proximidad del Otro no lo es simplemente en el espacio, sino que se aproxima a mí esencialmente en tanto que yo *me siento*, y en tanto que yo *soy* responsable de él» (1991, p. 90).

Estamos aquí –en efecto– ante una primera muestra de responsabilidad pedagógica. La primacía del *bien personal-educativo* del Otro sobre los propios movimientos interiores subjetivos es el primer rasgo claro de la responsabilidad que traza lo que una verdadera profesora «*es*» y «*debe ser*» siempre y ante todo. Rasgo que, aunque tenga su propia entidad en la configuración de la identidad de un auténtico profesor, como se verá más adelante, está íntimamente entrelazado con otra dimensión fundamental, distinto pero muy afín: el «amor pedagógico» a *sus* alumnos.

La realidad presentada respecto al resto de las profesoras que no adoptan una postura comprometida con Pamela parece también ser un poderoso estímulo para que la profesora de este curso adopte una actitud de responsabilidad pedagógica como punto de partida. Sí; esta profesora presiente en la envolvente actitud esquiva de sus colegas que la llamada de la alumna resulta ser para ella, en concreto, una llamada cargada de una fuerza moral interior aún más poderosa que la sentida inicialmente por simple inercia. Dicho en otras palabras, una llamada que le envía un mensaje especial: «*eres insustituible en esta ocasión*». La indiferencia y/o delegación frívola adoptada por las otras profesoras le lleva a escuchar con una *intensidad añadida* las necesidades y demandas de atención comprometida que tiene esta «*su*» alumna. Es como si esta profesora fuera interpelada por las palabras del mismo Levinas, cuando éste comenta: «*Tu responsabilidad es intransferible, nadie podría reemplazarte*» (1991, p. 95). Es por eso que la profesora siente que no

puede fallar al compromiso inherente a la demanda que le hace Pamela, «su» alumna.

Por otra parte, la responsabilidad pedagógica no está vinculada esencialmente con una sensación de bienestar anímico. La subjetividad, sustantivamente hablando, no es un «*para-sí*», sino todo lo contrario: un «*para-el-otro*». La experiencia del otro impele a sobrepasar el silencio de un mundo que está centrado en el yo. Por tanto, la voz del Otro des-centra ese universo individualista. En el caso de Pamela, originado en buena parte por la falta de reciprocidad de la alumna al continuo y generoso desvivirse de la profesora por acogerla y responder a todas sus demandas y necesidades. Las palabras de esta profesora permiten percibir algo de esa aflicción experimentada:

Debo reconocer que no fue una tarea fácil, ya que Pamela era muy desconfiada y siempre trataba de ponerme a prueba. Permanentemente, me pedía que le comprara cosas, tales como: cuadernos, pintura de uñas, lápices y... hasta cigarros; peticiones que, en su mayoría, yo trataba de complacerlas, ya que intuía que, muchas veces, sólo me las pedía para tantearme, es decir, para ver si podía contar conmigo o, para comprobar, simplemente, que yo prestaba toda mi atención a sus necesidades.

(Anécdota narrada por la Profesora [21])

De igual forma que el *amor pedagógico* verdadero, cuando la responsabilidad por los alumnos es auténtica, las complicaciones que a menudo se experimentan no son capaces de acallarla, es decir, de apagar la exigencia sentida y profundamente aceptada de seguir buscando lo mejor para quienes están necesitados de ayuda patente, aun cuando tal demanda se manifieste de manera implícita y subliminal. Esa realidad esencial de la responsabilidad pedagógica es coherente con el significado genuino que el pedagogo neerlandés formula cuando nos dice: «la verdadera responsabilidad está movida por el amor y por la inclinación hacia el otro, más que inclinado al propio self, no moviéndose por intereses egocéntricos, tendentes, en el fondo, a convertir a los otros en apéndices de uno mismo» (1998, p. 153).

Las complicaciones y la falta de reciprocidad vivida no impiden que esta profesora tenga la sensibilidad y lucidez para captar la raíz de la negatividad manifiesta de su alumna. Con un acto de percepción pre-reflexiva, «siente que todo es una cuestión de falta de confianza». Una intuición que, a medida que pasan los días, se va confirmando cada vez que se relaciona más estrechamente con su alumna. La vida de esta joven había estado teñida de abandono, indiferencia y una clara falta de amor por parte de los padres y de otros adultos, que en principio debían haber sido «responsables», incluyendo sus profesores y tutores. En otras palabras, la profesora advierte que Pamela está «*enferma de soledad y abandono*». Todas las experiencias vividas por la joven han marcado su existencia y han hecho que sea desconfiada, fría, con un comportamiento más bien violento y siempre a la defensiva. La primera teoría se convierte así, día a día, en una convicción que no precisa razonamiento alguno: «*Su alumna siente que nadie la quiere*», «*que a nadie le interesa*»; negativa experiencia que afecta a su autoconfianza personal y global en sí misma; sentimiento dañino que le lleva a la nefasta persuasión de que es irremediabilmente mala, y que lo lógico es que se comporte como tal.

La sensibilidad de la profesora no sólo le permite entrar en el corazón de la realidad interna de su alumna, sino que le obliga, a partir de ese momento, a escuchar claramente la «llamada» que ésta le lanza a modo de súplica silenciosa, y que en el fondo la hubiera podido expresar, más o menos así: «¡Acógeme, quíereme; devuélveme la confianza y las ganas de vivir plenamente e integrada! ¡Dame una oportunidad!». La experiencia vivida de ese ruego no puede ser más transparente:

Durante los primeros meses traté de ganarme su confianza buscando que ella se sintiera segura conmigo; para ello, siempre la tomaba muy en cuenta, demostrándoselo a través de pequeños gestos: un guiño de ojo, un golpecito en la espalda o un simple y sentido: “¡Gracias Pamela!” o un “¡Qué bien Pamela!”... Todo esto lo hacía para hacerle sentir que ella era valiosa e importante para mí y para sus compañeros... Y poco a poco surgió el milagro: Poco a poco, ella se fue haciendo indispensable en las actividades y, muchas veces, se autoasignaba tareas, haciéndolas con mucha dedicación y entusiasmo...

(Anécdota narrada por la Profesora [21])

Una vez asumida la responsabilidad pedagógica de su alumna —¡tan problemática!— nada detiene la pasión con que la profesora se desvive por colmar la dolorida voz de fondo que la joven le lanza sin pausas.

Así, dice, aprovechando que era una joven muy despierta y que no tenía graves problemas intelectuales, muchas veces le pedía que me ayudara a cuidar y a atender a sus compañeros más necesitados y desvalidos... con el fin de ayudarle a realizar sus tareas, actividades laborales o talleres.

(Anécdota narrada por la Profesora [21])

A través de este fragmento de la anécdota podemos apreciar que, lo que realmente y ante todo, quiere esta profesora es lograr que Pamela gane en autoestima, y por ello sentir que puede dar mucho más por ella y por los demás y que es una integrante valiosa en «su grupo».

A esa creatividad docente, casi ilimitada, conviene añadir que esta profesora no sólo está dispuesta a invertir el orden de sus deseos en el plano académico, sino que se inclina decididamente a poner su foco de atención en la primacía que debe tener la *persona misma* de su alumna. Ciertamente, al principio no podía pensar en avanzar lo previsto en el orden académico, ya que lo primordial era pensar en la *persona* de su alumna; por ello, intentó mostrarle lo importante e imprescindible que ella era para su grupo, mostrándole que —de momento— su rol de alumna no era lo más importante: pacientemente, cada nuevo día entraba en el aula y la saludaba afectuosamente y se interesaba por sus cosas de la vida cotidiana... esperando pacientemente a que ocurriera el «milagro».

Ese vivo relato contiene la rica confesión de experiencia viva y transparente de responsabilidad pedagógica que despliega esta profesora hacia su alumna con discapacidad intelectual. Además de los detalles que narra sobre cómo la pone en práctica, se encuentran preciosas huellas capaces de espolear la iniciativa de cualquier educador que pueda estar en situaciones similares. Por lo demás, el rasgo esencial de esa responsabilidad lo ubica en el centro prioritario del compromiso de

su afán pedagógico, esto es, en la «persona» de la alumna que tiene ante sí; o dicho en otros términos: en el «*rostro del Otro, que le atraviesa con su demanda*», como bien secundaría Levinas.

En pocas palabras: el foco de atención primario de la responsabilidad pedagógica parece confundirse en este caso en una parte de su esencia; esto es, con el *amor pedagógico* hacia su alumna que le ha sido confiada: amor pedagógico que busca, ante todo, valorar la persona indigente del Otro en toda su dignidad y acrecentar todo lo que la enriquece y la completa.

Profundizando un poco más en la responsabilidad pedagógica vivida por nuestra profesora de educación especial, cabe destacar que, aun cuando conscientemente no esperaba la reciprocidad de su alumna, la reacción de ésta fue cada vez más positiva e intensa. Es precisamente en el desenlace final donde podemos ver de forma entrañable la transformación de Pamela:

Una tarde, ordenando los materiales de trabajo y aseando la sala de clases, Pamela se acercó a mí y me dijo: “¡Gracias señorita!”. Yo la miré... y, sin dejar de hacer lo que estaba haciendo, le respondí: “¡Gracias a tí Pamela por ayudarme tanto!”; sin ti, yo no podría hacer todas las actividades que tengo programadas para vosotros/as; tú eres mi secretaria... y la verdad es que no sé qué haría sin tu ayuda...

(Anécdota narrada por la Profesora [21])

Esta conquista no llegó sólo a tocar los aspectos más tangibles o visibles de la alumna, ya que –sin querer– fue la propia profesora la primera en emocionarse. Al salir de sí para orientar debidamente su labor docente hacia su alumna necesitada, había logrado *recuperar con creces lo mejor y más bello de sí misma*:

En esos momentos, me dí cuenta de que no me había equivocado “apostando” por Pamela. Ahora veo con más claridad que ella, a pesar de tantas dificultades y problemas que traía consigo... necesitaba a alguien que la quisiera de verdad y la ayudara a crecer como persona...

(Anécdota narrada por la Profesora [21])

Esa confesión de la profesora de Pamela nos hace pensar en que la *plenitud propia* implica buscar previamente *la realización de los demás*. Las renunciadas usuales a quienes se dedican en profundidad a otros «no les quita –¡antes o más tarde!– la experiencia íntima de gozar de una intensa y gratificante vida interior».

La responsabilidad pedagógica es hacerse cargo del «otro»

Cuando reflexionamos sobre la experiencia del fenómeno educativo de la responsabilidad pedagógica, nos damos cuenta de que existen muchos interrogantes que necesitamos despejar antes de llegar a una comprensión un poco más acabada de este fenómeno educativo: ¿Qué es la responsabilidad pedagógica? ¿De qué depende

el querer hacerme cargo de un alumno/a con discapacidad intelectual? ¿Cómo la ponemos en acción?... Con todo, lo que verdaderamente estamos tratando de descubrir es la verdadera naturaleza de la responsabilidad pedagógica. Porque, ¿en qué consiste realmente la responsabilidad pedagógica?, ¿cuáles son sus condiciones esenciales?, ¿cuál es la importancia de la responsabilidad pedagógica?, ¿quién es responsable pedagógicamente?, ¿existen condiciones que sean tan necesarias que sin ellas no se verifique una experiencia auténtica de responsabilidad pedagógica?... Todas estas preguntas nos llevan a reflexionar acerca de lo que realmente ocurre en nuestra relación y convivencia pedagógica experimentadas vivencialmente con alumnos y alumnas con discapacidad intelectual de quienes somos responsables.

En este sentido podemos decir que la responsabilidad pedagógica es la disposición que experimentamos a diario en la relación pedagógica mantenida con los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual que nos han encomendado.

Por otra parte, reflexionando en profundidad podemos descubrir que debajo de las capas visibles de las múltiples condiciones que se han de dar en una relación pedagógicamente responsable con respecto a alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, y que parece afectarnos tanto a los profesores como a los alumnos y sus familias, se desvela una forma de responsabilidad pedagógica más profunda: la responsabilidad de *hacerse profundamente cargo del otro*, del vulnerable, del desvalido; esto es, la necesidad de acoger y valorar en toda su plenitud la persona valiosísima de cada alumno/a, especialmente del más indigente. Esta es una experiencia única e intransferible en la dimensión pedagógica de nuestra existencia como profesores de educación especial. La naturaleza de ese hacerse profundamente cargo de todo otro necesitado —en cuanto alumno/a nuestro— que tiene la responsabilidad pedagógica cobra en este nivel un nuevo valor. En efecto, los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual de quienes somos responsables, como personas valiosas en su inmensa dignidad, reclaman ser escuchados/as para sentir satisfechas sus demandas y necesidades, vehiculando éstas incluso a través de sutiles llamadas silenciosas que encierran trascendentes mensajes de fondo. En cada punto de esta línea vital, somos nosotros los responsables de ayudarles a valorarse a sí mismos, a crecer y a madurar de manera global para integrarse en el mundo en que están llamados a vivir, de forma normalizada, plena y cargada de sentido humano y vital.

«... La madre, quien ya tiene otra pareja con quien tiene otro hijo, lo recibe por obligación y sin ninguna intención de hacerse cargo de él durante mucho tiempo.... Después de la entrevista... pude darme cuenta inmediatamente de que no existía ningún lazo afectivo con su hijo;... Nunca manifestó la preocupación por el bienestar de Esteban o por las ganas de que el muchacho creciera como persona o que simplemente fuera feliz. Esta situación hizo que, aun antes de conocer físicamente a Esteban, ya quisiera hacerme cargo yo de él... por la dolorosa historia personal de éste; más aún, sentí una profunda inclinación por hacer que Esteban se sintiera acogido, valorado y, sobretodo, querido por las personas que tuviera a su lado; que seríamos nosotras, algo que, en este caso se veía claramente, ya que tenía la certeza de que no contaríamos con la madre y su nueva familia....»

(Anécdota narrada por la Profesora [17])

A través de este fragmento podemos *desvelar* que aquello que llamamos *responsabilidad pedagógica* es precisamente lo que pone en activo a esta profesora para acoger y hacerse cargo de Esteban. Esta fuerza tan poderosa obliga a la profesora a *hacerse cargo* de este alumno, aun antes de haberlo conocido físicamente. La triste historia de abandono e indiferencia cala muy hondo en el ser de esta profesora y hace que se sienta interpelada por la llamada silenciosa, que le suplica –más que tan solo le pide– que lo acoja y se haga cargo de él. En este sentido podemos darnos cuenta de que la responsabilidad pedagógica actúa como una *fuerza poderosa*, hasta el punto de que, sólo con conocer la historia de sufrimiento y abandono del alumno, la profesora se siente profundamente comprometida a hacerse cargo de él, sin ni siquiera haber visto su rostro físico. La vulnerabilidad de un alumno con discapacidad intelectual interpela a la profesora a no abandonar ni delegar su misión a nadie más, sintiéndose imprescindible y escuchando la llamada silenciosa de su alumno... como si éste le dijera: «*¡No me rechaces como todos! ¡Valórame y ayúdame a crecer para sentirme acogido e integrado!*»

Todas estas súplicas y llamadas silenciosas que hacen los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual es como el interruptor que enciende en los profesores esta disposición solícita de hacerse cargo de cada uno de ellos de manera integral, es decir, la *responsabilidad pedagógica* en relación a un alumno/a con (DI) ha de actuar haciéndose cargo de todos los aspectos que conforman su mundo bio-psico-social. Por lo que el profesor/a ha de responder especialmente a las demandas de acogida, valoración y respeto hacia toda su persona, considerada en su máxima integridad.

Ciertamente, el hacerse cargo de este tipo de alumnos/as tan especiales, conlleva la necesidad de estar atentos/as a sus necesidades de toda tipología, especialmente de aquéllas emocionales, que en la mayoría de los casos, no son bien encauzadas o simplemente no se les da la importancia que se merecen.

«... María Paz fue criada por su abuela materna, pues la madre la dejó a su cuidado desde que nació. Desde que estoy como profesora en este centro, nunca he visto a la madre y ella jamás se ha comunicado conmigo. Por otra parte, afortunadamente la abuela es muy cariñosa y se preocupa mucho por su nieta, satisfaciendo con mucha solicitud todas sus necesidades básicas: alimentación, cuidados, higiene y salud. Sin embargo, con frecuencia, la sobreprotege, a la vez que, paradójicamente, la juzga duramente por ciertas situaciones que vive a causa de sus limitaciones; también, a menudo, la frena en el campo de la socialización con otras amigas suyas y, por tanto, le dificulta que lleve una vida de acuerdo a su edad...»

(Anécdota narrada por la Profesora [20])

«Hacerse cargo de otro» no sólo implica ocuparse de las necesidades más evidentes y/o básicas. Hacerse cargo de una manera auténticamente responsable conlleva abarcar todos los aspectos que conforman a la persona. En este caso, hacerse cargo de una alumna con discapacidad intelectual implica acogerla, aceptarla y valorarla con todas sus limitaciones y fortalezas. La profesora ha de captar con sensibilidad y solicitud todas las demandas y necesidades de su alumna para proteger, educar y ayudar a que crezca y madure de manera armónica e integral, hasta el punto de hacerse cargo, incluso, de la propia responsabilidad de la abuela,

ya que despliega toda la ayuda y orientación que haga falta para lograr el pleno desarrollo de María Paz... también con esta persona mayor que la tiene en su hogar.

Esta profesora no puede cerrar los ojos ante la realidad de su alumna, ni puede suponer que la familia es la única responsable de hacerse cargo de ella. Vivir la *responsabilidad pedagógica* no nos permite dar por hecho ni interpretar ingenuamente las condiciones de vida de nuestros alumnos/as, ni menos negarlas, ni ignorarlas. Por el contrario, debemos mantener una vigilia constante para captar todas aquellas llamadas silenciosas que se van dando en la relación mantenida con cada uno de ellos.

La experiencia vivida por este profesor nos da luces respecto a las necesidades emocionales que preocupan a su alumna y para las cuales necesita una explicación:

«... Era inevitable para ella no preguntarse por qué siendo de la misma edad y estudiando en la misma escuela, sus vidas corrían por sendas tan diferentes, por qué los muchachos tenían ojos para las demás y no para ella, ¿qué había en su ser que la hacía invisible o poco atractiva a los demás?, ¿por qué pocos se le acercaban y cuando lo hacían, las cosas no prosperaban, ni le daban la oportunidad de ser parte del grupo?...»

(Anécdota narrada por el Profesor [13]).

¿Por qué la diferencia atemoriza a las personas? ¿Cómo enfrentan estas inquietudes nuestros alumnos y alumnas con DI?... En este fragmento podemos apreciar que la discapacidad de esta alumna no la ciega de su realidad, ni la deja ajena de los sentimientos perturbadores y existenciales que preocupan a todos los seres humanos. Al parecer, «la diferencia» no es un elemento excluyente para que cada persona viva los sentimientos, miedos, preocupaciones y frustraciones... Por ello, en educación especial es fundamental que exista un profesor responsable pedagógicamente de sus alumnos/as. Como vemos en esta anécdota el profesor ayuda a su alumna a entender aspectos de la vida que afectan su autoestima y valía personal y busca incansablemente recursos y medios para orientarla en las diferentes etapas de su vida. Para ello debe desplegar toda su sensibilidad y creatividad para buscar los medios que faciliten su relación con los demás con el fin de lograr, en parte, que se sienta más valorada e integrada.

La responsabilidad pedagógica como una sensibilidad penetrante

La responsabilidad pedagógica le otorga a los profesores/as de educación especial esa fina capacidad de percibir de forma sensible, amorosa y solícita las relaciones y situaciones pedagógicas concretas que le toca vivir de manera cotidiana. Sin embargo, esa percepción tan especial no es algo poseído previamente ni de forma innata o espontánea. Es más bien una cualidad que brota del mismo hecho de asumir ser «responsable de todo del otro»; o dicho de otra manera: es una

especie de «estar al acecho» de cualquier señal emitida por el/la alumno/a manifiestamente vulnerable, como punta del «iceberg» que pone de manifiesto una llamada o reclamo suyo, un «te necesito». Max van Manen (2002), en su artículo “*Cuidado como preocupación*”, muestra esa tendencia de los padres y educadores responsables ética-pedagógicamente de sus hijos o alumnos a desarrollar una percepción finamente intuitiva de la más mínima necesidad de ellos por la auto-exigente preocupación que les hace estar «pendiente de todo» lo que puedan necesitar, hasta el punto de llegar a sentirse «conmovidos» interiormente por la más pequeña indignancia y vulnerabilidad de un niño-jóven a su cargo. En esta línea, comenta:

«Recientemente, la cadena de radio CBC emitió una entrevista con niños de la calle en Canadá. Uno de estos niños dijo: “Lo más terrible de ser un niño de la calle es que no haya nadie que tenga sueños para ti (...) Una niña adoptiva de 14 años dijo: “¿Sabes de qué tengo miedo? Tengo miedo de que, si yo muriera, a nadie le importara lo más mínimo”» (2000, p. 317).

De hecho, el mismo pedagogo holandés-canadiense dice en otro momento: «Mis alumnos –dice– necesitan que esté *pendiente* de todos y cada uno de ellos» (Ibíd., p. 326). Sí, ese «cuidado-como-preocupación» (2002) de los niños o jóvenes a cada educador encomendados, necesitan sentir el calor de un profundo “ser vistos, secundados, cuidados” por algunos referentes adultos de notoria significatividad para ellos. ¿No será el «*amor pedagógico*» genuino el contrapunto que, sorteando el peligro de la «*indiferencia*» (antítesis meridiana de la responsabilidad pedagógica), sea la fuente de donde brote esa *sensibilidad* que todo profesor realmente responsable tienen... y en abundancia? El mismo Van Manen así parece ratificarlo en otro comentario claro al respecto: «La inclinación pedagógica hacia sus alumnos está siempre animada por el *amor* más sincero hacia ellos» (1998, p. 47). Y algo más adelante cierra ese círculo así: «De ser esto así, una gran parte de la *vida* del profesor encuentra en esa preocupación-responsable su plena *realización*; algo que ocurre de forma similar con una importante parte de la *vida* de sus alumnos » (1998, p. 87). ¡Preciosa la tarea de un/a profesor/a, especialmente con alumnos con discapacidad intelectual, tan vulnerables, si asumen a fondo esa *responsabilidad pedagógica* tan plena hacia ellos!

En esa línea, la responsabilidad pedagógica con respecto a una alumna con DI se concreta y activa, a menudo, al hacer blanco en las dimensiones más íntimas y profundas de su vida personal, con toda su carga de sentimientos y emociones. Eso es lo que parece revelarnos lo más central de un fragmento –relato anecdótico– de una profesora claramente responsable pedagógicamente. Leámoslo y pensemos en cómo se desvela en esa experiencia de vida diáfana:

«...Lucero es una joven de 17 años con síndrome de down, muy cariñosa y habladora. Le gusta ver telenovelas, las que nos cuenta con mucho detalle al comienzo de las jornadas de clases... A veces, se identifica con algún miembro de la familia o con alguna de las profesoras del colegio. Su imaginación no tiene límites... Se levanta constantemente de su silla y mira a través de la ventana la sala de enfrente. Allí se encuentra Michael, un niño de 11 años, quien es el gran amor de Lucero. Él siempre huye de ella, se siente acosado y no le gusta que lo abrace; tal vez, además, le tiene miedo. Su amor perdura desde hace tres años, y ella realmente sufre por los constantes rechazos de su “enamorado”. Tal vez esto parezca no tener mucha importancia en el proceso educativo, que es nuestra misión principal... ».

«Tal vez esto parezca no tener mucha importancia en el proceso educativo», apunta la profesora en cuestión. Ciertamente, si hablamos en términos de eficacia educativa y de resultados académicos tangibles, esta situación no tendría demasiada importancia. Sin embargo, si planteamos ese «comentario» –de manera más honda y, sobre todo, en el ámbito de la educación especial– tal vez cambie nuestra percepción: ¿Es importante esa cuestión personal en el desarrollo integral de una joven con síndrome de down? Creemos con toda seguridad que sí es muy importante... En la anécdota anterior queda en evidencia que para ser responsable pedagógicamente de su alumna con DI, la profesora se hace cargo de los aspectos emocionales que influyen –¡e intensamente!– en el bienestar de la personalidad global de «su» alumna, porque no le es posible nunca –según apunta en otro lugar de su relato– dejar de lado ni a ligera ningún aspecto que influya, de manera negativa o positiva, en su desarrollo integral. De esta forma, la responsabilidad pedagógica asumida por esta profesora implica «*ver*» con sentida y fina *sensibilidad* todos y cada uno de los aspectos que influyen en el desarrollo de su alumna, por lo que – además de hacerse cargo de los aspectos cognitivos– ha de dar respuesta a las demandas emocionales que le afectan para ayudarla a entender aspectos nucleares de la vida que afectan su autoestima y valía personal. Buscar incansablemente recursos y medios para orientarla en las diferentes etapas de su vida es lo que orienta su hacer pedagógico. Para ello debe desplegar toda su sensibilidad y creatividad para buscar los medios que faciliten su relación con los demás con el fin de lograr, en parte, que se sienta más valorada e integrada.

La responsabilidad está orientada al bien pedagógico

Nuestro quehacer pedagógico está orientado a metas concretas, objetivos que –¡tan a menudo!– son reducidos a aspectos de resultados académicos netamente cognitivos. Sin embargo, no podemos olvidar que la verdadera esencia de la educación, en realidad, está centrada en humanizar a la persona en todas sus dimensiones. En el ámbito de la educación especial, de manera aún más patente y palpable, todas las acciones están orientadas al bien personal-educativo de todos sus alumnos y alumnas. O, al menos, eso es lo que queríamos.

En este sentido, la experiencia de *la responsabilidad pedagógica tiene valor en sí misma*. Precisamente por esto, es por lo que pierde su más genuino sentido pedagógico cuando se concibe y ejercita como un simple medio para lograr algún que otro fin ajeno a los intereses y necesidades de los alumnos con discapacidad intelectual. Dicho esto de otro modo: en caso de desplegarse la responsabilidad pedagógica como un simple medio y/o quedar centrada en fines no plenamente educativos... ciertamente perdería toda su esencia. Este sería, por ejemplo, el caso de primar, con meridiana claridad, la intención –incluso no dándose expresamente– por parte del adulto de «*cumplir, simplemente, con el deber*»; o lo que es lo mismo, la pretensión de dedicarse un/a profesor/a a ejercer su tarea docente para conseguir – de algún modo– reconocimiento, beneficio personal o cualquier otro objetivo no

relacionado con el bienestar y las necesidades más deseables de sus alumnos/as con 'DI'. Para captar más nítidamente lo que andamos comentando, fijémonos en el relato siguiente:

Soy profesora de educación especial del curso básico 8, y atiendo a alumnos de entre 9 a 16 años de edad. Mi gran preocupación, además de los aspectos emocionales y afectivos, es lograr que mis alumnos logren el dominio –según sus características personales– del proceso de lecto-escritura. Esto se debe a que soy consciente de que esa es la máxima aspiración de sus padres, y que la mayoría de mis alumnos cuentan con las capacidades para lograr este objetivo.

Cada día preparo material especial para cada uno de mis alumnos, al igual que me aseguro de que cada mañana comiencen el día con un buen desayuno que les active y les mantenga con fuerza durante la mañana, ya que estoy segura de que la mayoría llega con el estómago vacío al colegio. Cada mañana, cuando ya estamos terminando la primera hora de clases, llega Juan Eduardo, quien debe viajar durante una hora y media en bus para llegar al colegio. Esto es lo que me invita a que, en cuanto llega, lo primero que hago es calentar su desayuno para que pueda comenzar con sus tareas. Juan Eduardo tiene 12 años y tiene discapacidad intelectual moderada. Durante los últimos 8 años había estado en la escuela de su localidad sin éxito de integración ni de adquisición de habilidades cognitivas y sociales. Hace un año y medio asiste a nuestro establecimiento en el que le ha costado ambientarse y hacerse amigos. Debido a sus malas experiencias anteriores, es un niño solitario y tímido, le cuesta expresar sus ideas y pasa la mayor parte del tiempo en los rincones de la sala de clases tirado en el suelo o haciendo garabatos en hojas de su block. Sin embargo, durante las horas de lectura percibo que se interesa mucho por escuchar las historias que se leen y representan con títeres: se nota que las disfruta mucho; se ríe copiosamente, se asusta con los cambios de voces (cuando algún peligro acecha) y, en general, se pone ansioso por saber cómo terminarán las historias. Yo aprovecho este gusto suyo por los cuentos y lo animo a que me ayude a organizar los libros y la biblioteca de aula. De este modo, aprovecho para ilusionarlo con el mundo de los libros, ya que antes de guardarlos “jugamos a leer”. Mientras observa atentamente los dibujos, lo animo a inventar o adivinar qué dicen los personajes. Me encanta ver cómo se abren sus ojos cuando le digo: ¡Muy bien Juan Eduardo! ¡Estás aprendiendo a leer!, y él con torpeza balbucea: ¿es cierto eso profesora?

(Anécdota narrada por la Profesora [4])

En la experiencia vivida de este relato... ¿podemos visualizar cuál es el propósito que mueve el quehacer de esta profesora? ¡Sí, convencidamente podemos afirmar! Claramente, lo que intenta lograr con su alumno es el pleno desarrollo en todas sus dimensiones personales, también aquéllas menos convencionales de los currículos al uso. Aun siendo esta profesora consciente de que los aspectos cognitivos típicos son los más importantes para la mayoría de los padres de sus alumnos/as, ella se concede el tiempo y se compromete –también– a cubrir todas las dimensiones que su alumno Juan Eduardo necesita para desarrollarse plenamente. ¿No es acaso esa pretensión una forma exquisita de conseguir en gran medida para un alumno con 'DI' como Juan Eduardo la tan deseada «calidad de vida»? A través de una penetrante sensibilidad «ve» –en efecto– todos aquellos aspectos emocionales que están afectando más a Juan Eduardo durante su corta vida pedagógica, de manera no menos intensa que –igualmente– se hace cargo de aquellas necesidades básicas (como la alimentación), que pueden influir en su rendimiento y disposición hacia el trabajo. Todos los esfuerzos que pone en activo esta responsable profesora

están orientados –en definitiva– a lograr *el bien personal y pedagógico* de su estimado alumno. Sin embargo, nos preguntamos: ¿cómo sabemos si son realmente pedagógicas las metas de esta profesora? Lo que, de momento, podemos afirmar es que esta profesora tiene un objetivo claro desde el principio. ¡Sí, sí! Desde que acoge a este niño como «su» alumno, no tiene otra ocupación que hacerse cargo de cualquier forma en que se manifiesta su vulnerabilidad, valorándolo como ser único y especial. Así se entiende que todas sus energías las oriente, desde el principio, a que deje atrás –en primer lugar– sus malas experiencias y frustraciones. Por ello se empeña en buscar estrategias y recursos que potencien la capacidad de asombro y las habilidades de Juan Eduardo y, paralelamente, refuerza su autoestima y valía personal. En este caso, no cabe duda que la profesora ha demostrado con acciones concretas lo que es *bueno y adecuado* para Juan Eduardo. Por tanto, la responsabilidad pedagógica personificada en esta profesora ha logrado un cambio positivo en su alumno. Sí, esto es así porque, en última instancia, «en cada situación el adulto debe mostrar con acciones, qué es bueno para cada niño en concreto» (Van Manen, 1998, p. 71). Eso es lo pedagógicamente auténtico: buscar el educador –por todos los medios y acertadamente– hacer algo educativamente correcto en su relación con su alumno (Ibíd.).

Esta experiencia nos deja ver la esencia ética-pedagógica de nuestros objetivos como profesores de educación especial, que en la mayoría de las veces se nos escapan a lo estrictamente pragmático. Es en este sentido... que Van Manen nos señala que la pedagogía «siempre tiene que ver con la capacidad de distinguir entre lo que es bueno y lo que no lo es para nuestros menores» (Van Manen, 1998, p. 26). De esta forma, la experiencia vivida por la profesora de Juan Eduardo muestra cómo la responsabilidad pedagógica puesta en activo puede llegar a obtener preciosos resultados en los siempre imprevistos escenarios y momentos pedagógicos que se viven en educación especial.

El bien pedagógico es la disposición que orienta e impide perder el rumbo en medio de tantas demandas y acontecimientos de la vida escolar cotidiana. Este criterio es particularmente relevante y, aun decisivo, cuando la labor docente-educadora se mueve al ritmo de las expectativas de la eficacia y la eficiencia, lo que constituye –sin duda alguna– un desafío altamente peligroso, especialmente para quienes tienen unas posibilidades muy particulares, esto es, para los que son «diferentes», como quienes tienen una o varias ‘DI’.

¿No es todo ello una clara invitación a que los profesores de educación especial sientan una profunda admiración y amor por su trabajo, cuando no una profunda llamada e, incluso, pasión por estar al servicio a los que tienen, sobre todo, a su cargo? Así parece y debe ser. De otro modo, ¿no se corre un más que fatal riesgo de que por un lado vaya la teoría sobre la educación especial, con metas tan preciosas como «la mejora de su calidad de vida», entre otras, y por otro lado la práctica diaria... pegada a metas alicortadas y excesivamente pragmáticas? Veamos como el hecho real y vivido de asumir una alta misión en este campo particular de la educación se plasma en una de las profesoras participantes de Chile:

«...Dentro de mis nuevas alumnos estaba Patricia, una niña hermosa de ojos verdes almendrados. Tenía 14 años y con síndrome de Down. Cuando le correspondió presentarse, dijo de manera muy enfática y clara que su nombre era Patricia, que tenía 14 años, que vivía con su “mamita” (que era su abuela materna), que le gustaba mucho bailar, pero que lo que más deseaba era

aprender a leer. Cuando escuché su presentación me quedé pensando en las muchas y buenas expectativas que tenía y, sobre todo, en la alegría con que se presentaba frente a mí. Esto fue suficiente para saber que yo tenía que hacer todo lo que estuviera de mi parte para ayudar a cumplir las expectativas de Patricia, sin dejar de hacer lo mismo también con todos y cada uno de mis otros alumnos... Para obtener avances con Patricia, decidí ir en varias ocasiones a su casa para mostrar y enseñar a su abuela de qué forma podía ayudar a su nieta, enseñándole a reforzar los aprendizajes que estaba adquiriendo en la escuela. Para ello, le hice ver la importancia que tenía el darle tareas y responsabilidades dentro de la casa, como, por ejemplo: que ordenara su habitación, que pusiera la mesa, que ayudara a preparar algunos alimentos y a lavar la loza, entre otras actividades. Además, le sugerí que aprovechara todas las oportunidades, de manera sencilla, para reforzar las palabras que estaba trabajando en la escuela, que le mostrara las imágenes y luego que las asociara a las palabras.

Por último, le recordé que a Patricia le gustaba mucho cantar y bailar, por lo que le sugerí que cantar junto a su nieta era una forma de fortalecer su autoestima y de perfeccionar su lenguaje.

Por otra parte, siempre busqué satisfacer sus necesidades de autonomía, es decir, cuando me di cuenta de que no sabía abrocharse los zapatos... busqué ocasiones y estrategias para que ella pudiera adquirir esa habilidad. También involucré a su abuela en el proceso de enseñanza para que reforzara lo que aprendía en clases. Y lo más importante: siempre la escuché con mucha atención y respeto hacia su persona, tratando de dar respuesta –entre todas sus necesidades– a aquella más esencial: la de que sintiera que ella misma, su persona, era muy valiosa, queriendo así amplificar su más alto auto-concepto y su autoestima. Para lograr cultivar la autonomía de Patricia comencé a hacerlo de manera paulatina: primero con actividades sencillas a través de modelos que confeccionaba para atar cordones o abrochar botones; luego con sus propias prendas, y finalmente ayudando a sus compañeros que no podían hacerlo sin ayuda (los que tenían parálisis cerebral). También implementé un “taller de cuidados para bebés”, en donde debían cuidar de sus muñecos como si éstos fueran sus hijos, y en donde debían darles de comer, mudarlos, vestirlos y hacerlos dormir, entre otras actividades. Esta actividad motivó mucho a todos los alumnos y, en especial, a Patricia... que demostró un gran instinto materno, además de una iniciativa inminente frente a las necesidades de sus “hijos adoptivos”. Para lograr que Patricia se sociabilizara más con sus compañeros, en algunas actividades le pedí que me ayudara a repartir los materiales de trabajo, luego que los recogiera y que ordenara las mesas y las dispusiera para tomar desayuno y/o almorzar, además de ayudar a los compañeros que no podían realizar solos estas tareas.

Todos los días es un nuevo desafío, tanto para mí, como para Patricia y para todos mis otros alumnos, pero creo firmemente que para lograr avances en nuestros alumnos debemos trabajar pensando en todo el potencial que tiene cada uno de ellos y buscar, cueste lo que cueste, la mejor forma de desarrollarlos y mejorarlos. Buscar las mejores estrategias y materiales que les ayuden a aprender de manera grata y de la mejor forma posible.

En el caso de Patricia, aproveché sus gustos y potencialidades y utilicé materiales específicos para alumnos/as con síndrome de down que estimulan el aprendizaje de la lectura a través de la asociación de imágenes y palabras (Palabras+palabras). Busqué medios audiovisuales apropiados y muchas estrategias apropiadas para ella. También deseché algunos medios cuando no daban resultados o dificultaban el aprendizaje de mi alumna.

En fin, aproveché cada ocasión en que estaba con Patricia, de forma que, muchas veces, la acompañaba hasta su casa para ir reconociendo por el camino los letreros y anuncios de la comunidad, los que animaban cada día a Patricia cuando lograba “leer” cada uno de ellos».

(Anécdota narrada por la Profesora [24])

¡Tanto esfuerzo desplegado por su alumna Patricia! Esta profesora – ¡literalmente!– se «*des-vive*» por responder a todas sus necesidades y demandas, hasta el punto de hacerse cargo de la propia responsabilidad de la abuela de la joven para asegurar así el éxito en los objetivos propuestos. Entonces, en esta situación pedagógica, ¿qué es lo que da sentido a todas estas disposiciones y recursos puestos en práctica? La respuesta no parece ser otra que ésta: definitivamente, el deseo intenso de que su alumna llegue a potenciar todas las dimensiones que la lleven – realmente– a «*ser*» lo que está «*llamada a ser*». La profesora confía plenamente en su alumna y en sus posibilidades de «*llegar a ser*»... al máximo y, a la vez, de manera singular y única. La responsabilidad de esta profesora tiende con clara y sana pasión a buscar el mayor «bien pedagógico» de su alumna –¡también como persona!– y a posibilitar y a contribuir –¡arreglándoselas como sea!... como insta el propio Lévinas– que así sea.

Un profesor/a responsable de un alumno/a con ‘DI’ «*sabe ver*» – ciertamente– con sensibilidad y profundo realismo, a la vez, las cualidades potenciales de cada uno de sus alumnos/as, así como a de impulsar aquéllas que son claramente sus *puntos fuertes*. ¡Pero no se agota su horizonte esperanzado de un/a profesor/a así! No, no. Sus metas van mucho más allá; porque son más amplias y más profundas: ante todo, su responsabilidad pedagógica se concentra en buscar y potenciar lo más humano de esas personas que encierran en lo hondo de su ser mucho más de lo que se divisa a simple vista; esto es, aquellas dimensiones que solo un educador volcado en estos niños y jóvenes es capaz de adivinar a través de las más sencillas señales: las que están vinculadas con su crecimiento y su desarrollo más personal: allí donde anida el reino de lo afectivo, lo social, lo moral... ¡Con menos no aquietta su esperanza... ni su responsabilidad pedagógicas! ¡Ante todo –en fin– su bien personal y educativo total! ¿No está todo esto patente en el relato de la profesora de Patricia?

¿Cómo actúa la responsabilidad pedagógica?

La responsabilidad pedagógica se abre ante las «llamadas»

En primer lugar convendría preguntarnos: ¿A qué nos estamos refiriendo cuando decimos que la RP se abre ante las llamadas? O, tal vez, hacer directamente la pregunta: ¿qué es una «llamada»? Si nos limitamos al significado convencional de esta palabra podemos señalar que se refiere: «a una voz, sonido o gesto que sirven como señal para atraer la atención de una persona». Sin embargo, lo que acá nos convoca es el significado profundo relacionado con la experiencia vivida entre un profesor/a y un alumno/a con DI. En este sentido podemos profundizar, de la mano de Van Manen, respecto a esta noción de «llamada» desde un punto de vista pedagógico y ético.

Nuestro autor nos señala que la pedagogía es una vocación no sólo en un sentido simbólico o trascendental. «La necesidad de cuidado, orientación y acogida de los menores *es el poder que tiene el niño sobre aquel que es capaz de oír*» (Van Manen, 1998, p. 41). Por tanto, la inclinación pedagógica «es la que *nos llama*, empujándonos a escuchar las necesidades del menor en formación» (Ibíd.). Si esto es así, resulta más inteligible captar lo esencial –por ejemplo– de lo que está escondido en el siguiente fragmento de la experiencia vivida por este profesor:

«Vanesa es una niña con parálisis cerebral que cursa con una hemiparesia derecha, y una válvula de derivación en la cabeza. A consecuencia de su problema neurológico, tiene un problema grave de comunicación. Aunque dispone de habla, no siempre esto le solventa las necesidades básicas. Utiliza con precisión un plafón de comunicación con pictogramas que le sirve para mejorar su relación con el entorno».

(Anécdota narrada por el profesor [7])

¿Qué poder tiene Vanesa sobre su profesor? ¿Cuál es la llamada que hace esta alumna... que, incluso, obliga a su profesor a hacerse cargo de ella?... «La *veo* y siento que ella me necesita»... Sí, sí; esto es lo que –seguramente– nos respondería este profesor. Y, por otro lado, un... «¡acógeme y valórame en toda mi persona!»!... sería lo que –creemos– nos respondería, por su parte, su alumna Vanesa. Ciertamente, la experiencia vivida por este profesor está marcada por una profunda responsabilidad pedagógica en su relación con Vanesa, que tiene como punto de partida la situación única y singular de esta alumna marcadamente frágil y necesitada... que lo obliga a *ver* y *oír*, con sensibilidad penetrante, todas las señales y llamadas que le hace, tácitamente, a *su* profesor. Porque un profesor de verdad «sabe cómo *'ver'* a los niños»... Pero, para ver de esta forma se necesita algo más que ojos; sí, se precisa tener un *profundo sentido de responsabilidad*.

La indefensión y vulnerabilidad de esta alumna es lo que estimula al profesor a escuchar con profunda sensibilidad todas sus *llamadas*, en especial aquéllas que no puede exteriorizar nítidamente, pero que –sin duda– constituyen la clave para mejorar su forma de comunicarse con los demás, y –a su vez– mejorar así su calidad de vida.

En educación especial la *inclinación pedagógica* está abocada a acoger y hacerse cargo de todas las necesidades y requerimientos que el niño y/o joven con ‘DI’ requiere para desarrollarse de una forma plena, armoniosa e integrada. De esta forma el profesor/a debe activar, entre otras cosas, una fina sensibilidad para oír, con toda atención, cada una de las menesterosas llamadas de los alumnos/as, especialmente aquéllas que no tienen voz, es decir, las que no se pueden exteriorizar verbalmente. Es cierto que una cuestión viene, en estos casos, a nuestra mente: entonces, ¿cómo *sabemos lo que sabemos*, sin recibir una llamada explícita de parte de estos alumnos/as? Quizás una pista –además, esencial– que nos ayude a entender mejor este fenómeno, nos la pueda ofrecer el siguiente ejemplo vivenciado por esta profesora:

«... Juan Eduardo tiene 12 años y padece discapacidad intelectual moderada. Durante los últimos 8 años había estado en la escuela de su localidad sin éxito de integración ni de adquisición de habilidades cognitivas y sociales... Debido a sus malas experiencias anteriores, es un niño solitario y tímido, le cuesta expresar sus ideas y pasa la mayor parte del tiempo en los rincones de la sala de clases, tirado en el suelo o haciendo garabatos en hojas de un block. Sin embargo, durante las horas de lectura percibo que se interesa mucho por escuchar las historias que se leen y representan con títeres.....»

(Anécdota narrada por la profesora [4])

Como revela este ejemplo, a la vida real de Juan Eduardo y sus características personales corresponden a una incisiva «llamada» que obliga moral y pedagógicamente a esta profesora a atenderlo de forma plena; esto es, a intentar captar con todo tacto y sensibilidad sus emociones, frustraciones y sentimientos, dejándola en estado de alerta en cada una de ellas. La responsabilidad pedagógica, encarnada en esta profesora, le otorga ese «*sexto sentido*» que le ayuda a percibir aquello que su alumno no es capaz de verbalizar. Sus miedos, frustraciones y emociones se hacen bien presentes ante ésta, su profesora, a través de los gestos, reacciones, miradas y silencios que le transmite su alumno. En este sentido, podemos percibir que la responsabilidad pedagógica *actúa* como una poderosa fuerza que hace que la sola presencia de su alumno sea importante para esta profesora. Además, para que se de esta conexión especial entre ambos, también debe existir un profundo aprecio en relación a toda su persona y singularidad.

¡Qué maravillosa conexión está llamada a darse entre una profesora y un alumno con ‘DI’! ¿Quizás similar, en buena parte, a la que se establece entre una madre y su hijo, que no necesita palabras para saber y entender lo que está éste sintiendo y/o necesitando? Sin embargo, ¡no es una tarea fácil! No lo es porque requiere de una disposición y entrega permanente de parte de la profesora que atiende a alumnos como éste... tan particulares. ¡Veamos una extensión de lo dicho aquí con esta otra confesión paralela de un profesor no menos responsable pedagógicamente!

«Desde que Vanesa llegó al colegio, he tratado de dar respuesta a todas sus necesidades, especialmente a través de la comunicación no verbal. La convivencia diaria me ha permitido conocerla e interpretar, en gran parte, sus peticiones. He utilizado diversas estrategias para comunicarme con ella: en ocasiones me he apoyado en los pictogramas de comunicación y, otras veces, me he apoyado en la convivencia comprometida y afectuosa que se ha ido creando con el tiempo, porque, a menudo, si no tienes cercanía con ella no utiliza los pictogramas y se cierra sin expresar nada, por lo que el material es sólo un

medio para lograr comunicarse realmente con ella; es decir, lo que de verdad importa es la comunicación de afecto y confianza que hemos entablado».

(Anécdota narrada por el profesor [7])

«...Si no tienes cercanía con ella... se cierra sin expresar nada», porque «lo que de verdad importa es la comunicación de afecto y confianza que hemos entablado» ¡Así es!; esta es la verdadera comunicación que se establece entre un profesor/a y un alumno/a con ‘DI’ cuando entablan una relación auténtica y orientada... desde la responsabilidad pedagógica. Una comunicación que no necesita palabras, que es capaz de interpretar hasta las llamadas más silenciosas y escondidas en el fondo del corazón de estos alumnos/as.

De acuerdo con lo anterior, prosigamos buscando *pistas* para desvelar más y mejor lo que, esencialmente, está escondido en la experiencia vivida por esta profesora:

«Desde que la vi por primera vez... sentí que me necesitaba y que, por su falta de comunicación verbal, necesitaría de toda mi atención y todos mis cuidados para entender su lenguaje silencioso. Era pequeña y, debido a su discapacidad visual, movía desordenadamente la cabeza como queriendo saludar y decirme: “¡hola, ésta soy yo!”...»

(Anécdota narrada por la profesora [10])

«Necesitaría de toda mi atención y mis cuidados para entender su lenguaje silencioso»... Claramente la predisposición de esta profesora hacia su alumna está orientada por su responsabilidad pedagógica, que, en este caso, está ordenada a actuar a través de la comunicación no verbal. Desde el momento que su alumna se presenta ante ella –con todo su ser tan vulnerable– siente, con una fuerza interior indescriptible, que ha de dar respuesta a todas sus demandas y necesidades mediante una comunicación silenciosa. Hermoso, pero difícil camino, el que debe seguir esta profesora, ya que el proceso de conocimiento no es sencillo y requiere de mucho tiempo, dedicación y paciencia. ¡Sí, todo esto es así... porque la comunicación –en la mayoría de los alumnos/as con ‘DI’– utiliza distintos *caminos* que tan solo el educador altamente involucrado sabe interpretar! Una dificultad, sin embargo, que queda atenuada por el hecho de que –en el fondo– las llamadas que emiten estos alumnos/as tan particulares tienen un contenido muy semejante a los de cualquier otro alumno/a, esto es: necesidad de acogida, de atención, de reconocimiento y de aceptación, entre las más destacadas.

Además, cuando un profesor/a de educación especial está empapado de esta actitud esencial: la responsabilidad pedagógica, se abre, tanto de manera perceptiva como receptiva, ante todas las llamadas que le hacen sus alumnos y alumnas con ‘DI’. Esto es: muchas veces su lenguaje utiliza creativamente distintos códigos además del lingüístico, como –por ejemplo– la actitud postural, los gestos, el comportamiento e, incluso, los mismos silencios.

La responsabilidad pedagógica *faculta* al profesor para *oír e interpretar* a cada uno de sus alumnos con ‘DI’. Es de ese modo como le resulta relativamente «fácil» comprender la mayoría de sus manifestaciones, ponerlas en palabras... y extraer de sus llamadas retazos de pensamientos con las que puedan construir

significados sobre lo que realmente les pasa y necesitan. Profundicemos algo más en ello gracias y a través del siguiente fragmento de la experiencia de esta profesora:

«...Con frecuencia, cuando notaba que mi atención estaba puesta en otros de sus compañeros se ponía un poco violento con ellos o los molestaba. Esto sólo era un síntoma de lo mucho que necesitaba de la atención y el cariño de una figura materna o, simplemente, de algún adulto significativo... Por tanto, comencé a darle tareas que implicaran relacionarse con sus compañeros y, aprovechando su fuerza, muchas veces me ayudaba con sus compañeros en sillas de ruedas... yo lo miraba de reojo; cuando creía que no lo miraba, él acariciaba las cabezas de sus compañeros diciendo: ¡Pobrecito mí amigo!...»

(Anécdota narrada por la profesora [17]).

«Esto sólo era un síntoma de lo mucho que necesitaba de la atención y el cariño de una figura materna»... ¡Triste y cruel la realidad de Esteban! Aun teniendo madre se sentía huérfano. Su profesora podía ‘ver’ en Esteban esa indignancia, y por lo mismo, sentía con fuerza la obligación interior de actuar de manera responsable frente a él. Sí, sí; en este ejemplo se hace palpable cómo la responsabilidad pedagógica actúa con una fina sensibilidad, buscando captar e interpretar las formas de proceder de su alumno. Eso es lo que le permite a la profesora «entrar en el mundo de Esteban» y responder a sus demandas de manera solícita e inmediata, algo muy importante pues hace posible de esta forma la transformación –lenta, pero permanente– de su alumno en beneficio de su crecimiento e integración afectivo y social.

