

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660

DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2016281131157>

LA RESPONSABILIDAD PEDAGÓGICA
DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN ESPECIAL:
UNA INVESTIGACIÓN DESDE EL MÉTODO «FH»
DE MAX VAN MANEN

The pedagogical responsibility of the teachers of special education: An investigation from the «FH» method of Max van Manen

La responsabilité pédagogique des professeurs d'éducation spéciale: Une recherche à partir de la méthode «FH» de Max van Manen

José Antonio JORDÁN SIERRA y Jessica Jeannette ARRIAGADA VIDAL
Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación.
Campus de la UAB, s/n. 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès).
josep.jordan@uab.cat; jejearvi@yahoo.com

Fecha de recepción: enero de 2016

Fecha de aceptación: marzo de 2016

RESUMEN

Este artículo muestra, de forma sintética, una investigación realizada por los autores sobre lo más esencial de la responsabilidad pedagógica de los profesores de educación especial implicados en su relación educativa con sus alumnos con discapacidad intelectual. Los 30 profesores elegidos para participar en tal investigación fueron tanto de Cataluña como de Chile. La metodología investigadora utilizada ha sido poco aplicada –hasta el presente– en España y en Latinoamérica: se trata del

«método fenomenológico-hermenéutico», según lo concibe y lo aplica el pedagogo Max van Manen. Tras el breve marco teórico y la descripción de la metodología aplicada, se aporta –en vez de los «análisis de resultados y las conclusiones» de una investigación más convencional– una «muestra selectiva y significativa» del «texto fenomenológico», que tiene como misión sacar a la luz de manera evocadora y formativa los hallazgos esenciales del fenómeno en este caso estudiado.

Palabras clave: responsabilidad pedagógica; educación especial; método fenomenológico-hermenéutico; texto fenomenológico.

SUMMARY

This paper shows, by means of a synthetic form, an investigation conducted by the authors about of the most essential of the pedagogical responsibility of the most implied teachers of special education in their educational relation with their students with intellectual disability. The 30 teachers who were chosen to take part in such research were both from Catalonia and from Chile. The methodology used in this investigation has been little applied –until our days– in Spain and in Latin America: it is the «phenomenological-hermeneutic method», as it is conceived and applied by the well-known pedagogue, Max van Manen. After the theoretical frame and the description of the applied methodology, instead of the «analyses of results» and of «the conclusions» of a more conventional research, we have shown a selective and significant sample of the phenomenological text, and this one has a mission: to extract to the light the essential findings of the phenomenon studied in this case in an evocative and formative way.

Key words: pedagogical responsibility; special education; phenomenological-hermeneutical method; phenomenological text.

SOMMAIRE

Cet article décrit, d'une forme synthétique, une recherche réalisée par les auteurs sur cela plus essentiel de la responsabilité pédagogique des professeurs d'éducation spéciale impliqués dans sa relation éducative avec ses élèves avec un handicap intellectuel. Ces 30 professeurs choisis pour participer à telle recherche sont été de la Catalogne et du Chili. La méthodologie investigatrice –jusqu'au présent– peu appliquée en Espagne et en Amérique Latine: il s'agit de la méthode phénoménologique-herméneutique, comme le conçoit et l'applique le pédagogue reconnu Max van Manen. Après le bref cadre théorique et la description de la méthodologie appliquée, on apporte –au lieu de la «analyse de résultats» et «les conclusions» d'une recherche plus conventionnelle– un «échantillon sélectif et significatif» du «texte phénoménologique», qui a pour mission tirer à la lumière d'une manière évocatrice et formative les découvertes essentielles du phénomène dans ce cas étudié.

Mots clés: responsabilité pédagogique; éducation spéciale; méthode phénoménologique-herméneutique; texte phénoménologique.

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio¹ se ha desarrollado a partir de la *experiencia vivida* de la *responsabilidad pedagógica* por parte nuestra y de una muestra significativa de profesores de educación especial claramente implicados respecto a los niños y jóvenes con *discapacidad intelectual* (DI), con quienes mantienen una estrecha relación pedagógica.

Conviene comentar desde el principio que, en el marco de Chile, país en el que se ha realizado prioritariamente el trabajo de campo de esta investigación, la realidad de la mayoría de alumnos con discapacidad intelectual revela una gran fragilidad, al vivir éstos, con demasiada frecuencia, en contextos socioculturales que tienden a acentuar, todavía más, sus propias limitaciones, al no proporcionarles puntos de referencia alentadores ni expectativas vitales estimulantes. Según lo dicho, la vulnerabilidad del alumnado con déficits intelectuales es aún más pronunciada que la que ya suelen tener por sus propias discapacidades. Esta realidad, aquí necesariamente condensada, es la que nos ha movido en nuestro quehacer investigador a examinar, especialmente, cómo el profesorado de educación especial que labora con esta tipología de alumnos con «DI» puede y debe dar las mejores respuestas al máximo de necesidades que resuenan en su interior con fuerza –cuando son profesores-educadores sensibilizados e implicados– a modo de reclamos y llamadas tan continuas como acuciantes, también desde la perspectiva pedagógica.

En sintonía con lo anteriormente expuesto, el centro de nuestra investigación hunde sus raíces en la *experiencia vivida* de la «responsabilidad pedagógica» (RP) por parte de los profesores de educación especial más implicados con los niños y jóvenes con «DI» con quienes mantienen una estrecha relación pedagógica. A partir de ahí, el objetivo prioritario del presente estudio no ha sido otro que el de intentar, al máximo, aprehender la naturaleza esencial de ese fenómeno estudiado: la «responsabilidad pedagógica de este profesorado», con la finalidad de fondo de desvelar su importancia y sentido pedagógico.

Siendo coherentes con todo lo comentado anteriormente, la investigación se ha centrado en el *mundo de la vida*, es decir, en el mundo de la vida de los profesores «responsables pedagógicamente» en la relación cotidiana con sus alumnos con «DI»; y eso, tal como lo han experimentado de forma *prerreflexiva*, no tal como lo podrían haber conceptualizado a priori. Este mundo de los significados

1. En este artículo se presenta de una forma panorámica el proceso y también –particularmente– los hallazgos de la investigación propia de una tesis doctoral realizada en la UAB entre los años 2013-2016; tesis que ha versado sobre la *Responsabilidad pedagógica de los profesores de alumnos con discapacidad intelectual. La aportación de una investigación con el enfoque metodológico FH de Max van Manen*.

vivididos de forma inherente al fenómeno estudiado se ha centrado, a su vez, en las *relaciones* con sus alumnos, tal como las han vivido a diario como profesores de educación especial.

