

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

TESIS DOCTORAL

La esperanza pedagógica en la  
experiencia vivida de los educadores  
*Un estudio fenomenológico-hermenéutico*

RAQUEL AYALA CARABAJO

Director: Dr. José Antonio Jordán Sierra

Departamento de Pedagogía Sistemática y Social

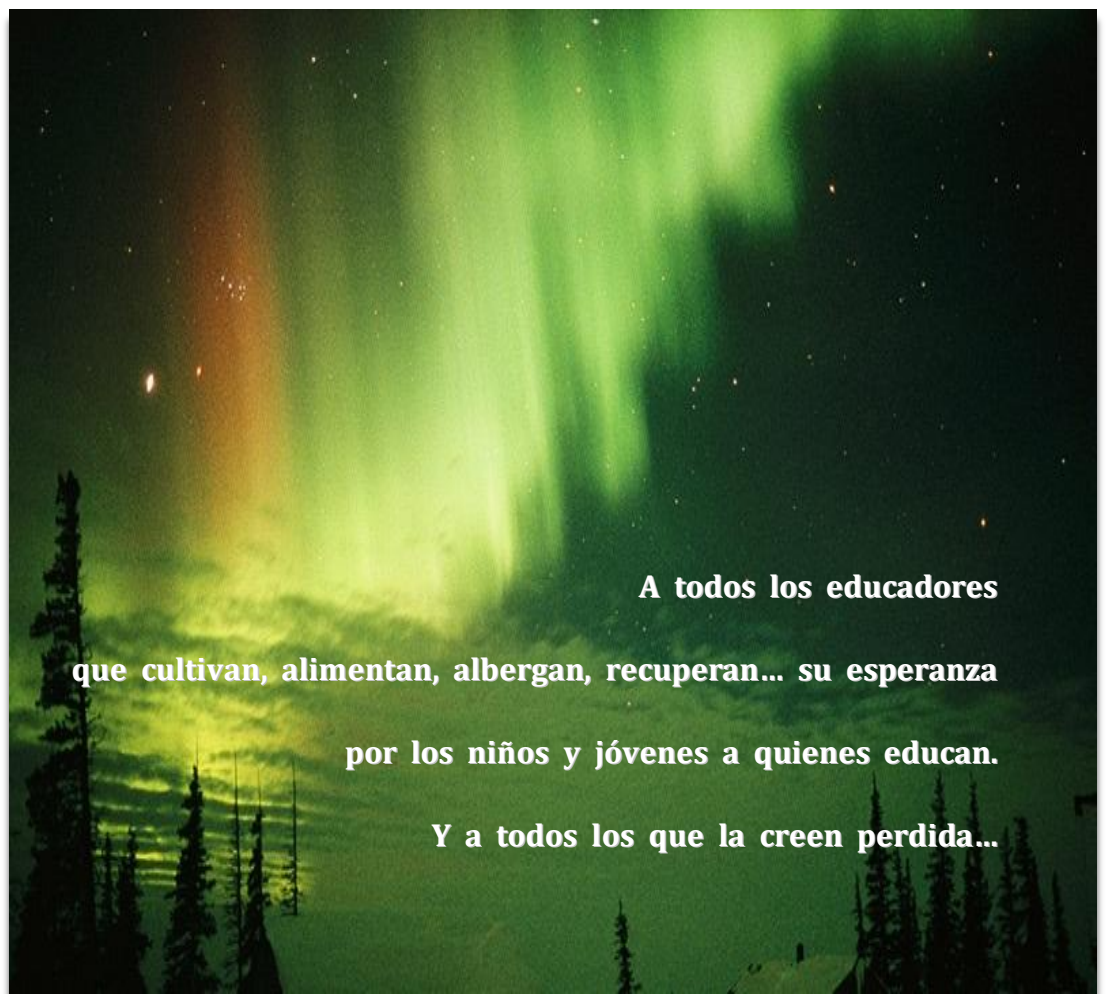
Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad Autónoma de Barcelona

Bellaterra, marzo de 2009

**VOLUMEN I**





**A todos los educadores  
que cultivan, alimentan, albergan, recuperan... su esperanza  
por los niños y jóvenes a quienes educan.  
Y a todos los que la creen perdida...**



## *Agradecimientos*

A mi querida familia, especialmente a mis padres,  
por su amor y apoyo incondicional

A mi familia española, a quien debo gran parte de lo que soy en el presente  
y la materialización de esta investigación

Al Dr. José Antonio Jordán y a su esposa María Teresa, por su acompañamiento  
intelectual y moral a lo largo de esta investigación.  
Sin su orientación y gran ayuda este trabajo no hubiera sido posible

A todos los profesores, psicopedagogos, madres, etcétera, que me ofrecieron su  
valiosa experiencia,  
por su disponibilidad y por el estimulante ejemplo que me ha hecho vislumbrar  
con toda su fuerza una pedagogía de la esperanza.

A todos los profesores de esta universidad, expertos en ámbitos relacionados con  
esta investigación, gracias a quienes he podido profundizar en aspectos  
fundamentales de la misma.

Al Dr. Max van Manen, en especial, por su apertura y respuestas a mis dudas en los  
momentos en que le solicité orientación.



## TABLA DE CONTENIDO DEL VOLUMEN I

---

<b>ABREVIACIONES .....</b>	<b>1</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>3</b>
<b>PRIMERA PARTE: LA ESPERANZA COMO EXPERIENCIA .....</b>	<b>15</b>
<b>CAP. 1. LA ESPERANZA EN LA EXPERIENCIA EDUCATIVA, DELIMITACIÓN DE FENÓMENOS Y CUESTIONAMIENTO INICIAL .....</b>	<b>17</b>
1.1. INTRODUCCIÓN .....	17
1.2. ALGUNOS FENÓMENOS RELACIONADOS .....	19
1.2.1. <i>El fenómeno de las expectativas.....</i>	<i>19</i>
1.2.2. <i>La resiliencia.....</i>	<i>21</i>
1.2.3. <i>El profesor “quemado” .....</i>	<i>23</i>
1.3. FORMULANDO LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....	26
<b>CAP. 2. ESTUDIO MULTIDISCIPLINAR DE LA ESPERANZA Y CUESTIONAMIENTO CRÍTICO .....</b>	<b>29</b>
2.1. INTRODUCCIÓN .....	29
2.2. LA PALABRA “ESPERANZA” .....	33
2.2.1. <i>Etimología .....</i>	<i>33</i>
2.2.2. <i>Cambios semánticos y uso.....</i>	<i>34</i>
2.3. LA ESPERANZA EN LAS FUENTES DE LA CIVILIZACIÓN OCCIDENTAL .....	38
2.3.1. <i>La esperanza de los griegos.....</i>	<i>38</i>
2.3.2. <i>La esperanza de los romanos .....</i>	<i>41</i>
2.3.3. <i>Cuestionamiento desde la perspectiva del lenguaje y la historia .....</i>	<i>43</i>
2.4. LA TEOLOGÍA DE LA ESPERANZA .....	45
2.4.1. <i>La esperanza de la Iglesia primitiva.....</i>	<i>45</i>
2.4.2. <i>La esperanza según S. Agustín y S. Tomás .....</i>	<i>47</i>
2.4.3. <i>Salvados en la esperanza .....</i>	<i>50</i>
2.4.4. <i>Cuestionamiento desde la perspectiva teológica.....</i>	<i>51</i>
2.5. LA FILOSOFÍA DE LA ESPERANZA .....	52
2.5.1. <i>La esperanza en la reflexión filosófica contemporánea .....</i>	<i>52</i>
2.5.2. <i>Antropología de la esperanza. El aporte de Laín Entralgo .....</i>	<i>56</i>
2.5.3. <i>Cuestionando desde la perspectiva antropológica .....</i>	<i>59</i>



2.6. LA PSICOLOGÍA DE LA ESPERANZA.....	60
2.6.1. <i>El constructo psicológico de la esperanza</i> .....	63
2.6.2. <i>Algunos datos significativos</i> .....	68
2.6.3. <i>Cuestionando desde la perspectiva psicológica</i> .....	69
2.7. LA BIOLOGÍA DE LA ESPERANZA.....	71
2.7.1. <i>Cuestionando desde la perspectiva biológica</i> .....	75
2.8. RECIENTES ESTUDIOS SOBRE LA ESPERANZA EN EDUCACIÓN .....	76
2.8.1. <i>¿Qué caracteriza la esperanza de los educadores?</i> .....	76
2.8.2. <i>¿En qué se fundamenta la esperanza de los educadores?</i> .....	78
2.8.3. <i>¿Qué importancia tiene la esperanza?</i> .....	80
2.8.4. <i>Cuestionando desde la perspectiva educativa</i> .....	81
2.9. CONCLUSIONES Y ANÁLISIS CRÍTICO GLOBAL .....	83
2.9.1. <i>Alcance y límites del estudio teórico previo de la esperanza</i> .....	83
2.9.2. <i>Reformulación de las preguntas de investigación</i> .....	86
<b>SEGUNDA PARTE: EL CAMINO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>93</b>
<b>CAP. 3. EL MÉTODO FENOMENOLÓGICO-HERMENÉUTICO: FUNDAMENTACIÓN.....</b>	<b>95</b>
3.1. INTRODUCCIÓN .....	95
3.2. A MODO DE AMBIENTACIÓN: HACIA “LA COSA MISMA” Y SU INTERPRETACIÓN.....	100
3.2.1. <i>Fenomenología</i> .....	100
3.2.2. <i>Hermenéutica</i> .....	107
3.3. EL ENFOQUE FENOMENOLÓGICO-HERMENÉUTICO DE MAX VAN MANEN.....	113
3.3.1. <i>Orígenes: la fenomenología de la escuela de Utrecht y la pedagogía hermenéutica</i> .....	113
3.3.2. <i>El método: elementos básicos y aporte a la investigación</i> .....	119
3.3.3. <i>Algunos presupuestos fundamentales</i> .....	126
3.3.3.1. <i>Esencias, estructuras de significado y temas</i> .....	127
3.3.3.2. <i>Mundo de la vida, racionalidad y criterios de “cientificidad”</i> .....	131
3.3.3.3. <i>Teoría, conocimiento y práctica</i> .....	134
3.4. <i>ÉPOJÉ Y REDUCCIÓN</i> .....	143
3.4.1. <i>Problematicidad de su conceptualización y práctica</i> .....	143
3.4.2. <i>Épojé y reducción desde Husserl</i> .....	145
3.4.3. <i>Épojé y reducción después de Husserl</i> .....	149
3.4.4. <i>Aplicaciones en la Escuela de Utrecht. Langeveld</i> .....	153
3.4.5. <i>Reducción aplicada en diversas áreas de investigación</i> .....	155
3.4.6. <i>Métodos de reducción de van Manen</i> .....	159
3.5. <i>FENOMENOLOGÍA Y HERMENÉUTICA EN CONCIERTO</i> .....	167

3.5.1. <i>Afinando los instrumentos conceptuales</i> .....	167
3.5.2. <i>Puesta en escena</i> .....	177
3.5.2.1. Reducción hermenéutica .....	180
3.5.2.2. Análisis temático.....	186
3.5.2.3. Reducción eidética.....	189
3.5.2.4. Distinciones fundamentales .....	192
<b>CAP. 4. EL MÉTODO FENOMENOLÓGICO-HERMENÉUTICO: PRÁCTICA.....</b>	<b>195</b>
4.1. INTRODUCCIÓN .....	195
4.2. IDEA GENERAL DE LA PRÁCTICA DE LA METODOLOGÍA .....	197
4.2. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y LAS ACTIVIDADES .....	199
4.3. LOS IMPULSOS METODOLÓGICOS: LA DIMENSIÓN VOCATIVA .....	206
4.3.1. <i>El giro vocativo: tono</i> .....	207
4.3.2. <i>El giro revocativo: lo directamente vivido</i> .....	208
4.3.3. <i>El giro evocativo: proximidad</i> .....	209
4.3.4. <i>giro invocativo: intensificación</i> .....	210
4.3.5. <i>El giro convocativo: llamamiento</i> .....	213
4.3.6. <i>El giro provocativo: responsabilidad</i> .....	215
4.4. LOS MÉTODOS O ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN .....	216
4.4.1. <i>Métodos empíricos: recoger la experiencia</i> .....	216
4.4.1.1. La descripción de experiencias personales.....	216
4.4.1.2. Obtener las descripciones experienciales de los demás.....	217
4.4.1.3. Descripciones experienciales en literatura .....	219
4.4.1.4. La anécdota como instrumento metodológico.....	220
4.4.1.5. Entrevista conversacional.....	223
4.4.1.6. Observar, la anécdota experiencial.....	224
4.4.1.7. La biografía como recurso para el material experiencial .....	226
4.4.1.8. El arte como fuente de experiencia vivida.....	227
4.4.1.9. Consultar documentación fenomenológica.....	228
4.4.2. <i>Recogida de datos</i> .....	229
4.4.2.1. Seleccionando a los participantes.....	230
4.4.2.2. Determinando la cantidad de material .....	234
4.4.3. <i>Métodos reflexivos: reflexionar sobre la experiencia</i> .....	236
4.4.3.1. El análisis temático .....	236
4.4.3.2. Otras actividades reflexivas.....	238
<b>CAP. 5. RECOGER LA EXPERIENCIA.....</b>	<b>243</b>
5.1. EL PROCESO DE ESCRITURA Y RE-ESCRITURA DE LAS DESCRIPCIONES DE EXPERIENCIA VIVIDA.....	243
5.2. LA EXPERIENCIA DE RECOGER LA EXPERIENCIA.....	246
5.3. EJEMPLOS DE DESCRIPCIONES DE EXPERIENCIA VIVIDA .....	254

<b>CAP. 6. REFLEXIONAR LA EXPERIENCIA.....</b>	<b>273</b>
6.1. EL CÍRCULO DE LA REFLEXIÓN-ESCRITURA .....	273
6.2. ANÁLISIS TEMÁTICO .....	275
6.3. REDUCCIÓN HERMENÉUTICA Y REDUCCIÓN EIDÉTICA .....	284
6.4. ESTRUCTURAS ESENCIALES DE LA EXPERIENCIA.....	306
<b>TERCERA PARTE: TEXTO FENOMENOLÓGICO Y DISTINCIÓN DE FENÓMENOS .....</b>	<b>311</b>
<b>CAP. 7. LA NATURALEZA DE LA ESPERANZA PEDAGÓGICA .....</b>	<b>313</b>
LA ESPERANZA EN LA EXPERIENCIA VIVIDA COTIDIANA .....	313
LO <i>PEDAGÓGICO</i> DE LA ESPERANZA .....	316
LA ESPERANZA ES REALISTA.....	317
LA ESPERANZA ASPIRA AL BIEN PEDAGÓGICO .....	322
LA ESPERANZA ES ANTICIPACIÓN DE FUTURO .....	327
LA ESPERANZA ES CAPACIDAD DE ASOMBRO .....	329
LA ESPERANZA ES UNA PERCEPCIÓN DIFERENTE .....	330
LA ESPERANZA ES TIEMPO ABIERTO Y CERRADO .....	332
LA ESPERANZA ES INCERTIDUMBRE.....	333
<b>CAP. 8. ¿CÓMO ACTÚA LA ESPERANZA?.....</b>	<b>335</b>
LA ESPERANZA SE ABRE .....	335
LA ESPERANZA OFRECE OPORTUNIDADES .....	337
LA ESPERANZA TIENE PACIENCIA.....	339
LA ESPERANZA EXIGE .....	342
LA ESPERANZA TIENE EXPECTATIVAS .....	343
LA ESPERANZA ES ACTIVA .....	345
LA ESPERANZA SE PIERDE, SIN PERDERSE.....	347
LA ESPERANZA ACTÚA POR EL AFECTO.....	348
<b>CAP. 9. LAS CONDICIONES DE LA ESPERANZA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>353</b>
LA ESPERANZA REQUIERE CULTIVO .....	353
LA ESPERANZA NECESITA CONVICCIONES .....	356
LA ESPERANZA SUPONE COMPROMISO.....	360
LA ESPERANZA Y EL AMOR PEDAGÓGICO SE NECESITAN.....	361
LA ESPERANZA NECESITA GRATUIDAD .....	365
LA ESPERANZA NECESITA REFLEXIÓN .....	367
LA ESPERANZA NECESITA CONFIANZA.....	370

<b>CAP. 10. EL SENTIDO Y LA IMPORTANCIA DE LA ESPERANZA.....</b>	<b>373</b>
LA ESPERANZA NO ES EFÍMERA.....	373
LA ESPERANZA GENERA CONFIANZA.....	375
LA ESPERANZA GANA AUTORIDAD.....	376
LA ESPERANZA ABRE PUERTAS.....	378
LA ESPERANZA DESCUBRE EL VALOR DE LA PERSONA.....	379
LA ESPERANZA DESCUBRE EL VALOR DEL APRENDIZAJE.....	382
LA ESPERANZA TRANSFORMA VIDAS.....	383
<b>CAP. 11. EPÍLOGO: LA ESPERANZA PEDAGÓGICA Y OTROS FENÓMENOS.....</b>	<b>385</b>
11.1. ESPERANZA, OPTIMISMO, EXPECTATIVAS Y RESILIENCIA.....	385
11.2. ESPERANZA PEDAGÓGICA, ESPERANZA HUMANA Y ESPERANZA TEOLOGAL.....	391
<b>CUARTA PARTE: RETROSPECTIVA Y PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>399</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>401</b>
<b>CAP. 12. HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA ESPERANZA.....</b>	<b>402</b>
<b>CAP. 13. AVANCES DE UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA DESDE LOS HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>407</b>
13.1. ¿QUÉ COMPETENCIA PEDAGÓGICA?.....	407
13.2. LO QUE EL TEXTO PUEDE HACER CON NOSOTROS.....	409
13.3. LO QUE EL MÉTODO PUEDE HACER POR NOSOTROS.....	412
<b>CAP. 14. VALORACIÓN CRÍTICA DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>417</b>
14.1. FRONTERAS Y LIMITACIONES.....	417
14.2. SENDEROS ABIERTOS.....	419
<b>ÍNDICE DE CUADROS.....</b>	<b>425</b>
<b>ÍNDICE DE ILUSTRACIONES.....</b>	<b>426</b>
<b>ÍNDICE DE TABLAS.....</b>	<b>427</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>428</b>



## ABREVIACIONES

---

A	entrevista conversacional de ampliación
DEV	descripción de experiencia vivida
EE	Educación Especial
EES	educador esperanzado
EP	esperanza pedagógica
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
FH	fenomenológico hermenéutico/ Fenomenología Hermenéutica
IES	Instituto de Educación Secundaria
ME	material experiencial
MFH	Método Fenomenológico-Hermenéutico
TF	texto fenomenológico
TI	Trabajo de investigación
P	Protocolo
PT	Proyecto de Tesis



## INTRODUCCIÓN

---

Lo pedagógico, además de un ámbito disciplinar, es una experiencia vivida. Se trata de una realidad que poseemos y que nos es dada como educadores; al mismo tiempo que nos acontece, requiere nuestra implicación intencional. Lo pedagógico es la cualidad distintiva de las acciones, situaciones y relaciones vividas entre el educador y el educando y, al mismo tiempo, es lo que hace posible que lo sean (van Manen, 1998). En este sentido, “con independencia de lo que creamos que los padres o los profesores hacen exactamente, la pedagogía se basa en lo más profundo de la naturaleza de la relación entre los adultos y los niños” (Ibíd., p. 46). Más concretamente, la relación pedagógica es una experiencia humana vital fundamental, intensa, cotidiana, única y especial que se entabla de forma espontánea entre un adulto y un niño o joven cuando éste es confiado a su responsabilidad. Esta relación pone en activo, por decirlo de algún modo, las fibras éticas de nuestra existencia.

También es posible vislumbrar la naturaleza de la pedagogía pensando en ella como la cualidad o habilidad que tiende a desplegar el adulto cuando asume la responsabilidad educativa para con un menor (van Manen, 1998). O, del mismo modo, como una forma de conocimiento o sentido especial para comprender y tratar a los niños y a los jóvenes. La pedagogía puede experimentarse, al mismo tiempo, como una vocación a responder solícitamente a la “demanda” de cuidado que los menores nos hacen, en un sentido ético (van Manen, 2002a). Pedagógica es también la influencia del adulto cuando “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’” (van Manen, 1998, p. 33). Es justamente en este contexto de significados de lo pedagógico en el que cobra sentido esta investigación.



Al señalar que estas cualidades de lo pedagógico pertenecen al *mundo de la vida*, se hace referencia al mundo tal como “lo experimentamos inmediatamente de un modo prerreflexivo, y no tal como lo conceptualizamos o categorizamos, ni como reflexionamos sobre él” (van Manen, 2003). A este mundo de la vida, de nuestra vida cotidiana en situaciones educativas, pertenece la esperanza. La esperanza está implicada en todos los encuentros entre el educador y el educando. Es aquella esperanza que, muchas veces, nos falta. Es aquella esperanza que sentimos perder o recobrar. Es aquella esperanza que percibimos en la actuación de ciertos profesores y que perciben, si está presente, nuestros propios alumnos. Es la esperanza que actúa, afectando de forma decisiva la forma en que los educadores tratan, piensan, hablan de sus educandos.

A pesar de ello, se le considera como algo “dado por supuesto” en la práctica educativa cotidiana. *Se dice* o *se sabe* que si un profesor no espera nada de sus alumnos difícilmente lo obtendrá. *Se le supone* presente en ciertas circunstancias que, de otro modo, son inexplicables. Por ejemplo, en el caso de una actividad docente comprometida y eficaz en medio de circunstancias y contextos claramente adversos. También puede suceder, por el contrario, que se la estime como una cuestión totalmente irrelevante en el contexto de nuestras preocupaciones curriculares, didácticas, administrativas, instruccionales, etc. ¿Quién se atrevería a tratar de la “esperanza” por los alumnos como de una cuestión prioritaria, por ejemplo, en el contexto de una reunión de profesores? (sin correr el riesgo de ser considerado “utópico” o “poético”).

Por el contrario, este estudio parte de la consideración de la esperanza como un significado y una experiencia cardinal. Un fenómeno pedagógico que es necesario rescatar de la penumbra de la vida prerreflexiva en que habita. Una condición sin la cual todo intento educativo decae o pierde entidad. En este sentido, las páginas que se ofrecen a continuación quieren ser una invitación a retomar el contacto directo con este *mundo de la vida* pedagógica a través de la esperanza.

¿De qué forma puede llevarse a cabo esta empresa tan inusitada? ¿Qué método es el que hace posible alcanzar este objetivo? Desde hace ya varias décadas (más exactamente, desde la primera mitad del siglo XX) ésta es la pretensión de la fenomenología. Primeramente, como concepción y método filosófico y, a partir de allí, como metodología de investigación en las ciencias humanas y sociales. En este último

sentido, uno de los enfoques más importantes es el método fenomenológico-hermenéutico de Max van Manen.

En efecto, este pedagogo neerlandés radicado desde hace algunos años en Canadá<sup>1</sup>, ha desarrollado y actualizado los aportes de la pedagogía fenomenológica y de la pedagogía hermenéutica originarias de los Países Bajos y Alemania para llegar a formular una fenomenología hermenéutica como metodología de investigación. A este sustrato inicial, además, ha integrado contribuciones de fenomenólogos y hermeneutas, tanto del movimiento fenomenológico y hermenéutico original (entre los que se destacan Husserl, Heidegger y Dilthey) como de sus posteriores desarrollos (Merleau-Ponty, Sartre, Gadamer, Marcel, entre otros). Su trabajo teórico e investigador se extiende a las áreas de la Salud, de las Humanidades y de las Ciencias Sociales además de la Educación. En lo que respecta a la investigación educativa, aun cuando hay otros nombres asociados al enfoque fenomenológico hermenéutico, el protagonismo y el liderazgo de van Manen es claro (Barnacle, 2004). El enfoque que adopta este autor hacia la fenomenología es práctico (llamado *fenomenología de la práctica*, *fenomenología experiencial*, *fenomenología del mundo de la vida* o *fenomenología aplicada*) y no filosófico. Su interés se centra en la práctica y en la aplicación del método en los campos aplicados de las ciencias humanas (educación, psicología clínica, enfermería, medicina, etc.).

A la hora de esbozar una rápida imagen de la fenomenología hermenéutica de van Manen (FH, de aquí en adelante) se ha comenzado con la consideración de que “el método de la fenomenología es que no hay método” (van Manen, 2003, p. 48). En efecto, no existe el método en el sentido de “un conjunto de procedimientos de investigación que se pueden dominar de un modo relativamente rápido” (Ibíd.). No cuenta con un “método” específico convencional, pero se desarrolla a través de un camino (*methodos*) sistemático, explícito, autocrítico e intersubjetivo (Ibíd., p. 28). Este camino está inspirado en la tradición FH, es decir, en el conjunto de nociones y estudios desarrollados por los pensadores que se han destacado por sus contribuciones en este ámbito.

Básicamente, la adopción de esta perspectiva de investigación requiere una determinada orientación intelectual y actitudinal del investigador, mentalidad que se

---

<sup>1</sup> Catedrático en Métodos de Investigación, Pedagogía y Estudios Curriculares del departamento de Educación Secundaria de la Universidad de Alberta (Canadá) desde 1980.

configura a partir de ciertas nociones y presupuestos básicos de la fenomenología y la hermenéutica. Así, se ha de estar interesado primordialmente por el estudio del *significado esencial* de los fenómenos, así como por el *sentido y la importancia* que éstos tienen. En el caso de la investigación aplicada al campo educativo, el interés se orienta a la determinación del *sentido y la importancia pedagógica* de los fenómenos educativos vividos cotidianamente, conjugando la dimensión fenomenológica (descriptiva) y hermenéutica (interpretativa) del enfoque van Manen (2003).

Del mismo modo, es esencial para el investigador asumir una interpretación singular de los criterios básicos de la investigación: rigor, objetividad, racionalidad, etc., y otras nociones implicadas de forma explícita o implícita. Por ejemplo (y es algo que tiene un lugar central en el presente trabajo), la concepción de la naturaleza del conocimiento —pedagógico, en este caso— y su vinculación con la práctica. Este conocimiento puede desarrollarse como *texto* (producto), como *participación* (comprensión) y como *conocimiento personal* (ser). Por su parte, la práctica y la experiencia pedagógica cotidiana adoptan la forma de *conocimiento pático* (que es accional, encarnado, situacional y relacional) y de *tacto* (que es intuición pática, sensibilidad interpretativa, confianza situacional, acción solícita, penetración atenta) (Ayala, 2007a). En este contexto, tanto el desarrollo del conocimiento pedagógico como su aplicación a la práctica educativa cotidiana requieren de una capacidad reflexiva cuidadosamente cultivada. A esta habilidad van Manen llama *solicitud pedagógica* (van Manen, 1998).

De aquí se comprende que la FH no pretende hacer “teoría” en un sentido tradicional. Lo que pretende es ofrecer una *teoría de lo único*. Es imposible hacer aquí una revisión, aunque sea somera, de los presupuestos básicos y singulares de la FH. A este fin se dedican numerosas páginas en el cuerpo de esta tesis. Con todo, se hace imprescindible familiarizar al lector con la noción de *teoría de lo único* como una forma de conocimiento que posibilita afrontar la unicidad de cada experiencia pedagógica a la que se enfrenta el educador (profesor, orientador, padre, madre, monitor, etc.). Esto, en la práctica, es imposible desde formas abstractas de teorización y desde generalizaciones. En cambio, la teoría de lo único prepara para tratar el momento presente y singular, el grupo o el niño particular porque atiende a lo que *esencialmente* es irremplazable: el sentido y el significado pedagógico de las experiencias (cf. van Manen, 2003). A esto se llega mediante el aprendizaje reflexivo: “lo que está en el fundamento de nuestra vida pedagógica como madres, padres, profesores, psicólogos, trabajadores sociales o educadores” (Ibíd., p. 172).

En el marco de esta concepción pedagógica y metodológica se plantea este estudio de la esperanza como experiencia vivida por los educadores, especialmente profesores, en su cotidiana interacción con los niños y jóvenes de quienes son responsables. Lo que se aspira es aprehender su significado esencial así como su sentido e importancia pedagógicos. Esta búsqueda de sentido, es intrínseca a la condición del ser humano, como indica Fullat (1988-1989): “¿Por qué el sujeto humano busca sentido?, porque es consciente y porque es deseo —o falta de” (p. 145). Con todo, esta búsqueda de sentido es aún más urgente, por decirlo de alguna forma, en el caso de la acción pedagógica ocupada de que los niños y los jóvenes se apropien de una vida humana cada vez más significativa. Partiendo de esta postura y enfoque se entiende que este trabajo no tiene el objetivo de plantear soluciones a problemáticas relacionadas con este fenómeno, ni probar hipótesis sobre él, ni establecer relaciones de causa-efecto sobre lo que acontece de forma factual, ni generalizar algún tipo de conocimiento instrumental (para “tener esperanza”, por ejemplo). Se trata, más bien, del esfuerzo descriptivo-interpretativo por responder a las preguntas: ¿Qué es la esperanza pedagógica? ¿Cuál es su naturaleza esencial? ¿Cómo es vivida realmente por los educadores? ¿De qué forma se manifiesta? ¿En qué condiciones se manifiesta? Y, más aun, ¿cuándo es pedagógica esta esperanza? ¿Qué sentido tiene? ¿Qué importancia tiene en las vidas de los adultos y menores implicados?

Las respuestas a estas preguntas se convierten en la posibilidad de “unas percepciones plausibles que nos ponen en contacto más directo con el mundo” (van Manen, 2003, p. 27). De esta forma, “al trasladar a la conciencia reflexiva la naturaleza de los acontecimientos experimentados en nuestra actitud natural, podemos transformarnos o rehacernos en el sentido auténtico del *Bildung* (formación)” (Ibíd., p. 25). En otras palabras, esta conciencia reflexiva se perfecciona y se fundamenta a partir de la percepción “formada” por la investigación fenomenológica. Y, a su vez, contribuye a “la capacidad de uno mismo para actuar por y para los demás, niños o adultos, con tacto o discreción” (Ibíd.). Esto es válido tanto para el investigador como para los destinatarios de la investigación. En el primer caso, gracias al proceso de *transformación* vivido, desde el primer momento, al implicarse en una investigación de esta índole. En el segundo caso, mediante la influencia formativa del texto fenomenológico donde se condensan los significados hallados en el estudio. En realidad, crear un texto así “constituye el principal objetivo del proceso de investigación” (Ibíd., p. 127). Estos textos, “no sólo hablan a nuestra competencia intelectual, sino a nuestras capacidades intuitivas prácticas,

permitiéndonos ‘ver’ algo en una forma que enriquece nuestra comprensión de la experiencia vivida cotidiana” (van Manen, 1997, p. 345).

Partiendo de esta base conceptual, van Manen propone un conjunto de actividades de investigación o *métodos*. Éstos son tanto de naturaleza *empírica* como *reflexiva*. Los métodos *empíricos* se orientan a la recogida de material experiencial o de la experiencia vivida con un sentido más claramente descriptivo. Algunos de los métodos empíricos son la descripción de experiencias personales, las experiencias de otros o la obtención de descripciones en fuentes literarias, la entrevista conversacional, y la observación de cerca. En esta investigación tienen un papel central las *descripciones de la experiencia vivida* (DEVs) *sobre la esperanza pedagógica* escritas por un grupo de educadores participantes (maestros, profesores, psicopedagogos, etc.). De la misma forma, el método de la *entrevista conversacional* ha sido el empleado de forma preferente en la recopilación de este material y su posterior profundización. Cada una de estas actividades, en apariencia comunes a otros enfoques de investigación de corte cualitativo, tienen como peculiaridad fundamental la naturaleza de la pregunta que se formulan: “¿Cuál es la naturaleza de este fenómeno en tanto que experiencia esencialmente humana?” (van Manen, 2003, p. 80). Por su parte, los métodos *reflexivos* pretenden analizar y determinar las estructuras esenciales de la experiencia vivida recopilada. Entre ellos se encuentran los análisis temáticos, la reflexión lingüística (estudio de etimología y expresiones lingüísticas cotidianas) y la entrevista conversacional.