Ciertamente, de las múltiples vías de comunicación existentes en educación especial, la *comunicación no verbal* entre profesores y alumnos con ‘DI’ tiene una connotación de *cercanía y complicidad*. Es tanto así que, con frecuencia, basta tan solo la mirada para expresar todos los sentimientos necesarios para que se dé una verdadera comunicación existencial-pedagógica entre ambos.

La responsabilidad pedagógica hace sentir al alumno con «DI» que es el centro de atención del profesor

Un alumno/a con ‘DI’ necesita, en primer lugar, ser reconocido y valorado como persona única y valiosa, por el profesor/a que se haga cargo de él/ella. Ciertamente, el comienzo de una relación pedagógica está marcado por el auténtico encuentro entre un profesor y un alumno, en donde el primero acoge, valora y respeta la singularidad de su alumno y lo convierte en el centro de su quehacer pedagógico. Por su parte, el alumno/a percibe la inclinación y disposición pedagógica del profesor y siente esta acogida como un *manto que cubre todo su ser*. A través del cariño, cuidado, atención y paciencia siente que es el centro de atención de su profesor y que, junto a él, puede avanzar y esperar en un futuro mejor y más normalizado. Ante esta afirmación nos preguntamos, ¿qué disposiciones contribuyen a que un alumno/a con ‘DI’ se sienta así cuando se relaciona con su profesor/a? Creemos que –a través de los ejemplos ofrecidos por algunos profesores/as– podemos ir desvelando, cada vez un poco más, esta interrogante:

«... Debido a lo anterior me dispuse a buscar formas para comunicarme con ella, e intenté diversas fórmulas: tocar su rostro, hacer que ella tocara el mío, tocar su garganta y la mía para que ella percibiera cuando estábamos “hablando”. Así mismo, cuando se agredía yo tomaba sus manos y las ponía en mi rostro para que pudiera “sentir” mi sonrisa; luego le cantaba alguna canción infantil para que se tranquilizara. En fin, busqué y probé diferentes formas de acercarme a Ana...»

(Anécdota narrada por la profesora [10])

«... busqué y probé diferentes formas de acercarme a Ana...» Esta frase refleja los incansables intentos que hace esta profesora para hacer que la rutina diaria de Ana se desarrolle de la forma más beneficiosa para ella. La inclinación pedagógica de esta profesora la hace vivir su vocación educadora pensando únicamente en la persona de su alumna. Todos los intentos que pone en práctica están orientados a facilitar y, de alguna forma, a normalizar la vida misma de *su* alumna. Por ello, cuando está con Ana deja de lado *todo lo demás*, es decir, su centro de interés lo constituye única y exclusivamente *su* alumna... De esta forma, la alumna siente que la profesora está verdaderamente «*con*» ella y «*para*» ella con todos sus sentidos y con su plena disposición.

En este sentido, este ejemplo nos muestra que una profesora responsable de su alumna con ‘DI’ se desvive para dar *respuestas* a sus múltiples demandas, para que ésta pueda normalizar su vida, integrándose de la mejor forma a su entorno, y – por ende– a la sociedad. ¿Acaso, tratarlos de manera singular es lo que hace que cada uno de ellos se sienta el centro de interés de su profesor y, por ende, lo que se convierte en la actitud y tarea más ansiada y deseada por ellos? Veamos cómo la profesora de Ana manifiesta esa disposición de atención exclusiva para con su alumna a través del siguiente fragmento de su anécdota:

«... a la hora de comer siempre me tomé el tiempo conveniente para estar exclusivamente para ella, para darle confianza y una práctica ordenada que le permitiera seguridad y, sobre todo, para que supiera que yo estaba ahí por ella y para ella...»

(Anécdota narrada por la profesora [10])

Como queda patente en su relato, lo que resultaba crucial para esa responsable profesora era, con sus propias palabras, «que Ana –su limitada alumna– supiera que yo estaba ahí por ella y para ella»; o dicho de otro modo, que esa alumna ‘*suya*’, con manifiesta ‘DI’ percibiera claramente que para ella, como profesora, lo más importante de su tiempo y dedicación no era otra cosa que estar solícita y enteramente a su disposición. En realidad, al parecer, el conseguir ese deseo de su alumna Ana no era algo especialmente difícil para esa entregada profesora, pues su talante educador y su responsabilidad finamente pedagógica era lo que orientaba y daba sentido a su labor docente-educadora. Si esto era así, y en un grado bien notorio, podemos decir sin miedo a equivocarnos que todo ello puede ayudarnos a desvelar que, al menos en buena medida, uno de los rasgos esenciales de la «responsabilidad pedagógica» reside en una disposición de “*estar y ser para la alumna*” discapacitada, especialmente en aquellos momentos que más parece necesitarla. A partir de ahí, cabe decir que el hecho de mostrar una *actitud de dedicación exclusiva* es una condición de primer orden para poder atender

sólicitamente cada una de las demandas de esa menor a su cargo, y así poder establecer con ella una vital y operativa relación educativa en su favor.

Nos viene a la mente la siguiente cuestión: ¿lo dicho líneas arriba es *esencial* también porque *universalizable*? A este respecto cabe responder así: «ser el centro de atención exclusiva de alguien» es, ciertamente, una experiencia gratificante, que a todos los alumnos –especialmente a los que presentan ‘DI’– les encanta experimentar. En esta línea, lo que sí podemos afirmar es que, a través de todas las experiencias vividas recogidas en esta investigación, esa ‘*grata vivencia*’ es una constante que viven los alumnos y alumnas con ‘DI’ atendidos por sus profesores/as responsables. Podemos reconocer, además, que esa tal disposición está íntimamente entrelazada por el profundo ‘*amor pedagógico*’ que sienten –cuando se activa– por cada uno/a de esta tipología de alumnos/as. Yendo algo más lejos, podemos preguntarnos: ¿de qué forma perciben los alumnos esta disposición? En el próximo ejemplo, quizás podamos ver contestada en buena parte esa cuestión, viendo cómo vive Sara ese ‘*cuidado-como-preocupación*’ de su profesor hacia a ella:

«... Sara –una de mis alumnas– llamó a la puerta para ver si la podía atender; yo asentí a su petición con el mayor de los gustos. Entró en la sala y me dispuse a atenderla. Su duda concernía a la próxima actividad del taller de alimentación que llevaríamos a cabo. Éste versaba sobre la preparación de un menú de almuerzo completo y de los ingredientes que necesitaríamos. La pregunta me pareció demasiado sencilla, pues la respuesta se encontraba en las mismas instrucciones socializadas para la realización del trabajo. No me pareció verosímil que Sara, una estudiante de 17 años, con discapacidad intelectual sólo leve, con amplias habilidades cognitivas y sociales, y que regularmente me ayudaba con los demás alumnos de la clase... me estuviera haciendo esa pregunta. No sé por qué, pero intuí que había algo más; me sentí inclinado por eso a intercambiar nuestros roles en ese momento; es decir, a ser yo quien le dirigiera una pregunta a ella: ¿Necesitas algo más?... le dije. Ella dudó y bajó su cabeza clavando su mirada en el suelo. Su posición rígida y su estado de ensimismamiento reflejaban que en su interior se estaba llevando a cabo una lucha interna de magnitudes insospechadas para mí. Sólo ella alcanzaría a percibir con cierta claridad la intensidad de lo que le sucedía. Como rehusaba mirarme, le pregunté nuevamente: ¿Hay algo más que me quieres decir o me equivoco? No podía dejar pasar la situación. Con el mayor respeto y tacto, debía aproximarme manteniendo una cierta distancia que, en vez de asfixiarla, la impeliera a sobrepasar su temor y a expresar lo que estaba oprimiéndole el corazón. Ella permanecía en silencio, cabizbaja y con el recelo propio de quien anhela abrir su corazón, pero no se atrevía...»

(Anécdota narrada por el profesor [13])

«Me dispuse a atenderla», dice en su relato ese profesor; y poco después: «No sé por qué, pero intuí que había algo más». Nos inclinamos a detenernos en esas dos sencillas afirmaciones por creer que encierran un gran contenido ético-pedagógico que puede cambiar la vida de los alumnos y alumnas con ‘DI’ que son atendidos por profesores pedagógicamente responsables. En efecto, Sara se presenta ante su profesor y le pide ayuda, y éste sin pensarlo dos veces se ‘*dispuso a atender a su alumna*’, tratando de dar respuesta a todas sus demandas, porque sin duda, un profesor responsable de una alumna con ‘DI’ siempre está dispuesto a acogerla con afecto, sensibilidad y dedicación exclusiva para poder así *ver todo lo que está escondido en el corazón* de su alumna. Es por todo ello por lo que, en los momentos en que su alumna le hace esta *llamada* tan particular, el profesor se muestra atento y

solicito con ella. De esta forma Sara está segura y confiada de que su profesor *‘está para ella’* y *‘puede contar con él para lo que sea’*.

Continuemos ahora con la hermosa y significativa anécdota que nos ofrece este profesor para captar mejor lo que se esconde en el fondo de sus palabras:

«Un día falté a clase. Tenía que ir al hospital para hacerme unas pruebas sobre un posible cáncer. Al salir del hospital llamé a los compañeros:

— ¡Hola guapos! Malas noticias; tengo un cáncer avanzado; no sé cómo irá la cosa, pero de momento es lo que hay».

Yo siempre he sido alegre, dicharachero, bromista con todo el mundo. Pero ese día no podía. Tenía mucha tristeza dentro. Mucha pena y, sobre todo, miedo al futuro...

Sentado solo en una mesa, empecé a preparar el material. Las lágrimas iban cayendo; estaba totalmente ausente, y no vi llegar a Marina.

Sigilosa, cuando nunca lo había sido, se sentó a mi lado. Yo giré la cara, y ella me vio llorar: “Arta” —me dijo, con una expresión de interrogación palpable; como diciéndome: ¿qué te pasa?

¿Qué pasa Marina? —le contesté.

“Arta” —me volvió a interrogar.

Sabes que pasa, Marina; Toni está triste porque está malito; por eso lloro. Pero, no te preocupes; me curaré, y todo habrá pasado... Ahora tenemos que hacer las postales de Navidad para casa. ¿Vale?

Me contesto: “yo guapa”. Con eso me quería decir que estaría tranquila, que me ayudaría a trabajar. Ante esa reacción suya, yo me quedé alucinado. Marina, a mi lado, sin montar follón, tranquila, sólo mirándome a mis ojos tristes y llenos de lágrimas...»

(Anécdota narrada por el Profesor [22])

«Olvidarse de sus propios dolores y preocupaciones»... para hacerse cargo de su alumna, es lo que definitivamente marca la diferencia entre un simple profesor de educación especial y un *aunténtico profesor... responsable pedagógicamente* de sus alumnos/as con ‘DI’.

El profesor realmente responsable, aunque tenga problemas —¡y serios!— a nivel personal, se *‘olvida de sí mismo’*... y se *‘des-vive’* por sus alumnos/as, sintiendo que, ante todo, está *‘para-sus-alumnos/as’*... para todo lo que necesiten en cada momento, en estrecha coherencia lógica con la responsabilidad propuesta por Levinas. A ese precio, el profesor consigue éxito educativo en sus alumnos/as, vínculos afectivos positivos y visibles deseos de mejorar aprendizajes y conductas. La *responsabilidad pedagógica* —¡ciertamente!— supone que el profesor salga de sus propios esquemas y sentimientos para colmar las necesidades que presentan sus alumnos de forma singular.

Cuando analizamos este ejemplo y lo escuchábamos de los propios profesores, les dábamos completamente la razón. Pero... ¿es esto simplemente un sentimiento o una idea personal? Inspeccionamos, por una parte, a qué nos estamos refiriendo; y —sin duda alguna— de lo que hablamos cuando decimos que nuestros alumnos son *el centro de nuestra atención* es que, en definitiva, renunciamos a «nuestra agenda personal y a nuestro tiempo» para priorizar las necesidades de los alumnos/as en los momentos en que ellos lo requieran, siempre en función de buscar «su bien personal-pedagógico». Puede parecer un tanto exagerado pensar en ponernos en segundo plano ante los demás; sin embargo, la responsabilidad, en su sentido más profundo, es la experiencia del Otro que «me impele a romper el

silencio de mi mundo» (Lévinas, 2000). La presencia de un alumno/a con DI des- centra el universo de los profesores/as que se hacen cargo de ellos. Todo lleva a confirmarnos que se trata ésta de una actitud ética-pedagógica de *'máximos'*, sólo aceptable para los/as profesores/as que quieren vivir su tarea educadora en coherencia plena con lo que eligió al escogerla como trabajo, en favor de otros, de su vida.

La responsabilidad pedagógica actúa con entrega generosa

Muchas veces en educación especial, lamentablemente, la discapacidad de los alumnos y alumnas se ven incrementadas por las deficiencias, dificultades, abandono y discriminación de su entorno, y en algunos casos, de las propias familias.

A través de la experiencia vivida, tanto la de los profesores participantes como la nuestra, podemos ver que los alumnos y alumnas con 'DI', en un buen número de casos, no pueden crecer ni desarrollarse de manera armoniosa y adecuada debido a las múltiples predisposiciones y obstáculos que les imponen la sociedad y sus familias, hasta el punto de incrementar exponencialmente la posibilidad de no ser valorados, acogidos y respetados... como corresponde a su inmensa dignidad personal. Por todo esto, es imprescindible que los profesores/as que se hagan cargo de estos alumnos/as vivan su profesión pedagógica como una auténtica vocación empapada de amor, responsabilidad, entrega y generosidad para ayudar a cada uno de sus alumnos a crecer y desarrollarse plenamente para *'llegar a ser lo que están llamados a ser'*.

Con el siguiente fragmento queremos mostrar cómo actúa la responsabilidad pedagógica de una profesora así:

«... El tener el privilegio y la oportunidad de interactuar con ellos y ser parte de sus vidas es una fuerza que llena mi existencia y me hace olvidar, muchas veces, los aspectos personales. Cada niño o joven es un mundo que me interpela a hacerme cargo de él... y a atender de buen grado todas sus necesidades, por pequeñas que parezcan, ya que muchas veces éstas se convierten en reclamos sencillos suyos que resultan fáciles de atender por mi parte y que se convierten en un conjunto de detalles míos pequeños, pero que marcan la diferencia de sus vidas: ¡vaya que cambian y hacen felices a mis alumnos!...»

(Anécdota narrada por la profesora [17])

«Tener el privilegio y la oportunidad de interactuar con ellos»... «me hacen olvidar, muchas veces, los aspectos personales»... Vemos con una *clara luz* que para esta profesora su trabajo se ha convertido en una auténtica vocación que la hace olvidarse de sí misma desde el momento que acoge y se hace responsable de sus alumnos/as. Su entrega generosa y exclusiva es lo que llena el corazón de esta profesora, la realiza... y la hace vibrar de emoción con cada momento y cada detalle vivido con sus alumnos/as, de modo que para ella lo más importante es que sus alumnos sean felices, así como más maduros y plenos. ¿Podríamos pensar en otra entrega más generosa que esta? Considerando que el deseo de bienestar y felicidad

del Otro es lo que definitivamente llena la existencia del ser humano, ciertamente creemos que en este caso, sin ese «credo psicológico-ético-pedagógico»... no sería posible.

La responsabilidad pedagógica en relación con alumnos/as con ‘DI’ actúa como una fuerza poderosa que da un sentido grande a la propia vida... como profesora y como persona; algo difícil de explicar con simples palabras. Cuando la profesora se hace cargo de sus alumnos lo hace desde el fondo de su corazón, dejando su propia existencia –¡aparentemente, al menos!– en segundo plano, ya que lo importante para ella es responder y hacerse cargo de todas las demandas y llamadas silenciosas que éstos le hacen desde su vulnerabilidad e indefensión. A través de la experiencia de esta profesora podemos ‘ver’ que siente un profundo amor (*pedagógico*) por sus alumnos, describiéndolo como un privilegio y una oportunidad para desplegar su vocación. Los valora por lo que ‘son’... en cualquier plano de su ‘persona’, globalmente considerada, siendo su mayor objetivo su bienestar, superación y felicidad. ¡En definitiva: una verdadera entrega generosa hacia los demás, y en este caso, hacia sus alumnos/as!

Continuamos con la siguiente anécdota con la finalidad de seguir avanzando, un poco más, en la comprensión del fenómeno de la responsabilidad pedagógica:

«...después le revisé la mochila para ver si había traído lo convenido y vi con mucha tristeza que sólo traía un pedazo de pan, que tal vez era del día anterior, y un cuaderno sin tapa y con las hojas todas dobladas. Apenada por dentro, le pregunté a continuación: ¿Julia, traes el traje de baño y la toalla para la piscina? Ella, con un gesto de vergüenza, bajó la vista y trató de explicarme con sus palabras que el que tiene ya no le entra porque le “queda chico” y que la toalla que tenía estaba mojada. En esos momentos siento que mi corazón se aprieta, pero noto que me resulta imposible permitir que esta situación empañe la posibilidad de que Julia tenga un día maravilloso, por lo que me dispongo a sacar mi traje de baño para probárselo...»

(Anécdota narrada por la profesora [2])

«En esos momentos siento que mi corazón se aprieta»; «me dispongo a sacar mi traje de baño para probárselo»... Las emociones de esta profesora están a flor de piel. *Siente* la vergüenza y el dolor de Julia hasta el punto de obligarla a actuar con inmediatez y generosidad para rescatar a *su alumna* de una experiencia de dolor y desolación.

A través de esta experiencia vivida intuimos que la profesora –cuando actúa de verdad con responsabilidad pedagógica– ha de sentir, en primer lugar, un profundo amor por sus alumnos/as. Esto es lo que la impele a desplegar una gran entrega y generosidad hacia ellos y a sus múltiples necesidades, ofreciendo –a menudo– sus propias pertenencias o dejando en segundo plano sus propios deseos subjetivos, incluso aquellos que sean, aunque sencillos, legítimos.

La responsabilidad actúa con inmediatez y solicitud materna-paterna

Cuando hablamos de solicitud materna-paterna nos estamos refiriendo a esa cierta actitud «materna-paterna» que adopta el profesor/a en la experiencia de la responsabilidad, o como la llama Van Manen: «*actuar in loco parentis*». La presencia del profesor/a puede hacer posible que el niño o joven con 'DI' experimente una sensación de seguridad, apoyo y orientación. Pero... ¿no es esa, en primera instancia, la labor de los padres?

En este sentido hemos valorado la responsabilidad pedagógica como una condición que no sólo se hace cargo de los aspectos académicos de sus alumnos/as. Por el contrario, en casi todas las experiencias vividas por nuestros profesores/as, podemos apreciar que las carencias más significativas que tienen los alumnos/as son de tipo afectivo y social que deberían ser satisfechas y cubiertas, en no pocos casos, por sus propias familias. Para entender mejor esta situación mostraremos el ejemplo de Esteban:

«...La madre, quien ya tiene otra pareja con quien tiene otro hijo, lo recibe por obligación y sin ninguna intención de hacerse cargo de él por mucho tiempo... Después de la entrevista, pude darme cuenta inmediatamente de que no existía ningún lazo afectivo con su hijo Esteban... Nunca manifestó la preocupación por el bienestar de éste o por las ganas de que el muchacho creciera como persona o que, simplemente, fuera feliz. Esta situación hizo que, aun antes de conocer físicamente a Esteban, ya quisiera hacerme cargo yo de él... por la dolorosa historia personal de éste. Más aún, sentí una profunda inclinación por hacer que Esteban se sintiera acogido, valorado y, sobre todo, querido por las personas que tuviera a su lado; que seríamos nosotras las que deberíamos de implicarnos; algo que, en este caso se veía claramente, ya que tenía la certeza de que no contaríamos con la madre y su nueva familia...»

(Anécdota narrada por la profesora [17])

«La madre lo recibe por obligación y sin ninguna intención de hacerse cargo de Esteban por mucho tiempo»... Esta frase golpea fuertemente, al igual que en la profesora, en nuestras mentes, pero aún más en nuestras entrañas. Hacerse cargo de un hijo: ¿no constituye una obligación más que moral para una madre? Lamentablemente la situación actual respecto a la responsabilidad de las familias es muy desalentadora, especialmente en lo que respecta a los alumnos y alumnas con 'DI', que muchas veces no cuentan con el cariño y apoyo familiar o que, incluso en ciertos casos extremos, sienten un rechazo por parte de la familia, como es el caso de Esteban. En este ejemplo podemos ver claramente que la madre no se hace cargo de su hijo, razón por lo cual la profesora debe ejercer una responsabilidad «*in loco parentis*», es decir con una similar solicitud materna-paterna para asegurar el bienestar y felicidad de 'su' alumno. Por tanto, gran parte de la *responsabilidad pedagógica* reside en proveer a este alumno de una esfera de protección que le permita desarrollar una madurez y un crecimiento global tan deseados, así como – muchas veces... y además– gestionar la disposición y responsabilidad de su propia familia para asegurar que tenga una atención integral.

Por otra parte, la experiencia de la responsabilidad pedagógica con alumnos y alumnas con ‘DI’ necesita actuar con *inmediatez*, o dicho de otra forma, para que la responsabilidad pedagógica sea auténtica debe actuar de manera inmediata ante las situaciones que aquejan o afectan a los alumnos/as. Pero, para entender mejor esta actitud, quizás sea más oportuno hacerlo a través de un ejemplo:

«... El día del paseo fui a casa de Julia a recogerla y noté que iba muy desordenada y, como siempre, muy poco aseada y despeinada. Al verla así, una vez llegamos al colegio, me dispuse a lavarla y a peinarla...»

(Anécdota narrada por la profesora [2])

«Me dispuse a lavarla y a peinarla»... Ciertamente, estamos hablando de necesidades básicas que deben ser cubiertas por la familia, pero –una vez más– vemos que en este caso la familia se desentiende o simplemente no considera que el cuidado personal sea importante. De esta forma, la profesora actúa con solicitud materna-paterna para responder a esta demanda, evitando así que Julia no se quede sin paseo ni pase un mal rato. Por otra parte, si todo pasa por dar una respuesta pedagógicamente asertiva y beneficiosa para esta alumna, ésta no puede hacerse esperar; es decir, la respuesta de la profesora debe darla en el mismo momento en que se presenta, para así evitar toda consecuencia indeseable. En este sentido, la responsabilidad pedagógica actúa con *inmediatez* y se hace cargo de los aspectos más elementales de Julia, ‘su’ alumna. De hecho, si esta profesora no actuara con *inmediatez*, las demandas y necesidades de Julia no podrían ser satisfechas, ni podría ser responsable ante ellas, ya que las circunstancias y la particularidad tan especial de esta alumna sólo permite la alerta inmediata para poder responder a sus múltiples necesidades. De acuerdo a esto, sigamos avanzando a través de nuevos ejemplos:

« Cuando Vanesa se pone mal... hasta el punto de bloquearse y no poder expresar verbalmente qué le pasa, lo que hace que a nivel conductual empeore su estado... Cuando esto se le ha pasado, lo único que le ha calmado es venir a mi despacho y sentarse conmigo. En esos ratos, yo he tratado de estar siempre para ella; es decir, he dejado de lado lo que estaba haciendo para dedicarme a atender totalmente sus problemas...»

(Anécdota narrada por el profesor [7])

«Yo he tratado de estar siempre para ella»; «he dejado de lado lo que estaba haciendo para dedicarme a atender totalmente sus problemas»... ¿Qué es lo que nos muestra este ejemplo? ¿Cuál es la disposición de este profesor ante las demandas de Vanesa?... Con toda seguridad, la disposición especial desplegada por este profesor es una auténtica *responsabilidad pedagógica*. Sí, sí; es fundamental, como en este caso, actuar con *inmediatez* ante las demandas de esta alumna tan particular. La responsabilidad pedagógica desplegada por este profesor le obliga a dar una respuesta así de pronta en relación a su alumna. Cuando Vanesa se presenta ante su profesor, éste siente instantáneamente su vulnerabilidad y su necesidad, por lo que se siente obligado a actuar en su beneficio, olvidándose de sus propios asuntos y buscando los medios para ello.

En educación especial, estas situaciones se dan más a menudo de lo que nosotros quisiéramos, pero, por otra parte, no son pocos los profesores responsables que acogen y se hacen cargo de forma solícita maternal-paternal, atendiendo de manera inmediata todas las llamadas y necesidades de sus alumnos, logrando así un

desarrollo más armónico e integral de éstos. Prosigamos con la historia de Esteban para ver cómo interpela a su profesora:

«...Con frecuencia, cuando notaba que mi atención estaba puesta en otros de sus compañeros se ponía un poco violento con ellos o los molestaba. Esto sólo era un síntoma de lo mucho que necesitaba de la atención y el cariño de una figura materna o, simplemente, de algún adulto significativo... Por tanto, comencé a darle tareas que implicaran relacionarse con sus compañeros y, aprovechando su fuerza, muchas veces me ayudaba con sus compañeros en sillas de ruedas... yo lo miraba de reojo; cuando creía que no lo miraba, él acariciaba las cabezas de sus compañeros diciendo: ¡Pobrecito mí amigo!...»

(Anécdota narrada por la profesora [17])

«Esto sólo era un síntoma de lo mucho que necesitaba de la atención y el cariño de una madre»... A través de este ejemplo podemos ver, con tristeza y desolación, que este alumno está «enfermo de soledad» y tiene un ardiente deseo de que alguien lo quiera y se haga cargo de él. Por tanto, la profesora ‘ve’, ‘siente’... que su alumno la necesita más allá de los horizontes puramente académicos e instrumentales y, por lo mismo, actúa «*in loco parentis*» para atender y responder a sus múltiples demandas y necesidades, especialmente a aquellas «llamadas silenciosas» que no son atendidas por su familia o adultos responsables de su cuidado, en este caso por su madre. Este tipo de situaciones, particularmente, invitan poderosamente a los profesores/as a actuar con *mentalidad maternal y/o paternal* para asegurar el bienestar y felicidad que sus alumnos necesitan de manera más urgente e intensa... que el propio respirar.

Por otra parte, la *responsabilidad pedagógica* busca las fórmulas e iniciativas más oportunas para potenciar la *autoconfianza* de los alumnos y alumnas con ‘DI’, mejorar su *interacción social*, para hacerlos sentirse útiles, y transformar los malos hábitos de *relación interpersonal* –poniendo el horizonte ahora en el amor y el cuidado de sus compañeros–, como pudimos ver en la historia de Esteban.

La responsabilidad pedagógica hace que el alumno se sienta cuidado y valorado tanto cognitiva como emocionalmente

La forma de relacionarse que tiene un profesor respecto de un alumno con ‘DI’ supera todas las expectativas que se puedan tener respecto a este vínculo tan particular. Ciertamente, dentro de las formas de actuar que tiene un/a profesor/a de un alumno/a con ‘DI’, la responsabilidad –mezclada con un auténtico amor pedagógico hacia cada uno de estos alumnos– supera todas las expectativas y, muchas veces, sorprende hasta a los propios profesores/as que la despliegan, ya que su labor va mucho más allá del plano académico-escolar.

Probablemente, esta demanda está relacionada con la vulnerabilidad de los alumnos y alumnas con ‘DI’, que muy a menudo va mucho más de su discapacidad, como hemos podido verlo en no pocas anécdotas anteriores, debido al abandono y a la discriminación por parte de la sociedad y –en algunos casos... incluso– por parte de las propias familias. Por tanto, los profesores/as que se hacen cargo de ellos

deben desplegar toda su *responsabilidad pedagógica* para poder satisfacer de la mejor forma posible la **totalidad** de sus necesidades y demandas, desde las más básicas hasta las más profundas, como son las emocionales y las que implican su crecimiento y maduración global. Quizás sobran buena parte de nuestras palabras cuando, para verlo más viva y plásticamente, acudimos a leerlo de manera experiencial en el fragmento de un relato anecdótico proporcionado por una de las profesoras participantes. Veámoslo:

«... Camila es una niña de once años con discapacidad intelectual moderada... El padre falleció atropellado... Camila estaba muy apegada a su padre y aún no ha asimilado muy bien su muerte... Muchas veces, no preparamos a nuestros niños para estas situaciones, o simplemente pensamos que si se las explicamos no las van a comprender...

La madre de Camila nunca ha asumido que su hija tiene discapacidad intelectual; por ello, muchas veces, cuando le hacemos alguna recomendación o le pedimos colaboración para que la niña avance más, tanto cognitiva como emocionalmente, ella evade su responsabilidad y prefiere dejarle al colegio esa misión...

... Siento que ella me necesita más que nunca, sobre todo pensando en que su madre no se encuentra en las mejores condiciones emocionales para hacerse cargo de ella. Siento, en fin, que algo me obliga con mucha fuerza en mi interior a ayudar a Camila a desarrollarse y a crecer lo máximo posible y de la mejor manera posible...»

(Anécdota narrada por la profesora [15])

«Siento que ella me necesita»; «algo me obliga con mucha fuerza en mi interior a ayudar a Camila»... ¿Qué es lo que obliga a esta profesora a hacerse cargo de Camila? ¿Qué es lo que la hace ir *más allá* de «cumplir» con una simple práctica académica? Indudablemente, lo que parece interpelar vigorosamente a esta profesora es la gran vocación pedagógica que anida en ella... y el deseo de alcanzar el máximo bien educativo-personal para su alumna. La vulnerabilidad que envuelve a esa alumna suya, Camila, es la que la impele a poner en activo su responsabilidad pedagógica, con el deseo implícito de desear –con buenas dosis de vehemencia vivida– sacar a flote a esa menor discapacitada que se ha convertido en ‘*su*’ alumna en ese año escolar.

Es desde esa perspectiva... de donde podemos contemplar cómo esa profesora, evidentemente responsable pedagógicamente de Camila, su alumna con notoria ‘DI’ no puede menos que hacerse cargo de *todos los ámbitos* relacionados con *su persona y maduración general*, protegiendo así su vulnerabilidad y ayudándola a entender más profundamente la vida y su sentido. En este caso, todos los cuidados de la profesora desplegados hacia Camila... van en directa relación con la comprensión que ésta tiene –o todavía le falta– en relación a la vida y a la muerte; y todo ello con el fin de asegurar de este modo su bienestar emocional. Para desvelar mejor esta trama prosigamos algo más con la historia de Camila:

«... Siento que ella me necesita más que nunca, sobre todo pensando en que su madre no se encuentra en las mejores condiciones emocionales para hacerse cargo de ella. Siento, en fin, que algo me obliga con fuerza en mi interior a ayudar a Camila a desarrollarse y a crecer de la mejor manera posible.

Camila, que la mayor parte de tiempo anda muy contenta y conversadora, llegó callada y triste... Noté en su mirada tristeza y lejanía de las actividades escolares... Al observar esta situación, y para no entristecer a Camila, me acerqué a su mesa de trabajo y

le dije: “¿Camila, me puedes ayudar a recoger las tazas del desayuno?... “... Después de dejar nuestra tarea, en vez de irnos a la sala de clase la invité a dar un paseo juntas por el patio del colegio. La tomé de la mano y, mientras caminábamos, le pregunté: “¿Qué te pasa Camila? ¿Te pasó algo en casa el día de ayer?”. Ella no me respondió; sin embargo noté que apretaba fuertemente mi mano como queriendo decirme algo. Luego noté que sus ojos se humedecieron y me preguntó: “¿Es verdad que mi papá no va a volver nunca más?...”

... Lo importante en esos momentos era aliviar su dolor y tratar de que entendiera lo que pasaba con su padre...”. “Teniendo en frente el maravillo milagro de la naturaleza de las flores y la hermosa mañana de otoño, le expliqué que su padre, efectivamente, ya no estaría más con nosotros, al menos en el cuerpo que ella conocía, pero como él sabía que a ella le gustaba y cuidaba mucho la naturaleza, cada mañana que el sol iluminara sus mejillas, que la lluvia la mojara o que las flores le regalaran su perfume... se acordara de que su padre estaba con ella, que él le mandaba su amor mostrándole esas cosas tan bonitas y que siempre estaría con ella en su corazón...»

(Anécdota narrada por la Profesora [15])

«Cuidar y valorar a su alumna cubriendo todos los ámbitos que componen su mundo». ¿No es, quizás, esta expresión la que puede resumir oportunamente lo que es posible desvelarse a partir de la experiencia vivida por esa profesora? Poniendo en activo –más con el corazón que con la mente– su responsabilidad pedagógica hacia Camila, ¿no es así como intentó dar la mejor respuesta a la llamada tácita de su dolida alumna, no del todo capaz de comprender la desgracia de la muerte de su querido padre, para darle un sentido profundo y sencillo, a la vez, y ayudarla vitalmente a asumir y madurar un asunto existencial mayúsculo que le afecta poderosamente en esos días?

En esta dolorosa experiencia vivida, la responsabilidad pedagógica parece llamada a actuar como una poderosa respuesta por parte de la profesora a la “doble” vulnerabilidad sentida por su alumna. Respuesta que intenta –y con seguridad... consigue en gran medida– protegerla para evitar que ese afilado dolor le haga sufrir sin un sentido vital suficiente, ingrediente –además de fundamental– que le ayude también a recomponer e, incluso a superar en buena medida, la difícil situación que está pasando. Y todo ello teniendo como horizonte de fondo... el ayudarla a ser feliz y a crecer de manera armónica, también en los momentos de contrariedad y amargura.

Todo ello es una muestra suficientemente lúcida de que, al referimos a la educación especial desde la perspectiva de la responsabilidad pedagógica, podemos vislumbrar que tal educación puede y, sobretodo, debe «ir más allá»... de lo usualmente acostumbrado: esto es, de lo puramente académico, instrumental, tangible... y esto, incluso, cuando se desea hacer referencia a cuestiones sociales y a la misma calidad de vida, tan señaladas en la literatura actual sobre esta temática pedagógica. Como queda patente en el caso evocado en las líneas de arriba, un/a profesor/a con clara responsabilidad pedagógica debe interesarse y volcarse en «todo lo humano» de cada alumno/a con ‘DI’; y, también por ello, en lo «emocional, social, moral... y, aún, ‘espiritual’... en algún sentido». Intervenir o actuar única o puramente en las dimensiones más tangibles, visibles, mensurables, etcétera de estos/as menores corre el riesgo de «objetualizar», en el proceso y acción educadora, a quienes son, como todos los alumnos/as más «normalizados», plenamente humanos... y profundamente personas.

Para desvelar más nítidamente –si cabe– lo que andamos comentando en estas líneas, pongamos nuestra atención por unos momentos en la siguiente anécdota ofrecida por una profesora chilena:

«... María Paz es una hermosa joven de 17 años con síndrome de Down, dueña de unos hermosos ojos verdes almendrados, muy femenina y coqueta y, sobre todo, una bailarina de corazón... Normalmente es muy sociable, pero es más bien tímida con las personas que no conoce muy bien... Cada vez que disfrutamos de alguna salida, María Paz es la que más aprovecha esa ocasión, ya que este tipo de actividades son las únicas oportunidades que tiene de conocer más y mejor el mundo envolvente... sus únicas salidas son al colegio y al consultorio de salud. Por tanto, siempre trato de ofrecer las más variadas actividades para que todos mis alumnos tengan la oportunidad de conocer los servicios de la comunidad, así como también los lugares de recreación y ocio...

(...) Este año se presentaría una cantante nacional, que es el ídolo de María Paz... Cuando la joven supo que la artista se presentaría en vivo se emocionó mucho tan solo con pensar en la posibilidad de conocerla y disfrutar en vivo de sus canciones; sin embargo, era consciente de que ese sueño no podría realizarse debido a que su abuela nunca la llevaría al centro comercial... Esta situación me ponía triste... Pero, como para mí lo más importante es ver felices a mis alumnos, no podía yo perder la oportunidad de hacer feliz a mi alumna con una atención, en realidad tan pequeña. Fue así como, sin pensarlo dos veces, fui a hablar con su abuela para pedirle permiso para llevarla a la presentación...»

(Anécdota narrada por la profesora [20])

«Este tipo de actividades son las únicas oportunidades que tiene de conocer más y mejor el mundo envolvente»... ¡Alarmante! Sí, así nos parece ese comentario que se articula sobre la «calidad de vida» de esta alumna... por decirlo de alguna forma. Se quiere decir con esto que parece, al menos, evidente que María Paz está mucho más limitada por agentes externos, que dificultan su madurez y crecimiento personal, que por su propia discapacidad... Nos parece preocupante que una joven de 17 años no se abra al mundo para conocerlo, vivenciarlo, y así integrarse plenamente en él, puesto psicológico y social que creemos –más que una vaga generalidad– es un derecho que tiene ella –y el resto de discapacitados/as– como todas las personas. Afortunadamente, la experiencia vivida y narrada por esta profesora está penetrada por una auténtica *responsabilidad pedagógica*, que le impulsa a buscar desde todos los ámbitos... y, también, momentos y ocasiones, hacer lo *emocional, ético y educativamente* correcto por su alumna María Paz.

Sí, así parece que podemos concluir: la particular situación de esta alumna interpela fuertemente a la profesora, haciendo que todo su quehacer pedagógico se oriente a fortalecer las posibilidades y oportunidades que lleven a su alumna a «mejorar su calidad de vida». En este sentido, se refleja la exclusiva necesidad de hacerse cargo de desarrollar *todos* los ámbitos involucrados en la vida de esta alumna, con el fin de que se sienta cuidada, valorada y realizada. De ahí que esta profesora se convierta, sin pretenderlo, en lo que significa hacerse cargo y *cultivar amorosamente* los elementos cognitivos, físicos, emocionales... y sociales de su alumna; y todo ello –para lograr a fin de cuentas– el anhelado bien ético-pedagógico que la haga crecer y desarrollarse de una forma armoniosa e integrada.

«Para mí lo más importante es ver felices a mis alumnos»... ¡Hermosa y penetrante reflexión la que nos hace esta profesora! Ciertamente, en esta experiencia la felicidad se encuentra relacionada con la satisfacción de estar alcanzando de

forma razonable las metas que uno se vaya proponiendo de forma plausible en su proyecto de vida.

Llegados aquí, sería muy importante recordar– que si la educación tuviera como objetivo fundamental lograr la felicidad de todos los alumnos, habríamos de tener una gran disposición y claridad al respecto: «para ser feliz sólo hay una forma: hacer felices a los demás». O como nos reafirman las célebres palabras de Hellen Keller cuando nos dice: «Créeme, cuando te sientas del todo infeliz, aún hay algo que puedes hacer en el mundo; siempre que seas capaz de aligerar el dolor de otro, tu vida no será inútil»... Pareciera que estas palabras son un mandato para esta profesora, ya que su deseo más profundo es hacer feliz a su alumna a través de los cuidados hacia toda su persona. Su disposición se pone al servicio de María Paz para asumir sus legítimas motivaciones y actuar para convertirlas en realidad, haciendo todo lo necesario para crear las condiciones que aseguren su óptimo desarrollo.

Con todo, podemos señalar que la pedagogía fundamentada en la *responsabilidad pedagógica* nos ayuda a *mirar* las necesidades que tiene el alumno/a con discapacidad intelectual como un ser valioso y único. Por lo que muchas veces –además– debemos hacernos cargo de las demandas y llamadas de tipo emocionales que involucran situaciones que no pueden ser resueltas y gestionadas por ellos/as mismos/as, o incluso por sus familias.

En relación a esto conozcamos cómo la experiencia vivida por esta profesora nos puede dar luces acerca de la hermosa tarea que se impone en educación especial:

«... Me preocupa mucho lo que pasará con Alejandra una vez que termine el año escolar. Temo que se quede en casa y que se pierdan todos los años de trabajo. Por otra parte, la madre no está muy interesada en que su hija trabaje en un oficio y, menos aún, en hacer el esfuerzo de estar pendiente de ello y animarla a un trabajo así... Muchos de mis alumnos pronto estarán en la misma situación de Alejandra. Por ello, estoy convencida de que nunca es suficiente todo lo que hago por ellos...»

(Anécdota narrada por la profesora [18])

Para esta profesora, la responsabilidad pedagógica es darse más allá –si así conviniera– de lo estrictamente necesario, al ser consciente de que –difícilmente– pueda llegar un momento en el que sea posible decir que ya ha hecho todo lo que necesita y merece *su* alumna, Alejandra, para lograr la plena integración y desarrollo global de su persona. Así de profunda es la «responsabilidad, auténticamente, pedagógica». Pero, en este caso, todo parece indicar que la profesora de Alejandra se ha dispuesto totalmente para ser capaz de asumir con profunda disposición atender con plenitud toda la persona de su alumna discapacitada, tratando de responder por ello con afecto y compromiso todas y cada una de sus demandas y necesidades. Incluso orienta a la familia para que ésta se encargue de *su* alumna, toda vez que egrese de la escuela, para que pueda seguir creciendo y madurando de manera global.

«Nunca es suficiente todo lo que hago por ellos»... Pareciera que las palabras de Lévinas orientaran el pensamiento y quehacer pedagógico de esta profesora cuando nos dice: «Nunca estoy libre de obligaciones respecto del Otro» (2000). En este sentido, cuando un alumno/a con discapacidad intelectual se presenta

ante un profesor y éste lo acoge en su totalidad, su disposición esencial respecto a la responsabilidad para con su alumno trasciende la vida pedagógica. O dicho con otras palabras: para un profesor/a pedagógicamente responsable de un alumno/a con ‘DI’, es imposible pensar que «todo está hecho», y muy por el contrario, en su mente y – sobre todo en su corazón– se anidan profundos sentimientos que le hacen reflexionar respecto a que ¡Nunca es suficiente todo lo que hago! O de manera más pragmática, ¿qué más puedo hacer para que mi alumno siga mejorando su calidad de vida toda vez que egrese de nuestra escuela? Ciertamente la relación entre un profesor/a y un alumno/a con DI es un vínculo único y trascendental que *me encadena con el Otro*. Tal y como nos señala Lévinas cuando dice: «La encadenación con el Otro es una “condenación” positiva, imposible de anular y escapar, porque *estoy consagrado al otro*» (Ibíd.).

Con todo, podemos señalar que, en educación especial, el desarrollo integral de los alumnos y alumnas con ‘DI’ no depende de un factor único, sino que se han de dar una serie de elementos que, de modo sinérgico, permitan una buena adaptación al entorno y al grupo social. Esto implica que la orientación pedagógica debe estar constituida por instrucciones y cuidados de índole cognitiva, física y emocional, que ayuden a mejorar su calidad de vida. Por tanto creemos que la labor pedagógica no puede limitarse a promover sólo la competencia académica. Por el contrario –va mucho más allá– debe dirigirse a promover la *persona total*, preparándolo/a para todas las actividades que desarrollen su potencial, enfocados en la relación que se genera en el encuentro con el otro, en donde no sólo es importante la actitud del profesor/a, sino también la contribución que hace la relación con quien recibe el cuidado, y por lo mismo su orientación pedagógica está fundamentada en las necesidades y demandas de cada uno de los alumnos y alumnas que están a su cargo.

La responsabilidad pedagógica se activa entrelazándose con el amor pedagógico

La discriminación, el abandono y la falta de amor son, probablemente, los mayores elementos que acompañan las vidas de los alumnos y alumnas con ‘DI’ (especialmente en Chile), así como las causantes principales que dificultan su pleno desarrollo e integración. Para hacer más palpable esta situación, conozcamos a Julia, a través de la anécdota de su profesora:

«Dentro de mis alumnas se encuentra Julia, una niña de 11 años con discapacidad intelectual moderada, quien –además– sufre de problemas de obesidad mórbida, lo que le ha producido problemas y desviaciones en la cadera. Esto le dificulta caminar y realizar actividades cotidianas como vestirse o ponerse los zapatos, por lo que generalmente siempre anda desordenada, despeinada y con los zapatos sin abrochar. Otro aspecto característico de Julia es su falta de aseo personal, lo que denota una despreocupación e indiferencia por parte de los padres»

(Anécdota narrada por la profesora [2])

«Despreocupación e indiferencia por parte de los padres»... Esta afirmación escapa a toda lógica moral, especialmente si se parte del presupuesto de que, en principio, la obligación primera de hacerse cargo de los hijos es primeramente de los padres. Sin embargo, como podemos apreciar en este ejemplo, lamentablemente en algunos –o en pocos– de los casos que se dan en educación especial, la situación que se da es –lamentablemente– a la inversa; es decir, los padres son los primeros en mostrar su negligencia en los cuidados y preocupación por éstos, sus hijos. Prosigamos, en esta línea, con la historia de Julia para desvelar lo que se esconde tras esta experiencia en relación a la responsabilidad pedagógica:

«El día del paseo fui a casa de Julia a recogerla; noté que iba muy desordenada y, como siempre, muy poco aseada y despeinada... Después le revisé la mochila para ver si había traído lo convenido y vi con mucha tristeza que sólo traía un pedazo de pan, que tal vez era del día anterior, y un cuaderno sin tapa y con las hojas todas dobladas... En esos momentos siento que mi corazón se aprieta, pero noto que me resulta imposible permitir que esta situación empañe la posibilidad de que Julia tenga un día maravilloso, por lo que me dispongo a lavarla, peinarla y sacar mi traje de baño para probárselo...

... Noto que ella se pone muy incómoda y su cara se pone colorada. Me siento a su lado, le tomo el brazo y le digo: ¿qué pasa Julia, no quieres probarte el traje de baño? Ella me responde asintiendo con la cabeza... Bueno, entonces debes sacarte los zapatos, le digo... y ella me da permiso para hacerlo. Es entonces cuando comprendo el porqué de su preocupación: en primer lugar, ambos calcetines estaban rotos y cuando se los saqué sus pies estaban muy sucios y sus uñas... ¡no sé cómo explicarlo! Parecían “largas garras de algún ave”: muy largas, encorvadas... y muy sucias, llegando a tener un color gris amarillento. De nuevo, se me comprimió el corazón... Sin embargo, en esos momentos me percaté de que lo más importante era Julia misma: necesitaba sentirse segura y satisfecha de lucir sus pies y de ponerse el bañador para disfrutar de una entretenida tarde. Así que, sin pensarlo dos veces, me dispuse a hacer una improvisada pedicura, a lavar muy bien sus pies y a ponerle el traje de baño...

...Aunque solo pude meter mis pies en el agua, ya que me había quedado sin traje de baño, pude disfrutar plenamente del paseo, y cada vez que oía la risa de Julia me sentía muy satisfecha y feliz de haberme hecho cargo de ella y de poder ser parte de su felicidad»

(Anécdota narrada por la profesora [2])

¡Triste... pero –a la vez– hermosa y conmovedora anécdota! En ella podemos percibir toda la indignancia y vulnerabilidad de esta alumna que, desde el principio, alteró *el mundo interior* de esta profesora y la obligó ética y pedagógicamente a hacerse cargo de toda su persona: desde la aceptación y el respeto incondicional, hasta el amor y la *responsabilidad*. En cada pasaje de esta anécdota podemos ver claramente que su inclinación pedagógica está orientada al mayor bien posible de su alumna, desplegando para ello todos sus esfuerzos con el mayor tacto, sensibilidad y amor hacia ella para que no sufra, ni se prive de las atractivas y legítimas actividades personales y educativas que está llamada a experimentar. ¿Qué acto puede demostrar más amor que el cuidar de otra persona –desde el plano corporal hasta el emocional y social– y procurar así su felicidad? Ciertamente, creemos que en este caso no existe otra actitud que no sea el exquisito amor pedagógico y la entregada responsabilidad pedagógica que la profesora siente y despliega por Julia, *su alumna*.

No podemos menos que preguntarnos: ¿Es posible tener «responsabilidad pedagógica»... sin despertar –antes o al mismo tiempo– un apasionado «amor» de igual intensidad por la alumna con ‘DI’? Todo parece indicar que, desde todo punto de vista, la respuesta tiende a ser que el «amor pedagógico» auténtico es una actitud de fondo previa o concomitante. ¡Sí, un «amor» vinculado a una «responsabilidad pedagógica» que acoja a todo el ser personal de cada alumno/a, en «cuerpo y alma», como suele decir con acierto la conocida expresión, no por ello menos honda y auténtica! Y todo ello, para que sea esto aún más real y verdadero, sin limitaciones de ningún tipo o manera pensables. Ciertamente, el ejemplo vivo de esta profesora saca a la luz una elocuente responsabilidad pedagógica, como pocas otras experiencias lo hacen con tanta viveza; y eso gracias a la poderosa fuerza del «amor» radical que se manifiesta como una fuerza que la impele a atender la fragilidad e indefensión de su alumna, incluso despojándose de sus propias pertenencias si éstas ayudan a que su alumna esté realmente bien y sea muy feliz.

Por otra parte, la responsabilidad pedagógica –para ser auténticamente tal– parece suponer con meridiana evidencia un profundo amor, compromiso y sensibilidad que le permita «ver» lo que su alumna necesita, en cada momento y circunstancia, fruto de estar *siempre pendiente* de su bienestar, crecimiento personal y de lo que es mejor para ella.

Con todo, a medida que se va *iluminando* nuestro entendimiento en relación al fenómeno de la responsabilidad pedagógica, surgen a la mente interrogantes de fondo, tales como: ¿qué hacen los profesores/as ante estas personas tan vulnerables y frágiles? ¿qué es lo que mueve a estos profesores/as a hacerse cargo de estos alumnos/as tan particulares? Veamos si el siguiente fragmento de esta anécdota nos arroja mayor luz:

«Es de gran importancia trabajar incesantemente para que las personas diferentes por sus deficiencias se sientan acogidas, valoradas y respetadas en todos los ámbitos de la sociedad. Por otra parte, me hizo tomar conciencia de que ningún aspecto deja de ser importante, sino que todos ellos –cada uno a su manera– encuentran su trascendencia en las vidas de nuestros alumnos, lo que supone para nosotras tener estar muy atentas, con tacto y sensibilidad, para captar todas esas necesidades suyas...»

(Anécdota narrada por el profesor [13])

¡Sí, sí! Un/a profesor/a responsable de un/a alumno/a con discapacidad intelectual se hace cargo de *toda su persona*, incluso de los aspectos que parecen más irrelevantes, o bien que aparentan ser –en principio– más exclusivos de la familia. Además, un profesor así *despliega todos sus esfuerzos* en buscar todo tipo de medios y estrategias que faciliten su vida personal y les ayude a integrarse en la sociedad. Por otra parte, el profesor que rebosa responsabilidad pedagógica pone en activo toda su sensibilidad y tacto para que su alumna se sienta acogida, valorada, escuchada y respetada, pudiendo transformar así la *percepción de sí misma...* y, también, *de la vida* en su sentido más amplio.

¡Así es; así es! La verdadera responsabilidad pedagógica siempre va entrelazada con un profundo amor, compromiso y sensibilidad para «ver» todo lo que sus alumnos/as necesitan en cada momento y circunstancia, fruto de estar siempre pendiente de su bienestar y de lo que es –claramente– lo mejor para cada

uno/a de ellos/as. Además, *siempre busca diversas alternativas* para potenciar sus habilidades y cualidades –aun contando con sus limitaciones–, sintiendo así la invitación de salir del círculo propiamente escolar... para involucrar, a veces, a las mismas familias, si están relacionadas con alguna de las necesidades que observa en sus alumnos/as.