Para llevar a cabo esta investigación se ha asumido el método *fenomenológico-hermenéutico* desde la perspectiva de Max van Manen, quien ha formulado una síntesis metodológica original de los valiosos aportes inherentes a las corrientes fenomenológica y hermenéutica de orientación pedagógica. Debe subrayarse que una investigación con este enfoque no pretende solucionar problemas prácticos, ni ofrecer explicaciones causales, ni hacer generalizaciones, ni –sobre todo– ofrecer conocimiento pedagógico de naturaleza técnica. Más bien, su objetivo es llegar a captar los significados esenciales de un fenómeno humano-educativo a partir de la pregunta de fondo: «¿Cómo es vivida esta experiencia [ahora, por los profesores “responsables pedagógicamente” de sus alumnos con “DI”]»? Así, de forma práctica, ofrece descripciones profundas con el fin de posibilitar la evocación del significado esencial del fenómeno estudiado. Dicho esto con sencillez: al final del proceso investigador se recopila lo más sustantivo de los hallazgos en forma de un «texto fenomenológico» (TF); texto que tiene la prerrogativa de sacar a la luz de la conciencia reflexiva la naturaleza del fenómeno estudiado –experimentado en el mundo de la vida prerreflexiva– abriéndose de esta forma la posibilidad de que, incluso, lleguen a *transformar al lector* [especialmente al profesor, educador, pedagogo] en el sentido más profundo de una verdadera *Bildung*, particularmente gracias al estilo pático, vívido, ejemplar, expresivo, literario –además de cognitivo– con el que se escribe y describe lo más entrañable del fenómeno finalmente desvelado (Van Manen, 2014).

El primer apartado ofrece una reflexión acerca de la importancia y el sentido del estudio de la responsabilidad pedagógica, siempre desde el enfoque de la experiencia vivida, así como también una visión acerca de cómo la aproximación metodológica adoptada posibilita el acceso a las dimensiones más profundas de dicha experiencia. A continuación, se muestra a grandes rasgos el proceso de investigación llevado a cabo.

En la última parte, este estudio muestra una descripción de los significados que se han llegado a establecer como esenciales para el fenómeno de la responsabilidad pedagógica vivida por los profesores en relación a sus alumnos con «DI», todo esto en el precipitado final de la investigación; esto es, del *texto fenomenológico*. En este artículo, dicho texto (TF) es presentado en un formato de concentración selectiva del texto fenomenológico extenso original, por limitación de espacio. Por último, este artículo termina con unas breves consideraciones finales sobre el sentido y alcance de nuestra investigación.

2. LA RESPONSABILIDAD EN EL CENTRO DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

La responsabilidad pedagógica es una actitud inherente a toda relación auténtica entre un profesor y un alumno. Es la responsabilidad, asumida y alimentada, la que actúa con fuerza silenciosa, afectando de forma decisiva la manera en que los

profesores de educación especial se relacionan y tratan a sus alumnos/as con «DI». Responsabilidad pedagógica que suele darse por «entendida» y «asumida» –quizás con ligereza– en la práctica educativa cotidiana.

Se dice y se cree que si un profesor no actúa de manera responsable –en relación con sus alumnos/as con «DI»– difícilmente podrá obtener avances en sus vidas escolares y personales. Sin embargo, a menudo sucede lo contrario: tal responsabilidad se da por supuesta con demasiada facilidad, cuando –en realidad– no es con frecuencia verdaderamente asumida. Lo cierto es que, cuando no es profundamente contraída, dicho déficit no es algo exclusivo de la responsabilidad, sino más bien de la falta o debilidad de otras dimensiones muy humanas y éticas de los educadores. Porque, tal como dice nuestro autor, las tres disposiciones esenciales para que exista una verdadera relación pedagógica son: el *amor pedagógico*, la *esperanza pedagógica* y, finalmente, la *responsabilidad pedagógica* (1998, 21).

Una investigación fenomenológico-hermenéutica siempre parte de una concepción global de la pedagogía como una ciencia humana y práctica que estudia, fundamentalmente, «las influencias que están en el núcleo de las *relaciones* singulares entre los educadores y los alumnos, los padres y los hijos» (*op. cit.*, 32-33). De esta forma entendemos, con este autor, que la pedagogía «no es fundamentalmente ni una ciencia ni una tecnología» (*op. cit.*, 25), sin desmerecer por esto su dimensión técnica, sin duda también muy útil, especialmente, en los procesos didácticos.

La revisión bibliográfica respecto del fenómeno educativo investigado nos permitió comprobar que la responsabilidad pedagógica... en relación –siempre– a la *educación especial* «no» *ha sido abordada* hasta el momento *como objeto de estudio específico*, siempre pensándola *desde este enfoque metodológico «FH»*. Lo anterior no impide afirmar que, en un contexto educativo más amplio, han sido frecuentes las investigaciones realizadas por el mismo autor holandés-canadiense y sus seguidores en el campo de la responsabilidad pedagógica en muy distintos lugares: Canadá, EE. UU., Suecia, etcétera, inspiradas en «su» propuesta metodológica.

Todo lo anterior no invalida, en absoluto, el merecido reconocimiento que es debido a un grupo de autores de primera línea que han focalizado sus estudios en la *responsabilidad ético-educativa* en un contexto notoriamente más amplio –mayoritariamente teórico–, basándose preferentemente en figuras de gran profundidad, como es, de forma especial, la de Lévinas. Autores a los que nosotros debemos mucho, al centrarse –ante todo, directa o indirectamente– en los *fundamentos* de la responsabilidad pedagógica. Pensamos, entre otros –mencionando aquí tan solo alguno de sus abundantes escritos– en los profesores Ortega (2010), Mínguez (2012), Mélich (2010), Bárcena (2000) y Buxarrais (2006). Éstos –y algunos más, por supuesto– han roturado muy oportunamente el terreno de la responsabilidad ético-educativa, particularmente desde la perspectiva de la «filosofía» y de la «teoría» de la educación, tan necesarias para entender mejor otros estudios sobre fenómenos educativos pegados a la *experiencia vivida* especialmente *práctica*, como es nuestro caso, centrado en los profesores de educación especial sobresalientes por su responsabilidad pedagógica en relación a los niños y jóvenes con «DI».