Así también, en el desarrollo de la investigación actúan transversalmente dos *impulsos metodológicos* fundamentales: la *reductio* o *reducción* y la *vocatio* o *dimensión vocativa*. La *reducción* es la actitud intelectual de fondo y el método que adopta la reflexión para llegar a captar las estructuras esenciales de la experiencia. La *reducción eidética*, por ejemplo, se ejercita a la hora de determinar los significados que pertenecen esencialmente al fenómeno. Por otra parte, la *vocatio* recoge el conjunto de estrategias de escritura que usa el investigador para revelar de forma convincente y textual la naturaleza e importancia del fenómeno estudiado.

Es necesario destacar, que la puesta en práctica de la investigación FH, especialmente en la dimensión analítico-reflexiva con métodos inspirados en la fenomenología y la hermenéutica, plantea auténticos retos tanto desde el punto de vista teórico como práctico. Las orientaciones que van Manen ofrece en sus numerosos estudios

son tan sólo la puerta de entrada de un trabajo personal de configuración interpretativa de los fundamentos de esta perspectiva metodológica. De ahí que, el “método” que se ha adoptado en esta investigación es en realidad una versión original de la contribución de van Manen. Esto necesariamente tiene que ser así desde el momento en que la persona singular del investigador tiene un papel central en esta forma de investigar (cf. Van Manen, 2003, p. 52).

En consecuencia, muchas de las nociones que se irán presentando a lo largo de las siguientes páginas (especialmente las inspiradas en la filosofía) tienen este carácter de elaboración personal y, en muchos casos, crítica. A modo de ejemplo, este trabajo integra una asimilación propia de las ideas de ciertos pensadores que no son especialmente considerados en la FH de van Manen, pero que —a juicio personal— resultan fundamentales para la verificación de la fenomenología como hermenéutica, al menos en esta investigación. Este es el caso de Hans-Georg Gadamer y de Paul Ricoeur.

La fenomenología hermenéutica se está constituyendo actualmente —en varios ámbitos disciplinares— como una aproximación rigurosa y especialmente fructífera para alcanzar el objetivo de adentrarnos en la naturaleza ética, pática, prerreflexiva, situacional y conversacional de toda experiencia humana. Por este motivo, resulta de especial valor para la comprensión de estas dimensiones esenciales de toda experiencia pedagógica, donde resulta inadecuada la opción de enfoques de investigación centrados en la obtención y el desarrollo de conocimiento de naturaleza lógico-formal y/o técnica. La contribución de van Manen ha sido destacada no sólo en el avance de la metodología de la fenomenología, sino “también en el fuerte mensaje moral que ha subrayado en su trabajo, que nos recuerda nuestra humanidad en la vida diaria” (Ehrich, 2003, p. 65)

A nivel mundial, especialmente en contextos anglosajones, la fenomenología hermenéutica como enfoque de investigación está siendo adoptada de una forma intensiva (Ehrich, 2005; Gibson y Hanes, 2003; Giorgi, 2006; Rapport y Wainwright, 2006; y Van Der Zalm y Bergum, 2000). Por el contrario, es apenas conocida-aplicada en el ámbito hispanoamericano. Esto es algo que afirmaban ya hace varios años Latorre, del Rincón y Arnal (1996, p. 221); y la situación no ha cambiado demasiado desde entonces.

De ahí nuestro interés en dar a conocer las líneas fundamentales de esta propuesta metodológica. Este interés se concreta en la forma en que ha sido llevada a cabo la investigación de la esperanza pedagógica y en el formato de este documento final. En

efecto, se ha hecho el esfuerzo de ofrecer una clarificación *continua* de las nociones epistemológicas y metodológicas subyacentes a cada etapa/aspecto de la investigación y de exponerlos de forma didáctica a lo largo de todos los capítulos. El trabajo realizado en este sentido es, en realidad, la continuación, ampliación y profundización de estudios previos centrados en la FH de van Manen (Ayala, 2007a, 2007b y 2008).

Este trabajo se divide en dos tomos. El primero de ellos tiene cuatro partes claramente diferenciadas por su naturaleza y contenido. La primera parte está dedicada a la exploración inicial del fenómeno, estableciendo las fronteras con otros relacionados como son las expectativas, la resiliencia y, de forma contrapuesta, el *burnout* docente. A partir de esta primera aproximación al fenómeno se determinan las preguntas de investigación (capítulo 1).

A continuación (capítulo 2), se emprende el estudio multidisciplinar de la esperanza humana. En efecto, se pretende recoger lo más significativo sobre este fenómeno tal como lo ha abordado los expertos desde la Etimología, la Historia, la Antropología filosófica, la Psicología, las Ciencias de la Salud. Al mismo tiempo, estas páginas son una aproximación al significado teológico de la esperanza cristiana (la más relevante en nuestro contexto histórico-cultural) y las primeras iniciativas en el estudio de la esperanza de los educadores desde las Ciencias de la Educación. Este estudio multidisciplinar no está concebido a modo de marco teórico sino a modo de *background* o telón de fondo frente al cual se intenta destacar la figura del fenómeno de la esperanza desde su dimensión *vivida*. En concreto, se trata de examinar las teorías existentes con el fin de determinar si hay en ellas indicios de estructuras de significado esenciales para el fenómeno o si, por el contrario, inducen a una visión abstracta desconectada de la experiencia real de los educadores. Del mismo modo, se evalúa si ciertas estructuras podrían estar presentes en el fenómeno objeto de estudio, *pero* con un contenido propio. En este último caso, esta revisión teórica sirve para la formulación de nuevas preguntas de investigación que profundizan y matizan el cuestionamiento inicial (tal como se recoge al final de este capítulo).

La segunda parte está dedicada a explicar el *camino* de la investigación, desde sus fundamentos epistemológicos y metodológicos hasta su aplicación práctica en cada una de las fases de su desarrollo. Como se ha indicado ya, la fenomenología hermenéutica es una aproximación de investigación que requiere la comprensión y asimilación de una serie de

nociones propias de la fenomenología y de la hermenéutica. Por otra parte, la fenomenología y la hermenéutica son dos corrientes de pensamiento tan vastas y fecundas que es obligado hacer explícitas las ideas que se adoptan y la interpretación que de ellas se hacen.

Así, se exponen los fundamentos de la fenomenología y la hermenéutica en cuatro niveles diferentes (capítulo 3). El primer y más amplio nivel presenta una idea general de la fenomenología y de la hermenéutica tal como se entienden en esta investigación. A partir de allí, se expone la fenomenología de la Escuela de Utrecht y la Pedagogía Hermenéutica como antecedentes del enfoque de van Manen. Le sigue un intento de recoger el sustrato de la metodología fenomenológico-hermenéutica de este autor, así como de presentar su contribución a la investigación. A continuación, se trata a fondo la cuestión de la reducción como método central del proceso de análisis de la experiencia. Se le dedica un espacio amplio a su conceptualización a nivel filosófico general, a nivel aplicativo y al nivel concreto de la aproximación vanmaniana. El último apartado constituye una elaboración personal de ciertas nociones tratadas a lo largo del capítulo y, especialmente, de la reducción en sus diferentes modalidades. Este apartado final, al mismo tiempo, afronta algunas cuestiones problemáticas relativas a la integración teórico-práctica de la fenomenología y la hermenéutica.

Sobre estas bases, se edifica la dimensión aplicativa del método desde la inspiración de van Manen (capítulo 4). Con todo, nuevamente aquí, se introduce al lector en el conocimiento de la naturaleza y sentido de estas actividades de investigación antes de especificar la forma en que se han llevado a la práctica. Del mismo modo, así como en el capítulo anterior se trató con cierta profundidad la cuestión de la reducción o *reductio* (como método reflexivo), en éste se centra la atención en la vocación o *vocatio* (como método de escritura). Otro aspecto destacado de esta sección es el de la explicitación de los criterios de selección de los participantes de la investigación, así como de la recogida del material experiencial.

Una vez ofrecida esta visión panorámica de la concepción y aplicación de la FH en esta investigación, se introduce al lector en el camino recorrido para la recolección del material experiencial (capítulo 5). A continuación de esta clarificación, se hace explícito el proceso general de análisis reflexivo de este material experiencial de una forma ejemplificada (capítulo 6).



La tercera parte recoge los hallazgos de la investigación. Se trata de una descripción del significado esencial de la esperanza pedagógica como experiencia vivida, las condiciones en que es posible ser experimentada, la forma en que actúa y el sentido e importancia que tiene en nuestras vidas pedagógicas (capítulos 7-10). Esta descripción es un *texto fenomenológico*, es decir, una descripción que adopta cierta forma literaria con el fin de permitir que los significados no-cognitivos, páticos y éticos de la experiencia lleguen al lector de una forma evocativa. Se cierra esta segunda parte con un texto de naturaleza diferente (capítulo 11) donde se exploran algunas distinciones básicas entre la esperanza pedagógica y otros fenómenos relacionados. Por una parte, se pone esta experiencia en relación con las expectativas y la resiliencia y, por otra parte, se ensaya una distinción primera entre la esperanza pedagógica, la esperanza humana y la esperanza cristiana.

Finalmente, la cuarta parte constituye una mirada retrospectiva y prospectiva de lo llevado a cabo. En primer lugar, se reflexiona sobre el significado de los hallazgos de la investigación en relación con ese *contacto* con el mundo de la vida desde la perspectiva de la esperanza pedagógica (capítulo 12). A continuación, se adelantan algunas propuestas genéricas para la formación pedagógica partiendo de las posibilidades del método FH de investigación (capítulo 13). Aunque el principal aporte para la formación en el sentido de una *pedagogía de la esperanza* lo constituye el texto fenomenológico, no pueden dejar de ofrecerse unas breves pinceladas sobre los caminos que se abren desde una investigación de esta naturaleza, incluyendo un trabajo pedagógico a partir de este texto. Para concluir, se hace una valoración crítica de los límites y las posibilidades de esta investigación (capítulo 14).

El segundo volumen, por su parte, es una recopilación de todos los materiales que *recogen* la experiencia o que *reflexionan* sobre ella. En efecto, allí se encuentran principalmente todas las *descripciones de experiencia vivida* que han servido de material básico de exploración del fenómeno, así como el contenido completo de los *análisis reflexivos* llevados a cabo sobre este material. De la misma forma, en este volumen se recogen evidencias del proceso de pensamiento de la investigadora en forma de *pista de decisiones* y *diario reflexivo*. En los anexos, por otro lado, puede consultarse la documentación relativa a las entrevistas llevadas a cabo con los participantes, y otros materiales de interés teórico o práctico.

Se ha de destacar que una de las características de este texto es su estructura circular. En este sentido, sucede con frecuencia que lo que se menciona en determinado capítulo se ejemplifica, profundiza o, incluso, discute y rebate en otra parte que puede estar localizada antes o después de este capítulo concreto. Se trata de un recurso adoptado de forma intencional con el fin de que el lector pueda captar, en la medida en que esto es posible, la circularidad de la comprensión de la investigadora, por una parte, y la íntima vinculación de las diferentes dimensiones del método, por otra. Cada capítulo se ha redactado en el preciso momento del desarrollo de la fase que trata y, al mismo tiempo, de forma simultánea a los demás los capítulos, con el fin de rectificar/profundizar la comprensión de ciertas nociones complejas. Por este motivo, el lector se encontrará con algunas temáticas recurrentes, pero enfocadas con matices de significado diferentes.

Aún se podrían decir muchas cosas para introducir al lector en el recorrido de esta investigación. Algunas de ellas se recogen en las introducciones previas a la mayoría de capítulos. Sin embargo, esperamos que sea el lector el que encuentre su propio camino de pensamiento en las páginas que vienen a continuación, incluso más allá de lo que la propia autora ha podido o querido decir. Esto es así porque, con Merleau-Ponty (1975) creemos que “la unidad de la fenomenología y su verdadero sentido lo encontraremos dentro de nosotros” (p. 8).

Esperamos, finalmente que esta contribución posibilite hallar respuestas pertinentes 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). De la misma forma, es de desear que esta investigación aporte comprensiones significativas que sean fecundas en la dirección de una pedagogía de la esperanza de la que tanta necesidad tiene nuestra práctica educativa en el tiempo presente.



---

PRIMERA PARTE: LA ESPERANZA  
COMO EXPERIENCIA

---



## CAP. 1. LA ESPERANZA EN LA EXPERIENCIA EDUCATIVA, DELIMITACIÓN DE FENÓMENOS Y CUESTIONAMIENTO INICIAL

---

### 1.1. INTRODUCCIÓN

---

El punto de partida de esta investigación es el mundo vital de los profesores; el mundo de sus experiencias cotidianas reales. El objeto de nuestro interés investigador es un fenómeno que se da en la experiencia de los profesores y que se pone de manifiesto en relatos como el siguiente

*“Es un niño que sigue manifestando algunas dificultades en los hábitos y en los aprendizajes. En casa no tiene un horario (muchos días viene con sueño, descuidado o tarde). Me cuenta que normalmente se acuesta muy tarde por la noche y su rendimiento al día siguiente lo nota. Se distrae mucho en clase, jugando con los colores. Frecuentemente crea conflictos con los compañeros, especialmente a la hora del juego. Muchos días viene con los deberes por hacer o se los olvida en casa. Con frecuencia falta a clase sin justificación. Le cuesta ser aceptado entre los compañeros. Y otras muchas cosas...”*

*Yo creo que es un niño con muchas posibilidades y así se lo digo a él. Es inteligente, tiene imaginación, es creativo y ‘espabilado’. Tiene unas grandes capacidades en potencia, que necesitan de ayuda para que se hagan realidad.*

*(Profesor de segundo de primaria)*

Testimonios como éste hacen vislumbrar que ese “algo” que llamamos esperanza (término cuya elección justificaremos más adelante) impregna el ejercicio de la responsabilidad educativa de muchos adultos. Más aún, toda persona que haya tenido algún tipo de experiencia educativa (como educando y/o como educador) fácilmente reconocerá que la esperanza es un ingrediente imprescindible de la actividad de un “buen”

educador. “Comprendemos” que no puede ser de otra manera y que cuando este ingrediente falta, la actividad de los adultos-educadores (sean padres, profesores, monitores, etc.) no responde íntegramente a lo que “esperamos” de ellos y de su dedicación o trabajo.

Para caer en la cuenta de esto, basta fijarnos en lo que sucede cuando estamos implicados en la formación de otra persona (niño o joven). Es de notar cómo, con frecuencia, nuestros pensamientos contienen “esperanza”: “espero que madure”; “espero que se dé cuenta”; “espero que lo supere”; “espero que lo aproveche”; “espero que no lo deje”; “espero que le motive...”; “espero que aprenda...”. Así también, expresiones de este tipo son frecuentes en algunas situaciones cotidianas en un contexto escolar: un encuentro del profesor con los padres de un/os alumno/s; un profesor dirigiéndose a un grupo-clase o a un único alumno; unos padres que comentan entre ellos acerca de sus hijos a la salida del colegio; un profesor que corrige trabajos de sus alumnos...

Por tanto, cuando nos referimos a la “esperanza pedagógica” como objeto de nuestra investigación consideramos que el “referente” es “ese algo” que impulsa a los educadores a expresarse de esta forma; es eso que explica el tipo de pensamientos y sentimientos que manifiesta el profesor del relato anterior; es lo que está en el fondo de ciertas actitudes y comportamientos positivos ante los alumnos, la escuela, la enseñanza, etc.; es el “motor” de ciertas realizaciones y logros. De la misma forma, “la esperanza explica por qué muchos docentes —a pesar de las dificultades, el poco reconocimiento y las condiciones laborales— continúan enseñando” (Nieto, 2006, p. 83).

Evidentemente, para “mostrar” la importancia del estudio de la experiencia de la esperanza pedagógica no es adecuado ni posible comenzar con una relación (estadística, por ejemplo) de la magnitud y características del fenómeno (tal como podría presentarse en los medios de comunicación o en los informes de investigación). Esto sí que podría hacerse, por el contrario, en el caso de un fenómeno estrechamente relacionado (como veremos más adelante) como es el del “profesor quemado” (*burnout*). La información acerca de la “desesperación” y “malestar docente” es abundante y las numerosas investigaciones que profundizan en aspectos diferentes de la cuestión intentan determinar las causas, características, magnitud, etc., del fenómeno. Sin embargo, puesto que el objeto de nuestra investigación es la *esperanza* de los profesores, partimos de una perspectiva muy distinta o, si se quiere, complementaria a la del *burnout*. Comenzamos con esta

sencilla afirmación: existen muchos profesores que viven la esperanza en su cotidiana tarea de educar<sup>2</sup>.

## 1.2. ALGUNOS FENÓMENOS RELACIONADOS

---

Lamentablemente, el tema de la esperanza de los profesores (con algunas excepciones muy recientes) no ha sido estudiado en sí mismo. Por el contrario, se han llevado a cabo numerosos estudios acerca de algunos fenómenos que le están estrechamente vinculados. En concreto, queremos destacar el tema de las expectativas docentes y su influencia en el desempeño del alumno, la resiliencia y el fenómeno llamado del “profesor quemado” (*teacher burnout*). Dado que estos fenómenos son muy conocidos en el ámbito educativo, es necesario determinar su vinculación con la esperanza pedagógica y, aun cuando sea brevemente, de qué forma se distinguen de ella.

---

### 1.2.1. EL FENÓMENO DE LAS EXPECTATIVAS

---

El fenómeno de las expectativas de los profesores y su influencia en el desempeño de los alumnos (influencia que ha llegado a llamarse “Efecto Pigmalión”) ha sido ampliamente estudiado desde hace ya algunas décadas. Fue investigado en el campo educativo inicialmente por Rosenthal y Jacobson en 1965 (Ver Rosenthal, 1994, p. 176). Estos autores “descubrieron cómo las expectativas del profesor (inducidas experimentalmente) sobre las cualidades de ciertos alumnos, influían en su trato para con ellos, y por ende, en el rendimiento escolar” (Vega e Isidro, 1997, p. 1). Así, las numerosas investigaciones que se han llevado a cabo desde estos estudios pioneros de los años sesenta han mostrado claramente que “las expectativas de los profesores acerca de sus alumnos y las suposiciones que ellos hacen acerca de su potencial tienen un efecto tangible sobre el desempeño del estudiante” (Lumsden, 1997, p. 1).

---

<sup>2</sup>No podemos decir si tantos como, menos que o más que viven la experiencia contraria, la desesperanza, el *burnout*, el malestar, etc... Pero, esta cuestión cuantitativa no concierne a la investigación fenomenológico-hermenéutica.



De forma general, este fenómeno se explica por el hecho de que los alumnos tienden a internalizar las creencias de los profesores acerca de su habilidad. En efecto, “cuando los alumnos son vistos como deficientes en una habilidad o motivación y no se espera que hagan progresos significativos, ellos tienden a adoptar esta percepción de sí mismos (...) Las expectativas de los profesores hacia los alumnos —tanto si son altas como si son bajas— se convierten en una *profecía de auto-cumplimiento*. Esto es, los alumnos tienden a dar a los profesores tanto como los profesores esperan de ellos: mucho o poco” (Ibíd.).

Estas expectativas empiezan a formarse desde el primer encuentro profesor-alumno. Las primeras impresiones pueden ser definitivas. Tauber (1998, p. 4) explica que las investigaciones muestran cómo ciertas características de los alumnos influyen en las expectativas de los profesores. Especialmente significativas son la apariencia física, la raza, la etnia, el apellido o el nombre, el atractivo y el nivel socio-económico. Además, como apuntaba ya hace algunos años Díaz-Aguado (1983), las expectativas del profesor normalmente se basan en lo que sabe del alumno por fuentes indirectas (notas anteriores, comentarios de profesores, resultados de tests). Sin embargo, “la principal base de la expectativa del profesor es la conducta del alumno en el aula” (Díaz-Aguado, 1983, p. 573). En este sentido, la expectativa negativa del profesor respecto de la capacidad de aprendizaje de ciertos alumnos parece depender de la percepción que él mismo tenga del “control” sobre el aprendizaje y la conducta de estos alumnos.

En la práctica docente, las expectativas de los profesores se convierten en conductas diferenciales (de forma consciente o inconsciente) hacia los alumnos y esto se expresa de muchas maneras. Lumsden (1997, p. 3) explica que los profesores muestran conductas no-verbales como la sonrisa, la inclinación del cuerpo, y el contacto visual más frecuentemente cuando piensan que están tratando con alumnos de mayores habilidades que si creen que interactúan con alumnos “bajos”.

Además, a estos últimos —partiendo de sus creencias— los profesores suelen darles menores oportunidades de aprender material nuevo, les hacen menos preguntas estimulantes, les dan un *feedback* más breve y menos informativo, les elogian con menos frecuencia por sus éxitos, les preguntan con menos frecuencia y les conceden menos tiempo para responder. De la misma forma, los contenidos de la instrucción para los alumnos para quienes los profesores tienen bajas expectativas resultan menos motivadores y menos exigentes.

Poniendo en relación el fenómeno de las expectativas con el de la esperanza pedagógica, advertimos que *las expectativas de los educadores constituyen una forma concreta de materialización y expresión de la esperanza*. Tener esperanza respecto de los alumnos es una experiencia mucho más comprensiva y vital que la de tener expectativas. van Manen (2004) considera que las expectativas son necesarias, pero que los educadores “tienen que poseer una confianza más profunda y una visión más amplia del poder de la enseñanza y de la maravilla del aprendizaje. Las expectativas y las previsiones pueden degenerar fácilmente en deseos, anhelos, certidumbres y predicciones. Y así, los profesores pueden desperdiciar la posibilidad de situarse fuera de la visión directa o indirecta de estas expectativas” (p. 87). Del mismo modo, la esperanza de los profesores va más allá de lo que pueden llegar sus expectativas en el sentido de que éstas tienen siempre como objeto la consecución de “algo” concreto y determinado. Sin embargo, este “algo” no es permanente ya que nuestras expectativas concretas ante los educandos varían con el tiempo. De la misma forma esta variación depende de las circunstancias siempre cambiantes en que vivimos inmersos tanto adultos como menores<sup>3</sup>.

---

### 1.2.2. LA RESILIENCIA

---

La resiliencia es una perspectiva drásticamente nueva que está emergiendo de los campos de la psiquiatría, la psicología y la sociología y que explica cómo niños y adultos se sobreponen al estrés, al trauma y al riesgo en sus vidas (Henderson y Milstein, 2003). El concepto de resiliencia indica que “las personas pueden sobreponerse a las experiencias negativas y a menudo hasta se fortalecen en el proceso de superarlas” (p. 20). En otras palabras, la resiliencia es la “habilidad para resurgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva”.<sup>4</sup>

Cyrułnik (2002), a continuación, describe la naturaleza de esta capacidad humana y ayuda a comprender su misteriosa génesis:

---

<sup>3</sup> Más adelante, en el Cap. 11, tendremos la oportunidad de profundizar en la distinción de las expectativas y la esperanza como dos fenómenos vinculados pero diferentes. Esto será posible una vez que hayamos reconocido los significados esenciales de la esperanza pedagógica.

<sup>4</sup> Definición de ICCB, Institute on Child Resilience and Family, 1994 citado por Munist et al., 1998, p.9.

La resiliencia es el arte de navegar en los torrentes. Un trauma ha trastornado al herido y le ha orientado en una dirección en la que le habría gustado no ir. Sin embargo, y dado que ha caído en una corriente que le arrastra y le lleva hacia una cascada de magulladuras, el resiliente ha de hacer un llamamiento a los recursos internos que se hallan impregnados en su memoria, debe pelearse para no dejarse arrastrar por la pendiente natural de los traumas que le impulsan a correr mundo y a ir de golpe en golpe hasta el momento en que una mano tendida le ofrezca un recurso externo, una relación afectiva, una institución social o cultural que le permita salir airoso.

En esta metáfora del arte de navegar en los torrentes, la adquisición de recursos internos ha dado al resiliente la confianza y la alegría que le caracterizan. Estas aptitudes, adquiridas fácilmente en el transcurso de la infancia, le han dado el vínculo afectivo de tipo protector y los comportamientos de seducción que le permiten permanecer al acecho de toda mano tendida. Sin embargo, y dado que hemos aprendido a considerar a los hombres mediante la palabra “devenir”, podremos constatar que aquellos que se han visto privados de estas adquisiciones precoces podrán ponerlas en marcha más adelante, aunque más lentamente, con la condición de que el medio, habiendo comprendido cómo se forja un temperamento, disponga en torno a los heridos unas cuantas guías de resiliencia (p. 213).

De una forma analítica, el proceso de la resiliencia puede comprenderse como un fenómeno que sigue un modelo como el siguiente: a) Cuando la persona sufre una adversidad se activan rasgos personales y ambientales que amortiguan esa adversidad; b) Si halla suficiente “protección” puede adaptarse a la dificultad sin mayores problemas (homeostasis) hasta adquirir un mayor nivel de resiliencia por la fortaleza emocional desarrollada y los mecanismos de defensas adquiridos al superar la adversidad. Si, por el contrario, no tiene suficiente protección, la persona atraviesa un proceso de ruptura psicológica para volver a reintegrarse de esa ruptura al cabo de un tiempo; c) La forma de reintegración depende de los factores protectores personales y ambientales y puede conducir a: una disfunción (como el consumo de alcohol o drogas...), una inadaptación (como la pérdida de la autoestima...) o a la recuperación del bienestar (homeostasis) (Henderson y Milstein, 2003).

Algunos de los principales factores internos que actúan como factores de protección de las personas resilientes son: el humor, la independencia, la flexibilidad, la sociabilidad, el sentido de propósito y de futuro, la capacidad de solucionar problemas, la autonomía, la capacidad de distanciarse del entorno perturbador, tener un sentido de propósito y de expectativas elevadas (por sí mismos o porque alguien espera mucho de la persona) (Bronson, J. y Konrad, K., 1997; Henderson y Milstein, 2003; Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante y Grotberg, 1998).

Sin embargo, es necesario resaltar que el elemento clave en todo proceso de resiliencia es el establecimiento de vínculos con una persona significativa. En efecto, el estudio de los casos de personas resilientes da esta sencilla constatación: “a veces basta una maestra que con una frase devolvió la esperanza al niño, un monitor deportivo que le hizo comprender que las relaciones humanas podían ser fáciles...; cualquiera pudo dar cuerpo al sencillo significado de ‘es posible salir airoso’ ” (Cyrulnik, 2002, p. 214). En otras palabras, *en todo proceso de resiliencia siempre interviene una persona significativa que ha mantenido esperanza y ha sido capaz de infundirla a quien se encontraba atravesando una situación especialmente difícil*. Al mismo tiempo, este vínculo de relación humana esperanzada y esperanzadora cumple una importante función preventiva: se ha constatado que es un factor clave en formación de la capacidad de resiliencia.

Visto desde otra perspectiva, este fenómeno puede vincularse con la esperanza de los educadores en el sentido de que justamente los casos de resiliencia constituyen un motivo real e insoslayable de esperanza. En efecto, la investigación sobre la resiliencia está socavando los cimientos de las creencias de los últimos años basadas en el modelo de trauma (Cyrulnik, 2002) o en el estudio del riesgo (Henderson y Milstein, 2003) que ofrecía expectativas negativas para los niños que han experimentado estrés, traumas y situaciones de riesgo en su vida. En consecuencia, los educadores cuentan con abundantes datos y criterios que pueden servir de contrapeso a la información “negativa” acerca de las posibilidades de “sacar adelante” a muchos menores que se educan en los centros educativos. El estudio de la resiliencia brinda esperanzas basadas en pruebas científicas de que muchos, si no la mayoría, de los niños que han sufrido serias adversidades en sus primeros años llegan a convertirse en “adultos sanos y competentes” (Ibíd.).

---

### 1.2.3. EL PROFESOR “QUEMADO”

---

El fenómeno que hoy en día se conoce como del “*profesor quemado*”, a nuestro modo de ver, tiene especial vinculación con la experiencia de la esperanza pedagógica. Acerca de este fenómeno se han realizado y se siguen llevando a cabo numerosos estudios desde enfoques interdisciplinarios. Freudenberger (1974, citado en Wood y Mc Carthy 2002, p. 2) fue el primer autor que usó el término. Maslach y Jackson (Ibíd.) redefinieron el significado y la medición del constructo en los años ochenta incluyendo tres ámbitos de

afectación: 1) La *despersonalización* que lleva al distanciamiento de los otros y al trato impersonal de los demás; 2) La *reducción* de la capacidad de logro personal que conlleva a la desvalorización del propio trabajo y 3) El *agotamiento emocional* que integra un sentimiento de vacío de recursos emocionales; y personales convirtiendo a la persona en altamente vulnerable a los factores estresantes. La despersonalización puede ser expresada particularmente a través de actitudes pobres hacia los alumnos y hacia el entorno de trabajo.

Por otra parte, la degeneración de la eficacia docente, según Esteve (1994, p. 110), puede desarrollarse por diferentes vías: a) Profesores que dejan de actuar con calidad porque su personalidad resulta afectada; b) Profesores que se inhiben y rutinizan su trabajo como un mecanismo de defensa ante las condiciones en que ejercen la docencia; y c) Profesores que no llegan a perfilar una línea clara de actuación, manteniendo una conducta fluctuante, contradictoria que es incapaz de responder a los cambios que exige la modificación del contexto social de la enseñanza. Schaufeli y Enzmann (1998; en Martínez, Grau y Salanova, 2002) “han definido el *burnout* como un estado mental persistente, negativo, relacionado con el trabajo en los individuos normales que se caracteriza principalmente por agotamiento emocional, que se acompaña de distrés, un sentimiento de reducida competencia, poca motivación y el desarrollo de actitudes disfuncionales en el trabajo” (p. 189).

Se ha llegado a determinar que los factores influyentes en el *burnout* son tanto de tipo contextual como de naturaleza personal (Ver Cano-García, Carrasco-Ortíz y Padilla Muñoz, 2005; Howard y Johnson, 2004). También se han clasificado como factores de primer orden (los que inciden directamente sobre la acción del profesor en su clase) y factores de segundo orden (condiciones del contexto en que se ejerce la docencia) (Esteve, 1994). Entre los factores de primer orden se destacan: los recursos materiales y las condiciones de trabajo, la presencia de la violencia en las instituciones escolares, el agotamiento docente y la acumulación de exigencias sobre el profesor. Entre los factores de segundo orden tenemos la modificación del rol del profesor y de los agentes tradicionales de socialización, la definición de la función docente, la modificación del apoyo del contexto social, los objetivos del sistema de enseñanza y el avance de los conocimientos y la imagen del profesor.

Además de las investigaciones que estudian el *burnout* desde un modelo explicativo global, existen numerosas investigaciones que se centran en determinados

factores que consideran de gran significación en el desarrollo de este fenómeno. Por ejemplo, Bachkirova (2005) estudia su relación con los valores personales de los profesores; Geving (2007) identifica el tipo de conductas (tanto de los alumnos como del mismo profesor) asociadas al estrés docente; Hamman, Fives y Olivares (2007) estudian las condiciones del período de *practicum* de los aspirantes a profesores y su relación con el *burnout*; Tatar y Horenczyk (2003) estudian el *burnout* relacionado con la diversidad cultural de los estudiantes.

El fenómeno del *burnout* constituye una problemática seria que afecta significativamente al ejercicio de la actividad docente de muchos profesionales en las actuales condiciones contextuales de los centros educativos. Hoy en día, se perfila como un campo de investigación sumamente extenso y fecundo. Las investigaciones realizadas hasta la fecha y las que se emprendan en el futuro están llamadas a arrojar luz sobre el tipo de medidas sociales y pedagógicas para el apoyo de no pocos profesores afectados potencial y realmente por el síndrome del *burnout*<sup>5</sup>.