Una característica que marca claramente la «RP» es el hacerse cargo –desde la singularidad– de cada uno de sus alumnos/as, para lograr encontrar, desde su propia historia personal, los medios y estrategias que mejor potencien su situación y les ayude a desarrollarse de la mejor forma posible.

Pero, ¿cómo ponen en práctica esta responsabilidad entrelazada con amor pedagógico que procuran los/as profesores/as de educación especial a sus alumnos y alumnas con DI?

Prosigamos algo más con el siguiente ejemplo de experiencia vivida para ver aún con mayor claridad este fenómeno educativo:

«Durante las horas de lectura, percibo que se interesa mucho por escuchar las historias que se leen y representan con títeres: se nota que las disfruta mucho; se ríe copiosamente, se asusta con los cambios de voces (cuando algún peligro acecha) y, en general, se pone ansioso por saber cómo terminarán las historias. Yo aprovecho este gusto suyo por los cuentos para animarle a que me ayude a organizar los libros y la biblioteca de aula. De este modo, aprovecho para que se ilusione todavía más con el mundo de los libros...»

(Anécdota narrada por profesora [4])

Un profesor que asume la responsabilidad pedagógica para con un alumno con discapacidad intelectual... lo observa atentamente con el fin de ayudarlo a potenciar sus habilidades a partir de sus puntos sensibles, como se palpa con gran claridad en el relato referido. Y esto porque esa actitud esencial le impulsa a buscar siempre el bienestar y la valoración de cada uno de los alumnos y alumnas con ‘DI’ que le han sido confiados/as, ayudando con respeto y tacto a que se integren de forma normalizada a nivel social.

¡Aprovechar todas las instancias! ¡Despertar el interés! ¡Estar pendiente, en cada momento, de lo que siente y de lo que hace!... Éstas son algunas de las acciones que pone en práctica esta profesora para ayudar a su alumno. Porque la responsabilidad pedagógica implica, entre otras cosas, paciencia y dedicación y, sobretodo, un profundo afecto por su alumno. ¡Es así! como la profesora responde a cada una de las llamadas y demandas que éste le hace, buscando siempre –con cierta actitud de ‘estar al acecho’– lo que –más– necesita para mejorar su calidad de vida.

Por todo lo visto en las anécdotas mentadas hasta este momento, podemos decir que el acto pedagógico entre un profesor y un alumno/a con discapacidad intelectual es un acto de responsabilidad y de amor pedagógico. No puede haber un auténtico proceso educativo sin responsabilidad, afecto, emoción, sobrecogimiento y compasión... de manera que podríamos decir, sin temor a equivocarnos, que el verdadero cometido de la educación especial está fundamentado en la responsabilidad amorosa desplegada hacia cada uno de los alumnos y alumnas que tenemos a nuestro cargo.

¿Cuáles son las condiciones de la responsabilidad pedagógica?

La responsabilidad pedagógica necesita una *mirada sensible*

Hacerse cargo de un/a alumno/a con discapacidad intelectual implica responder a todo tipo de «*llamadas*» que hace su persona, valorando todo su ser y singularidad. En esas demandas y necesidades que presentan estos alumnos, según hemos podido apreciar en las diferentes anécdotas, se hacen presentes numerosos mensajes que son explícitos y evidentes a nuestro sentido de la vista; con todo, existen también otras muchas llamadas –¡más implícitas y silenciosas!– que, escondidas en los rincones más profundos de la interioridad de cada uno de estos alumnos/as tan particulares, son tan intensas... o más todavía, a la hora de reclamar la responsabilidad de los profesores. Son esas llamadas las que urgen a los educadores a «*captarlas u oírlas*» con otros ‘*ojos y oídos*’ mucho más entrelazadas con una «*sensibilidad*» muy afinada. Veamos esto en la siguiente anécdota de un profesor de alumnos con ‘DI’:

«... te debe gustar el trabajo que haces, intentar ser empático, ponerte es su piel, y meterte mucho en su mundo: ¿qué deben pensar para actuar como lo hacen y cuándo lo hacen?... preguntarme yo cada día si lo que hago es correcto y si puedo mejorar...»

(Anécdota narrada por el profesor [7])

«Ponerte en su piel»; «meterte en su mundo»... Estas pretensiones –¡tan grandes!– que se plantea este profesor nos llevan a pensar, sin miedo a equivocarnos, que «de verdad le importan –¡y mucho!– sus alumnos». Las reflexiones profundas que se hace sólo pueden significar que los alumnos y alumnas –que le han sido confiados– son para él su máxima y fundamental *ocupación y preocupación*.

Con toda seguridad, para este educador... llevar a cabo con decisión aquello que le exige la responsabilidad pedagógica, le lleva a poner en activo esa conducta asertiva de cuestionamiento profundo sobre la gran –¡o más bien, inmensa!– tarea de hacerse cargo de los más débiles y vulnerables. Es decir, se percibe que él está animado por una motivación más que intrínseca –¡en realidad, apasionada!– que le mueve con una fuerza potente a adoptar una profunda y operante *responsabilidad pedagógica*.

En este sentido, para poner en activo esta responsabilidad es indispensable desplegar una fina sensibilidad que le faculte –de verdad– «*saber cómo ver*» a sus alumnos y alumnas con discapacidad intelectual. ¡Pero... este «saber» no es algo que se da así simplemente! Por el contrario, para poder «saber ver» de este modo se necesita algo más que ojos... Es preciso haber encarnado, por así decirlo, un hondo sentido de responsabilidad, un «sentido interior penetrante» que le permita «ver» y «oír» con notoria sensibilidad todas y cada una de las llamadas que le lanzan sus alumnos/as con DI, especialmente aquéllas más escondidas, soterradas y silenciosas, para así de alguna forma «entrar en su mundo», tal y como es el deseo del mencionado profesor.

Releyendo lo expresado por ese educador, hay algo que salta a la vista: está «pensando en voz alta, aunque por escrito» en lo que estima más valioso de su tarea educadora; concretamente, a la importancia más que crucial del «saber ser y hacer», propio de su labor docente, y –si cabe– aún más... en lo que «debería ser» su forma de comunicarse y actuar con y ante sus alumnos y alumnas con DI. Su fuerte vocación pedagógica le hace comprender que un verdadero profesor capta con una «mirada marcadamente sensible» las continuas necesidades de todos y cada uno de «sus» alumnos y alumnas, viéndose así impelido a responderlas haciéndose cargo de cada uno de ellos/as. Es esa «fuerza moral», la que hace nacer en él una auténtica e irrefrenable *responsabilidad pedagógica*, de modo que los reclamos y llamadas de todos los niños y jóvenes con DI que le son encomendados encuentran eco en lo más íntimo de su ser. Es así como, quedando, de algún modo, «prisionero de sus alumnos/as», sólo le queda desplegar toda su disposición y sus esfuerzos para lograr mejorar la calidad de vida de cada uno de ellos/as.

Mejorar la calidad de vida de una persona –especialmente apremiada– es la máxima que se impone en nuestra más íntima interioridad, tanto como seres humanos como educadores: hacernos cargo de la totalidad del Otro, en este caso afectado con alguna discapacidad intelectual. ¿No es esto lo que, en realidad, nos viene a decir –de forma encarnada– la siguiente experiencia vivida por uno de los varios profesores entrevistados?

«De los quince alumnos que tengo a mi cargo, Pablo es el único que se moviliza en silla de ruedas. Sin embargo, esto nunca ha impedido que él sea parte activa de nuestras salidas, ya que todos sus compañeros lo cuidan y se “pelean” por la oportunidad de hacerse cargo de empujar su silla de ruedas.

Durante nuestra última salida a un supermercado nos encontramos con la sorpresa de lo que había allí para los niños: “juegos de entretenimiento”, como autos de choque, la rueda, camas elásticas y un carrusel. En cuanto llegamos, todos los presentes quedaron alucinados y muy ansiosos por subirse a todos y cada uno de los juegos. Después de hacer algunas averiguaciones y conversar con los encargados, nos dispusimos a disfrutar de estos maravillosos juegos. A pesar de que mis alumnos tienen entre 16 y 26 años de edad, sus ojos se iluminaron como niños pequeños y todos saltaron de alegría al saber que podrían utilizar los juegos de entretenimiento. Yo gozaba de ver cómo ellos estaban tan contentos. Sin embargo, me dejó intranquilo el ver que Pablo no podía unirse a esos divertidos juegos: miraba a sus compañeros, pero, a pesar de que se reía mucho observándolos, pude notar en su mirada esa melancolía propia de quien no puede disfrutar activa y personalmente de esos juegos, tan atractivos».

(Anécdota narrada por el profesor [8])

«Pude notar en su mirada esa melancolía»... La fuerza moral que obliga a este profesor a estar atento a todas las demandas y necesidades «más inocentes y legítimas» de su alumno Pablo, es lo que orienta su labor desde la *responsabilidad pedagógica*. La experiencia de la *responsabilidad pedagógica* apremia al profesor a estar atento a todas las necesidades de «su» alumno, así como a buscar igualmente todos los medios alternativos para que éste se sienta integrado en su grupo. Afortunadamente para Pablo, su excelente profesor posee una fina sensibilidad que le permite «ver con una mirada sensible» sus más íntimos sentimientos. ¡Y esto aun cuando muchas veces éste no sabe expresarlos o, simplemente, se resigna a verse limitado por su hándicap motriz ante ciertas situaciones cotidianas! Sí, sí. A este tan buen profesor le resulta irresistible el estar volcado y siempre atento a todos los gestos, miradas y hasta a los silencios de Pablo... en este caso.

Por otra parte, en esta experiencia vivida –además– pudimos apreciar que para poder establecer este tipo de relación pedagógica, como la del profesor con Pablo, es fundamental que el profesor sienta un profundo aprecio por sus alumnos/as para poder vibrar y sentir como propias cada una de sus vivencias, pudiéndolas así entenderlas y compartirlas. Pero... ¿de qué forma estos pequeños detalles pueden mejorar la calidad de vida de estos alumnos?, nos podemos seguir preguntando... Para encontrar la mejor respuesta, continuemos mostrando el desenlace de la historia de Pablo:

«Nuestro curso está muy unido. Realizamos todas las actividades en conjunto, de manera que, hasta en los partidos de fútbol, Pablo forma parte del equipo. Sin embargo, en este caso, por las normas de seguridad de la empresa de entretenimiento y, en parte también, por la discriminación que sufren las personas con discapacidad física, casi siempre estas actividades son casi imposibles de disfrutarlas por este tipo de personas.

Concretamente, en este caso, Pablo no gozaba a fondo –como lo hacía de ordinario– junto a su grupo. Esta situación producía en mí una buena dosis de intranquilidad: pensaba en lo injusto que era para Pablo no poder disfrutar de cosas tan sencillas y accesibles para la mayoría de nosotros. Al no aceptar esta “injusta” realidad, noté en mi interior que *tenía que hacer algo por Pablo*, y que nada podía impedirme intentarlo. Hablé con el gerente de los juegos y le expliqué la situación.

A continuación, hablé con el encargado de la rueda de la fortuna y le pregunté por la posibilidad de que subiera a ella también Pablo. Miró a éste y me dijo que él no respondía por su seguridad. Inmediatamente, brotó de mí el proponerle al encargado que, para su mayor tranquilidad, yo subiría con Pablo, que me haría responsable de su seguridad y que tomaría todas las medidas correspondientes. Después de unos minutos de conversación logré convencerlo y me permitió subir con mi apreciado alumno. Al instante me acerqué a Pablo, y le dije: ¿te gustaría subir a la rueda? Me miró con una cara de asombrosa incredulidad, como pensando que no había escuchado bien mi pregunta. Volví a preguntarle: ¿Pablo, te gustaría subir a la rueda?

Me miró fijamente a los ojos y noté en él una profunda emoción; de forma que sólo pudo decir un entusiasmado “¡SI!”. A continuación, me dijo: “¡Pero me da un poco de miedo caerme!”.

Lo tomé por el brazo y le dije: “¡No te preocupes Pablo; yo subiré contigo!”. Entre sus compañeros y yo lo subimos a la rueda, le puse el cinturón de seguridad y lo cogí por la espalda firmemente. Comenzamos a subir... y sólo puedo decir que la expresión de su rostro, su sonrisa y hasta sus silencios demostraban emociones indescriptibles, que nunca –ni él ni yo– podríamos ya olvidar.

Son estos pequeño detalles, cargados de emoción y de solicitud, las razones por las que me levanto cada mañana y me dan la seguridad de saber que no podría tener ningún otro trabajo ni ejercer otra tarea tan decisiva y satisfactoria como la de ser profesor de mis alumnos con discapacidades, que esperan de mí que le llene, con atenciones mías, de forma sencilla, lo más profundo y delicado de sus vidas».

(Anécdota narrada por el profesor [8])

«Era injusto para Pablo no poder disfrutar de cosas tan sencillas»... ¡Sin ninguna duda, definitivamente, para este profesor lo más importante era que su alumno fuera feliz! ¡Sí, sí! Un educador responsable –como éste– valora a Pablo en todo su ser personal, con todas sus potencialidades y limitaciones. Por ello, no está dispuesto a aceptar que su alumno se sienta discriminado por el hecho de no poder

participar de forma normalizada en todas las actividades de su grupo. Es por ello por lo que traspasa su entusiasmo a los demás adultos y los convence para darle «el derecho» a Pablo de disfrutar plenamente de los juegos de entretenimiento. ¡Sí!... Porque, al igual que este profesor, creemos que era «un derecho» de Pablo. Decimos esto en el sentido de que, tal vez, los adultos encargados de estos juegos de entretenimiento, como otras muchas personas, pudieran haber sentido que le estaban dando una oportunidad a este niño.

Sin miedo a equivocarnos, podemos afirmar que todos los esfuerzos y las emociones que este profesor ha vivido estaban orientados/as a que su alumno Pablo fuera lo más feliz posible. Ese era el motivo de fondo que le impulsaba a trabajar incansablemente –en esa dirección– para mejorar sus posibilidades y condiciones para lograr conquistar la tan ansiada calidad de vida que, como todo niño, merecía.

En este sentido, la responsabilidad pedagógica –más en concreto en educación especial– implica buscar creativamente todos los medios y alternativas posibles con el fin de hacer que los/as alumnos/as con discapacidad intelectual se sientan valorados e integrados en todas las facetas de su personalidad. Por ello, hacerles sentir, a través de múltiples experiencias vividas, que sus limitaciones no son un obstáculo para sortear la privación o la exclusión es otra importante tarea que día tras día deben considerar estos profesores responsables.

Lo anterior es posible porque la forma de «ver» de un profesor responsable a estos alumnos/as tan particulares posibilita el llegar a captar con fina sensibilidad sus más recónditas emociones y sentimientos que –muchas veces... y a simple vista– parecieran no estar presentes, pero que pueden marcar una gran diferencia en su manera de vivir y de disfrutar de su vida. Habida cuenta de que no pocos de estos alumnos/as son incapaces de exteriorizar sus sentimientos, es doblemente de vital importancia el que sus profesores/as busquen incansablemente la manera de solucionar los más mínimos detalles que afecten su calidad de vida y, lo que es más importante, que les impiden disfrutar y ser felices, incluidos en su grupo normalizado de iguales. O, como bien nos hace reflexionar la célebre educadora de educación especial María Montessori: «Una prueba de lo acertado de la intervención educativa es la felicidad de los niños».

La responsabilidad pedagógica precisa de amor y tacto pedagógico

Se ha podido apreciar en las anécdotas anteriormente ofrecidas por los profesores de educación especial... que un verdadero educador responsable sabe cómo «leer» en el rostro de sus alumnos aquellas «llamadas» inminentes que ponen de manifiesto los más íntimos deseos, emociones y sentimientos que enmarcan su existencia. Con todo, aun podemos preguntarnos por otras «condiciones» que hacen posible una más auténtica *responsabilidad pedagógica*, cuando es asumida y vivida intensamente por un profesor de educación especial. Empezamos esta nueva búsqueda con la ayuda de una anécdota narrada por una profesora que nos sitúa en el centro de esa cuestión:

«... acepté el desafío de integrar a Esteban en mi curso... Desde el día en que llegó a nuestro grupo, Esteban llenó mi corazón de ternura... Creo que, desde ese momento, sentí que era *mi* alumno, que tenía que hacer todo lo que estaba a mi alcance para que su vida fuera más grata y se sintiera un joven querido y valorado. No sabía leer ni escribir; y, aunque le costaba mucho terminar las actividades, yo apreciaba mucho el esfuerzo que hacía para desarrollarlas...»

(Anécdota narrada por la profesora [17])

«Desde el día en que llegó a nuestro curso Esteban llenó mi corazón»; «desde ese momento sentí que era *mi* alumno»... Desde el primer encuentro que tiene esta profesora con Esteban se siente atraída por la fuerza que le impone –con tanta intensidad como levedad– este alumno discapacitado, y que la orientan –sin pensarlo ni dudarlo– hacia la acogida y aceptación de todo él, de toda su persona. Es como si Esteban le dijera: *¡Mírame, éste soy yo! ¡Ayúdame a crecer, a ser independiente... y a ser lo que puedo llegar a ser!*

En cuanto este alumno se presenta en la sala de clase, con todas las dificultades de su existencia –¡tan vulnerable!– esta profesora se siente obligada a hacerse cargo de él... a través de la *valoración* y *acogida amorosa*. Es este gesto, esta inclinación profunda, esta actitud de fondo... los que –todos juntos– nos desvelan que la responsabilidad pedagógica solo puede medrar al máximo cuando está presente, como condición *sine que non*, el *amor pedagógico* que se despierta intensamente en la profesora por su alumno. «Desde el día que Esteban llegó a nuestro grupo... mi corazón se llenó de ternura», manifiesta con afecto indefectible, nuestra profesora citada. Y, a raíz de ese «amor pedagógico» que se fragua en su interior, lo acepta y lo acoge plenamente como persona digna de todo su aprecio. A partir de ahí, le sale prácticamente de forma inmediata valorar todos sus aspectos positivos, por pequeños que estos fueran, y potenciarlos para lograr su crecimiento global y aumentar su autoestima; principio todo ello de su crecimiento en autoestima y en felicidad.

Toda la acogida y disposición que le ha brindado esta profesora a su alumno Esteban es un reflejo claro y luminoso de las palabras de Van Manen, cuando nos dice: «Educar es situarse en la realidad del otro. La educación más bien considera a cada alumno como alguien que debe ser *re-conocido* y *acogido* en todo lo que *es*» (1998).

«Reconocido y acogido»; «valorado»... Este es el punto de partida con que enfrenta la relación pedagógica todo profesor/a que sea auténticamente responsable de sus alumnos con discapacidad intelectual. Pero... ¿qué influencia y/o trascendencia tiene el amor y el tacto pedagógico en esta relación tan particular? Para arrojar una luz más clara a este interrogante sirvámonos de otra experiencia vivida y narrada por este nuevo profesor:

«...Esperé un momento, la tomé del brazo y la llevé al huerto de hortalizas del taller, lugar por excelencia para apreciar la naturaleza y la grandeza de nuestro creador, por su atmósfera de silencio... Ese instante y lugar eran propicios para llevarla –por medio de una escucha atenta– al umbral del misterio... Allí la exhorté cálidamente a hablar. Después de mucho titubear, me confesó el temor, e incluso la vergüenza que sentía al hacerlo; pero pasado un pequeño momento las palabras empezaron a brotar de su boca....»

(Anécdota narrada por el profesor [13])

Los miedos, preocupaciones, emociones y sentimientos de los alumnos/as con discapacidad intelectual son –en lo sustancial– los mismos que preocupan a todo el resto de personas. Sólo la forma de enfocarlos, la intensidad y –sobre todo– la forma de enfrentarlos y darle respuestas y soluciones oportunas es lo que, en definitiva, marca la diferencia, y hacen que éstos sean más difíciles de abordar, o como en muchas oportunidades, se quedan sin resolver o simplemente no son tomados en cuenta. Sin embargo, para llevar a cabo tan preciosa tarea, es necesario contar con una serie de disposiciones que sólo pueden ser satisfechas por un auténtico y verdadero profesor/a responsable.

En la *anécdota* anterior vemos que la *responsabilidad pedagógica*, encarnada en este profesor, actúa siempre orientada hacia *el bien* de su alumna. El respeto, la acogida, la escucha y el afecto, son –ciertamente– condiciones ineludibles que están presentes en esa preciosa relación pedagógica. Por otra parte, podemos apreciar que, gracias al profundo *amor, sensibilidad y tacto* que posee y despliega este profesor, puede para dar seguridad y confianza a su alumna, logrando así esa tan rica y profunda comunicación entre ambos. Son esas actitudes-condiciones las que –en definitiva– le permiten a ese educador el que su alumna «*abra su corazón*», lo que – a su vez– posibilita que, confiadamente, pueda expresar todo aquello que le preocupa y que no puede resolver por ella misma.

Creemos que el nivel de conexión afectiva e interpersonal que puede –y sería tan deseable– darse entre un profesor/a y un alumno/a con discapacidad intelectual, sólo es posible cuando el profesor sabe «*cómo ser*» y «*cómo hacer*» en cada momento y situación pedagógica, es decir, «*sabe cómo actuar*» en cada momento con «*tacto y sensibilidad*». Todo ello es posible, sí y solo sí, cuando lo más importante para el educador es la búsqueda del bien personal-y-pedagógico de cada uno de sus alumnos/as.

Sigamos, para más avanzar, con la experiencia vivida de la próxima profesora de educación especial con el fin de poder ver, cada vez con más claridad, el fenómeno educativo que nos convoca:

«Dentro de este grupo se encontraba Oscar, un joven de 25 años y con discapacidad intelectual moderada y rasgos de autismo. Era él más bien de baja estatura, robusto, tez blanca y usaba lentes ópticas; sin embargo, siempre se ponía los libros muy cerca de sus ojos, dando así la impresión de que de nada le servían sus lentes.

Estoy convencida que los alumnos que “no tienen voz”, que “tienen limitaciones para expresarse”, siempre encuentran una forma de llegar a nosotros, haciendo notar sus sentimientos a través de gestos, de miradas o de simples silencios: eso es lo que yo sentía con mi alumno Oscar, una complicidad silenciosa que no necesitaba de palabras para saber lo que estaba sintiendo o lo que esperaba y necesitaba de mí...

Durante los dos años que estuve con Oscar fueron increíbles sus avances, tanto a nivel cognitivo como social, ya que logramos implementar un taller de “cuenta-cuentos”, en donde Oscar fue uno de los “contadores de cuentos” más activos del taller, hasta tal punto que incluso logramos que se disfrazara personificando los personajes del cuento narrado, llegando a interactuar activamente con los alumnos y alumnas participantes del taller. Esto me animaba día a día ya que mi anhelo era lograr que Oscar fuera más feliz, que compartiera sus capacidades con sus compañeros y que pudiera ser una persona más sociable y digna de admiración por sus cualidades. Por otra parte, quería que Oscar se sintiera pleno con todo lo que él hacía y aumentara su autoestima... y, en definitiva que se

sintiera una persona valiosa. Pero lo que más quería lograr es que todos, tanto su familia como sus compañeros, vieran la persona maravillosa que era mi alumno».

(Anécdota narrada por la profesora [31])

Con todas las limitaciones que caracterizaban a este alumno, lo primero que vio su profesora fue la –valiosa persona– que potencialmente podía llegar a ser. La acogida amorosa, asertividad y sensibilidad puestas en práctica en cada momento pedagógico fueron las encargadas de crear un clima de confianza y complicidad entre la profesora y su alumno Oscar. A través de la intervención oportuna, aprovechando todas sus fortalezas, la profesora se hizo cargo de toda la persona de este alumno, logrando así que –poco a poco– se fuera transformando en un joven más sociable y autónomo, y mejorando así también su calidad de vida.

A través de esta anécdota podemos percibir que la esencia de la *responsabilidad pedagógica* está siempre orientada, en la práctica concreta y en cada momento, a la búsqueda de «lo que es mejor» para cada uno de los niños y jóvenes de quienes somos responsables; dicho en términos más exactos: lo que realmente se busca a partir de la responsabilidad pedagógica encarnada en un profesor/a no es sólo que sus alumnos/as «desarrollen todas sus potencialidades» y que lleguen a ser lo que «están llamados a ser», sino –de manera especialmente deseable– que lleguen a ser cada vez *más maduros personalmente* y, ante todo, lo más *realizados* que sea posible a nivel psicológico-anímico. En este sentido, el compromiso asumido por los profesores/as realmente responsables pedagógicamente de sus alumnos/as con discapacidad intelectual nos lo ilustra el propio Lévinas a través del siguiente comentario suyo: «Ante el rostro ajeno me veo impelido a responder de él; en ese rostro hay inscrito un mandamiento, como si alguien superior me hablase; es el vulnerable por el que yo puedo todo y a quien todo debo» (1991, p. 83).

Entonces... de acuerdo a todo lo visto hasta este momento, es posible afirmar que... «estar plenamente presente *ante* y *para* una persona –necesitada de un modo u otro– es un verdadero acto de *amor*» y, por tanto, esta disposición esencial debe estar presente en una relación pedagógica para que ésta sea auténticamente tal.

Sólo en la medida en que una persona es capaz de ver a otra tal y como es, como «alguien» que posee un inmenso valor, y no como es en su deseo o imaginación, puede realmente amarla (Van Manen, 1998). Todos estos motivos son los que nos llevan a pensar que para que se dé una auténtica responsabilidad pedagógica, ésta debe empaparse de amor y de tacto pedagógico, ya que –sólo así– se puede lograr la máxima que anida inherentemente en cada una de las anécdotas: el bien personal y pedagógico de cada uno de sus alumnos/as.

La responsabilidad pedagógica precisa de tiempo, paciencia y confianza

En educación especial no hay, ni puede haber, un lenguaje universal. Este es siempre el lenguaje de alguien, atrapado por *su tiempo* y por *su espacio*. Por tanto, si educar es responder, la respuesta no se da a un individuo sin rostro y sin entorno, sino a **alguien** (*singular*). Porque la educación más que la respuesta a una pregunta del otro es *responder del otro*. El otro, cualquier otro, siempre es pregunta que nos interpela, que nos concierne. Alguien que nos «des-centra», nos trastoca y nos saca de nuestro mundo para situarnos «al otro lado», en la radical dependencia del otro.

En este sentido, la relación que se establece entre un profesor/a y un alumno con discapacidad intelectual está llamada a crear condiciones para *aprender a mirar, a escuchar, a sentir y hacerse cargo del otro* considerándolo en todo su ser personal. Por ello, la paciencia albergada, sumada al tiempo exclusivo ofrecido a cada uno de ellos puede –poco a poco– conseguir establecer una relación basada en la responsabilidad, amor y confianza entre estos dos actores pedagógicos. Para comprender mejor lo que aquí andamos diciendo, mostraremos el siguiente fragmento de una anécdota en donde intentaremos materializar todo este fenómeno educativo:

«...dentro de la comunicación con niños y jóvenes con algún tipo de discapacidad, una de las premisas que más cuesta es respetar el “tiempo” y la “latencia” para que el otro pueda responder. Cada alumno/a necesita su tiempo y éste debe ser respetado....»

(Anécdota narrada por el profesor [7])

«Cada alumno/a necesita su tiempo»; «respetar el tiempo de cada uno/a»; «tiempo para responder»... Todas las inquietudes que se plantea este profesor se constituyen, finalmente, en sus máximas respecto a la forma de llevar a cabo su labor docente-pedagógica. Todas ellas nos llevan a intuir, de alguna forma, que sólo a través de la entrega amorosa, la paciencia y –particularmente– la responsabilidad pedagógica, se pueden llevar a cabo cada una de estas magnas tareas.

La experiencia vivida por este profesor nos revela que el «hacerse cargo» de un alumno/a con discapacidad intelectual implica ser *paciente y respetuoso* en relación a los *tiempos* que necesitan para dar satisfacción a sus demandas, ya que sólo así se puede establecer una plausible conexión que les ayude a crecer y a comunicarse con los demás.

«... Desde que la vi a Ana por primera vez, sentí que me necesitaba y que por su falta de comunicación verbal necesitaría de toda mi atención y mis cuidados para entender su lenguaje silencioso. Era pequeña y, debido a su discapacidad visual, movía desordenadamente la cabeza como queriendo saludar y decirme: ¡Hola, ésta soy yo!...

Presenta trastornos de conducta: con frecuencia, por ejemplo, se autolesiona; es algo que muchas veces la niña no puede contener ni reprimir. Debido a esto me dispuse a buscar formas para comunicarme con ella, e intenté diversas fórmulas: tocar su rostro, hacer que ella tocara el mío, tocar su garganta y la mía para que ella percibiera cuando estábamos “hablando”, y cuando se agredía yo tomaba sus manos y las ponía en mi rostro

para que pudiera “sentir” mi sonrisa, y luego le cantaba alguna canción infantil para que se tranquilizara. En fin, busqué y probé diferentes formas de acercamiento: a la hora de comer siempre me tomé el tiempo conveniente para estar exclusivamente para ella, para darle confianza y una rutina ordenada que le permitiera seguridad y, sobre todo, para que supiera que yo estaba ahí por ella y para ella...»

(Anécdota narrada por la profesora [10])

Ana es una alumna con múltiples limitaciones que la hacen extremadamente vulnerable ante los ojos de su profesora. Esto es el detonante que «obliga» a esta profesora a buscar –desde el comienzo– diversas formas para comunicarse con ella para poder dar respuesta a todas sus demandas y necesidades. Ciertamente, el *tiempo* que se necesita para llevar a cabo cada una de estas tareas sería imposible de determinar, puesto que esta alumna constituye –además de una hermosa tarea– un gran desafío para esta profesora, ya que tendrá que poner a prueba toda su paciencia y disposición exclusiva para lograr pequeños-grandes cambios que constituirán la esencia del trabajo de esta profesora.

A través de la anécdota traída a colación es posible observar cómo la *responsabilidad pedagógica* de esta profesora *se activa* desde el primer momento en que su alumna se presenta ante ella; por tanto es, precisamente Ana, *su* alumna, quien le da el poder y la fuerza para hacerse cargo de todos sus reclamos vitales. Para ello desentraña toda su creatividad para encontrar «la forma» de comunicarse con ella y no descansa hasta lograr que su alumna pueda comunicarse con ella y con «el mundo».

En esta experiencia es muy importante destacar que, desde el primer día, la profesora reconoce y valora la singularidad de su alumna, *esperando pacientemente* que todo su trabajo *dé sus frutos* en beneficio de su crecimiento global. Esto es así, porque reconoce que hacerse cargo de una alumna con discapacidad intelectual implica *aceptarla* con todas sus limitaciones, *viendo* incluso que, a pesar de ellas, es una persona que puede superarlas y crecer en toda su globalidad.

De acuerdo a esto podemos entender que para esta profesora la *responsabilidad pedagógica* es «estar y ser *para* la alumna» en los momentos en que ella lo necesita. Por tanto, la *paciencia* y *exclusividad* son condiciones necesarias para *dar el tiempo* suficiente para atender con solicitud cada una de sus demandas y establecer, así, la confianza entre ellas logrando así una verdadera relación.

Creemos que una relación así, como la de la profesora con su alumna Ana, es verdaderamente auténtica y le da el tono pedagógico que tanto se necesita en educación especial. Sentirse *única* y *exclusiva* a través de la *atención paciente* y *exclusiva* de parte de su profesora es lo que marca la diferencia entre ésta y una otra relación posible de tipo meramente académica e instrumental.

«Ser *para* ella»... ¡Qué gran entrega hacia una persona! Pero... ¿cómo responde está alumna con tantas dificultades ante esta disposición? ¿Realmente lo percibe o simplemente se queda simplemente en buenas intenciones? Para poder desentrañar estos interrogantes veamos el desenlace de la historia de Ana y su profesora:

«... Se solía pegar; sin embargo, ahora abre la boca y te toca el brazo para pedirte más, sin lesionarse... Con mucho trabajo, paciencia y dedicación, y observando los pequeños cambios y avances que iba teniendo, esperando y respetando sus estados de ánimo y cambios, pero, sobre todo, queriendo siempre lo mejor para ella...

Al principio, apenas me conocía; ahora, sin embargo, confía bastante en mí, ríe más conmigo, está más segura a mi lado y, a su manera, me dirige más peticiones, que yo procuro secundarlas con mucho afecto. Es muy bonito ver esa evolución y ver que se van produciendo cambios, sobre todo por la disminución de comportamientos auto-lesivos. Quizás el intento por mi parte de responder a toda petición o necesidad suya está influyendo en que ella vaya mejorando su autoestima y su seguridad afectiva.

Me siento muy feliz y orgullosa de lo que hago, pero, sobre todo, contenta de que mi alumna esté feliz y se sienta segura a mi lado. Mi mayor alegría es verla cuando está tranquila y recorre la sala de clases tirando todo lo que hay a su paso con una gran sonrisa. Siento que estoy haciendo algo muy importante en su vida y que estoy ayudándola a crecer y a ser cada día más independiente...»

(Anécdota narrada por la profesora [10])

Sin miedo a equivocarnos, podemos decir que –definitivamente– aquí ocurrió «el milagro pedagógico» que tanto esperaba esta profesora. Ana tuvo una marcada y positiva transformación. El trabajo responsable, la paciencia y el respeto por todos los aspectos que afectan la vida de esta alumna lograron –al fin– dar sus frutos. Para esta profesora la responsabilidad desplegada hacia su alumna le produce un sentimiento de legítima alegría, al ver que Ana evoluciona tan positivamente.

En este sentido, esta experiencia nos muestra que la responsabilidad pedagógica implica mucha *paciencia* y *dedicación* y –sobre todo– un *profundo afecto* por su alumna. Sí, Ana necesita de su apoyo y ayuda para superar sus limitaciones. Por ello, la profesora hace hasta lo imposible para responder a cada una de sus *llamadas silenciosas*, sin perder nunca su objetivo, esto es: lo que necesita para mejorar su calidad de vida, buscando siempre *su mayor bien personal y pedagógico* y –sobre todo– procurar que sea lo más feliz que pueda en el mundo en que se mueve.

La responsabilidad pedagógica necesita estar siempre alerta

La particular «inclinación hacia el Otro» que se da en educación especial es el equipaje que siempre acompaña a los profesores/as que se hacen cargo de un alumno/a con discapacidad intelectual. Por ello, siempre debe estar –¡expectante!– ante todas las situaciones y condiciones que envuelven la existencia de cada uno de ellos/as. Ningún aspecto se puede tomar a la ligera o considerar de poca importancia. Porque, cuando se trata del bienestar integral de este tipo de alumnos/as... ¡nunca es suficiente todo lo que hagamos! ¡Siempre nos queda algo pendiente por hacer... más por ellos! La vida de estos alumnos/as «navega» muchas veces en las aguas de la incertidumbre, el abandono y la indiferencia; es por esta razón por la que un profesor pedagógicamente responsable tiene la obligación de *estar siempre alerta* a cualquier

pequeña –o más abultada– demanda o necesidad de cada uno de sus alumnos y alumnas.

A través de otra anécdota, trataremos de arrojar una luz más clara respecto a esta cuestión:

«Nuevamente, se me comprimió el corazón. Noté que Julia, a pesar de su discapacidad, tenía una viva conciencia de la importancia que tenían los buenos hábitos de higiene. Esto, por una parte me alegró, ya que percibí que lo que tratamos diariamente de inculcar en nuestros alumnos estaba dando sus frutos, pero, por otra parte, me impulsó a buscar nuevas estrategias para comprometer más a los padres sobre la importancia de reforzar estos hábitos en casa....»

(Anécdota narrada por la profesora [2])

¡Importante lo que está encerrado en esas líneas! Aun cuando Julia está experimentando pequeños cambios positivos en sus hábitos de higiene, estos poseen la virtualidad de «ponen –¡más todavía!– en alerta» a la profesora, de manera que siente que eso aún le sabe a poco, lo que le inyecta retos más ambiciosos que le invitan a seguir avanzando en el desarrollo global de su alumna. Dicho en otros términos: la profesora no se da por satisfecha ante esas primeras manifestaciones positivas de su alumna; muy al contrario, esas primeras señales deseable, sólo constituyen para ella un nuevo y fogoso impulso para seguir diseñando nuevas estrategias para continuar avanzando –cada día un poco más– en las situaciones y condiciones que afectan a su alumna.

La responsabilidad pedagógica inclina a la profesora a *estar constantemente atenta* a todos los aspectos que comportan el crecimiento personal y la autonomía de su alumna. Los asume con compromiso y busca diversas alternativas, tendiendo así a salir del círculo propiamente escolar para involucrar, en este caso, a la propia familia de Julia. Porque, para ella... ¡todos los aspectos que estén relacionados con alguna de las necesidades de su alumna, son dignos de hacerse cargo y tienen toda la importancia para esta profesora!

«Estar siempre alerta»; o como reza el dicho popular: «no dormirse nunca en los laureles»... Estas son condiciones que demandan toda la disposición pedagógica que implica des-vivirse por cada uno de los alumnos de los que nos hacemos cargo. Entonces... ¿de qué forma podemos des-vivirnos para que estos alumnos y alumnas puedan lograr la tan buscada calidad de vida? Por todo lo que hemos visto hasta ahora... y que ha iluminado más nuestro camino hasta este momento, podemos decir que, asumir la *responsabilidad pedagógica* en relación a un alumno/a con discapacidad intelectual implica un «gran compromiso» respecto a todas las particularidades, tanto cotidianas como educativas, de cada uno de ellos. Porque... hacerse cargo de todas sus necesidades, por muy básicas que sean –debido a su gran vulnerabilidad y, con cierta frecuencia, a su relativo abandono y/o indiferencia por parte de las familias– necesitan de profesores/as responsables que actúan cubriendo compensadamente todos aquellos aspectos que conforman la totalidad de su existencia.

Sigamos avanzando respecto a esta disposición a través de la historia de Débora:

«Débora es una joven de 17 años con discapacidad intelectual leve, es muy colaboradora, buena compañera y, también, muy querida por todos.

Por la indiferencia y poco compromiso, de parte de la madre, la mayoría de las veces no asiste a las presentaciones y obras en las que participa su hija Débora, situación que entristece mucho a la joven que, aunque no lo expresa, siempre noto en su mirada la desilusión de no ver a su madre entre el público.

En la última ceremonia de graduación que tuvimos, el curso de Débora pasaba a los talleres laborales, por lo que la asistencia de los padres era fundamental para todos mis alumnos. Por tanto, no quise arriesgar la felicidad de Débora privándola de la presencia de su madre. Viéndolo claro, me dispuse a visitar a la madre en su casa para comprometerla a que asistiera a la ceremonia. Le hablé acerca de lo mucho que Débora anhelaba verla entre las asistentes y también le confidencí que sería una de las alumnas más premiadas de la graduación, razón por la cual su presencia era imprescindible. Puse todas mis energías en ello, y hasta me comprometí a trasladarla en el viaje de vuelta, por lo que ella finalmente aceptó y se comprometió a asistir».

(Anécdota narrada por la profesora [11])

¿Acaso no podemos apreciar, claramente, en esta anécdota, que para esta profesora, *todos* los aspectos que afectan a *su* alumna Débora son importantísimos y dignos de atención y respuesta por parte suya? Así mismo, apreciamos con toda nitidez que está siempre expectante ante las emociones que puedan afectar, tanto de forma positiva como negativa, el bienestar global de su alumna. Hacerse cargo de su alumna constituye su «centro de interés», por lo que está en continua *actitud de alerta* con el fin de que nada escape de sus manos; nada –¡con especial interés!– y menos los detalles que afecten su bienestar anímico y emocional.

En este sentido la profesora se des-vive y despliega todas sus energías para brindar bienestar y felicidad a su alumna hasta el punto de *involucrar a la propia madre* para que se haga cargo de las emociones de su hija.

Entonces... a raíz de lo dicho, podemos decir que una profesora responsable pedagógicamente de una alumna con discapacidad intelectual ha de tener una fina sensibilidad para poder percibir los más íntimos y sutiles sentimientos y emociones de su alumna, especialmente aquéllos que tienen relación con sus afectos familiares que dañan su autoestima. «Estar siempre alerta» es una condición incuestionable que debe estar incorporada de manera explícita en la labor docente de todo auténtico y verdadero profesor/a de educación especial.

Prosigamos, con todo, con otra experiencia que nos muestre –de manera palpable– la «pre-ocupación» constante vivida por estos profesores/as tan particulares:

«... Cada día preparo material especial para cada uno de mis alumnos, al igual que me aseguro de que cada mañana comiencen el día con un buen desayuno que les active y les mantenga con fuerza durante la mañana, ya que estoy segura de que la mayoría llega con el estómago vacío al colegio...»

(Anécdota narrada por la Profesora [4])

«Me aseguro de que comiencen bien el día»... Esta frase de la profesora encierra una gran preocupación y entrega por su parte. ¡Sí, sí! Implica mucho más que cumplir con su «deber académico», e invita con fuerza a ir mucho más allá, a hacer todo lo necesario que esté en su mano; en fin, a «no dejar ni un cabo suelto»... ¡A todo... en una palabra! A hacer «todo lo posible» para que cada uno de sus alumnos reciba una dedicación exclusiva, al menos por parte de su profesora. Pero... prosigamos con la experiencia que nos convoca, es decir, la que vive intensamente esta profesora.

El ánimo y la intención de esta profesora es asumir comprometidamente su responsabilidad pedagógica. Todas sus acciones implican un gran compromiso respecto a todas las particularidades de sus alumnos y alumnas, tanto educativas como cotidianas-personales, ya que –debido a su gran vulnerabilidad– con cierta frecuencia «le toca» responder de aquéllas más básicas, que son –o debieran ser– de exclusiva responsabilidad de sus familias. Para ella, «estar alerta sobre todo lo que afecte al bienestar de sus alumnos/as»... se convierte en su propia necesidad, es decir, en su misma tranquilidad y bienestar emocional-pedagógico, al saberse indispensable de asumir y hacerse cargo de todas las necesidades y llamadas de sus alumnos, que reduzcan en parte el abandono, la discriminación y la indiferencia de la que son objeto.

La experiencia vivida por esta profesora nos lleva de la mano a otro punto no menos importante, esto es, a la incansable tarea que están «llamados a asumir» los profesores/as auténtica y verdaderamente responsables de sus alumnos y alumnas, en donde una de las condiciones esenciales que deben estar presentes es la inclinación de estar en una «incesante vigilia atenta». Observar atentamente todos los aspectos que comportan la vida de sus alumnos/as con discapacidad intelectual para poder dar así una respuesta oportuna, acertada y empapada de *fino tacto pedagógico*... que conlleve –como fin último– a mejorar la calidad de vida de cada uno de ellos.

Reflexionando lo mencionado anteriormente, nos lleva a preguntarnos sobre la trascendencia que implica «ir más allá» de lo que hacemos, o de lo que se espera que hagamos como profesores de educación especial. En el próximo ejemplo, esperamos que la preocupación de esta profesora por Alejandra despeje un poco el camino para desvelar esa sana inquietud:

«... Sin embargo, me preocupa mucho lo que pasará con Alejandra una vez que termine el año escolar. Temo que se quede en casa y que se pierdan todos los años de trabajo. Por otra parte, la madre no está muy interesada en que su hija trabaje en un oficio y, menos aún, en hacer el esfuerzo de supervisar y animarla a un trabajo así... Muchos de mis alumnos pronto estarán en la misma situación de Alejandra y estoy convencida de que nunca es suficiente todo lo que hago por ellos...»

(Anécdota narrada por la profesora [18])

«Estar siempre alerta»... e «ir más allá», definitivamente, se han convertido en una máxima para esta profesora. La trascendencia de su pre-ocupación traspasa el ámbito educativo y la lleva a cuestionarse sobre cómo vivirá el futuro *su alumna* Alejandra. En este ejemplo se pone en evidencia la dimensión que tiene la vocación pedagógica de un profesor que vive y encarna la responsabilidad pedagógica, y –en consecuencia– la trascendencia de ir más allá de lo netamente académico.

De acuerdo a lo anterior, para esta profesora la responsabilidad pedagógica es «darse hasta donde sea necesario», sintiendo siempre que se «puede dar más» para lograr la plena integración y desarrollo global de un alumno/a con discapacidad intelectual. La profesora que se hace cargo de un alumno/a ha de asumir una profunda actitud de responder con afecto y compromiso de toda su persona... preocupándose, incluso, de que la familia responda a sus demandas y necesidades para que pueda seguir creciendo y madurando de manera global cuando termine su proceso educativo.

Lo visto en estas anécdotas nos hace pensar en la «incansable tarea» que implica ser un *auténtico profesor responsable*, especialmente si éste se hace cargo de un alumno/a con discapacidad intelectual. Pero, por otra parte, son un claro eco de las palabras de Max Van Manen, cuando nos dice que la responsabilidad pedagógica es, por esencia rotundamente exigente, al instar al profesor a salir de su propio mundo y, desde esa disposición des-vivirse, para llegar a vivir «en» y «para» el Otro (1998).

También encontramos sentido en las palabras expresadas por Mínguez y Ortega, cuando al referirse a lo esencial de la labor educadora, citando a Van Manen, comentan: «Educar no es sólo enseñar, y enseñar bien. En el núcleo del acto educativo hay, siempre, una relación ética que liga a educador y educando, traduciéndose en una actitud de acogida y de compromiso moral de *hacerse cargo del otro*. Es esta relación ética, responsable, la que define y constituye como tal a la acción educativa misma» (2003, p. 48).

La responsabilidad pedagógica comprende profundas convicciones sobre la misión de «ser» educador

Ser un profesor auténticamente responsable en educación especial implica – en primer lugar– un profundo compromiso ético-pedagógico con los niños y jóvenes con discapacidad intelectual. Creer y confiar en las posibilidades «del Otro» desde la valoración y el reconocimiento auténtico de toda su persona y singularidad.

De esta forma, la esencia de la *responsabilidad pedagógica* está siempre orientada, en la práctica concreta y en cada momento, a la búsqueda de «lo que es mejor» para cada uno de los niños y jóvenes con discapacidad intelectual de quienes somos responsables. De este modo, el compromiso y la predisposición de los profesores hacia sus alumnos/as convoca la escucha atenta y respetuosa para poder dar respuestas oportunas y pertinentes a cada una de sus demandas y «llamadas». Es así, como la convicción profunda respecto a «*la misión*» que supone «*llegar a ser*» un auténtico y verdadero profesor responsable se fundamenta en el «*inimaginable bien personal y pedagógico*» que, como tal educador, está llamado a hacer en cada uno de sus niños o jóvenes, si toma muy en serio la experiencia vivida de «*hacerse cargo del otro... en su totalidad*».

Por tanto, la actitud positiva del profesor/a hacia su labor pedagógica y, sobre todo hacia sus alumnos/as, constituye el primer paso para facilitar y obtener logros en el proceso de educación e integración de estos alumnos/as tan particulares. ¡Quizás, para calar más y mejor en lo que estamos tratando de sacar a la luz, nos sea muy útil lo encerrado en la anécdota siguiente!

«... Mientras paseo por las mesas de mis alumnos revisando sus trabajos, noto que Yessenia no está trabajando; está con la cabeza baja y mirando el suelo. Me acerco a su mesa y me siento junto a ella y le pregunto en voz baja por qué no trabaja. Ella no levanta la vista y esconde sus manos bajo sus piernas. Yo miro de reojo y veo sus manos muy sucias y partidas, no sé si es por la falta de agua o por el frío. En esos momentos creo que las esconde por vergüenza, ya que mis alumnos están tomando conciencia sobre la importancia de la higiene personal. Le susurro al oído: ¿Me acompañas al baño?...»

(Anécdota narrada por la Profesora [5])

A través de esta experiencia podemos imaginarnos –un día cualquiera– en donde la rutina académica es el componente principal del crecimiento cognitivo de cada uno de los alumnos/as que participan en ella. Sin embargo... ¡todo cambia cuando esta profesora pone en activo toda su responsabilidad y ve con amorosa preocupación que algo no anda bien con su alumna Yessenia! Es decir, a su evidente competencia pedagógica técnica le agrega el «*sentido profundo*» que empapa todo su «ser y hacer» en su relación, instante tras instante, con su alumna concreta, con Yessenia. Esa profesora, evidentemente responsable, prioriza las necesidades de su alumna en el momento justo. Percibe con fina sensibilidad lo que de verdad necesita ser resuelto en el momento oportuno, que es, la necesidad de que Yessenia se sienta cómoda con su higiene personal, para así poder desarrollar de mejor forma la tarea instrumental que le ha sido encomendada. «*Responsabilidad pedagógica mezclada con fina sensibilidad*» es lo que en definitiva marcan el *ser y actuar* de esta profesora. Para ella su labor docente implica un gran compromiso, un pensar tácito-subliminal –pero constante– acerca del *significado real* de «*hacerse cargo*» de cada uno de sus alumnos y alumnas ¡*Toda una inmensa misión!* Lograr que no tan solo se desarrollen intelectualmente, sino también algo todavía más importante: ¡que sean muy felices y más auto-realizados!

«¡*Ciertamente, una gran misión!*»... porque el trabajo con los niños y jóvenes con discapacidad intelectual dista mucho de ser una tarea o camino plano/a, previsible y sin incógnitas. ¡No es así, no! Se trata de un «camino tortuoso» que, a medida que comenzamos a explorarlo nos va ofreciendo «*diversos senderos*» y numerosos desafíos que tenemos que atravesar con mucha *solicitud* y *responsabilidad pedagógica*.

Pero, ¿de qué otra forma se evidencian estos senderos?... o ¿cómo responden estos profesores tan comprometidos ante ellos? Leamos con provecho para ello la próxima experiencia vivida por una profesora que –¡sin duda!– tiene muy clara su *misión*:

«... Luis, un joven de 17 años, con discapacidad intelectual leve... es uno de los alumnos más aventajados del grupo... Siempre se enamora de las niñas nuevas o de las alumnas en prácticas... Se autoinflige heridas o se hace marcas en el cuerpo con alfileres u objetos filosos... “Toma las cosas sin permiso” y frecuentemente tengo que revisar sus bolsillos y mochila para devolver las pertenencias a sus dueños... ()

Pero Luis es un joven muy cariñoso e inteligente y estoy segura de que, si nos hacemos cargo de él, podremos sacarlo adelante. Tenemos que potenciar sus fortalezas y, con

mucho amor y paciencia, ayudarlo a crecer y a desarrollarse a nivel personal lo más posible...»

(Anécdota narrada por la Profesora [14])

«*El sendero*» que tiene que explorar esta profesora está constituido por toda la singularidad de su alumno Luis. Para ello debe «*ver y oír*» atentamente toda su persona para poder dar respuestas acertadas y oportunas que lo ayuden a desarrollarse de manera globalmente más madura.

Esta profesora, desde que se «hace cargo» de Luis, lo acoge con profundo afecto —con sus defectos y limitaciones— apreciándolo así por su inmenso valor como persona.