2.1. *Aproximación al tema de la responsabilidad pedagógica*

Para comenzar este apartado, citamos a Van Manen como referente escogido, ya que, inspirándose en las tesis principales de Lévinas, ha sido uno de los que de manera más clara ha traducido al campo de la *pedagogía práctica y vivida* las ideas-fuerza de este reconocido filósofo lituano-francés sobre el tema de la responsabilidad *pedagógica*. A continuación vemos algunas reflexiones suyas al respecto:

Podríamos decir que la debilidad o vulnerabilidad del niño se convierte en una *curiosa fuerza* 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 la vida de este niño? De hecho, lo que hacen algunos es ignorarlos. Pero, para otros, desatender el 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. «*Sentirse reclamado es lo más importante, el significado más profundo de ser educador o pedagogo*» (1998, 109) [cursivas nuestras].

Por tanto, para este autor –con quien comulgamos– la responsabilidad es una de las condiciones esenciales de la *pedagogía*, al menos tal como él entiende ésta como *ciencia humana [de la educación]*... defendiéndola así en numerosas ocasiones.

Pensamos que el *afecto*, la *responsabilidad* y la *esperanza*, aun cuando nuestro referente no lo hace directamente explícito, se han de dar de forma simultánea para que la relación con los menores sea completa y plausible. Por ejemplo, uno no puede sentirse responsable de sus alumnos y, a la vez, 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, porque entonces... ¿qué tipo de relación puede llegar a darse?, nos preguntamos. No es fácil imaginar dos posibles actitudes: por una parte, educadores que concedan una excesiva atención al cumplimiento de las exigencias académicas en detrimento del bienestar afectivo de los niños o, el caso contrario: educadores con una actitud afectuosa hacia los menores, pero carentes de responsabilidad, que evadan las exigencias y los esfuerzos intrínsecos al cuidado de los niños. También es difícil comprender que se pueda perseverar en una dedicación responsable si no se abriga una notoria *esperanza* acerca de los niños. Justamente, la *esperanza pedagógica* y el amor pedagógico son dos actitudes centrales que impulsan a no abandonar la responsabilidad, como lo expresa en numerosos pasajes el pedagogo holandés.

Por otro lado, la *responsabilidad pedagógica* implica una *sensibilidad* penetrante y viva, capaz de captar las manifestaciones propias de la vulnerabilidad de cada uno de los alumnos; esto es, las necesidades más íntimas y silenciosas de éstos en el *continuum* de la vida en las aulas; sensibilidad que da un tono exquisito al clima de la clase, a la red de relaciones que mantiene el profesor con sus alumnos. En el siguiente párrafo podemos seguir a este autor en torno a este tema:

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! [...] Los más rechazados y/o vulnerables lanzan *'llamadas'* muy agudas para que se les preste mucha atención [...] No son muchos, desafortunadamente, los profesores que entran de verdad en la *'casa personal'* de cada uno de sus alumnos (2008, 39-40) [cursivas nuestras].

Cuidar a los demás, atender sus necesidades, mostrarse, en suma, altruista y compasivo constituye –para muchos autores– el fundamento de lo humano. «Ciertamente, cabe decir y entender que lo mejor del ser humano, aquello que le ha permitido rebasar su estricta animalidad y desarrollar su espíritu, surge cuando el otro, sea quien fuere ese otro, se convierte para nosotros en alguien del que nos sentimos responsables» (Asensio, 2010, 17).

En el ámbito de la educación especial, concretamente, un objetivo prioritario es lograr que los alumnos afectados por una «DI» logren conseguir una calidad de vida feliz (Verdugo *et al.*, 2012). Ahora bien, tal logro está relacionado con la satisfacción de estar alcanzando razonablemente las metas que uno se haya propuesto en su proyecto vital. En esta línea, si la educación de esta tipología de niños-jóvenes tiene por objetivo lograr en ellos notoriamente una meta así, debemos tener una claridad meridiana al respecto. Ahora bien, una forma privilegiada de ser feliz es ésta: ser capaces de hacer felices también a los demás, tal como lo confiesa una de las más célebres discapacitadas del siglo pasado (Hellen Keller, 2012).

Al respecto, autores como Alemany y Villuendas (2004) y Lucchini (2003), entre otros, han destacado que el componente *actitudinal* de los profesores de educación especial es fundamental para el éxito del aprendizaje, la mejora de la integración/inclusión escolar y el enriquecimiento de la calidad de vida de estos alumnos/as con «DI»; algo fácil de comprender si se tiene en cuenta la debilidad y vulnerabilidad tan típica de esta tipología de alumnado.

En relación a lo anterior, nuestra investigación realizada sobre «los rasgos esenciales de la responsabilidad pedagógica de profesores-educadores que tienen a su cargo alumnos con discapacidad intelectual» ha pretendido relacionar también dicha responsabilidad pedagógica con la influencia positiva en la calidad educativa y vital de niños y jóvenes con «DI». Desde otra óptica, podríamos esperar, igualmente, que la mejor comprensión de la «RP» pueda contribuir no poco al cambio visible y positivo de su imagen en el ámbito educativo-social.

3. EL MÉTODO FENOMENOLÓGICO-HERMENÉUTICO DE VAN MANEN: UN ACERCAMIENTO DESDE LA EXPERIENCIA VIVIDA

La importancia del método «FH» de investigación es su capacidad de responder a la comprensión profunda de la experiencia humana; en este caso, en su vertiente educativa.

En la actualidad, las diversificaciones y el desarrollo de la fenomenología hermenéutica están impregnadas en el trabajo de Benner en *enfermería*, de Giorgio y Moustakas en *psicología* y, particularmente, de Van Manen en *pedagogía*.

Este último pedagogo 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»² (cf. Van Manen, 2007; y Jordán, 2008, 131-132).