Por nuestra parte, partiendo de la evidencia que nos otorga nuestra experiencia cotidiana vivida (tal como apuntábamos en la introducción a este capítulo) consideramos que la falta de esperanza por parte de los educadores es un ingrediente que también interviene en la aparición de este fenómeno<sup>6</sup>. Como explica van Manen (2004, p. 87) “el fenómeno del profesor quemado no es necesariamente un síntoma de esfuerzo excesivo, de tener demasiado trabajo. Es la situación en que uno ya no sabe por qué hace lo que está haciendo. Ese quemarse constituye la prueba de la desesperanza, de no ser capaz de encontrar una respuesta positiva al suspiro: ‘¿De qué sirve?’ ”. Cela y Palou (2005, pp. 54-55) coinciden también en esta valoración: “El maestro que se *quema* es, normalmente, el

---

<sup>5</sup>Es evidente la importancia de esta temática. Sin embargo, debemos reconocer que su estudio escapa a los objetivos de esta investigación.

<sup>6</sup>La relación esperanza pedagógica-*burnout*, al menos hasta donde conocemos, no ha sido explorada de forma científica en el campo de la pedagogía. Esto es comprensible desde el momento en que la misma experiencia de la “esperanza pedagógica” tampoco ha sido objeto de un estudio de esta naturaleza. Sin embargo, uno de los constructos que están siendo investigados como factor incidente en el *burnout* —y que guarda cierta relación con nuestro objeto de estudio— es el del “compromiso” (engagement). Por ejemplo, Bakker, Salanova y Schaufeli (2006) afirman que el compromiso es la antípoda del *burnout*. Así, algunas investigaciones (Bakker, Gonzáles-Roma, Salanova y Schaufeli, 2006; García-Renedo, Llorens, y Salanova, 2006) constatan empíricamente que el compromiso y el *burnout* son dimensiones realmente opuestas.

que no sabe hacia dónde va. Los que lo saben no se *queman* fácilmente, se cansan que es muy diferente... Muy a menudo, lo que provoca este síndrome en algunos maestros no es el cansancio, no es el esfuerzo que su actividad les exige, sino el vacío en el que ejercen su profesión”.

Por su parte, Pérez (2004, p. 517) nos recuerda que “la educación, tarea de humanización, no puede sino ser una tarea esperanzada, confiada —cautamente— en las posibilidades humanas, abierta —pacientemente— al futuro, enraizada —críticamente— en las realidades del presente con las que tiene que trabajar en el día a día...; sin esa fe esperanzada se convierte en insoportable tormento tener que afrontar la tarea de ser padre o profesor; sencillamente, se convierte en cotidiano calvario la tarea de educar”.

### 1.3. FORMULANDO LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

---

Por lo dicho hasta aquí, reconocemos que la esperanza mantiene cierta vinculación con los fenómenos de las expectativas, de la resiliencia y del síndrome del profesor *quemado*. Hemos intentado hacer explícito el tipo de vinculación que mantiene con ellos así como su carácter de fenómeno independiente. También, e inicialmente, nos hemos referido a la esperanza como “aquello” que está presente en la actividad de muchos educadores y sin lo que difícilmente podríamos explicar por qué estos hacen lo que hacen y cómo lo hacen... En estas primeras páginas, evidentemente, no hemos intentado ni “definir” ni “explicar” en qué consiste esta experiencia. Y este es un esfuerzo que intentaremos mantener a lo largo de toda la investigación porque la FH no pretende definir ni explicar y porque es justamente la pregunta de *qué es la esperanza pedagógica* la que intentaremos responder en las siguientes páginas.

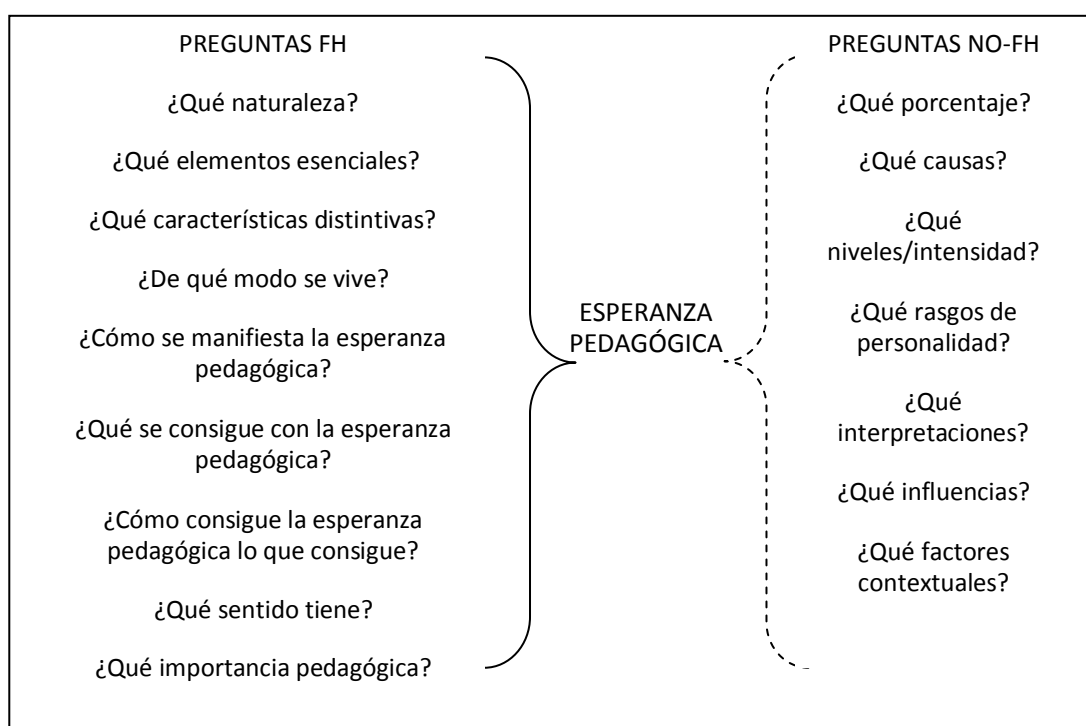
En efecto, si vislumbramos que la esperanza del profesorado (o de los padres si consideramos a los educadores en un sentido amplio) es: un ingrediente necesario en la enseñanza-aprendizaje; algo que actúa en fenómenos como el de las expectativas, de la motivación de los profesores, el compromiso (la antípoda del *burnout*), la resiliencia; algo “dado por supuesto” en nuestras propias vivencias como educadores (tanto por su presencia como por su “déficit”) la pregunta fundamental es: *¿Qué es la esperanza que viven los educadores respecto de los menores de quienes son responsables?* Esta pregunta, a su vez, recoge una serie de cuestiones a las que intentaremos responder a lo largo de nuestra

investigación: *¿Cuál es su naturaleza? ¿Cuáles son sus elementos esenciales? ¿Qué es lo que la distingue de cualquier otra experiencia?*

Así también, dado que lo que nos interesa *realmente* es la esperanza *tal como la viven* los profesores, nos cuestionamos: *¿Cómo es vivida esta experiencia?*, es decir, el modo en que se vive en la experiencia educativa cotidiana: *¿Cómo se manifiesta la esperanza pedagógica? ¿Qué se consigue con la esperanza pedagógica? ¿Cómo consigue la esperanza pedagógica lo que consigue?*). Finalmente, puesto que nuestra orientación interpretativa es pedagógica, nos es crucial comprender: *¿Qué sentido tiene y cuál es la importancia pedagógica de este fenómeno?*

Estas cuestiones son coherentes con la naturaleza de esta investigación fenomenológico-hermenéutica. Dicho de otra forma, son las preguntas acerca de la *esperanza pedagógica* que nos interesan responder y que pueden ser abordadas únicamente por la metodología FH. De la misma forma, y con el fin de contribuir a la claridad de nuestra investigación (y de evitar “expectativas” inadecuadas) mencionamos otras cuestiones que no son ni pueden ser objeto de una investigación fenomenológico-hermenéutica como la presente. El Cuadro 1 refleja esta distinción entre preguntas FH y preguntas no-FH relativas al fenómeno de la esperanza pedagógica:

CUADRO 1: PREGUNTAS FH Y PREGUNTAS NO-FH RELATIVAS AL FENÓMENO DE LA ESPERANZA PEDAGÓGICA







## CAP. 2. ESTUDIO MULTIDISCIPLINAR DE LA ESPERANZA Y CUESTIONAMIENTO CRÍTICO

---

### 2.1. INTRODUCCIÓN

---

La esperanza como fenómeno humano ha sido tema de reflexión de numerosos pensadores, en diversos ámbitos disciplinares, a lo largo de las últimas décadas. El estudio de la esperanza ha sido especialmente significativo en el accidentado transcurrir del siglo XX. Así, son numerosos los trabajos filosóficos, psicológicos, médicos, etc., que se le han dedicado y que, también hoy, se dedican exclusivamente al fenómeno humano de la esperanza. Este capítulo quiere ofrecer algunas de las respuestas que en diversas épocas y desde diversas perspectivas disciplinares se han formulado ante la cuestión “¿Qué es la esperanza?”.

Esta revisión teórica tiene una naturaleza y una finalidad específicas dentro de la lógica investigadora de la fenomenología hermenéutica. En efecto, no se trata de determinar un “marco teórico” en el usual sentido en que se concibe y desarrolla en la investigación desde otros enfoques. Arnal, del Rincón y Latorre (1992) explican que el marco teórico expone y analiza las teorías que sirven de fundamento para explicar los antecedentes e interpretar los resultados de la investigación. A partir de estas teorías el investigador obtiene un *marco* de conceptos e indicaciones que le sirven de referencia para desarrollar el enfoque, el método y la instrumentación de la investigación. De la misma forma, a partir de este marco teórico se determinan las variables, se formulan hipótesis y se interpretan los resultados. En esta investigación, por el contrario, esta teoría acerca de la esperanza no constituye el “marco” explicativo dador de sentido.

En fenomenología hermenéutica (desde la aproximación propuesta por van Manen) se le da un sentido particular a la teoría disponible acerca del fenómeno objeto de estudio. Su propósito es encontrar el significado que reside en el mundo de la vida, significado que todavía no ha sido encubierto por la “teoría”. Esta teorización “encubridora” es la que se da tanto a partir del conocimiento personal (sentido común, prejuicios, interpretaciones, etc.) como desde el conocimiento desarrollado por las ciencias. En realidad, como expresa van Manen (2003),

el problema de la investigación fenomenológica no siempre es que sepamos muy poco sobre el fenómeno que queremos estudiar sino que sabemos demasiado. O, dicho de un modo más preciso, el problema es que nuestros conocimientos previos basados en el “sentido común”, nuestras suposiciones, presunciones y el conjunto de conocimientos científicos existentes, nos predisponen a interpretar la naturaleza del fenómeno antes incluso de que nos planteemos la importancia de la cuestión fenomenológica (pp. 66-67).

Por este motivo, lo que se pretende es un examen crítico de la teoría disponible procurando hacer explícitas las interpretaciones que pudieran desviarnos de la comprensión de la esperanza en su calidad de experiencia vivida. En consecuencia, este capítulo se plantea varios objetivos que contribuyen a este propósito. El primero de ellos es el de ofrecer una aproximación introductoria al estado de la cuestión en el estudio de la esperanza. Dado el volumen de material hallado (particularmente en el campo de las Ciencias de la Salud y de la Psicología, áreas que recientemente le están dedicando gran atención al tema) los límites a esta incursión teórica quedan establecidos por las siguientes cuestiones: *¿Cuáles son las nociones centrales, desde el punto de vista del significado, que se han determinado en esta disciplina acerca de la esperanza? ¿Qué autores/obras recogen mejor estas nociones? ¿Qué contenidos son susceptibles de contribuir a nuestro estudio fenomenológico de la esperanza?*

En segundo lugar, partiendo de la idea de que muchas teorías “encubren u ocultan la realidad experiencial sobre las que deben estar basadas en última instancia” (van Manen, 2002c, s.n.<sup>7</sup>), se ponen en cuestión algunas importantes formulaciones teóricas acerca de la esperanza. De forma práctica, al final de cada apartado dedicado a un determinado ámbito disciplinar se formulan cuestiones sobre los contenidos presentados

---

<sup>7</sup> Escribiremos “s.n.” para indicar “sin número de página” para la citas extraídas de algunas páginas web de van Manen vinculadas a la página principal ([www.phenomenologyonline.com](http://www.phenomenologyonline.com)) desarrollada por el autor y que están referenciadas al final de este volumen.

intentando confrontar la teoría con la experiencia cotidiana y real. Esta revisión crítica conduce a un proceso de reformulación —matización, concreción y profundización— de las preguntas de investigación formuladas en el capítulo anterior.

Teniendo en cuenta que la teoría desarrollada desde otras disciplinas y enfoques de investigación puede también aportar material valioso desde el punto de vista fenomenológico, un tercer objetivo de este capítulo es el de detectar significados experienciales en los estudios filosóficos, psicológicos, etimológicos, etc., que podrían contribuir a la profundización del significado esencial de la esperanza pedagógica. Estos significados serán retomados a lo largo del proceso de investigación, especialmente en las etapas de análisis del material experiencial.

Este capítulo se organiza en torno a diferentes disciplinas: Etimología, Teología, Antropología Filosófica, Biología y Ciencias de la Salud, Psicología y Ciencias de la Educación<sup>8</sup>. El primer apartado se dedica al estudio etimológico de la palabra “esperanza” y de la evolución de su significado en los tres últimos siglos. Se trata de llegar a comprender, por una parte, la riqueza de significados que le pertenecen de forma originaria y, por otra, el significado que comúnmente le atribuimos de forma generalizada en el lenguaje hablado y escrito.

A continuación, se profundiza en el significado de la esperanza tal como se vivió y concibió en las culturas que están en el origen de la civilización occidental: Roma y Grecia. Estos significados, así como ciertos significados provenientes de la cultura judía, fueron asumidos y transformados por el cristianismo, influencia fundamental en la formación de la cultura occidental. A partir de allí, se exponen nociones básicas sobre la esperanza según la doctrina cristiana. Si bien es cierto que el objeto de esta investigación es la esperanza como un fenómeno pedagógico, sería un evidente acto de descuido y/o de ignorancia dejar de tratar, aun cuando sea brevemente, la concepción cristiana de la

---

<sup>8</sup>Para el desarrollo de este capítulo se ha contado con la asesoría (puntual, pero muy valiosa) de algunos expertos en la áreas disciplinares de Lengua y Teología a quienes les solicitamos orientación acerca de la forma de afrontar el estudio de la esperanza, así como acerca de las fuentes bibliográficas más relevantes en este sentido. Es necesario mencionar y agradecer a la Prof. Cándida Ferrero (Área de Filología Latina, Universidad Autónoma de Barcelona); Prof. Marta Prat (Dpto. Filología Española, Universidad Autónoma de Barcelona) Dr. Gaspar Mora (Vicedecano de la Facultat de Teologia de Catalunya) y Dr. Ramiro Pellitero (Facultad de Teología, Universidad de Navarra).

esperanza teniendo en cuenta el arraigo cristiano de la cultura occidental y, particularmente, en el continente europeo. La teología, del mismo modo que las otras perspectivas disciplinares aquí tratadas, puede ser fuente de inspiración o de contenidos significativos para la exploración de las estructuras esenciales de la esperanza de naturaleza pedagógica<sup>9</sup>.

Seguidamente, se aborda la visión de la antropología filosófica desde los aportes algunos filósofos europeos contemporáneos que han dedicado considerables esfuerzos a la reflexión filosófica sobre la esperanza humana (Laín Entralgo, Marcel, Bollnow, Pieper, entre otros). En este apartado nos ha guiado principalmente el profundo e inigualable estudio de Laín Entralgo: *“La espera y la esperanza. Teoría e historia del esperar humano”* (1984).

Le sigue una selección de hallazgos de la investigación psicológica de la esperanza. Cabe destacar el gran volumen de investigación que en las últimas décadas se ha desarrollado sobre una psicología de la esperanza. En este terreno, aunque se han formulado algunas teorías alternativas, tiene la preeminencia desde hace ya algunas décadas el constructo de la esperanza formulado por C. R. Snyder (el volumen y la variedad de investigaciones que lo adoptan dan cuenta de ello).

Después de esta visión psicológica, se revisan algunas investigaciones del campo de la Medicina, la Enfermería y la Psiquiatría sobre la esperanza humana. Es el área que más recientemente ha dirigido su atención a este fenómeno en relación con la salud, la enfermedad, la recuperación del paciente, la calidad de vida de la persona enferma, la calidad de la atención sanitaria, etc. En este mismo apartado, se exponen algunos datos sobre el sustrato neurobiológico de la esperanza humana.

Finalmente, se revisan estudios recientes sobre la esperanza de los educadores. Se trata de recientes y escasas aportaciones intentan explorar conceptualmente este fenómeno en contextos educativos. Al mismo tiempo, se ha examinado el trabajo de

---

<sup>9</sup>Además, a juicio personal, con independencia de que uno confiese la fe cristiana y/o la practique, su influencia sigue presente desde el punto de vista del significado vivido y la experiencia. Como puede comprobar fácilmente el lector, la esperanza es una palabra y un significado que remite inmediatamente al terreno religioso. La sola mención de la palabra “esperanza” como contenido de esta tesis ha remitido a muchas personas —de diferentes niveles de formación cultural y con muy diversos modos de relacionarse con la fe cristiana— a la esperanza como “virtud teologal”.

algunos autores que, si bien no se dedican al estudio específico de la esperanza pedagógica, ofrecen interesantes reflexiones sobre esta experiencia.

El capítulo se cierra con las conclusiones acerca del alcance y los límites del estudio teórico multidisciplinar de la esperanza y del cuestionamiento crítico que se ha ido desarrollando a lo largo del capítulo (al final de cada área tratada). Cabe mencionar que este cuestionamiento se ha centrado en constatar si la teoría examinada es lo suficientemente significativa para explicar lo que uno vive realmente en la experiencia cotidiana como educador. Además, se han analizado las diferentes nociones intentando dilucidar si ofrecen pistas sobre temas o estructuras esenciales de la esperanza pedagógica. Por tanto, las preguntas formuladas, aunque parten de la visión del fenómeno de la esperanza humana en general (y, en cierto momento, de la esperanza cristiana) preguntan sobre la esencia de la esperanza pedagógica<sup>10</sup>. Al mismo tiempo, todas estas nuevas cuestiones han sido confrontadas con las preguntas iniciales de investigación: “¿A cuál de estas preguntas iniciales parecen matizar?”. Estas preguntas matizadas son las que dirigimos al fenómeno de la esperanza pedagógica en las siguientes fases de la investigación.

## 2.2. LA PALABRA “ESPERANZA”

---

### 2.2.1. ETIMOLOGÍA

---

El término ESPERANZA aparece documentado por primera vez en el año 1140 en el Poema del Mio Cid (anónimo) en la forma *esperança*<sup>11</sup>. Se deriva de ESPERAR, que aparece también documentado por primera vez hacia el año 1140 (del latín SPĒRĀRE) (Corominas, 1980, p. 740; Corominas, 1994, p. 250).

---

<sup>10</sup> Es necesario mencionar que algunos de los significados son hallazgos compartidos por varias perspectivas disciplinares. Así sucede, por ejemplo, con la idea de que la esperanza humana en último término se aprende que es una conclusión tanto de la antropología como de la psicología. Para evitar repeticiones, si un significado ya ha sido cuestionado en apartados/disciplinas anteriores no se vuelve a mencionar.

<sup>11</sup> Consultado en el Corpus Diacrónico Español (CORDE) de la Real Academia de la Lengua (14/07/07) en <http://www.rae.es>.

Otras palabras derivadas de ESPERAR son ESPERANZAR y ESPERANZADO (hacia el año 1732); DESESPERAR (S. XIII); DESESPERACIÓN (1495); DESESPERANTE, DESESPERANZA, DESESPERANZAR (Princ. S. XIX).

Del término *spes* de los romanos hasta llegar a la forma “esperanza” se verifica un largo proceso. En efecto, “en el paso del latín clásico a las lenguas romances hay un elemento intermedio tal es el latín vulgar, además del sustrato de cada zona geográfica, lo que ha propiciado la especialización en diversos resultados y en resoluciones léxicas. Las palabras se desgastan del uso por lo que *spes* queda relegado y su hueco léxico se rellena con una palabra semejante que se forma a partir del verbo *sperare*, para ello se utiliza un alargamiento morfológico: *sperantia*> *sperança*> esperanza” (Ferrero, en comunicación personal, 5 de febrero de 2008<sup>12</sup>).

---

### 2.2.2. CAMBIOS SEMÁNTICOS Y USO

---

Una revisión de las sucesivas ediciones del diccionario de la Lengua Española entre los siglos XVIII y XX<sup>13</sup> nos permite describir los cambios semánticos que ha experimentado la palabra a lo largo del tiempo.

En la edición más reciente del diccionario RAE (22<sup>a</sup> edición, 2001) la definición de esperanza es la siguiente:

- “1. f. Estado del ánimo en el cual se nos presenta como posible lo que deseamos.
2. f. *Mat.* Valor medio de una variable aleatoria o de una distribución de probabilidad.
3. f. *Rel.* En la doctrina cristiana, virtud teologal por la que se espera que Dios dé los bienes que ha prometido”<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> La Dra. Cándida Ferrero, especialista en Filología Hispánica (U. Salamanca) y en Filología Clásica (U. Autónoma de Barcelona), imparte docencia en el Departament de Ciències de l'Antiguitat de la UAB y que tiene como una de sus líneas de investigación la “Didáctica del latín y tradición clásica”.

<sup>13</sup> Esta revisión ha supuesto la consulta de las 22 ediciones sucesivas del Diccionario de la Real Academia Española [en línea] desde su primera publicación en el año 1732 hasta la última versión impresa publicada en el año 2001.

<sup>14</sup> Consultado (14/09/07) en <http://buscon.rae.es/draeI/>.

Cabe destacar que la primera y la tercera definición, de una forma u otra, han estado presentes en todas las sucesivas ediciones del diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Así, en las ediciones de 1732, 1780 y 1783 esperanza se definía así:

“La Divina, que es una de las tres virtudes teologales<sup>15</sup>, es una virtud sobrenatural, por la cual esperamos conseguir la gloria mediante el auxilio de Dios. La humana, es un afecto, ó pasión del alma con que esperamos el bien ausente, que juzgamos por conveniente. *Spes*”.

En 1791 la única definición que se presenta es la correspondiente a la doctrina cristiana que adopta otra forma, eliminándose la referencia a la esperanza “humana”:

“Virtud teologal por la que esperamos en Dios con firmeza; que nos dará los bienes que nos ha prometido. *Spes*”.

En 1803 se repite este caso en la edición del diccionario usual, pero en el diccionario tipo suplemento del mismo año vuelve a introducirse la referencia a la esperanza “humana” con una definición diferente a la de las primeras ediciones: “La confianza de lograr alguna cosa” (sustituyéndose el “afecto o pasión del alma” por la “confianza” y “el bien ausente que juzgamos por conveniente” por “alguna cosa”). En la edición de 1817 constan ambos tipos de definiciones. En primer lugar “Virtud teologal...” (Exactamente igual que en las versiones anteriores) y, en segundo lugar, “La confianza...”.

Entre las ediciones de 1822 y 1884 se repite este caso. El único cambio que se aprecia es que a partir de la edición de 1869 en la definición cristiana se deja de incluir la palabra latina *Spes* (en 1869 no se escribe nada y en 1884 se empieza a escribir al principio de la definición: “(De *esperar*)”). Otro cambio significativo es que desde la edición de 1899 hasta la presente (2001) se invierte el orden de las definiciones. Así, la “confianza de lograr alguna cosa” es la primera definición y “virtud teologal por la que esperamos en Dios con firmeza que nos dará los bienes que nos ha prometido” es la segunda, que en 2001 pasa a ocupar el tercer lugar. Otros cambios se verifican en el mismo contenido de las definiciones. En 1925 la “confianza de lograr alguna cosa” se sustituye por “estado del ánimo en el cual se nos presenta como posible lo que deseamos”.

---

<sup>15</sup> En la edición de 1732 se lee “Theologales” en lugar de “Teologales”.



A lo largo de las sucesivas ediciones del diccionario de la Lengua Española se destaca un hecho interesante desde el punto de vista del significado: la palabra “confianza” se ha definido y se define como “esperanza firme que se tiene en una persona o cosa”. Hasta la edición de 1925 (desde 1803) la definición de esperanza remitía a “confianza” que, a su vez, nos llevaba a “esperanza”. Esto es un indicio de la poca claridad que existe en la delimitación de la relación de estos dos fenómenos. Del mismo modo los expertos indican que “esperanza” se deriva de “esperar” (Corominas, 1980, p. 740; Corominas, 1994, p. 250). Sin embargo, en el diccionario encontramos que la definición de “esperar” es “tener esperanza”. ¿Esto es indicio de que la “esperanza” es el fenómeno humano y el significado fundamental con respecto de los significados relacionados (al menos tal como se aprecia en el vocabulario de la lengua española)? En 1992 se verifica una transformación en la definición cristiana de esperanza: “Rel. En la doctrina cristiana, virtud teologal por la que se espera que Dios dé los bienes que ha prometido”. Se observa que, a diferencia de la anterior, en esta definición: se adopta una forma impersonal y pasiva; se elimina el adjetivo “firmeza” de la espera; se elimina la alusión a la fe personal del lector (ya que se cambia “los bienes que nos ha prometido” y “los bienes prometidos” de las versiones anteriores —que implicaría que el lector ha aceptado “la promesa” y, por tanto, tiene fe en ella— por “ha prometido”).

En conclusión, desde la versión más antigua hasta la más reciente (entre los siglos XVII y XX) las variaciones más significativas que, a nuestro modo de ver, se han producido son las siguientes: a) El orden de las definiciones. En concreto, la definición de esperanza de la doctrina cristiana pasa de ser la primera o única a un segundo o tercer lugar; b) La forma que adopta la definición cristiana de esperanza: pasando de una forma personal a una impersonal y general en cuanto al contenido doctrinal; y c) La forma que adopta la definición alternativa a la doctrinal, es decir la esperanza “humana” tal como se define en las primeras ediciones del diccionario. Ésta, que ocupa el primer lugar desde la edición de 1899, durante más de un siglo (1803-1925) se definía como “confianza” (que a su vez se definía como “esperanza”). Antes y después de este período la esperanza humana es “afecto o pasión del alma” o “estado del ánimo” respectivamente. Aquí se observa que esta definición define al sujeto de la esperanza según la concepción de persona que en su momento parece vigente: el “alma” cede el paso al “estado de ánimo”, una noción que estaría más cerca de los constructos psicológicos sobre la personalidad que en una línea espiritual-religiosa.

Además del estudio etimológico y del significado de la palabra a través del tiempo, pueden extraerse comprensiones valiosas estudiando el contexto de uso de la palabra<sup>16</sup>. Normalmente esperanza (en singular o en plural) se usa precedida de abrigar, acariciar, alimentar, tener, concebir, dar, hacer concebir, desvanecer, quitar, truncar, cumplirse, realizarse, abandonar, desechar, perder (Moliner, 1998, p. 1201). A partir de estas evidencias que nos ofrece el uso cotidiano del lenguaje, podemos reflexionar acerca de los significados que parecen estar implícitamente en estas expresiones. Así, abrigar y alimentar son dos verbos que parecen indicar que la esperanza es algo que supone un crecimiento y este crecimiento parece requerir de cuidados. En realidad, abrigar y alimentar son dos acciones que, normalmente, hacemos con los niños (sobre todo lo más pequeños). Esto parece expresar que la esperanza es dependiente del cuidado que pongamos en alimentarla y abrirla: de ello dependería su crecimiento. Concebir y hacer concebir, por su parte, parecen indicar que la esperanza tiene un momento de origen y de formación en la persona esperanzada. Además, nos llevan a pensar que este proceso puede ser suscitado en otros. Por otra parte, acariciar esperanzas supone la presencia de las cualidades de suavidad y delicadeza, pero también la complacencia o satisfacción que puede vivir la persona en el mantenimiento de las esperanzas. Tener, dar, quitar, desechar y perder son palabras que nos llevan a reconocer que la esperanza puede tener una cualidad de posesión personal. Posesión que puede ser "traspasada" a otro y que puede tener un carácter transitorio o inseguro, por decirlo de algún modo. A esto último también apuntaría la palabra desvanecer dándole, asimismo, a la esperanza la cualidad "etérea" o inconsistente. Sin embargo, abandonar evoca la idea de que la esperanza puede permanecer siendo aún cuando la persona, sujeto de la esperanza, renunciara a ella. Por su parte, truncar, cumplirse, realizarse nos revelan la dirección hacia una plenitud (alcanzada o no) de la vivencia de la esperanza.

La palabra **esperanza** es el término preciso para referirnos al fenómeno objeto de nuestro estudio. En efecto, el interés de esta investigación se centra en aquella experiencia a la que comúnmente todas las personas solemos dar el nombre de "esperanza". Además, puesto que esta indagación se circunscribe a aquella experiencia de esperanza que es

---

<sup>16</sup> El estudio de expresiones idiomáticas usuales es uno de los métodos de recogida de material experiencial de la metodología fenomenológico-hermenéutica (van Manen, 2003) tal como se comentará en el Cap. 5.

vivida en el seno de una relación pedagógica y que posee las cualidades que nos permiten reconocerla como pedagógica, es la **esperanza pedagógica** el objeto preciso de la presente investigación. Esta expresión la adopto de van Manen (Ver 1983, 1985, 1998, y 2004, especialmente), que es el único autor, hasta donde conozco, que se ha introducido en el estudio de este fenómeno de forma fenomenológico-hermenéutica y bajo esta denominación<sup>17</sup>. Otros muchos autores, en el contexto de una discusión más amplia sobre cuestiones relacionadas o dedicándole una atención exclusiva (como objeto de estudio) han tratado de esta experiencia dándole diferentes denominaciones<sup>18</sup>.

### 2.3. LA ESPERANZA EN LAS FUENTES DE LA CIVILIZACIÓN OCCIDENTAL

---

En este apartado y el siguiente realizamos un estudio del significado de la esperanza desde una visión histórico-cultural. Para ello, nos acercamos al estudio de la esperanza desde las principales influencias de la configuración de la cultura occidental: Grecia, Roma y Cristianismo. En primer lugar, hacemos una breve aproximación al significado de la *elpís* griega y de la *spes* romana que nos permiten desvelar interesantes elementos tanto de la vivencia de la esperanza por los hombres de tiempos pretéritos como del significado de la misma palabra. En segundo lugar, indagamos en la conceptualización de la esperanza en los orígenes del cristianismo y en algunos autores representativos de la Teología de la esperanza. Finalmente, hacemos una breve revisión de nociones teológicas básicas expuestas en algunos documentos recientes

---

#### 2.3.1. LA ESPERANZA DE LOS GRIEGOS

---

Según Laín Entralgo (1984), para un griego clásico *elpís* [ἐλπίς] significaba a la vez esperanza, espera, previsión, conjetura, preocupación y temor. Era la actitud o el sentimiento frente a un evento futuro y probable, se tratara de un suceso feliz o

---

<sup>17</sup>Al emprender este estudio cuento con el apoyo del mismo van Manen quien me animó a investigar este tema por su gran actualidad e importancia pedagógica. Él mismo admite que ha hecho tan sólo una modesta incursión en esta temática (En comunicación personal, mediante correo electrónico, 11 de junio de 2007).

<sup>18</sup>Exponemos algunas ideas de estos autores al final del presente capítulo.

desdichado. En este sentido, la *elpís* de los griegos no equivale a nuestra “esperanza” sino a nuestra “espera” que podía ser confiada unas veces y temerosa y desconfiada otras. Este doble significado de la esperanza se reflejaba en la literatura helénica donde se presentaba a la esperanza como un sentimiento “capaz de estimular, alegrar y consolar el ánimo del hombre” y, al mismo tiempo, “incierto y muchas veces falaz, porque los mortales no pueden contar con su futuro... Se la declara insegura, engañosa, indeseable y hasta peligrosa” (p. 28).