«Estoy segura de que si nos hacemos cargo de él podremos sacarlo adelante», dice. «Potenciar sus fortalezas»... y «ayudarlo a crecer... lo más posible», en todo ello está concentrada su clara visión del *sendero* a recorrer en su relación con ese alumno con sus limitaciones. ¿Buenas intenciones, solamente... o firmes convicciones? ¡Esta es la cuestión! Si nos quedáramos sólo con la primera parte de su anécdota, posiblemente podríamos decir que esta profesora tiene una «*gran esperanza*» respecto a que “algo se puede hacer” con este alumno... ¡con tantas dificultades! Sin embargo, por el «*tono*» de su narración y la forma de presentar a *su* alumno intuimos que todo esto «*va más allá*»; o dicho contundentemente: lo que verdaderamente esta profesora nos deja «*entrevener*» en su experiencia vivida es la «*firme convicción*» de que Luis —¡con su ayuda!— *puede llegar a ser* lo que realmente «*está llamado a ser*».

Para comulgar con lo último comentado, vislumbramos que para actuar con *responsabilidad pedagógica*, la profesora ha de estar inducida por «*el amor, la paciencia y una gran esperanza pedagógica*», a fin de que su alumno se sienta acogido y confíe —al igual que ella— en sus potencialidades. Esta profesora, ciertamente, «*ve más allá*» de las dificultades de su alumno y está convencida de que, aprovechando todas las instancias, medidas y posibilidades pedagógicas, puede llegar a potenciar aquellas actitudes y conductas que lo benefician... así como debilitar aquellas otras que dificultan su autoestima y su posibilidad de una feliz integración-inclusión grupal.

Sería ingenuo pensar que éste no es un «camino difícil»... que convoca e invita a estar siempre alerta, en una constante «búsqueda» y en una profunda reflexión respecto a lo que significa «hacerse cargo del otro», con el deseo casi vehemente de «llegar a ser» un auténtico profesor pedagógicamente responsable de cualquier alumno/a con discapacidad intelectual.

A este respecto sigamos con la experiencia vivida por esta profesora, que ve *su misión* de forma —¡tan clara!— respecto a su relación pedagógica con *su* alumno:

«... Luis trae desde su casa algún anillo o joya de su madre o de su abuela para regalárselo a alguna enamorada, pero yo siempre estoy atenta y logro conversar con él para hacerle entender que no puede regalar algo que no es suyo; no ceso hasta que lo convengo de que lo devuelva a sus dueñas... Es muy enamorado... Siempre está escribiendo cartas de amor para todas sus enamoradas, por lo que, aprovechando sus dotes de escritor, le he dado el cargo de publicar en el diario mural del colegio noticias, efemérides y algunas poesías. Así es que, además de locutor oficial, también es el periodista del colegio, por lo

que, afortunadamente, ya tiene varias admiradoras que suben su autoestima... y lo hacen sentir valorado e importante...»

(Anécdota narrada por la profesora [14])

«Yo siempre estoy atenta», «no ceso hasta que lo convenzo», «le asigno tareas que lo hagan sentir importante y valorado»... Una profesora – ¡definitivamente!– con claros propósitos y firmes convicciones respecto a lo que «es mejor» para *su* alumno y lo que necesita en todo momento.

Esta profesora –¡nítidamente!– responsable actúa con inmediatez ante las situaciones que afectan a Luis, su alumno. Se hace cargo de él con paciencia, ternura y sensibilidad, desviviéndose «*para sacarlo a flote*» y evitando/reeducando sus conductas más problemáticas. Todo lo que hace está empapado por el profundo aprecio que siente por su alumno; por ello siempre tiene la «palabra oportuna» para ayudarlo y dar respuesta a sus necesidades más inmediatas, pero –sobre todo– para lograr su más pleno desarrollo y su felicidad más lograda.

De acuerdo con todo lo aquí comentado, podemos entrever que la profesora responsable pedagógicamente de un alumno con discapacidad intelectual ha de tener una fina sensibilidad para «captar» todas las emociones y sentimientos que afecten a su alumno, así como estar «siempre dispuesta» a atender todas sus demandas y «llamadas» de manera inmediata, aun cuando éstas puedan parecer apenas importantes, o sean, a primera vista, de exclusiva incumbencia de la familia. Y esto porque «*algo le dice*» que –¿por qué no?– esos reclamos pueden ser los más decisivos para iniciar el mayor desarrollo de su autoestima y/o de su valoración personal. Por ello «*ve*» con luminosa intensidad sus puntos fuertes y busca todos los medios y estrategias para potenciar sus cualidades, aunque se muestren de forma incipiente. Por ello, igualmente, le asigna trabajos o le otorga cargos apetecibles que le hagan sentirse importante y valorado para ir potenciando –poco a poco– su autoestima, crecimiento y maduración global.

Partiendo de la premisa de que la educación es una tarea esencialmente «*ética*» y, por ende, un cometido en el que el protagonista principal es –en realidad– el Otro, el compromiso primero de todo profesor responsable va de la mano con la «*conciencia viva de su misión*», esto es: acoger a los niños y jóvenes con discapacidad intelectual por su insondable valor personal, y responder de ellos de manera ilimitada en su totalidad, con el «*convencimiento incommovible*» de que puede «*marcar la diferencia*» de una forma, a veces, cercana al «*milagro pedagógico*», hasta «*cambiar las vidas de unos o de muchos*»... aunque sean éstos, con frecuencia, etiquetados como –no sólo diferentes– sino, miopemente, como indefectiblemente *deficientes*.

¿Cuál es la importancia de la responsabilidad pedagógica?

La responsabilidad pedagógica transforma la experiencia vivida tanto del alumno con discapacidad intelectual como del profesor

La responsabilidad pedagógica –en la experiencia vivida entre un profesor y un alumno/a con discapacidad intelectual– no es un simple fenómeno educativo sin trascendencia y, por lo mismo, no pasa sin dejar huella entre las personas que se ven involucradas en esta relación pedagógica tan particular. Veamos a través de este ejemplo lo que aquí nos convoca:

«... Tener el privilegio y la oportunidad de interactuar con ellos y formar parte de sus vidas es una fuerza que llena mi vida y que me hace olvidar, muchas veces, los aspectos personales. Cada niño o joven es un mundo que me interpela a hacerme cargo de él... así como a atender todas sus necesidades, por pequeñas que parezcan, ya que muchas veces éstas se convierten en reclamos sencillos suyos que resultan fáciles de atender por mi parte, pero que se convierten en un conjunto de detalles míos pequeños... que llegan a marcar la diferencia de sus vidas: ¡vaya que cambian y hacen felices a mis alumnos!...»

(Anécdota narrada por la profesora [17])

«*Es una fuerza que llena mi vida*»... Ese incisivo comentario de esta profesora nos descubre con meridiana claridad la trascendencia que tiene para su vida el hecho de poder «hacerse cargo del otro». Entrar en el «mundo» de cada uno de sus alumnos y alumnas con discapacidad intelectual para acogerlos, valorarlos y ayudarlos a mejorar sus condiciones de vida, es una experiencia única y trascendental, que –sin duda– da «*un nuevo sentido*» a su tarea educadora. Esto, sin duda, cambia completamente la vida profesional y personal de esta profesora convirtiendo esta experiencia en algo muy gratificante y significativo que llena su existencia y la hace mejor persona y más auténtica y verdadera profesora.

A través de la experiencia vivida por esta profesora podemos apreciar que la *responsabilidad pedagógica* actúa como una «*poderosa fuerza*» que da gran sentido a su propia vida. Para ella, «hacerse cargo» de un alumno/a con discapacidad intelectual es hacerlo desde el fondo de su corazón, dejando su propia existencia en segundo plano, ya que lo importante es responder a todas las demandas y «llamadas» que éstos le hacen desde su indefensión y vulnerabilidad.

«*Tener el privilegio de interactuar con ellos y ser parte de sus vidas*»... dice al inicio de su relato anecdótico esta responsable profesora. ¡Definitivamente, sin duda, una verdadera vocación! El sentimiento de privilegio percibido por esta educadora es la clara manifestación de que su trabajo es más que una simple «profesión instrumental»; es decir, ¡va mucho, pero mucho... más allá! Lo considera como la oportunidad para transformar de manera positiva su propia vida y darle así un sentido... muy grande.

Por tanto, para esta profesora el despliegue de una auténtica responsabilidad pedagógica propone transformar la *pedagogía* en un encuentro profundo en donde el «hacerse cargo del otro» constituye toda una invitación para acoger y valorar a la persona en todo su ser... incluido el inmenso valor que tiene en sí misma.

Sin duda, la experiencia vivida por esta profesora no deja indiferente a los alumnos y alumnas que mantienen una relación pedagógica con ella. Ciertamente, en las pocas líneas de esa anécdota narrada por ella, se encuentran ciertas afirmaciones que, con sincero convencimiento, tienen mucho que decirnos. ¡Sí, así es! ¿No podemos entrever que los alumnos también resultan ser interpelados por el fenómeno educativo de la responsabilidad pedagógica, cuando ella dice: «*un conjunto de detalles míos que marcan la diferencia en las vidas de mis alumnos*»; que «*cambian y hacen felices a mis alumnos*»... Sin duda estos alumnos/as han sido «*tocados*» por esta profesora, hasta el punto de llegar a «sentirse felices»... Una «hermosa condición» que llena el espíritu de esta educadora y desborda la existencia de sus alumnos y alumnas. Éstos se sienten valorados por ella por lo que son a nivel de toda su persona. Toda su disposición no busca otro fin que encontrar y secundar cualquier detalle para incrementar su crecimiento, realización, madurez y bienestar vital.

Pero, veamos, con la ayuda de otro profesor, hasta dónde puede llegar la trascendencia que supone relacionarse con su alumna teniendo como elemento fundamental la responsabilidad pedagógica:

«...La pregunta me pareció demasiado sencilla, pues la respuesta se encontraba en las mismas instrucciones socializadas para la realización del trabajo. No me pareció verosímil que Sara, una estudiante de 17 años, con discapacidad intelectual sólo leve, con amplias habilidades cognitivas y sociales, y que regularmente me ayudaba con los demás alumnos de la clase... me estuviera haciendo esa pregunta... No sé por qué, pero intuí que había algo más... ¿Necesitas algo más, le dije? Ella dudó y bajó su cabeza clavando su mirada en el suelo. Su posición rígida y su estado de ensimismamiento reflejaban que en su interior se estaba llevando a cabo una lucha interna de magnitudes insospechadas para mí. ¿Hay algo más que me quieres decir o me equivoco? No podía dejar pasar la situación. Con tanto respeto como tacto debía aproximarme manteniendo una cierta distancia que, en vez de asfixiarla, la impeliera a sobrepasar su temor y a expresar lo que estaba oprimiéndole el corazón.

Esperé un momento, la tomé del brazo y la llevé al huerto de hortalizas del taller, lugar por excelencia para apreciar la naturaleza y la grandeza de nuestro creador, por su atmósfera de silencio... Ese instante y lugar eran propicios, para llevarla –por medio de una escucha atenta– al umbral del misterio... La exhorté cálidamente a hablar. Después de mucho titubear, me confesó el temor, e incluso la vergüenza, que sentía al hacerlo, pero pasado un pequeño momento las palabras empezaron a brotar de su boca. Me contó que se sentía sola, que se avergonzaba de sí misma y que ponía en duda su valía personal. Para ella el aislamiento que padecía en la escuela eran fruto de la discriminación y quizá miedo o desconocimiento a lo diferente, lo cual, según Sara, ella era poco interesante y no valía la pena intentar siquiera acercarse a ella para conocerla.

Era inevitable para ella no preguntarse por qué siendo de la misma edad y estudiando en la misma escuela, sus vidas corrían por sendas tan diferentes, por qué los muchachos tenían ojos para las demás y no para ella, ¿qué había en su ser que la hacía invisible o poco atractiva a los demás?, ¿por qué pocos se le acercaban y cuando lo hacían, las cosas no prosperaban, ni le daban la oportunidad de ser parte del grupo?

Lo de menos fueron mis palabras, pues estoy convencido de que lo que más ayuda no son ellas. Lo fundamental fue la escucha y la acogida sincera. Éstas fueron mis únicas actitudes en aquel momento. Con ellas intentaba mostrarle que yo estaba ahí exclusivamente para ella, que mi tiempo era suyo en su integridad, que el resto de las personas, ocupaciones y responsabilidades pasaban a un segundo plano... El valor y la autenticidad del momento radicaron en la transformación de Sara, incluso en el caso de que pudiera ser provisional. Los dolores existenciales no sanan de la noche a la mañana,

eso lo tengo claro; y mucho menos cuando se trata de un tema tan complejo como es la integración de las personas con discapacidad intelectual.

La abracé con sinceridad y fuerza, dándole a entender que, con ese abrazo, nuestras vidas adquirirían la complicidad que asoma entre quienes han compartido una de las experiencias más maravillosas de la vida humana: la desnudez del corazón.

No hay nada más hermoso en una situación educativa que los contenidos se conviertan en un pretexto para abordar la propia vida. En este caso, el taller de alimentación y el huerto escolar dieron paso a un tema mucho más profundo y trascendente para Sara: el tomar conciencia de que los seres humanos hemos nacido para comenzar incesantemente y de que no estamos solos en ello.

La importancia de trabajar incesantemente para que las personas diferentes por sus deficiencias... se sientan acogidas, valoradas y respetadas en todos los ámbitos de la sociedad. Por otra parte, me hizo tomar conciencia de que ningún aspecto deja de ser importante, sino que todos ellos –cada uno a su manera– trascienden en las vidas de nuestros alumnos, y para ello tenemos que estar atentos, con tacto y sensibilidad para captar todas esas necesidades suyas...»

(Anécdota narrada por el profesor [13])

¡Qué claramente podemos apreciar en esta anécdota que las inquietudes, miedos, emociones y sentimientos de una joven con discapacidad intelectual son las mismas –en su esencia– que las que tiene cualquier otra joven de su misma edad!

La vida de este profesor se ve trastocada por la presencia de Sara, una intuitiva y sensible joven con discapacidad intelectual que se cuestiona tristemente diversos aspectos existenciales. Afortunadamente, esta alumna es acogida por este responsable profesor que la acoge, respeta y valora por su inmenso valor como persona. Por lo que todas sus llamadas son secundadas de manera solícita con mucho tacto y sensibilidad de su parte.

Ante la inmensa vulnerabilidad de Sara su profesor no puede menos que responder desde la responsabilidad pedagógica a todas las demandas y las más mínimas señales que le indican los estados de ánimo y preocupaciones de su alumna. A través del verdadero afecto pedagógico... y poniendo en activo una respetuosa escucha, va consiguiendo –poco a poco– la confianza de su alumna. Porque... ¡eso sí que es «oír verdaderamente» es lo que en muchos casos los adolescentes necesitan!

«Sara llamó a la puerta para ver si la podía atender»... Una llamada totalmente explícita pero que encerraba, en su interior, una «potente llamada silenciosa» que precisaba –¡urgentemente!– que su profesor le respondiera. Felizmente su profesor siempre estaba dispuesto a acogerla con «afecto y dedicación exclusiva»... Factores determinantes para que su alumna, Sara, fuera confiando cada vez más en él.

«La pregunta me pareció demasiado sencilla para que Sara la hiciera», dice; y continúa: «Intuí que había algo más»... ¡Qué fina sensibilidad desplegada por su profesor! No se queda con la primera impresión... y «va más allá». Su intuición pedagógica logra captar las señales de lo que preocupa y afecta a su alumna, aun cuando ella no lo manifiesta directamente. La capacidad de escucha y observación siempre está presente por lo que se vuelve un espectador minucioso de todos los aspectos que perturban a Sara.

«La exhorté cálidamente a hablar»..., «las palabras empezaron a brotar de su boca»... Poco a poco, con mucha paciencia y dedicación, este excelente profesor buscar ganarse la confianza de su alumna Sara. La responsabilidad pedagógica actúa siempre orientada hacia el bien de la alumna. El afecto, la acogida, el respeto, la paciencia y la escucha son condicionantes que siempre están llamados a hacerse presentes en una relación pedagógica para que la alumna pueda confiar en él, su profesor, y éste pueda dar respuesta a sus múltiples demandas... hasta llegar, así, a conseguir «sanar los dolores de Sara».

«El valor y la autenticidad del momento radicarón en la transformación de Sara»... Todos los esfuerzos, toda la entrega... todo el trabajo de este profesor ¡Por fin brindaron sus frutos! Lograr el mayor bien pedagógico-personal de su alumna, como misión explícita de este profesor. Pero... por añadidura, se consigue mucho más; esto es, llegar a «*cambiar las vidas*» de quienes se entrelazan en una relación pedagógica responsable.

La responsabilidad pedagógica se preocupa de todos los ámbitos y dimensiones de la persona, incluso de aquellos contenidos curriculares que no parecen relevantes; también esto son considerados y aprovechados como medios para alcanzar el fin último la mejora integral y más valiosa a nivel personal de los alumnos/as con discapacidad intelectual. La reflexión continúa –¡aunque tácita!– por parte del profesor le ayuda a tomar conciencia acerca de la importancia que tiene su tarea educadora y, sobre todo, hacerse cargo de cada uno de sus alumnos/as para ayudarlos a crecer y lograr una madurez que les permita ser más autónomos, más maduros, más auto-realizados... y, especialmente, más felices: ¡esa es la verdadera transformación que se espera lograr en todos los alumnos/as con discapacidad intelectual de los que «somos responsables»!

La responsabilidad pedagógica requiere hacerse cargo de un alumno/a con discapacidad intelectual en todo su ser personal

El recuerdo de la frase de Bertold Brecht: «Les rogamos no encontrar natural aquello que comúnmente sucede», nos trae a la mente todas aquellas experiencias vividas por los profesores y profesoras que han hecho de la educación especial una verdadera *vocación de servicio al «Otro»*. ¡Qué frase más acertada para poder reflejar lo que con –muchacha frecuencia– sucede en los encuentros cotidianos entre un profesor/a y un alumno/a con discapacidad intelectual! Es decir, en ellos encontramos aspectos que comúnmente suceden, pero que de verdad son... ¡extraordinarios!, y que le dan ese toque diferente y significativo que le otorgan la verdadera importancia y el sentido a la labor pedagógica realizada.

En este sentido, la disposición de la *responsabilidad pedagógica* en conjunto con las cualidades y características puestas en escena... son elementos extraordinarios, pero que afortunadamente se van dando –cada vez más– de manera natural en las prácticas educativas entre un profesor/a y un alumno/a con discapacidad intelectual.

De esta forma, el «hacerse cargo» de «todas» las necesidades y reclamos de un alumno/a con discapacidad intelectual implica atender aquellos aspectos que no parecen ser relevantes, como también de aquéllos que parecen ser exclusivos de la familia. Por ello el profesor auténticamente responsable debe desplegar todos sus esfuerzos buscando medios, recursos y alternativas que faciliten y mejoren la vida de estos alumnos/as para que así puedan integrarse plenamente a la sociedad.

Por todo lo anterior, «hacerse cargo» de un alumno/a con discapacidad intelectual –¡en su totalidad personal!– requiere poner en activo todo el amor, sensibilidad y tacto pedagógico para que éstos se sientan plenamente acogidos, valorados y escuchados, dejando así preparado el terreno para poder llegar a cambiar la percepción de ellos mismos/as y de la vida en su más amplio sentido.

Para poder ver en activo este «hacerse cargo del otro en todo su ser personal», a continuación mostramos un ejemplo brindado por una responsable profesora:

«... el handicap que sufre Gustavina es uno de los que me preocupa más: ¡ha pasado la mayor parte de su infancia y adolescencia hospitalizada y alejada de su familia! Por eso, me he propuesto integrarla de manera activa en las clases de psicomotricidad. Para ello, converso con el kinesiólogo y le hago saber mi inquietud sobre la posibilidad de planificar una serie de ejercicios especiales para que Gustavina pueda integrarse plenamente a la clase... He buscado conversar con la madre... y mandar una nota al médico que atiende a la joven para que dé el visto bueno a la serie de ejercicios de psicomotricidad pensados... Gustavina ya no es una espectadora de la clase sino que participa activamente de ella. Yo, con mucho agrado, estoy siempre pendiente de ella en cada clase... y me encargo personalmente de trasladarla en brazos desde la silla de ruedas a las colchonetas; por otro lado, cuando desarrolla los ejercicios estoy pendiente de que sus movimientos no le vayan a provocar algún problema físico. No obstante, trato de que mi cuidado no sea muy evidente; es decir, intento ser discreta para que ella no se sienta observada. Aun así, ella algo capta, porque, de vez en cuando, me mira y me dice: “¡Profesora, no se preocupe, no me pasará nada!”.

(Anécdota narrada por la profesora [1])

Todas las intervenciones de esta profesora desvelan el sentimiento de «*ir más allá... para asegurar*», de alguna forma, el máximo bienestar personal de su alumna. La marcada *responsabilidad pedagógica* no le permite restringir sus esfuerzos, ni menos limitarlos al plano netamente académico... ¡Por supuesto que no!

Desde que Gustavina aparece en el escenario pedagógico y – particularmente– en la vida de esta profesora, se puede percibir la intensa y especial conexión que surge entre ellas. La historia de vida de esta alumna empapa el espíritu de esta profesora y la «obliga moralmente» a hacerse cargo de ella en todos los aspectos que involucran su existencia. La vulnerabilidad de Gustavina se impone como una poderosa «llamada» que la interpela a responder a todas sus demandas. El afecto y sensibilidad que la distinguen le permite interpretar la primera necesidad vital de su alumna, que es sentirse muy querida y respetada como persona. Esto como punto de partida para pre-ocuparse y des-vivirse, considerando y anticipando todas las instancias que la pueden ayudar en su vida cotidiana.

«Profesora no se preocupe, no me pasará nada»... Todo el amor y la sensibilidad puesta a favor de su alumna han logrado establecer esta profunda

conexión, que no necesita palabras y que sólo actúa movida por los más puros sentimientos de «responsabilidad por el Otro». ¡Sí; así es! Hacerse cargo de todo su ser personal es lo único que llena las expectativas y la propia vida de esta profesora y, así mismo y/o principalmente, mejoran la calidad de vida de Gustavina su alumna.

Considerando que la educación puede ser considerada reductivamente como una tarea dedicada a la simple transmisión de saberes o cultivo de destrezas, ¡nunca debemos olvidar que éste no es su único ni principal fin... sin menospreciar ni desconocer la importancia que esa tarea también tiene! Lo anterior adquiere más importancia –¡sin comparación!– cuando hablamos particularmente de la educación especial. Esos objetivos más tangibles... se quedan muy cortos en alcance personal y pedagógico; o dicho en otras palabras: este objetivo adolece, ante todo, de algo esencial. Ese algo es la «plena acogida de la persona», como objetivo central de toda actividad pedagógica-educadora. «Hacerse cargo del otro» en toda su plenitud implica poner en el centro de todas las acciones pedagógicas a la persona de cada alumno y alumna con toda su singularidad y totalidad. Esto resulta más inteligible si se asume que el fin último de todo proceso educativo debería ser, ante todo, el crecimiento, la maduración global y la felicidad de las personas que participan como destinatarias en este proceso.

Creemos que la misión que se pretende en educación especial es una tarea «cuasi-titánica»; o si se quiere expresar esto mismo de manera menos drástica, es todo lo contrario a lo que no pocos profesores están tentados a asumir, dado que muchas veces es «más práctico» y rápido «ocuparse» de los aspectos académicos más evidentes. En este sentido, la responsabilidad pedagógica es, por esencia, rotundamente «exigente», porque implica una «una actitud –educadora– de máximos». Es decir, implica siempre una actitud de serena alerta en el profesor comprometido, de modo que lo predispone para des-vivirse por sus alumnos/as, o lo que es lo mismo: para llegar a vivir... «por... y para los Otros».

La responsabilidad pedagógica requiere cuidar con solicitud materna-paterna a los alumnos/as con discapacidad intelectual

Considerando que «hacerse cargo del otro en todo su ser personal» implica entrar en el mundo de cada uno de los alumnos/as que nos son confiados para dar respuestas oportunas a todas sus demandas o reclamos, podemos señalar que la responsabilidad pedagógica en la experiencia vivida por un profesor/a respecto a un alumno/a con discapacidad intelectual está llamada a hacerse cargo de múltiples aspectos, entre los cuales –de manera recurrente– están los de cuidar con «solicitud materna-paterna» a cada uno de ellos. Esto es así debido a que, lamentablemente, como ya se ha comentado con anterioridad, las más temibles carencias que pueden afectar a los niños y jóvenes con discapacidad intelectual echan sus raíces en la falta de afecto, cuidado y preocupación de parte de adultos responsables, que en principio, deberían ser sus padres o familiares, y de manera más general, la discriminación y –muchas veces– la indiferencia por parte de la sociedad.

Para demostrar con ejemplos la importancia de hacerse cargo «*in loco parentis*» en educación especial veamos el siguiente fragmento de la anécdota de esta profesora:

«... Todos los días son un reto para mí debido a la gran diversidad de mis alumnos, pero trato de atender con todas mis energías a cada uno de ellos, porque los siento como “responsabilidad mía”. Además, estoy segura de que todos pueden aprender y crecer de acuerdo a sus posibilidades, pero también casi más allá de ellas. Yo creo en ellos, creo que pueden ser mucho más de lo que sus familias piensan y de lo que ellos mismos imaginan; por eso, trato de interpretar sus voces y sus gestos muchas veces incomprensibles. Estoy convencida de que si sus familias y personas cercanas se dieran el tiempo para escucharlos y prestarles atención también, se darían cuenta de que es muy fácil llegar a ellos. Si abrieran del todo su mente y su corazón les harían más grata la vida y, sobretodo, les permitirían ser parte de su mundo...»

(Anécdota narrada por la profesora [19])

La profunda reflexión que hace esta profesora nos hace desvelar el profundo amor que siente por cada uno de sus alumnos y alumnas con discapacidad intelectual; un amor genuino como el que una madre y/o un padre le profesa a su hijo/a. Sin embargo, otro poderoso mensaje que nos revela es el cuestionamiento sobre la falta de amor, comprensión y compromiso de que son objeto sus alumnos/as por parte de algunas o no pocas de sus familias.

Afortunadamente, a pesar de todos estos cuestionamientos, lo más importante es que esta profesora «cree en cada uno de sus alumnos/as»... y que se hace cargo de cada uno de ellos desde la responsabilidad pedagógica. Desde esta toma de posición –y para paliar en parte– la carencia de cuidados y preocupación de parte de sus familias, ella misma, como educadora, adopta una actitud «*in loco parentis*», esto es: «*materna-paterna*» para posibilitar de la mejor forma posible que *sus* alumnos experimenten una sensación de seguridad, apoyo y orientación vital-personal.

«Sentirse apoyado, seguro y colmado de cuidados y preocupación»... nos dice. Esto es lo que –idealmente– todo ser humano necesita para desarrollarse y ser feliz, especialmente aquellos más vulnerables y desvalidos. Respecto a esto, esta es la experiencia que vive Guido junto a su buena profesora:

«Dentro de las múltiples necesidades que tenía mi alumno Guido, estaban las más básicas: higiene personal y alimentación. Por ejemplo, casi todos los días se presentaba sin afeitarse... y con muchísima hambre. Cuando le preguntaba si había comido en casa, la respuesta casi siempre era negativa. Un día noté también que caminaba de forma algo extraña, cojeando un poco. Yo le pregunté si se había caído o si alguien le había golpeado, pero él, con una amplia sonrisa y sus ojos traviesillos, insistía en que no le pasaba nada. No obstante, yo sí notaba, a través de su mirada, su incomodidad al andar, como si le dolieran los pies, por lo que me dispuse a revisárselos. Al sacarse los zapatos, vi con gran pena que sus zapatos eran dos números más pequeños que el que le correspondía. Además de ello, al no llevar calcetines, tenía también ampollas y heridas en los dedos, en el talón y en la planta de los pies, además de la suciedad y el mal olor que acompañaban este triste espectáculo. Al ver todo esto, me dio mucha tristeza y no llegue a llorar tan solo porque Guido me miraba con sus ojos traviesos y me regalaba, como siempre, su sonrisa, pero me dieron unas fuertes ganas de abrazarlo y de que sintiera muy protegido a mi lado».

(Anécdota narrada por el profesor [28])

La inmensa vulnerabilidad de Guido capta con emoción toda la predisposición de esta profesora de hacerse cargo de todos los aspectos que conforman «su mundo» y su singularidad. La indignancia de su alumno la *obliga* a actuar «*in loco parentis*», es decir lo acoge como lo haría un padre o una madre, ya que las necesidades más básicas no están cubiertas... y amenazan –de forma inminente– con dificultar el pleno desarrollo de su alumno. Por tanto, además de acoger a su alumno, se hace *responsable* de la propia responsabilidad de la familia para asegurar así su pleno crecimiento y desarrollo integral.

Por otra parte, podemos «percibir» a través del relato de esta profesora que la *responsabilidad pedagógica* puesta en práctica actúa paralelamente con el amor y la sensibilidad. ¡Por supuesto! Porque sólo así podemos entender esa exquisita conexión que logra trazar con su alumno, que transforma esta relación pedagógica en una estrecha unión orientada a desear y buscar siempre el bien, o más aún: lo mejor para su alumno.

«Yo sí que notaba a través de su mitrada su incomodidad»... Aunque Guido no reclamaba ni expresaba lamento alguno, su excelente profesora sabía que «algo le incomodaba». Podía «leer» en su cara aquello que con palabras no expresaba, hasta el punto de experimentar en «carne propia» sus dolores y sentimientos más íntimos. Amorosamente, actúa con fino tacto para interpretar sus sensaciones e intervenir así de manera correcta, sin forzar ni intimidar a su alumno. ¡Qué extrema sensibilidad y ternura..., como la de una madre! Sin esa solicitud amorosa y responsable, es muy probable que el estado de indignancia en la que se encontraba su alumno hubiese empeorado con el tiempo, sin ninguna posibilidad de mejorar su calidad de vida.

La disposición esencial de la responsabilidad pedagógica, permitió que esta profesora «entrara en el mundo de su alumno» y pudiera así responder a todas sus necesidades de manera solícita e inmediata, buscando para ello las fórmulas más oportunas para potenciar su confianza. A través de su orientación, cercanía y paciencia, poco a poco, va transformando la vida de su alumno y –¿por qué no decirlo?– llenando el vacío vital y personal que vive por parte de la familia.

En cada experiencia vivida por los profesores/as que han brindado sus anécdotas es posible valorar la responsabilidad pedagógica como una condición que no sólo «se hace cargo» de los aspectos académicos, escolares, de sus alumnos/as con discapacidad intelectual. Muy por el contrario, en casi todos los relatos se pueden apreciar que las carencias más significativas que tienen estos alumnos/as son de tipo afectivo y social, y que buena parte de ellas deberían ser satisfechas en –no pocos casos– por sus familias.

En este orden de cosas, de forma especial en contextos socio-culturalmente deprimidos, lamentablemente, la situación actual respecto a la responsabilidad de un buen número de familias es desalentadora, particularmente en lo que respecta a los niños y jóvenes con discapacidad intelectual. Esto puede llegar, incluso, a ser grave, hasta el punto de que en ocasiones no cuentan –ni siquiera– con el cariño y el apoyo familiar; o, incluso, en ciertos casos extremos, llegan a vivir un rechazo por parte de la propia familia. Este es uno de los motivos fundamentales por los que los educadores que se hacen cargo de este tipo de alumnos/as tienen como un deber primario ejercer una responsabilidad solícita «materna-paterna», para asegurar el bienestar psicológico y socio-afectivo de cada uno de sus alumnos/as.

En este sentido, *la importancia de la responsabilidad pedagógica* reside en proveer a los niños y jóvenes de una esfera de protección en la que puedan desarrollar una madurez y un crecimiento global y, muchas veces, gestionar además la disposición y responsabilidad de sus propias familias para asegurar que tengan una atención integral.

La responsabilidad pedagógica responde con amor y sensibilidad pedagógica

Cuando afirmamos que la responsabilidad pedagógica responde con amor y sensibilidad, lo que en verdad estamos diciendo es que la responsabilidad pedagógica necesita de ambas condiciones para ser auténtica y verdadera. Sólo así puede producir efectos positivos en las personas que establecen una relación pedagógica, que –en este caso– corresponden a un profesor/a y a un alumno/a con discapacidad intelectual.

En las anécdotas analizadas se dan auténticas experiencias de responsabilidad para con niños y jóvenes con discapacidad intelectual y en todas ellas, tanto de manera implícita como explícita, siempre están presentes el amor y la sensibilidad como condicionantes esenciales para que la experiencia de la responsabilidad pedagógica sea tal.

En este sentido podemos pensar que la condición especial de cada uno de estos alumnos y alumnas trae consigo un «ingrediente» que no puede estar ausente en la relación pedagógica que se da entre un profesor responsable y un alumno con discapacidad intelectual; esto es, «el amor pedagógico» puro y profundo que se da entre ambos actores. Veamos qué mensaje nos lanza la siguiente anécdota:

«... Carla es una joven de 21 años, con discapacidad intelectual severa. No tiene lenguaje comprensible; sólo balbucea la palabra “mamá”, y de forma constante babea... Se caracteriza por ser muy cariñosa, por lo que muchas veces recibe el rechazo de las personas que no la conocen por su osadía de abrazar y acariciar a extraños... Corre a mi encuentro, me abraza y me besa, dejando mis mejillas llenas de saliva; después toma mi cartera, me da la mano, y entramos juntas al colegio...»

(Anécdota narrada por la profesora [19])

«Se caracteriza por ser muy cariñosa»; «me abraza y me besa»; «entramos juntas al colegio»... Esta profesora fija su mirada –claramente– en el «vaso medio lleno» ante la presencia de su alumna Carla. La mira con los «*ojos del amor*» y la valora en todo su ser como persona, anteponiendo sus cualidades positivas antes que sus limitaciones. Creemos que sólo el profundo afecto que se tiene por una persona puede acoger y respetar toda su persona, valorándola tanto por lo «que es» como por que puede «llegar a ser».

Desde el primer momento en que esta alumna se hace presente en la vida de esta profesora la interpela con una poderosa «fuerza moral» que la «obliga» a quererla y acogerla en toda su dignidad de persona. ¡Quiéreme, acógeme!... le

solicita en el silencio exteriormente más claro. Tal vez es esta la llamada silenciosa que Carla le lanza a su profesora, dándole así el punto de partida a este encuentro tan especial. Seguidamente, desde ese momento todas sus acciones están marcadas por el profundo afecto que siente por Carla, *su alumna*, y –a pesar de que ésta no tiene un lenguaje verbal comprensible– se establece entre ambas una verdadera conexión; aquélla que permite comunicarse desde el fondo de sus corazones. Por tanto, estamos convencidos de que sólo un profesor/a auténticamente responsable puede responder con amor y sensibilidad ante las necesidades y llamadas que le lanzan sus alumnos y alumnas con discapacidad intelectual.

Pero prosigamos con la experiencia vivida por Carla y su responsable profesora:

«... Carla tiene muy buen carácter. Sin embargo, hay períodos en los que se encuentra extremadamente sensible y llora sin motivo aparente. Yo he puesto todo mi interés en aprender a “escuchar” sus llantos, sus risas y hasta sus “MAMÁ... MAMÁ”, ya que cada uno suele tener un significado diferente, y si no estoy atenta... tal vez le haga pasar algún dolor o incomodidad innecesarias...»

(Anécdota narrada por la profesora [19])

Ciertamente esta profesora está inclinada hacia el mayor bien personal y pedagógico de Carla, y trata de estar siempre atenta para dar respuestas oportunas a todas sus demandas y necesidades. Se esfuerza permanentemente por *escuchar* y prestar atención a todas *las señales* y «*llamadas silenciosas*» tratando de responder los aspectos objetivos y subjetivos de sus experiencias. Con fina sensibilidad, trata de interpretar cómo vive las situaciones poniendo atención en sus miradas y gestos para convertirlos en realidades de su naturaleza, de manera que se pueda comunicar y evitar así que sufra, sienta dolor o incomodidad.

La *responsabilidad pedagógica* supone un profundo *amor* y una preclara *sensibilidad* para *ver* lo que los alumnos/as con discapacidad intelectual necesitan en cada momento y circunstancia; algo que se da como fruto de estar pendiente de su bienestar, crecimiento personal y de lo que es realmente mejor para cada uno de ellos en todo orden de cosas. Es la sensibilidad desplegada por los profesores/as responsables pedagógicamente lo que les permite entrar en el corazón de la realidad interna de sus alumnos y lo que les obliga, a partir desde ese momento, a escuchar atentamente todas sus llamadas.

Un profesor/a responsable pedagógicamente de un alumno/a con discapacidad intelectual movido por el afecto verdadero, despliega una gran generosidad hacia cada uno de ellos y a sus múltiples necesidades, ofreciendo muchas veces sus mismas pertenencias personales o dejando en segundo plano sus propios deseos subjetivos, aun cuando, a menudo, puedan ser legítimos.

En este sentido podemos señalar que la importancia que tiene la responsabilidad desplegada con *amor* y *sensibilidad pedagógica* es que puede *afianzar la seguridad* de los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, ya que todos los esfuerzos están orientados hacia su crecimiento personal, buscando siempre lo que es mejor para ellos/as y en –definitiva– conseguir un cambio positivo en su personalidad integral.

La responsabilidad pedagógica requiere vivir la vocación docente

Para un profesor vivir la pedagogía como vocación implica –en primer lugar– un gran compromiso a favor de las personas de cada uno de los alumnos y alumnas de quienes se hace cargo. Sin embargo, debemos considerar que estar en permanente disposición para responder incondicionalmente a cada uno de ellos/as no entra en contradicción con las competencias técnicas que –sin duda– debe poseer, sino más bien, las complementa, las enriquece y, a veces, las sublima.

Un profesor/a que vive su vocación emana una gran complacencia y satisfacción respecto a lo que hace, pero principalmente se entrega con profundo amor y sensibilidad a aquéllos que acoge desde la responsabilidad pedagógica.

Para captar mejor el vivir la profesión como vocación reflexionemos en la anécdota aportada por esta profesora:

«...Me fijé que Paolo movía torpemente sus brazos imitando estar tocando una guitarra y tratando de ‘cantar’ la canción... Él comenzó a ‘tocarla’ alegremente... y se movía y saltaba lleno de gozo en su silla de ruedas convencido de que cantaba y tocaba magistralmente ese instrumento... Era una imagen maravillosa ver cómo disfrutaba de la música... que también tiene un lenguaje, diferente, aunque universal...»

(Anécdota narrada por la profesora [12])

«Era una imagen maravillosa ver cómo disfrutaba la música»... Sólo las personas que «*aman lo que hacen*» pueden *regocijarse plenamente* ante los pequeños detalles que se presentan en el día a día junto a los que le preocupan. ¡Ser *feliz* viendo que el Otro que está a mi cuidado es feliz, es lo que de verdad marca la diferencia entre un trabajo y una vocación!... algo que, en este caso, sería entre ser un profesor meramente asalariado... o ser un profesor pedagógicamente responsable de un alumno/a con discapacidad intelectual.

En esta experiencia podemos ver que Paolo conmueve a su profesora con sus esfuerzos y avances, pero –sobre todo– con su actitud alegre y positiva ante los retos que se le encomiendan. Así, podemos señalar que la responsabilidad pedagógica es capaz de producir *sentimientos de alegría y emoción en esta profesora*, incluso con las pequeñas señales que muestra *su* alumno, teniendo la plena confianza en que cada uno de estos avances ayuda a mejorar su bienestar y mejoría vital-personal.

La responsabilidad pedagógica –entrelazada con el amor pedagógico– permite a los profesores/as establecer una *estrecha unión* con sus alumnos/as con discapacidad intelectual. Una interconexión existencial pedagógica que les permite «*ver*» y «*sentir*» su vida interior, emocional y anímica, «*en*» y «*a través*» de ellos mismos. Estas palabras, de hecho, están reforzadas por lo que afirma claramente nuestro autor de referencia, cuando nos dice: «nuestro interés pedagógico hacia los niños ha de estar animado por nuestro amor o interés por ellos mismos» (Van Manen, 1998, p. 47).

En este sentido, la *responsabilidad pedagógica* es una tarea para la que se necesita una sensibilidad extrema, ya que, tal como el mismo autor escribe con acierto: «Es también la expresión de nuestra experiencia de encontrarnos con el

niño, como una persona que ha entrado en nuestra vida, que nos reclama, que llega a transformar así nuestra vida...» (Ibíd. p. 36). ¡Qué profunda observación! Lo es porque, en realidad, nos desvela una realidad, fruto de vivir y poner en práctica la responsabilidad pedagógica: el hecho de que los auténticos profesores responsables pedagógicamente de alumnos y alumnas con discapacidad intelectual lleguen a sentir, como fruto de ello, cómo *cambian y mejoran sus vidas personales y profesionales*.

Por tanto, el «hacerse cargo» de este tipo de alumnos/as se asume más que como una tarea o un simple trabajo profesional, como un privilegio y una oportunidad para transformar las propias vidas y las de los demás... ¡Sí!, un sentimiento que invade con fuerza los corazones de cada profesor/a que ha tenido una relación pedagógica profunda con sus alumnos/as con «DI». Sentimiento profundo que –¡tan bien!– lo describe Lévinas, al decirnos: «nos acercamos al Absoluto... en la medida en que nos acercamos a los otros».

De acuerdo a lo anterior, en la responsabilidad pedagógica existe algo de infinito, es decir, existe *una exigencia insaciable* respecto a los alumnos y alumnas que tenemos a nuestro cargo, ya que nunca se acaban de dar por satisfechas todas sus demandas y reclamos, sobretodo una vez que éstos egresan del centro que los ha acogido durante un largo tiempo. Es precisamente por ello por lo que los profesores/as se «preocupan» por el futuro de sus alumnos/as cuando éstos terminan su estancia en el centro al cumplir con la edad límite a nivel escolar. Respecto a esto, Lévinas nos susurra al oído: «Nadie puede en ningún momento decir: he cumplido todo mi deber» (1991, p. 78). O aplicando esto a nuestro tema y a nuestra tarea educadora: ¡Ciertamente, nunca es suficiente todo lo que hacemos por los Otros (alumnos/as) cuando se trata de lograr la plena integración, aceptación y, sobretodo, valoración personal y social de los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual!

Pero sigamos avanzando respecto a la experiencia vivida como vocación por parte de esta profesora:

«... Durante los primeros meses traté de ganarme su confianza buscando que ella se sintiera segura conmigo; para ello, siempre la tomaba muy en cuenta, demostrándoselo a través de pequeños gestos: un guiño de ojo, un golpecito en la espalda o un simple y sentido: “¡Gracias Pamela!” o un “¡Qué bien Pamela!”... Todo esto lo hacía para hacerle sentir que ella era valiosa e importante para mí y para sus compañeros...»

(Anécdota narrada por la profesora [21])

Solamente los profesores/as con una *fina sensibilidad* están aptos para captar las «llamadas silenciosas» de sus alumnos/as con «DI» y dar las respuestas más oportunas y acertadas. La sensibilidad y el compromiso de los profesores/as hacia el bienestar general de sus alumnos/as buscan las mejores instancias e iniciativas para potenciar aquellas habilidades y cualidades que les ayudarán a transformar y mejorar su calidad de vida.

La *responsabilidad pedagógica* respecto a los alumnos y alumnas con DI actúa con sensibilidad para ver tanto la primacía del *bien educativo* como los aspectos emocionales que provocan pequeños cambios en la conducta de los alumnos/as, desplegando, así, toda su carga de *creatividad, ingenio y multiplicidad de recursos* para que éstos se sientan confiados, aceptados y valorados en toda su integridad y dignidad personal, buscando en cada momento su bienestar y crecimiento global para llegar a mejorar así su calidad de vida.

Un profesor/a responsable siente una profunda admiración y amor por su trabajo, y la vive como una vocación hacia el servicio a los demás, asumiendo «el hacerse cargo» de cada uno de sus alumnos/as como una misión de gran importancia por el bien educativo que puede hacer con ellos en el centro escolar para mejorar así su calidad de vida.

Veamos este pequeño fragmento de una anécdota brindada por un profesor que refleja fielmente cómo vive su vocación:

«... Son estos pequeños detalles, cargados de emoción y de solicitud, los motivos por los que me levanto cada mañana y me dan la seguridad de saber que no podría tener ningún otro trabajo ni ejercer otra tarea tan decisiva y satisfactoria como la de ser profesor de mis alumnos con discapacidad...»

(Anécdota narrada por el profesor [8])

¡Profundas revelaciones... éstas! Únicamente inteligibles si reflejan el sentido y la importancia que le da este profesor a su labor docente... ¡La vive plenamente, con amor y con alegría! Porque un profesor responsable pedagógicamente de sus alumnos con DI ha de amar y vivir la educación especial como una «vocación» que le insta a desear el bien y la felicidad de todos y cada uno de los alumnos y alumnas que tiene a su cargo.

La responsabilidad pedagógica valora al ser humano-personal

Un profesor/a pedagógicamente responsable de un alumno/a con discapacidad intelectual presupone el descubrimiento del inmenso valor escondido que toda persona tiene en sí misma. Para ver con un poco más de claridad lo que estamos comentando, pongamos atención en la experiencia de este profesor respecto al descubrimiento que hizo en su alumno:

«Uno de mis alumnos, que tiene lenguaje y se comunica verbalmente sin mayor dificultad, dentro de lo que corresponde a su discapacidad, es Manuel, un joven de 19 años, con discapacidad severa, pero que tienen grandes habilidades sociales que lo hacen ser muy sociable y tener una buena relación con los demás. Todos los alumnos son muy importantes para mí; sin embargo, Manuel es especial por muchas razones que no siempre es fácil explicar; entre ellas, por su gran inocencia y la ternura que manifiesta en sus conversaciones, así como también por su empeño y por la energía que pone en activo en las actividades que realiza. Le doy muchas actividades para que se sienta útil y para que, además, potencie al máximo sus habilidades. Siempre está contento y esa alegría me la traspasa día tras día.

Un día estábamos en el claustro reunidos hablando de actividades, propuestas, etcétera. De pronto, sonó el teléfono de coordinación. Nadie podía imaginar la noticia. Salí yo de la reunión y contesté a la llamada:

Sí, hola, dígame.

Hola, Toni, soy María. Escúchame; estoy en el hospital; te quería decir que Fátima ha muerto.

¿Qué dices, María?; ¿pero qué dices. ¿Cómo ha sido?

Una insuficiencia. Toni, todo iba bien, pero en poco rato se ha complicado todo y no ha reaccionado. Oye Toni, disculpa, pero ahora te tengo que dejar.

No te preocupes; ahora aviso al claustro.

Gracias Toni.

De nada María. Ánimos.

¿Cómo explicar a mis compañeros y los alumnos lo sucedido? Una inmensa tristeza invadió todo mi ser. Además de una incredulidad, el día anterior todo estaba ‘súper bien’. La intervención había ido muy bien; y de golpe... ¡¡Qué GOLPE tan duro!! Los ojos se me empañaron por completo. Abrí la puerta del aula, y dije:

- Lo siento, pero creo que tenemos que suspender la reunión.

- ¿Por qué?, me preguntaron. ¿Qué pasa?

- Os tengo que dar una mala noticia. Fátima ha fallecido.

Comenté yo: “Tendremos que reunir por aulas a los chicos y chicas y comentárselo”.

En la escuela siempre se han trabajado las emociones como un tema importante para que los chicos puedan expresar con sus posibilidades aquello que sienten, aquello que les pasa por dentro.

Fui hacia el aula y reunimos cada uno a su grupo. Yo me junté con otro compañero. En esa aula había cinco alumnos, de los cuales dos tienen habla, entre ellos Manuel pero poco nivel de abstracción.

“Hola guapos y guapas –les dijimos–. Bueno, Carles (tutor) y yo os tenemos que explicar una cosa (¡se me hacía un nudo en la garganta; no era la primera vez que les teníamos que explicar que algún compañero de clase había muerto; siempre lo hacemos y dejamos que expresen aquello que sienten, pero esta vez la muerte había sido inesperada!). ¿Os acordáis –proseguimos– que os comentamos que Fátima estaba en el hospital? Bueno; ¡pues hoy nos ha dejado... y ya no vendrá más a clase! ...

Emocionado, vi sus caras de tristeza, escuché el silencio que nunca se oye en nuestra escuela, acostumbrados a gritos, alegría, voces y palabras repetitivas. Una de las alumnas se abrazó a Carles, y le dijo que no quería que se fuera, que no quería... A mí se me retorció el corazón, pero tenía que seguir hablándoles...

¿Cómo les podía hacer entender que era la muerte?

¿Bueno, sabéis donde se ha ido Fátima?... pregunté.

Al cielo; arriba, contestó la alumna que lloraba.

No –contestó Manuel–; otro de los alumnos, que estaba serio mirándose las manos.

¿Pues dónde crees que ha ido? –le pregunté yo a Manuel.

Se ha ido en una nube hasta Marruecos (Fátima era marroquí)

... y ¿porque dices eso? –le pregunté.

Se ha ido volando en la nube a Marruecos porque no se podía llevar su silla de ruedas... contestó.

Tuve que salir de la clase, porque no podía contener ni mi emoción ni mi llanto. Manuel me acaba de dar una lección de sencillez, de coherencia, de humanidad. Pero no sólo eso. Manuel había resuelto un enigma: el de la muerte, tanto para él como para sus compañeros y para los profesores. Nunca se me hubiera imaginado algo tan sencillo, pero tan lógico como que iba a ir en una nube porque no se podía llevar su silla de ruedas. Pero su reacción hizo que sus compañeros se tranquilizaran, que nosotros nos tranquilizáramos. Ahora, cada vez que veo su silla de ruedas, miro por la ventana y veo la nube que llega de Marruecos para saludarnos.

Manuel es el ejemplo de que la discapacidad intelectual no es una limitación para entender la vida. Quizás estos niños y jóvenes la entienden mucho mejor que nosotros. Y me gusta pensar que nosotros contribuimos para que ellos puedan crecer día a día hasta desarrollar sus máximas potencialidades; ¡también las emocionales y las más hondamente personales!

(Anécdota narrada por el profesor [9])

En la experiencia vivida por este profesor vemos cómo desde el comienzo «ve», en primer lugar, a los *seres humanos* que hay en cada uno de sus alumnos/as. Considera –ante todo– a *la persona* que se encuentra en el fondo, «más allá» de lo evidente a una mirada superficial, interpretando así con acierto lo que quieren realmente expresar a nivel emocional. Desde esta perspectiva cuida y se pre-ocupa de que sus «llamadas», incluso las más «silenciosas» tengan eco y sean respondidas con inmediatez y buscando siempre el bienestar global y la felicidad de cada uno de ellos.

De acuerdo a esto, a través de la responsabilidad pedagógica el profesor asume con respeto y valoración la vida de cada uno de sus alumnos/as. Buscando siempre el mayor bien pedagógico y personal, ayudándoles a integrarse a una sociedad que –con frecuencia– los discrimina o infravalora.