Según Bernacle –experto en materia fenomenológica y en investigación en esa línea– la principal contribución de este autor 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, 57). Una afirmación, en cierto sentido paralela, con respecto a la concepción levinasiana en el plano de la fenomenología ética –y el paso a aquella otra pedagógica– la hace el profesor J. C. Mèlich con acierto y clarividencia: «La traducción pedagógica del planteamiento de Lévinas –afirma nuestro conocido autor– nos la ofrece Max van Manen en su libro *El tacto en la enseñanza*» (2000, 91).

3.1. *El método fenomenológico-hermenéutico en la práctica*

El método fenomenológico-hermenéutico, según la versión de nuestro autor, postula, en primer lugar, que «el método de la fenomenología es que no hay “método”» (2003, 48).

Dicho eso 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» (*op. cit.*). No obstante, 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

2. Pensemos especialmente en la «Escuela de Utrecht» (Langeveld, Bollnow, Van den Berg, Buytendijk) y en la «escuela de Dilthey-Nohl» (Dilthey, Nohl, Schleiermacher, Gadamer), además de figuras centrales como Husserl, Heidegger, Marcel, Sartre, Merleau-Ponty, Ricoeur... y Lévinas. Para mayor detalle puede ser útil ver los siguientes estudios: VAN MANEN (1978), VAN MANEN y LEVERING (2002) y el interesante trabajo de investigación de Raquel AYALA (2007).

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 fenomenológico-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.

Siguiendo con los principios de la fenomenología-hermenéutica, a continuación se especifican las actividades prácticas de esta metodología de investigación, que pueden ser tanto de naturaleza *empírica* como *reflexiva*.

El conjunto de procedimientos metódicos son *empíricos* cuando éstos se orientan a la recogida de experiencia vivida o, lo que es lo mismo, de material experiencial. En el desarrollo de estas actividades el interés del investigador es más bien descriptivo. Dentro de los métodos *empíricos* podemos mencionar –particularmente– los siguientes: los *relatos anecdóticos* (personales, de otros o de fuentes artísticas, literarias, fílmicas) y las *entrevistas conversacionales*. Cada uno de ellos puede ser «parecido» a otros enfoques-procedimientos de investigación de corte cualitativo (autobiografías, entrevistas semiestructuradas, etc.); no obstante, los «métodos» propios de la «FH» tienen su particularidad fundamental en la naturaleza de la pregunta que se formulan: «¿Cuál es la naturaleza de este fenómeno, en tanto en cuanto a la experiencia esencialmente humana-educativa?» (*op. cit.*, 80). Por su parte, los métodos *reflexivos* procuran el análisis y determinación de las estructuras esenciales de la experiencia recogida. Los principales métodos reflexivos son: los *análisis temáticos* y las *reflexiones temáticas*.

A continuación, mostramos una tabla con las fases y las actividades metódicas seguidas en nuestra investigación al desarrollar y aplicar esta metodología:

TABLA 1. FASES Y ACTIVIDADES DEL PROCESO INVESTIGADOR

Fases	Contenido	Actividades
I (+Descripción)	Recoger la experiencia vivida (Directamente). Recoger la experiencia vivida (Indirectamente).	Relatos anecdóticos personales. Relatos a partir de la experiencia personal de profesores muy comprometidos de educación especial. Entrevistas conversacionales con ellos. Película documental (<i>El milagro de Anna Sullivan</i>).
II (+Interpretación)	Reflexionar acerca de la experiencia vivida.	Análisis temático. Reflexión macrotemática y microtemática.
III (Descripción + Interpretación)	Escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida.	Elaboración del <i>texto fenomenológico</i> con todo el material experiencial recogido.

3.2. El método «FH» y la experiencia vivida de la responsabilidad pedagógica

El estudio de la responsabilidad pedagógica, en su dimensión vivida, se aborda desde el enfoque de investigación basado en el «método fenomenológico-hermenéutico» propuesto por Van Manen. Partiendo de esta decisión, es necesario aclarar que dicho método no se aplica en este estudio de una manera *mecánica*, sino todo lo contrario; nuestra inclinación e interés ha sido seguir ciertos *principios* que animan el *espíritu* de esta forma de investigar este fenómeno de la «RP», en concreto. Nuestra decisión ha querido ser coherente con la forma en que el propio autor asume esta metodología, en especial en sus libros de obligada referencia: *Investigación Educativa y Experiencia Vivida* (2003) y *Phenomenology of Practice* (2014), así como en la *libertad* que él mismo se toma en la aplicación de su propia metodología en las investigaciones por él realizadas.

Cuando este autor piensa en el diseño de investigación sugiere una *estructura metódica general* que supone un cierto orden implícito; esto no impide que, en la práctica, se evite que el proceso sea mecánico, secuencial-unidireccional, pues se realiza de una forma simultánea, poniendo énfasis –eso sí– en alguna de las prácticas heurísticas en determinados momentos de la investigación. A continuación, señalamos los principios que caracterizan la estructura metodológica general:

- Centrar la atención en un fenómeno que nos interesa verdaderamente y nos compromete con el mundo de la vida pedagógica.
- Investigar la experiencia fielmente según el modo en que es vivida, y no tal como es conceptualizada.
- Reflexionar sobre los aspectos esenciales que caracterizan el fenómeno estudiado.
- Describir el fenómeno mediante el arte de escribir y reescribir.
- Mantener una relación pedagógica firme con el fenómeno y orientada hacia él.
- Equilibrar el contexto de la investigación, considerando las partes y el todo.

Este trabajo ha pretendido realizar una investigación con todo *rigor*, a través de la concienzuda puesta en práctica de todos los principios señalados más arriba: siguiendo el espíritu y las procedimientos acordes al método «FH» propuesto por nuestro autor. En esta línea, esta investigación ha perseguido, fundamentalmente, el siguiente *objetivo*: ofrecer un acercamiento a lo «que es» la responsabilidad pedagógica –*en sus rasgos más esenciales*– a partir de *cómo la viven* los profesores de educación especial que tienen a su cargo alumnos y alumnas con «DI».