Myres (1949) revela algunos significados interesantes de la *elpís* que pueden extraerse de los textos de la literatura helénica de todos los periodos. El autor apunta que en la Odisea (II 91; XIII 380) el verbo activo ἔλπω (*élpo*) significa “dar razón o motivo para esperar algo” (tal como Penélope dio a sus pretendientes). La forma del verbo en voz media, ἔλπομαι, común en estos poemas significa “dar uno mismo razón o motivo para esperar” (Ibíd.).

Por otra parte, el sentido normal en que se usa el término en los textos es el de estimación puramente racional de la probabilidad (aunque no se excluye la “ilusión”) tal como Nausica dice a Odiseo (en Od. VI 297): “Y cuando juzgues que ya habremos de estar en casa”. Esta es exactamente la δόξα μελλόντων (“dóxa” o “juicio”) de Platón (Leyes 644 c.). Este es también el significado frecuente en Heródoto, que utiliza ἔλπομαι y el ático ἐλπίζω (espero) en asuntos presentes y futuros. En cambio, usa ἐλπίζω también para expectativas pasadas, casi siempre erróneas, pero siempre razonables en sí mismas (οἰκότα I 77, VIII 10). De la misma forma, Heródoto usa ἔλπομαι, en el sentido de “racional” para designar sus propias conclusiones, en geología (ii. II), clima (ii.26), leyenda (ii.43, 120). Incluso en el libro I. 65, la Pitia (o Pitonisa) “sabe” lo que estaba diciendo: ἐλπίς es racional en todo. Este uso también se constata en Píndaro y los trágicos. Por su parte, en Tucídides (en el libro II. 89) aparece un nuevo sentido: “depositar confianza en” (la armada de los Peloponesios), aunque puede tratarse de una esperanza mal fundada. Aunque este significado parece coincidir con el que se da en el cristianismo primitivo, para los cristianos se trata de una esperanza en el sentido de ὅς παρ’ ἐλπίδα ἐπ’ ἐλπίδα ἐπίστευσεν (“esperando contra toda esperanza”, Romanos IV 18). Esta “seguridad” no era propia de la *elpís* del mundo clásico (Myres, op. cit., p. 46).

Para superar el sentimiento de ambigüedad (confianza y temor a la vez) propio de la *elpís*, los griegos encontraron tres vías: la mántica, la previsión racional y la creencia en

el misterio (Laín Entralgo, 1984). En un primer momento se desarrolló la adivinación mántica del futuro que tuvo en la cultura griega una gran importancia. En un segundo momento, de la mano de los pensadores griegos, se practicó la previsión racional del futuro (el saber racional acerca del cosmos o la *physiología* helénica). Otros intentaron poner su esperanza en lo sobrehumano y lo misterioso; en lo que supera a la razón. Este es el caso de Platón. Para Laín Entralgo (op. cit.) Platón es

el único pensador griego que se acerca a la formulación de una teoría de la esperanza humana. El alma del hombre —enseña Platón— es como un libro lleno de palabras y de imágenes, gracias a la actividad de tres operarios: la memoria que le brinda las palabras y las imágenes del pasado, la sensación, a través de la cual le llegan las que el presente suscita, y la esperanza, cuya obra es prefigurar las que acaso compongan el futuro. Sólo en el alma del justo sería ‘verdadero’ el placer de anticipar imaginativa y esperanzadamente los bienes del futuro... Sólo el verdadero filósofo —el hombre a la vez sabio y justo— será capaz de contemplar la posibilidad de una existencia más allá de la muerte con ‘grande y hermosa esperanza’. (p. 30)

Sin embargo, la esperanza defendida por Platón no llegó a cobrar vigencia social. De hecho, la esperanza fue apenas mencionada por Aristóteles y por las escuelas filosóficas de los siguientes siglos. Esto se explica porque “desde sus orígenes fue animoso y abierto a la aventura el pueblo griego, mas nunca, ni siquiera en sus momentos de mayor brío histórico, alcanzó a ser un pueblo esperanzado; pese a Platón y a los misterios, jamás acertó a conocer por sí mismo la íntima certidumbre de un futuro plena y definitivamente glorioso y feliz” (Ibíd., p. 31).

Esta visión de la esperanza por parte de los griegos se explica por su actitud espiritual ante el futuro. En efecto, el pensamiento griego, naturalista y cosmológico, entendió el tiempo cósmico y el tiempo humano; el movimiento del universo y el curso de la historia, según la idea astronómica de “ciclo”. Y esta concepción cíclica del tiempo influyó en la mentalidad griega de forma significativa ya que les impidió el acceso a una noción profunda de “lo nuevo”. Al repetirse todo indefinidamente, la “novedad” era siempre aparente. Consecuentemente, se impuso una visión pesimista del curso temporal: el tiempo es, en último término, degradación, destrucción y olvido. “Admiración y melancolía, no esperanza. En la declinación de su historia el hombre helénico —cínico, epicúreo o estoico— sólo pudo aspirar a una vida *nec spe nec metu*, sin esperanza y sin miedo” (Ibíd., p. 33).

Pensar en la esperanza de los griegos está asociado con el conocido *Mito de Pandora* (Pinsent, 1989, pp. 41-42). Pandora (criatura modelada por Hefesto, por encargo

de Zeus), movida por la curiosidad, abrió un ánfora (lo cual le estaba prohibido) donde estaban encerrados todos los males que traían la desgracia a los hombres (la enfermedad, la vejez, la tristeza, la pobreza, etc.). Cuando sólo quedaba la *Esperanza*, Pandora consiguió tapar el ánfora de forma que no pudiera escapar. Desde entonces —según Hesíodo, narrador del mito— la esperanza ha permanecido con los hombres y es la única cosa que hace que se resignen en las desgracias. La esperanza es *lo último que se pierde*, exactamente como en el ánfora de Pandora.

---

### 2.3.2. LA ESPERANZA DE LOS ROMANOS

---

El culto de la *Spes* en Roma se desarrolló primero como numen (deidad) y posteriormente como virtud asociada al liderazgo de los gobernantes en tiempos de la República y del Imperio. Edward (1983), a quien sigo en las siguientes líneas, explica cómo la personificación de la deidad *Spes* se desarrolla desde símbolo religioso hasta símbolo de la nueva esperanza en el régimen del emperador Augusto. Esto se explica por la tendencia general de los romanos de expresar sus propias buenas cualidades a través de las virtudes individuales de sus líderes políticos.

La *Spes* fue reconocida muy pronto como personificación religiosa en los tiempos de la República. Durante este período se le dedicaron dos Templos principales: *Spes Vetus*, erigido en el año 477 A.C., y un templo fundado en el *Forum Holitorium* en el año 258 A.C. Durante este período *Spes* fue una divinidad popular. Esto se refleja en la extensión del culto fuera de Roma y en la asociación de la *Spes* con otras personificaciones, algunas de las cuales eran divinidades sobresalientes. Por ejemplo, la *Spes* se relacionaba con la Victoria (*Victoria*), la Salud (*Salus*), la Buena Fortuna (*Fortune*), la Confianza (*Fides*) y la Juventud (*Iuventuti*).

La transformación de la *Spes* desde símbolo religioso a propaganda imperial se verifica con la llegada del imperio de César Augusto. En la literatura de la última República y del primer Imperio pueden hallarse datos para reconocer estos orígenes augustos de *Spes* como virtud imperial. Con todo, en un comienzo se dieron visiones dispares acerca de la *Spes* como símbolo religioso o como símbolo nacional de Roma. Como indica Edward (op. cit. p. 85), los romanos, de la misma forma que los griegos, “no siempre vieron la cualidad de la esperanza como un elemento serio y consistente en los asuntos del hombre.

Por ejemplo, los romanos a menudo representaron la *Spes* como una fuerza maligna de engaño, tal como la ‘esperanza vana’ (*spes inanis*) y, al mismo tiempo, en la literatura e inscripciones con frecuencia incluso llegaron a tratar la personificación de *Spes* como una falsa deidad”. Esta visión estuvo en gran parte influida por la cultura griega.

Con todo, a pesar de la pervivencia de estos significados negativos, con el paso del tiempo se originaron patrones consistentes y definitivos de la *Spes* como virtud. La *Spes* se convirtió en un concepto público y su personificación podría simbolizarse como “Confianza pública”. En este sentido, más que aspiraciones espirituales, la *Spes* romana

evocó expectativas de plenitud materialistas e inmediatas más que las concepciones privadas de la esperanza (incluyendo las visiones romanas y cristinas de esperanza en una vida futura)... *Spes* como virtud fue más propiamente relativa a los problemas de la vida pública y del imperio (Op. cit. p. 86).

El concepto fue fortalecido por la preocupación por la “eternidad” de Roma. El espíritu nacionalista se manifestaba en los textos acerca de la confianza de los romanos, las expectativas de la República e incluso en la confianza de los extranjeros en Roma y la esperanza que les ofrecía el Imperio.

Los datos de la numismática sugieren que el culto a la *Spes* en la forma de *Spes Augusta* se estableció aproximadamente en el 16 A.C. Así quedaba resaltada la cualidad de juventud de los herederos al trono. En efecto, la asociación entre la *Spes* y *Iuventuti* fue enfatizada en el período del gobierno de Augusto y materializada en la acuñación de monedas. Esta virtud imperial representó tanto las ambiciones dinásticas de la casa imperial como la esperanza del pueblo en el emperador o en su sucesor. La juventud y las capacidades del emperador eran los motivos concretos de esperanza del pueblo:

Augusto proveyó de nuevas esperanza en términos concretos: representó las esperanzas de beneficios políticos, la esperanza de paz, salvación y libertad. Pero, más específicamente, las bendiciones civiles fueron también realizadas en la adopción de su heredero, Tiberius, quien aseguró la perpetuidad del imperio y simbolizó la futura prosperidad de las familias (Ibíd., p. 100).

Más adelante también, en el primer siglo después de Cristo, el pueblo romano (especialmente en la literatura) sostuvo la visión de *Spes* como esperanza en los jóvenes herederos. Por su parte, Carbó (s.f.) refiriéndose al culto de la *Spes* en la Dacia Romana (actual Rumanía y Moldavia) explica que la esperanza fue una abstracción personificada presente en el Panteón greco-romano de la Dacia y mencionada por Plinio *el Viejo* junto a

*Pudicitia* y *Clementia*. También en este contexto la *Spes* como divinidad llegó a adquirir un carácter político y estuvo relacionada con el culto imperial.

---

### 2.3.3. CUESTIONAMIENTO DESDE LA PERSPECTIVA DEL LENGUAJE Y LA HISTORIA

---

El estudio de la palabra “esperanza” en las ediciones sucesivas del diccionario de los tres últimos siglos, nos indica que ésta ha sido asociada principalmente con la noción cristiana de la esperanza como virtud teologal. La esperanza religiosa es un verdadero e importante fenómeno en la existencia de muchas personas. Pero, la esperanza humana — sin la referencia a Dios y a la eternidad, propia de la esperanza cristiana— es una experiencia universal, susceptible de ser vivida por cualquier persona (creyente o no). *¿Se puede decir lo mismo de la esperanza pedagógica?* La experiencia cotidiana como educadores nos lleva a la primera constatación: con independencia de las propias creencias religiosas y la postura que uno adopte frente a ellas, la esperanza pedagógica es también una experiencia susceptible de ser universalmente compartida por cualquier adulto que asume la responsabilidad de educar.

Por otra parte, en el estudio etimológico de la esperanza se descubre a la esperanza como experiencia central respecto de otras relacionadas como son la confianza y la espera. Esto supondría que la esperanza precede, por así decirlo, a la experiencia de la espera y de la confianza (ya que la confianza es “tener esperanza”). *¿Es esto así realmente en la experiencia humana?* Además, sería interesante explorar si nuestras “esperas” como educadores (emergentes, temporales, renovadas) siempre nos remiten, como a su perspectiva última, a una esperanza “más grande” que las abarca... *¿o las precede?*

El contexto de uso de la palabra, principalmente el uso de algunos verbos como abrigar, alimentar, concebir, desvanecer, cumplirse, abandonar, perder, etc., son una revelación de la profundidad de algunos significados de la experiencia. Invitan a plantearse la cuestión de si la esperanza del educador se “origina” en algún “momento” definido de su contacto con los niños. Si esto es así, *¿de qué forma?* Además, *¿cómo se vive el “crecimiento” de la esperanza por parte de los educadores? ¿Es esta esperanza suscitada por otros? ¿De qué forma?* Al examinar el contexto de significados que rodean a la palabra, se observa que hacen referencia a un sentido de “plenitud”... En la experiencia educativa cotidiana, *¿a qué tipo de plenitud nos estamos refiriendo (aunque sea de forma implícita)?*



Desde el punto de vista de la etimología y de la historia de la palabra, también surgen algunas cuestiones interesantes. Uno de los aspectos del significado de la *elpís* griega es “dar razón o motivo para esperar algo”. Realmente, *¿un profesor es capaz siempre de dar motivos de su esperanza? ¿La esperanza es esencialmente “razonable”?* Y, yendo más lejos, las “razones” de la esperanza: *¿es algo que se las da uno a sí mismo o se la da algo o alguien desde “fuera”?*

Además, la *elpís* griega era vivida con un sentimiento de ambigüedad. Este sentido de ambigüedad, *¿es intrínseco a la esperanza? ¿Cómo viven la ambigüedad los educadores?* Si se piensa acerca de la forma de vivir la esperanza en aquellos tiempos pretéritos, uno se percata de la gran influencia que sobre ella tenía la mentalidad predominante. Por ejemplo, la esperanza de los griegos estuvo influida por la concepción del tiempo y de la historia que prevalecía en su cultura.

Es evidente tanto para los hombres de ese tiempo y de ese contexto, como para los hombres de hoy, la vivencia de la esperanza está empapada de significados provenientes de la mentalidad dominante en el contexto cultural próximo. Más concretamente, en el caso del profesorado, este contexto puede referirse a diferentes entornos: el centro escolar, la cultura del Sistema Educativo, la mentalidad cultural más amplia, etc. Y, en ese caso, *¿qué tipo de significados podemos considerar como “más” influyentes en la mentalidad que penetra la vivencia de la esperanza?* Estas interesantes e importantes preguntas, con todo, no pueden ser respondidas desde una metodología fenomenológico-hermenéutica como la que aquí se va a seguir<sup>19</sup>.

Al revisar los significados ofrecidos por el estudio histórico de la esperanza, vemos que para los romanos la esperanza estuvo penetrada de significado político, especialmente en el período del Imperio de Augusto. La esperanza de los romanos estaba referida a aspiraciones materiales e inmediatas, por una parte, y a aspiraciones depositadas en la persona del emperador, por otra. Uno puede cuestionar si los contenidos de la esperanza son siempre “privados” o si tienen una dimensión “pública” o compartida. Además, *¿son*

---

<sup>19</sup> En el siguiente capítulo se profundizará en la naturaleza particular de la investigación fenomenológico-hermenéutica por la que se comprenderá que estas preguntas se escapan a su alcance. En el capítulo 14 se retomarán estas preguntas a la hora de concretar futuras líneas de investigación desde otros enfoques metodológicos.

*esenciales las expectativas “materialistas e inmediatas” en la vivencia de la esperanza?  
¿Puede ser auténtica esperanza lo que apunta a logros exclusivamente “materiales”?*

## 2.4. LA TEOLOGÍA DE LA ESPERANZA

---

### 2.4.1. LA ESPERANZA DE LA IGLESIA PRIMITIVA

---

La cultura occidental es “cristiana” no sólo en referencia a la fe religiosa que ha tenido mayor influencia en ella sino en tanto que *calificativo histórico* (Fullat, 2005). En efecto,

el cristianisme funciona a manera d’apriori d’Occident... “A priori” indica que el cristianisme és condició de possibilitat de l’aparició d’Occident. Aquesta darrera realitat queda constituïda històricament per elements culturals, per elements tecnològics i per elements institucionals; doncs bè, la cultura, la tècnica i les institucions socials cristianes condicionen i fan possible, en el procés històric, les occidentals, enteses com a totalitat més amplia (Fullat, op. cit. pp. 37-38).

Por este motivo, y dada la centralidad que tiene el significado religioso en la forma común y compartida de comprender la “esperanza”, es necesario estudiar —aunque sea brevemente— el significado de la esperanza cristiana empezando por sus inicios históricos.

En la esperanza en los primeros años del cristianismo (en la forma *elpís*, ἔλπίς) tiene un lugar destacable la predicación de los apóstoles San Pedro y de San Pablo. Pedro, debido a la tendencia general de su enseñanza y siendo el que menciona con más frecuencia la esperanza, es denominado como el “apóstol de la esperanza”. En cambio, a S. Pablo se le ha llamado el “teólogo de la esperanza” (Harent, 1924, p. 606) y es al que me referiré a continuación.

En los años siguientes a la predicación de Jesucristo, Pablo (Saulo de Tarso, de origen judío, ciudadano romano y de formación griega, romana y judía) proclama la esperanza cristiana en confrontación con los modos griegos y hebreo de esperar, contrapuestos entre sí (Laín Entralgo, 1984). El pueblo de Israel vivió una esperanza “febril” y “la existencia religiosa e histórica de los israelitas tuvo en la esperanza uno de

sus nervios más íntimos y eficaces” (Ibíd., p. 33). El pueblo israelita, por causa de la alianza que Dios había establecido con él, “sintió su existir como una creyente y esperanzada tensión hacia la meta siempre futura de la promesa divina. Para el hebreo, vivir humanamente fue, ante todo, creer y esperar, fidelidad y esperanza” (Ibíd., p. 34). La herencia del pueblo de Israel, en este sentido, es opuesta a la herencia helénica. En concreto, la visión del tiempo y la relación de éste con la esperanza humana. Así, mientras que para los griegos el tiempo de la historia es el tiempo del movimiento, para los israelitas es el tiempo del destino. Lo que las cosas son realmente, su destino, será transparente cuando llegue la consumación de los siglos. Del mismo modo, se da una oposición entre la “historia natural” de los griegos y la “historia personal” de los israelitas. De modo que, “la actitud intelectual de los griegos ante la realidad del universo hizo posibles la ciencia natural y la filosofía; la de los israelitas ante su propio destino, dio nacimiento a la historia y a la espiritualidad religiosa” (Ibíd. pp. 34-35). En los años precedentes a la predicación de Jesucristo, la esperanza del pueblo de Israel —siempre viva y operante— se volvió compleja y tensa. Esperaban el cumplimiento de las promesas, la íntima necesidad de que un Salvador llevase a término este cumplimiento. “La esperanza mesiánica se convierte en ciencia, y no se vive más que en la espera de una confirmación de esa creencia” (Ibíd., p. 36). En este período la esperanza se deja penetrar de la desesperación y se da un florecimiento de la escritura apocalíptica. En estas disposiciones espirituales se encontraba el pueblo de Israel antes del nacimiento de Jesucristo, mostrando “la necesidad y la inminencia de una alianza nueva” (Ibíd., p. 37).

Para San Pablo el nacimiento de Cristo aconteció cuando el tiempo histórico adquirió plenitud, esto es, cuando “el espíritu de los hombres se ‘llenó’ de un modo suficiente en el orden religioso y en el orden intelectual” (Ibíd., p. 38). El tiempo, desde la visión paulina, es un progreso del espíritu humano hacia su perfección. En este tiempo, se van sucediendo los *kairoí*, esto es, las manifestaciones históricas de Dios coronadas por la encarnación de Jesucristo. La recapitulación de “oportunidades” se dio cuando el tiempo llegó a su plenitud (*plērōma*), esto es, en el nacimiento de Jesús. Pero, cada uno de los *kairoí* tienen plena singularidad (*hápax, ephápax*) histórica: son únicos y singulares en el transcurso de los siglos. De ahí la “novedad” cronológica y esencial que tienen (*kainótēs*). Marcada por los diversos *kairoí* la sucesión temporal del mundo queda ordenada por “siglos” (*aiōn, saeculum*). Además, el tiempo histórico del mundo —“siglo presente”— queda dividido en dos “siglos” cualitativamente distintos entre sí: antes y después de la

venida de Jesucristo. El tiempo presente se dirige hacia un “siglo futuro”, esto es, el siglo interminable que ha de seguir a la Parusía.

Orientado por esta visión del tiempo y del destino del hombre, S. Pablo concibe que el objeto de la esperanza cristiana es, por una parte, la segunda venida de Jesucristo; el cumplimiento escatológico del último fin del mundo y del hombre según la enseñanza de Cristo, que se refiere siempre a lo futuro e invisible y atañe al cuerpo y a la victoria sobre la muerte. Por otra parte, la esperanza se refiere a la espera de los bienes visibles y terrenos. Los motivos de esta esperanza cristiana son “la indudable fidelidad de Dios a sus promesas y la bondad suprema de la realidad esperada” (Ibíd., p. 47). La teología superior a los tiempos apostólicos llega a definir la esperanza como una virtud teologal. Pero San Pablo no usa aún esta expresión. Usando el término griego *elpís* para referirse a la esperanza, recoge dos sentidos: esperanza como “las cosas que se esperan” y esperanza como “el acto de esperar”. El acto de esperar del creyente según la teología paulina es una *confianza habitual* del hombre en la fidelidad de Dios a sus promesas. Espera cristianamente “quien confía en que Dios cumplirá lo que desde el comienzo de la historia ha ido prometiendo al género humano” (Ibíd., p. 50).

El Papa Benedicto XVI en su última encíclica (*Spe Salvi. Salvados en la esperanza*, 2007) explica que gran parte de los primeros cristianos pertenecía a las clases sociales bajas y, por este motivo, estaba preparada para la “nueva esperanza” recibida de Jesucristo (aunque también se dieron conversiones en las clase aristocráticas y cultas). En todo caso, en el contexto en que se desarrolló la Iglesia primitiva,

el mito había perdido su credibilidad; la religión de Estado romana se había esclerotizado convirtiéndose en simple ceremonial, que se cumplía escrupulosamente pero ya reducido sólo a una «religión política». El racionalismo filosófico había relegado a los dioses al ámbito de lo irreal. Se veía lo divino de diversas formas en las fuerzas cósmicas, pero no existía un Dios al que se pudiera rezar. Pablo explica de manera absolutamente apropiada la problemática esencial de entonces sobre la religión cuando a la vida «según Cristo» contraponen una vida bajo el señorío de los «elementos del mundo» (cf. *Col 2,8*). (p. 15)

---

#### 2.4.2. LA ESPERANZA SEGÚN S. AGUSTÍN Y S. TOMÁS

---

S. Agustín (S. IV) es uno de los grandes clásicos de la esperanza cristiana. De entre los Padres de la Iglesia es el autor que más detenidamente trata acerca de ella. En “*Las*

*Confesiones*” ofrece una antropología de la esperanza cristiana y en *“La Ciudad de Dios”* ofrece una historiología de la misma (Laín Entralgo, 1984). En la doctrina de S. Agustín es fundamental el estudio de la relación entre la memoria y la esperanza. En efecto,

el ser del hombre transcurre. Es tempóreo, y tienen conciencia de ello merced a su memoria. Pero a la vez que patentiza la temporeidad del hombre. [L]a memoria... testimonia la totalidad del ser humano; no porque recordemos todo lo que somos, sino al contrario, porque aun siendo tan amplia e inmensa, nuestra actividad memorativa... no es capaz de abarcar por modo consciente la plenitud de nuestro ser. La esperanza es el testimonio psicológico de nuestra temporeidad y de nuestra totalidad” (Ibíd. pp. 60-61).

En la memoria están todas las cosas que la persona recuerda haber experimentado o creído. De la memoria de las cosas es posible inferir acciones futuras, acontecimientos y esperanzas (cf. *Confesiones*, Libro X, c. 8, n. 14). Esto significa que “la memoria me permite vivir el pasado en el presente, y edificar, también en el presente, los proyectos y las esperanzas del futuro. *Ex memoria spes*. La memoria y la esperanza, ésta fundada sobre aquella, se hallan esencialmente conexas entre sí: una y otra son, ante todo, modos de expresión de la esencial temporeidad de la existencia terrena del hombre” (Ibíd. p. 61).

Pero la esperanza no sólo abarca el tiempo personal del hombre. La esperanza comprende la totalidad de la historia humana. En efecto, “un hombre es cabal y plenamente hombre, para S. Agustín, cuando sin dejar de vivir *distentus* en el tiempo, vive también *intentus* y *extentus* hacia el fundamento transtemporal de su existencia... Entonces descubre que el objeto de su esperanza yace en el fondo mismo de su memoria; o, con otras palabras, que el término de la esperanza cristiana, la fruición interminable de Dios, no es sino un retorno al origen” (Ibíd., p. 82).

Por su parte, Sto. Tomás de Aquino elaboró una teología de la esperanza. En resumen, en la *Summa Theologica* (*De spe*, S. th. II-II, q. 17-22) S. Tomás explica que la esperanza

se dirige a un bien futuro, que es difícil pero no imposible de alcanzar. Constituye un impulso de la voluntad, que se hace posible por la gracia, en virtud del cual el hombre confiando en la omnipotencia de Dios espera de él la vida eterna y los medios para alcanzarla. La esperanza es la virtud del hombre *in status viatoris*. Sigue a la fe, de la que recibe su meta; está relacionada con el amor de concupiscencia y precede a la caridad perfecta (Kerstiens, 1972, p. 793).

La esperanza es una de las más simples y primarias actitudes del viviente. Pieper (1980), que desarrolla la doctrina tomista, explica que por la esperanza el hombre se

esfuerzo en confiada espera para alcanzar el *bonum arduum futurum* tanto natural como sobrenatural. Con todo, la certeza propia de la esperanza es difícil de determinar. Por una parte, participa de la incondicional certeza de la fe en la omnipotencia y misericordia divina que asegura que todo hombre (el que tiene fe y el que no) puede alcanzar de Dios la gracia para llegar a la vida eterna. Lo que es incierto es que el hombre persevere en la esperanza ya que libremente, puede destruir en sí la vida sobrenatural y, por ende, la posibilidad de la vida eterna. Y, aunque esto no afecte a la esperanza, afecta a la posibilidad de una certeza subjetiva de la salvación. Así que el hombre, aunque debe tener la firme esperanza en la ayuda de Dios, no debe prometerse a sí mismo algo absolutamente seguro.

El hombre experimenta la falta de esperanza como *desesperación* y como *presunción*; éstas son las dos formas en que esto puede darse. Ambas son *anticipaciones* que se caracterizan porque

destruyen el caminar característico de la existencia humana en el *status viatoris*. Ambas suprimen el auténtico hacerse; el 'aún no' de la plenitud queda entendido, en una nueva interpretación contraria a la realidad, como 'no' o como 'ya'. Con la desesperación, igualmente que con la presunción, se petrifica y se congela lo propiamente humano, que sólo la esperanza puede mantener en fluidez viva. Ambas formas de falta de esperanza son, en sentido auténtico, no humanas y mortales" (Pieper, op. cit., p. 389).

Como virtud teologal, la esperanza se origina en la gracia de Dios; tiene como objeto inmediato la felicidad sobrenatural en Dios y sabemos de su existencia, origen y objeto por revelación divina. Lo *teologal* de la virtud significa que "la esperanza es una imperturbable dirección hacia la plenitud de ser, es decir, hacia el bien, sólo y cuando se origine de la realidad de la gracia en el hombre y se dirija a la felicidad sobrenatural en Dios" (Ibíd., p. 377). La esperanza sobrenatural es lo que más da al espíritu del hombre una renovada "juventud" ya que

es la fuerza del anhelo hacia un "aún no" que se dilata tanto más inconmensurablemente cuanto más cerca estamos de él... Sólo ella puede comunicar para siempre al hombre esa tensión, suelta y tirante al mismo tiempo, esa elasticidad y ligereza, esa frescura propia de un corazón fuerte, esa alegría elástica, esa despreocupada valentía confiada, que caracterizan y distinguen al hombre joven y lo hacen tan amable. (Ibíd., pp. 386-387).

---

### 2.4.3. SALVADOS EN LA ESPERANZA

---

En el Compendio del Catecismo de la Iglesia Católica se define a la esperanza como

la virtud teologal por la que deseamos y esperamos de Dios la vida eterna como nuestra felicidad, confiando en las promesas de Cristo, y apoyándonos en la ayuda de la gracia del Espíritu Santo para merecerla y perseverar hasta el fin de nuestra vida terrena (No. 387).

Tal como lo explica Benedicto XVI (2007), la esperanza es esperanza de *redención* y recibir esta esperanza significa *llegar a conocer al Dios verdadero*. El hombre encuentra la esperanza cuando comprende que es conocido, amado y esperado por Dios. Este mensaje no es sólo “informativo” sino “performativo”, esto es, capaz de transformar la propia existencia, ya que comporta hechos y un cambio de vida. La sustancia de esta esperanza es la fe. Esencialmente, la fe en la vida eterna y la fe en un Dios personal que gobierna el universo y que salva al hombre. Este Dios encarnado es Jesucristo, que indica al hombre cuál es su verdadera naturaleza y qué debe hacer para ser verdaderamente hombre; cuál es su destino más allá de la muerte (a la que Él mismo ha vencido). Así, este Dios personal es compañero de camino del hombre en la vida y en la muerte (cf. *Spe Salvi*, ptos. 3-7).

La esperanza en la vida futura influye en la existencia presente. Los cristianos “son huéspedes y peregrinos en la tierra, añorando la patria futura” (cf. *Hb* 11,13-16; *Flp* 3,20). Sin embargo, la esperanza cristiana “no remite simplemente a una perspectiva futura, sino que se refiere a algo muy distinto: los cristianos reconocen que la sociedad actual no es su ideal; ellos pertenecen a una sociedad nueva, hacia la cual están en camino y que es anticipada en su peregrinación” (Ibíd., p.14).

Pieper (op. cit.) afirma que la esperanza es la única respuesta que corresponde a la situación real de la existencia humana: el *status viatoris* del hombre. En efecto, la esperanza “es la auténtica virtud del ‘aún no’. En la virtud de la esperanza se entiende y afirma el hombre ante todo como ser creado, como criatura de Dios” (p. 375). Sin embargo, la esperanza “ya” da “algo” al hombre. Si la sustancia de la esperanza es la fe,

[ésta] nos da ya ahora algo de la realidad esperada, y esta realidad presente constituye para nosotros una “prueba” de lo que aún no se ve. Éste atrae al futuro dentro del presente, de modo que el futuro ya no es el puro “todavía-no”. El hecho de que este futuro exista cambia el presente; el presente está marcado por la realidad futura, y así las realidades futuras repercuten en las presentes y las presentes en las futuras (*Spe Salvi*, p. 21).

El hombre, a lo largo de su existencia, tiene muchas esperanzas, grandes y pequeñas. Pero, a medida que va conquistando el objeto de sus esperanzas se da cuenta de que no le satisfacen plenamente. Por esto, “está claro que el hombre necesita una esperanza que vaya más allá. Es evidente que sólo puede contentarse con algo infinito, algo que será siempre más de lo que nunca podrá alcanzar” (Ibíd., p. 56). Benedicto XVI (op. cit.) expresa que a lo largo de la historia el hombre ha ido buscando la esperanza verdadera. En la época moderna, se pretendió la instauración de un mundo “perfecto” gracias a la ciencia y a una política fundada científicamente. Sin embargo, con el tiempo se constató que no era una verdadera esperanza la que va contra la libertad, la que se dirige a un mañana cada vez más lejano, la que es para “todos” pero no para la persona individual. Esta *gran* esperanza del hombre “sólo puede ser Dios, que abraza el universo y que nos puede proponer y dar lo que nosotros por sí solos no podemos alcanzar... Dios es el fundamento de la esperanza; pero, no cualquier Dios, sino el Dios que tiene un rostro humano y que nos ha amado hasta el extremo, a cada uno en particular y a la humanidad en su conjunto” (p. 58).