Con todo, creemos que para este profesor lo fundamental es, sobretodo, «verlos» y tratarlos como personas y no simplemente como alumnos con discapacidades o –aún peor– como si fueran unos meros pacientes... La responsabilidad pedagógica implica un profundo amor respetuoso hacia la persona de sus alumnos/as, al margen y –más allá– de sus posibles deficiencias, valorándolos así a cada uno de ellos/as en «todo su ser». Así lo demuestra la disposición y preocupación que le produjo el tener que explicarles la triste noticia sobre la muerte de una de sus alumnas: «¡Tenemos que reunir a los chicos y comentárselos!» Su manifiesta preocupación respecto a la forma de explicarles –este tan delicado tema– denota el respeto que le profesa a sus alumnos/as. Paralela pero próximamente, destaca la gran sensibilidad con la que enfrentará la triste misión de comentar la triste noticia a todos los chicos/as; lo que demuestra el valor y la consideración que tiene por cada uno de ellos.

La *responsabilidad pedagógica* en educación especial implica «hacerse cargo» de las emociones más profundas de los alumnos para ayudarlos a entender un poco mejor la vida y para poder relacionarse con los demás del modo más normalizado posible.

Por otra parte, un profesor responsable ha de tener la *capacidad de asombro* y la confianza de que sus alumnos/as pueden entender y expresar sus sentimientos, así como también de *valorar* su hermosa y *particular manera de ver la vida*.

Como podemos apreciar, la *responsabilidad pedagógica* en educación especial implica «ver más allá» de lo evidente y dar la mayor importancia al «*ser humano*» que se esconde detrás de toda esa vulnerabilidad e indignancia –al fin y al cabo, accidental– para considerar –siempre y ante todo– la persona que puede «llegar a ser». Veamos lo que nos dice esta profesora respecto a su visión sobre su labor docente:

«Es un gran reto que tengo que afrontar con afecto y dedicación, ya que las llamadas silenciosas que me hace muchas veces son más válidas y claras. Me hacen “ver” a la persona que hay en el fondo de ella y, aunque muchas veces no sé con plena seguridad si mi interpretación es la correcta, sí que estoy seguro de haber conectado a nivel emocional con esta alumna mía».

(Anécdota narrada por el profesor [10])

Sin lugar a dudas, para esta profesora lo más importante es la persona que está en lo más íntimo de cada uno de sus alumnos. Para ella, ser pedagógicamente responsable de una alumna con discapacidad intelectual implica «ver», ante todo, a la persona que se encuentra en el fondo, «más allá» de lo evidente a una mirada superficial, interpretando así con acierto lo que quieren realmente expresar a nivel emocional. Desde esta perspectiva, cuida y se preocupa de que sus «llamadas», incluso las más silenciosas, sean respondidas con inmediatez y buscando siempre su bienestar.

La sensibilidad de una profesora responsable le permite interpretar la necesidad vital de sus alumnos/as, que no es otra –sustancialmente– que sentirse queridos, respetados y valorados. Su vulnerabilidad inspira el afecto y el deseo de transformar las posibilidades pedagógicas en situaciones significativas para sus alumnos, considerando y anticipando todas las instancias que puedan ayudar a mejorar la calidad de vida de cada uno de ellos/as.

Con todo, la responsabilidad pedagógica da un gran sentido a la propia vida de los profesores/as que se hacen cargo de alumnos y alumnas con DI, como profesores y como personas. Para cada uno de estos profesores/as responsables pedagógicamente de estos alumnos/as, la persona de cada uno de ellos/as es fuente de valor y dignidad. La vulnerabilidad de estos alumnos/as es la fuerza que reclama su atención y acogida amorosa y preocupada como una voz que les dice: «¡Acógeme!» «¡Quiéreme y ayúdame a ser parte del mundo!».

Cuando la responsabilidad pedagógica es auténtica, los desafíos y limitaciones no son obstáculos para que el profesor se haga cargo –¡más todavía, si cabe!– de su alumno; todo lo contrario: y por el contrario, esos «leones de paja» son el estímulo para incrementar la fuerza para seguir buscando –¡más que nunca!– lo que es mejor para su desarrollo personal y global.

Capítulo 7. Consideraciones finales

Introducción

«En algún lugar de un texto hay una frase esperándonos
para darle un sentido a la existencia»

(Cervantes)

Al llevar a cabo una investigación fenomenológica hermenéutica hay que tener claro que *no se formulan conclusiones*, ya que *concluir* no es precisamente lo mejor que puede hacerse con los significados de la experiencia vivida. Por el contrario, lo que se intenta es «*evocar parte de este misterio*» (Van Manen, 2003, p. 70)... de la responsabilidad pedagógica, no siendo posible aprehenderlo totalmente a partir de una sola investigación, dada su complejidad e inefabilidad.

Por tanto el último capítulo de nuestra tesis doctoral, está orientado a elaborar unas consideraciones finales en relación a lo que ha sido nuestro trabajo de investigación. De esta forma, realizamos una síntesis de lo que hemos ido desarrollando a lo largo de este trabajo. De este modo, consideramos el alcance de nuestra investigación teniendo como referencia nuestro punto de partida. A continuación procedemos a abordar los límites y limitaciones que han determinado nuestro estudio de investigación. Y, concluimos dirigiendo nuestra mirada hacia los posibles caminos que se nos abren tras haber llevado a cabo este trabajo de investigación y al haber podido terminar nuestra tesis doctoral.

7.1. Un largo recorrido: desde el principio... hasta el final

Como hemos especificado en los primeros apartados de nuestra tesis doctoral, este trabajo de investigación, al ser –según nuestro conocimiento– el primero en realizarse en el campo de la *educación especial*, tanto desde el punto de vista de la temática –responsabilidad pedagógica en la relación con alumnos con DI– como de aquel otro de la utilización del método «fenomenológico hermenéutico» en su aplicación a este ámbito, *pretende solamente encender una luz* acerca del estudio del fenómeno de la responsabilidad pedagógica desde la experiencia vivida por profesores/as significativos a nivel de entrega a sus alumnos de educación especial. En este sentido, un estudio como éste aspira a abrir un camino sobre la utilización y adopción del método «FH» en investigación educativa, pero está abierto a otros sucesivos y paralelos que permitan desentrañar cada vez –¡ojalá!– más rasgos esenciales de este fenómeno que contribuyan a cambiar nuestra mirada para orientarla a la verdadera esencia de la educación: humanizar y transformar a los seres humanos, en concreto en el campo de la responsabilidad por parte de los profesores en su relación con niños y jóvenes con «DI».

Sin dejar esa línea, ha sido nuestra intención iniciar la posibilidad de que el trabajo y el pensamiento de Van Manen sean adoptados en el contexto de la teorización educativa y de la investigación actual del contexto latinoamericano. Así mismo, nos daremos por satisfechos si a través de nuestro trabajo conseguimos provocar un interés verdadero por conocer más de cerca y profundizar en la propuesta conceptual y —particularmente— metodológica de este autor neerlandés, ya que estamos seguros de que para muchos investigadores y/o profesores puede significar un encuentro decisivo con una desconocida y apasionante forma de concebir la educación y de investigarla.

En fenomenología se parte de la convicción de que cualquier descripción e interpretación de un fenómeno-tema es parcial y *siempre susceptible de ser superado complementariamente por otro estudio que muestre mejor y/o más completamente su verdadera naturaleza-esencial*. Sin embargo, esto no significa que un estudio fenomenológico-hermenéutico tenga un carácter «relativista». —Todo lo contrario—, a pesar de la posibilidad de que la descripción sólo logre una comprensión en algún sentido limitada del significado del fenómeno educativo investigado, en la fenomenología-hermenéutica toda descripción «*conlleva una fuerza moral*» de notoria trascendencia en el mundo de la vida educativa y educadora práctica (Van Manen, 2003, p. 31).

En este sentido los hallazgos de nuestra investigación —que se encuentran de forma especial en el texto fenomenológico elaborado— deberían ser considerados como una muestra significativa —aunque comprensiblemente limitada como hemos indicado— de todo lo que se puede investigar en este campo de la educación. Ciertamente, esta investigación es limitada por muchos factores que, de una u otra forma influyeron en que no se pudiera ahondar más —hasta estos momentos— en el tema y en los hallazgos obtenidos en nuestra investigación. Principalmente, en lo que respecta a la experiencia vivida por los propios alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, que de haberlos considerado de forma explícita, es decir, recogiendo sus experiencias e impresiones, hubiese enriquecido —todavía más— este estudio de investigación.

Por tanto, la investigación recogida en este trabajo de investigación puede considerarse «una» de esas posibles aportaciones. Así las cosas, este estudio representa *una primera exploración sistemática* en el tema de la *responsabilidad pedagógica* desde la perspectiva de la experiencia vivida por esa *tipología de profesorado*. Queda al descubierto así que la responsabilidad está activa en la práctica de no pocos profesores de educación especial y se revela como *componente esencial en toda relación* que aspira a la cualidad de ser verdaderamente pedagógica. Se trata de una responsabilidad que se «*asume*»... o se ignora y, sobre todo, que se «*es*»... o se abandona.

Hemos llegado a verificar que la responsabilidad pedagógica está presente de manera muy marcada —en grados de excelencia a menudo difíciles de superar— en la práctica de muchos profesores y profesoras de educación especial. Presencia insospechada e inimaginable, en un principio al menos, que muestra una faceta que es, a la vez inefable y transparente. Una faceta que se manifiesta como el «ser» de un profesor/a responsable, pero que también se vive como situaciones y momentos de intensa y delicada responsabilidad pedagógica con alumnos/as con discapacidad intelectual, especialmente necesitados de esa actitud profunda y determinante disposición de los profesores y las profesoras que han asumido la hermosa tarea de educarles y formarles al máximo hasta posibilidades a veces difíciles de sospechar.

La responsabilidad pedagógica está presente en la difícil realidad que se vive en educación especial y que a muchos profesores/as les toca afrontar diariamente. Está muy arraigada en ella, algo digno de futura investigación en tanto en cuanto que, sin

dicho arraigo y compromiso radical a nivel de responsabilidad y cuidado pedagógico, la misma tarea profesional-educadora con esa tipología de alumnado corre el riesgo de perder su identidad más profunda y su sentido más excelente. Cabe destacar, así mismo, que el norte de todo auténtico/a profesor/a de educación especial, con particular énfasis, se concentra visiblemente en el propósito pedagógico por excelencia, es decir, en lo que es realmente lo bueno, lo más adecuado y, en definitiva, lo mejor para cada alumno y alumna singular. Una responsabilidad pedagógica que, además, está estrechamente entrelazada con otras disposiciones y cualidades que la hacen perfectamente reconocible y valiosa; entre otras, nos atrevemos a resaltar aquí un profundo «*amor pedagógico*», una « *fina sensibilidad*» para todas las manifestaciones de los alumnos/as... y una «*singular capacidad para ver*» y percibir de un modo altamente positivo la realidad... a menudo, y sólo aparentemente, no especialmente atractiva por multitud de características más bien negativas hacia esta tipología de alumnado... tantas veces presentes en nuestra cultura imperante.

A medida que avanzábamos en la investigación nos surgían nuevas interrogantes que orientaban y daban fuerza a nuestro trabajo: ¿está realmente la responsabilidad mucho más presente de lo que imaginábamos? ¿De qué forma? Al respecto, hemos ido cayendo en la cuenta de que, ciertamente, la mejor forma ha sido viéndola actuar, ya que la responsabilidad es siempre y por sí misma activa. Sólo ha bastado prestarle atención para descubrirla; a modo de ejemplos, entre otros innumerables... en la acogida profunda y genuina del profesor/a hacia sus alumnos/as, en las oportunidades que día a día crea para ellos, en el profundo afecto y paciencia con que se les trata y en la esperanza a toda prueba y de gran carga positiva que se activa y desarrolla para conseguir lo que se es capaz de conseguir con estos niños y jóvenes tan singulares y ‘especiales’... en el mejor sentido de esta raída expresión.

La captación del significado esencial de la responsabilidad desarrollada gracias a esta investigación ha puesto de manifiesto también otros fenómenos componentes de la experiencia pedagógica. Así, se ha ahondado en la comprensión del compromiso del profesor/a y de las convicciones que mantiene la responsabilidad.

Por otra parte, otros de los descubrimientos, en cierta forma sorprendente, es que la responsabilidad pedagógica actúa «*in loco parentis*» para poder atender y responder a todas y cada una de las demandas y necesidades de los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual. Los profesores/as están orientados a actuar con mentalidad paternal y/o maternal para asegurar el bienestar y felicidad de todos sus alumnos/as.

Este cultivo de la responsabilidad pasa por la reflexión acerca de las situaciones concretas de responsabilidad que va modelando la conciencia pedagógica del profesor/a. Además, supone un esfuerzo reflexivo de activación de ciertas convicciones y las posibilidades de cambio y perfeccionamiento de los docentes.

No nos es posible recoger en este apartado toda la multiplicidad de significados desvelados en esta investigación. Éstos se encuentran descritos, en su mayor parte, en el texto fenomenológico que forma parte de lo que – genérica y convencionalmente –, se les denomina «*resultados*». Sin embargo, este texto tampoco agota la riqueza de la experiencia, ya que muchos significados puestos de manifiesto a través de la reducción fenomenológico-hermenéutica han sido tan sólo «*acariciados*» por lo escrito en esas páginas.

7.2. Un nuevo camino se abre ante nuestros ojos

El objetivo de la investigación fenomenológica-hermenéutica es *transformar* la experiencia vivida en un *Texto Fenomenológico* que exprese su esencia, de tal modo que el efecto del texto sea a la vez «un revivir reflejo, una aproximación reflexiva de algo significativo que cobra vida con fuerza en su propia experiencia vivida» (Van Manen, 2003, p. 56):

La reflexión y narración fenomenológica pretende efectuar un contacto más directo con la experiencia de la responsabilidad tal como se ha vivido. Esto es, que quiere aprehender el significado del hecho de «*ser*» profesor/a **para poder vivir la pedagogía de uno con los niños del modo más pleno** (Ibíd. p. 95).

Una vez que hemos llegado a descifrar el significado de una experiencia o una forma de ser en el mundo de la vida educativa/pedagógica... se espera de nuestra parte un compromiso o una respuesta afirmativa a esta «llamada» que nos hace el texto. Es en este sentido que la investigación en ciencias humanas es comprometida con la transformación de la práctica del propio investigador y de los educadores que consultan con «*mente y corazón*» lo que este tipo de investigaciones desvelan y afloran, aunque ya estaban de algún modo ahí, tácitamente, soterradas a la vez que barruntadas de forma implícita, en el psiquismo de los profesores-educadores y pedagogos lectores.

La fenomenología-hermenéutica que propone Van Manen no conduce a una «*praxis relativista*» (2003, p. 167). Una vez que hemos llegado a descifrar el significado esencial de una experiencia o una forma de ser en el mundo pedagógico, se espera de nuestra parte un compromiso o una respuesta afirmativa y más intensa a esa «llamada» que nos hace el texto. Es en este sentido que *la investigación en ciencias humanas es comprometida con la transformación de la práctica... de la misma, concreta y propia tarea educadora*.

El método fenomenológico-hermenéutico es apropiado para explorar los temas de sentido y significado pedagógico esenciales. Por tanto, únicamente pueden ser la materialización de una auténtica preocupación pedagógica, como acontece claramente en nuestro caso.

Una preocupación auténtica significa una preocupación vivida respecto de la naturaleza esencial de una experiencia, por lo que cabe preguntarse entonces: *¿Qué es lo que realmente nos interesa en nuestra vida como profesores... y, más concretamente, de alumnos/as con discapacidad intelectual?*

De igual forma queremos expresar la convicción de que, con independencia de cuál sea el interés o la pregunta que guíe una investigación, el trabajo que resulte de ella nos ofrecerá, como la dimensión más profunda de nuestra reflexión, la respuesta a la cuestión: ***¿De qué forma podemos llegar a vivir mejor nuestra vida pedagógica?***

Porque, en última instancia, como apunta Van Manen, «*el fin de la investigación en ciencias humanas para los educadores es alcanzar una competencia pedagógica esencial: saber cómo actuar con acierto y cautela en situaciones pedagógicas, partiendo de un carácter reflexivo minuciosamente labrado*» (2003, p. 26).

7.3. Propuestas y líneas de investigación

La «*finalización*» del presente trabajo en realidad la sentimos como un verdadero «*comienzo*» debido a que la investigación desarrollada deja abiertas nuevas líneas de investigación en el ámbito de trabajo en el que se enmarca: la responsabilidad pedagógica de profesores que tienen a su cargo a alumnos y alumnas con discapacidad intelectual.

En este sentido, este estudio nos deja abierta las puertas como investigadores, en cuanto nos invita con fuerza a realizar una futuras investigaciones que profundicen mucho más dentro de la misma línea de investigación para poder, así, ahondar lo máximo posible en el ámbito de la educación especial, algo factible y deseable si nos comprometemos a «*explotar con más profundidad y finura*» la potencialidad investigadora encerrada en la teoría y práctica propia del «*método fenomenológico-hermenéutico*», tarea ya iniciada en la elaboración de esta Tesis Doctoral.

El fenómeno educativo de la «*responsabilidad pedagógica*» se ha estudiado en esta Tesis Doctoral únicamente desde la «*experiencia vivida por el profesor/a*» de educación especial. Es en este sentido que comentamos aquí —con interés pedagógico e ilusión investigadora— el deseo de complementar el estudio que aquí presentamos con futuras investigaciones que contemplen, además de la «*responsabilidad pedagógica*» del profesor/a, en igual medida al menos, la «*experiencia vivida por los alumnos/as con discapacidad intelectual*» que tengan la fortuna de ser atendidos educativamente por auténticos, comprometidos y responsables profesores de educación especial.

Por otra parte —dentro de las posibles líneas de investigación futuras— se encuentran aquellas relacionadas con algunos de los aportes más significativos de este trabajo de investigación, que pueden ser tanto del «*contenido*» del trabajo, como del «*método*» utilizado.

Respecto al ***contenido*** de la investigación, este trabajo representa una primera exploración sistemática y relativamente profunda del tema de la «*responsabilidad pedagógica en educación especial*». En este sentido, en función de la naturaleza del tema tratado, puede constituir un precedente en la investigación de aspectos educativos relativos a la «***dimensión ética-profesional***» tenida en cuenta desde un enfoque especialmente pedagógico-práctico.

También se propone trabajar en la profundización máxima —dentro de la misma línea y de otras que no estaban contempladas al inicio del trabajo— de algunas investigaciones centradas en otros fenómenos educativos relacionados con la responsabilidad, entre otros y por ejemplo, como es el «*amor pedagógico*», el «*cuidado pedagógico*»... y/o la «*sensibilidad pedagógica*», siempre pensando en el —terreno de la educación especial—.

Esto mismo, podría ser abordado con mayor riqueza si se aplicase el «*método fenomenológico hermenéutico*», no sólo a partir de «*relatos anecdóticos*» sino también —triangulando— a través de la aplicación de «*entrevistas conversacionales*» y de «*observaciones de cerca*» a todos los participantes, con la finalidad de sacarles el máximo provecho a las «*descripciones de experiencia vivida... o relatos anecdóticos*».

Otras posibles e interesante líneas de investigación que se abren ante nuestros ojos, después de realizar el presente estudio de investigación, tienen relación con la «*utilización práctica de los hallazgos de nuestra investigación sobre la responsabilidad pedagógica*». Al comentar esto, estamos pensando, sobre todo y más concretamente, en las posibilidades de ***formación docente***, particularmente a partir de «*textos fenomenológicos*», entre los cuales se considera —nuestro Texto Fenomenológico—... los

más ricos posibles, que surgirían siempre de la aplicación oportuna y rigurosa del «método fenomenológico-hermenéutico», en la versión de Van Manen.

Al comentar esta posibilidad, estamos contemplando —en primer lugar— una *formación docente* con los mismos profesores y profesoras de educación especial que participaron en esta investigación a través de la lectura abierta y oportuna —a través de ‘grupos de discusión’, entre otros formatos— del texto fenomenológico obtenidos en nuestro estudio. Esto puede significar una profundización formativa inicial para alcanzar una conciencia más reflexiva sobre su propia experiencia vivida acerca de la responsabilidad pedagógica con alumnos/as con discapacidad intelectual.

La misma estructura, dinámica y hallazgos de esta investigación realizada... también pueden ser aprovechados para el trabajo con los profesores en el contexto de la educación especial. En efecto, la propia secuencia de actividades que se adoptaron en este estudio, pueden servir de referente para realizar un proceso formativo —a través de un «*estudio grupal*»— centrado en la responsabilidad pedagógica para posibilitar la «*reflexión-formación*» en torno a este fenómeno educativo objeto de esta investigación.

Respecto al «*método fenomenológico-hermenéutico (FH)*» mismo... se abren líneas de investigación relativas a las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las ventajas y obstáculos de la introducción del método FH en el contexto pedagógico latinoamericano y, si se desea, más particularmente al ámbito de la educación especial?

¿Cómo sería «*una posible formación de investigadores*» deseosos de conocer y, sobre todo aplicar, esta metodología fenomenológica-hermenéutica?

¿De qué forma puede verificarse, de forma lo más concreta posible, la *complementariedad* del método fenomenológico hermenéutico con otros enfoques de investigación cualitativos?

Otras propuestas significativas para seguir trabajando sería la realización de otros estudios que profundizasen en algún aspecto de la pedagogía o de la metodología de Max Van Manen, tales como:

- Un estudio comparativo que diferencie de manera profunda la naturaleza de la «*entrevista conversacional*» y la «*entrevista en profundidad*».
- Un *estudio comparativo*, de ámbito internacional, que permita comprender cómo actúa la responsabilidad pedagógica en escuelas especiales de Chile y Cataluña.
- Una selección de modelos pedagógicos que basen su actuación formativa en textos fenomenológicos.
- Una serie de estudios sobre la importancia del método fenomenológico-hermenéutico, propuesto por Van Manen, en otras áreas relacionadas con educación especial, como: psicopedagogía, terapia ocupacional, fisioterapia... entre otras muchas posibles.

Profundizar más en las ideas de Van Manen nos permitiría encontrar valiosas «*pistas*» a seguir para poder superar los problemas de vinculación entre la teoría y la vida práctica. Ya que, este autor sostiene que es posible «*reforzar la intimidad de la relación entre la investigación y la vida o entre el carácter reflexivo y el tacto*» (2003, p. 170) si nuestros estudios parten de la experiencia vivida que se encuentra en muchas «*fuentes no tradicionales de investigación*», como, por ejemplo: experiencias personales, obras de arte, poesías y películas, entre otras.

De la misma forma, también deseáramos que el proyecto de la perspectiva de la «*ciencia humana pedagógica*»... propuesta por Van Manen fuera más utilizado y aprovechado, especialmente en lo que se refiere a las dimensiones, con demasiado frecuencia «*olvidadas*»... o tantas veces dadas por supuestas —como, por ejemplo, las relacionadas con el *sentido vital* de los alumnos/as que crecen en muchos aspectos, pero no siempre en el plano de la *madurez personal más propiamente humana*— que, sin embargo, ocupan un lugar importante en la satisfacción profunda de nuestras vidas y las de esos alumnos/as nuestros... en el mundo de la vida de nuestras «ocupaciones y preocupaciones» cotidianas.

Después de haber desarrollado este trabajo de investigación y de haber entrado en el mundo de Van Manen, estamos seguros de que éste es un camino extraordinariamente rico para dar respuestas y superar los problemas que actualmente tiene la educación especial en particular —y la educación en general— en lo que se refiere al significado pedagógico de la identidad profesional-personal en el mundo de la vida de los profesores-educadores de nuestro tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A.A.M.R. (2001). *Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. (Trad. Verdugo, M.A. y Jenaro, C.). Madrid: Alianza Editorial. (Edición Original 1992).
- A.A.M.R. (2003). [Traducción al castellano en 2003, Alianza Editorial] Thompson, J.R., Hughes, C., Schalock, R., Silverman, W., Tasse, M.J., Bryant B., Craig, E.M. y Campbell, E.M. (2002). Integrating supports in assessment and planning. *Mental Retardation*, 40, 390-405.
- A.A.M.R. (2004). *Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. (Trad. Verdugo, M.A. y Jenaro, C.). Madrid: Alianza Editorial. (Edición Original 2002).
- A.A.M.R. (2011). *Discapacidad Intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. (Edición en castellano). Madrid: Alianza Editorial.
- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La Educación Intercultural*. Barcelona: Idea-Books.
- Aguado, A. (1995). *Historia de las Deficiencias*. Madrid: Escuela Libre Editorial.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea
- Aldea, S. (1993). Investigación sobre la integración social y educativa de los niños deficientes en centros ordinarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 287-295.
- Aleman, A. I. y Villuendas, G. M. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11, 183-215.
- Aleman, I. (2004). Las actitudes de profesorado ante el reto de integrar a alumnos con necesidades educativas especiales. Una propuesta de trabajo. *Polibea*, 72, 44-51.
- Alonso, M.J.; Navarro, R. & Lidón, V. (2008). Actitudes hacia la diversidad de estudiantes universitarios. Comunicación presentada en las *XIII Jornadas de Fomento de la Investigación*, Universitat Jaume I, Castellón, España.
- Alvarez M., Castro P., Campo-Mon y Avarez-Martino. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- Anells, M. (1999). Evaluating phenomenology: Usefulness, quality and philosophical foundations. *Nurse Researcher*, 6(3), 5-19.
- Arendt, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Arias, B. y Morentin, R. (2004). *Opiniones y actitudes de las familias de personas con discapacidad en Castilla y León*. Valladolid: Junta de Castilla y León. Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades. Gerencia de Servicios Sociales.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

- Arnal, J.; Del Rincón, D; y Latorre. A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Labor, S. A.
- Arostegui (1998) [En Gómez Vela, N. & Sabeh, E. (2000): Calidad de vida. Evolución del concepto y su influencia en la investigación y la práctica. *Integra* 9 (3), pp. 5-13].
- Asensio, J. M. (2010). *El desarrollo del tacto pedagógico, o la otra formación del educador*. Barcelona: Editorial Graó.
- Asensio, J. M^a. (2013). *Educación y vida. Un encuentro imprescindible*. Octaedro: Barcelona.
- Ayala, R. (2007). *Introducción a la concepción y aplicación del Método Fenomenológico-Hermenéutico de M. Van Manen*. Barcelona: Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 409-430.
- Bacon, E. H. y Shultz, J. B. (1991). A survey of mainstreaming practices. *Teacher Education and Special Education*, 14, 144-149.
- Bárcena, F. (1989). Explicación de la educación como práctica moral. *Revista Española de Pedagogía*, 183, p. 266.
- Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. y Mélich, J.C. (2003). La mirada ex-céntrica. Una educación desde la mirada de la víctima. En Mardones, J. M. y Mate, R. (eds.). *La ética ante las víctimas*. Barcelona: Anthropos.
- Bartolomé, A. (2002). *Multimedia para educar*. Barcelona: Edebé.
- Basoco, J. L.; Castresana, H.; Fernández-Miranda, C.; Merino, S.; Pérez, J.; Rubio, J.L. y Tamarit, J. (1997). La persona con retraso mental y sus necesidades: mejora de su calidad de vida en el siglo XXI. *Siglo Cero*, 28 (1), 5-18.
- Bausela, E. (2004). Modelos de orientación e intervención psicopedagógicas. Modelo de intervención por programas. *Revista de Psicología Edu Psyché*. 13 (2), 201-216.
- Bautista, R. (1993). *Educación especial y reforma educativa*. Granada: Aljibe
- Beauvoir, S. (1963). *L'Existentialisme et la sagesse des nations*. Paris: Nagel.
- Berg, L.; Skott, C. & Danielson, E. (2006). An interpretive phenomenological method for illuminating the meaning of caring relationship. *Scandinavian Journal of Caring Science*, 20, 42-50.
- Bernacle, R. (2004). Reflection on Lived Experience in Educational Research. *Education Philosophy ant Theory*, 36(1), 57-67.
- Berryman, J. D. (1989). Attitudes of the public toward educational mainstreaming. *Remedial and Special Education*, 10, 44-49.
- Bollnow, O. F. (1989). The Pedagogical Atmosphere. *Phenomenology and Pedagogy*, 7, 5-63. Ver: <http://www.phenomenologyonline.com/articles/bollnow.html> (Consultado el 13.II.2015).

- Borthwick-Duffy, S. A. (1992). Quality of life and quality of care in mental retardation. En L. Rowitz (Ed.), *Mental retardation in the year 2000* (pp. 150-165). New York: Springer-Verlag.
- Bowman, I. (1986). Teacher-training and the integration of handicapped pupils: some findings from a fourteen nation Unesco study. *European Journal of Special Needs Education*, 1, 29-38.
- Brecht, B. (1999). *El libro de bolsillo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Brown, I. y Brown, R. (2009). Choice as an aspect of quality of life for people with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6(1), pp. 11-18.
- Buber, M. (1984). *Yo y Tú*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Casado, D. (1991). *Panorámica de la discapacidad*. Barcelona: INTRESS.
- Castejón, L. (2004). *Percepciones y actitudes sobre el alumno tartamudo en Educación Primaria* Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- Cisternas, M (2006). Discriminación y Discapacidad. *Colección IDEAS*. Año 7, N° 61.
- Cornejo, R. (2003) ¿Se puede medir la Inteligencia? El coeficiente intelectual y el desarrollo del pensamiento. *Boletín Mediar*, N° 15. Centro Desarrollo Cognitivo. Universidad Diego Portales.
- Corominas, F. (1995). *Cómo educar la voluntad*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Cuadra, D. (2008). Representaciones Sociales de Niño Integrado y Proyecto de Integración Escolar en Escuelas básicas con y sin integración. *REICE*, 6, 122-138.
- Cummins, R. A. y Cahil, J. (2000) Avances en la comprensión de la calidad de vida subjetiva. *Intervención Psicosocial*, 9(2), 185-198.
- Crocker, A. C. (2000). The happiness in all our lives. *American Journal on Mental Retardation*, Vol. 34 (206), 5-13.
- Cheausuwantavee, T. (2002). Sexual problems and attitudes toward the sexuality of persons with and without disabilities in Thailand. *Sexuality and Disability*, 20 (2), 125-134.
- Chiappo, L. (2002). *Psicología del amor*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Day, C.; Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid: Narcea.
- Denzin, N.K. (2008). La política y la ética de la representación pedagógica: Hacia una pedagogía de la esperanza. En P. McLaren & J. L. Kincheloe (eds.) *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 181-200) Barcelona: Editorial Graó.
- Díaz-Aguado, M. J. (1983). Las expectativas en la interacción profesor-alumno. *Revista Española de Pedagogía*, 162, 563-588.
- Duque, E. y Prieto, O. (2009). El Aprendizaje Dialógico y sus aportaciones a la Teoría de la Educación. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 10 (3), 7-30.

- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Egea, C.; Sarabia, A. (2004). Visión y modelos conceptuales de la discapacidad. *Polibea*, N° 74, pp. 29-42.
- Elbaz, F. (1992). Hope, Attentiveness, and Caring for Difference: The Moral Voice in Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 8: 5/6, pp. 421-432.
- Elboj, C. y cols. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la Educación*. Barcelona: Editorial Graó.
- Escámez, J. y Gil, R. (2001): *La educación en la responsabilidad*. Barcelona: Paidós.
- Escámez, J. (2001). Jóvenes, actitudes y responsabilidad; en AA.VV., *Familia, juventud y nuestros mayores*, Fundación CaixaGalicia. Galicia: Colección: Jornadas, Conferencias, Premios. Serie: Coetánea; pp. 217-233.
- Escudero, J.M. (2001). Entre riesgos y posibilidades. *Aula de Innovación Educativa*. ISSN 1131-995X, N° 110, pp. 76-78.
- Estola, E. (2003) *In the language of the mother —re-storying the relational moral in teachers' stories*. Tesis Doctoral (Faculty of Education, Department of Educational Sciences and Teacher Education, University of Oulu).
- Felce & Perry (1995) [En Gómez Vela, N. & Sabeh, E. (2000): Calidad de vida. Evolución del concepto y su influencia en la investigación y la práctica. *Integra*, 9 (3), pp. 5-13.]
- Ferrater, J. (1979). *Diccionario de Filosofía, II*. Madrid: Alianza.
- Ferrater, J. (2009). *Diccionario de filosofía*. (Nueva edición actualizada por la cátedra Ferrater Mora bajo la dirección de Josep-Maria Terricabras ed.). Barcelona: Ariel.
- Fierro, A. (1983). Inteligencia y retraso mental: el enfoque procesual y micro analítico. *Siglo Cero*, 86, 48-57.
- Fierro, A. (1984). Modelos psicológicos de análisis del retraso mental. *Papeles del Colegio*, 14, 5 -8.
- Fisher, H. (2006). The drive to love: The neural mechanism for mate selection. En R. J. Sternberg y K. E. Weis (Eds.). *The new psychology of love* (pp. 87-115). New Haven: Yale University Press.
- Freire, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (2001) *Verdad y Método I. Fundamentos de una Hermenéutica Filosófica*, Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Garagalza, L. (2002). *Introducción a la Hermenéutica contemporánea: cultura, simbolismo y sociedad*. Barcelona: Editorial Anthropodos
- García-Baro M. (1993). *Ensayos sobre lo absoluto*. Madrid: S.L. Caparros Editores.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Gadamer, H. G. (2002): *Verdad y Método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Geanellos, R. (1998). Hermeneutic philosophy. Part I: Implications of its use as methodology in interpretive nursing research. *Nursing Inquiry*, 5(3), 154-163.
- Gil, F. & García, M. (1993). Entrenamiento en Habilidades Sociales. En: *F.J. Labrador y J.A. Cruzado y M. Muñoz.* (Eds). Manual de Técnicas de Modificación y Terapia de Conducta, (pp. 796-827). Madrid, Pirámide.
- Giles, D. L. (2001). Relationships Always Matter: Findings from a Phenomenological Research Inquiry. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (6).
- Giles, D. L. (2008). *Exploring the teacher-student relationship in teacher education: A hermenutic phenomenological inquiry*. PhD thesis, Auckland University of Technology, Auckland, NZ. (Consultado el día 2 de mayo en: <http://hdl.handle.net/10292/537>)
- Giorgi, A. (2006). Concerning Variations in the Application of the Phenomenological Method. *The Humanistic Psychologist*, 34 (4), 305-319.
- Gómez, M. (s. f.). Calidad de vida. Evolución del concepto y su influencia en la investigación y la práctica. Recuperado el día 05 de mayo de 2014 en: <http://inico.usal.es/publicaciones.asp>
- Gómez-Vela, M. y Sabeh, E. N. (2000). Calidad de vida. Evolución del concepto y su influencia en la investigación y la práctica. *Integra*, 3 (9), 1-4. Recuperado el día 17 de julio de 2015 en <http://www.usal.es/~inico/investigacion/invesinico/calidad.htm>
- Gómez-Vela, M. y Verdugo, M. A. (2003). Evaluación de la calidad de vida de alumnos de Educación secundaria obligatoria con necesidades educativas especiales y sin ellas. En: M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urríes (Coords.): *Investigación, innovación y cambio. V Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 481-496). Salamanca: Amarú.
- González de Cardedal, O. (1985). *La gloria del hombre*. Madrid: B.A.C.
- González-Pérez, J. (2003). *Discapacidad Intelectual*. Madrid. CCS.
- Grossman, H. J. (Ed.). (1983). *Classification in mental retardation* (Rev. ed.). Washington, DC: American Association on Mental Deficiency.
- Gusdorf, G. (1969). *¿Para qué los Profesores?*. Madrid: Rústica. Book Condition.
- Halpin, D. (2001b) The Nature of Hope and its Significance for Education. *British Journal of Educational Studies*, 49: 4, pp. 392-401.
- Heidegger, M. (1993). *El ser y el tiempo*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Heidegger, M. (2009). *Ser y tiempo*. Madrid: Editorial Trotta.
- Hernández, R. (2004). *Metodología de la Investigación*. México: Segunda Edición. McGraw.
- Hermosilla, M. (1982). *Manual de la Escala de Inteligencia para Adultos de Wechsler*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago.
- Husserl, E. (1992). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós.
- Husserl, E. (2012). *La idea de la fenomenología*. Barcelona: Herder.

- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.
- Jordán, J. A. (2002). Influencia tácita del profesor y educación moral informal. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 14, 93-119.
- Jordán, J. A. (2008). Potencialidad formativa de la lectura de textos fenomenológicos desde la perspectiva de Van Manen. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 125-150.
- Jordán, J. A. (2011). Disposiciones esenciales de los profesores en las relaciones con sus alumnos desde una perspectiva ética-pedagógica. *Educación XXI*, 14, 59-87.
- Jordán, J. A. (2015). La responsabilidad ética-pedagógica de los profesores-educadores: una mirada nueva desde Max van Manen. *Revista Española de Pedagogía*, Año LXXIII, N° 261, mayo / agosto, pp. 381-396.
- Jover, G. (1991). *Relación educativa y relaciones humanas*. Barcelona: Editorial Herder.
- Jurado, P. (2009). Calidad de Vida y Procesos Educativos. *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 2, N° 2, 2009.
- Kant, I. (2000). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kemp, P. & Rendtorff, J. D. (2000). *Report to the European Commission of the BIOMED II Project «Basic Ethical Principles in Bioethics and Biolaw»*. Vol. II. Ed. Centre for Ethics and Law (Copenhagen), Institut Borja de Bioètica (Barcelona).
- Kelsen, H. (1991), *Teoría pura del Derecho*. México: Porrúa S.A.
- King, U. (2004). Theories of Love: Sorokin, Teilhard and Tillich. *Zygon*, 39 (1), 77-102.
- Kockelmans, J. J.(1987). *Phenomenological psychology: The Dutch School*. Dordrecht: Kluwer.
- Lachepelle, Y.; Shalock, R.; Verdugo, M. A et al. (2005). The relationship between quality of life and self-determination: An international study. *Journal of Intellectual Disability Research*, Vol. 49 (10), pp. 740-744.
- Laverty, S. M. (2008). Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3), 21-35.
- León, E. A. (2009). El giro hermenéutico de la fenomenológica en Martín Heidegger, *Polis* [En línea], 22 | 2009, Publicado el 08 abril 2012, consultado el 22 marzo 2016. URL : <http://polis.revues.org/2690> ; DOI : 10.4000/polis.2690.
- Lersch, P. (1992). *El hombre en la actualidad*. Lewinston: Gredos.
- Levering, B. y van Manen, M. (2002). Phenomenological Anthropology in the Netherlands and Flanders. En Tymieniecka, T. (ed.). *Phenomenology World-Wide* (274-286). Dordrecht: Kluwer Press,
- Lévinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid: Visor.
- Lévinas, E. (2003). La posición en la existencia y la evasión del ser: las primeras reflexiones filosóficas de Emmanuel Lévinas, *Anuario Filosófico*, XXXVI/3, pp. 743-774.

- Lévinas, E. (2004). La crítica de E. Lévinas a la filosofía occidental: Abraham frente a Ulises, *Estudios Filosóficos*, 153, pp. 313-331.
- Lindstrom, M.J.; Nelson, W.; Schumacher, J. (1992). Quantifying tillage erosion rates due to moldboard plowing. *Soil Tillage Reserch*, 24; 243-255.
- Löfgren-Martenson, L. (2004). May I? About sexuality and love in the new generation with intellectual disabilities. *Sexuality and Disability*, 22 (3), 197-207.
- López, M. (s. f.). *Modelos Teóricos e Investigación en el Ámbito de la Discapacidad. Hacia la Incorporación de la Experiencia Personal*. Recuperado el día 4 de enero de 2016 en: <http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Docencia_e_Investigacion/6/Modelos_Discapacidad.doc>
- López, F. (2006). La educación sexual de personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 37, (217), 5-22.
- Luckasson, R., Coulter, D.L., Polloway, E.A., Reese, S., Schalock, R.L., Snell, M. E., Spitalnik, D.M. y Stark, J.A. (1992). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (9ª ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Luckasson, R. y Reeve, A. (2001). Naming, defining, and classifying in mental retardation. *Mental Retardation*, 39, 47-52.
- Luckasson, R. y cols. (2002) *Mental Retardation. Definition, Classification and System of Supports* (10 th ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation. pp. 10.
- Luypen, W. (1967). *Fenomenología existencial*. Buenos Aires: Ediciones Carlos Lohlé.
- Liotard, J. F. (1989). *La fenomenología*. España: Editorial Paidós.
- Mackey, S. (2005). Phenomenological nursing research: Methodological insights derived from Heidegger's interpretive phenomenology. *International Journal of Nursing Studies*, 42(2), 179-186.
- McFall, R. (1982). A review and reformulation of the concept of social skill with youngsters (Messy). *Behavior Research Therapy*, 21 (49), 335-340.
- McFall, R. M. (1991). Manifesto for a science of clinical psychology. *The Clinical Psychologist*, 44, 75-88.
- MacMillan, D.L., Gresham, E.M. y Siperstein, G.N. (1996). Conceptual and psychometric concerns about the 1992 AAMR definition of mental retardation. *American Journal of Mental Retardation*, 98(3), 325-335.
- Malhotra, N. K. (1997). *Investigación de Mercados. Un Enfoque Práctico*. 2ª ed. México: Prentice-Hall.
- Malpas, J. E. (1992). Analysis and hermeneutics. *Philosophy & Rhetoric*, 25(2), 93-123.
- Martínez, M.M. (1982). *La psicología humanista. Fundamentación epistemológica, estructura y método*. México: Trillas.
- Mélich, Joan-Carles (2001): *Responder del otro: reflexiones y experiencias para educar en valores éticos*. Barcelona: Síntesis.

- Mélich, J.C.; Boixader, A. (Coords.) (2010). *Los márgenes de la moral*. Barcelona: Editorial Graó.
- Ministerio de Educación (2005). *Política Nacional de Educación Especial. Nuestro compromiso con la diversidad*. Serie Bicentenario. Chile.
- Minguez, R. (2012) La responsabilidad educativa en tiempo de crisis. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 42, pp. 107-125.
- Monjas, M.J. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Moran, D. (2011). *Introducción a la fenomenología*. Barcelona: Anthropos.
- Noddings, N. (1984). *Caring: a feminine approach to morality and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Nordtvedt, P. (2003) Subjectivity and vulnerability: reflections on the foundation of ethical sensibility. *Nursing Philosophy*, 4, pp. 220-230.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2011). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Madrid: IMSERSO. Consultado en http://www.who.int/classification/icf/intros/cif_Spa_Intro.pdf
- Ortega y Gasset, J. (1973). *Obras Completas*. Madrid: Revista de Occidente.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, P. (2004) La educación moral como pedagogía de la alteridad, *Revista española de pedagogía*, 227: 5-30.
- Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad*. Colección CERMIES, 36. España: Ediciones Cinca.
- Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), pp. 523-546.
- Postic, M. (1982). *La relación educativa*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Priestley, M. (2006). Nuevos paradigmas para la investigación sobre discapacidad en Europa. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urríes (Coords.): *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 475-484). Salamanca: Amarú.
- Prieto, M. (1993). *La Modificabilidad Estructural Cognitiva y el Programa de Enriquecimiento Instrumental de R. Feuerstein*. Madrid: Editorial Bruño.

- Puig de la Bellacasa, R. (1990). Concepciones, paradigmas y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad" En *Discapacidad e información*. Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía. Madrid.
- Quitmann, H. (1989). *Psicología humanística. Conceptos fundamentales y trasfondo filosófico*. Barcelona: Herder.
- Rapley, M. y Hopgood, L. (1997). Quality of life in a community-based service in rural Australia. *Journal of Intellectual Disabilities*, 11 (1), 34-43.
- Rassam, J. (1979). Le professeur et les élèves, *Revue Thomiste*, 76 (1), 59-76.
- Robert L. Schalock, R.L.; Brown, R.; Cummins, R.A.; Felce, D.; Matikka, L.; Keith, K.D. and Parmenter, T. (2002). Conceptualization, Measurement, and Application of Quality of Life for Persons. With Intellectual Disabilities: Report of an International Panel of Experts, *Mental Retardation*: Vol 40, (6) pp. 457-470.
- Rogers, C. y C. Rosenberg (1981). *La persona como centro*. Barcelona: Herder.
- Rogers, C. (2001). *El Proceso de Convertirse en Persona*. México: Editorial Paidós.
- Rojas, G. (1988). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México: Editorial Paidós.
- Ruffinelli, A. (2002). Modificabilidad Cognitiva en el Aula Reformada. *Revista Electrónica Umbral*. Nº 9. Recuperado el 27 de julio de 2015, en: http://www.fundesuperior.org/Articulos/Pedagogia/Modificabilidad_cognitiva.pdf
- Saevi, T. (2004). *Seeing disability pedagogically: The lived experience of disability in the pedagogical encounter*. Faculty of Psychology, University of Bergen.
- Saevi, T. (2011). Lived Relationality as Fulcrum for Pedagogical-Practical Practice. *Studies in Philosophy and Education*. Vol. 30, Nº 5, pp. 455-461.
- San Martín, J. (1987). *La fenomenología de Husserl como Utopía de la razón*. Barcelona: Anthropos.
- San Martín, J. (1994). *La Fenomenología como Teoría de una racionalidad fuerte. Estructura y función de la fenomenología de Husserl y otros ensayos*. Madrid: UNED.
- Sánchez, D. (1984). *Martín Buber. Fundamento existencial de la intercomunicación*. Sevilla: Herder.
- Sandin, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en la Educación: Fundamentos y Tradiciones*. Barcelona: MC Graw, S.A.
- Sangrador, J. L. (1993). Consideraciones psicosociales sobre el amor romántico. *Psicothema*, 5. Suplemento, 181-196.
- Sarason, B. R. (1999). Familia, apoyo social y salud. En J. Buendía (Ed.). *Familia y psicología de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Schalock, R. (1995). Implicaciones para la investigación de la definición, clasificación y sistemas de apoyo de la AAMR de 1992. *Siglo Cero*, 26 (1), 5-13.

- Schalock, R. L. (1996). Reconsidering the conceptualization and measurement of quality of life. En R. L. Schalock (Ed.): *Quality of life: Vol. I: Conceptualization and measurement* (pp. 123-133). Washington, DC: AAMR.
- Schalock, R. L. (1997). Quality of life. Vol. 11: Application to persons with disabilities. Washington, American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R. L. (1998). A quest for quality: Achieving organizational outputs and personal outcomes. En J. Gardner and S. Nudler (Eds.), *Leadership, quality, and organizational dynamics*. Baltimore: Brookes.
- Schalock, R. L., Bonham, G. S. y Marchand, C.R. (2000). Consumer based quality of life assessment: A path model of perceived satisfaction. *Evaluation and Program Planning*, 23 (1), 77-88.
- Schalock, R. L. (2003). El paradigma emergente de la discapacidad y sus retos en este campo. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urrés (Coords), *Investigación, innovación y cambio. V Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 13-217). Salamanca: Amarú.
- Schalock, R.L. y Luckasson, R. (2004). *Clinical judgment*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. (2002). *The concept of quality of life in human services: A handbook for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. [Traducción al castellano en 2003, Alianza Editorial].
- Schalock, R.L.; Verdugo, M.A. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2006). Revisión actualizada del concepto de calidad de vida. En M. A. Verdugo (Dir.): *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación* (pp. 2 -41). Salamanca: Amarú.
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38(4), 21-36.
- Schalock, R.L.; Buntinx, W.; Borthwick-Duffy, A., Luckasson, R., Snell, M., Tasse, M. y Wehmeyer, M. (2007). *User's guide: Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10ª ed.). Washington, DC: American.
- Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. (2008). Quality of life: from concept to application in the field of intellectual disabilities. *Evaluation and Program Planning*, 31, 181-190.
- Scheler, M. (2001): *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. Madrid: Caparrós Editores.
- Scheerenberger, R. C. (1984): *Historia del retraso mental*. San Sebastián: Servicio Internacional de Información sobre Subnormales. (Versión castellana de A History of Mental Retardation. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 1983).
- Schéler, R. (1969). *La fenomenología de las Investigaciones Lógicas de Husserl*. Barcelona: Editorial Gredos.
- Serra, M. (2008). *Quiet*. Barcelona: Empúries.

- Söderhamn, O; Idvall, E. (2003). Nurses' influence on Quality in postoperative pain management. *International Journal of Nursing Practice*, 9, 26-32.
- Spaemann, R. (2005). *Ética: Cuestionamientos Fundamentales*. 7ª edición. Barañain: S.A. Eunsa. Ediciones Universidad de Navarra.
- Spiegelberg, H. (1994): *The Phenomenological Movement. A Historical Introduction*. Third revised and enlarged edition. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.
- Stainback, S. y W. (2004). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Sternberg, R. J. (1988). *The triangle of love: intimacy, passion and commitment*. Nueva York: Basic Books. [Versión en castellano en 1989: *El triángulo del amor: intimidad, pasión y compromiso*. Barcelona: Paidós].
- Sternberg, R. y Powell, J. (1989). Teorías de la Inteligencia. En R. L. Sternberg (*Inteligencia humana*, Cap. IV: Evaluación y desarrollo de la inteligencia (pp. 1503–1540). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Szilasi, W. (1973). *Introducción a la fenomenología de Husserl*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- Tamarit, J. (2006). Calidad FEAPS: Un modelo para la calidad de vida, desde la ética y la calidad del servicio. En: Verdugo, M. A. y Jordan, F.B. (Coords.) *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de investigación sobre personas con discapacidad*. Salamanca. Ed. Amarú. pp. 163-178.
- Thompson, J. R.; Hughes, C.; Schalock, R.L.; Silverman, W.; Tasse, M.; Craig, P.; Campbell, E.; Bryant, B. & Rotholtz, D. (2002). Integrating supports in assessment and planning. *Mental Retardation*, 40(5), 390-405.
- Trilla, J. (2002). *La aborrecida escuela. Junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas*. Barcelona: Laertes.
- Turnbull, B. (1976). The empirical distribution function with arbitrarily grouped, censored and truncated data. *Journal of the royal statistical society. Series B (Methodological)* Vol. 38, N° 3, pp. 290-295.
- Vandenberg, D. (1992). Researching, lived experience: a review essay. *Educational theory*, 42 (1), pp. 119-126.
- Van Manen, M. (1982). Phenomenological Pedagogy. *Curriculum Inquiry*, 12: 3, pp. 283-299.
- Van Manen, M. (1994). Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching. *Curriculum Inquiry*, 24: 2, pp. 135-170.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2002). Care-as-worry, or “Don't Worry, be Happy”. *Qualitative Health Research*, 12 (2), 262-278.
- Van Manen, M. (2002a). Phenomenological Inquiry. Consultado el 4 de mayo de 2015 en la página web <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/1.html>.