Hemos tratado, en fin, de explorar con la metodología fenomenológico-hermenéutica la experiencia de la responsabilidad pedagógica que tienen los profesores implicados que tienen a su cargo alumnos y alumnas con «DI». Tal fenómeno educativo nos ha cuestionado, además, muy personalmente, ya que uno de los investigadores ha ejercido, particularmente y en la práctica misma, durante más de

diez años la docencia en el campo de la educación especial. Animados por este motivo añadido, nuestra pretensión en esta práctica ha sido la de llegar a comprender su naturaleza, el significado y la importancia que tiene en la experiencia vivida de la práctica educativa dicha *responsabilidad pedagógica* de los profesores comprometidos en su relación mantenida con esos alumnos tan manifiestamente vulnerables.

3.3. Población y muestra

En este apartado, lo más coherente es hablar de la *selección de los participantes* en la investigación

Los participantes de la investigación, en efecto, se relacionan directamente con el objeto de estudio. De ahí, la elección de una cierta muestra de profesores de educación especial considerados entregados que, *por múltiples indicios*, parecen ser y/o acercarse al deseado profesor responsable: por su implicación, disponibilidad, solicitud y compromiso patentes en su relación pedagógica con este tipo de alumnos tan diferentes como, sobre todo, vulnerables.

Nuestra búsqueda de profesores fue «por conveniencia», ya que elegimos a profesores que en la práctica se acercaran mucho al horizonte deseable para nuestra investigación a nivel de responsabilidad pedagógica. Por tanto, no fue al azar, ni por indicación de reconocidos informantes-clave, sino que fue *por muestreo intencional*, al escoger aquellos profesores participantes a partir de comentarios claramente positivos y fidedignos según otros docentes, directivos, padres o alumnos... quienes, de un modo u otro, los consideraban muy cercanos a lo que «a priori» ideábamos como responsables³. Recurrimos, también, a la técnica llamada *bola de nieve*: no faltó, en efecto, un buen número de profesores seleccionados que nos fueron sugeridos por otros/as de similares niveles de implicación en el sentido apuntado.

A través de la muestra seleccionada, nuestra esperanza fue que tales profesores así seleccionados nos proporcionaran –gracias a *relatos anecdóticos*

3. El motivo de elegir una *muestra intencional* radicó en una intención doble, muy considerada por Van Manen. Por un lado, sólo los profesores muy comprometidos poseen *ya* un bagaje de *experiencia vivida*, ciertamente de forma *prerreflexiva* y *difusa*, acerca de lo que se espera que «sean» los *rasgos esenciales* de un educador *responsable pedagógicamente*. Por otro lado, por lo mismo, unos profesores presuntamente responsables tendrán *más sensibilidad* a la hora de re-captar y escribir, en forma de *relatos anecdóticos*, ejemplos vivos y matizados –ya a un nivel más «reflexivo»– sobre preguntas y sugerencias sutiles que se les sugiere que narren a partir de sus vivencias en esa línea. El pedagogo holandés-canadiense lo dice expresa y genéricamente así: «Cualquier descripción de una experiencia vivida puede ser eventualmente una fuente rica para descubrir aspectos temáticos del fenómeno que se narra; con todo, también es cierto que *algunas descripciones son más ricas que otras*. Esto lo confirma nuestra experiencia concreta y diaria: en nuestros diálogos y conversaciones solemos aprender más de la *vida* de algunas personas que de otras, en proporción directa a la *riqueza* de su *experiencia vivida* sobre un fenómeno determinado» (2003, 110) [cursivas nuestras].

escritos– significativas experiencias vividas respecto al fenómeno educativo en cuestión: *rasgos esenciales* de su responsabilidad pedagógica en la relación con sus alumnos/as con discapacidad intelectual.

La elección de profesores/as, que fue establecida por conveniencia, correspondió a *30 profesores de educación especial*, de ambos sexos, que trabajaban con alumnos y alumnas con «DI». Este profesorado pertenecía a diferentes escuelas de Cataluña y de Chile (en mayor proporción este segundo país: exactamente, dos terceras partes de los 30). Por otro lado, conviene hacer notar que, en ambos casos, todos los/as profesores/as ejercían su tarea educadora en centros cuyos alumnos tenían, prácticamente todos, una «DI» de un tipo u otro.

4. LA RESPONSABILIDAD PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO DE ALUMNOS CON «DI»: EL TEXTO FENOMENOLÓGICO

El conjunto de estructuras esenciales encontradas, así como las relaciones que éstas mantienen entre sí con el fenómeno, constituyen los *ballazgos* de la investigación. El objetivo concreto, final y deseado de la metodología fenomenológico-hermenéutica empleada consiste en la creación de un «texto fenomenológico» evocativo, de cualidades a menudo literarias, que permite 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, 135).

En relación al objetivo último y fundamental de una investigación fenomenológico-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, 70), que en nuestro caso es el de la responsabilidad pedagógica en toda su esencia, complejidad e inefabilidad, a través de un «TF».

Así pues, como producto final de este trabajo de investigación y aplicación del método fenomenológico-hermenéutico adoptado en nuestro estudio, presentamos a continuación el «texto fenomenológico», en donde se recoge lo más esencial de la noción investigada.

4.1. *La responsabilidad pedagógica en la experiencia vivida*

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. 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 tenerlas.

Por otra parte, ninguna de mis compañeras de trabajo se mostró muy receptiva a la hora de 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 y profesores cosas de valor, se escapaba a fumar a los baños o golpeaba a algún compañero sólo por diversión. Este panorama no animaba a ningún profesor a hacerse cargo de ella. Quizás por todo eso, algo en mi interior me inclinó poderosamente a hacerme cargo de ella y acogerla de corazón, pues veía en ella a una joven solitaria, desprotegida. Se despertó en mí, en fin, la esperanza 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: Pamela era muy desconfiada y siempre trataba de ponerme a prueba. Permanentemente, me pedía que le comprara todo tipo de cosas: cuadernos, pintura de uñas, lápices... y hasta cigarros; peticiones que, en su mayor parte, 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 reclamos.

Durante los primeros meses traté de ganarme su confianza, buscando que ella se sintiera segura conmigo; para ello, siempre la tomaba muy en cuenta, demostrándole a través de pequeños gestos: un guiño de ojo, un golpecito en la espalda o un simple y sincero: «¡Gracias, Pamela!»; o un «¡qué bien, Pamela!»... Es decir, hacía todo lo posible para hacerle sentir que ella era valiosa e importante para mí y para sus compañeros.