---

#### 2.4.4. CUESTIONAMIENTO DESDE LA PERSPECTIVA TEOLÓGICA

---

Es evidente que el estudio de la esperanza desde el punto de vista de la doctrina cristiana tiene un sitio singular en el contexto de esta revisión multidisciplinar. Además, la doctrina se comprende *realmente* desde la óptica creyente, es decir, desde el presupuesto de la fe. Sin embargo, la perspectiva teológica también ofrece comprensiones significativas para esta investigación no sólo desde la dimensión teórica (por ejemplo, la forma en que San Agustín describe la relación esperanza-tiempo) sino desde la *dimensión vivida*. Por esto, es importante intentar hallar “pistas” que orienten la reflexión acerca de la esperanza pedagógica.

Así, es importante preguntarse “en qué” o “en quién” espera quien tiene esperanza como educador. En otras palabras, *¿el educador (creyente o no) espera “apoyado” en algo o en alguien en una forma similar a la que lo hace la esperanza cristiana en Dios?* En este mismo contexto, si la esperanza cristiana se vive como la aspiración a una “felicidad” futura y eterna, principalmente, *¿Se trata de una estructura esencial de la experiencia de la*



esperanza? *¿De qué forma? ¿Qué tipo de “felicidad” es aquello a lo que aspiraría un educador?*

Así también, se ha puesto de relieve que “memoria” y “tiempo” son dos experiencias relacionadas esencialmente con la esperanza. *¿Qué papel tienen el tiempo y/o la memoria en la vivencia pedagógica de la esperanza?* En este mismo sentido, *¿La esperanza pedagógica se refiere exclusivamente al futuro?* En caso contrario, *¿de qué forma se vive en el presente? ¿Qué es este “futuro” al que se orienta la esperanza?* La fe cristiana invita al creyente a esperar las realidades futuras a partir de un presente ya “entregado” por parte de Dios. Quien tiene esperanza “posee” ya, de algún modo, el objeto de su esperanza. *¿De qué modo se vive esto, si se lo vive, en la experiencia pedagógica?* Por otra parte, quien tiene esperanza pedagógica *¿debe conocer “previamente” el objeto de su esperanza para ser capaz de poder “esperarlo”?*

Al pensar en la afirmación de que la sustancia de la esperanza cristiana es la fe, me pregunto si en un plano meramente humano y pedagógico *¿hay algo que certifique la posibilidad o seguridad de lo esperado en la esperanza?*

La esperanza cristiana conlleva la transformación de la propia realidad presente, *¿esto es válido también en el caso de la educación?*

Pensando, finalmente, en los educadores que ofrecen sus experiencias en esta investigación (que son creyentes y no creyentes) surge la pregunta: *¿su fe modifica su esperanza como educadores? ¿De qué forma?*

---

## 2.5. LA FILOSOFÍA DE LA ESPERANZA

---

---

### 2.5.1. LA ESPERANZA EN LA REFLEXIÓN FILOSÓFICA CONTEMPORÁNEA

---

A lo largo del siglo XX son varios los pensadores que han explorado el tema de la esperanza humana. Schumacher (2003) afirma que “la esperanza es filosóficamente significativa en virtud del hecho que constituye un modo central y fundamental de la existencia humana; es la fuerza principal de conducción del ser humano histórico-temporal *in via*” (p. 2). A continuación se exponen algunas ideas sobre la esperanza

humana formuladas por O. Bollnow, G. Marcel, E. Bloch y P. Laín Entralgo<sup>20</sup>, filósofos clave de la conceptualización de la esperanza (cf. Laín Entralgo, 1984 y Schumacher, 2003).

Haciendo una radiografía de la situación del mundo contemporáneo con respecto de la esperanza, **Otto F. Bollnow** (1962) expresa que

cuando el espíritu romántico se desmoronó bajo las terribles conmociones políticas que trajeron las dos guerras mundiales aparecieron en toda su desnuda claridad las consecuencias de esta pérdida: toda relación con la vida, más allá de cada hombre, que hubiera podido ofrecerle a éste un apoyo, todo el sentido de la vida que hubiera podido trazar una meta resultaron ilusorios y el mundo se presentó a la sazón extraño y peligroso para el hombre, con un carácter amenazante hasta ahora nunca conocido. El hombre se reconoció en una pérdida sin esperanza, entregado en todas partes a la destrucción que penetraba en él. Y no se trataba sólo de lo terriblemente abismático del mundo exterior sino, en igual magnitud, y tal vez más inminentemente, de los precipicios de la propia alma (...) Se ha denominado por esto varias veces a nuestro siglo el siglo de la angustia (p. 20).

Bollnow (op. cit) quiere formular una concepción radicalmente opuesta a la de la angustia del Heidegger de *"Ser y Tiempo"*. Así, "la determinación originaria y portadora de la estructura interna temporal de la vida humana... La constitución temporal originaria de la vida humana está determinada por la esperanza" (p. 99). En esta línea, Bollnow va hasta el final llegando a definir a la esperanza como "la última condición de la vida" (Ibíd. 96).

Con su estudio de la esperanza Bollnow pretende "fundamentar nuevamente, en una consistencia de carácter nuevo, al hombre que en el existencialismo había sido arrojado al desamparo más extremo" (Ibíd., p. 14). En este sentido, la esperanza "*se muestra como una fuerza amiga que activa la vida y que estimula las fuerzas del hombre, capacitándolo para lograr rendimientos que de otra manera no alcanzaría*" (Ibíd., p. 74, cursivas originales). De esta forma, la esperanza es lo que hace posible

la vida como vida, como acción y empeño dirigidos al futuro. La esperanza sería entonces *el último fondo de la vida (...); parte insoluble de las condiciones necesarias para la vida*, la cual los hombres no pueden desprenderla de sí mismos ni en la obstinación, ni con la voluntad e intención. Aun cuando, en medio de la desesperación, no quieren tener esperanza, aun cuando opinan haberse librado de todos los movimientos de la esperanza, aun cuando no lo saben, ellos tienen esperanza mientras viven (Ibíd., pp. 97-98).

---

<sup>20</sup>El libro de Laín Entralgo citado profusamente hasta aquí *"La espera y la esperanza. Historia y Teoría del esperar humano"* (1984, Madrid: Alianza Universidad) ha servido de guía fundamental para el desarrollo este apartado.

Bollnow distingue entre la *espera* y la *esperanza*. En la espera la persona está segura que se verificará lo que espera, por el contrario “no sé... con seguridad si sucederá el objeto de mi esperanza” (Ibíd., p. 93). Además, “hay una tensión en la espera que no existe en la esperanza; al contrario la esperanza se caracteriza siempre por una cierta soltura. Hay una espera febril, impaciente. La esperanza es esencialmente paciente y eliminaría sus propios fundamentos al perder la paciencia” (Ibíd.). En la espera el hombre se mueve hacia el acontecimiento esperado, mientras que en la esperanza, al contrario, “deja que éste venga hacia él” (Ibíd.). La esperanza se refiere al *tiempo abierto* porque “introduce al hombre... en un espacio de posibilidades imposible de prever. Este es el único futuro auténtico: el futuro abierto e imprevisible” (Ibíd., p. 95).

Por su parte, **Ernst Bloch** también le ha dedicado un estudio sistemático a la experiencia humana de la esperanza. Como comenta Laín Entralgo (1984, p. 350), “la esperanza es para Bloch una ‘conciencia anticipadora’. Pero más que una consideración teórica y antropológica de lo que el esperar humano sea, lo que ofrece *Das Prinzip Hoffnung* [El principio esperanza] es un amplio estudio de las expresiones concretas que ese esperar ha tenido en la vida histórica real (...) haciendo un inventario de lo que *in concreto* han sido las esperanzas de la humanidad”.

Por su parte, Levitas (1997) considera que el proyecto central de Bloch en esta gran obra es el de la rehabilitación del concepto de *utopía* destacando el amplio abanico de formas culturales que ésta adopta. Así, “la importancia de los deseos utópicos depende del inacabamiento del mundo material. El mundo está en un constante estado de proceso, de llegar a ser. El futuro es “no todavía” y es el reino de la posibilidad. La utopía alcanza este futuro y lo anticipa. Y, al hacerlo, ayuda a efectuar el futuro. La utopía es la expresión de la esperanza” (p. 66).

Entre las cualidades distintivas que Bloch (1977) atribuye a la esperanza está la de que se ha de aprender. Por otra parte, toda esperanza tiende al triunfo y no al fracaso. Además, se sitúa por encima del miedo siendo activa y no pasiva como, por el contrario, es el temor. Bloch considera que la existencia del hombre está penetrada por la esperanza:

¡Con que abundancia se soñó en todo tiempo, se soñó con una vida mejor que fuera posible! La vida de todos los hombres se halla cruzada por sueños soñados despierto; una parte de ellos es simplemente una fuga banal, también enervante, también presa para impostores, pero otra parte incita, no permite conformarse con lo malo existente, es decir, no permite la renuncia (p. XI-XII).

Por otra parte, Bloch (1980) apunta que la esperanza es consustancial al carácter indeterminado de la persona humana, siempre abierto a la posibilidad de llegar a ser:

Ninguno de nosotros podría dejar de ser otro. Un arbusto hace bastante con ser arbusto. Un hombre, en cambio, como ser inacabado que es, puede serlo todo, por así decirlo (...) Los ejemplos de ello son tan numerosos como la arena sobre la que hallan edificados. Se encuentran tanto en la vertiente sombría del 'quién lo hubiera pensado de él', como en la otra de la admiración por los logros alcanzados (p. 15).

También **Gabriel Marcel** (1954) ha explorado la naturaleza de la esperanza humana. El filósofo francés considera que

la esperanza es esencialmente la *disponibilidad de un alma* bastante íntimamente comprometida en una experiencia de comunión para cumplir el acto trascendente a la oposición de la voluntad y del conocimiento por el cual ella afirma la perennidad viviente, de la cual esa experiencia ofrece a la vez la prenda y las primicias (p. 74).

En la estructura del acto de esperar Marcel presta atención a *quien espera*, a *lo esperado* y a *la relación que entre el que espera y lo esperado establece la esperanza*. En el "sujeto" de la esperanza distingue Marcel algunas cualidades: cautividad, comunidad, paciencia, y disponibilidad. Cautividad es "el sentimiento de imposibilidad de acceder por medios propios a una plenitud vivida, ya del sentir, ya del pensar. Un enfermo, un prisionero, un artista en estado de aridez espiritual —más ampliamente, cualquier hombre que aspire a su propia plenitud y sienta su propia limitación— son 'cautivos', según la acepción marceliana de la palabra" (Laín Entralgo, op. cit., p. 304).

El que espera aspira a la "comunidad" con otros. Afirma Marcel que frente a la tentación de encerrarse en sí mismo (en que la situación de prueba pone al hombre), el que espera tiene tan sólo un recurso "que se presenta bajo un doble aspecto: recurso a la comunión, recurso a la esperanza... 'Espero en ti para nosotros': tal es quizá la expresión más adecuada y más elaborada del acto que el verbo esperar traduce todavía de forma confusa y oscura" (Marcel, 1954, p. 66).

El esperanzado mediante la paciencia sabe dar valor al tiempo de la prueba. De la misma forma, es necesario para mantener la esperanza cultivar la paciencia para con el otro:

...Quizá sea más instructivo aún meditar sobre la paciencia con otro. Con seguridad consiste en no ofender, en no maltratar al otro, más exactamente, en no

tratar de sustituir por la violencia el ritmo del otro por el ritmo propio. A ese otro no hay que tratarlo como a una cosa desprovista de ritmo autónomo, y que, por consiguiente, se podría forzar o plegar a gusto. En forma afirmativa, digamos ahora que consiste en confiar en un cierto proceso de crecimiento o de maduración (Ibíd., p. 44).

También se da una profunda relación entre la esperanza y el amor, de forma que amar a un ser

es esperar de él algo indefinible, imprevisible; es, a la vez, darle en cierto modo el medio por el cual podrá responder a esa espera. Sí, por paradójico que pueda parecer, esperar es, en cierto modo, dar; pero lo inverso no es menos verdadero: no esperar más es contribuir a herir de esterilidad al ser de quien ya no se espera nada; es, pues, de alguna manera, privarlo, retirarle por anticipado — ¿Qué, exactamente, sino una posibilidad de inventar o de crear?— (Ibíd., p. 55).

Para Marcel entre el objeto y el sujeto de la esperanza se verifica una relación con unas cualidades singulares: la inconformidad (frente a la situación de cautividad y privación en que se encuentra el esperanzado); la originalidad (porque el esperanzado se aparta del “se” —“se sabe” y “se piensa”—, y se pone en contacto con la realidad de forma personal e inédita); la condición profética (ya que se orienta no a lo que debería ser, sino a lo que deberá ser); la incondicionalidad (el esperanzado no pone condiciones); y la gratuidad. La esperanza supone gratuidad porque “*en la raíz de la esperanza hay algo que nos es literalmente ofrecido*” (Ibíd., p. 69). Por este motivo, podemos rehusarnos a la esperanza.

Al profundizar en la dinámica del esperar en la realidad concreta de la existencia humana, Marcel afirma que el esperanzado es un “hombre en la prueba” por la experiencia de su deficiencia y su cautividad. Así, en el fondo de la esperanza se tiene la conciencia de una situación que invita a desesperar; la existencia humana implica riesgo y aceptación del riesgo. Más aún, dice Marcel, “hablando con rigor sólo puede haber esperanza donde interviene la tentación de desesperar. La esperanza es el acto por el cual esa tentación es activa o victoriosamente superada” (Ibíd., p. 41).

---

## 2.5.2. ANTROPOLOGÍA DE LA ESPERANZA. EL APORTE DE LAÍN ENTRALGO

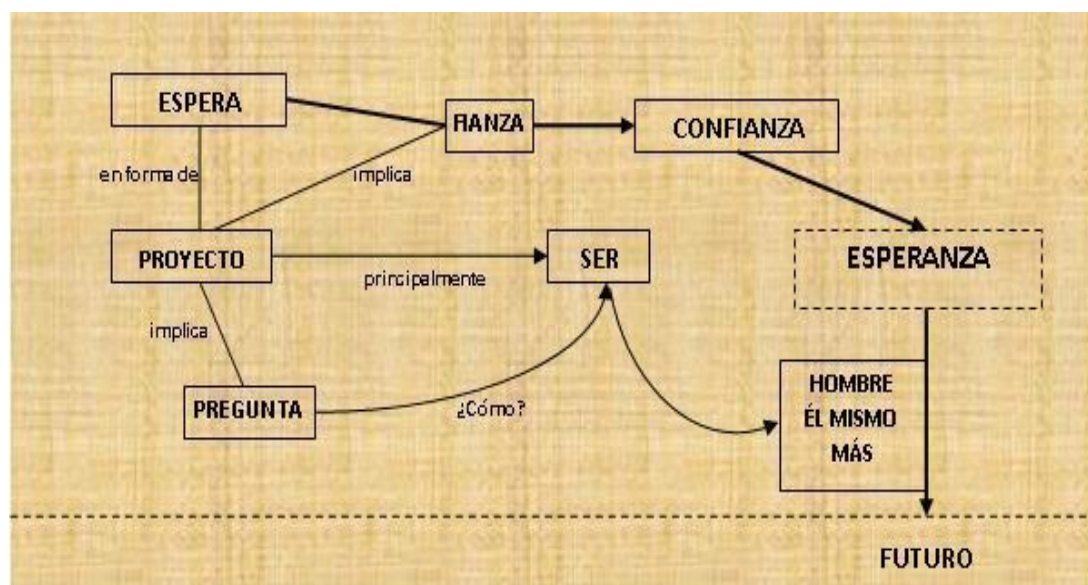
---

Pedro Laín Entralgo llevó a cabo una “metódica exploración intelectual de lo que la esperanza es dentro de la peculiar realidad del hombre” (1984, p. viii). El propósito de este pensador español es el desarrollo de una antropología filosófica de la esperanza. Entre las

cuestiones fundamentales que se plantea en su investigación, está la de “¿Qué es, en sí misma, la esperanza humana?” (p. 19).

En el siguiente gráfico<sup>21</sup> se ofrece una visión sintética de los conceptos clave de esta antropología de la esperanza formulada por Laín Entralgo:

ILUSTRACIÓN 1: CONCEPTOS CLAVE DE LA ANTROPOLOGÍA DE LA ESPERANZA DE LAÍN ENTRALGO



Como fundamento sobre el que se eleva la esperanza está la espera humana. En efecto, la espera es “el ingrediente básico y esencial de la existencia humana... es un hábito de la naturaleza primera del hombre, consistente en la necesidad vital de desear, proyectar y conquistar el futuro. El esperante aspira a ‘seguir siendo’ ”. (Ibíd., pp. 570-571). La espera como hábito tiene su actualización concreta en el *aguardo*. En el idioma español al “aguardo”, al que se refiere Laín Entralgo, se llama también “espera”. Es decir, se nombra el acto con la misma palabra que al hábito. Se dice así, que “alguien ‘está a la espera’, hay una caza ‘a la espera’ y se llama ‘Sala de Espera’ a la que en las estaciones ferroviarias sirve para aguardar la llegada de los trenes. En el lenguaje técnico convendría reservar el término ‘espera’ para la designación del puro y radical hábito entitativo de

<sup>21</sup> Elaboración propia a partir de las ideas estudiadas en la quinta parte de “La espera y la esperanza. Historia y teoría del esperar humano” (1984).

existir hacia el futuro, y poner en circulación un expresivo vocablo cinegético, el aguardo” (Ibíd., p. 159).

La espera y el aguardo pueden adoptar modos muy diversos en la existencia de la persona. Así, puede vivirse de una forma operativa o de creación y, también de una forma más receptiva o de expectación. Los diversos modos de espera de las personas corresponden a la realización psicológica de la fianza sobre la que la espera se apoya:

la espera defiante, cuando en esa realización predomina la defianza o vivencia de inseguridad, y la espera confiante, cuando es la vivencia de seguridad o confianza la que prevalece. La espera defiante puede ser, según la hondura de la entrega, disgusto, desesperación, angustia y desesperanza; la espera confiante se hace, a su vez, esperanza trivializada o despreocupación, esperanza confirmativa u optimismo y esperanza auténtica o genuina (*espérance*): la esperanza del que espera “ser siempre”. Quiere ello decir que ni en la desesperanza deja de haber espera, ni en la esperanza genuina puede faltar la inseguridad (Ibíd., p. 572).

Unido a la espera se encuentra siempre el proyecto que es la “forma primaria de la espera humana... El cual implica con necesidad metafísica la pregunta y la fianza.” (Ibíd., p. 571). Cuando uno proyecta es que quiere algo de la realidad (incluyéndose a uno mismo; uno quiere *ser*) y formula una pregunta. Sin embargo, “la realidad es para mí resistente, asombrosa y sólo parcialmente inteligible. Por tanto, para llegar a ser eso que yo quiero ser, por necesidad habré de preguntar y preguntarme acerca del modo de poder serlo” (Ibíd., p. 508.).

El otro ingrediente fundamental de la esperanza es la confianza. Para Laín Entralgo,

... *la confianza* —el asentimiento personal al juicio acerca de las posibilidades de lo esperado— *es el momento que eleva la espera a esperanza*. Cuando yo ‘creo’ que me es posible lo que mi espera vital desea y pretende, esa creencia es mi confianza. El confiado es el hombre que, sin mengua de las previsiones y las cautelas a que su ‘buen sentido’ le conduzca, acepta creyentemente en el contexto de su vida la pretensión de seguir siendo que late en el fondo mismo de su ser (Ibíd., p. 576).

En suma, la esperanza es “un hábito de la segunda naturaleza del hombre, por obra del cual éste confía de modo más o menos firme en la realización de las posibilidades de ser que pide y brinda su espera vital” (Ibíd., p. 573). En este sentido, el esperanzado es

un hombre que a lo largo de su vida se ha habituado a confiar en el buen éxito de la conquista del futuro; conquista a la cual, ya en la naturaleza primera de su existencia... tiende espontáneamente y necesariamente la espera vital.

*Esperanza es espera confiada... Espera y confianza son, pues, los elementos básicos de la estructura antropológica de la esperanza (Ibíd.).*

La esperanza humana como *espera confiada* tiene una confianza con un doble carácter. Por una parte es confianza en una *virtus aliena*, y por este motivo, “es entrega, descanso en aquello que se confía” (Laín Entralgo, 1984, p. 577). Pero no es una confianza meramente expectante y pasiva, sino una confianza que exige actividad y la concepción y ejecución de proyectos ambiciosos. Por tanto, “una confianza que no se refiera a la vez a la *virtus propria* del esperante y a la *virtus aliena* de la realidad que le circunda y fundamenta es extraña a la verdadera esperanza” (Ibíd.)

Pero, ¿qué es lo que el esperanzado espera? En último término, la esperanza del hombre tiende hacia su autorrealización:

Ya lo sabemos: espera siempre “algo” y “todo” a la vez. Espera el logro de la concreta posibilidad de ser que él ha proyectado, para en ella seguir siendo él mismo todo lo plenaria y omnímodamente que la concreta facticidad de su existencia terrena le permita. Desde su concreta situación personal, el esperanzado confía en “ser hombre”, “ser él mismo” y “ser más” en una situación futura” (Ibíd., p. 581).

La espera confiada es un hábito, por tanto, es algo que se aprende. El desarrollo de este hábito depende, también, de una multiplicidad de factores como “la constitución psico-somática, la situación histórico-social, el tipo de la vida personal y, en último extremo, la libre voluntad” (Ibíd., p. 580). Sin embargo, gracias a la influencia de la educación, la fianza de la espera no llegará a convertirse en angustia y desesperanza habituales.

---

### 2.5.3. CUESTIONANDO DESDE LA PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA

---

Situándonos ya en la perspectiva filosófico-antropológica surge el cuestionamiento de algunas afirmaciones que en este contexto se han hecho. En primer lugar, se ha afirmado que quien vive la esperanza experimenta una especie de “cautividad” o imposibilidad temporal de vivir la plenitud a la que se aspira. *¿Podemos afirmar lo mismo en el caso de la relación pedagógica? Y, ¿de qué plenitud se trata? ¿Es la plenitud del educador la que está “en juego” o es la del educando?* Del mismo modo, se ha afirmado que la búsqueda de la “comunidad” con otro/s es un “recurso” esencial de la persona que vive la



esperanza. Si esto se trata de una estructura esencial de la experiencia vivida, *¿cómo se manifiesta en el seno de la relación pedagógica?*

Por otra parte, si se da una relación estrecha entre la paciencia y la esperanza humana así como entre el afecto y la esperanza: *¿se da esto también en la esperanza pedagógica? ¿De qué forma?* También se ha indicado que la *desesperación* nunca desaparece del todo en la experiencia de la esperanza. O, más bien, la esperanza es el acto por el cual esa tentación es continuamente “activa o victoriosamente superada”. Este significado parece presente en la experiencia cotidiana de un gran número de educadores (profesores o padres) que se sienten tentados por la “desesperación” en su responsabilidad educativa. Pero, se ha de cuestionar si *realmente esta experiencia de la desesperación forma parte nuclear de la experiencia de la esperanza pedagógica.*

También se ha afirmado que uno puede “rehusar” la esperanza. *¿De qué forma se vive este rechazo a la EP? O, enfocado en un sentido positivo, ¿de qué forma se vive esta “aceptación” de la esperanza? ¿En qué consiste?*

Del mismo modo, se ha expresado que la esperanza supone “un mundo de valores y realidades”. *¿Sucede de la misma forma en la esperanza pedagógica? ¿Cuál es la relación de la esperanza con el “bien” o lo “bueno” (desde el punto de vista pedagógico)?*

Al tener presente el objeto de la esperanza humana (desde el punto de vista de la antropología de Laín Entralgo), surge la pregunta de si es compartido por la esperanza pedagógica. En caso afirmativo, *¿a qué nos referimos con esta aspiración a “ser” en el plano pedagógico?*

Finalmente, se ha afirmado que la esperanza humana se aprende: *¿Cómo se vive el aprendizaje de la esperanza pedagógica? ¿Quién o qué enseña esperanza a un educador? ¿Cuáles son las condiciones de este aprendizaje?*

## 2.6. LA PSICOLOGÍA DE LA ESPERANZA

---

La esperanza está siendo objeto de un gran interés por parte de la comunidad científica en el campo de la Psicología. Algunos constructos psicológicos que están relacionados con la esperanza comenzaron a ser tratados en la literatura psicológica y psiquiátrica en los años cincuenta (Bruininks y Malle, 2005). Las siguientes páginas

intentan recoger algunas de las respuestas que se han dado a la siguiente cuestión: *¿Cuál es el sustrato psicológico (cognitivo-afectivo-conductual) de la esperanza humana? ¿Qué es la esperanza para la psicología?*

Magaletta y Oliver (1999) en su revisión de las investigaciones que acerca de la esperanza empezaron a desarrollarse en los años cincuenta, explican que los primeros estudios psicológicos destacaron su papel en: la adaptación de las personas; los resultados terapéuticos; la voluntad de aprender, y en el sentido de bienestar. De la misma forma, en estos estudios pioneros se destacó la influencia de la esperanza en el cambio terapéutico y se llegó a determinar que la falta de esperanza suponía un factor de riesgo en la aparición de desórdenes mentales generales y en la depresión, sociopatías y conductas suicidas. En la década de los ochenta, la esperanza empezó a ser conceptualizada como moderadora del estrés sobre los resultados de salud física y como factor influyente en el desarrollo psicológico y espiritual.

Al mismo tiempo que el estudio específico de la esperanza, se han venido desarrollando un gran volumen de investigaciones dedicadas a otras nociones y/o experiencias relacionadas. Este es el caso, principalmente, de las expectativas. El término *expectativas* fue usado para referirse “a las creencias de que las metas deseadas podrían suceder, tanto debido a los propios esfuerzos como a otros factores que no están bajo el propio control” (Magaletta y Oliver, 1999, p. 540). Las *expectativas* fueron un constructo central en las teorías de la motivación, el aprendizaje social y el planteamiento de metas. Bandura (1977, citado en Magaletta y Oliver, 1999) estudió ampliamente el constructo de las expectativas. Por su parte, Scheier y Carver (2006) desarrollaron el constructo del *optimismo* y lo definieron como la expectativa generalizada de experimentar buenos resultados. Su definición no hace distinción en la forma en la que se consiguen los resultados. Es decir, desde este constructo no se distingue si estos resultados positivos se deben a los esfuerzos individuales, a los esfuerzos de otras personas o a factores externos.

En lo que se refiere específicamente al estudio de la esperanza se han desarrollado algunas perspectivas teóricas formuladas por diferentes autores. Snyder (1995) menciona que las tres principales teorías son: la de Stotland (1969); la de Averill, Catlin y Chon (1990) y la suya propia (Snyder, 1989).

Stotland (1969) conceptualizó la esperanza como “la probabilidad percibida de éxito en la obtención de una meta. La persona está convencida de que la meta deseada

verdaderamente se puede conseguir” (citada en Stoner, 2004, p. 216). En otras palabras, la esperanza es “una expectativa mayor a cero de alcanzar una meta”. Por tanto, la esperanza elevada corresponde a la probabilidad alta percibida de alcanzar una meta.

Averill, Catlin y Chon (1990) conciben a la esperanza como una emoción “intelectual”. Definen la esperanza como una emoción con cualidades semejantes a las de otras emociones básicas (como la ira y el temor). Por este motivo, altera el pensamiento y la conducta; es experimentada más allá del propio control; actúa como fuente de energía y de mantenimiento y es parte esencial de la naturaleza humana. Por otra parte, se considera que la base biológica de la esperanza reside en el *sistema nervioso simpático* y el *sistema límbico*. Para estos autores, la esperanza se encarna según las diversas formas culturales. Por ejemplo, la esperanza en la cultura norteamericana se caracterizaría por su fuerte relación con los bienes materiales y las relaciones sociales mientras que para los asiáticos las esperanzas tienden a ser más colectivas. En concreto, para Averill (1994, citado en Bruininks y Malle, 2005) la esperanza es una “emoción básica para comprender las respuestas humanas básicas como la consecución de objetivos, el afrontamiento y el cambio... Es difícil imaginar la supervivencia de una sociedad sin esperanza”.

Por su parte, Lazarus (1999) también ha realizado una conceptualización de la esperanza. Ésta consistiría en creer que algo positivo, que actualmente no se aplica a la propia vida, y que puede aún llegar a materializarse (y por eso lo anhelamos). La esperanza supone motivación pero es mucho más que esto ya que requiere la creencia en la posibilidad de obtener resultados favorables. Este elemento supone un aspecto cognitivo. Otra condición de la esperanza es el hecho de que las circunstancias actuales de la vida de la persona sean insatisfactorias, es decir, que supongan privación, daño o amenaza. Lazarus deriva su tratamiento de la esperanza de su teoría de las emociones y afirma que la esperanza, como todas las demás emociones que se han estudiado, implica cambios en la intensidad del estado mental reflejados en el comportamiento, el afecto subjetivo y la fisiología. Estos cambios parecen ser de moderada intensidad pero lo suficientemente intensos como para distinguirlos de estados mentales que son intelectualizados.

En las tres últimas décadas el trabajo de Snyder y sus colaboradores se considera como la mayor contribución al estudio del constructo de la esperanza (Gilman, Dooley y

Frorell, 2006, p. 166). En este apartado hacemos una revisión de los conceptos principales de la teoría de la esperanza según C. R. Snyder<sup>22</sup>.

---

### 2.6.1. EL CONSTRUCTO PSICOLÓGICO DE LA ESPERANZA

---

Snyder (2005) ha definido la esperanza como “la capacidad percibida de producir metas claras, juntamente con las rutas o caminos para alcanzar estas metas (pensamiento de caminos) y la motivación para usar estas rutas o caminos (pensamiento de agencia)” (p. 72). En otras palabras, la esperanza es *un estado motivacional positivo se basa en un sentido de éxito derivado interactivamente del pensamiento de agencia* (energía dirigida hacia metas) *y del pensamiento de caminos* (Snyder, 2002, p. 250). La esperanza es un constructo cognitivo-motivacional, es decir, un patrón de pensamiento aprendido relacionado con la adquisición de metas que integra la creencia de uno mismo en la capacidad para alcanzar metas. Esta creencia dirige de forma directa comportamientos esperanzados que, a su vez, fortalecen el pensamiento esperanzado. Ni la agencia sola ni los caminos solos son suficientes para la configuración de la esperanza (Shorey, Snyder, Rand, Hockemeyer y Feldman, 2002).

Las *metas* son el componente cognitivo de la teoría de la esperanza y proveen los objetivos para las secuencias de acción mental. El punto de partida de Snyder es la asunción de que todas las acciones humanas están dirigidas por metas. Estas metas proveen el blanco para las secuencias mentales de acción. Las metas tienen mucha variabilidad en las personas: pueden ir de muy específicas a más imprecisas (las personas más esperanzadas suelen formularlas con mayor precisión). En todo caso, deben ser lo suficientemente valiosas para mantener el pensamiento fijo en ellas. Al mismo tiempo, estas metas pueden ser tanto de resultado positivo como de resultado negativo: en el primer caso se tiene la esperanza de alcanzarlas y en el segundo la esperanza de evitarlas.

---

<sup>22</sup> C. R. Snyder, quien ha formulado el constructo psicológico de la esperanza, es el autor que citan, prácticamente, todos los artículos científicos que estudian la esperanza en su dimensión psicológica. Es reconocido por sus avances teóricos en la psicología de la salud, de la personalidad, social y clínica centrados en el estudio de la esperanza. Snyder, ha desarrollado y validado tres instrumentos para la medición de la esperanza (que están siendo usados actualmente): “The adult Trait Hope Scale” (1991), “The State Hope Scale” (1996) y “The Children’s Hope Scale (8-16 años)” (1997).