- Van Manen, M. (2003): *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2006). Writing Qualitatively, or the Demands of Writing. *Qualitative Health Research*, 16 (5), 713-722.
- Van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*, 1: 1, pp. 11-30. (Ver: <http://phandpr.org/index.php/pandp/article/view/7/>).
- Van Manen, M. (2011a). Phenomenologyonline. Actional knowledge: We discover “what we know” in “what we can do”. Disponible en: <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/epistemology-of-practice/practice-as-pathic-knowledge/actional-knowledge/>
- Van Manen, M. (2011b). Phenomenologyonline. Embodied knowledge: We discover what we know in our embodied being. Disponible en: <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/epistemology-of-practice/practice-as-pathic-knowledge/embodied-knowledge/>
- Van Manen, M. (2011c). Phenomenologyonline. Epistemology of practice. Disponible en: <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/epistemology-of-practice/>
- Van Manen, M. (2011d). Phenomenologyonline. Hermeneutical phenomenology. Disponible en: <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/orientations-in-phenomenology/hermeneutical-phenomenology/>
- Van Manen, M. (2011e). Phenomenologyonline. Interpretive sensibility is a quality of tact. Disponible en: <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/epistemology-of-practice/practice-as-tact/interpretive-sensibility/>
- Van Manen, M. (2011f). Phenomenologyonline. Macro-thematic reflection. Disponible en: <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/methods-procedures/reflective-methods/thematic-reflection/macro-thematic-reflection/>
- Van Manen, M. (2011g). Phenomenologyonline. Methodology. Disponible en: <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/methodology/>
- Van Manen, M. (2011h). Phenomenologyonline. Orientations in Phenomenology. Disponible en: <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/orientations-in-phenomenology/>
- Van Manen, M. (2011i). Phenomenologyonline. Pathic intuitiveness is a quality of tact. Disponible en: <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/epistemology-of-practice/practice-as-tact/pathic-intuitiveness/>
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Left Coast Press: Walnut Creek (California).
- Velarde, E. (2008). Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva de Reuven Feuerstein. *Investigación Educativa*. 12 (22), 203-221.
- Vehmas, S. (2004). Análisis ético del concepto de discapacidad. *Siglo Cero*, 35 (212), 50-68.
- Vera, A. (1994): *Introducción a la Psicología de la Deficiencia Mental*. Valencia: Promolibro.

- Verdugo, M.A. (1994). Evaluación y clasificación. En M. A. Verdugo (Dir.). *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid: Siglo XXI.
- Verdugo, M.A. (1999). Avances conceptuales y del futuro inmediato: Revisión de la definición de 1992 de la AAMR. *Siglo Cero*, 30 (5), 27-32.
- Verdugo, M.A. (2001). Educación y calidad de vida: la autodeterminación de alumnos con necesidades educativas especiales. III Congreso: La atención a la diversidad en el sistema educativo. 6-9 de febrero. Universidad de Salamanca.
- Verdugo, M. A.; Martín, M. (2002). Autodeterminación y calidad de vida en salud mental. Dos conceptos emergentes. *Salud Mental*, Vol. 25, Nº 4, pp. 68-77.
- Verdugo, M.A. (2003). Análisis de la definición de Discapacidad Intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Siglo Cero*, 34 (1), 205, 5-20.
- Verdugo, M.A. (2006). *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Verdugo, M. A., Arias, B. y Gómez, L. E. (2006). Escala integral de medición subjetiva y objetiva de la calidad de vida en personas con discapacidad intelectual. En M. A. Verdugo (Dir.), *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación* (pp. 417-448). Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M. A. y Cols. (2007). *Escala de Intensidad de Apoyos (Scale Intensity Support*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities). Adaptación española. *INICO*. Madrid: TEA Ediciones. 142.
- Verdugo, M. A.; Schalock, R. L.; Keith, K. D. y Stancliffe, R. J. (2005). Quality of life and its measurement: important principles and guidelines. *Journal of Intellectual Disability Research*. Recuperado el 20 de mayo de 2015, en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2788.2005.00739.x/pdf>
- Verdugo, M.A., Schalock, R. L., J Gomez, L.E. y Arias, B. (2007). Construcción de escalas de calidad de vida multidimensionales centradas en el contexto: la Escala GENCAT. *Siglo Cero*, 38 (4), 57-72.
- Verdugo, M. A., Gómez, L. E., Arias, B. Y Schalock, R. L. (2009). *Escala INTEGRAL. Evaluación objetiva y subjetiva de la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual*. Madrid: CEPE.
- Verdugo, M. A.; Navas, P.; Gómez, L. E; Schalock, R. L. (2012). The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, Vol. 56 (2), pp. 1036-1045.
- Villalpando, J.M. (1992). *La Filosofía de la Educación*. México: Editorial Porrúa.
- Warnock, H:M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of the Handicapped Children and Young People*. HMSO. Londres. Existe una versión reducida en castellano de este documento en la revista *Siglo Cero*, nº 130 del año 1990.
- Weber. M. (1974). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica. Vol. I, México D.F.

- Weber, M. (2007). *La política como profesión*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Wehmeyer, M. L. (1992). Self-determination and the education of students with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 27, 302 – 314.
- Wehmeyer, M. L. (1996a). Self-determination in youth with severe cognitive disabilities: From theory to practice. En L. Powers, G. Singer y J. A. Sowers (Eds.), *Making your way: Building self-competence among children and youth with disabilities*. Baltimore: Brookes.
- Wehmeyer, M. L. (1996b). Self-determination as an educational outcome: Why is it important to children youth and adults with disabilities? En D. J. Sands y M. L. Wehmeyer (Eds.), *Self-determination across the life span: Theory and practice*. Baltimore: Brookes.
- Wehmeyer, M. L.; Kelcher, K.; Richard, S. (1996). Essential Characteristic of Self-determined Behavior of individuals with mental retardation, *American Journal on Mental Retardation*, 100 (6), pp. 632-642.
- Wehmeyer (2006) Autodeterminación y discapacidades severas. En: M.A. Verdugo y F.B. Jordán: *Rompiendo inercias. Claves para avanzar*. Amarú. Salamanca, pp. 89-99.
- Wehmeyer, M. L. (2009) *Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión*. Universidad de Kansas. Center on Developmental Disabilities. Kansas, Estados Unidos.
- Wester, J. H. (2008). Dimensiones y retos de una educación para la responsabilidad ciudadana. Utopía y praxis latinoamericana. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. Nº 42. CESA-FCES, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela.
- Yela, C. (2002). *El amor desde la psicología social. Ni tan libres, ni tan racionales*. Madrid: Pirámide.

Anexos

Anexo 1. Hoja de información para escuelas especiales



HOJA DE INFORMACIÓN PARA ESCUELAS ESPECIALES

En Barcelona, a de 201_

Estimado/a Director/a:

Soy profesora de educación especial y doctoranda de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. En la actualidad, estoy realizando un estudio de investigación, mi tesis doctoral, cuyo título es: “La Responsabilidad Pedagógica de los Profesores/as de Educación Especial, una aproximación desde el método Fenomenológico-Hermenéutico de Van Manen”. El objetivo de este trabajo es profundizar en la experiencia vivida por los Profesores/as de Educación Especial que tienen a su cargo a niños y jóvenes con discapacidad intelectual. Concretamente, estoy interesada en comprender el significado que tiene la Responsabilidad Pedagógica de los profesores/as más excelentes e implicados en su labor pedagógica cotidiana con esta tipología de alumnos/as.

Conocer y profundizar en estas cuestiones es relevante ya que en un futuro, podría ayudar a que los profesionales de educación especial mejoraran sus prácticas pedagógicas en relación a niños y jóvenes con discapacidad intelectual.

Quisiera saber si me autoriza a entrar en la Escuela que usted dirige para ponerme en contacto con los/as profesores/as reconocidos como excelentes e implicados en su relación con los alumnos/as que tienen a su cargo. Si fuese así, mantendríamos una reunión informativa que duraría unos cuarenta y cinco minutos, en la que trataríamos la experiencia de la responsabilidad pedagógica como fenómeno educativo.

Posteriormente, si los profesores/as aceptan participar en esta investigación pasaríamos a entregar y firmar el consentimiento informado para poder acceder a sus relatos anecdóticos y posibles entrevistas. Toda la información recogida sería tratada confidencialmente bajo las condiciones éticas requeridas y de acuerdo a las normas vigentes de protección de datos.

Si estuviera de acuerdo, cabría la posibilidad de que me permitiera acceder a las dependencias de su escuela y tener reuniones con sus profesores/as, en los días y hora que usted estime conveniente.

Le agradezco de antemano su interés y colaboración en este estudio. Si tiene cualquier duda o pregunta, por favor, no dude en comunicármelo. Estoy a su entera disposición para aclararle cuanto sea necesario.

Atentamente.

Jessica Arriagada Vidal
 Profesora y Doctoranda de la Facultad de Ciencias de la Educación
 Universidad Autónoma de Barcelona.

**Anexo 2. Presentación de la investigación
para los profesores/as participantes**



PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN PARA LOS PROFESORES/AS PARTICIPANTES

En Barcelona, a de 201_

Apreciados/as profesores/as... colaboradores.

Soy profesora de educación especial y doctoranda de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. En la actualidad estoy realizando un estudio de investigación, mi tesis doctoral, cuyo título es. “Responsabilidad Pedagógica de los Profesores de Educación Especial”

Por tal motivo, *os quiero pedir un favor muy especial*, ya que estoy segura de que me entenderán muy bien, dado que sienten un gran compromiso y pasión por tan noble tarea educativa al buscar lo mejor, educativa y humanamente, por nuestros queridos alumnos y alumnas con discapacidad.

El tema que quiero investigar es concretamente: “La RESPONSABILIDAD PEDAGÓGICA de los/as profesores/as de educación especial puesta en activo con niños y jóvenes con discapacidad intelectual ... que tienen a su cargo”.

En primer lugar *quiero aclarar el concepto de “responsabilidad”*, ya que lo que interesa investigar no es el concepto “convencional” de lo que se entiende por responsabilidad (la disposición de responder sobre algo que se ha hecho o nos han encomendado). Este concepto de responsabilidad no es lo que interesa concretamente en esta investigación. Lo que me interesa investigar es la *“responsabilidad pedagógica”*, es decir, el hecho de *“hacernos cargo”* de *cada alumno o alumna (con discapacidad intelectual)* que tenemos delante como profesores/as; o dicho de otro modo: *hacernos cargo de todos sus reclamos y necesidades* — ¡por pequeñas que sean!— con el fin de que —así— *mejoren desde el punto de vista educativo... se sientan lo mejor posible* (más satisfechos, más autónomos, realizados, etc.)... y también *crezcan al máximo a nivel educativo y personal*.

Me gustaría recalcar que el aporte de todos los que colaboréis será totalmente anónimo. Además, considero legítimo e interesante comunicarles el resultado de esta investigación que será un fruto de los relatos anecdóticos gracias a su generosa participación. Mediante el correo electrónico les enviaré el material resultante.

Agradezco de antemano vuestro interés y colaboración en este estudio. Si tenéis cualquier duda o pregunta, por favor, no dudéis en comunicármelo. Estoy a vuestra entera disposición para aclararle cuento sea necesario.

Gracias por su participación, atentamente.

Jessica Arriagada Vidal
 Profesora y Doctoranda de la Facultad de Ciencias de la Educación
 Universidad Autónoma de Barcelona.

Anexo 3. Consentimiento informado



CONSENTIMIENTO INFORMADO

En Barcelona, a de 201_

Yo,, he recibido de Jessica Arriagada Vidal información clara y satisfactoria del estudio de investigación que lleva por título: “La Responsabilidad Pedagógica de los Profesores de Educación Especial, una aproximación desde el método fenomenológico-hermenéutico de Van Manen”.

Consiento en formar parte de dicho estudio de investigación en el que acepto participar libre y voluntariamente.

Autorizo además a realizar una entrevista conversacional, si fuese necesaria, para complementar los relatos anecdóticos que entregaré a la doctoranda.

Comprendo que toda la información recogida, será tratada confidencialmente, bajo las condiciones éticas requeridas y de acuerdo a las normas vigentes de protección de datos.

Comprendo que en ningún momento estoy obligado/da a participar ni a continuar en el estudio si no lo deseo.

He sido informado/da de todas aquellas cuestiones que me han surgido por la participación en este estudio de investigación.

Firma del participante

Firma de la investigadora

Anexo 4. Instrucciones para la escritura de relatos anecdóticos

“INSTRUCCIONES PARA LA ESCRITURA DE LOS RELATOS ANECDÓTICOS”

Para orientar el proceso de narrar esos relatos anecdóticos, a partir de las propias *experiencias vividas* de la responsabilidad pedagógica, sobre todo en algunas ocasiones muy significativas, os pediría que leyerais atentamente las siguientes instrucciones:

1.- Concéntrate en **recordar** algún hecho concreto en el que **hayas vivido la experiencia de la responsabilidad pedagógica** hacia alguno/a de tus alumnos/as. Recuerda que debes **“describir” esa experiencia vivida de “responsabilidad pedagógica” tal como aconteció**. Este relato puede ser *antiguo o reciente*. Lo importante es describirlo **“tal como fue”**, es decir, *como si* se tratara de sacar una **“FOTO” que refleje por escrito fielmente lo vivido interiormente** por ti mismo/a en alguna de esas experiencias claras para tí... de **responsabilidad pedagógica en tu relación con algún alumno/a con discapacidad intelectual**.

2.- Describe la experiencia **“tal y como la viviste”**, sin explicaciones, generalizaciones, ni mucho menos interpretaciones propias... como, por ejemplo: “yo creo que eso se debió a...”; “supongo que esto pasó porque...”; etcétera.

3.- Describe la experiencia **“desde dentro”**, es decir, **evocando los sentimientos que tuviste, las emociones, las impresiones, los detalles y/o sensaciones vividas en esa experiencia vivida de responsabilidad pedagógica**.

4.- Recuerda que **deben ser descripciones**; es decir, **no** “interpretaciones”.

5.- Debes **fijarse y destacar** muy bien en **los detalles** concretos de la experiencia vivida; es decir, en *el contexto, la situación, la persona implicada, tus reacciones y las suyas*, y —por supuesto— *la interacción entre tú y él o ella*.

6.- **Pon mucha atención en la descripción de los rostros, las palabras dichas, el ambiente en que ocurrió...** esa experiencia de la responsabilidad pedagógica, pero **principalmente en las impresiones personales que tuviste** de dicha experiencia vivida.

7.- **No “adornes” tus relatos anecdóticos con frases demasiado bonitas o muy elaboradas**. Recuerda que lo más importante es **describir los hechos tal como ocurrieron**.

8.- La **extensión** puede ser —como sugerencia— media página... o una página (o poco más) quizás.

Para que entiendas un poco mejor **el ESTILO que sería conveniente utilizar para ESCRIBIR o narrar ese/esos relato/s anecdótico/s** que nacen de la experiencia vivida por ti de la responsabilidad pedagógica, quizás puede serte útil ver y leer algún ejemplo de *cómo algunos profesores o profesoras han escrito bastante bien* relatos anecdóticos... sobre la responsabilidad pedagógica:

RELATO PROFESORA DE EDUCACIÓN ESPECIAL:

“EL AMOR DE LUCERO”

Lucero es una joven de 17 años con síndrome de down, muy cariñosa y habladora. Le gusta ver telenovelas, las que nos cuenta con mucho detalle al comienzo de las jornadas de clases. Muchas veces confunde la realidad con la fantasía y nos cuenta las historias como si ella fuera la protagonista de las historias de amor; incluso, a veces, se identifica con algún miembro de la familia o con alguna de las profesoras del colegio. Su imaginación no tiene límites.

Durante las clases ella es muy activa, pasando de una actividad a otra sin terminar ninguna. Se levanta constantemente de su silla y mira a través de la ventana la sala de enfrente. Allí se encuentra Michael, un niño de 11 años, quien es el gran amor de Lucero. Él siempre huye de ella, se siente acosado y no le gusta que lo abrace; tal vez, además, le tiene miedo. Su amor perdura desde hace tres años, y ella realmente sufre por los constantes rechazos de su “enamorado”. Tal vez esto parezca no tener mucha importancia en el proceso educativo, que es nuestra misión principal. Sin embargo, yo creo que aspectos como éstos son también muy importantes para desarrollar la personalidad, autoestima y aceptación de nuestros alumnos. Es por esto por lo que nunca he tomado a la ligera esta situación... y menos viendo que “mi niña” sufre.

Es tanta su obsesión que hasta nos cuenta cómo será su boda con Michael. Tanta es su ilusión que hasta nos relata, al igual que en las telenovelas, el vestido que lucirá en esa ocasión. En su casa, su familia la alienta a que cuente sus historias y siento que se burlan de sus sentimientos y no orientan adecuadamente la situación.

Durante las celebraciones de fin de año organizamos una fiesta de disfraces. La última vez Lucero llegó disfrazada de monja. Desde que llegó, ella estuvo pendiente de que llegara Michael para ver de qué venía disfrazado, y además con la idea fija de que en esa fiesta bailarían con su amado. Una vez comenzaron a bailar, Michael, quien venía disfrazado de pirata, estaba más preocupado de jugar con sus amigos a pelear con sus espadas y poco le llamaba la atención el baile. Además andaba huyendo de algún modo de Lucero, quien lo perseguía para que bailara con ella.

Después de un rato, Lucero se sentó derrotada y triste al no conseguir su objetivo y, por más que sus compañeros la invitaban a bailar, ella se quedó esperando a que su amado se decidiera. Miré a Lucero y vi que estaba llorando. Sin pensarlo dos veces, fui a hablar con Michael para preguntarle por qué no bailaba con Lucero. Me dijo él que estaba jugando; sin embargo, capté clarísimamente que, en realidad, no tenía ningún interés en bailar... y menos con Lucero.

Le dije que su compañera era muy cariñosa y lo quería mucho; que se sentiría muy feliz si bailaba, aunque fuera una sola vez, con ella. Le dije también que ella estaba muy triste porque él no quería bailar, que yo sabía que él era un niño cariñoso y que quería mucho a todos sus compañeros.

¡Es que la Lucero me abrazo mucho! Me dijo con voz bajita.

Yo te prometo que le diré a Lucero que no te abrace tantas veces, pero tú... ¿me prometes que bailarás con ella?

¡Mmmm, bueno, pero un baile nada más!

Se acercó a Lucero y la invitó a bailar. En ese momento vi los ojos de Lucero y cómo se le iluminaba el rostro. La felicidad le salía por los poros; estaba muy, pero muy, feliz. Me acerqué a ellos y le susurré al oído: ¡no abracés mucho a Michael, porque si lo haces no bailará más contigo! Ella me miró y me sonrió. Estoy segura de que entendió mi mensaje.

Tal vez parezca poco importante resolver este tipo de asuntos. Sin embargo, para mí tiene mucha importancia preocuparme de todos los aspectos de mis alumnos, sobre todo de aquellos que no tienen una salida fácil, como lo son las relaciones de afecto o los de tipo emocional. Creo que los momentos felices que podamos ofrecerles nunca serán en vano. Todo lo que podamos hacer para orientarlos o para hacerles más grata la vida son aspectos trascendentales en sus vidas.

Espero que hayáis captado la esencia de lo que es la responsabilidad pedagógica. Sin embargo, no olvidéis que es *una experiencia vivida de forma personal*, por tanto, cada uno o una debe evocar y sacar de sus recuerdos aquellas experiencias en que haya estado presente la responsabilidad pedagógica para con sus alumnos y alumnas con discapacidad intelectual.

Agradezco enormemente, de antemano, *toda la ayuda que me estáis brindando*. Una vez que termine mi trabajo de investigación me comprometo a «*recompensar*» vuestra valiosa colaboración en forma de “texto fenomenológico”: un texto en donde podréis ver reflejados sus relatos de manera “casi literaria”... sobre lo que es la responsabilidad pedagógica, y donde *podréis reconocer de forma más reflexiva y evocadora aquellas experiencias maravillosas que vivís de manera cotidiana con vuestros alumnos y alumnas de educación especial*. Finalmente, *me comprometo absolutamente a guardar total anonimato* sobre todos y cada uno de vosotros, de “vuestros relatos anecdóticos” personales... que, tan generosamente, me váis a hacer llegar. ¡ *Quedo a vuestra disposición en todo momento!*

Jessica Arriagada Vidal
Profesora y Doctoranda Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma de Barcelona

**Anexo 5. Relatos anecdóticos: descripción de
experiencia vivida por profesores/as
participantes**

P.1: “¡Profesora no se preocupe, no me pasará nada!”

Hace tres años que ejerzo como profesora jefe del curso laboral de un colegio particular subvencionado de educación especial, en donde atiendo a jóvenes de entre 15 a 26 años de edad con discapacidad intelectual.

Gustavina llegó hace dos años desde otro barrio y se ha convertido en una de mis alumnas. Esta joven de 16 años, además de discapacidad intelectual, padece de una enfermedad degenerativa que le ocasiona problemas de múltiples fracturas ante cualquier incidente cotidiano: desde una mala postura... hasta un golpe o una caída. Cualquier evento sencillo o accidente le puede ocasionar una fractura, que —de producirse— implica, además, no poder venir durante un par de semanas al colegio. Por tal motivo, y por recomendación médica, ella no participa en las clases de psicomotricidad con el fisioterapeuta. Sin embargo, asiste con su grupo a la sala de psicomotricidad y para que se siente integrada le he asignado la tarea de ayudante de la clase: es ella la que ayuda a guardar los materiales de trabajo, las pertenencias de sus compañeros y les ayuda con las instrucciones de los ejercicios que deben desarrollar. A pesar de que desempeña una labor dentro de la clase, noto en sus ojos una cierta tristeza y ganas de participar cuando mira a sus compañeros jugar o cuando trabajan con elementos como balones medicinales o colchonetas.

Siempre trato de atender a todos mis alumnos con mucha preocupación; y siento que la dificultad particular de cada uno de ellos me inclina con fuerza a poner todos los medios que están en mis manos con el fin de hacer que sus vidas sean más gratas y más felices, sobre todo pensando en todo lo que sufren, tanto a nivel familiar como social: indiferencia, discriminación... y hasta crueldad.

Por ello, el handicap que sufre Gustavina es uno de los que me preocupa más: ¡ha pasado la mayor parte de su infancia y adolescencia hospitalizada y alejada de su familia! Por ello, me he propuesto integrarla de manera activa en las clases de psicomotricidad. Para ello, converso con el kinesiólogo y le hago saber mi inquietud sobre la posibilidad de planificar una serie de ejercicios especiales para que Gustavina pueda integrarse plenamente a la clase.

Por otro lado, he buscado conversar con la madre (el padre falleció) y mandar una nota al médico que atiende a la joven para que dé el visto bueno a la serie de ejercicios de psicomotricidad pensados. Afortunadamente, la madre ha autorizado que Gustavina participe en las clases de psicomotricidad y el médico, por su parte, ha aceptado la rutina de ejercicios psicomotrices.

De este modo, Gustavina ya no es una espectadora de la clase sino que participa activamente de ella. Yo, con mucho agrado, estoy siempre pendiente de ella en cada clase... y me encargo personalmente de trasladarla en brazos desde la silla de ruedas a las colchonetas; por otro lado, cuando desarrolla los ejercicios estoy pendiente de que sus movimientos no le vayan a provocar algún problema físico. No obstante, trato de que mi cuidado no sea muy evidente; es decir, intento ser discreta para que ella no se sienta observada. Aun así, ella algo capta, porque, de vez en cuando, me mira y me dice: “¡Profesora, no se preocupe, no me pasará nada!”.

Yo, aunque sé que tomamos todas las precauciones, siempre estoy pendiente, intentando impedir que cualquier mal movimiento o descuido pueda provocarle una fractura. Con todo, prefiero no correr algún probable riesgo... siendo que yo misma me siento mucho más contenta viendo su carita feliz cuando hace todos los ejercicios junto a sus compañeros, observando también cómo sus compañeros la cuidan y la integran a la clase.

(Anécdota Personal)

P. 2: “Este año Julia no se perderá el paseo”

Este año me he hecho cargo del grupo de alumnos del curso básico 5 que corresponde a alumnos y alumnas con discapacidad intelectual de entre 5 a 12 años de edad. Como actividad de finalización del año escolar hemos programado un paseo a la piscina en las afueras de la comuna, en donde se pueden hacer picnics mientras se disfruta de agradables y refrescantes baños en las piscinas dispuestas para niños y adultos. Esta entretenida actividad además comporta una mayor disposición de cuidados y precauciones debido a que la mayoría de los alumnos no saben nadar, por lo que los profesores, asistentes y padres colaboradores deben entrar a la piscina junto a ellos.

Dentro de mis alumnas se encuentra Julia, una niña de 11 años con discapacidad intelectual moderada, quien además sufre de problemas de obesidad mórbida, lo que le ha producido problemas y desviaciones en la cadera. Esto le dificulta caminar y realizar actividades cotidianas como vestirse o ponerse los zapatos, por lo que generalmente siempre anda desordenada, despeinada y con los zapatos sin abrochar. Otro aspecto característico de Julia es su falta de aseo personal, lo que denota una despreocupación e indiferencia por parte de los padres, sumado esto a que ambos ya son mayores (el padre tiene 70 años y la madre 61). Generalmente la niña no participa de los paseos de fin de año, ya sea porque los padres no se comprometen a ir a dejarla y a buscarla al colegio (siempre se les pide este compromiso a los padres), o ya sea porque no tiene la ropa adecuada y los accesorios que mínimamente se les pide (toalla, ropa de cambio, etcétera). Ante esta situación, este año me dispuse a que Julia no se quedara sin su paseo. Para ello, conversé con los padres y me comprometí a hacerme cargo de su traslado de ida y vuelta. El día del paseo fui a casa de Julia a recogerla y noté que iba muy desordenada, y como siempre muy poco aseada y despeinada. Al verla así, una vez llegamos al colegio, me dispuse a lavarla y a peinarla; después le revisé la mochila para ver si había traído lo convenido y vi con mucha tristeza que sólo traía un pedazo de pan, que tal vez era del día anterior, y un cuaderno sin tapa y con las hojas todas dobladas. Apenada por dentro, le pregunté a continuación: ¿Julia, traes traje de baño y toalla para la piscina? Ella, con un gesto de vergüenza, bajó la vista y trató de explicarme con sus palabras que el que tiene ya no le entra porque le “queda chico” y que la toalla que tenía estaba mojada. En esos momentos siento que mi corazón se aprieta, pero noto que me resulta imposible permitir que esta situación empañe la posibilidad de que Julia tenga un día maravilloso, por lo que me dispongo a sacar mi traje de baño para probárselo. Sin embargo, cuando trato de sacarle los zapatos noto que ella se pone muy incómoda y su cara se pone colorada. Me siento a su lado, le tomo el brazo y le digo: ¿qué pasa Julia, no quieres probarte el traje de baño? Ella me responde asintiendo con la cabeza... Bueno, entonces debes sacarte los zapatos, le digo, y ella me da permiso para hacerlo, y cuando lo hago comprendo el porqué de su preocupación: en primer lugar, ambos calcetines estaban rotos y cuando se los saqué sus pies estaban muy sucios y sus uñas... ¡no sé cómo explicar!: parecían largas garras de algún ave: muy largas y encorvadas... y muy sucias, llegando a tener un color gris amarillento. Nuevamente, se me comprimió el corazón. Noté que Julia, a pesar de su discapacidad, tenía una viva conciencia de la importancia que tenían los buenos hábitos de higiene. Esto, por una parte me alegró, ya que percibí que lo que tratamos diariamente de inculcar en nuestros alumnos estaba dando sus frutos, pero, por otra parte, me impulsó a buscar nuevas estrategias para comprometer más a los padres sobre la importancia de reforzar estos hábitos en casa.

Sin embargo, en esos momentos me percaté de que lo más importante era Julia, de que se sintiera segura y satisfecha de lucir sus pies y de ponerse el bañador para disfrutar de una entretenida tarde. Así es que, sin pensarlo dos veces, me dispuse a hacer una improvisada pedicura, a lavar muy bien sus pies y a ponerle el traje de baño.

Ese día fue intenso, ya que tuvimos que poner todos nuestros sentidos en cuidar a todos los alumnos y alumnas que disfrutaban de la piscina y, aunque solo pude meter mis pies en el agua, ya que me había quedado sin traje de baño, pude disfrutar plenamente del paseo, y cada

vez que oía la risa de Julia me sentía muy satisfecha y feliz de haberme hecho cargo de ella y de poder ser parte de sus felicidad.

(Anécdota narrada por Graciela, Profesora curso nivel Básico 5)

P. 3: “Ayudando a Lucero a encauzar sus emociones”

Lucero es una joven de 17 años con síndrome de down, muy cariñosa y habladora. Le gusta ver telenovelas, las que nos cuenta con mucho detalle al comienzo de las jornadas de clases. Muchas veces confunde la realidad con la fantasía y nos cuenta las historias como si ella fuera la protagonista de las historias de amor; incluso, a veces, se identifica con algún miembro de la familia o con alguna de las profesoras del colegio. Su imaginación no tiene límites.

Durante las clases ella es muy activa, pasando de una actividad a otra sin terminar ninguna. Se levanta constantemente de su silla y mira a través de la ventana la sala de en frente. Allí se encuentra Michael, un niño de 11 años, quien es el gran amor de Lucero. Él siempre huye de ella, se siente acosado y no le gusta que lo abrace; tal vez, además, le tiene miedo. Su amor perdura desde hace tres años, y ella realmente sufre por los constantes rechazos de su “enamorado”. Tal vez esto parezca no tener mucha importancia en el proceso educativo, que es nuestra misión principal. Sin embargo, yo creo que aspectos como éstos son también muy importantes para desarrollar la personalidad, autoestima y aceptación de nuestros alumnos. Es por esto por lo que nunca he tomado a la ligera esta situación... y menos viendo que “mi niña” sufre.

Es tanta su obsesión que hasta nos cuenta cómo será su boda con Michael. Tanta es su ilusión que hasta nos relata, al igual que en las telenovelas, el vestido que lucirá en esa ocasión. En su casa, su familia la alienta a que cuente sus historias y siento que se burlan de sus sentimientos y no orientan adecuadamente la situación.

Durante las celebraciones de fin de año organizamos una fiesta de disfraces. La última vez Lucero llegó disfrazada de monja. Desde que llegó, ella estuvo pendiente de que llegara Michael para ver de qué venía disfrazado, y además con la idea fija de que en esa fiesta bailarían con su amado. Una vez comenzaron a bailar, Michael, quien venía disfrazado de pirata, estaba más preocupado de jugar con sus amigos a pelear con sus espadas y poco le llamaba la atención el baile. Además andaba huyendo de algún modo de Lucero, quien lo perseguía para que bailara con ella.

Después de un rato, Lucero se sentó derrotada y triste al no conseguir su objetivo y, por más que sus compañeros la invitaban a bailar, ella se quedó esperando a que su amado se decidiera. Miré a Lucero y vi que estaba llorando. Sin pensarlo dos veces, fui a hablar con Michael para preguntarle por qué no bailaba con Lucero. Me dijo él que estaba jugando; sin embargo, capté clarísimamente que, en realidad, no tenía ningún interés en bailar... y menos con Lucero.

Le dije que su compañera era muy cariñosa y lo quería mucho; que se sentiría muy feliz si bailaba, aunque fuera una sola vez, con ella. Le dije también que ella estaba muy triste porque él no quería bailar, que yo sabía que él era un niño cariñoso y que quería mucho a todos sus compañeros.

¡Es que la Lucero me abrazo mucho! Me dijo con voz bajita.

Yo te prometo que le diré a Lucero que no te abrace tantas veces, pero tú... ¿me prometes que bailarás con ella?

¡Mmmm, bueno, pero un baile nada más!

Se acercó a Lucero y la invitó a bailar. En ese momento vi los ojos de Lucero y cómo se le iluminaba el rostro. La felicidad le salía por los poros; estaba muy, pero muy, feliz. Me acerqué a ellos y le susurré al oído: ¡no abrases mucho a Michael, porque si lo haces no bailará más contigo! Ella me miró y me sonrió. Estoy segura de que entendió mi mensaje.

Tal vez parezca poco importante resolver este tipo de asuntos. Sin embargo, para mí tiene mucha importancia preocuparme de todos los aspectos de mis alumnos, sobre todo de aquellos que no tienen una salida fácil, como lo son las relaciones de afecto o los de tipo emocional. Creo que los momentos felices que podamos ofrecerles nunca serán en vano. Todo lo que podamos hacer para orientarlos o para hacerles más grata la vida son aspectos trascendentales en sus vidas.

(Anécdota Personal)

P. 4: “A través del baile Juan Eduardo recobra la confianza”

Soy profesora de educación especial del curso básico 8, y atiendo a alumnos de entre 9 a 16 años de edad. Mi gran preocupación, además de los aspectos emocionales y afectivos, es lograr que mis alumnos logren el dominio, de acuerdo a sus características personales, del proceso de lecto-escritura. Esto se debe a que soy consciente de que esa es la máxima aspiración de sus padres, y que la mayoría de mis alumnos cuentan con las capacidades para lograr este objetivo.

Cada día preparo material especial para cada uno de mis alumnos, al igual que me aseguro de que cada mañana comiencen el día con un buen desayuno que les active y les mantenga con fuerza durante la mañana, ya que estoy segura de que la mayoría llega con el estómago vacío al colegio. Cada mañana, cuando ya estamos terminando la primera hora de clases, llega Juan Eduardo, quien debe viajar durante una hora y media en bus para llegar al colegio. Esto es lo que me invita a que, en cuanto llega, lo primero que hago es calentar su desayuno para que pueda comenzar con sus tareas. Juan Eduardo tiene 12 años y tiene discapacidad intelectual moderada. Durante los últimos 8 años había estado en la escuela de su localidad sin éxito de integración ni de adquisición de habilidades cognitivas y sociales. Hace un año y medio asiste a nuestro establecimiento en el que le ha costado ambientarse y hacerse amigos. Debido a sus malas experiencias anteriores, es un niño solitario y tímido, le cuesta expresar sus ideas y pasa la mayor parte del tiempo en los rincones de la sala de clases tirado en el suelo o haciendo garabatos en hojas de block. Sin embargo, durante las horas de lectura percibo que se interesa mucho por escuchar las historias que se leen y representan con títeres: se nota que las disfruta mucho; se ríe copiosamente, se asusta con los cambios de voces (cuando algún peligro acecha) y, en general, se pone ansioso por saber cómo terminarán las historias. Yo aprovecho este gusto suyo por los cuentos y lo animo a que me ayude a organizar los libros y la biblioteca de aula. De este modo, aprovecho para ilusionarlo con el mundo de los libros, ya que antes de guardarlos “jugamos a leer”. Mientras observa atentamente los dibujos,

lo animo a inventar o adivinar qué dicen los personajes. Me encanta ver cómo se abren sus ojos cuando le digo: ¡Muy bien Juan Eduardo! ¡Estás aprendiendo a leer!, y él con torpeza balbucea: ¿cierto profesora?

Cada mañana, sus compañeros esperan impacientes a que aparezca Juan Eduardo. Hay ya algunos de sus compañeros que se han autoasignado la misión de “guardarle el desayuno” y de recordarme que hay que calentarle la leche.

Para el “día del alumno” de este año organizamos una fiesta de disfraces en donde todos participan bailando y compartiendo un rico desayuno. Juan Eduardo viene disfrazado de “reggetonero”, con lo que se nota se siente a gusto y lo disfruta intensamente. Durante la celebración organizamos un concurso de baile, en donde pueden participar todos los que quieran, por lo que ayudamos a formar parejas y animamos a los más tímidos, entre ellos por supuesto a Juan Eduardo. Es por esto por lo que, acercándome a él, le dije: “¡Ven a bailar Juan Eduardo!”, a lo que él sólo me respondió negando con la cabeza. Por las entrevistas que había tenido con su madre sabía que le gustaba mucho bailar, pero que tenía “que estar en confianza” para hacerlo, así es que me decidí a participar con él. En cuanto empezó la música comencé a bailar y Juan Eduardo me miraba como diciendo: ¡ella no sabe bailar! Yo, sin embargo, hacía como que no lo veía y, de vez en cuando, lo animaba para que me acompañara.

Después de unos minutos decidió moverse al ritmo de la música y, para mi sorpresa... y la de todos los presentes, ¡era un excelente bailarín!. Tenía un gran sentido del ritmo y se movía armoniosamente. Todos quedamos boquiabiertos, de manera que, de forma unánime se convirtió en el ganador del concurso. Después de esto le llovieron las compañeras de baile, y en todos los actos cívicos él era el artista infaltable. Creo que desde ese día Juan Eduardo comenzó a confiar en él y en sus posibilidades y, aunque todavía no lee y le cuesta aprender, siento que las tareas tienen otro sentido para él. Lo siento también más seguro. Es tanta su seguridad que de vez en cuando me dice: ¡Seño, le enseño a bailar!

(Anécdota narrada por Gabriela, profesora nivel básico 8)

P. 7: “Cuando Vanesa está mal, sólo confía en su profesor”

Vanesa es una niña con parálisis cerebral que cursa con una hemiparesia derecha, y una válvula de derivación en la cabeza.

A consecuencia de su problema neurológico, tiene un problema grave de comunicación. Aunque dispone de habla, no siempre esto le solventa las necesidades básicas. Utiliza con precisión un plafón de comunicación con pictogramas que le sirve para mejorar su relación con el entorno. Afortunadamente, me he especializado en la comunicación no verbal, por lo que mi meta es que todos los niños y jóvenes puedan tener herramientas y recursos suficientes para poder comunicarse de una manera eficaz y autónoma. En el caso de mi alumna Vanesa, preparo y utilizo pictogramas de comunicación e incorporo estrategias que le faciliten y le permitan tener una comunicación fluida y eficaz.

Me he dado cuenta de que, dentro de la comunicación con niños y jóvenes con algún tipo de discapacidad, una de las premisas que más cuesta es respetar el “tiempo” y la “latencia” para que el otro pueda responder. Cada alumno/a necesita su tiempo y éste debe ser respetado; de lo contrario, se convierte en una conversación dirigida por el adulto. Por eso, en mi relación con Vanesa yo trato de darle mucho tiempo y —lo que veo que es más importante— que ese tiempo sea exclusivamente para ella.

Por otra parte, me preocupo de que todo el material que he preparado para ella esté presente en todos los ámbitos posible de su vida diaria (en las aulas, en los pisos, comedor, habitaciones, etc.), para que así pueda tener la oportunidad y los medios de poder comunicar cualquier deseo o demanda.

Desde que Vanesa llegó al colegio he tratado de dar respuesta a todas sus necesidades, especialmente a través de la comunicación no verbal. La convivencia diaria me ha permitido conocerla e interpretar, en gran parte, sus peticiones. He utilizado diversas estrategias para comunicarme con ella: en ocasiones me he apoyado en los pictogramas de comunicación y, otras veces, me he apoyado en la convivencia comprometida y afectuosa que se ha ido creando con el tiempo, porque, muchas veces, si no tienes cercanía con ella no utiliza los pictogramas y se cierra sin expresar nada, por lo que el material es sólo un medio para lograr comunicarse realmente con ella; es decir, lo que de verdad importa es la comunicación de afecto y confianza que hemos entablado.

A veces, con el cambio de tiempo (estacional), sufre a causa de la válvula de derivación, unos fuertes dolores de cabeza que le causan malestar e irritabilidad, hasta el punto de bloquearse y no poder expresar verbalmente qué le pasa, lo que hace que a nivel conductual empeore su estado.

Cuando esto le ha pasado, lo único que le ha calmado es venir a mi despacho y sentarse conmigo. En esos ratos, yo he tratado de estar siempre para ella; es decir, he dejado de lado lo que estaba haciendo para dedicarme a atender totalmente sus problemas, porque sé que ella espera que la pueda ayudar. Yo, al verla entrar, percibía de inmediato que no se encontraba bien. Mi actuación en estos casos era respetar su espacio y dejarla tranquila. Al cabo de un rato, le preguntaba si quería explicarme qué le pasaba.

Ante esa pregunta mía, ella me indicaba con la cabeza si era el momento oportuno o no de comentarme lo que le pasaba, ya que estos episodios de crisis los cursaban con mutismo. En el caso de transmitirme el mensaje de que sí quería explicarme sus cosas, le alcanzaba un plafón con pictogramas y ella me expresaba qué le pasaba y qué quería. A partir de lo que me escribía en el pictograma, yo sentía que, a veces tenía sueño, en otras ocasiones le dolía la cabeza, o simplemente, por ejemplo, me estaba pidiendo que le diera un poco de agua. En cualquier caso, después de alguna de mis respuestas a esas demandas, u otras parecidas, ella me daba un beso afectuoso y, con mucha más tranquilidad, se iba al patio con los demás compañeros.

Confieso que me siento muy feliz de haber logrado esta conexión afectiva con mi alumna —como con todos los demás alumnos que atiendo—, especialmente por los logros conseguidos y por la posibilidad de mejorar así su calidad de vida. Creo que para llegar a tener esta conexión con tus alumnos simplemente te debe gustar el trabajo que haces, intentar ser empático, ponerte en su piel, y meterte mucho en su mundo: ¿qué deben pensar para actuar como lo hacen y cuándo lo hacen?... por ejemplo. Para esto, también me ha ayudado preguntarme cada día si lo que hago es correcto y si puedo mejorar. Con todo, creo que lo principal es, sobre todo, “verlos” y tratarlos como personas, no simplemente como alumnos con deficiencias o, incluso, como si fueran unos meros pacientes.

Noto que todo lo que puedo hacer a nivel de comunicación para mejorar la vida de Vanesa vale la pena. Disfruto viendo los beneficios que tiene todo esto para ella, descubriendo que le hace mucho bien para que se pueda relacionar con los demás, Veo que le puedo ayudar a tener herramientas para relacionarse también con los otros profesores, además de con sus compañeros. Pero noto que lo que mejor le va, lo que más le llena, es poder expresar con más claridad sus demandas o peticiones.

Trabajar con alumnos como Vanesa es un gran reto que tengo que afrontar con afecto y dedicación, ya que las llamadas silenciosas que me hace muchas veces son más válidas y

claras. Me hacen “ver” a la persona que hay en el fondo de ella y, aunque muchas veces no sé con plena seguridad si mi interpretación es la correcta, sí que estoy seguro de haber conectado a nivel emocional con esta alumna mía.

Además, el reto de Vanesa implica trabajar todos los aspectos que le afectan, y para ello regularmente tengo reuniones con todas las personas que pueden interactuar con ella: con la familia, educadores, maestros, etc.; de esta forma, intento consensuar una manera conjunta de actuar, tanto en lo que refiere a la comunicación que le facilite la tarea, como al deseo tan grande que tengo de que su calidad de vida sea cada día que pasa mejor.

(Anécdota narrada por Daniel, profesor Curso Multidéficit)

P. 8: “Una rueda cargada de emociones, que el profesor sacia cumplidamente”.

Para incentivar la autonomía y el conocimiento del entorno de mis alumnos todos los años realizamos salidas a diferentes lugares de la ciudad. Este año hemos visitado dos supermercados, el cuartel del cuerpo de bomberos, el consultorio de salud y un supermercado.

Especialmente este año he trabajado para que mis alumnos y alumnas se familiaricen con los medios de transporte colectivos y, así, puedan algún día movilizarse solos o con la menor ayuda posible.

De los quince alumnos que tengo a mi cargo, Pablo es el único que se moviliza en silla de ruedas. Sin embargo, esto nunca ha impedido que él sea parte activa de nuestras salidas, ya que todos sus compañeros lo cuidan y se “pelean” por la oportunidad de hacerse cargo de empujar su silla de ruedas.

Durante nuestra última salida a un supermercado nos encontramos con la sorpresa de lo que había allí para los niños: “juegos de entretenimiento”, como autos de choque, la rueda, camas elásticas y un carrusel. En cuanto llegamos, todos los presentes quedaron alucinados y muy ansiosos por subirse a todos y cada uno de los juegos. Después de hacer algunas averiguaciones y conversar con los encargados, nos dispusimos a disfrutar de estos maravillosos juegos. A pesar de que mis alumnos tienen entre 16 y 26 años de edad, sus ojos se iluminaron como niños pequeños y todos saltaron de alegría al saber que podrían utilizar los juegos de entretenimiento. Yo gozaba de ver cómo ellos estaban tan contentos; sin embargo, me dejó intranquilo el ver que Pablo no podía unirse a esos divertidos juegos: miraba a sus compañeros, pero, a pesar de que se reía mucho observándolos, pude notar en su mirada esa melancolía propia de quien no puede disfrutar activa y personalmente de esos juegos, tan atractivos.

Nuestro curso está muy unido. Realizamos todas las actividades en conjunto, de manera que, hasta en los partidos de fútbol, Pablo forma parte del equipo. Sin embargo, en este caso, por las normas de seguridad de la empresa de entretenimiento y, en parte también, por la discriminación que sufren las personas con discapacidad física, muchas veces estas actividades son casi imposibles de disfrutarlas por este tipo de personas.

Concretamente, en este caso, Pablo no gozaba a fondo, como lo hacía de ordinario, junto a su grupo. Esta situación me producía una buena dosis de intranquilidad: y pensé en lo injusto que era para Pablo no poder disfrutar de cosas tan sencillas y accesibles para la mayoría de nosotros. Al no aceptar esta “injusta” realidad, noté en mi interior que tenía que hacer algo por Pablo, y que nada podía impedirme intentarlo. Hablé con el gerente de los juegos y le expliqué la situación.

A continuación, hablé con el encargado de la rueda de la fortuna y le pregunté por la posibilidad de que subiera a ella también Pablo. Miró a éste y me dijo que él no respondía por su seguridad. Inmediatamente, brotó de mí el proponerle al encargado que, para su mayor tranquilidad, yo subiría con Pablo, que me haría responsable de su seguridad y que tomaría todas las medidas correspondientes. Después de unos minutos de conversación logré convencerlo y me permitió subir con mi apreciado alumno. Al momento me acerqué a Pablo, y le dije: ¿te gustaría subir a la rueda? Me miró con una cara de asombrosa incredulidad, como pensando que no había escuchado bien mi pregunta. Volví a preguntarle: ¿Pablo, te gustaría subir a la rueda?

Me miró fijamente a los ojos y noté en él una profunda emoción; de forma que sólo pudo decir un entusiasmado “¡SI!”. A continuación, me dijo: “¡Pero me da un poco de miedo caerme!”.

Lo tomé por el brazo y le dije: “¡No te preocupes Pablo; yo subiré contigo!”. Entre sus compañeros y yo lo subimos a la rueda, le puse el cinturón de seguridad, y lo tomé por la espalda firmemente. Comenzamos a subir... y sólo puedo decir que la expresión de su rostro, su sonrisa y hasta sus silencios demostraban emociones indescriptibles, que nunca –ni él ni yo– podríamos ya olvidar.

Son estos pequeño detalles, cargados de emoción y de solicitud, las razones por las que me levanto cada mañana y me dan la seguridad de saber que no podría tener ningún otro trabajo ni ejercer otra tarea tan decisiva y satisfactoria como la de ser profesor de mis alumnos con discapacidades, que esperan de mí que le llene, con atenciones más, de forma sencilla, lo más profundo y delicado de sus vidas.

(Anécdota narrada por Andrés, profesor nivel Básico 8)

P. 9: “Una nube hacia Marruecos. Entender la vida de forma preciosa”

Soy profesor en una escuela de educación especial en Barcelona. Yo estoy en secundaria. Nuestros alumnos tienen la característica de tener un retraso mental mayor al 65%, con pluri-discapacidades, y problemas de conducta graves. En secundaria, este año hay 14 alumnos, y capacidad de habla sólo tienen dos de ellos. Los demás se comunican por sistemas alternativos de comunicación (referenciales, pictogramas, conmutadores, ordenadores, etcétera).

Uno de mis alumnos, que tiene lenguaje y se comunica verbalmente sin mayor dificultad, dentro de lo que corresponde a su discapacidad, es Manuel (nombre ficticio), un joven de 19 años, con discapacidad severa, pero que tienen grandes habilidades sociales que lo hacen ser muy sociable y tener una buena relación con los demás. Todos los alumnos son muy importantes para mí; sin embargo, Manuel es especial por muchas razones que no siempre es fácil explicar; entre ellas, por su gran inocencia y la ternura que manifiesta en sus conversaciones, así como también por su empeño y por la energía que pone en activo en las actividades que realiza. Hace dos años viajó a EE.UU. a competir en patinaje sobre hielo, obteniendo en esa competición una flamante medalla de bronce. Aquí participa muy activamente como monitor en las actividades de aula. Trato de estar siempre “para él” con todos sus requerimientos. Le doy muchas actividades para que se sienta útil y para que, además, potencie al máximo sus habilidades. Siempre está contento y esa alegría me la traspasa día tras día.

Un día estábamos en el claustro reunidos hablando de actividades, propuestas, etcétera. De pronto, sonó el teléfono de coordinación. Nadie podía imaginar la noticia. Salí yo de la reunión y contesté a la llamada:

- Si hola, dígame.

- *Hola, Toni, soy María. Escúchame; estoy en el hospital; te quería decir que Fátima (nombre ficticio) ha muerto.*
- *¿Qué dices, María?; ¿pero qué dices. ¿Cómo ha sido?*
- *Una insuficiencia. Toni, todo iba bien pero en poco rato se ha complicado todo y no ha reaccionado. Oye Toni, disculpa, pero ahora te tengo que dejar.*
- *No te preocupes; ahora aviso al claustro.*
- *Gracias Toni.*
- *De nada María; besos.*

¿Cómo explicar a mis compañeros y los alumnos lo sucedido? Una inmensa tristeza invadió todo mi ser. Además de una incredulidad, el día anterior todo estaba 'superbien'. La intervención había ido muy bien; y de golpe... ¡¡Qué GOLPE tan duro!! Los ojos se me empañaron por completo. Abrí la puerta del aula, y dije:

- *Lo siento, pero creo que tenemos que suspender la reunión.*
- *¿Por qué?, me preguntaron. ¿Qué pasa?*
- *Os tengo que dar una mala noticia. Fátima ha fallecido.*

Tal y como iba hablando mis ojos y la tristeza se iba adueñándose de mí. Su tutora salió corriendo de la reunión llorando. Todo el mundo cerró sus libretas, y el silencio se instaló en la sala.

Comenté yo: “Tendremos que reunir por aulas a los chicos y chicas y comentárselo”.

En la escuela siempre se han trabajado las emociones como un tema importante para que los chicos puedan expresar con sus posibilidades aquello que sienten, aquello que les pasa por dentro.

Fui hacia el aula y reunimos cada uno a su grupo. Yo me junté con otro compañero. En esa aula había cinco alumnos, de los cuales dos tienen habla, pero poco nivel de abstracción.

“Hola guapos y guapas –les dijimos–. Bueno, Carles (tutor) y yo os tenemos que explicar una cosa (¡se me hacía un nudo en la garganta; no era la primera vez que les teníamos que explicar que algún compañero de clase había muerto; siempre lo hacemos y dejamos que expresen aquello que sienten, pero esta vez la muerte había sido inesperada!). ¿Os acordáis –proseguimos– que os comentamos que Fátima estaba en el hospital? Bueno; ¡pues hoy nos ha dejado... y ya no vendrá más a clase! ...

Emocionado, vi sus caras de tristeza, escuché el silencio que nunca se oye en nuestra escuela, acostumbrados a gritos, alegría, voces y palabras repetitivas. Una de las alumnas se abrazó a Carles, y le dijo que no quería que se fuera, que no quería... A mí se me retorcía el corazón, pero tenía que seguir hablándoles... ¿Cómo les podía hacer entender que era la muerte?