Aprovechando que era una joven muy despierta y que no tenía graves problemas intelectuales, muchas veces le pedía que me ayudara a cuidar y atender a sus compañeros más necesitados y desvalidos, con el fin de ayudarles a realizar sus tareas, actividades laborales o talleres. Poco a poco, ella se fue haciendo indispensable en esas y otras actividades, hasta el punto de que, 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 me ocupaba en aquellos momentos, le respondí: «¡Gracias a ti, Pamela, por ayudarme tanto!; sin ti, yo no podría hacer todas las actividades que tengo programadas para vosotras; tú eres mi secretaria... y la verdad es que no sé qué haría sin tu ayuda».

En esos momentos, me di 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 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 [8]).

En educación especial cada alumno es un gran desafío. No existen los alumnos fáciles ni desprovistos de problemas y complicaciones, por lo que cada año, cada grupo o nivel, es un nuevo reto. Afortunadamente, no faltan profesores/as dispuestos/as 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. Además, su «llamada» cobra aún más fuerza ante la «mirada hacia otro lado» de las demás docentes, que «pasan de largo» ante la alumna.

4.2. *La naturaleza de la responsabilidad pedagógica*

De todo el colegio de educación especial, solo esa 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 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 que llegue a sentirse –de forma plenamente normalizada– miembro de un grupo de iguales.

¿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 animaba a ningún profesor a hacerse cargo de ella. Quizás por todo eso, algo en mi interior me inclinó poderosamente a hacerme cargo de ella y acogerla de corazón, pues veía en ella a una joven solitaria, desprotegida. Se despertó en mí, en fin, la esperanza 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 contada por la misma profesora [8]).

En este fragmento podemos *ver* claramente que la fuerza moral-pedagógica que interpela a la profesora es la de sentirse de verdad reclamada por esa 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, 109). «Todo ser humano es mi otro; un otro que 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 “llamada”» (*op. cit.*, 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 Lévinas cuando 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, 90).

Estamos aquí –en efecto– ante una primera muestra de responsabilidad pedagógica. La primacía del *bien persona-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, distinta pero muy afín: el «amor pedagógico» a los propios 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 ese 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. 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 de Lévinas, cuando éste dice: «Tu responsabilidad es intranferible, nadie podría reemplazarte» (1991, 95). Es por eso por lo 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 todo tipo de cosas: cuadernos, pintura de uñas, lápices y... hasta cigarros; peticiones que, en su mayoría, yo trataba de complacerlas, ya que intuía que, en su mayor parte, 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 [4]).

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 implícita y subliminalmente. Esta 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 inclinada al propio self, no moviéndose por intereses egocéntricos, tendentes, en el fondo, a convertir a los otros en apéndices de uno mismo» (1998, 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 prerreflexiva, «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 ser «responsables», incluyendo profesores y algunos 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 irremediablemente 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!»... Es decir,

hacía todo lo posible 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 [8]).

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.

Aprovechando –dice– que era una joven muy despierta y que no tenía graves problemas intelectuales, muchas veces le pedía que me ayudara a cuidar y atender a sus compañeros más necesitados y desvalidos, con el fin de ayudarles a realizar sus tareas, actividades laborales o talleres. Sobre todo, lo que más interesaba era lograr que creciera su autoestima y sintiera que podía dar mucho más de ella misma y de los demás, y que se sintiera una integrante valiosa en «su grupo» (Anécdota narrada por la profesora [8]).

A esa creatividad educadora, 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* 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.

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 Lévinas.

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 no esperaba conscientemente 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 me ocupaba en aquellos momentos, le respondí: «¡Gracias a ti, Pamela, por ayudarme tanto!; sin ti, yo no podría hacer todas las actividades que tengo programadas para vosotras; tú eres mi secretaria... y la verdad es que no sé qué haría sin tu ayuda». En esos momentos, me di 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 [8]).

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 misma 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 di 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... Esto nos hace reflexionar acerca de que *la plenitud propia* implica buscar previamente la realización de los demás. Las renunciaciones usuales a quienes se dedican en profundidad a otros «no les quita la experiencia íntima de gozar de una intensa y gratificante vida interior» (Anécdota narrada por la profesora [8]).

4.3. ¿Cómo actúa la responsabilidad pedagógica?

... 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 mi amigo!... (Anécdota narrada por profesora [24]).

La responsabilidad pedagógica *busca las fórmulas e iniciativas* más oportunas para potenciar la *autoconfianza* de los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, mejorar su *interacción social*, para hacerlos sentirse útiles y transformar los malos hábitos en amor y en cuidado hacia sus compañeros.

En esta experiencia podemos ver que la «RP» actúa con una fina sensibilidad para captar e interpretar las formas de proceder de sus alumnos/as. Esto permite a los profesores/as «entrar en el mundo de sus alumnos/as»... y responder a sus demandas de manera solícita e inmediata, haciendo posible de esta forma la transformación permanente en beneficio de su crecimiento e integración/inclusión.

Un profesor responsable pedagógicamente de un alumno con «DI», muchas veces, ha de actuar *in loco parentis* para atender y responder a sus múltiples demandas y necesidades, especialmente a aquellas «llamadas silenciosas» que no son atendidas por sus familias o adultos responsables de su cuidado. Este tipo de situaciones, particularmente, invitan poderosamente a los profesores a actuar con *mentalidad paternal y/o maternal* para asegurar el bienestar/felicidad que sus alumnos necesitan de forma urgente e intensa.

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– 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 la profesora [16]).

Un profesor responsable de una alumna con discapacidad intelectual se hace cargo de *toda su persona*, incluso de aquellos aspectos que no parecen relevantes, o bien que aparentan ser 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 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 de la vida en su sentido más amplio.

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 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 de 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 ayuden a desarrollarse de la mejor forma posible.

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... (Anécdota narrada por profesora [9]).

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 mentado. Y esto porque esa actitud esencial le impele a buscar siempre el bienestar y valoración de cada uno de los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual que le han sido confiados/as, ayudando con respeto a que se integren de forma normalizada a nivel social.

A esto hay que añadir que, dentro de las múltiples vías de comunicación que existen en educación especial, *la comunicación no verbal* entre profesores y alumnos tiene una connotación de *cercanía y complicidad*. De este modo, con gran frecuencia, basta tan sólo la mirada para *expresar* todos los sentimientos necesarios para que se dé una verdadera comunicación existencial-pedagógica entre ambos.