Snyder (2002) afirma que las investigaciones revelan que tanto los objetivos de alta probabilidad como los de baja probabilidad de ser conseguidos son el blanco apropiado para la esperanza. El autor destaca que algunos experimentos muestran que las personas con altos niveles de esperanza<sup>23</sup> añaden una medida de complejidad y riesgo a las metas demasiado “fáciles” y convierten en asequibles las metas demasiado “difíciles”.

El *pensamiento de caminos* tendría como presupuesto psicológico la tendencia propia de los seres humanos de conectar, en su pensamiento, el presente con los futuros imaginados. Las metas requieren medios para alcanzarlas y las personas generan de forma constante pensamientos de rutas funcionales para la consecución de las metas particulares. Para las personas de esperanza elevada la búsqueda de una meta específica implica la producción de una ruta plausible con un concomitante sentido de confianza en esta ruta. En comparación con las personas menos esperanzadas, las esperanzadas suelen ser más decididas sobre los caminos para sus objetivos. Por el contrario, para las personas menos esperanzadas esta ruta suele ser más tenue y no estar bien articulada (Snyder, 2002). Los caminos de pensamiento se activan tanto en las situaciones donde la persona no encuentra obstáculos en su consecución del objetivo como en circunstancias en que estos objetivos son impedidos. Además, las personas esperanzadas describen su propio pensamiento como flexible: encuentran fácilmente rutas alternativas y suelen repetirse mensajes internos afirmantes y positivos: “¡Voy a encontrar la forma de hacerlo!”, por ejemplo. Por el contrario, las personas con menos esperanza desarrollan rutas alternativas con menor probabilidad (Ibíd., p. 251).

El *pensamiento de agencia*, capacidad percibida de usar caminos propios para alcanzar los objetivos deseados, es el componente motivacional de la teoría de la esperanza. Estos pensamientos auto-referenciales “integran la energía mental para comenzar y continuar usando un camino a través de las etapas de seguimiento de un objetivo” (Ibíd.). El pensamiento esperanzado necesita tanto de los caminos como del pensamiento de agencia. Desde el primer momento, ambos se retro-alimentan mutuamente. El pensamiento de agencia es importante en todo pensamiento dirigido hacia metas, pero cobra especial significado cuando las personas encuentran impedimentos puesto que la esperanza se concibe no como una emoción pasiva que

---

<sup>23</sup>Las personas de “alta” o “baja” esperanza se determinan según los resultados obtenidos en los Tests (desarrollados por Snyder) que miden este constructo.

ocurre únicamente en los momentos difíciles de la vida, sino como un proceso cognitivo a través del cual los individuos persiguen activamente sus objetivos (Cheavens, Feldman, Gum, Michael y Snyder, 2006).

En la teoría de la esperanza de Snyder se asume que, “a pesar de que las fuerzas externas que afectan a las actividades relacionadas con las metas pueden influir en el análisis cognitivo de la personas acerca de la agencia y los caminos, se propone que debe haber un nivel de esperanza subjetivo, inter-situacional y duradero... La esperanza es un *concepto disposicional* a pesar de que es posible cambiar la esperanza disposicional en el tiempo (por ejemplo, mediante la orientación)” (Snyder, 1995, p. 355). Así también, en las numerosas investigaciones llevadas a cabo nunca han emergido diferencias significativas de género en la medición de la esperanza de los adultos y de los niños (Snyder, 2003).

A pesar de que la esperanza ha sido conceptualizada por muchos autores como una emoción, Snyder ha optado por enfatizar los procesos de pensamiento y ha propuesto que las percepciones de la persona acerca del éxito (o el fracaso) en la búsqueda de objetivos personales influyen en las emociones subsiguientes. En otras palabras, la esperanza “no es una emoción sino un proceso motivacional cognitivo en el cual las emociones siguen a las cogniciones y seguidamente hay un feedback para la interacción recíproca con futuras evaluaciones en el proceso de consecución de metas” (Shorey et al., 2002, p. 327). Así, “las emociones positivas fluyen desde las percepciones de éxito en la búsqueda de metas... Inversamente, las emociones negativas suelen ser el producto de búsquedas de metas fracasadas” (Snyder, 2002, p. 252).

Por otra parte, al estudiar la génesis de la esperanza, los investigadores han llegado a la conclusión de que ésta debería formar parte de la evolución normal de la primera infancia. Desde esta perspectiva, el hecho de que algunas personas manifiestan una esperanza elevada mientras que otras mantienen una esperanza baja se explica porque *la esperanza es aprendida*. Snyder destaca que “aprendemos el pensamiento dirigido-hacia-metas y esperanzado en el contexto de otras personas. Generalmente, desde la infancia hasta la etapa adulta, la pérdida de la esperanza incluye típicamente a otras personas” (Snyder, 2002, p. 263). En este sentido, la relación que se establece en la infancia con una persona de referencia tiene un papel fundamental. Tal como han llegado a determinar Shorey, Snyder, Yang y Lewin (2003), la relación de apego con un adulto responsable, que ofrece apoyo al niño, facilita el desarrollo del pensamiento esperanzado

dirigido a metas. De la misma forma, se ha llegado a determinar el proceso de *pérdida de la esperanza* en los niños. Ésta se produce, generalmente, por dos vías: cuando los recién nacidos no reciben el suficiente afecto y atención como para aprender a pensar de forma esperanzada y cuando los niños, a pesar de haber aprendido el pensamiento esperanzado, viven circunstancias que lo debilitan. En otras palabras, la negligencia con respecto del niño impide que éste pueda llegar a pensar de forma esperanzada. Y, mientras la negligencia destruye el pensamiento esperanzado de forma pasiva, el abuso (especialmente el físico) la destruye de forma activa. Otro factor que explica este proceso negativo es la pérdida de un padre (por muerte o por divorcio). Además, se ha detectado que la falta de límites, consistencia y apoyo en el ambiente de desarrollo y aprendizaje dificultan la adquisición de conductas dirigidas por objetivos y, por ende, el desarrollo del pensamiento esperanzado.

Dado que la esperanza es un constructo que parece “solaparse” con otras nociones o constructos psicológicos relacionados, se están llevando a cabo esfuerzos investigativos por discernir cuáles son sus características distintivas. Algunas de las conclusiones obtenidas en la investigación psicológica son las siguientes:

- La *confianza* es distinta de la esperanza y está más vinculada al desarrollo de la seguridad del *apego*. La confianza, aunque no ha sido expuesta de forma explícita en el modelo de la esperanza de Snyder está incluida en él: “la esperanza se desarrolla en el contexto de una relación de cuidado segura y que ofrece apoyo en la que el niño es enseñado a pensar esperanzadamente... La confianza que el niño esperanzado desarrolla no es confianza en la disponibilidad de otras personas sino, principalmente, confianza en la confiabilidad de la relaciones auto-iniciadas de causa-efecto” (Shorey et al., 2002, p. 323).
- El *optimismo* es un fenómeno diferente de la esperanza. En efecto, “un optimista puede creer que las cosas van a cambiar en la forma en que él quiere, pero no necesariamente posee los caminos para seguir y conseguir metas. Esta puede ser una razón por la que el optimismo no es consistente en la predicción de resultados académicos como lo es la esperanza que predice de forma consistente el desempeño académico superior” (Ibíd.). De hecho, las investigaciones recientes muestran que el optimismo está relacionado con síntomas depresivos elevados en adultos que han sufrido

un evento vital negativo, con el aumento de síntomas físicos como respuesta al stress, entre otros, mientras que la esperanza se relaciona con resultados opuestos (Ibíd.). De la misma forma, el optimismo se diferencia de la esperanza en que incluye expectativas sobre resultados obtenidos gracias a otras personas y debido a factores externos (Magaletta y Oliver, 1999, p. 541).

- Otro constructo relacionado con la esperanza es el de la *auto-eficacia*. La auto-eficacia, el optimismo y la esperanza tendrían en común un núcleo central que son las *expectativas*. Estos tres constructos son conceptualizados como actuaciones cognitivas que están orientadas a los resultados o metas de los individuos; pertenecen al futuro y son poderosos —sino los más fuertes— determinantes de la conducta. Sin embargo, la esperanza es la única que incluye componentes de expectativas tanto sobre la auto-eficacia como sobre los resultados (la auto-eficacia se orienta sólo a la propia persona y el optimismo sólo a los resultados) (Ibíd.).
- También se ha detectado la relación de la esperanza con las *profecías de auto-cumplimiento (Efecto Pigmalión)*. Así, las personas poco esperanzadas tienen la creencia de que no serán capaces de alcanzar metas personales relevantes. Y, mediante el mecanismo de la profecía de auto-cumplimiento, puede suceder que el requisito del esfuerzo para alcanzar los resultados deseados no se cumpla y estas metas, efectivamente, no se alcancen. Esto suele suceder, especialmente, en el periodo de la adolescencia y juventud que conlleva la experiencia de la desesperanza con respecto del futuro personal y profesional (Shorey et al. 2003, pp. 685-686).

Cabe destacar, finalmente, que Snyder asume que la esperanza es “neutra” respecto de los valores morales (Snyder, 2002). Así, las metas de la persona “esperanzada” pueden estar referidas tanto a objetivos positivos desde el punto de vista de la moralidad y de la convivencia humana como a metas negativas y antisociales, pero “valiosas” para la persona que las mantiene. Snyder conceptualiza a la esperanza como una “fuerza” y un “recurso” y no como una virtud (Shorey et al., 2002, p. 322).



---

## 2.6.2. ALGUNOS DATOS SIGNIFICATIVOS

---

Hoy en día son numerosas y variadas las áreas de desempeño humano en que la Psicología está desarrollando investigaciones sobre la esperanza. Snyder (2002, p. 258 y ss.), haciendo una revisión de la investigación sobre la temática de la esperanza desde los años noventa, muestra que los resultados obtenidos por las personas de niveles elevados de esperanza son consistentemente mucho mejores que los obtenidos por personas con bajos niveles de esperanza en diferentes áreas: académica, atlética, salud física, ajuste psicológico y psicoterapia. Estos resultados son, así también, una muestra de cuáles son las áreas de investigación y/o las aplicaciones del conocimiento psicológico sobre la esperanza. Así, por ejemplo, se ha estudiado el papel de la esperanza en:

- La orientación hacia objetivos de aprendizaje y de desempeño en las tareas (Peterson, Gerhardt y Rode, 2006; Gilman, Dooley y Florell, 2006).
- La mejora del desempeño académico y deportivo (Rolo y Gould, 2007).
- La auto-eficacia y el bienestar general de la persona (Magaletta y Oliver, 1999); la autoestima (Snyder, LaPointe, Crowson y Early, 1998).
- El tratamiento terapéutico de psicopatologías (Cheavens, Feldman, Gum, Michael, y Snyder, 2006); las terapias cognitivo-conductuales (Snyder, Ilardi, Cheavens, Michael, Yamhure, y Sympson, 2000); la prevención del desarrollo de la depresión y la ansiedad (Feldman y Snyder, 2005); el tratamiento de la depresión (Snyder, 2004).
- La orientación personal (Snyder, Feldman, Shorey y Rand, 2002); la prevención de la salud mental (Shorey, Snyder, Yang, y Lewin, 2003); la habilidad para solucionar problemas y de afrontar situaciones estresantes (académicas e interpersonales) (Chang, 1998).
- El desarrollo evolutivo normal en niños y jóvenes (Herth, 1998; Shorey, Snyder, Yang, y Lewin, 2003; Snyder, 2002 y Snyder, 2005).

Algunas de las conclusiones obtenidas en estos trabajos muestran que “la esperanza como constructo cognitivo-motivacional...[o] como un rasgo psicológico potencial, puede servir como factor de protección para los adolescentes frente a eventos vitales adversos”, y que “los adolescentes que reportan elevados niveles de esperanza parecen estar menos en riesgo de experimentar incrementos e internalización de problemas de conducta y de reducciones en la satisfacción vital cuando son confrontados

con eventos vitales adversos” (Valle, Huebner y Suldo, 2006, p. 404). Por otra parte, a nivel académico y de indicadores psicológicos, Gilman, Dooley y Florell (2006) obtuvieron resultados a favor de los jóvenes con un nivel de esperanza significativamente superior al de sus compañeros. Estos resultados son recurrentes en todos los estudios sobre los efectos de la esperanza en el desempeño, como explica Snyder (2005, p. 74): “Sin excepción, la esperanza más elevada está relacionada con ventajas en el desempeño académico para los alumnos de todas las edades”.

De forma complementaria, se están realizando investigaciones que orientan a los educadores y a otras personas que se dedican al cuidado de los niños y jóvenes (profesores, enfermeros, orientadores, etc.) a incorporar la esperanza en su práctica profesional. Por ejemplo, en el estudio de Herth (1998) al investigar sobre la experiencia de la esperanza en los niños y adolescentes huérfanos, ofrece recomendaciones sobre la forma en que las enfermeras podrían contribuir a desarrollarla. Por su parte, Snyder (2005) desarrolla una serie de *principios psicológicos* para potenciar la esperanza en los estudiantes. Además, explica algunas características que parecen identificar a los profesores “con esperanza”. Por ejemplo, se afirma que “son muy claros acerca de sus objetivos, y tienen cuidado de transmitir estos objetivos a la clase y a los alumnos individuales” (Snyder, 2005, p. 77).

---

### 2.6.3. CUESTIONANDO DESDE LA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA

---

Después de la anterior revisión de la esperanza humana desde la psicología (concretamente, desde un enfoque cognitivo-motivacional), da la impresión de que podrían quedar respondidas las cuestiones acerca de la esperanza pedagógica (dado el volumen de datos científicos que explican la acción de la esperanza en la vida humana). Sin embargo, se ha de reconocer que, formulando el constructo de la esperanza, la psicología ofrece una *abstracción* de la experiencia (y lo hace desde *una determinada visión de lo que es la psicología humana*). Este conocimiento no es capaz de revelar cuál es el significado y el sentido de esta experiencia ni *cómo es realmente experimentada la esperanza por las personas concretas en sus vivencias cotidianas*. Por ejemplo, *¿realmente la esperanza vivida está asociada con el “éxito” y la consecución de metas medibles y comparables entre*

*personas? ¿La esperanza supone siempre metas medibles que, incluso, pueden ser clasificadas como “altas” y “bajas”?*

La perspectiva psicológica de la esperanza es, a juicio personal, la más difícil de confrontar con la experiencia vivida ya que puede confundirse con ella. Los hallazgos de la psicología atienden a la vivencia de la esperanza desde los procesos psicológicos que subyacen a los sentimientos, pensamientos, y comportamientos de las personas. Sin embargo, estos conocimientos no pueden decir a los educadores reales qué es vivir la esperanza en las situaciones concretas con los menores. Tampoco pueden decir, Por ejemplo, de qué forma se expresa la esperanza en la mirada del educador ante un niño o un joven. Ni qué es lo que hace posible esta mirada. La psicología tampoco puede penetrar en el significado de la experiencia de un educador que, aparentemente no teniendo “qué” esperar, consigue tener esperanza por uno de sus niños. Además, los datos acerca de la influencia positiva de la esperanza en todos los ámbitos del desempeño humano no permiten comprender qué es lo que significa en la vida de los niños/jóvenes que se albergue esperanza por ellos. Otro ejemplo de la diferencia entre el tipo de comprensión psicológica y la fenomenológica es el siguiente: existen importantes datos acerca de los efectos positivos de un mayor “nivel” de esperanza de los alumnos sobre los resultados académicos. Sin embargo, esta información no permite comprender cómo es vivida esta experiencia de *ser evaluado y obtener resultados* cuando uno tiene (o no) esperanza como alumno.

Una vez hecha esta distinción entre el conocimiento psicológico y el fenomenológico, puede abordarse la revisión de ciertas nociones que pueden servir de inspiración para la búsqueda de estructuras de significado o temas de la EP. Según la teoría de Snyder, la esperanza tiene tres componentes básicos: las metas, el pensamiento de caminos y el pensamiento de agencia. *¿Se tratan de estructuras presentes también de forma vivida? ¿Forman parte de la experiencia de los educadores?*

Por otra parte, se ha afirmado que la esperanza conlleva un sentido de seguridad acerca del camino “correcto” que lleva a la consecución de la meta, *¿esta seguridad pertenece esencialmente a la experiencia de la esperanza? ¿Cómo la viven los educadores?* De la misma forma, se ha indicado que la esperanza supone “control” del propio pensamiento acerca de las acciones en la prosecución de una meta. *¿De qué forma se verificaría esto en el caso de los profesores?*

También se ha indicado que los sentimientos y emociones de las personas son dependientes de sus *percepciones* acerca de la probabilidad de conseguir los objetivos propuestos. *¿Significa esto que los sentimientos de los profesores esperanzados dependen siempre de su percepción acerca de los “resultados” probables de sus esfuerzos? ¿No cabe la posibilidad de experimentar sentimientos positivos a pesar de la percepción de “fracaso” o viceversa? ¿Qué dice la experiencia vivida acerca de esta teoría? ¿La esperanza está asociada con el “éxito” y la consecución de metas? Por otra parte, se ha afirmado que la esperanza puede ser esperanza de “evitar” resultados negativos: ¿puede ser también así la esperanza pedagógica?*

El constructo de la esperanza de Snyder asume que la esperanza es neutral respecto de los valores éticos. Pero, *¿es posible una teoría acerca de la esperanza pedagógica (por no decir humana) “neutral” respecto de los valores? ¿Podemos hablar de “esperanza” si, por ejemplo, la “meta” es infligir un mal a determinada/s persona/s o a la sociedad tal como ejemplifica Snyder? (2002, p. 267).*

## 2.7. LA BIOLOGÍA DE LA ESPERANZA

---

En este apartado se exploran dos dimensiones relacionadas con la Biología de la esperanza: el *sustrato neurológico de la esperanza* y el *papel que tiene la esperanza en las transformaciones psicosomáticas* (tales como la enfermedad y la curación) que ha sido estudiado por la medicina, la enfermería y la psiquiatría. En el primer ámbito, se trata acerca de aquello que no es accesible a nivel de experiencia vivida y no puede explicar el significado de esta experiencia. Sin embargo, es muy interesante constatar que “en cuanto ‘espera’ real y física de un individuo psicosomático, la ‘esperanza humana’ tiene y no puede no tener una biología” (Laín Entralgo, 1984, p. 490).

La biología de la esperanza se refiere al estudio de las bases neurofisiológicas que hacen posible la *espera humana*. Ya en su tiempo, Laín Entralgo indicaba que los datos sobre la biología de la *espera humana* muestran que la actividad de espera o de vigilia de nuestro cuerpo depende de un complejo sistema neuroendocrino que “gobierna los modos habituales de futurición humana y hace biológicamente posible y ordenada la actividad de proyectar” (Ibíd., p. 495). Este sistema tendría tres niveles:

- a) Un nivel inferior únicamente endocrino y bioquímico constituido por el trípole hipófisis-corteza suprarrenal-tiroides;
- b) Un nivel intermedio que es neurovegetativo, mesencefálico y diencefálico. En este nivel tiene especial importancia la sustancia reticular que regula la vigilia y la atención; y
- c) Un nivel superior o cortical donde se destacan el cerebro interno y el lóbulo frontal.

Tienen un papel central en la regulación de la “vigilia dinámica”, o estado habitual de alerta, la circunvolución del cíngulo, el hipocampo y la corteza orbitaria en conexión con el hipotálamo, los cuerpos mamilares y los núcleos talámicos. En el vértice de esta estructura, está el neocortex frontal que regula, entre otras, las siguientes funciones: la regulación de los movimientos atencionales, la dirección de la actividad vital en un sentido bien determinado, la persistencia de los estados emocionales. Estas actividades biológicas

desempeñan una función básica en el ejercicio de la espera humana: el sostenimiento del apetito vital de futurición o impulso de “vivir hacia adelante”; el gobierno del curso sucesivo del tono vital y, por lo tanto, el juego de la primaria tensión biológica entre la expectación y la memoria; la afirmación de la propia individualidad, bien bajo forma de reacciones de alerta y alarma, bien como protección y defensa del “sí mismo”; y la inhibición de la ansiedad y la angustia que produce una actividad vital desordenada (Ibíd., pp. 496-497).

Otra dimensión de este estudio de la esperanza desde la perspectiva biológica se centra en la relación esperanza-enfermedad. Cilento (2007) explica que, “teniendo en cuenta la creciente evidencia de que la esperanza es un factor importante en la recuperación de la enfermedad, la ciencia está justamente ahora comenzando a aceptar la tarea científica de definir las bases biológicas de la esperanza” (p. 5)

Así, recientes estudios neurobiológicos de la esperanza están obteniendo interesantes conclusiones. Por ejemplo, en relación al muy conocido fenómeno del “efecto placebo”. Numerosas investigaciones ponen de manifiesto, efectivamente, que el aspecto cognitivo de la esperanza

puede ser demostrado científicamente: nuestras creencias y expectativas son suficientes para producir cambios fisiológicos y neurológicos dramáticos que afecten a nuestro sentido de bienestar. Este concepto puede, obviamente, tener profundas implicaciones sobre la forma en que es practicada la medicina y es un aspecto importante en el descubrimiento de la biología de la esperanza (Cilento, op. cit., p. 11).

Algunas recientes investigaciones nos ayudan a comprender la íntima conexión entre la esperanza y la salud o el bienestar físico y psíquico de las personas. A modo de ejemplo, podemos mencionar los siguientes estudios<sup>24</sup>:

- La esperanza en el tratamiento de diversas enfermedades: personas con cáncer (Irving, Snyder y Crowson, 1998; Dutchyn Ayers, 2007); enfermos con deficiencia renal (Davinson y Simpson, 2006); en la depresión post-apoplejía (Gum, Snyder y Duncan, 2006).
- La naturaleza de la experiencia de la esperanza en pacientes con enfermedades crónicas (D. Kim, H. Kim, Schwartz-Barcott y Zucker, 2006); y el *significado vivido* de la esperanza en pacientes con lesiones graves en la médula espinal (Lohne y Severinsson, 2004).
- El papel de la esperanza en los cuidados paliativos ofrecidos por el personal sanitario (Benzein, 2005; Holtslander, y otros, 2005; Snyder, 2006;).
- El concepto de esperanza en la atención de enfermería (Fitzgerald, 2007); en la enfermería psiquiátrica (Koehn, 2007); y la esperanza como factor causal del confort y competencias del personal de atención sanitaria (Feudtner, Santucci, Feinstein, Snyder, Rourke y Kang, 2007).
- La actuación de la esperanza en diferentes tipos de trastornos mentales: esquizofrenia (Kylma, Juvakka, Nikkonen, Coronen y Isohanni, 2006), y rehabilitación de niños y jóvenes con desórdenes conductuales y afectivos (Mc Neal y otros, 2006).

Algunos de los hallazgos interesantes de estas investigaciones son, por ejemplo el hecho de que el nivel de esperanza que mantienen las enfermeras respecto de sus pacientes está asociado a los niveles de confort y de competencia que estas profesionales experimentan al ofrecer los cuidados paliativos (Feudtner et al., 2007).

---

<sup>24</sup>Las recientes investigaciones que tienen como objeto de estudio la relación esperanza-mejora del paciente en las áreas de medicina, psiquiatría y enfermería son numerosas (así lo demuestran las consultas a importantes y diferentes Bases de Datos como Medline, EBSCO, ISI Web of Knowledge, entre otras, así como también la consulta de las referencias bibliográficas de cualquiera de los artículos citados en este apartado). Me limito a recoger una muestra discreta de estas investigaciones procurando mostrar la amplitud de las temáticas que se tratan.

Por su parte, Fitzgerald (2007) identifica cuatro características atribuidas a la esperanza en los trabajos de los diferentes autores que han estudiado esta experiencia. Estas características son: la focalización hacia el futuro; la orientación de la energía hacia la acción; la redefinición del futuro y sentimiento de incertidumbre, intranquilidad o sentimientos relacionados de incomodidad.

Lohne y Severinsson (2004) llevan a cabo un interesante estudio de enfoque fenomenológico hermenéutico (bajo la influencia de Ricoeur) para explorar el significado de la experiencia de la esperanza en un grupo de pacientes heridos gravemente en la médula espinal. En sus conclusiones se destaca que todos los pacientes implicados experimentaron la esperanza. El contenido o sustancia de esta esperanza —ser capaz de caminar de nuevo y esperar recuperarse— era una experiencia universal. Esta experiencia fue comprendida en términos de expectativas positivas. Además, reconocieron que el proceso de la esperanza involucraba continuas “subidas y bajadas” y una especie de balance continuo entre “dicotomías emocionales internas”.

En un estudio reciente, Davinson y Simpson (2006) exploraron la esperanza vivida por los pacientes con deficiencia renal en estado terminal y llegaron a la conclusión de que se trata de una experiencia muy personal, altamente individualizada y compleja. En efecto, las esperanzas de los pacientes están vinculadas con la propia persona, con el mundo y el ambiente que les rodean, anticipando siempre resultados positivos. Así también, las autoras concluyen que estas esperanzas están moldeadas por los valores de la persona y corresponden a la visión que se tiene de uno mismo. Además, estas esperanzas específicas estarían influidas en gran medida por eventos pasados y por la relación con personas significativas. Otra conclusión destacable de este estudio es la de que cuanto más tempranamente se ofrece a los pacientes información acerca de su enfermedad y se les procura apoyo (impulsando el aumento de sus relaciones personales y profesionales), más se desarrolla su capacidad de esperar. En este estudio se destacan las dimensiones *contextuales y biográficas de la esperanza*. La fenomenología hermenéutica *reconoce* estas dimensiones con el fin de *distinguir*las de las estructuras esenciales de la experiencia. Con todo, la vinculación de la esperanza con eventos pasados y con la relación de personas significativas parece apuntar a este segundo tipo de significados.

---

### 2.7.1. CUESTIONANDO DESDE LA PERSPECTIVA BIOLÓGICA

---

Ciertamente es muy difícil realizar un análisis crítico de los datos empíricos que nos ofrecen estas investigaciones, en el sentido de cuestionar el significado, tal como se ha hecho hasta aquí. Sin embargo, los enfoques de investigación que se están usando (algunos estudios médicos incluso de naturaleza fenomenológico-hermenéutica) y el tipo de cuestiones que intentan responder, de alguna forma, también pueden ofrecer *señales* para la comprensión de la experiencia vivida. En efecto, además de los datos sobre el sustrato neurológico de la esperanza, otros datos menos “biológicos” (por así decirlo) pueden provocar cuestiones inspiradoras del futuro análisis fenomenológico-hermenéutico.

Se ha señalado, por ejemplo, que albergar esperanza respecto de las personas a quienes se ofrece cuidados sanitarios integra un sentido de confort y de competencia en los profesionales de la salud. *¿Es esta la experiencia vivida de la esperanza? ¿Le acompaña este sentimiento de competencia y confort?* Por el contrario, algunas de las conclusiones de los investigadores señalan que los sentimientos de incertidumbre, intranquilidad o de incomodidad forman parte de la vivencia de la esperanza. *La esperanza del educador, ¿también se está penetrada de este tipo de sentimientos?*

Se ha indicado también que las personas desarrollan esperanzas “específicas” influidas en gran medida por los eventos pasados y por la relación con determinadas personas significativas. Esta es una cuestión implícita en otras de apartados anteriores: *¿el contenido de la esperanza es “personal” y “específico”? ¿Qué sucede en el caso de los educadores? ¿Comparten todos “una misma” esperanza respecto de quienes educan?*

También se han obtenido conclusiones que indican que cuanto más tempranamente se ofrece a los pacientes información acerca de su enfermedad y se les procura apoyo más se desarrolla su capacidad de vivir la esperanza. Salvando las distancias entre estos dos fenómenos (enfermedad/educación), lo que se puede extrapolar a la esperanza pedagógica es la relación esperanza-conocimiento de la realidad: *¿La esperanza del educador está en relación con su conocimiento sobre las características (positivas y negativas) de la experiencia pedagógica que vive? ¿De qué forma?*



## 2.8. RECIENTES ESTUDIOS SOBRE LA ESPERANZA EN EDUCACIÓN

---

El estudio de la esperanza en el ámbito de la educación tiene una historia muy reciente. La búsqueda bibliográfica revela que son escasos los autores que se han dedicado al estudio concreto de la esperanza en la educación. En este apartado recogemos algunas de las nociones desarrolladas por Halpin, Elbaz, Estola y Freire acerca de la esperanza de los profesores, así como de otros autores (como Hansen, Jackson, Mèlich) que, si bien no le han dedicado esfuerzos investigadores exclusivos, reflexionan acerca de este fenómeno particular en algún lugar de sus trabajos.

Cada uno de los autores revisados destaca algún aspecto de esta experiencia y muestra, desde la panorámica de su visión, cómo la esperanza es una experiencia central en la vivencia de los educadores. Para obtener una comprensión sistemática de estos aportes, hemos hecho una lectura de sus trabajos como respuesta a las siguientes cuestiones: *¿Qué caracteriza la esperanza de los educadores? ¿En qué se fundamenta o cuáles son los motivos de su esperanza? ¿Qué importancia tiene la esperanza para la práctica educativa?*

---

### 2.8.1. ¿QUÉ CARACTERIZA LA ESPERANZA DE LOS EDUCADORES?

---

Halpin (2001a) afirma que la esperanza de los educadores siempre integra simultáneamente una anticipación de un futuro deseable y positivo y una confianza en la ayuda para conseguirlo que se obtiene en el presente. De forma que todo *buen* profesor se identifica como “una persona que tiene altas expectativas del potencial de un alumno al mismo tiempo que fe en el proceso educativo que le ayudará a realizarlas” (Halpin, 2001b,p. 394).

Por su parte, Elbaz (1992, p. 425) subraya que la esperanza forma parte de la dimensión moral del conocimiento de los profesores. Pero, esta esperanza no es ingenua o sentimental. Por el contrario, esta esperanza es consciente de que en la práctica nos podemos alejar mucho de las esperanzas más apreciadas que mantenemos respecto de los niños. En realidad, “la esperanza no reside en imágenes idealizadas sino en una percepción detallada y concreta de las vidas de los niños” (op. cit., p. 426). También Halpin (2001b), al reflexionar acerca de esta cuestión, afirma que la esperanza de los educadores

no se resuelve en un optimismo vacío... Por el contrario, frecuentemente el estado de ser esperanzado implícitamente integra una reflexión crítica acerca de las circunstancias predominantes. En realidad, la esperanza crea descontento puesto que ante la visión de un futuro bien uno está, por decirlo de alguna forma, insatisfecho con las cosas tal como son en el presente (p. 395).

Esto significa, en lo concreto de la práctica educativa, que la esperanza en las posibilidades transformadoras de la educación está acompañada frecuentemente de la frustración de constatar que las actuales condiciones en que se verifica la enseñanza y el aprendizaje no son las adecuadas. Sin embargo, la esperanza es capaz de ir más allá de las condiciones presentes. En efecto,

ser esperanzado implica la creencia de que algo bueno, que no se aplica aún en el presente de la propia vida o de la vida de los demás, puede aún materializarse (...). Ser esperanzado, en consecuencia, anima una forma de desempeño y de apertura hacia el propio ambiente incluyendo a las personas de él. La esperanza, entonces, está estrechamente asociada a la buena voluntad de experimentar, de hacer elecciones, de ser capaz de aventurarse. En consecuencia, tiene un rol creativo en el impulso del desarrollo de soluciones imaginativas para las dificultades aparentemente intratables. Más en concreto, [la esperanza] puede visualizar un estado de cuestiones que aún no existen y, más aún, puede anticipar y preparar el terreno para algo nuevo" (Ibíd.).