- *¿Bueno, sabéis donde se ha ido Fátima?... pregunté.*
- *Al cielo; arriba, contestó la alumna que lloraba.*
- *No –contestó Manuel–; otro de los alumnos, que estaba serio mirándose las manos.*
- *¿Pues donde crees que ha ido? –le pregunté yo a Manuel.*
- *Se ha ido en una nube hasta Marruecos (Fátima era marroquí)*
- *... y ¿porque dices eso? –le pregunté.*
- *Se ha ido volando en la nube a Marruecos porque no se podía llevar su silla de ruedas... contestó.*

Tuve que salir de la clase, porque no podía contener ni mi emoción ni mi llanto. Manuel me acaba de dar una lección de sencillez, de coherencia, de humanidad. Pero no sólo eso. Manuel había resuelto un enigma: el de la muerte, tanto para él como para sus compañeros y para los profesores. Nunca se me hubiera imaginado algo tan sencillo, pero tan lógico como que iba a ir en una nube porque no se podía llevar su silla de ruedas. Pero su reacción hizo que sus compañeros se tranquilizaran, que nosotros nos tranquilizáramos. Ahora, cada vez que veo su silla de ruedas, miro por la ventana y veo la nube que llega de Marruecos para saludarnos.

Manuel es el ejemplo de que la discapacidad intelectual no es una limitación para entender la vida. Quizás estos niños y jóvenes la entienden mucho mejor que nosotros. Y me gusta pensar que nosotros contribuimos para que ellos puedan crecer día a día hasta desarrollar sus máximas potencialidades; ¡también las emocionales y las más hondamente personales!

(Anécdota narrada por Toni, profesor Retos Múltiples)

P. 10: “Ana, con tantas limitaciones, está cambiando conmigo: su educadora”

Este setiembre llego a mi clase Ana, una niña rubia de 4 años. Tiene una cara de ángel. Sin embargo, está afectada por muchas dificultades. Éstas se deben, creo, en gran parte a que nació muy prematuramente. También tiene secuelas de encefalitis por VHS-2, así como ceguera (lleva una prótesis en el ojo derecho) y ciertos trastornos de conducta. Pero su vulnerabilidad no acaba en todas esas manifestaciones que la limitan no poco. Además, va en silla de ruedas, come todo triturado... y toma el agua con espesante. Estas características tan especiales de esta niña, derivadas de su trastorno etiológico, hacen que presente un déficit cognitivo y visual palpables, así como una evidente falta de comunicación a nivel social. Por todo ello, Ana no puede seguir un curriculum ordinario, estando muy necesitada de una adaptación curricular importante para su escolarización.

Le gusta pasear por clase tocando todo con las manos, e incluso arrancando los objetos que encuentra a su paso. No obstante, esas conductas extrañas sólo las hace, curiosamente, cuando está contenta, segura y tranquila.

Presenta trastornos de conducta: con frecuencia, por ejemplo, se autolesiona. Es algo que muchas veces la niña no puede contener ni reprimir. Es como si entrara en un círculo vicioso del tipo siguiente: “me rasco agitadamente y dejo de comer – me hago daño, lloro y chilló – me rasco más... y así sucesivamente”. Esto hace que hasta que esa especie de “rueda” no para, la niña es incapaz de comer.

El otro día en clase estaba merendando y se acabó con apetito su merienda. En otras ocasiones –hace ya un tiempo– se solía pegar a sí misma. Sin embargo, ahora abre la boca y te toca el brazo para pedirte más, sin lesionarse. He notado que durante este curso ha tenido una evolución significativa positiva en su relación conmigo. Al principio, apenas me conocía; ahora, sin embargo, confía bastante en mí, ríe más conmigo, está más segura a mi lado y, a su manera, me dirige más peticiones, que yo procuro secundarlas con mucho afecto. Es muy bonito ver esa evolución y ver que se van produciendo cambios, sobre todo, por la disminución de comportamientos autolesivos.

¿Quizás el intento por mi parte de responder a toda petición o necesidad suya está influyendo en que ella vaya mejorando su autoestima y su seguridad afectiva?

(Anécdota narrada por Idoia, profesora curso Multidéficit)

P. 11: “Débora, siempre atenta a los demás. Ahora le toca a ella”.

Mientras me dirigía al laboratorio de informática, Débora y María Paz conversaban animadamente en el pasillo, sentadas en el último escalón de las escaleras del colegio. Pasé silenciosamente por detrás de ellas, por lo que no se percataron de mi presencia. Me llamó la atención que Débora, con toda su inocencia, le contara a su amiga, María Paz, que su mamá le decía: “¡Tú eres tonta! ¡No sabes hacer nada!”, y seguía comentándole: “Pero luego, no me trata como tonta, pues me deja cuidando a mi hermanito chico cuando ella sale de compras”. María Paz la escuchaba atentamente, sin comentar nada de lo que su amiga le estaba contando... Después cambiaron de tema, hablando de las actividades que habían realizado en la clase.

Débora es una joven de 17 años con discapacidad intelectual leve, es muy colaboradora, buena compañera y, también, muy querida por todos. Es la mayor de tres hermanos. La segunda de ellos una chica muy adelantada en los estudios, hasta el punto que aprendió a leer a los cuatro años, siendo el orgullo de su madre. El tercer hijo es un niño de un año y medio, quien muchas veces queda al cuidado de su hermana mayor. En muchas ocasiones he conversado con la madre, y de un modo u otro me manifiesta abiertamente su decepción por la situación de su hija Débora, lo que me lleva a pensar que nunca ha aceptado la leve discapacidad de su hija. Abiertamente la trata mal, se refiere a ella en duros términos, nunca le reconoce nada bueno suyo, a pesar de que es un gran apoyo, sobretodo en el cuidado de sus hermanos y en las labores de la casa.

Tengo doce alumnos y alumnas y cada uno tiene una historia única y diferente. Sin embargo, no puedo evitar pensar en la situación de Débora y en lo maravillosa que es esta joven, siempre atenta a todos sus compañeros, dispuesta a ayudar a los que se movilizan en sillas de ruedas, así como a dar de comer a los que no pueden hacerlo solos. Se ofrece voluntariamente a ayudarme en la sala, por lo que la nombré oficialmente mi secretaria, trabajo que desempeña muy bien, ya que es muy organizada y ordenada. Cuando falta a clases, realmente yo y los demás la echamos mucho en falta, no sólo por la ayuda que nos proporciona, sino porque sé que ha tenido que quedarse cuidando a su hermano o realizando las labores de casa.

Debido a esta situación no pierdo oportunidad de elogiar y valorar constantemente a Débora durante las reuniones de padres, en las celebraciones y en cualquier oportunidad, para que la madre vea con mis ojos lo maravillosa que es su hija y para que también la valore y se sienta orgullosa de ella, a pesar de que muy pocas veces cuento con su presencia, ya que generalmente se excusa de no poder asistir por tener que cuidar a su hijo menor.

Por la indiferencia y poco compromiso, de parte de la madre, la mayoría de las veces no asiste a las presentaciones y obras en las que participa su hija Débora, situación que entristece mucho a la joven que, aunque no lo expresa, siempre noto en su mirada la desilusión de no ver a su madre entre el público.

En la última ceremonia de graduación que tuvimos, el curso de Débora pasaba a los talleres laborales, por lo que la asistencia de los padres era fundamental para todos mis alumnos. Por tanto, no quise arriesgar la felicidad de Débora privándola de la presencia de su madre.

Viéndolo claro, me dispuse a visitar a la madre en su casa para comprometerla a que asistiera a la ceremonia. Le hablé acerca de lo mucho que Débora anhelaba verla entre las asistentes y también le confidencí que sería una de las alumnas más premiadas de la graduación, razón por la cual su presencia era imprescindible. Puse todas mis energías en ello, y hasta me comprometí a trasladarla en el viaje de vuelta, por lo que ella finalmente aceptó y se comprometió a asistir.

Llegó el día de la graduación y la ceremonia tuvo una connotación muy especial para todos mis alumnos y alumnas. Todos fueron premiados, unos por su esfuerzo, otros por ser buenos compañeros, otros por buena asistencia...; en fin, por todas las cualidades que merecían ser destacadas. En el momento de dar el galardón a Débora, ésta obtuvo muchos premios debido a su gran calidad humana, responsabilidad, solidaridad y compañerismo, pero creo que su mayor premio y la gran alegría de esa tarde fue ver a su madre sentada en primera fila aplaudiéndola orgullosa. Y para mí ver la sonrisa de mi alumna fue como aire fresco que renovaba mis energías y mis ganas de seguir procurando hacer cosas por mis alumnos y alumnas.

(Anécdota narrada por Julieta, profesora nivel Laboral)

P. 13: “El huerto de hortalizas: un lugar para escuchar y abrir el corazón”

Todavía recuerdo lo sucedido como si los años no hubieran pasado. Agosto 2009. En ese año ejercía como profesor diferencial en grupos de integración de una escuela rural de la localidad. Me encontraba en la sala de profesores revisando carpetas y planificaciones individuales de mis alumnos cuando, Sara –una de mis alumnas– llamó a la puerta para ver si la podía atender; yo asentí a su petición con el mayor de los gustos. Entró en la sala y me dispuse a atenderla. Recuerdo que en ese momento estábamos solos. No había ningún profesor más en la sala.

Su duda concernía a la próxima actividad del taller de alimentación que llevaríamos a cabo. Éste versaba sobre la preparación de un menú de almuerzo completo y de los ingredientes que necesitaríamos. La pregunta me pareció demasiado sencilla, pues la respuesta se encontraba en las mismas instrucciones socializadas para la realización del trabajo. No me pareció verosímil que Sara, una estudiante de 17 años, con discapacidad intelectual sólo leve, con amplias habilidades cognitivas y sociales, y que regularmente me ayudaba con los demás alumnos de la clase... me estuviera haciendo esa pregunta. No sé por qué, pero intuí que había algo más; me sentí por eso a intercambiar nuestros roles en ese momento y ser yo quien le dirigiera una pregunta a ella: ¿Necesitas algo más? Ella dudó y bajó su cabeza clavando su mirada en el suelo. Su posición rígida y su estado de ensimismamiento reflejaban que en su interior se estaba llevando a cabo una lucha interna de magnitudes insospechadas para mí. Sólo ella alcanzaría a percibir con cierta claridad la intensidad de lo que le sucedía. Como rehusaba mirarme, le pregunté nuevamente: ¿Hay algo más que me quieres decir o me equivoco? No podía dejar pasar la situación. Con respeto y tacto debía aproximarme manteniendo una cierta distancia que, en vez de asfixiarla, la impeliera a sobrepasar su temor y a expresar lo que estaba oprimiéndole el corazón. Ella permanecía en silencio, cabizbaja y con el recelo propio de quien anhela abrir su corazón, pero no se atreve.

Esperé un momento, la tomé del brazo y la llevé al huerto de hortalizas del taller, lugar por excelencia para apreciar la naturaleza y la grandeza de nuestro creador, por su atmósfera de silencio, ya que en esos momentos sólo el viento que abrazaba nuestros rostros y oídos nos permitiría, tal vez, evocar y tomar conciencia del hecho de que nuestra vida se configura en torno al acontecimiento de escuchar, apreciar y atender al otro. Ese instante y lugar eran propicios, para llevarla –por medio de una escucha atenta– al umbral del misterio, es decir, para que personalmente vivenciara lo que le acongojaba el corazón y se adentrara en el acontecimiento de lo que le preocupaba.

Ya sentados, la exhorté cálidamente a hablar. Después de mucho titubear, me confesó el temor, e incluso la vergüenza, que sentía al hacerlo, pero pasado un pequeño momento las palabras empezaron a brotar de su boca.

Me contó que se sentía sola, que se avergonzaba de sí misma y que ponía en duda su valía personal. Para ella el aislamiento que padecía en la escuela eran fruto de la

discriminación y quizá miedo o desconocimiento a lo diferente, lo cual, según Sara, ella era poco interesante y no valía la pena intentar siquiera acercarse a ella para conocerla. Le pregunté qué había hecho brotar esos sentimientos suyos últimos. Replicó que una conversación en el aula entre sus compañeras, en la cual relataban las hazañas y peripecias acaecidas el fin de semana, y a las que ella, por supuesto, no había sido invitada. Es el hechizo que produce en los adolescentes, tengan o no discapacidad: cruzar los confines emocionales para experimentar la expansión del mundo social con aquellos que, hasta no hace mucho, no eran el centro de su atención. Era inevitable para ella no preguntarse por qué siendo de la misma edad y estudiando en la misma escuela, sus vidas corrían por sendas tan diferentes, por qué los muchachos tenían ojos para las demás y no para ella, ¿qué había en su ser que la hacía invisible o poco atractiva a los demás?, ¿por qué pocos se le acercaban y cuando lo hacían, las cosas no prosperaban, ni le daban la oportunidad de ser parte del grupo?; era como si su nivel intelectual en estos ámbitos la llevara a ahuyentarlos y a desmoronarse lo que ella anhelaba.

Lo de menos fueron mis palabras, pues estoy convencido de que lo que más ayuda no son ellas; lo fundamental fue la escucha y la acogida sincera. Éstas fueron mis únicas actitudes en aquel momento. Con ellas intentaba mostrarle que yo estaba ahí exclusivamente para ella, que mi tiempo era suyo en su integridad, que el resto de las personas, ocupaciones y responsabilidades pasaban a un segundo plano.

La hermosura, el valor y la autenticidad del momento radicaron en la transformación de Sara, incluso en el caso de que pudiera ser provisional. Los dolores existenciales no sanan de la noche a la mañana, eso lo tengo claro; y mucho menos cuando se trata de un tema tan complejo como es la integración de las personas con discapacidad intelectual. Era maravilloso observar cómo sus palabras y su cuerpo denotaban cierta liberación interna: sus palabras fluyeron con mayor tranquilidad y espontaneidad, comenzó a erguirse y a levantar paulatinamente la cabeza hasta que, al fin, se atrevió a mirarme a los ojos. Para mí ese fue el momento de mayor intensidad, pues significaba que había logrado existir ante otro con su dolor; que, a pesar de su desgarramiento, del temor y de las grandes lágrimas que habían descendido por su rostro, no se había quebrado, sino que valientemente había logrado dar un paso valiosísimo para comenzar su proceso de reconstitución personal, el cual pivotaría sobre la mirada, sobre el cambio de dirección en la misma para apreciar su ser y las situaciones de una manera diferente.

El diálogo terminó cuando ella sintió que, por lo menos en el momento, sus palabras y lágrimas ya habían agotado sus sentimientos. Nos pusimos de pie y la abracé con sinceridad y fuerza, dándole a entender que, con ese abrazo, nuestras vidas adquirirían la complicidad que asoma entre quienes han compartido una de las experiencias más maravillosas de la vida humana: la desnudez del corazón.

No hay nada más hermoso en una situación educativa que los contenidos se conviertan en un pretexto para abordar la propia vida. En este caso, el taller de alimentación y el huerto escolar dieron paso a un tema mucho más profundo y trascendente para Sara: el tomar conciencia de que los seres humanos hemos nacido para comenzar incesantemente y de que no estamos solos en ello.

A mí, esta experiencia me ha hecho reflexionar sobre la grandeza de nuestra misión como educadores, y sobre la importancia de trabajar incesantemente para que las personas diferentes por sus deficiencias... se sientan acogidas, valoradas y respetadas en todos los ámbitos de la sociedad. Por otra parte, me hizo tomar conciencia de que ningún aspecto deja de ser importante, sino que todos ellos –cada uno a su manera– trascienden en las vidas de nuestros alumnos, y para ello tenemos que estar atentos, con tacto y sensibilidad para captar todas esas necesidades suyas.

(Anécdota narrada por Julián, profesor curso Laboral)

P. 14: “La profesora cree en Su alumno y en su gran potencial”

Cada mañana espero a mis alumnos en la entrada de la clase. Uno a uno van llegando: algunos con mucho entusiasmo, otros con cara de sueño... y otros con ganas de no venir a clase. A todos los saludo cariñosamente, por lo general con un abrazo y con un beso, ya que ellos se caracterizan por ser muy afectuosos y cariñosos. Entre ellos está Luis, un joven de 17 años, con discapacidad intelectual leve, pero con serios problemas de esquizofrenia por lo que su humor es muy cambiante: a veces llega muy contento y me saluda cariñosamente, pero otras veces viene con cara de no haber dormido bien y se porta más bien distante y distraído. Es uno de los alumnos más aventajados del grupo: lee, escribe y maneja casi todas las operaciones aritméticas; es muy cooperador y también es el locutor oficial en los actos cívicos del curso y del colegio. Además es muy, pero muy enamorado: siempre se enamora de las niñas nuevas o de las alumnas en prácticas que llegan al colegio; él, muy caballeroso y osado, les pide sus nombres y número de teléfono. Sin embargo, otras de las características de Luis es que, de vez en cuando, se autoinflige heridas o se hace marcas en el cuerpo con alfileres u objetos filosos. Recuerdo una vez que llegó sin cejas debido a que se pasó una máquina de afeitar. Otro problema es que “toma las cosas sin permiso” y frecuentemente tengo que revisar sus bolsillos y mochila para devolver las pertenencias a sus dueños. Esto es una práctica habitual y, de vez en cuando, su madre y abuela vienen al colegio a buscar algún teléfono, monedero o cualquier especie que se ha traído desde la casa. Pero Luis es un joven muy cariñoso e inteligente y estoy segura de que, si nos hacemos cargo de él, podremos sacarlo adelante. Tenemos que potenciar sus fortalezas y, con mucho amor y paciencia, ayudarlo a crecer y a desarrollarse a nivel personal lo más posible.

Estando a finales de año, cuando el trabajo nos tiene más atareados y debemos preparar los papeles e informes de todos los alumnos, a la hora del recreo una compañera de trabajo me dice que Luis está “acosando” a una de sus alumnas. Yo miro a mi compañera, pensando que estaba hablando en broma, y le pregunto: «¿qué ha hecho Luis para “acosarla”?»... y ella me muestra una carta que él le había enviado, en donde le decía que la amaba y que quería flirtear con ella, y le preguntaba si podía visitarla en su casa, todo esto sumado a que en el recreo él la seguía a todas partes para exigir una respuesta. Ante todo eso, yo pensé que no valía la pena que le dijera a mi compañera que estábamos hablando de nuestros alumnos y de su especial situación; preferí dejar para más tarde esa conversación, porque lo que importaba en esos momentos era hablar con Luis que en esos momentos se encontraba muy triste en un rincón del patio. Estaba parado con la cabeza baja... y con las manos detrás de la espalda, como si estuviera castigado. Balbuceando algunas palabras, me paré a su lado y le pregunté: “¿qué pasa Luis, por qué estás solo?”

Sin levantar la cabeza, me dijo: “¡Nada!”

Pero yo insistí; le tomé el brazo y le dije: “¡Cuéntame qué te pasa, a lo mejor yo te puedo ayudar!”

“Es que Victoria le entregó mi carta a la tía Gaby, y no me dio una respuesta. ¡Ella no me quiere!”, me contestó.

“Pero yo creo que ella te quiere mucho, pero como amigo; además piensa que ella es muy niña y sólo piensa en jugar con sus amigos.

Estoy segura de que si te acercas a ella para ser amigos ya no se esconderá de tí. Además tú cambias de chica todas las semanas, eres un galán!”; le dije yo.

Luis se puso muy orgulloso y sonrió; levantó la cabeza, miró a sus compañeros, y luego se dispuso a jugar a la pelota con el grupo que estaba jugando.

Algunas veces, Luis trae de su casa algún anillo o joya de su madre o de su abuela para regalárselo a alguna enamorada, pero yo siempre estoy atenta y logro conversar con él para

hacerle entender que no puede regalar algo que no es suyo; no ceso hasta que lo convengo de que lo devuelva a sus dueñas. Sin embargo, siempre está escribiendo cartas de amor para todas sus enamoradas, por lo que, aprovechando sus dotes de escritor, le he dado el cargo de publicar en el diario mural del colegio noticias, efemérides y algunas poesías. Así es que, además de locutor oficial, también es el periodista del colegio, por lo que, afortunadamente, ya tiene varias admiradoras que suben su autoestima... y lo hacen sentir valorado e importante.

(Anécdota Personal)

P. 15: “En la naturaleza... Camila encuentra a su padre”

Camila es una niña de once años con discapacidad intelectual moderada. Vive con su madre y dos hermanos y es la menor de los hijos. El padre falleció atropellado; situación que dejó a la familia en muy malas condiciones económicas, por lo que la madre ha tenido que trabajar a tiempo completo. Camila estaba muy apegada a su padre y ella aún no ha asimilado muy bien su muerte. Muchas veces habla de su padre como si estuviera vivo, y cuenta el día de su funeral como una anécdota entretenida. En su inocencia, le cuenta a sus compañeros que al papá lo atropellaron y que después “va a volver”. Es triste ver que, muchas veces, no preparamos a nuestros niños para estas situaciones o simplemente pensamos que si se las explicamos no las van a comprender.

La madre de Camila nunca ha asumido que su hija tiene discapacidad intelectual; por ello, muchas veces, cuando le hacemos alguna recomendación o le pedimos colaboración para que la niña avance, tanto cognitiva como emocionalmente, ella evade su responsabilidad y prefiere dejarle al colegio esa misión. Desde la muerte de su esposo, la hemos notado aún más distante y delega mucha responsabilidad en sus hermanos mayores. Esta situación, lamentablemente, con bastante frecuencia, también se da con una gran cantidad de alumnos, pero la situación de Camila para mí es única y siento de forma especial que interpela a mi responsabilidad. Siento que ella me necesita más que nunca, sobre todo pensando en que su madre no se encuentra en las mejores condiciones emocionales para hacerse cargo de ella. Siento, en fin, que algo me obliga con fuerza en mi interior a ayudar a Camila a desarrollarse y a crecer de la mejor manera posible.

Cada mañana comenzamos el día conversando sobre lo que hicieron el día anterior y cada uno cuenta lo que hizo desde que llegaron a casa del colegio hasta la hora de acostarse. Luego comenzamos las actividades cognitivas, para lo cual preparo material especial para cada uno de mis alumnos, tratando de que cada uno refuerce los contenidos menos asumidos y en los que necesitan mayor preparación. Sin embargo, muchas veces todas estas actividades deben quedar de lado, sobre todo cuando veo que algún alumno o alumna no se encuentra en condiciones de llevarla a cabo, ya sea porque no ha tenido una buena noche, porque tiene hambre o por encontrarse en malas condiciones de higiene o de salud.

Una mañana, Camila, que la mayor parte de tiempo anda muy contenta y conversadora, llegó callada y triste. No participó en la conversación inicial de la clase... y luego se puso a trabajar en silencio en su mesa de trabajo. Aunque tomó el lápiz y se dispuso a trabajar, noté en su mirada tristeza y lejanía de las actividades escolares, incluso sus compañeros que estaban sentados a su lado –que en otras ocasiones se quejan de que Camila no los dejan concentrarse en sus trabajos porque conversa y se ríe mucho– esta vez la miraban incrédulos por tanta pasividad. Al observar esta situación, y para no intimidar a Camila, me acerqué a su mesa de trabajo y le dije: “¿Camila me puedes ayudar a recoger las tazas del desayuno?”

Ella, sin levantar su cabeza, sólo asintió, cerró el libro, guardó sus materiales de trabajo y se puso a recoger las tazas, el servicio y las servilletas del desayuno. Mientras caminábamos hacia la cocina le dije: “¡Mira qué lindo está el día Camila!”, frase que ella siempre utiliza para maravillarnos con los fenómenos de la naturaleza, ya que disfruta de todas

las estaciones del año. Ella nos hace apreciar tanto la lluvia, como la nieve o el sol, y siempre nos lo hace notar.

Tras levantar su rostro y apreciar una linda mañana de otoño sólo esbozó una pequeña sonrisa y me respondió: “Mmmm, es verdad...”. Después de dejar nuestra tarea, en vez de irnos a la sala de clase la invité a que paseáramos por el patio del colegio. La tomé de la mano y, mientras caminábamos, le pregunté: “¿Qué te pasa Camila? ¿Te pasó algo en casa el día de ayer?”. Ella no me respondió; sin embargo noté que apretaba fuertemente mi mano como queriendo decirme algo. Luego noté que sus ojos se humedecieron y me preguntó: “¿Es verdad que mi papá no va a volver nunca más?”. En esos momentos pensé en lo difícil que es para todos nosotros asumir la muerte y, sobretodo, la pérdida de nuestros seres más queridos. Pensé en que, muy a menudo, aun teniendo personas a nuestro lado... y entendiendo que la muerte es un proceso natural, sufrimos igualmente la incertidumbre y la soledad de esa dura experiencia.

No obstante, esos momentos concretos eran de Camila; por ello no había tiempo para reflexionar sobre ello. Lo importante en esos momentos era aliviar su dolor y tratar de que entendiera lo que pasaba con su padre. Nos sentamos en un banco que está situado frente a los rosales y a las hortensias. Le pregunté qué había pasado el día anterior, intuyendo que alguien le había hablado del tema. Ella me dijo que su mamá estaba enojada con ella y le había dicho que su padre estaba muerto, y que por eso nunca más lo iba a volver a ver. Traté de ser lo más objetiva posible respecto al tema, cuidando por mi parte no crearle falsas expectativas respecto a verlo nuevamente. Sin embargo, teniendo en frente el maravilloso milagro de la naturaleza de las flores y la hermosa mañana de otoño, le expliqué que su padre, efectivamente, ya no estaría más con nosotros, al menos en el cuerpo que ella conocía, pero como él sabía que a ella le gustaba y cuidaba mucho la naturaleza, cada mañana que el sol iluminara sus mejillas, que la lluvia la mojara o que las flores le regalaran su perfume... se acordara que su padre estaba con ella, que él le mandaba su amor mostrándole esas cosas tan bonitas y que siempre estaría con ella en su corazón. Ella se levantó de su asiento, se acercó a las flores y mirando directamente al sol me dijo: “¿Y ahora mi papá está conmigo?”. “Sí –le contesté yo–; siempre lo tendrás en tu corazón y él te regalará todos los días el sol, la lluvia y las flores”. Tras esa conversación entrañable, me dio un fuerte abrazo y, sin decir una sola palabra, volvimos a la sala de clases, abrió su libro y se dispuso a trabajar con mucho ánimo... y, por supuesto, desconcentrando a sus compañeros con sus risas y conversaciones.

(Anécdota narrada por Karen, profesora Básico 8)

P. 17: “Esteban espera pacientemente el cariño de su madre... y el mío”

Muchas veces me he preguntado si realmente soy yo la que hago algo por mis alumnos o son ellos los que realmente hacen algo por mí... Digo esto porque, a veces me he sentido desmotivada o triste por situaciones personales que me han agobiado o preocupado. Sin embargo, cuando llego al colegio, al ver y sentir cómo me reciben mis alumnos y alumnas, todos esos problemas o sentimientos que ocupan mi atención pasan a segundo plano. Ya no soy dueña de esos sentimientos de preocupación tan míos, desapareciendo muy frecuentemente realmente, al menos durante el tiempo en que estoy con mis alumnos.

El significado de ser profesora de estos niños tan especiales es algo que no se puede explicar con simples palabras. El tener el privilegio y la oportunidad de interactuar con ellos y ser parte de sus vidas es una fuerza que llena mi existencia y me hace olvidar, muchas veces, los aspectos personales. Cada niño o joven es un mundo que me interpela a hacerme cargo y a atender todas sus necesidades, por pequeñas que parezcan, ya que muchas veces éstas se convierten en reclamos sencillos suyos que resultan fáciles de atender por mi parte y que se convierten en un conjunto de detalles míos pequeños... pero que marcan la diferencia de sus vidas: ¡vaya que cambian y hacen felices a mis alumnos!

Recuerdo que en el 2011 decidí dejar la casa familiar para instalarme en mi propia casa, y vivir sola. Esta situación entristeció mucho a mis padres, ya que lo habitual es que, cuando dejamos el hogar, es para formar el propio, pero generalmente con una pareja. Esta situación tan cotidiana, y tan recurrente para la mayoría de los mortales es una situación que muchas veces rompe los esquemas de nuestros alumnos algo mayores, debido a que la mayoría de ellos nunca pueden hacer algo así... o simplemente no tienen esa opción, ya sea por sobreprotección o porque no existen las instancias formales para hacerlo.

Dentro de mis alumnos de ese año se encontraba Esteban, un joven encantador y muy cariñoso de 19 años, con discapacidad intelectual moderada. Esteban, desde que nació, había vivido con sus abuelos maternos, ya que la madre se desligó completamente de él y nunca lo aceptó. Lamentablemente desde que murió la abuela, hace dos años, el joven se quedó solo con su abuelo. Después de dos años finalmente el abuelo decide entregárselo a la madre debido a que él es ya muy mayor y, además, desde que murió la abuela, Esteban ha tenido problemas de conducta, llegando a agredir físicamente a su abuelo.

La madre, quien ya tiene otra pareja con quien tiene otro hijo, lo recibe por obligación y sin ninguna intención de hacerse cargo de él por mucho tiempo. Por lo que llega a nuestro establecimiento con la única intención de que le ayudemos a encontrar un hogar de acogida para Esteban. Después de la entrevista sostenida con la madre pude darme cuenta inmediatamente de que no existía ningún lazo afectivo con su hijo; todo lo contrario: el joven significaba un problema para su relación de pareja. Además, manifestaba que tenía mucho miedo de que le hiciera daño a su hermano menor o a ella, por lo que sólo pedía, encarecidamente, que le ayudáramos a internarlo en un hogar o institución. Nunca manifestó preocupación por el bienestar de Esteban o por las ganas de que el muchacho creciera como persona o que simplemente fuera feliz.

Esta situación hizo que, sin conocer físicamente a Esteban, ya quisiera hacerme cargo yo de él; más aún, sentí una profunda inclinación por hacer que Esteban se sintiera acogido, valorado y, sobretodo, querido por las personas que tuviera a su lado; que seríamos nosotros/as, algo que, en este caso se veía claramente, ya que tenía la certeza de que no contaríamos con la madre y su nueva familia.

Por tanto, acepté el desafío de integrar a Esteban en mi curso con la secreta esperanza de que esto podía contribuir a que la madre se “encariñara” con él y desistiera de la idea de deshacerse de él.

Desde el día en que llegó a nuestro curso Esteban llenó mi corazón de ternura, ya que después de conversar con la madre solo podía imaginar a un joven esquivo, violento y lleno de rencor, pero para mi sorpresa me encontré con un joven de casi un metro ochenta, torpe en sus movimientos, pero con una gran y encantadora sonrisa. En cuanto me vio fue a mi encuentro, extendió sus largos brazos y balbuceó: ¡Hola señorita!, me dijo; me dio un fuerte abrazo y un beso en la mejilla, y en cuanto le dije: ¡Bienvenido a tu curso Esteban!, me regaló una hermosa sonrisa. Creo que, desde ese momento, sentí que era Mi alumno, que tenía que hacer todo lo que estaba a mi alcance para que su vida fuera más grata y se sintiera un joven querido y valorado. No sabía leer ni escribir. Sin embargo, tenía un lenguaje comprensible y se podía entablar una conversación con él. Entendía y obedecía instrucciones y, aunque le costaba mucho terminar las actividades, yo apreciaba mucho el esfuerzo que hacía para desarrollarlas.

A pesar de que era un joven muy cariñoso, debo reconocer que, con frecuencia, cuando notaba que mi atención estaba puesta en otros de sus compañeros se ponía un poco violento con ellos o los molestaba. Esto sólo era un síntoma de lo mucho que necesitaba de la atención y el cariño de una figura materna o, simplemente, de algún adulto significativo, ya que siempre se comportó correctamente y de muy buen humor con los adultos del establecimiento. Por tanto, comencé a darle tareas que implicaran relacionarse con sus compañeros y, aprovechando su fuerza, muchas veces me ayudaba con sus compañeros en sillas de ruedas,

acomodándolos en sus sillas o trasladándolos desde ellas hacia las colchonetas de trabajo. Era muy agradable ver cómo se comportaba con sus compañeros. Muchas veces, yo lo miraba de reojo; cuando creía que no lo miraba, él acariciaba las cabezas de sus compañeros diciendo: ¡Pobrecito mí amigo! Esto lo decía porque le daba pena que estuvieran en sillas de ruedas o porque muchos de ellos no tenían un lenguaje verbal, por lo que él se sentía afortunado de su situación.

Una mañana cuando recibía a mis alumnos a la entrada del colegio, vi llegar a Esteban, como todas las mañanas. Cuando me abrazó y me brindó su hermosa sonrisa, pude ver con mucha sorpresa que le faltaba uno de sus dientes delanteros. Traté de ocultar mi sorpresa, pena e indignación, Dejé que entrara a la sala de clases sin preguntarle acerca de lo sucedido. Una vez comenzamos las actividades y durante el desayuno me senté a su lado y le pregunté: ¿está bueno el desayuno Esteban? A lo que me respondió: ¡está rico señorita!

Lo observé un momento, le acaricié la cabeza y le dije: “Oye Esteban, ¿me puedes contar por qué ya no tienes uno de tus dientes?”. Él, con toda su inocencia, me brindó una gran sonrisa, que hacía destacar aún más el hecho de la falta de una de sus principales piezas dentales, y me respondió: “Es que hice enojar mucho a mi mamá y ella me tiró un vaso... y justo me dio en el diente y se me rompió...”.

Tal fue mi indignación que en esos momentos no pude seguir en la sala de clases. Salí por unos momentos y lloré de impotencia y tristeza pensando en lo indefenso que estaba mi alumno. Pensé en su inmensa capacidad de amor y perdón, ya que, a pesar de lo ocurrido, Esteban con toda su inocencia, ternura y cariño hacia su madre, la justificaba y no le daba mayor importancia al incidente. Respiré hondo, llamé a la madre y la cité a una reunión al colegio. Mientras tanto, lo importante era Esteban. Lo llevé a urgencias para que lo revisaran y vieran si se le había caído el diente por completo o podía restaurarse. Lamentablemente se había roto por completo y lo único que se podía hacer era una prótesis o implante. En todo caso cualquiera de las dos opciones estaban lejos de ser solucionadas por la madre, ya sea por falta de recursos económicos o simplemente por falta de interés. Sin pensarlo dos veces, recurrí a las amistades y algunas personas que siempre se ofrecen a ayudar a nuestros alumnos y logramos financiar una prótesis dental para Esteban, y aunque ésta sólo fuera provisoria, ya que, debido a sus altos costos, lamentablemente tendríamos que esperar a una definitiva, ésta sirvió para que su sonrisa volviera a estar completa.

El colegio conversó con la madre y le advirtió de que si se repetían los actos violentos en contra de Esteban tendríamos que dar cuenta a las autoridades, situación que no amedrentó mucho a la madre. Al contrario, era lo que ella estaba esperando para que las autoridades se hicieran cargo de Esteban, por lo que dejamos pasar la situación y no la denunciarnos, no sin antes advertirle que visitaríamos constantemente el domicilio a constatar que Esteban no fuera agredido nuevamente.

Cada día es una nueva oportunidad para lograr que Esteban se sienta querido y valorado por todos nosotros sin perder, especialmente, la esperanza de acercar a la madre y que vea, como nosotros, lo maravilloso que es Esteban y que realmente es un privilegio contar con su presencia.

(Anécdota Personal)

P. 18: “Alejandra trabaja incansablemente para llegar a ser una peluquera”

Hace tres años que trabajo con el curso laboral atendiendo a jóvenes con discapacidad intelectual de entre 17 a 26 años. Los alumnos están repartidos en tres talleres que los prepararán para ingresar al mundo laboral, en un primer acercamiento.

Dentro de los talleres está el de peluquería que prepara a las alumnas en tareas menores, como, por ejemplo, lavar el pelo, secar, y hacer manicura. Este taller les ha gustado mucho a las alumnas y las mantiene muy motivadas. Dentro de ellas está Alejandra, una joven de 26 años, quien se encuentra en su último año, ya que ha cumplido la edad límite para estar en el centro. A pesar de su discapacidad moderada y de no tener un lenguaje comprensible, realiza muy bien las labores que se le encomiendan. Además, es muy eficiente y –sobre todo– le encanta realizar el trabajo de peluquería. Desde hace dos años está trabajando como ayudante, en horario alterno, en una peluquería que nos ha ofrecido la posibilidad de realizar las prácticas de nuestros alumnos. Para ello yo la llevo allí, dos veces a la semana, y superviso sus labores.

Sin embargo, me preocupa mucho lo que pasará con Alejandra una vez que termine el año escolar. Temo que se quede en casa y que se pierdan todos los años de trabajo. Por otra parte, la madre no está muy interesada en que su hija trabaje en un oficio y, menos aún, en hacer el esfuerzo de supervisar y animarla a un trabajo así.

Muchos de mis alumnos pronto estarán en la misma situación de Alejandra y estoy convencida de que nunca es suficiente todo lo que hago por ellos. Creo que debo concienciar más a las familias sobre la importancia de que sus hijos crezcan en autonomía, e independencia. Es por esto por lo que busco oportunidades y alternativas para encontrarme con los padres para motivarlos e incentivar en ellos los deseos de que sus hijos sigan desarrollando todas sus potencialidades, para que se sientan más autónomos y realizados en la vida.

Alejandra trabaja con muchas ganas y entusiasmo en el taller de peluquería, y cada vez se vuelve más independiente en las tareas que realiza. Creo que, con un poco de paciencia, dedicación y, sobretodo, confianza en lo que puede llegar a aprender, ella podría trabajar en cualquier peluquería. Sólo espero que alguien también crea en ella y le dé una oportunidad en su vida.

(Anécdota narrada por Lilian, profesora Curso Laboral)

P. 19: “Carla hace brotar la ternura infinita e incondicional de una madre”

Carla es una joven de 21 años, con discapacidad intelectual severa. No tiene lenguaje comprensible; sólo balbucea la palabra “MAMÁ”, y babea constantemente. Sin embargo se desplaza de manera independiente y comprende instrucciones, cuando ella quiere... o cuando le conviene, ya que si –por ejemplo– se le pide hacer alguna tarea que no es de su agrado, suele hacer como que no entiende o no escucha.

Durante los últimos quince años ha estado a cargo de una cuidadora, debido a que su madre trabaja en la capital... y sólo se limita a enviar dinero para su manutención. Carla se caracteriza por ser muy cariñosa, por lo que muchas veces recibe el rechazo de las personas que no la conocen por su osadía de abrazar y acariciar a extraños.

Cada mañana cuando Carla llega al colegio y me ve desde lejos se niega a entrar y comienza a forcejear con su cuidadora, que por cierto no la trata con mucha amabilidad y

delicadeza; me espera para entrar juntas, corre a mi encuentro, me abraza y me besa, dejando mis mejillas llenas de saliva; después toma mi cartera, me da la mano, y entramos juntas al colegio. La cuidadora se nos queda mirando y hace un gesto para despedirse de Carla, pero ella “hace” como que no la escucha y desaparece por el pasillo.

Luego, comenzamos el día con el saludo inicial y nos disponemos a preparar las mesas para tomar el desayuno y, por supuesto, Carla me ayuda a poner las servilletas y los cubiertos en las mesas; esta es una labor que Carla desarrolla perfectamente, por lo que ya es la encargada oficial.

A pesar de que sus excesivas muestras de cariño muchas veces incomodan a sus compañeros, éstos la quieren y se dejan “querer” por Carla.

Carla tiene muy buen carácter. Sin embargo, hay períodos en los que se encuentra extremadamente sensible y llora sin motivo aparente. Yo he puesto todo mi interés en aprender a “escuchar” sus llantos, sus risas y hasta sus “MAMÁ... MAMÁ”, ya que cada uno suele tener un significado diferente y si no estoy atenta tal vez le haga pasar algún dolor o incomodidad innecesaria.

Todos los días son un reto para mí debido a la gran diversidad de mis alumnos, pero trato de atender con todas mis energías a cada uno de ellos, porque los siento como “responsabilidad mía”. Además, estoy segura de que todos pueden aprender y crecer de acuerdo a sus posibilidades, pero también casi más allá de ellas. Yo creo en ellos, creo que pueden ser mucho más de lo que sus familias piensan y de lo que ellos mismos imaginan; por eso, trato de interpretar sus voces y sus gestos muchas veces incomprensibles. Estoy convencida de que si sus familias y personas cercanas se dieran el tiempo para escucharlos y prestarles atención también, se darían cuenta de que es muy fácil llegar a ellos. Si abrieran del todo su mente y su corazón les harían más grata la vida y, sobretodo, les permitirían ser parte de su mundo.

Los viernes Carla se pone muy inquieta. Estoy segura de que sabe que ya viene el fin de semana. Por eso se pone muy sensible y llora a cada momento. Yo ya la ‘conozco’ y veo que, por ello, he de andar muy bien equipada con toallas y papel higiénico para limpiar su nariz y sus lágrimas.

Estamos casi a punto de salir de vacaciones de invierno, por lo que noto que Carla está diferente. Mientras sus compañeros trabajan con material de desecho confeccionando sonajeros para la clase de música, Carla solo babea en su mesa. Yo me siento a su lado, le limpio la boca y peino su cabello con mis manos; entonces ella me mira, me toma la cara y con su cabeza inclinada hacia un lado me dice con una voz muy tierna y suave: “¡MAMÁ, MAMÁ!”. Miro sus ojos de niña –¡aunque ya es una mujer de 21 años!– y pienso en lo mucho que la quiero, en lo mucho que me preocupa su bienestar, y en que no puedo verla triste porque imagino que está sufriendo. Aún no soy madre, pero pienso que este sentimiento es el mismo que sienten las madres por sus hijos y que, en estos momentos, todo el amor que tengo es para mis alumnos.

(Anécdota narrada por Mirtza, profesora Curso Laboral)

P. 20: “María Paz cumple un sueño en compañía de su profesora”

María Paz es una hermosa joven de 17 años con síndrome de Down, dueña de unos hermosos ojos verdes almendrados, muy femenina y coqueta y, sobre todo, una bailarina de corazón. Normalmente es muy sociable, pero es más bien tímida con las personas que no

conoce muy bien. Sin embargo, cuando escucha música ella se transforma y no importa quien la esté observando; ella simplemente baila. Tiene mucha facilidad para aprender diferentes ritmos y pasos de baile, y siempre está dispuesta a hacer alguna demostración y/o enseñarle a sus compañeros.

María Paz fue criada por su abuela materna, pues la madre la dejó a su cuidado desde que nació. Desde que estoy como profesora en este centro, nunca he visto a la madre y ella jamás se ha comunicado conmigo. Por otra parte, afortunadamente la abuela es muy cariñosa y se preocupa mucho por su nieta, satisfaciendo con mucha solicitud todas sus necesidades básicas: alimentación, cuidados, higiene y salud. Sin embargo, con frecuencia, la sobreprotege, a la vez que, paradójicamente, la juzga duramente por ciertas situaciones que vive a causa de sus limitaciones; también, a menudo, la frena en el campo de la socialización con otras amigas suyas y, por tanto, le dificulta que lleve una vida de acuerdo a su edad.

Debido al carácter tímido de la joven, cuando se encuentra en situaciones estresantes o desconocidas para ella se orina sin darse cuenta. Esta situación la abuela nunca la ha sabido manejar; todo lo contrario, hace que María Paz se sienta avergonzada y la castiga duramente reprendiéndola o no dejándola participar en las actividades extraescolares o salidas al entorno.

He conversado muchas veces con la abuela sobre la situación de María Paz tratando de que ella entienda la situación de su nieta, pero lamentablemente ella no se muestra muy receptiva. Puede ser debido a sus años (75 años de edad), o bien por desconocimiento de las características del síndrome de Down... y de las situaciones por las que puede atravesar la joven. En todo caso, he avanzado mucho con respecto a la actitud de la abuela, ya que, ahora la deja que participe en la mayoría de las actividades del colegio y la deja viajar con nosotros a lugares fuera del centro.

Cada vez que disfrutamos de alguna salida, María Paz es la que más aprovecha esa ocasión, ya que este tipo de actividades son las únicas oportunidades que tiene de conocer más y mejor el mundo envolvente, debido a que, por la avanzada edad de la abuela, sus únicas salidas son al colegio y al consultorio de salud. Por tanto, siempre trato de ofrecer las más variadas actividades para que todos mis alumnos tengan la oportunidad de conocer los servicios de la comunidad, así como también los lugares de recreación y ocio.

Cada año se presentan números artísticos en el centro comercial de la localidad, y ese año se presentaría una cantante nacional, que es la ídolo de María Paz. Desde que llegué a hacerme cargo del curso, siempre les he puesto "CDs musicales" de variados cantantes, entre los cuales se encuentra una cantante de música en español llamada Cecilia. Desde el primer momento en que María Paz la escuchó quedó prendada de su música y siempre se le escucha entonar sus canciones.

Cuando la joven supo que la artista se presentaría en vivo se emocionó mucho tan solo con pensar en la posibilidad de conocerla y disfrutar en vivo de sus canciones; sin embargo, era consciente de que ese sueño no podría realizarse debido a que su abuela nunca la llevaría al centro comercial, ya que no cuenta con el tiempo, la energía ni el dinero para pagar las entradas. Además la presentación sería un sábado, por lo que ni siquiera podría hacerlo como salida escolar.

Las semanas previas a la presentación no hubo más tema para María Paz que la venida de Cecilia, su ídolo. Esta situación me ponía triste, pues pensaba en que muchas veces mis alumnos debían privarse de disfrutar de cosas tan usuales para todos nosotros, sobretudo esta alumna mía, que tanto disfrutaba con la música debía resignarse a no ver cumplidos sus sueños. Pero, como para mí lo más importante es ver felices a mis alumnos, no podía yo perder la oportunidad de hacer feliz a mi alumna con tan poco. Fue así como, sin pensarlo dos veces, fui a hablar con su abuela para pedirle permiso para llevarla a la presentación.

Al principio no le parecía bien (tal vez no entendía la importancia para su nieta), quizás porque para ella lo único importante era satisfacer las necesidades básicas de su nieta, de forma que se podía prescindir de las demás necesidades suyas. Sin embargo, como también quería mucho a su nieta, poco a poco comprendió que también era importante ver feliz a la joven. Estuvo de acuerdo, comentándome que, aunque ese mismo fin de semana vendría la madre de María Paz a visitarla, ya le comentaría ella ese plan que teníamos.

Al día siguiente, cuando estaba en la entrada esperando a mis alumnos, en cuanto llegó María Paz se me abalanzó a los brazos y me dijo: “¡¡Gracias, gracias, mi señorita linda!! ¡¡Voy a conocer a Cecilia!!”; y estuvo todo el día agradeciendo y haciendo planes para el día de la presentación.

Ese fin de semana, fui a buscar a María Paz a su casa; en cuanto llegué, noté que me estaba esperando en la entrada, junto a su abuela; y, en cuanto me vieron, me dijo su abuela: “¡Desde que se despertó esta mañana no ha hecho otra cosa que esperarla; no quiso ni desayunar, pensando que se podía atrasar para su cita; y anoche ni durmió de lo nerviosa que estaba!”. María Paz estaba radiante, y sus hermosos ojos verdes almendrados tenían un hermoso brillo de felicidad. Me acordé que la madre estaba de visita y pregunté por ella; la abuela la excusó diciendo que había tenido que salir con su otro hijo a hacer una gestión, pero yo supuse que no tenía ningún interés en conocer a la profesora de su hija. De todos modos, para mí, en esos momentos lo más importante era María Paz... y que disfrutara plenamente ese acontecimiento.

En cuanto llegamos al centro comercial, buscamos un lugar cerca del escenario... y pedimos bebidas y patatas fritas, que tanto le gustan a mi alumna. Al cabo de poco rato, salió a escena Cecilia y ya no existió nada más en el mundo para María Paz. Cantó todas sus canciones y se emocionó hasta las lágrimas. Fue tanta su emoción que la artista, al verla, bajó a saludarla y se sacó algunas fotografías con ella. La miró tiernamente y la besó en la mejilla. María Paz estaba a punto de desmayarse de tanta emoción.

Una vez terminado el espectáculo, de vuelta a su casa ella venía muy callada. Me imaginé que era por toda la emoción vivida.

A pocos pasos de llegar a su casa me miró, me tomó del brazo y me dijo: “¡Gracias señorita! ¡Fue el día más hermoso de mi vida! ¡Soy muy, muy feliz!”

Al volver a mi casa, pensé que ese día había sido un día muy especial también para mí, ya que pude contribuir a que las cosas más importantes de María Paz se hicieran realidad... y que, así, estaba contribuyendo, en lo que estaba de mi parte, a hacer que su vida fuera un poco mejor y –sobre todo– que María Paz fuera feliz.

Las cosas que muchas veces creemos que no son importantes... siempre tienen un matiz especial para cada persona, especialmente para los niños y jóvenes con capacidades diferentes, que muchas veces no pueden satisfacer por sí mismos todos sus sueños y expectativas vitales.

(Anécdota Personal)

P. 21: “La profesora no se equivocó en apostar por Pamela...”

Cuando Pamela llegó a nuestro curso de Taller Laboral en un principio creí que no sería muy fácil lograr que se integrara al grupo, ya que la mayoría de los/as alumnos/as poseían discapacidad intelectual moderada y severa, con problemas graves de comunicación; sin embargo, estaban muy bien aseados y se complementaban muy bien entre ellos. Además,

esta joven de 19 años, con discapacidad intelectual leve, venía de un hogar de niñas, en donde ya había probado las drogas, había convivido con otro interno y había tenido muchas experiencias negativas que muchos de nuestros alumnos ni siquiera imaginaban en tenerlas.

Por otra parte, ninguna de mis compañeras de trabajo se mostraron muy receptivas para recibir a Pamela en su grupo de clase, ya que, además de todas sus dificultades intelectuales y personales, tenía graves problemas conductuales, que muchas veces derivaban en violencia o en actos delictivos; por ejemplo, robaba a sus compañeros, profesores y/o implementos de las salas de clases, se escapaba a fumar a los baños o golpeaba a algún compañero sólo por diversión. Este panorama no alentaba a ningún profesor a hacerse cargo de ella. Por lo mismo, me dispuse yo a hacerme cargo de ella y a acogerla en todo su ser; pues vi yo en ella a la joven sola, desprotegida y estaba convencida de que, en el fondo, ella tenía la expectativa de llegar a formar parte de un grupo si se le daba la oportunidad. Debo reconocer que no fue una tarea fácil, ya que Pamela era muy desconfiada y siempre trataba de ponerme a prueba. Permanentemente, me pedía que le comprara cosas, tales como: cuadernos, pintura de uñas, lápices y... hasta cigarros; peticiones que, en su mayoría, yo trataba de complacerlas, ya que intuía que, muchas veces, sólo me las pedía para tantearme, es decir, para ver si podía contar conmigo o, para comprobar, simplemente, que yo prestaba toda mi atención a sus necesidades.