4.4. *¿Cuáles son las condiciones de la responsabilidad pedagógica?*

... 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 el «ritmo» para que el otro pueda responder. Cada alumno/a necesita su tiempo y éste debe ser respetado... (Anécdota narrada por el profesor [11]).

Un profesor verdaderamente responsable de sus alumnos con discapacidad intelectual es paciente y respetuoso en relación a los tiempos que necesitan para satisfacer sus demandas, ya que sólo así puede establecerse una plausible conexión que les ayude a crecer y a comunicarse con los demás.

Otra condición esencial de la responsabilidad pedagógica es la inclinación de los profesores a una *incesante vigilia*, observando atentamente todos los aspectos que comportan la vida de sus alumnos para poder dar así una respuesta oportuna, acertada y empapada de fino *tacto pedagógico*... que conlleve, como fin último, el crecimiento personal de cada uno de ellos.

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 se busca a partir de la responsabilidad pedagógica encarnada en un profesor 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 sean 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 realmente responsables pedagógicamente de sus alumnos 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, 83). Entendida así la responsabilidad pedagógica, el profesor que la asume se siente impulsado a *despertar parecida responsabilidad* en otros adultos que también deberían hacerse cargo plenamente de sus niños y jóvenes, empezando por las familias de éstos y siguiendo por todos aquellos que tienen alguna influencia en sus vidas.

... 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... (Anécdota narrada por el profesor [27]).

La solicitud, el amor, la paciencia y la confianza son condiciones que deben estar presentes en una relación pedagógica para poder dar respuestas acertadas a las demandas y necesidades de los jóvenes con discapacidad intelectual, ya que –en el fondo de todas las llamadas que lanzan al educador– lo que subyace es *la necesidad imperiosa de ser acogidos, valorados, escuchados y respetados* en todo lo referente a *su persona total*. En línea con todo ello, un profesor responsable pedagógicamente de sus alumnos ha de hacerse cargo –de manera muy especial– de aquellas situaciones que les provocan dolor, frustración y discriminación por parte de sus iguales o de sus propias familias.

En ese sentido, es imprescindible que un verdadero profesor cultive la *sensibilidad* y el *tacto pedagógico* para captar las más sutiles demandas y las más mínimas señales que le indiquen los estados de ánimo y las preocupaciones de sus alumnos/as con «DI». Lo dicho en estas líneas invita con fuerza moral intensa a *acoger con verdadero afecto pedagógico* y a poner en activo *la escucha profunda permanente*, que –en muchas ocasiones– es lo que los niños y adolescentes, especialmente, más necesitan.

Por otro lado, en la mayoría de los relatos hace su aparición –con meridiana claridad– una condición esencial que está íntimamente entrelazada con la responsabilidad pedagógica y la favorece esencialmente: es el profundo *amor pedagógico* que un verdadero profesor habría de sentir por cada uno de sus alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, por la inmensa dignidad personal inscrita en el centro de su ser, al margen de posibles limitaciones de un tipo u otro.

El deseo intenso del bien pedagógico de esta tipología de niños y jóvenes se produce por el *afecto* hacia cada uno de ellos en todos los sentidos, así como por los sentimientos y las fuerzas que se generan a partir del cariño de su profesor/a. La persona del alumno es fuente de valor y dignidad que invita y obliga, al mismo tiempo, a su valoración plena. *La responsabilidad* –entrelazada con el amor

pedagógico– *acoge, acepta y valora* a toda la persona del alumno y acrecienta todo lo que la enriquece y la completa.

4.5. *¿Cuál es la importancia 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 interiormente, 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 suyo ya no le entra porque le «queda pequeño» y que la toalla que tenía estaba mojada. En esos momentos sentí que mi corazón se apretaba; noté que me resultaba imposible permitir que esta situación empañase la posibilidad de que Julia tuviera un día precioso, por lo que me dispuse a sacar mi traje de baño para probarse... (Anécdota narrada por la profesora [3]).

La responsabilidad pedagógica supone un profundo *amor* y una preclara *sensibilidad* para *ver* lo que los alumnos y alumnas 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 mejor para cada uno de ellos en todo orden de cosas. Es la sensibilidad desplegada por los profesores/as responsables pedagógicamente la que les permite entrar en el corazón de la realidad interna de sus alumnos y les obliga, a partir desde ese momento, a escuchar atentamente sus llamadas.

Un profesor responsable pedagógicamente de un alumno 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 lugar sus propios deseos subjetivos, incluso siendo legítimos.

... El tener el privilegio y la oportunidad de interactuar con ellos y ser parte de sus vidas es una fuerza que llena mi vida y 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 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 el profesor [5]).

La responsabilidad pedagógica respecto a los alumnos con discapacidad intelectual los valora por lo que son a nivel de toda su persona, buscando siempre encontrar y secundar cualquier detalle que incremente su bienestar y felicidad. Actúa como una fuerza poderosa que da *un gran sentido a la propia vida* de los profesores/as que se hacen cargo de ellos; esto es algo difícil de explicar con simples palabras, ya que cuando un profesor/a se hace cargo de un alumno lo hace

desde el fondo de su corazón, dejando su propia existencia en segundo plano, ya que lo importante es responder y hacerse cargo de todas sus demandas y llamadas silenciosas que éstos le hacen desde su indefensión y vulnerabilidad.

Otra cuestión importante a destacar es el sentimiento de privilegio que sienten los profesores/as que se hacen cargo de alumnos y alumnas con discapacidad intelectual respecto a su vocación. En algunos relatos se describe claramente el sentimiento de profesores/as en relación a *la oportunidad de dar sentido a sus vidas y desarrollar su vocación de educadores*, así como también a su transformación positiva como personas.

... 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 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 el profesor [5]).

Así también, la responsabilidad pedagógica es capaz de producir *sentimientos de alegría y emoción* en los profesores/as que se hacen cargo de alumnos/as con discapacidad intelectual, incluso con las pequeñas señales que muestran sus alumnos, teniendo la plena confianza en que cada uno de estos avances ayuda a mejorar su calidad de vida y, sobre todo, a intentar acrecentar su alegría y bienestar vital.