Otra característica que parece ser distintiva de la esperanza de los profesores es su impulso hacia la acción. De modo inverso, la acción transformadora necesita siempre de la esperanza. Freire (2005) expresa las condiciones de esta relación esperanza-transformación:

pensar que la esperanza sola transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad es un modo excelente de caer en la desesperanza, en el pesimismo, en el fatalismo. Pero *prescindir de la esperanza en la lucha por mejorar el mundo*, como si la lucha pudiera reducirse exclusivamente a actos calculados, a la pura cientificidad, *es frívola ilusión*. Prescindir de la esperanza que se funda no sólo en la verdad sino en la calidad ética de la lucha es negarle uno de sus soportes fundamentales... En cuanto necesidad ontológica la esperanza necesita de la práctica para volverse historia concreta. Por eso, no hay esperanza en la pura espera, ni tampoco se alcanza lo que se espera en la espera pura, que así se vuelve espera vana (p. 8).

Este impulso a la acción está guiado por la búsqueda del bien del alumno. En efecto, tal como pone de manifiesto Estola (2003),

la principal pregunta de la esperanza como trabajo no es cómo te sientes sino qué hacer... *Cuando los profesores mantienen la esperanza en su trabajo, se orientan hacia el hacer algo bueno* en el sentido aristotélico de la ética de la virtud. La esperanza *in loco parentis* se desarrolla desde la práctica y es, por tanto, sensible a la singularidad de las situaciones y, desde la perspectiva del profesor, un asunto de responsabilidad” (p. 2).

---

## 2.8.2. ¿EN QUÉ SE FUNDAMENTA LA ESPERANZA DE LOS EDUCADORES?

---

Al reflexionar acerca de la esperanza de los educadores, emerge una cuestión central: ¿cuál es su fundamento? Elbaz (1992) destaca que la esperanza depende del hecho de que los niños, por naturaleza, son seres en crecimiento, inexpertos. Frente a ellos los adultos tienen motivos para dejarse llevar por un sentido de esperanza, ya que “es únicamente porque la nueva generación es diferente de la anterior que podemos abrigar esperanzas de que los viejos problemas pueden ser resueltos” (p. 425). Esta esperanza de los adultos crece cada vez que experimentan que todo niño es un ser indeterminado y abierto a una multiplicidad de posibilidades. Como señala Elbaz, “los profesores tienen un conocimiento real y concreto de los niños con los cuales ellos interactúan, también como una comprensión personal de cómo vivieron ellos mismos la infancia, y de muchos otros niños que han conocido previamente tanto en situaciones personales como profesionales” (Ibíd., p. 426). Este tipo de certeza, sobre la cual fundar la confianza y la esperanza, admite la autora, es muy diferente de la “confianza” propia de la vida moderna que se apoya en sistemas abstractos, como por ejemplo, en la tecnología que sostiene gran parte de aquello con lo que nos relacionamos. En suma, los adultos experimentan que la posibilidad de crecimiento y de cambio en la vida de los niños y jóvenes es real.

Otro motivo que parece mantener la esperanza de los educadores es la constatación (aunque no siempre sea fácil) de que la educación tiene efectos duraderos. Barone (2001) comenta que quienes son, han sido o aspiran a ser profesores, experimentan una esperanza fundamental: “Queremos creer que podemos hacer una diferencia significativa en el mundo gracias a nuestro trabajo<sup>25</sup>” (p. 1). El autor, a lo largo de su libro (*“Touching Eternity. The enduring outcomes teaching”*) explica cuán profunda y

---

<sup>25</sup> Barone (op. cit.) se inspira en la frase de Henry Adams “A teacher affects eternity. He can never tell where his influence stops” (p. 1)

duradera puede llegar a ser la influencia de un profesor en la persona de sus alumnos. Esta influencia tácita y perdurable es, con todo, difícilmente explicable e investigable (no se manifiesta en las pruebas de rendimiento escolar, por ejemplo) (Jackson, 1999). Estas “enseñanzas”, la mayor parte de ellas “implícitas”, “en el sentido de no estar incluidas en la agenda explícita ni en la programación de las clases del docente, toman la forma de actitudes y rasgos que recordamos de nuestros maestros mucho después de haberles dicho adiós... Efectos que los docentes tienen sobre nosotros y que de ninguna manera quedan registrados en la memoria” (Jackson, 1999, p. 11). Jackson, Boostrom y Hansen (2003) invitan a los educadores a reconocer que las escuelas tienen un papel fundamental en la vida de los menores ya que “influyen en el modo en que los alumnos se ven a sí mismos y ven a los demás. Afectan su forma de valorar y buscar el aprendizaje, y sientan las bases de hábitos permanentes de pensamiento. Moldean la opinión y desarrollan el gusto, ayudando a crear aficiones y aversiones. Contribuyen a la formación del carácter” (p. 12).

De la misma forma, la esperanza de los educadores puede fundamentarse, como indica Hansen (2002), en el hecho que éstos sienta que forman parte de una “*tradición*”. Esto es posible porque,

en contraste con estados de enajenación, ausencia de normas sociales, cinismo o fatiga física y moral, un profesor con cierto sentido de la tradición se mantiene a flote en aquellos momentos desafiantes y descorazonadores porque sabe que no está solo, en el sentido de que formas anteriores de esos retos ya se han presentado ante sus antecesores o compañeros y muchas de esas personas enseñaron (o están enseñando) la manera de superarlos. Mantuvieron vivos los principios de la enseñanza, es decir, continuaron edificando, profundizando y enriqueciendo el aprendizaje de sus alumnos. Si no lo hubieran hecho, hoy por hoy no existiría la práctica de la enseñanza. Esa concienciación genera solidaridad con aquellos que ahora ya no están. El profesor se ve a sí mismo intentando vivir según el legado que ellos le han dejado aunque también lo cuestione en busca de su propia forma de expresión. Y ello mientras deja en herencia todo aquello que pueda para los profesores que todavía tienen que incorporarse a la profesión (p. 147).

Por otra parte, Hansen (2001) reconoce que mantener una actitud esperanzada también es posible cuando se adopta un sentido de vocación en la docencia. Este sentido vocacional

no nos proporciona un cristal color de rosa, a través del cual podamos mirar la docencia. En cambio, nos abre una puerta a la gran variedad de realizaciones a que tiene acceso cualquier maestro que tome su profesión con rigor. *Proporciona una perspectiva esperanzadora que puede colocar a los maestros*

*en una mejor posición a la hora de aprovechar las oportunidades que las circunstancias actuales les ofrece... Tener sentido de vocación puede permitir a los docentes descubrir, en primer lugar, las oportunidades verdaderas (p. 184).*

Este sentido de vocación genera de forma creativa actitudes que son capaces de mantener la esperanza respecto de los alumnos, incluso de los más desaventajados o realmente problemáticos. Por ejemplo, en el caso de un profesor que se enfrenta a los alumnos más difíciles (los llamados “casos perdidos”) puede optar por “asumir lo mejor de los estudiantes, de asumir un futuro esperanzador” (Ibíd., p. 99). Esto significa tratar a estos alumnos con antecedentes problemáticos “como si hubiesen entrado en clase sin borrones en la hoja de servicio, sin cargar con las percepciones y las expectativas que traen de fuera de la escuela” (Ibíd.). Un profesor con este talante: “trata con ellos como un profesor de clase regular pueda hablar con sus alumnos favoritos... Les habla a menudo como el tipo de personas en que podrían convertirse, más que como los jóvenes turbulentos y confusos que la mayoría de ellos son en el presente” (Ibíd.). Hansen propone que los profesores actúen “como si” la enseñanza fuese una auténtica vocación. De este modo, “gracias a que se ‘actúa como si uno tuviera una vocación’, adoptando una postura de ‘actúa hasta que lo consigáis’, los profesores se sitúan y se convierten a sí mismos en aprendices en sus propias clases... ‘Actuando como si’ constituye una cualidad central de la enseñanza como una vocación que conduce a la generación de la esperanza” (Grimmet, 1997, p. 475).

---

### 2.8.3. ¿QUÉ IMPORTANCIA TIENE LA ESPERANZA?

---

El papel fundamental de la esperanza en la tarea educativa ha sido destacado por varios autores. Como expresa Duch (1998), la esperanza es el signo de una educación realmente humana y humanizadora. En efecto, “una acció pedagògica podrà ser considerada de veritat amb rostre humà si realment ensinistra els educands no en la simple ‘espera’, sinó en l’esperança, en el convenciment de que no sols en tot passat, sinó sobretot en tot present hi ha futur” (p. 114).

La necesidad de activar la esperanza en la escuela se manifiesta cuando consideramos que estamos en “una societat tan tardoral com la nostra, sense grans ni neguitoses preguntes, amb un benestar considerable, amb una aguda sensació de fracàs ideològic i institucional” (Ibíd.). La realidad es que, como expresa también Mèlich (2001,

s.n.), “la sociedad moderna, la sociedad que ha culminado en la muerte del hombre, es una sociedad basada en la desconfianza”.

Por esta razón, “la pedagogia de l’esperança o, potser millor, l’esperança com a atmosfera irrenunciable de la praxi pedagògica, és, al mateix temps, difícil de concretar i molt urgent d’aconseguir” (Duch, op.cit., p. 114).

Son justamente los profesores quienes deben, primeramente,

recobrar, si lo han perdido, o cultivar, si está en riesgo o amenazado, un sentido de esperanza sobre su trabajo; en segundo lugar, fomentar en sus alumnos una disposición esperanzada tanto hacia sus estudios como a sus vidas en general. En verdad, debido a que la esperanza es una característica clave de la “gramática” del proceso educativo, su negación o frustración es profundamente contra-educativa (Halpin,2001a, p. 110).

Es necesario prestarle toda la atención al cultivo de la esperanza, ya que “tiene tanta importancia la esperanza en nuestra existencia, individual y social que no debemos experimentar ésta en forma errada, dejando que resbale hacia la desesperanza y desesperación, pues de caer ahí, tal desesperanza y desesperación se convertirían en consecuencia y razón de ser de la inacción o del inmovilismo” (Freire, 2005, pp. 8-9). Pero, en este cultivo o educación de la esperanza es necesario partir de la premisa de que

una pedagogia amb rostres humans necessita abans de res pedagogs amb rostres humans... L’autèntica esperança —cal no confondre-la amb la simple ‘espera’— mai no es pot demostrar ni perfilar ni calcular a partir de les ‘lògiques’ que imperen en una determinada societat..., sinó tan sols se’n pot donar testimoni. Només quan, en el feix, sovint caòtic, de conjuntures que configuren la vida quotidiana dels individus i dels grups humans, s’és esperança per a algú, pot parlar-se d’una dona o d’un home esperançats (Duch, 1998, p. 116).

---

#### 2.8.4. CUESTIONANDO DESDE LA PERSPECTIVA EDUCATIVA

---

Desde esta perspectiva educativa es también necesario cuestionar el valor de las nociones que se han desarrollado para ofrecer indicios de significado vivido del fenómeno o si, por el contrario, lo ocultan.

Se ha indicado que la confianza en el poder de la educación explica, en parte, la esperanza de los profesores: *¿Radica realmente en esto la “seguridad” de su esperanza?* En este mismo sentido se afirma que los profesores tienen esperanza porque consideran la

posibilidad de crecimiento y de cambio en la vida de los niños y jóvenes. *¿Pueden considerarse estos dos contenidos como centrales en la esperanza pedagógica?*

Por otra parte, se ha mencionado que el educador esperanzado mantiene una actitud crítica frente a su situación pedagógica concreta (aquello que es el objeto de su esperanza). *¿Qué papel tiene el sentido crítico en la vivencia de la esperanza? ¿Qué papel tiene la reflexión en la vivencia de la esperanza?*

Otro significado que han destacado varios autores es el de que la auténtica esperanza conlleva la realización de acciones concretas; que la esperanza es activa y transformadora. *¿De qué forma este significado está presente en la experiencia vivida de los educadores? ¿Qué tipo de actividad y de transformación es la que se verifica?*

Del mismo modo, se considera que la esperanza conlleva una actitud de apertura (al “ambiente”) y un impulso a la búsqueda de soluciones creativas y nuevas. *¿Es así vivida la esperanza por los profesores reales? ¿De qué forma esto se concreta?* Por otra parte, se ha mencionado el vínculo entre el mantenimiento de la esperanza y un sentido vocacional. Sería interesante explorar la relación entre el fenómeno de la esperanza pedagógica y el sentido vocacional de quien la vive. Con todo, puesto que “vocación” es un fenómeno de por sí complejo y al que no se pretende conceptualizar ni explorar fenomenológicamente (que requeriría la dedicación de una investigación completa), se sustituye la noción de vocación por la de “responsabilidad pedagógica” (van Manen, 1998) *¿Qué papel tiene la responsabilidad en la vivencia de la esperanza pedagógica?*

Finalmente, al tratar el tema de la importancia de la esperanza pedagógica se plantean varios interrogantes: *¿Reside esta importancia en el hecho de que supone visualizar aquello que aún no existe (preparando al educador para “lo nuevo”)? ¿Sitúa a los educadores en una mejor posición a la hora de aprovechar las oportunidades que las circunstancias les ofrecen? ¿Por qué habría de considerarse a la esperanza como “la atmósfera irrenunciable de la praxis pedagógica”?*

## 2.9. CONCLUSIONES Y ANÁLISIS CRÍTICO GLOBAL

---

### 2.9.1. ALCANCE Y LÍMITES DEL ESTUDIO TEÓRICO PREVIO DE LA ESPERANZA

---

En las siguientes líneas se recogen algunas nociones clave, a modo de conclusión y a modo de análisis crítico, de la revisión bibliográfica acerca de la esperanza. Este estudio previo nos permite volver de una forma más enriquecida a las preguntas iniciales de investigación acerca la naturaleza de la esperanza como *experiencia vivida* y acerca de su *significado e importancia pedagógica*

Respondiendo a los objetivos planteados en la introducción de este capítulo, a continuación delimitamos el alcance y los límites de este *background* teórico y cuestionamos ciertos contenidos con el fin de desvelar hasta qué punto pueden aportarnos una comprensión fiel sobre la vivencia real de la esperanza pedagógica o, por el contrario, ocultan presupuestos y prejuicios. En este último sentido, va bien recordar que “la fenomenología es un proyecto de reflexión seria sobre la experiencia de la existencia humana. Sería en el sentido de que la reflexión sobre la experiencia debe ser cuidadosa y, en la medida en que sea posible, libre de intoxicaciones teoréticas, prejuiciadas y basadas en supuestos” (van Manen, 2007, p. 11).

Para comenzar, es necesario hacer una primera valoración general positiva de este *background* teórico ya que pone de manifiesto la gran actualidad e importancia creciente del estudio de la esperanza humana. Las numerosas investigaciones que se están llevando a cabo teniéndola como objeto de estudio específico desde diferentes disciplinas constituyen ya un volumen de conocimiento sumamente importante. Son varios los aspectos a destacar de este marco teórico multidisciplinar. En primer lugar, pone de manifiesto la variedad de enfoques metodológicos con que ha sido y es susceptible de ser investigada la esperanza. En segundo lugar, revela la actual tendencia a buscar formas de aplicación práctica del conocimiento obtenido, principalmente en la atención sanitaria y psicológica. En tercer lugar, las investigaciones realizadas presentan importantes datos empíricos que corroboran la necesidad, importancia y eficacia de la esperanza en el desarrollo, desempeño y bienestar humano en, prácticamente, todas sus dimensiones (física, psicológica, académica, profesional, etc.). El hecho de que un sinnúmero de



investigadores estén reconociendo la importancia del estudio de la esperanza confirma la relevancia y pertinencia de la presente investigación.

Por otra parte, el conocimiento desarrollado aporta comprensiones clave para la comprensión de las bases de la esperanza como *experiencia humana*. Por ejemplo, en el campo de la psicología existen datos acerca del desarrollo evolutivo de los requisitos psicológicos de la esperanza en la primera infancia (Snyder, 2003) y acerca de la distinción entre la esperanza y otros constructos psicológicos relacionados como el optimismo y la auto-eficacia (En Snyder, 2002; Shorey et al., 2002; Feldman y Snyder, 2005, por ejemplo). De la misma forma, la filosofía de la esperanza reflexiona acerca de varios temas fundamentales como son el *objeto* de la esperanza, las *formas* que puede adoptar, los *contenidos* de la esperanza, etc. En esta investigación se abordarán estos aspectos como dimensiones esenciales de la experiencia de la esperanza, pero desde el punto de vista de la pedagogía. Del mismo modo, en el campo de la biología de la esperanza, básicamente aplicada al terreno de la atención sanitaria (medicina, enfermería y psiquiatría) el interés por el estudio de la esperanza se retroalimenta por los resultados obtenidos acerca de la acción efectiva de la esperanza en la recuperación del paciente, en el nivel de confort durante la enfermedad, en el grado de calidad de vida del paciente, en la competencia del personal sanitario, etc.

En otro ámbito, desde la perspectiva teológica de la esperanza se aprecia que algunos de los significados doctrinales cristianos (por ejemplo, la concepción de que la esperanza integra cierta “energía” o “ánimo” en la prosecución del “bien futuro”) también son significados “dados por supuestos” en la comprensión común de la experiencia. La teología de la esperanza, por el hecho de ser la disciplina que más ha ahondado en el tema (desde la perspectiva creyente) puede ofrecernos pistas valiosas acerca de la vivencia real de la esperanza humana y sugerir preguntas clave para la investigación fenomenológico-hermenéutica. De la misma forma, algunos indicios de significado que se originan a partir del estudio etimológico de la palabra son importantes a la hora de explorar el significado esencial del fenómeno. Estos significados, de alguna forma, están integrados en la vivencia cotidiana de la esperanza y se manifiestan en el uso común de las expresiones idiomáticas relacionadas.

Con todo, si bien es cierto que estos estudios contribuyen a la comprensión del fenómeno de la esperanza pedagógica en algunos de sus aspectos, son insuficientes para penetrar en la naturaleza esencial de esta experiencia tal como la viven profesores y

alumnos en la cotidianidad de su interrelación. Esto se explica por la naturaleza del objeto de investigación y por el enfoque metodológico que se ha adoptado en los diferentes estudios revisados.

En primer lugar, las teorías examinadas hasta aquí —por decirlo de algún modo y simplificando mucho— “teorizan sobre” la esperanza, mientras que la intención al emprender esta investigación es la de “aprehender” la esperanza, y ésta en su dimensión *vivida* (Cf. van Manen, 2007, p. 20). En otras palabras, los estudios revisados —desde diversas metodologías de investigación, tanto de naturaleza cuantitativa como cualitativa— no tienen como finalidad el estudio del *significado vivido* de la experiencia<sup>26</sup>. En cambio, la presente investigación aspira a explorar el significado vivido de la experiencia en sus *estructuras esenciales* y no a formular definiciones o elaborar una construcción teórico-abstracta del fenómeno. Visto desde otra perspectiva, esta investigación se orienta a la exploración de las dimensiones *páticas*<sup>27</sup> de la experiencia de la esperanza pedagógica. Estas dimensiones se refieren a lo corporal, relacional, situacional, temporal y accional presente en toda experiencia humana y, particularmente, en la experiencia educativa. Por el contrario, el conocimiento psicológico, biológico, médico, etc. acerca de la esperanza que hemos examinado hasta aquí pretende describir y explicar los aspectos cognitivos, conceptuales, conductuales, etc., de este fenómeno.

En segundo lugar, el conocimiento filosófico, biológico, médico o psicológico acerca de la esperanza no puede ser traducido directamente en clave pedagógica y, de esta forma, ser relevante para la práctica educativa. En realidad, como indica van Manen (2003) “existe un problema cuando una perspectiva de investigación científica se confunde con el conocimiento pedagógico” (p. 153). Esto se debe a que el conocimiento pedagógico es de diferente naturaleza que el conocimiento de cualquier otra disciplina<sup>28</sup>.

---

<sup>26</sup> Con todo, se ha de hacer una importante clarificación. En el apartado de la antropología de la esperanza se han recogido los aportes de trabajos con una orientación fenomenológica: Marcel, Bollnow y Laín Entralgo. Por tanto, sus comprensiones sobre la esperanza humana, aunque de naturaleza filosófica, se dirigen al significado esencial del fenómeno y desde el punto de vista vivido.

<sup>27</sup> Ver acerca del significado de lo *pático* en el capítulo siguiente.

<sup>28</sup> Como se expondrá de forma amplia en la segunda parte.

Van Manen afirma que la pregunta esencial de la ciencia *pedagógica* es: *¿cómo vivir mejor nuestra vida pedagógica con los niños?* Por este motivo, “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” (van Manen, 2003, p. 26). Dicho de otro modo, un estudio pedagógico es tal si es capaz de “hacer aportaciones sensibles al proceso de *ser profesor y padre*” (Ibíd.). Es por esto también que, desde una perspectiva fenomenológico-hermenéutica, la teorización es “el intento de traer al lenguaje la experiencia cotidiana de la vida con los niños” (van Manen, 1982b, p. 283). Únicamente de este modo la teoría “concede al adulto la oportunidad de ser fundamentalmente responsable por su trabajo educativo con los niños, a la vez que le permite ser responsable ante sí mismo como pedagogo” (Ibíd.).

En tercer lugar, la mayor parte de las investigaciones revisadas tienen como objeto de estudio la esperanza *humana* y no la esperanza *pedagógica*. En esta investigación se parte de la idea de que la relación pedagógica es un tipo de relación interpersonal entre un adulto y un niño o joven con unas cualidades particulares (ver, especialmente, van Manen, 1994). Y, por este motivo, la esperanza que el adulto mantiene, como educador, respecto del menor tiene unas cualidades singulares que le convierten en un fenómeno único. Dicho de otro modo, esta investigación parte del presupuesto de que la esperanza pedagógica tiene cualidades esencialmente diferentes de cualquier otra experiencia de esperanza humana (vivida en el contexto de otras formas de relación). Teniendo en cuenta que ninguna de las investigaciones hasta aquí revisadas ha delimitado de esta forma su objeto de investigación, es evidente que sus conclusiones no pueden ser trasladadas directamente al contexto de significados que aquí se exploran.

---

### 2.9.2. REFORMULACIÓN DE LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

---

A lo largo de este capítulo nos hemos aproximado de forma teórica al fenómeno de la esperanza desde perspectivas disciplinares múltiples y complementarias. A pesar de que la fenomenología hermenéutica no aspira a formular conocimiento teórico abstracto y, por tanto, no tiene como punto de partida lo que previamente se ha desarrollado en este sentido, también puede beneficiarse de un análisis de las teorías existentes sobre su objeto de estudio.

En efecto, tal como se indicado ya, el hecho de explicitar estos contenidos es el primer paso para que sea posible un encuentro con el fenómeno auténtico libre de prejuicios evitando “precipitarnos” al encasillarlo en determinados esquemas conceptuales. A esta explicitación de conocimientos le sigue su cuestionamiento o “puesta entre paréntesis”. Esto se ha efectuado al confrontar la teoría con la experiencia real y cotidiana tal como es vivida y al examinar la capacidad de esta teoría de ofrecer *significado vivido* acerca del fenómeno.

Las preguntas iniciales y fundamentales de esta investigación formuladas previamente son: *¿Qué es la esperanza pedagógica?* (naturaleza, estructuras esenciales, características distintivas); *¿De qué modo se vive?*; *¿Cuándo y cómo la esperanza es “pedagógica”?* *¿Cómo se manifiesta?* *¿Qué se consigue con la esperanza pedagógica?* *¿Cómo consigue la esperanza pedagógica lo que consigue?*<sup>29</sup>

¿De qué forma las cuestiones que se han planteado a lo largo de este capítulo modifican estas cuestiones iniciales? A juicio personal, en la medida en que constituyen su *matización y profundización*. En efecto, si los matices son “rasgos poco perceptibles que dan a algo un carácter determinado”<sup>30</sup>, estas nuevas preguntas señalan hacia esos rasgos que son poco perceptibles, a primera vista, pero que contribuyen a delimitar la naturaleza única de la esperanza pedagógica. A continuación, se presentan estas nuevas preguntas alrededor de las cuestiones básicas a las que parecen profundizar y matizar.

¿QUÉ NATURALEZA? ¿QUÉ ELEMENTOS ESENCIALES? ¿QUÉ CARACTERÍSTICAS  
DISTINTIVAS?

- ¿Cuándo se da y/o cómo es la esperanza con la cualidad de “pedagógica”?
- ¿Un profesor es capaz siempre de dar motivos de su esperanza? ¿La esperanza pedagógica tiene “razones”?
- ¿La esperanza es algo que uno se da uno a sí mismo o, más bien, algo que se nos da desde “fuera” (por personas o circunstancias)?

---

<sup>29</sup>Cf. Gráfico 1 en el capítulo anterior. Hemos añadido a este listado una dimensión que no estaba contemplada: la del contenido de la esperanza que, de una forma u otra, es tratada por las investigaciones multidisciplinares que hemos estudiado en este capítulo.

<sup>30</sup> Diccionario RAE online consultado (02/02/08) en <http://buscon.rae.es/drae/>

- ¿Pueden considerarse como *estructuras esenciales* de la esperanza pedagógica los siguientes temas?:
  - El *amor* a lo esperado; el *deseo* de conseguirlo y el *aliento* y la *confianza* en el esfuerzo por alcanzarlo.
  - La *seguridad* de obtener lo esperado.
  - Un sentido de *ambigüedad* en la vivencia del “tono” de la afectividad en la experiencia.
  - Las “metas” concretas, los “camino” para llegar hasta ellas y la “voluntad” para conseguirlas.
- ¿Los sentimientos de los profesores en la experiencia de la esperanza dependen siempre de su percepción acerca de los “resultados” probables de sus esfuerzos? (¿Cabe la posibilidad de experimentar sentimientos positivos a pesar de la percepción de “fracaso” o viceversa?) ¿De qué tipo de percepción se trata?
- ¿Qué papel tienen el tiempo y la memoria en la vivencia pedagógica de la esperanza?
- ¿Hay algo que certifique a los educadores la posibilidad o seguridad de lo esperado al vivir la esperanza? ¿Se requiere de esta certeza?
- ¿Qué papel tiene la reflexión en la vivencia de la esperanza pedagógica? ¿Qué papel tiene el sentido crítico acerca de la realidad?
- ¿La experiencia de la esperanza se refiere siempre a un objeto no alcanzado? ¿Se refiere siempre al tiempo futuro?
- En el plano pedagógico, ¿qué es este “futuro”?
- ¿El educador debe haber tenido alguna experiencia previa, por decirlo de algún modo, del objeto de su esperanza para poder “esperarlo”?
- ¿Cuál es la relación entre la esperanza del educador y su conocimiento de las dificultades propias de una situación educativa determinada o de un alumno concreto?
- ¿De qué hablamos: de “esperanza” o de “esperanzas” pedagógica/s?
- ¿La esperanza pedagógica se vincula con el “éxito” y con la consecución de metas medibles y comparables entre personas? ¿La esperanza supone siempre metas definidas con claridad (que, incluso, pueden ser evaluadas como “altas” y “bajas”)?
- ¿Es posible “rehusarse” a vivir la esperanza pedagógica? ¿De qué forma se vive este rechazo? O, enfocado en un sentido positivo, ¿de qué forma se vive esta “aceptación” a la esperanza? ¿En qué consiste?

¿DE QUÉ MODO SE VIVE?

- ¿Cómo se manifiesta la esperanza pedagógica?
- ¿Es la ambigüedad un significado esencial de la experiencia?
- ¿La esperanza del educador hacia los menores que educa tiene algún momento de “origen”? ¿Cuándo y de qué forma?
- ¿De qué modo se enseña-aprende a ser un educador esperanzado o a “tener” esperanza? ¿Qué es lo que realmente se aprende? ¿Quién o qué enseña esperanza a un educador? ¿Cuáles son las condiciones de este aprendizaje? ¿Cómo se vive el “crecimiento” de la esperanza por parte de los educadores?
- La esperanza de un educador —con independencia de sus convicciones religiosas— ¿espera “apoyado” en algo o en alguien en una forma relativamente similar a la que el creyente espera *en* Dios?
- ¿Existe una “atmósfera afectiva”, por así decirlo, propia de la esperanza pedagógica? (Por ejemplo, se ha teorizado acerca de la “soltura”, “receptividad” frente a lo que se espera; frustración, insatisfacción; descontento, sentido o experiencia de la ambigüedad, etc.).
- ¿En toda esta experiencia de esperanza pedagógica se verifica un estado de “prueba”? ¿Es la tentación de la desesperación una experiencia propia de la esperanza pedagógica?
- ¿De qué forma se relacionan con la esperanza pedagógica los valores del educador?
- ¿Cuál es la relación entre la esperanza vivida y el *sentido de competencia pedagógica* que experimenta el educador acerca de sí mismo?
- ¿Existe una especie de “control” de su propia acción por parte de los educadores en la experiencia de la esperanza?
- ¿Cómo se vive la relación entre la paciencia y la esperanza y entre el afecto y la esperanza?
- ¿Cuál es la vinculación de la esperanza con la responsabilidad?
- La iniciativa y el desarrollo de acciones concretas, ¿es una estructura esencial de la esperanza pedagógica?

- Una actitud de “apertura” al ambiente y un “impulso a las soluciones creativas y novedosas”, ¿son elementos propios de la esperanza? ¿Cómo se viven en la cotidianidad del aula?

¿QUÉ CONTENIDO/S?

- ¿Nuestras “esperas” como educadores (emergentes, temporales, renovadas) siempre nos remiten, como a su perspectiva última, a una esperanza “más grande” que las abarca?
- ¿La esperanza integra un “sentido de plenitud”? ¿De qué tipo de plenitud se trata? ¿Es la plenitud del educador la que está “en juego” o es la del educando?
- Los contenidos de la esperanza pedagógica: ¿son “privados” o tienen una dimensión “pública” o compartida? / ¿El contenido de la esperanza es “personal” y “específico”?
- ¿Es el “poder de la educación” el contenido básico de la esperanza de los profesores? ¿De qué forma se vive?
- ¿Los educadores esperan, esencialmente, apoyados en la posibilidad de *crecimiento* y de *cambio* presente en la vida de los niños y jóvenes?

¿QUÉ SE CONSIGUE CON LA ESPERANZA PEDAGÓGICA? ¿CÓMO CONSIGUE LA ESPERANZA PEDAGÓGICA LO QUE CONSIGUE?

¿QUÉ SENTIDO TIENE? ¿QUÉ IMPORTANCIA PEDAGÓGICA?

Acerca de la importancia, el sentido y el papel de la esperanza *humana* se han dado muchas e importantes respuestas desde perspectivas como la Psicología, la Medicina, la Enfermería, la Teología, etc. En esta revisión sólo se han hallado breves referencias sobre su importancia *pedagógica* en el apartado sobre la esperanza en el ámbito educativo. Por tanto, es una dimensión de la experiencia a explorar casi por completo a partir del estudio que se emprende a continuación.

Del último apartado de esta revisión multidisciplinar se recogen las siguientes preguntas en relación al sentido e importancia pedagógicas de la esperanza:

- ¿Posibilita visualizar un estado de cuestiones que aún no existen y en que puede anticipar y preparar el terreno para algo “nuevo”?
- ¿Mueve a los educadores a aprovechar mejor las oportunidades que las circunstancias del “aquí y ahora” de su actividad les ofrecen?
- ¿Ayuda a los educadores a “asumir lo mejor de los estudiantes y a asumir un futuro esperanzador”?
- ¿Qué significa esta esencialidad de la esperanza para la praxis pedagógica”?

Estas preguntas-guía de la investigación, con todo, son provisionales ya que sólo el estudio de los materiales de la experiencia vivida y otras fuentes fenomenológicas de significado revelará el sentido en que se relacionan con el fenómeno de la esperanza y su adecuación para *cuestionarlo* desde un punto de vista experiencial.