Durante los primeros meses traté de ganarme su confianza buscando que ella se sintiera segura conmigo; para ello, siempre la tomaba muy en cuenta, demostrándoselo a través de pequeños gestos: un guiño de ojo, un golpecito en la espalda o un simple y sentido: “¡Gracias Pamela!” o un “¡qué bien Pamela!”... Todo esto lo hacía para hacerle sentir que ella era valiosa e importante para mí y para sus compañeros.

Así, aprovechando que era una joven muy despierta y que no tenía graves problemas intelectuales, muchas veces le pedía que me ayudara a cuidar y a atender a sus compañeros más necesitados y desvalidos... con el fin de ayudarle a realizar sus tareas, actividades laborales o talleres. Poco a poco, ella se fue haciendo indispensable en las actividades y, muchas veces, se autoasignaba tareas, haciéndolas con mucha dedicación y entusiasmo.

Una tarde, ordenando los materiales de trabajo y aseando la sala de clases, Pamela se acercó a mí y me dijo: “¡Gracias señorita!”. Yo la miré... y, sin dejar de hacer lo que estaba haciendo, le respondí: “¡Gracias a tí Pamela por ayudarme tanto!”; sin ti, yo no podría hacer todas las actividades que tengo programadas para vosotros/as; tú eres mi secretaria... y la verdad es que no sé qué haría sin tu ayuda...

En esos momentos, me dí cuenta de que no me había equivocado “apostando” por Pamela. Ahora veo con más claridad que ella, a pesar de tantas dificultades y problemas que traía consigo... necesitaba a alguien que la quisiera de verdad y la ayudara a crecer como persona. Muchas veces, creemos que sólo los alumnos “fáciles” son dignos de nuestra atención y cuidados y que los alumnos “difíciles” ya son casos perdidos o, simplemente, los derivamos cómodamente a otros, para que sean ellos quienes se hagan cargo de estos alumnos tan necesitados.

(Anécdota narrada por Elizabeth, profesora Curso Laboral)

P. 22: “Marina no quiere compartir a su profesor”

Marina (nombre ficticio) es una alumna de 15 años con trastornos graves de conducta. Es una alumna que constantemente hace que en el aula haya momentos de tensión por su manera

de actuar delante de las demandas de hacerse ver, así como de las formas de mostrarse delante de la frustración.

Yo le tengo mucho cariño. Es una alumna difícil, pero a la vez especial. Ella siempre se aproxima a mí llamándome por mi apellido "Arta", como dice ella. Ante su natural acercamiento siempre tiene una respuesta pronta por parte mía: "¿Qué quieres Marina?". Generalmente, quiere estar a mi lado, quiere que esté por ella y no por los demás alumnos. Delante de mi respuesta: "Sí, Marina, pero ahora estamos todos trabajando", y de seguir yo pendiente de toda la clase, ella se muestra frustrada. Es entonces cuando ella comienza su repertorio de conductas disruptivas. Tanto es así que, en algunos momentos, he de salir de la clase... y que siga otro profesor... para que ella se tranquilice y vuelva a su trabajo. Me ha enseñado a ese saber renunciar, a ser yo el que tenga que salir... y no ella. Ella está en su clase, y no puede hacer frente a sus emociones de ninguna otra manera. Reconozco que me costó llegar a este punto, pero está claro que no hay otra solución. A veces me apena no poder darle aquello que pide, pero percibo que si accedo a todo lo que ella quiere a nivel de absorbente atención, los demás alumnos no tendrán el soporte mío que necesitan, y ella acabaría siendo siempre el centro de una atención excluyente y casi obsesiva. Muchas veces pensaba como me podía acercar a ella sin que produjera de ese modo en ella esas reacciones disruptivas. Digo esto porque he captado que esas reacciones perturbadoras no son sólo por querer llamar abusivamente la atención, sino porque ella es en esta etapa... una adolescente... y yo soy un hombre; y sus hormonas no las sabe gestionar.

Un día falté a clase. Tenía que ir al hospital para hacerme unas pruebas sobre un posible cáncer. Al salir del hospital llamé a los compañeros:

– "¡Hola guapos!; malas noticias; tengo un cáncer avanzado; no sé cómo irá la cosa, pero de momento es lo que hay".

Al día siguiente todo eran caras tristes en mis compañeros y compañeras. Llevamos muchos años juntos y siempre ha habido una gran estima entre nosotros. En el ambiente sólo había tristeza. Para postrer llegaban las Navidades y estábamos haciendo las postales de Navidad para las familias y los profesionales.

Yo siempre he sido alegre, dicharachero, bromista con todo el mundo. Pero ese día no podía. Tenía mucha tristeza dentro. Mucha pena y, sobre todo, miedo al futuro...

Sentado solo en una mesa, empecé a preparar el material. Las lágrimas iban cayendo; estaba totalmente ausente, y no vi llegar a Marina.

Sigilosa, cuando nunca lo había sido, se sentó a mi lado. Yo giré la cara, y ella me vio llorar:

"Arta" –me dijo, con una expresión de interrogación palpable; como diciéndome: ¿qué te pasa?

¿Qué pasa Marina? –le contesté.

"Arta" –me volvió a interrogar.

Sabes que pasa, Marina; Toni está triste porque está malito; por eso lloro. Pero, no te preocupes; me curaré, y todo habrá pasado... Ahora tenemos que hacer las postales de Navidad para casa. ¿Vale?

Me contesto: "yo guapa". Con eso me quería decir que estaría tranquila, que me ayudaría a trabajar. Ante esa reacción suya, yo me quedé alucinado. Marina, a mi lado, sin montar follón, tranquila, sólo mirándome a mis ojos tristes y llenos de lágrimas...

"Yo guapa", dijo de nuevo; y se me acercó y me dio un beso... ESTUVIMOS TRABAJANDO CASI 45 MINUTOS, Y NO MONTÓ FOLLÓN (no hizo ninguna conducta disruptiva en ningún momento). Luego, cuando ya acabó el trabajo, se empezó a acelerar, y volvió a ser ella. Yo, sin embargo, pensé para mis adentros: me ha alegrado el día, ha estado trabajando a mi lado, apoyándome en mi dolor, como lo hacían mis compañeros, mis amigos, mi familia.....

Eso me hizo entender que saldría de ese problema importante de salud, como así está siendo. Después de las vacaciones no volví al trabajo. Estuve con quimioterapia y radioterapia en casa. Mis compañeros me llamaban por teléfono, y me comentaban que Marina se iba de clase para bajar a mi despacho a buscarme y a preguntar por mí. No entendía ella dónde me había ido. La solución que adoptaron era llamarme a casa y ponerme con todos los alumnos. Marina me echaba besos, y me llamaba "Arta". Los demás se reían y me enviaban besos. Y yo me decía a mí mismo: "se lo debo a todos, pero en especial a ellos: a estos chicos y chicas de educación especial, que son tan "especiales" que conectan con sus emociones de manera espontánea, para poder darme fuerzas para mi recuperación... un follón.

(Anécdota narrada por Toni, profesor Retos Múltiples)

Anexo 6. Fragmento de un documental: “ser y tener”

“Fragmento de un Documental: “Ser y Tener”

A continuación presentamos una descripción de un fragmento de la película francesa “*Ser y Tener*”, de Nicolás Philibert. Este documental describe un año en la vida de una escuela rural unitaria en donde acontecen diversas situaciones pedagógicas de notorio interés.

Hemos seleccionado *la escena* en donde el profesor sostiene una conversación con una de sus alumnas con necesidades educativas especiales que termina su estancia en la escuela unitaria en la que llevaba ya un buen tiempo... y debe ingresar a una escuela secundaria.

Podríamos considerar que un documental, aunque trate realidades cotidianas de la vida humana, nos muestra una interpretación y no la experiencia vivida en toda su espontaneidad. Sin embargo, en el caso de esta película-documental, lo que en ella se muestra son las vivencias del profesor en relación con sus alumnos tal como acontecen en el día a día, por lo que no hay ficción alguna.

Por otra parte, debemos destacar que el director, Nicolas Philibert, desarrolla su trabajo artístico con una orientación que, a nuestro juicio, es compatible con la investigación fenomenológica, ya que —por una parte— se centra en la producción de films acerca de los fenómenos de la vida humana cotidiana y cercana. En efecto: al comentar la filmación de esta película, el director afirma que siempre ha pensado que en sus películas no debían importarle ni los hechos espectaculares ni las aventuras fantásticas. Por el contrario, quiere centrarse en las “*pequeñas cosas*”. Además se destaca su interés por recoger la “*esencia*” de la experiencia vivida. En este documental lo que más le interesaba, según se deduce de la entrevista a él, es mostrar la *esencia* de enseñar, de aprender, intentando ir más allá del acto de enseñar como tal... o de la acción de aprender en sentido simplemente externo. La película llega a la gente porque es algo que todos tenemos en común a nivel de experiencias y vivencias escolares, como alumnos y/o como profesores.

A continuación, presentamos nuestra descripción de la *escena* en donde se muestra *un momento significativo de la responsabilidad pedagógica* del profesor desplegada hacia *su alumna con necesidades educativas especiales*:

P. 36: “El profesor va más allá de la escuela para ayudar a Nataly”

El señor López reúne a sus alumnos mayores, quienes deben egresar ese año, alrededor de la mesa para conversar con ellos y darle a cada uno sus resultados finales.

Se refiere a cada uno de ellos y, tras darles las notas finales, les dice algunas palabras que reflejan su preocupación y compromiso por la nueva etapa que van a emprender.

Cuando le toca el turno a Nataly, una joven con necesidades educativas especiales, a la que le cuesta comunicarse con los demás, la lleva al patio de la escuela y se sientan en la puerta de la entrada para así sostener una conversación más personal en donde su alumna se sienta más cómoda y pueda comunicarse y expresar cómoda sus sentimientos.

El profesor se sienta en un escalón más abajo que Nataly para que la joven no se sienta intimidada y pueda entrar en confianza. Nataly, siempre mirando hacia el suelo, sonrío nerviosamente esperando oír lo que su profesor quiere decir:

Señor López: —¿Entonces qué pasa realmente? ¿Quieres estar sola?

Nataly: *La alumna, sin levantar la vista del suelo, no responde ante la pregunta del profesor.*

Señor López: —En fin, ¿sabes hablar con los demás? ¿Por qué te cuesta?

—¿Quieres que te diga lo que pienso?

Nataly: *Sin levantar la cabeza, responde: —¡Sí!*

Señor López: —Yo pienso que puedes hacerlo, pero que por ahora no ha llegado el momento.

Nataly: *Con la mirada puesta en el suelo... solamente sonríe y asiente con la cabeza.*

Señor López: —No tienes demasiadas ganas ¿Me equivoco en algo... es la verdad, o no lo es en lo absoluto? ¿Te molesta que te hable de esto?

Nataly: —¡No!

Señor López: —Es importante que lo hablemos; has hecho muchos progresos, hablas conmigo y con tus compañeros, ¿es cierto! Pero, a veces, hay momentos en los que te cuesta y eso lo he escrito para que tus nuevos profesores sepan que para tí es difícil; ¡eh! Había que decírselo, ¿no?

Nataly: *Se pone la mano en el mentón, siempre con la vista baja y comienza a mover nerviosamente las piernas...(sin contestar nada).*

Señor López: —¿Crees que debía decírselo? ¿o no? ¿Te molesta que se los dijera?

Nataly: *Sin levantar la vista, sólo niega con la cabeza....*

Señor López: —Dímelo sinceramente. Entonces ¿ha estado bien que les advirtiese? ¿Así podrán cuidar de ti!

Nataly: *Sólo escucha y, súbitamente, cambia la expresión de su rostro: está a punto de llorar y solo asiente con la cabeza.*

Señor López: —¿Es eso? El profesor se percata de la tristeza de Nataly y mientras le toca el hombro le dice con voz muy suave y paternal: ¡Nataly, yo pienso que todo irá bien!

Nataly: *Sólo solloza en silencio sin apartar la mano de su rostro y sin decir ni una sola palabra.*

Señor López: —Tendrás que hacer algún esfuerzo, pero... ¡todo irá muy, pero que muy bien! Estarás con chicos mayores que tú. Harás amistades, ¡eh!

Nataly: *Sigue sollozando, con una mano en el rostro y sin levantar la vista.*

Señor López: —Y eso será mucho mejor. Tenemos que despedirnos algún día; ¿no? —¿Te molesta eso? Que nos separemos... ¿eh? ¿un poco? _

Nataly: *Se cubre aún más el rostro mientras se escucha levemente su llanto.*

El profesor la observa mientras Nataly solloza y mueve nerviosamente las piernas.

Señor López: —Así que he prevenido a la gente que trabajará contigo. Ha sido para poder seguir ayudándote; ¡eh! Por lo demás, tu trabajo irá bien. ¿Si te gusta trabajar no? ¡Eh! ¿Crees que necesitarás de alguien para ayudarte a resolver la preocupación que tienes de no poder comunicarte todo el tiempo, ¿eh? Es importante.

Nataly: Se balancea nerviosamente mientras solloza sin responder a lo que su profesor le pregunta; baja la cabeza y se rasca la pierna mientras solloza.

El profesor la observa con tristeza y ternura a la vez...

Señor López: —¿Hemos hecho bien hablándolo o no? ¿Hemos hecho bien? ¡Bien!

Nataly: Al fin contesta: —¡Sí!

Señor López: —¿Te sientes mejor ahora que lo hemos hablado?

Nataly: —Sí.

Señor López: —Bien. Pero si quieres siempre podrás hablar conmigo; ¡eh! El año próximo. ¿Tendrás escuela los sábados?

Nataly: —No

Señor López: —¿Entonces podrás venir! ¿Te gustaría venir los sábados por las mañanas?

Nataly: —Sí.

Señor López: —¡Ah! Entonces te espero desde el primer sábado. Vale, ¿vendrás?

Nataly: —Sí.

Señor López: —Y podrás contarme lo que has hecho en la escuela. Muchas cosas que yo no sé, porque estoy en una escuela pequeña... aquí... Y no veo lo que hacen allá. Me lo podrás contar, podremos hablar, ¡me enseñarás lo que haces eh!_ Y me hablarás de tus resultados.

Nataly: Poco a poco, deja de sollozar mientras escucha las palabras tranquilizantes de su profesor que la invita a no alejarse por completo de su pequeña escuela. Esboza una pequeña sonrisa sin levantar la vista.

Señor López: —Vendrás al mismo tiempo que Leticia; ¡eh! Así nos seguiremos viendo.

Nataly: Sólo asiente con la cabeza, sin levantar la vista pero ahora con una actitud más serena y esbozando una pequeña sonrisa...

(Título 1, capítulo 7, escena que se inicia a los 3' 20")

Anexo 7. Entrevistas conversacionales

Entrevista conversacional: Primera versión del relato y relato complementado.

Primera Versión Relato Anecdótico P. 10

P. 10: “Ana, con tantas limitaciones, está cambiando conmigo: su educadora”

Este setiembre llego a mi clase una niña rubia de 4 años, con cara de ángel, pero con muchas dificultades, ya que fue prematura y tiene secuelas de encefalitis por VHS-2. Ceguera (lleva una prótesis en el ojo derecho) y trastorno de la conducta. Va en silla de ruedas, come todo triturado y el agua con espesante. Estas especiales características de la niña derivadas de su transtorno etiologico hacen que presente un deficit cognitivo, visual, falta de comunicación y no puede seguir un curriculum ordinario, necesitando una adaptación de su escolarización.

Le gusta pasear por clase tocando todo con las manos y arrancando los objetos que encuentra, pero solo lo hace cuando esta contenta, segura y tranquila.

Presenta trastornos de conducta/ autolesiones que muchas veces la nena no puede contener, ni reprimir, entra en una rueda del tipo: me rasco agitadamente y dejo de comer – me hago daño, lloro, chilló – me rasco más -...Hasta que la “rueda” no para, la nena no come.

El otro día en clase estaba merendando y se acabó su merienda, en otras ocasiones se solía pegar, ahora abre la boca y te toca el brazo para pedirte más, sin lesiones. Ha habido durante el curso una evolución en su relación conmigo. No nos conocíamos y ahora confía, ríe, está segura y pide más a su manera. Es muy bonito ver esa evolución y ver los cambios, sobre todo por la rebaja de comportamientos auto lesivos.

Entrevista conversacional P.10

1.- ¿Qué haces o estabas haciendo para que Ana haya mejorado y evolucionado tanto en el curso?

R/ En todo el curso no he elaborado ningún material específico, lo que sí, es que siempre he intentado darle materiales sensoriales (táctiles y sonoros para que entendiera la mayoría de las situaciones. También he utilizado canciones muy concretas para ciertas situaciones.

Al ir a comer le decía ÑAM-ÑAM, aunque al principio era toda una canción que fui reduciendo, ya que pensé que no se puede estar siempre con una canción a la hora de comer, eso es posible con 18 años. No, entonces mejor solo unas palabras, poner el babero, tocar la cuchara, dejar oler la comida y decirle que empezamos, siempre ha sido así durante todo el curso.

Eso mismo he intentado en la situación de cambio de pañal (le tocaba a ella el culito, le daba el pañal en las manos, luego las toallitas húmedas, contaba hasta 3 y empezábamos esa actividad), en las clases de música toda la clase hacíamos un saludo inicial con un instrumento que ella tocaba con ayuda y así sabía que empezaba esa clase. Trabajando en el jardín...

2.- ¿Cómo respondías a las peticiones o “llamadas silenciosas” de Ana?

R/ Desde el primer día he observado cada movimiento, reacción de Ana para intentar entender esas autoagresiones, que para mí son formas de conducta, por tanto he analizado los mínimos detalles para saber que quería y evitar sus agresiones.

Al principio le daba cosas: agua, comida, objetos... ella lo lanzaba todo, se agredía y lloraba y otra vez se agredía. Poco a poco fui ofreciéndole una cosa, mientras le cogía suavemente la mano para que no se dañara, si rechazaba el objeto, con tranquilidad le ofrecía otro, así ella iba

aprendiendo que yo le daba posibilidades, pero intentaba que no se agrediese, porque si lo hacía ya no es capaz de aceptar nada, entra en un bucle, del que solo sale con contención física y verbal (teniéndola en tus brazos agarrada y hablándola suavemente)

3.- ¿Qué sientes o sentías para “obligarte” a responder por las necesidades de Ana?

R/ No es cuestión de ningún sentimiento, ni de pena, ni de lastima, soy maestra, es mi profesión, es mi responsabilidad conocer a esta niña y proporcionarle el mayor bienestar posible. Porque si esta comfortable evolucionara y realizará aprendizajes. Tal y como ha pasado este curso.

4.- Ante la vulnerabilidad e indefensión de Ana ¿qué siente tu mente y tu corazón?

R/ Creo que yo soy el mediador entre ella y el mundo, por tanto debo estar atenta y ser una buena mediadora, porque si quiere agua y no puede decirlo y se pone nerviosa, se agrede, yo tengo que prever esas situaciones,. Debo ofrecerle posibilidades, hasta que conozco los diferentes sonidos y/o comportamientos y/o movimientos para demandas diferentes. Cuando está tranquila y relajada se mueve de derecha a izquierda, se desplaza de rodillas por todo el espacio, va tocando los objetos, sonrío...

Relato complementado con la entrevista conversacional

P. 10: “Ana, con tantas limitaciones, está cambiando conmigo: su educadora”

Este septiembre llegó a mi clase Ana, una niña rubia de 4 años. Tiene una cara de ángel. Sin embargo, está afectada por muchas dificultades. Éstas se deben, creo, en gran parte a que nació muy prematuramente. También tiene secuelas de encefalitis por VHS-2, así como ceguera (lleva una prótesis en el ojo derecho) y ciertos trastornos de conducta. Pero su vulnerabilidad no acaba en todas esas manifestaciones que la limitan no poco. Además, va en silla de ruedas, come todo triturado... y toma agua con espesante. Estas características tan especiales de esta niña, derivadas de su trastorno etiológico, hacen que presente un déficit cognitivo y visual palpables, así como una falta de comunicación evidente a nivel social. Por todo ello, Ana no puede seguir un curriculum ordinario, estando muy necesitada de una adaptación curricular importante para su escolarización.

Desde que la vi por primera vez me inspiró mucha ternura y sobretodo muchas ganas de tomarla entre mis brazos, sentí que me necesitaba y que por su falta de comunicación verbal necesitaría de toda mi atención y mis cuidados para entender su lenguaje silencioso. Era pequeña y, debido a su discapacidad visual, movía desordenadamente la cabeza como queriendo saludar y decirme: ¡hola, ésta soy yo!

Le gusta pasear por la clase tocando con las manos, e incluso arrancando los objetos que encuentra a su paso. No obstante, esas conductas extrañas sólo las hace, curiosamente, cuando está contenta, segura y tranquila.

Presenta trastornos de conducta: con frecuencia, por ejemplo, se autolesiona; es algo que muchas veces la niña no puede contener ni reprimir. Es como si entrara en un círculo vicioso del tipo siguiente: “me rasco agitadamente y dejo de comer – me hago daño, lloro y chilló – me rasco más... y así sucesivamente”. Esto hace que hasta que esa especie de “rueda” no para, la niña es incapaz de comer.

Debido a lo anterior me dispuse a buscar formas para comunicarme con ella, e intenté diversas fórmulas: desde tocar su rostro, hacer que ella tocara el mío, tocar su garganta y la mía para que ella percibiera cuando estábamos “hablando”, y cuando se agredía yo tomaba sus manos y las ponía en mi rostro para que pudiera “sentir” mi sonrisa, y luego le cantaba

alguna canción infantil para que se tranquilizara. En fin, busqué y probé diferentes formas de acercamiento: le acariciaba el pelo, la tomaba en brazos o la hacía caminar (siempre con mi ayuda) para que liberara un poco la tensión.

Por otra parte, a la hora de comer siempre me tomé el tiempo conveniente para estar exclusivamente para ella, para darle confianza y una rutina ordenada que le permitiera seguridad y, sobre todo, para que supiera que yo estaba ahí por ella y para ella.

El otro día en clase estaba merendando y se acabó con apetito su merienda. En otras ocasiones –ya hace un tiempo– se solía pegar; sin embargo, ahora abre la boca y me toca el brazo para pedirme más, sin lesionarse.

Con mucho trabajo, paciencia y dedicación, y observando los pequeños cambios y avances que iba teniendo, esperando y respetando sus estados de ánimo y cambios, pero, sobre todo, queriendo siempre lo mejor para ella, he notado que durante este curso ha tenido una evolución significativa en su relación conmigo. Al principio, apenas me conocía; ahora, sin embargo, confía bastante en mí, ríe más conmigo, está más segura a mi lado y, a su manera, me dirige más peticiones, que yo procuro secundarlas con mucho afecto. Es muy bonito ver esa evolución y ver que se van produciendo cambios, sobre todo por la disminución de comportamientos autolesivos. ¿Quizás el intento por mi parte de responder a toda petición o necesidad suya está influyendo en que ella vaya mejorando su autoestima y su seguridad afectiva? ¡Puede ser! Pero, cada vez que veo los avances de Ana, y que sus necesidades están siendo atendidas, me siento muy feliz y orgullosa de lo que hago, pero, sobre todo, contenta de que mi alumna esté feliz y se sienta segura a mi lado. Mi mayor alegría es verla cuando está tranquila y recorre la sala de clases tirando todo lo que hay a su paso con una gran sonrisa. Siento que estoy haciendo algo muy importante en su vida y que estoy ayudándola a crecer y a ser cada día más independiente.

Creo que sin responsabilidad no podemos llevar a cabo nuestro trabajo, ni cumplir con nuestra misión de ayudar a los alumnos a desarrollarse y a superar sus limitaciones, y –lo que es más importante– a lograr que sean felices en esta sociedad tan discriminadora.

**Anexo 8. Análisis temático de los relatos
anecdóticos: macro temático y micro temático**

Análisis Macro-temático del Relato N° 1

A continuación mostraremos el análisis realizado al texto del P.1: “**¡Profesora no se preocupe, no me pasará nada!**”.

Fase previa: a continuación seleccionaremos una serie de ideas centrales que están presentes en el relato:

- Gustavina es una joven con discapacidad intelectual leve, y además padece de una enfermedad degenerativa a los huesos que la ha mantenido desde pequeña alejada de su hogar debido a las múltiples operaciones, tratamientos y hospitalizaciones. Por tanto dentro de sus demandas más imperantes, se encuentran la de sentirse acogida y valorada por las personas que forman parte de su vida.
- Desde que la alumna se presenta ante la profesora nace en ella una poderosa llamada a hacerse cargo de su vulnerabilidad y responder a todas sus demandas. Debido a su historial de vida la profesora se siente interpelada a “preocuparse” y “desvivirse” por sus necesidades, por tanto se mantiene alerta ante cualquier situación que pueda dañar o incomodar a la joven.
- Sólo si la responsabilidad actúa en conjunto con el amor pedagógico se puede dar una conexión tan profunda como la de esta profesora con su alumna. La profesora siente un profundo afecto por ella, al punto que la hace sentir y vibrar a través de sus logros y alegría.

1° Fase: a través de la aproximación holística o sentenciosa el texto fue confrontado con la pregunta: ¿Qué frase sentenciosa puede captar el significado fundamental o la importancia principal del texto como un todo?

Para ello se recogen las diferentes afirmaciones temáticas en que se formuló el significado de esta experiencia como un todo realizando las siguientes preguntas: ¿De qué es un ejemplo de RP este ejemplo contenido en el presente relato? ¿Cuál es el significado esencial que parece aportar esta experiencia al hecho de vivir la RP de la profesora con su alumna con discapacidad intelectual?

A continuación, intentaremos condensar en una o algunas frases sentenciosas el significado esencial escondido en este relato:

- a) La profesora responsable pedagógicamente de una alumna con discapacidad intelectual ha de desarrollar una sensibilidad muy fina que deben actuar paralelamente con el amor pedagógico para poder captar las “llamadas” silenciosas y dar una respuesta oportuna y acertada.
- b) La persona de la alumna con discapacidad intelectual es fuente de valor y dignidad para la profesora. Su vulnerabilidad es la fuerza que reclama su atención y acogida amorosa y preocupada como una voz que le dice: “¡Acógeme! ¡Quiéreme y ayúdame a ser parte del mundo!
- c) Cuando la responsabilidad pedagógica es auténtica los desafíos y limitaciones no son obstáculos para que la profesora se haga cargo de su alumna, y por el contrario, son la fuerza para seguir buscando lo que es mejor para su desarrollo personal y global.

Cada una de estas frases sentenciosas son concentraciones apropiadas del “significado vivido de la responsabilidad pedagógica” cautivadas en la totalidad del texto de este relato, que debido a la gran riqueza de la experiencia vivida se concentran en tres frases.

Análisis Micro-temático P. 1

En esta fase intentamos hacer una selección de las frases más importantes o “reveladoras” del significado esencial de la responsabilidad pedagógica, tal como aparecen en el texto del presente relato:

“... Gustavina... Esta joven de 16 años, además de discapacidad intelectual, padece de una enfermedad degenerativa que le ocasiona problemas de múltiples fracturas ante cualquier incidente cotidiano: desde una mala postura... hasta un golpe o una caída. Cualquier evento sencillo o accidente le puede ocasionar una fractura, que —de producirse— implica, además, no poder venir durante un par de semanas al colegio... ella no participa en las clases de psicomotricidad con el fisioterapeuta. Sin embargo, asiste con su grupo a la sala de psicomotricidad y para que se siente integrada le he asignado la tarea de ayudante de la clase...”

Una profesora que se hace cargo de una alumna con discapacidad intelectual capta con sensibilidad sus necesidades más próximas y da respuestas inmediatas y oportunas para lograr la integración y bienestar de su alumna.

“... noto en sus ojos una cierta tristeza y ganas de participar cuando mira a sus compañeros jugar... Siempre trato de atender a todos mis alumnos con mucha preocupación; y siento que la dificultad particular de cada uno de ellos me inclina con fuerza a poner todos los medios que están en mis manos con el fin de hacer que sus vidas sean más gratas y más felices, sobre todo pensando en todo lo que sufren, tanto a nivel familiar como social: indiferencia, discriminación... y hasta crueldad...”

Sólo la responsabilidad conjugada con un profundo amor pedagógico pueden hacer brotar en el corazón de la profesora la más fina sensibilidad que la haga sentir, como propios, los sentimientos y sufrimientos de sus alumnos, así como también “desvivirse” por dar respuestas y atender todas sus demandas y necesidades.

“... el handicap que sufre Gustavina es uno de los que me preocupa más: ¡ha pasado la mayor parte de su infancia y adolescencia hospitalizada y alejada de su familia! Por ello, me he propuesto integrarla de manera activa en las clases de psicomotricidad. Para ello, converso con el kinesiólogo y le hago saber mi inquietud sobre la posibilidad de planificar una serie de ejercicios especiales para que Gustavina pueda integrarse plenamente a la clase... he buscado conversar con la madre... y mandar una nota al médico que atiende a la joven para que dé el visto bueno a la serie de ejercicios de psicomotricidad pensados...”

La sensibilidad de la profesora le permite interpretar la primera necesidad vital de su alumna que es sentirse querida y valorada. Su vulnerabilidad inspira el afecto y el deseo de transformar las posibilidades pedagógicas en situaciones significativas para su alumna, considerando y anticipando todas las instancias que pueden ayudar a mejorar su calidad de vida.

“... Gustavina ya no es una espectadora de la clase sino que participa activamente de ella. Yo, con mucho agrado, estoy siempre pendiente de ella en cada clase... y me encargo personalmente de trasladarla en brazos desde la silla de ruedas a las colchonetas; por otro lado, cuando desarrolla los ejercicios estoy pendiente de que sus movimientos no le vayan a provocar algún problema físico. No obstante, trato de que mi cuidado no sea muy evidente; es decir, intento ser discreta para que ella no se sienta observada. Aun así, ella algo capta, porque, de vez en cuando, me mira y me dice: “¡Profesora, no se preocupe, no me pasará nada!””

La profesora responsable pedagógicamente de una alumna con discapacidad intelectual manifiesta un “cuidado como preocupación” que la mantiene alerta a todas las situaciones que la

puedan afectar o dañar. El profundo cariño conecta íntimamente a la profesora con su alumna y hacen que ambas sientan el amor y preocupaciones mutuas.

“... Con todo, prefiero no correr algún probable riesgo... siendo que yo misma me siento mucho más contenta viendo su carita feliz cuando hace todos los ejercicios junto a sus compañeros, observando también cómo sus compañeros la cuidan y la integran a la clase...”

La responsabilidad pedagógica en educación especial se manifiesta a través del amor pedagógico que la profesora siente por su alumna. Esto hace que ambas vivan una estrecha relación que siempre busca el bien y lo que es mejor para cada instancia educativa y personal. Vive y se desvive por hacerla feliz, integrarla y mejorar su calidad de vida.

Anexo 9. Reducción eidética

REDUCCIÓN EIDÉTICA

En el análisis micro-temático de los relatos anecdóticos hemos extraído algunos significados esenciales que pueden ayudarnos a comprender mejor la naturaleza de la responsabilidad pedagógica. Al realizar los análisis y redactarlos surgían algunas interrogantes, tales como: ¿Esto podría considerarse verdaderamente un rasgo esencial de esta experiencia? ¿Es así realmente la experiencia de la responsabilidad? ¿No podríamos estar diciendo lo mismo para hablar de la sensibilidad pedagógica, del tacto o del amor pedagógico? Ciertamente muchas de las afirmaciones que hemos planteado en el análisis micro-temático podrían formar parte de una descripción de algún otro fenómeno educativo relacionado.

Y por esta razón, tras haber obtenido el conjunto de frases que parecen recopilar algunos aspectos esenciales de la experiencia, se hace necesario someterlas al cuestionamiento o “*puesta entre paréntesis*”. En este caso, a través del esfuerzo intelectual de la **reducción eidética** intentamos alcanzar el “*eidos*”, es decir, *los elementos esenciales de la experiencia de la responsabilidad pedagógica*. Para poder conseguirlo hemos utilizado la **variación imaginativa**. Este procedimiento nos permite probar imaginariamente si algún tema es realmente esencial o tan sólo está relacionado de forma casual con el fenómeno investigado. En el estudio de los textos fenomenológicos de Van Manen vemos que el autor usa esta estrategia de dos formas: **a)** Comparando el fenómeno objeto de estudio con otros fenómenos relacionados para verificar si realmente se trata de un fenómeno único con unas cualidades únicas; y **b)** Probando suprimir imaginariamente un tema que parece esencial para el fenómeno y constatar si realmente pertenece a él o es casual: “¿*continúa siendo este fenómeno todavía el mismo si cambiamos o eliminamos este tema del fenómeno en nuestra imaginación?*” (2003, p. 124-125). O, dicho de otro modo. ¿*pierde el fenómeno su significado fundamental si suprimimos este tema?* Además, el proceso de variación libre imaginativa puede ayudar a generar otros temas esenciales que no hayan surgido en el análisis temático.

A continuación, presentamos algunas preguntas y respuestas en las que desarrollamos la **variación imaginativa libre** con el fin de llegar a determinar la esencia del fenómeno de la responsabilidad. Hemos desarrollado una selección de la totalidad del texto resultante de la **reducción eidética**:

La inmediatez. La primera afirmación que queremos “*poner entre paréntesis*” es la de que “*la experiencia de la responsabilidad pedagógica con alumnos y alumnas con discapacidad intelectual necesita actuar con inmediatez*”. En esta afirmación también se puede ver que la responsabilidad pedagógica es tal si “*sólo se actúa de manera inmediata ante las situaciones que aquejan o afectan a los alumnos/as*”. Por tal motivo, utilizando la “*variación imaginativa*” suponemos que eliminamos la inmediatez de la responsabilidad, imaginando que esta experiencia se produce en situaciones en donde las respuestas requieren de una reflexión y un tiempo de espera: ¿*sigue siendo posible experimentar responsabilidad?* La respuesta es “**no**”. De hecho, los relatos P1, P6 y P7 recogen experiencias de responsabilidad en donde si el profesor/a no actuara con inmediatez las demandas y necesidades de sus alumnos no podrían ser satisfechas y no podrían ser responsables ante ellos, ya que las circunstancias y la particularidad tan especial de estos alumnos sólo permite una alerta inmediata para poder responder a sus múltiples necesidades.

Por otra parte, también es cierto que en algunas situaciones la experiencia de la responsabilidad requiere de *paciencia* para ver resultados. Sin embargo, **la actitud** de acogida y la determinación del profesor/a de hacerse cargo de la situación *debe ser inmediata* para así poder satisfacer de la mejor forma las necesidades de sus alumnos/as.

Esto, probablemente, esté relacionado con la vulnerabilidad de los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, que muchas veces va mucho más allá de su discapacidad, debido al

abandono, crueldad y discriminación por parte de la sociedad y en algunos casos, incluso, por parte de las propias familias. Por tanto, los profesores/as que se hacen cargo de ellos deben actuar “*in loco parentis*” y de manera inmediata para poder satisfacer de la mejor forma posible todas sus necesidades y demandas, desde las más básicas... hasta las más profundas, como son las emocionales y las que impliquen su crecimiento y maduración global.

El amor. En este caso hemos de considerar si el amor tiene relación con la responsabilidad, o mejor dicho: ¿la responsabilidad necesita del amor? Intentamos eliminar imaginariamente este tema: ¿puede seguir dándose la experiencia de la responsabilidad sin amor? La respuesta es definitivamente “**no**”. En todos los relatos analizados se dan auténticas experiencias de responsabilidad para con niños y jóvenes con discapacidad intelectual y en todas ellas, de manera implícita o explícita, siempre estuvo presente el amor como un condicionante esencial para que la experiencia de la responsabilidad fuera tal.

Nuevamente, podemos pensar que la condición especial de cada uno de estos alumnos trae consigo un “ingrediente” que no puede estar ausente en la relación pedagógica que se da entre un profesor responsable y su alumno: el amor entre ambos. Desde el mismo instante en que un alumno/a se hace presente en la vida de un profesor de educación especial lo interpela a quererlo y acogerlo en toda la dignidad de su persona. En casi todos los relatos podemos apreciar cómo describen estos profesores (responsables) el primer encuentro con sus alumnos: “*sentí una poderosa llamada que me decía: ¡Quiéreme, acógeme!*”; y, a renglón seguido, desde ese momento todas sus acciones están marcadas por el profundo afecto que todo profesor o profesora responsable sienten por sus alumnos.

Para que exista una verdadera conexión entre un profesor comprometido y su alumno, de modo que, aun cuando en frecuentes casos no tienen comunicación verbal, el amor y la responsabilidad deben ir entrelazados para poder “comunicarse desde el fondo de sus corazones”.

La sensibilidad. En este caso lo que queremos “poner entre paréntesis” es la afirmación de que “la experiencia de la responsabilidad es más efectiva cuando se despliega con sensibilidad”. Por otra parte está implícita otra idea que ha surgido en el estudio de los relatos: “la responsabilidad es tal si, de alguna forma, se actúa con sensibilidad”. De acuerdo a esto, usando la *variación imaginativa* supongamos que descartamos la “sensibilidad” de la responsabilidad, imaginando que esta experiencia se produce en situaciones en donde el profesor no pone en activo la sensibilidad pedagógica: *¿sigue siendo posible experimentar en ese caso responsabilidad pedagógica?* Posiblemente la respuesta puede ser sí, ya que la responsabilidad, en principio, implica acoger al otro como un legítimo otro y responder a todas sus demandas y necesidades. Sin embargo, *¿podría ser posible hacerse cargo de todas las demandas y llamadas silenciosas que implican aspectos personales y emocionales de los alumnos sin poner en activo esta sensibilidad?* En este caso la respuesta definitiva es “**no**”, ya que, para poder atender y dar respuestas a las llamadas silenciosas de los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, que muchas veces no pueden expresar de manera verbal, es imprescindible desplegar toda la sensibilidad y el amor pedagógico para poder “*entrar en el mundo interior y en el corazón de cada uno de ellos*”. Sólo si la responsabilidad está enlazada con una fina sensibilidad es capaz de hacerse cargo de toda la persona de los alumnos que se tiene a cargo incluyendo todo tipo de necesidades, como las más íntimas y escondidas.

Anexo 10. Reducción heurística

REDUCCIÓN HEURÍSTICA

De la misma forma, hemos puesto en práctica la *reducción heurística* para descubrir y alejar los presupuestos, ideas personales y pre-juicios que han surgido durante el análisis. Así mismo hemos hecho con las ideas personales de los profesores y profesoras entrevistadas que, de una u otra forma, aparecen en sus descripciones. Este nivel de reducción se realiza mediante una *autoconciencia crítica* de los intereses personales y suposiciones. La autoconciencia crítica pone al descubierto la motivación y la naturaleza de la pregunta en busca de una apertura genuina en una conversación relacional con el fenómeno. En definitiva, hemos seleccionado aquellas afirmaciones que parecían necesitar “*estar entre paréntesis*”. A continuación, un par de ejemplos de las reflexiones que resultaron de este interrogante:

Para ser responsable hay que renunciar. Esta es una afirmación muy generalizada en los relatos analizados. Los profesores y profesoras responsables pedagógicamente de alumnos y alumnas con discapacidad intelectual creen y sienten que deben renunciar “a sus propios deseos personales y subjetividades” para poder ser realmente responsables. Tanto en los relatos como en las entrevistas podemos constatar que los profesores/as daban un valor fundamental a la renuncia que debían de hacer a sus propias vidas, intereses y hasta pertenencias para poder brindar todo lo suficiente a sus alumnos necesitados. Esta conducta es la que *diferencia* a “*un profesor responsable*” de uno que sólo “*cumple con su deber*”.

Cuando analizamos esto y lo escuchábamos de los propios profesores/as, les dábamos completamente la razón. Pero... *¿esto es simplemente un sentimiento o una idea personal?* Inspeccionamos, por una parte, a qué nos estamos refiriendo, y al parecer de lo que hablamos es “a la renuncia de nuestra agenda personal y nuestro tiempo” para priorizar las necesidades de los alumnos en los momentos en que ellos lo requieren. Parece un tanto exagerado pensar en ponernos en segundo plano ante los demás; sin embargo, la responsabilidad, en su sentido más profundo, es la experiencia del otro que “*me impele a romper el silencio de mi mundo*”. La presencia de un alumno con discapacidad intelectual *des-centra* el universo de los profesores/as que se hacen cargo de ellos.

Desde su vulnerabilidad, estos alumnos/as, piden que les atiendan y les cuiden y, en este sentido, la responsabilidad es la práctica de estar orientados hacia los otros, por tanto es más fuerte la “*inclinación hacia el otro*” que la “*inclinación hacia sí mismo*”.

Siguiendo con el análisis, podemos pensar que si nos referimos a renunciar a nuestra forma de ser, nos deja la posibilidad de que una parte de nosotros se revele ante esta situación, ya que siempre tenemos una cuota de egocentrismo que nos interpela a cuidarnos y a centrarnos en nosotros mismos para poder darnos a los demás. Sin embargo, el hecho fascinante es que la posibilidad de experimentar la alteridad del otro reside en la experiencia de su vulnerabilidad, y es precisamente cuando capto que el otro es una persona necesitada y débil... cuando puedo abrirme al ser esencial del otro y renunciar a lo propio mío por él. La vulnerabilidad de los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual es el punto “*fuerte*” que hace mella en el punto “*débil*” presente en el mundo centralizado en nosotros mismos.

Podemos ver claramente en este relato la renuncia del profesor por su alumna: “*...hasta el punto de bloquearse y no poder expresar verbalmente qué le pasa, lo que hace que a nivel conductual empeore su estado.... Cuando esto le ha pasado, lo único que le ha calmado es venir a mi despacho y sentarse conmigo. En esos ratos, yo he tratado de estar siempre para ella; es decir, he dejado de lado lo que estaba haciendo para dedicarme a atender totalmente sus problemas...*” Para este profesor responsable lo más importante es “*su alumna*”; siendo por eso por lo que entendemos claramente la renuncia a su “*agenda personal*”. Para él no hay nada más importante que dar acogida y respuestas a sus necesidades de manera inmediata, porque es su vocación y le es imposible no acudir a esa “*llamada*”.

Actuar “in loco parentis”. En este caso se trata de analizar el papel materno-paterno que adopta el profesor/a en la experiencia de la responsabilidad. La presencia del profesor/a puede hacer posible que el niño o joven con discapacidad intelectual experimente una sensación de seguridad, apoyo y orientación. Pero... ¿no es esa, en primera instancia, la labor de los padres?

Hemos valorado la responsabilidad pedagógica como una condición que no sólo se hace cargo de los aspectos académicos de sus alumnos/as. Por el contrario, en casi todos los relatos podemos apreciar que las carencias más significativas que tienen los alumnos/as son de tipo afectivo y social que deberían ser satisfechas y cubiertas, en no pocos casos, por sus familias.

Lamentablemente la situación actual respecto a la responsabilidad de las familias es muy desalentadora, especialmente en lo que respecta a los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, que muchas veces no cuentan con el cariño y apoyo familiar... o que, incluso en ciertos casos extremos, existe un rechazo por parte de la familia, como es el caso de Esteban: “... *La madre, quien ya tiene otra pareja con quien tiene otro hijo, lo recibe por obligación y sin ninguna intención de hacerse cargo de él por mucho tiempo.... Después de la entrevista... pude darme cuenta inmediatamente de que no existía ningún lazo afectivo con su hijo... Nunca manifestó la preocupación por el bienestar de Esteban o por las ganas de que el muchacho creciera como persona o que simplemente fuera feliz. Esta situación hizo que, aun antes de conocer físicamente a Esteban, ya quisiera hacerme cargo yo de él... por la dolorosa historia personal de éste; más aún, sentí una profunda inclinación por hacer que Esteban se sintiera acogido, valorado y, sobretodo, querido por las personas que tuviera a su lado; que seríamos nosotros/as, algo que, en este caso se veía claramente, ya que tenía la certeza de que no contaríamos con la madre y su nueva familia....”*

En el relato podemos ver claramente que la madre no se hace cargo de su hijo, por lo que la profesora debe ejercer una responsabilidad “*in loco parentis*” para asegurar el bienestar y felicidad de su alumno. En casos similares a éste, gran parte de la responsabilidad pedagógica reside en proveer a los niños y jóvenes que tiene a su cargo de una esfera de protección en la que puedan desarrollar una madurez y un crecimiento global y, muchas veces, además, gestionar la disposición y responsabilidad de sus propias familias para asegurar que tengan una atención integral.

Anexo 11. Transformaciones lingüísticas

“TRANSFORMACIONES LINGÜÍSTICAS”

Guía para la reflexión

a) Ideas fundamentales (Rasgos esenciales de la responsabilidad pedagógica)

A continuación presentamos una selección de los temas que se originaron a partir del análisis micro-temático.

Estas afirmaciones, en el presente trabajo, no serán reducidas ni de forma hermenéutica ni de forma eidética, ya que, consideramos que pertenecen de lleno a la experiencia de la responsabilidad pedagógica, en tanto que vivencia pedagógica con alumnos y alumnas con discapacidad intelectual.

Estos temas son los que han sido hallados en el análisis de los relatos anecdóticos, por lo que son cualidades que pertenecen a toda experiencia que aspire a ser genuinamente pedagógica.

La forma de presentación de estos temas está inspirada en el libro de Max Van Manen “El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica” (1998), por lo que están planteadas como respuestas a las diferentes preguntas del trabajo de investigación.

¿Cuál es la naturaleza de la responsabilidad pedagógica?

- Es la actitud positiva que experimentamos a diario en la relación pedagógica mantenida con los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual que tenemos a nuestro cargo.
- Es la **predisposición irreprimible a hacerse cargo** de todos los aspectos de la vida que afectan vivamente a la autoestima y valía personal de los/as alumnos/as con discapacidad intelectual, así como la promoción de su crecimiento y madurez educativa-personal y su orientación en las diferentes etapas de sus vidas.
- Es el despliegue por parte del profesor/a de **toda su sensibilidad y creatividad** para buscar incansablemente todos los medios y recursos imaginables que faciliten la relación con los demás con el fin de lograr —al máximo— que los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual se sientan integrados socio-afectivamente y satisfechos vitalmente.
- Es el poderoso sentir que interpela y orienta a los profesores a **volcarse en las necesidades y demandas** de sus alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, dejando de lado sus problemas personales y preocupaciones... **al pasar a ser sus alumnos lo más importante de sus vidas profesionales-personales, dedicándose por ello con todo su ser y su tiempo de forma exclusiva** para ellos/as.
- Es el sentimiento ético-pedagógico que interpela a los verdaderos profesores/as a **no abandonar ni delegar su misión educadora-responsable** a nadie más, sintiéndose imprescindibles a la hora de escuchar las llamadas silenciosas de sus alumnos/as, que les susurran con fuerza: *«¡No me rechaces como todos! ¡Valórame y ayúdame a crecer para sentirme acogido e integrado!»*

¿Cómo actúa la responsabilidad pedagógica?

- La responsabilidad pedagógica para con alumnos/as con discapacidad intelectual se activa **con inmediatez** y haciéndose cargo de sus necesidades más básicas actuando **“in loco parentis”** para atender y responder a sus múltiples demandas y llamadas... con

mentalidad educadora paternal y maternal, especialmente cuando las familias de los/as alumnos/as presentan déficits educativos, psicológicos, etcétera.

- La responsabilidad pedagógica **actúa** en el profesor que la posee **empapada con un profundo amor** por sus alumnos y alumnas, lo que le lleva a **desplegar una gran generosidad hacia ellos y hacia sus múltiples necesidades**, ofreciendo todo lo propio y dejando en segundo lugar sus deseos subjetivos, al estar absortos en procurar, **ante todo**, el bienestar y felicidad de cada uno de ellos.
- La RP **busca todos los recursos posibles** para ayudar de la mejor forma a sus alumnos/as, **observándolos atentamente y ayudándolos a potenciar sus habilidades a partir de sus puntos “sensibles”**.
- La RP **se hace cargo de la situación particular** de cada uno de sus alumnos y alumnas para, desde ahí, buscar los medios y respuestas que más y mejor satisfagan los reclamos concretos que solicitan ellos/as para lograr su bien y desarrollo global.
- La RP **asume con respeto y valoración la vida emocional** de cada uno de los alumnos y alumnas, **buscando el bienestar y valoración** de cada uno de ellos y **ayudándoles a integrarse en una sociedad** que suele discriminarlos o infravalorarlos.
- La RP actúa también **a través de la comunicación no verbal** entre los profesores y sus alumnos. Sienten que han de dar respuesta a todas sus demandas y necesidades, a menudo **también mediante una comunicación ‘silenciosa’**.

¿Cuáles son sus condiciones?

- La responsabilidad pedagógica **inclina a los profesores/as a estar constantemente atentos a todos los aspectos** que —en el caso de secundarse— **comportarían la autonomía, la integración...** y, en suma, el **crecimiento personal** de los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual que tienen a su cargo.
- Un condicionante para que se dé una completa RP es, con mucha frecuencia, asumir el compromiso de **salir del círculo propiamente escolar para involucrar a la misma familia**.
- **La solicitud, la paciencia y la confianza** son actitudes relacionadas con el hecho de que **frecuentes problemas** de los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual **no tienen una solución rápida**, ya que, muchas veces, la solución se encuentra en las otras personas ajenas que les dificultan y hacen que sus vidas sean más difíciles.
- **Esperar con mucho amor, paciencia y dedicación** puede aliviar y hacer más llevadera las vidas de los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, de quienes sus profesores/as se responsabilizan pedagógicamente.
- La RP resulta muy favorecida cuando el profesor/a siente **un profundo amor** pedagógico por cada uno de los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual. Este condicionante está estrechamente vinculado a otros próximos: **aceptarlos y acogerlos en toda su persona, valorando todos sus aspectos positivos, por pequeños que estos sean, y potenciándolos para lograr su crecimiento global y aumentar su autoestima**, logrando así su bienestar y felicidad.

¿Cuál es la importancia de la responsabilidad pedagógica?

- Hacerse cargo de alumnos y alumnas con discapacidad intelectual implica sentir un profundo amor e interés por toda su persona y todos los esfuerzos están orientados hacia su crecimiento personal y buscando siempre lo que es mejor para ellos.
- La responsabilidad pedagógica **produce un sentimiento de legítima alegría en los profesores/as al ver que sus alumnos/as evolucionan positivamente.**
- La responsabilidad pedagógica **da un gran sentido a la propia vida de los profesores** que se hacen cargo de alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, **tanto como educadores y como personas.**
- La RP, al hacerse cargo de alumnos y alumnas con discapacidad intelectual **permite desplegar la vocación de los profesores,** haciendo sentir como un verdadero privilegio la posibilidad de ejercer dicha responsabilidad pedagógica con sus niños o jóvenes.
- La responsabilidad pedagógica desplegada hacia alumnos y alumnas con discapacidad intelectual **hace más llevadera y plena sus vidas** y **puede lograr que sigan creciendo cuando ya no estén en el centro.**
- La responsabilidad junto a la sensibilidad **puede afianzar la seguridad** de los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual y **conseguir un cambio positivo en la personalidad integral de cada uno de ellos/as.**