La responsabilidad pedagógica –entrelazada con el amor pedagógico– permite a los profesores/as establecer una estrecha unión con sus alumnos; interconexión existencial-pedagógica que les permite *ver* y *sentir* su vida interior, emocional y anímica, *en...* y *a través* de ellos mismos. Palabras que nos puede reforzar claramente el autor de referencia, cuando nos dice: «Nuestro interés pedagógico hacia los niños ha de estar animado por nuestro amor o interés por ellos mismos» (1998, 47).

La responsabilidad 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...» (*op. cit.*, 36). ¡Es profunda esta observación! Lo es porque, en realidad, nos desvela una realidad grande, fruto de vivir y poner en práctica la responsabilidad pedagógica: el hecho de que los auténticos profesores responsables pedagógicamente de alumnos y alumnas con «D» lleguen a sentir, como fruto de ello, cómo *cambian y mejoran sus vidas personales y profesionales*.

El hacerse cargo de este tipo de alumnos/as se asume más que como una tarea, como un privilegio y una oportunidad para poder transformar las propias vidas y las de los demás... que como un trabajo simplemente profesional. 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 discapacidad intelectual. Sentimiento profundo que tan bien lo describe Lévinas, al decirnos: «Nos acercamos al Absoluto... en la medida en que nos acercamos a los otros».

Por otra parte, 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 necesidades, sobre todo, una vez que éstos egresan del centro que los ha acogido durante un largo tiempo. Es precisamente por ello por lo que los profesores se *preocupan* por el futuro de sus alumnos cuando éstos terminan su estancia en el centro al cumplir con la edad límite a nivel escolar.

Lévinas (1991, 78) nos susurra al oído: «Nadie puede en ningún momento decir: he cumplido todo mi deber». O aplicado 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, sobre todo, valoración personal y social de los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual!

... 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 [8]).

Solamente los profesores con una fina sensibilidad son aptos para captar las llamadas silenciosas de sus alumnos con «D» 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 cambiar y a transformar sus vidas.

La responsabilidad pedagógica respecto a los alumnos/as con discapacidad intelectual 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, 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 instante su bienestar y crecimiento global.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Al llevar a cabo una investigación fenomenológico-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, 70)... de la responsabilidad pedagógica, no siendo posible aprehenderlo totalmente a partir de una sola investigación, dadas su complejidad e inefabilidad.

Por tanto, 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 «FH» 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 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».

La investigación recogida en este artículo 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.

El objetivo de la investigación fenomenológico-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» (*op. cit.*, 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 (*op. cit.*, 95).

Es en este sentido, la investigación «FH» en educación está comprometida con la transformación de la práctica del propio investigador y de quienes leen con *mente y corazón* lo que este tipo de investigaciones desvelan y afloran, aunque ya estaba de algún modo ahí, soterrado a la vez que barruntado de forma implícita, en el psiquismo de los profesores-educadores y pedagogos lectores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEMANY, I. y VILLUENDAS, M. D. (2004) Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11 (34), 183-215.
- ARRIAGADA, J. J. (2016) *Responsabilidad pedagógica de los profesores de alumnos con discapacidad intelectual. La aportación de una investigación con el enfoque metodológico FH de Max Van Manen*. Tesis de doctorado inédita.
- ASENSIO, J. M.^a (2010) *Educación y tacto pedagógico, o la otra formación del educador*. Barcelona, Graó.
- AYALA, R. (2007) *Introducción a la concepción y aplicación del Método Fenomenológico-Hermenéutico de M. Van Manen*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona. Tesina inédita.
- AYALA, R. (2008) La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 409-430.
- BÁRCENA, R. y MÈLICH, J. C. (2000) *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona, Paidós.
- BERNACLE, R. (2004) Reflection on Lived Experience in Educational Research. *Education Philosophy and Theory*, 36 (1), 57-67.
- BUXARRAIS, M.^a R. (2006) Por una ética de la compasión en la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 18, 201-227.
- JORDÁN, J. A. (2008) Potencialidad formativa de la lectura de los textos fenomenológicos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 125-150.
- KELLER, H. (2012) *Historia de mi vida*. Sevilla, Ed. Renacimiento.
- LÉVINAS, E. (1991) *Ética e Infinito*. Madrid, Visor.
- LUCCHINI, G. (ed.). (2003) *Niños con necesidades educativas especiales. Cómo enfrentar el trabajo en el aula*. Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile.
- MÈLICH, J. C. (2000) El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto? *Enrabonar*, 31, 81-94.
- MÈLICH, J. C. (2010) *Ética de la compasión*. Barcelona, Herder.
- MÍNGUEZ, R. (2012) La responsabilidad educativa en tiempo de crisis. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-educativas*, 42, 107-125.
- ORTEGA, P. (2010) Educar es responder a la pregunta del otro. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-educativas*, 37, 13-31.
- PENN, A. (dir.) (1962) *El milagro de Anna Sullivan*. Película documental. Metro-Goldwyn-Mayer, EE. UU.
- VAN MANEN, M. (1978) An experiment in educational theorizing: The Utrecht school. *Interchange*, 10 (1), 48-66.
- VAN MANEN, M. (1996) Phenomenological Pedagogy & the Question of Meaning, en VANDENBERG, D. (ed.) *Phenomenology and Educational Discourse*. Durban, Heineman Higher and Further Education, 39-64.
- VAN MANEN, M. (1997) From Meaning to Method. *Qualitative Health Research*, 7 (3), 345-36.
- 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: An International, Interdisciplinary Journal*, 12, (2), 264-280.
- VAN MANEN, M. (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona, Idea-Books.

- VAN MANEN, M. (2007) Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*, 1 (1), 11-30.
- VAN MANEN, M. (2008) *El tono en la enseñanza* (2.ª ed.). Barcelona, Paidós.
- VAN MANEN, M. (2014) *Phenomenology of Practice: Meaning-Givin Methods in Phenomenological Resarch and Writing (Developing Qualitative Inquiry)*. Walnut Creek (California), Least Coast Press.
- VAN MANEN, M. y LEVERING, B. (2002) Phenomenological Anthropology in the Netherlands and Flanders, en TYMIENIECKA, T. (ed.) *Phenomenology World-Wide*. Dordrecht, Kluwer Press, 274-28.
- VERDUGO, M. Á. *et al.* (2012) The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intelectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56 (2), 1036-1045.