---

## SEGUNDA PARTE: EL CAMINO DE LA INVESTIGACIÓN

---



## CAP. 3. EL MÉTODO FENOMENOLÓGICO-HERMENÉUTICO: FUNDAMENTACIÓN

---

### 3. 1. INTRODUCCIÓN

---

El estudio de la esperanza pedagógica en su dimensión vivida se aborda desde un diseño de investigación basado en el método fenomenológico-hermenéutico de van Manen. La reflexión, clarificación y profundización de los fundamentos epistemológicos y metodológicos de este enfoque ha sido un trabajo paralelo al desarrollo de las actividades de investigación. En consecuencia, este capítulo acerca de la metodología fenomenológico-hermenéutica (FH de aquí en adelante) es fruto de este proceso de reflexión teórica que atraviesa toda la investigación. En trabajos anteriores (Ayala, 2007a y Ayala, 2007b) se hicieron amplias introducciones a los fundamentos de la metodología. De estos trabajos se han extraído los conceptos fundamentales para ser aquí ampliados, matizados, revisados, profundizados e, incluso, corregidos, desde el momento en que esta comprensión previa ha sido “puesta a prueba”, por así decirlo, por la práctica de la investigación.

El enfoque FH de van Manen está construido sobre y recibe su inspiración de los fundamentos filosóficos de la fenomenología y la hermenéutica. Por este motivo, es de suma importancia ahondar en estas raíces, tal como se propone en este capítulo. El punto de partida y la justificación de esta profundización filosófica es la convicción de que “cada uno debería tener los suficientes conocimientos 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” (van Manen, 2003, p. 26)<sup>31</sup>. Del mismo modo, dado que la aplicación de este método depende más de la *mentalidad* que de la “técnica”, es importante exponer el sustrato de aquella. Sin embargo, mientras que el punto de partida es claro y evidente, el criterio de llegar a tener los “suficientes conocimientos” sobre fenomenología y hermenéutica hace que el “punto de llegada”, por así decirlo, sea difícil de determinar. Esta dificultad se agrava si se tiene en cuenta que se trata de dos corrientes de pensamiento vastas, fecundas y complejas. Por tanto, la profundización en el sustrato fenomenológico-hermenéutico del enfoque vanmaniano puede percibirse como una tarea abierta. Sin embargo, se trata de un enfoque para la investigación educativa, de naturaleza pedagógica y no filosófica (cf. van Manen, 2002d, s.n.). En este estudio sobre la esperanza pedagógica, por tanto, es necesario no perder de vista la prioridad de la perspectiva práctica por encima de la teórico-filosófica.

También es importante reconocer que existe una relación singular entre la inspiración fenomenológico-hermenéutica (concebida de un modo general) y el trabajo de van Manen. En efecto, su fenomenología no se nutre del aporte de algún reconocido fenomenólogo (Husserl, Scheler, Marcel, por ejemplo), en conjugación con las ideas de determinado hermeneuta (Gadamer, por ejemplo, como el más significativo). Ni el nombre fenomenología-hermenéutica se refiere a la posición filosófica que integra ambas corrientes de la cual Ricoeur es el principal exponente (Ricoeur, 2000). Tampoco es fenomenología-hermenéutica porque se haya basado y se base en el trabajo de autores que, como el Heidegger de *Ser y Tiempo* (Spiegelberg, 1998), introducen el ingrediente hermenéutico en la fenomenología que desarrollan.

---

<sup>31</sup> El texto completo es “La hermenéutica y la fenomenología son aproximaciones a las ciencias humanas arraigadas en la filosofía; son a su vez filosofías o disciplinas de la reflexión. Por ello, es importante para el investigador de ciencias humanas en educación saber algo sobre las tradiciones filosóficas. Ello no significa, no obstante, que deba convertirse en filósofo profesional en un sentido académico. Significa, tan sólo, que cada uno debería tener los suficientes conocimientos 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 que es practicada por un educador, se transforma en una ciencia humana pedagógica” (van Manen, 2003, p. 26).

El enfoque de van Manen es, más bien, “una ampliación actual y moderna” (van Manen, 2003<sup>32</sup>, p. 20) de ciertos aspectos de “la tradición fenomenológica hermenéutica que existió en Alemania, aproximadamente desde el año 1900 hasta 1965, y en los Países Bajos, desde 1945 (aproximadamente) hasta 1970” (Ibíd.). En concreto, se trata de la *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* en Alemania (Escuela de Dilthey-Nohl) y la *Fenomenologische Pedagogiek* en Holanda (Escuela de Utrecht). La traducción metodológica que hace van Manen del trabajo de estos pensadores, es una amalgama personal y original que, en muchos momentos, resulta difícil de referir a algún autor concreto tanto fenomenólogo como hermenéuta<sup>33</sup>. Por tanto, la fenomenología hermenéutica de van Manen es la fenomenología hermenéutica de van Manen. Este enfoque ha sido desarrollado por el autor durante algunas décadas de investigación y de docencia. Así también, es reconocido mundialmente como un método importante de investigación lo cual se refleja en decenas de trabajos de investigación basados en él.

Si bien es cierto que la base conceptual de esta investigación es el aporte de van Manen, se ha visto como imprescindible la apropiación personal teórico-práctica de sus fundamentos. Esto implica que las cuestiones básicas deban ser respondidas en primera persona: *¿De qué forma se concibe y aplica la fenomenología y la hermenéutica? ¿Qué nociones subyacen a la aplicación de las actividades de investigación? Y, una cuestión fundamental: ¿de qué modo se interpreta la calificación de la fenomenología como hermenéutica?*

En realidad, no es posible una adopción directa de la *mentalidad* FH vanmaniana, como lo es tampoco una aplicación “literal” de la metodología. A juicio personal, esto depende de los siguientes factores: a. Van Manen plantea un enfoque que es, por naturaleza, abierto y no-técnico que hace imposible una reproducción mecánica. Está basada en un “espíritu” y unos “principios” que, como es evidente, tampoco pueden

---

<sup>32</sup> “Investigación Educativa y Experiencia vivida” (2003) es su texto metodológico fundamental que sirve de guía para la investigación de todos aquellos que han seguido y siguen su propuesta.

<sup>33</sup> En comunicación personal, mediante correo electrónico (18/10/07), van Manen me explicó que le resultaba virtualmente imposible determinar las fuentes fenomenológicas y hermenéuticas (autores y textos) que habían configurado su pensamiento durante los últimos treinta años. Es evidente que esta investigación recoge esta imposibilidad de forma que, más allá de las referencias explícitas que el autor hace en sus trabajos, no es posible inferir las fuentes inspiradoras de la pedagogía, epistemología y metodología de van Manen para determinado/s aspecto/s del método que puedan aparecer “oscuros” en ciertos momentos.

simplemente conocerse; b. El autor no hace del todo explícitos (al menos no en los materiales que disponemos) una parte significativa de los presupuestos filosóficos pertinentes para la *práctica* de la investigación desde su método; y c. La interpretación y práctica de la investigación *depende en gran medida* de la propia formación fenomenológico-hermenéutica. Dicho de otro modo, en función de *qué autores, qué textos, qué relaciones entre los mismos*, haya uno particularmente tratado, trabajado e *interpretado-asimilado*, la aplicación (y aún, antes, la concepción) toma rumbos diferentes. El rumbo que ha tomado en *esta investigadora* y en *esta investigación* es lo que intento explicitar en este capítulo.

Las primeras páginas del capítulo se dedican a “la idea” de fenomenología y hermenéutica. Esta primera parte constituye la “ambientación” intelectual de la investigación. Se presentan algunos autores fundamentales y ciertos conceptos básicos de la fenomenología y la hermenéutica que, a juicio personal, son importantes para la comprensión de la perspectiva de van Manen. Esta percepción acerca de la importancia de ciertas ideas surge del estudio intensivo y extensivo de los diferentes trabajos del autor.

Es de notar que las nociones filosóficas introducidas a lo largo de esta investigación constituyen una revisión *personal* de los fundamentos fenomenológico-hermenéuticos. Por este motivo, los autores, las citas, las interpretaciones, etc., expuestas, aunque tienen la pretensión de mostrar la “mentalidad” subyacente al método de van Manen, constituyen los hitos de un itinerario propio. Este estudio tiene su punto de partida *en las ideas* de la propuesta de van Manen. A partir de allí, se han seleccionado fuentes fenomenológicas y hermenéuticas en función de esta vinculación con las ideas del autor, así como de su relevancia actual para el estudio de estas corrientes<sup>34</sup>. A nivel concreto, esto significa que “la” fenomenología y “la” hermenéutica expuesta por la autora, no es “la” fenomenología hermenéutica de la Escuela de Dilthey-Nohl y de la Escuela de Utrecht, pero sí que intenta encontrar, en el terreno de las ideas, la filosofía de fondo de la propuesta de van Manen<sup>35</sup>. Pero, no sólo esto, sino que se trata de un trabajo de

---

<sup>34</sup> Para esta selección de autores/textos he recibido consejo de diferentes filósofos, expertos en ambas corrientes, así como del mismo van Manen.

<sup>35</sup> De los autores provenientes de estas tradiciones holandesas y alemanas de pedagogía sólo cuento con las referencias/citas que el mismo van Manen hace en sus textos. De todas formas, ya que como indica van Manen (2003) una característica de estas tradiciones fue “su despreocupación total por las cuestiones de método” (p. 9), no sería posible tampoco una fundamentación de la aplicación del método directamente de estas fuentes. Van Manen constituye,

profundización en algunos pensadores contemporáneos (de los posteriores desarrollos de la fenomenología y la hermenéutica, algunos de los cuales han sido citados por van Manen) que, a mi juicio, posibilitan una aplicación consistente de la metodología vanmaniana y son fuente personal de inspiración.

Después de esa primera introducción filosófica general a ambas corrientes de pensamiento, se presenta brevemente el aporte de la escuela de Utrecht, ya que constituye la influencia fenomenológica fundamental en la formación y en el trabajo de van Manen (ver van Manen, 2003) y de la que él se siente continuador (cf. Levering y van Manen, 2002). Del mismo modo, se apuntan breves datos referidos a la Pedagogía Hermenéutica como la segunda fuente de inspiración del autor. Seguidamente se expone lo que, a juicio propio, constituye lo más sustancial del enfoque vanmaniano y se describen sus cualidades básicas, así como su contribución a la investigación educativa. Después, se hacen explícitos algunos de sus presupuestos epistemológicos fundamentales (tales como su objeto, los criterios para evaluar la investigación, el tipo de teoría que desarrolla, etc.).

Seguidamente, se profundiza en la noción y el método de la reducción. También aquí se comienza con una discusión a nivel de autores básicos (Husserl, Heidegger y Merleau-Ponty) y se llega a la aplicación propia de van Manen, pasando por aplicaciones recientes en el campo de la investigación. La extensión de este apartado da cuenta de la importancia de este método. En efecto, la reducción (en sus diferentes modalidades) es la actitud y la práctica básica del análisis de la experiencia recogido en diversas fuentes.

La última parte de este capítulo es una síntesis de nociones básicas que subyacen a la aplicación de la FH tal como se lleva a cabo en esta investigación. Al mismo tiempo, aquí se plantea la propia postura frente a ciertas cuestiones clave del enfoque. Especial mención merece la clarificación de la relación entre la fenomenología y la hermenéutica, para lo que nos inspiramos en el aporte de Ricoeur. Este fenomenólogo-hermeneuta, aunque mencionado por van Manen, no ocupa un lugar central en la fundamentación del método. Sin embargo, a juicio personal, es básico para comprender la integración de nociones y procedimientos fenomenológicos y hermenéuticos —aparentemente incompatibles— en esta investigación. Esta clarificación conceptual se traduce, finalmente,

---

como es reconocido en el ámbito internacional, el “traductor” de estas filosofías a la práctica de la investigación, especialmente en pedagogía.



en la explicitación de la forma en que se han llevado a cabo las diferentes modalidades de reducción y el análisis temático, los métodos de análisis reflexivo de los “datos” de esta investigación<sup>36</sup>.

### 3.2. A MODO DE AMBIENTACIÓN: HACIA “LA COSA MISMA” Y SU INTERPRETACIÓN

---

#### 3.2.1. FENOMENOLOGÍA

---

Fenómeno, del lat. *phaenomenon*, y este del gr. *φαινόμενον*, quiere decir “lo que aparece”. En este sentido, “‘fenómeno’ equivale, pues, a ‘apariencia’” (Ferrater, 1979, p. 1145). Platón contrasta los fenómenos o apariencias con la realidad verdadera. Así, el mundo de los fenómenos puede ser definido como el mundo de las “apariencias”. Husserl, en cambio, definió al fenómeno como el objeto intuido (aparente), como el que nos aparece *hic et nunc*. Por su parte, Heidegger definió (en *Ser y Tiempo*) al fenómeno como “lo que se hace patente por sí mismo”. (Ibíd., p. 1146)

La fenomenología “es uno de los movimientos filosóficos con más influencia del siglo XX al que se adscriben algunos de los filósofos más representativos de este siglo y que además ha generado algunas de las corrientes de pensamiento más recientes” (San Martín, 1994, p. 17). Su iniciador y principal representante es Edmund Husserl (1859-1938). Debido a la gran variedad y fertilidad de los desarrollos que se han ido dando desde sus inicios, Spiegelberg (1994) describe la fenomenología como *movimiento*, y usa la metáfora de un “río” que integra varias corrientes paralelas que se relacionan, pero que no son homogéneas. Estas “corrientes” tienen un punto de partida común, pero han tenido y tienen un destino diferente. En efecto, todas las variaciones y aportes de la fenomenología se originan de un modo u otro en el trabajo de Husserl y alcanzan destinos diferentes a partir de este impulso fundador.

---

<sup>36</sup> Dada la amplitud de la fundamentación teórica del método, cabe mencionar que este apartado final sólo se dedica a las nociones más “conflictivas” (y especialmente referidas a la dinámica fenomenología+hermenéutica). Los demás presupuestos que me guían quedan explicitados a lo largo del capítulo, particularmente en los apartados dedicados a la perspectiva de van Manen.

Con todo, antes de la fenomenología de Husserl otros pensadores, de una forma u otra, le dedicaron atención a una *fenomenología* (en el sentido por ellos definido). Siguiendo a Ferrater (op. cit.), tenemos que Lambert (*Neues Organon*, 1764) designa a la fenomenología como una de las formas de investigación filosófica que tiene la finalidad de distinguir entre verdad y apariencia. También Kant (1770) trató acerca de una *phenomenologia generalis* precedente a la metafísica que estableciera claras distinciones separara el mundo sensible del inteligible. Por su parte, Hegel “llama ‘fenomenología del Espíritu’ a la ciencia que muestra la sucesión de las diferentes formas o fenómenos de la conciencia hasta llegar al saber absoluto... Representa, a su entender, la introducción al sistema total de la ciencia: la fenomenología presenta el ‘devenir de la ciencia en general o del saber’ ” (Ibíd., pp. 1147-1148).

Centrándonos en el pensamiento de Husserl, partimos del hecho de que se trata de algo imposible de recoger de un modo sintético, porque si “las dificultades que ofrece abreviar el pensamiento de un filósofo son siempre grandes, en el caso de Husserl parecen, además, insuperables” (Ferrater Mora, 1986, p. 1577). Los trabajos publicados por Husserl mientras vivía y los estudios que se han realizado sobre su pensamiento a partir de este material son como “la punta de un iceberg” en comparación con la producción filosófica del autor contenida en sus manuscritos que aún se siguen publicando (Mohanty, 2006, p. 45). Muchos perciben la tarea de la comprensión de su pensamiento como algo abierto, ya que “uno nunca sabe si inesperadamente va a aparecer un manuscrito que socave la propia interpretación” (Zahavi, 2003, pp. 2-3).

Se han propuesto diferentes modos de estructurar en períodos el pensamiento de Husserl. Así, Spiegelberg (1994, p. 70 y ss.) propone tres etapas de desarrollo de la fenomenología de Husserl: el período pre-fenomenológico, correspondiente al primer volumen de “*Investigaciones lógicas*” y su estancia en la Universidad de Halle (1887); el segundo período de la fenomenología, como una empresa epistemológica correspondiente al segundo volumen de la “*Investigaciones lógicas*” y al inicio de su actividad docente en la Universidad de Gotinga (1901); y el tercer período de la fenomenología pura, como el fundamento universal de la filosofía y la ciencia de camino hacia el idealismo filosófico correspondiente a sus años en la Universidad de Friburgo.

Otros estudiosos adoptan clasificaciones similares (véase, por ejemplo: Ferrater Mora, 1986; San Martín, 1994; Münch, 2005). Cabe destacar, sin embargo, que gracias al estudio de las recientes publicaciones de la producción husserliana (Archivo de Husserl en

Lovaina), la misma concepción de “períodos” para referirse a su pensamiento comienza a considerarse obsoleta (Zahavi, 2003) y se establecen nuevas conceptualizaciones de la evolución de la fenomenología de Husserl<sup>37</sup> (Mohanty, 2006; Zahavi, 2003).

Husserl intentó responder a la cuestión de “¿qué es la fenomenología?”<sup>38</sup> al escribir para la entrada “Phenomenology” de la *Encyclopaedia Britannica* en 1927<sup>39</sup>:

The term “phenomenology” designates two things: a new kind of descriptive method which made a breakthrough in philosophy at the turn of the century, and an a priori science derived from it; a science which is intended to supply the basic instrument (Organon) for a rigorously scientific philosophy and, in its consequent application, to make possible a methodical reform of all the sciences.

De forma general y sintética, la fenomenología como *ciencia* puede definirse 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 (Lyotard, 1989, p. 11).

---

<sup>37</sup> Efectivamente, Zahavi (op. cit.) explica que hoy en día, esta visión de períodos empieza a considerarse “anticuada” dado que las nuevas investigaciones sobre los materiales hasta ahora inéditos de Husserl muestran que los cambios producidos no son ni tan radicales ni tan súbitos como para distinguirlos en etapas. Husserl siguió un proceso de pensamiento tal que todos los conceptos que en determinado momento parecían “novedosos” se encontraban ya prefigurados muchos años atrás en sus escritos personales y constituían ya objeto de su preocupación. Del mismo modo, se verifica ahora que muchos de los interrogantes que sus trabajos planteaban a sus seguidores y estudiosos habían sido ya respondidas satisfactoriamente por Husserl (tal como se revela en el estudio de los textos hasta ahora inéditos). Puesto que el estudio de fenomenología, sea de Husserl o de cualquier otro de los adscritos al movimiento, es sumamente complejo, advertimos al lector que cualquier revisión de ideas en un trabajo como el presente —cuyo carácter no es filosófico— tiende a ser *simplificadora* por más rigurosa que pretenda ser. Esto mismo es válido para la introducción a la hermenéutica que viene a continuación de este apartado.

<sup>38</sup> Desde entonces, se han dedicado cientos de páginas al intento de explicar “¿Qué es la fenomenología?”, siendo muchas las respuestas que se han dado. Además, quizá sería más correcto preguntar, entre otras cuestiones: “¿Qué es la fenomenología para... (Scheler, Heidegger, Ricoeur, Merleau-Ponty, Lévinas...)?” y “¿Qué dice (Lévinas, Sartre, Ricoeur...) que es la fenomenología para (Husserl, Scheler, Heidegger...)?” Pero, como es evidente, esto no es algo que se pretenda responder en esta investigación.

<sup>39</sup> Consultado en noviembre 12, 2008, en <http://www.hfu.edu.tw/~huangkm/phenom/husserl-britannica.htm>

Como *método*, la fenomenología de Husserl (por lo menos de sus primeros años de desarrollo) se puede explicar sencillamente a partir de dos principios (tal como lo expresa Edith Stein, discípula y primera asistente de Husserl):

...el principio más elemental...: fijar nuestra atención *en las cosas mismas*. No interrogar a las teorías sobre las cosas, dejar fuera en cuanto sea posible lo que se ha oído y leído y las composiciones de lugar que uno mismo se ha hecho, para más bien, acercarse a las cosas con una mirada libre de prejuicios y beber de la intuición inmediata... El segundo principio reza así: dirigir la mirada a lo *esencial*. La intuición no es solamente la percepción sensible de una cosa determinada y particular, tal como es aquí y ahora. Existe una intuición de lo que la cosa es por esencia... (Stein, 2003, p. 592)

Como ciencia y como método, la fenomenología integra muchas nociones fundamentales que fueron formuladas o reformuladas primero por Husserl y que luego han experimentado posteriores desarrollos, críticas y profundizaciones. Zahavi (op. cit) destaca del Husserl temprano su crítica al psicologismo, el concepto de intencionalidad, el estudio del acto, del significado y del objeto, la noción de evidencia, entre otras; del Husserl del giro hacia la filosofía trascendental resalta como más fundamentales la *epojé*, la reducción y el idealismo trascendental; y del último Husserl las concepciones del tiempo, del cuerpo, de la intersubjetividad y del mundo de la vida<sup>40</sup>.

La noción de *intencionalidad* no sólo es un momento culminante de las *Investigaciones Lógicas* (1900), sino un concepto central en la fenomenología (Spiegelberg, op. cit.). Los fenómenos que se presentan ante la conciencia tendrían como característica fundamental la *intencionalidad*. En efecto, al analizar la estructura de la experiencia, Husserl encontró que las experiencias

están todas caracterizadas por ser conciencia *de* algo, esto es... todas poseen una direccionalidad-hacia-un-objeto (*object-directedness*). Este atributo es llamado también *intencionalidad*. Uno no simplemente ama, teme, ve o juzga, uno ama a una persona amada, teme algo temible, ve un objeto y juzga un estado de cuestiones (Zahavi, 2003, p.14).

---

<sup>40</sup>De entre estas nociones son particularmente importantes, para la investigación fenomenológico-hermenéutica de van Manen: el mundo de la vida, la *epojé* y la reducción. Otros temas originados y/o trabajados por la fenomenología (ya sea de Husserl o de algunos de sus herederos) que actúan en la concepción vanmaniana (cf. van Manen, 2003) y en esta investigación son: la idea de la esencia de las cosas y los fenómenos; la protesta contra el reduccionismo de una ciencia positivista; la búsqueda del sentido de la experiencia humana como parte integrante y fundamental de la investigación en las ciencias humanas y sociales; la concepción de la fenomenología como una actitud intelectual y anímica de fondo.

En la perspectiva fenomenológico-hermenéutica (van Manen, 2003) se destaca el *mundo de la vida* como el punto de partida y de llegada de la investigación. En *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental* (1936) Husserl caracterizó este *mundo de la vida* (*Lebenswelt*) como el mundo “efectivamente intuitivo, efectivamente experimentado y experimentable, en el que discurre prácticamente toda nuestra vida” (Husserl, 1991, p. 52). Se trata de...

... el mundo circundante cotidiano, mundo éste en el que todos nosotros —también yo, el que eventualmente filosofa— tenemos existencia de un modo conforme a consciencia, y no menos las ciencias, en tanto que hechos culturales en este mundo, con sus científicos y sus teorías. Nosotros somos en este mundo objetos entre objetos, por expresarlo desde la perspectiva del mundo de la vida; esto es, somos en tanto que siendo aquí y allá, somos en una lisa y llana certeza experiencial, previamente a toda constatación científica, sea ésta fisiológica, psicológica, sociológica, etc. Por otra parte, somos sujetos para este mundo, esto es, somos en tanto que sujetos-Yo que se refieren a él experimentando, pensando, valorando, actuando teleológicamente, sujetos-Yo para los cuales este mundo circundante sólo tiene el sentido de ser que en cada caso le han dado nuestras experiencias, nuestros pensamientos, nuestras valoraciones, etc. (Ibíd., p. 109).

La agrupación de filósofos que, a partir de Husserl, conforman lo que se ha denominado movimiento fenomenológico es “compleja y variada” (Ferrater Mora, op. cit., p. 1148). Spiegelberg (op. cit) distingue la “fase alemana” (A. Pfänder, A. Reinach, M. Geiger, E. Stein, R. Ingarden como continuadores de la fenomenología pura de Husserl y su evolución; M. Scheler y su fenomenología de las esencias, M. Heidegger y N. Hartmann con sus bases fenomenológica); la “fase francesa” (G. Marcel y sus relaciones con el movimiento y temas fenomenológicos, J.P. Sartre, M. Merleau-Ponty, P. Ricoeur y sus bases fenomenológicas) y otras diversas fases o períodos.

De especial importancia e influencia para van Manen fue el desarrollo de la fenomenología en los Países Bajos. Allí, la fenomenología fue introducida por el propio Husserl en las Conferencias de 1928 en Amsterdam (Spiegelberg, 1994, p. 656). En este contexto, la Escuela de Utrecht iniciada por el biólogo-psicólogo-filósofo F.J.J. Buytendijk fue de principal importancia, así como sus representantes más destacados: J. Linschoten y M. J. Langeveld. Hoy en día la fenomenología cuenta con varias líneas de desarrollo, destacándose la fenomenología *transcendental constitutiva*, la fenomenología *existencial* y la fenomenología *hermenéutica* (Smith, 2008).

Spiegelberg, (op. cit.) destaca que el núcleo más característico que une a los filósofos que se consideran a sí mismos, o que son considerados fenomenólogos, es el

método. Es en el estudio del método donde pueden hallarse los elementos básicos y mínimamente compartidos de la fenomenología como movimiento que, por el contrario, no se hallan en el conjunto de nociones desarrolladas por los fenomenólogos, ya que “éste no constituye un sistema coherente compartido por todos los fenomenólogos. Incluso algunas de las comprensiones más específicas y no discutidas, tal como la doctrina de la estructura intencional de la conciencia, son interpretadas de forma diferente por Brentano, Husserl, Heidegger, Sartre y Merleau-Ponty” (pp. 678-679).

En la tabla siguiente se exponen los elementos que son considerados esenciales/compartidos por los pensadores que aplican el método fenomenológico en sus investigaciones<sup>41</sup>:

TABLA 1: ELEMENTOS BÁSICOS DEL MÉTODO FENOMENOLÓGICO

Fases	Descripción y métodos
<p><b>Investigar el fenómeno particular</b></p>	<p><u>Intuición fenomenológica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Determinar si se trata de un fenómeno de la experiencia.</li> <li>*Comparar el fenómeno con otros relacionados: similitudes y diferencias.</li> <li>*Clarificar términos propios de las investigaciones teóricas previas.</li> <li>*Mostrar el fenómeno mediante las palabras/expresiones habituales de las cuales es el referente</li> </ul> <p><u>Análisis fenomenológico</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Analizar los fenómenos en sí mismos y no las expresiones que se refieren a ellos.</li> <li>*Distinguir los constituyentes del fenómeno.</li> <li>*Explorar sus relaciones y conexiones con los fenómenos adyacentes.</li> </ul> <p><u>Descripción fenomenológica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Comienza en el silencio ante el fenómeno.</li> <li>*Supone la clasificación del fenómeno</li> <li>*Usa la negación, la metáfora y la analogía</li> <li>*Es selectiva: no agota las propiedades del fenómeno.</li> </ul>
<p><b>Investigar esencias generales (Intuición Eidética)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Introducir pequeños cambios en ejemplos específicos</li> <li>*Intuir las esencias mediante la intuición simultánea de ejemplificaciones particulares (imaginadas/percibidas/imaginadas y percibidas)</li> <li>*Alinear los fenómenos particulares en una serie continua basada en el orden de sus similitudes (aporte de Spiegelberg).</li> </ul>

<sup>41</sup> Elaboración propia a partir del capítulo V “The essentials of the phenomenological method” (Spiegelberg, 1994, pp. 677-719).

Fases	Descripción y métodos
<b>Aprender relaciones esenciales entre esencias</b>	* Determinar la esencialidad de los componentes internos de una esencia mediante el método de la “libre variación imaginativa” de Husserl (estableciendo posibilidad esencial, necesidad esencial relativa, necesidad esencial absoluta). * Determinar relaciones esenciales entre algunas esencias asociadas: “libre variación imaginativa” (necesidad esencial, posibilidad esencial, imposibilidad esencial).
<b>Observar modos de aparición</b>	* Investigar el modo en el que el objeto se presenta a sí mismo a la conciencia de la persona: -La cara o aspecto del objeto desde el que se conoce como un todo. -La apariencia del objeto (degradación de perspectiva). -Los modos de claridad.
<b>Explorar constitución del fenómeno</b>	* Estudiar la forma en que el fenómeno “cristaliza” en la propia conciencia: determinar la estructura típica de su constitución en la conciencia mediante el análisis secuencial de sus etapas.
<b>Suspender creencia en la existencia</b>	* Reducción fenomenológica: suspender el juicio acerca de la existencia o no existencia del contenido. “Puesta entre paréntesis” (aspecto negativo) para concentrarse en el contenido esencial —no-existencial— del fenómeno (aspecto positivo). -Verificado en cada una de las fases del método. -Facilita la intuición, análisis y descripción genuina de lo dado.
<b>Interpretar significados ocultos<sup>42</sup></b>	* Interpretar significados que no son directamente dados a la intuición, análisis y descripción: fenomenología-hermenéutica. -Lo <i>dado</i> ofrece pistas sobre lo <i>no —explícitamente— dado</i> .

Como quedará reflejado en el siguiente capítulo, existe cierta afinidad general entre estas diferentes dimensiones/fases de investigación filosófica fenomenológica y la secuencia general de investigación y las actividades correspondientes de la metodología de van Manen<sup>43</sup>.

---

<sup>42</sup>Spiegelberg introduce con “muchísima vacilación” esta etapa interpretativa como parte de los elementos básicos del método fenomenológico ya que Husserl no la alentó, “a pesar de que no pareció haberla rechazado explícitamente” (op. cit. 712). Spiegelberg la introduce, con todo, teniendo en cuenta la demostración de fenomenología hermenéutica en *Ser y Tiempo* de Heidegger, considerando, por otra parte, que el trabajo de Ricoeur ofrece un aporte significativo para clarificar la confluencia de la fenomenología y la hermenéutica (Ibíd., p. 714).

<sup>43</sup> Esta valoración personal es el fruto del estudio de ambas secuencias/métodos que queda reflejado en una tabla comparativa en el volumen II.

---

### 3.2.2. HERMENÉUTICA

---

Hermenéutica (del gr. ἑρμηνευτική)<sup>44</sup> significa primariamente “expresión (de un pensamiento)” (Ferrater, 1979, p. 1493). Con este término se designaba originalmente el arte o la ciencia de la interpretación de las Sagradas Escrituras. Se trata de un arte considerado ordinariamente como “interpretación *literal* o averiguación del sentido de las expresiones empleadas por medio de una análisis de las significaciones lingüísticas o interpretación *doctrinal*, en la cual lo importante no es la expresión verbal sino el pensamiento” (Ibíd.). Esta interpretación bíblica de la Sagrada Escritura se verificó históricamente primero en la tradición judía y, posteriormente, en la cristiana (Jasper, 2004, p. 25)<sup>45</sup>.

En este sentido, Grondin (2005) también define el significado tradicional de la palabra “hermenéutica” como el “el arte de la interpretación (*ars hermenéutica*)” (p. 1). Pero, ésta es sólo una de las formas que ha adoptado históricamente. En efecto, junto con el arte de la interpretación de los textos sagrados, la hermenéutica se desarrolló como la base metodológica de las ciencias humanas con Dilthey y como el acontecer de la comprensión con Gadamer (Ibíd.). A partir del siglo XVII se le consideró como ciencia o arte de la interpretación. A partir de entonces y hasta finales del siglo XIX adoptó la forma de una doctrina que pretendía indicar las reglas de una correcta interpretación (Grondin, 2002a).

Ramberg y Gjesdal, (2008) explican que, como teoría de la interpretación, la tradición hermenéutica hunde sus raíces en la filosofía griega antigua, y que en la Edad Media y el Renacimiento se configura como una rama fundamental de los estudios bíblicos. Después, la hermenéutica abarca el estudio de las culturas antiguas y clásicas. Con el surgimiento del Idealismo y del Romanticismo alemán, el estatus de la hermenéutica cambia volviéndose filosófica. Deja de considerarse como la herramienta metodológica o

---

<sup>44</sup> Diccionario RAE online, consultado (03/03/08) en <http://www.rae.es/rae.html>

<sup>45</sup>En el primer caso, se trata de un proceso de interpretación (*midrash*) donde no se pretende determinar el significado de la Torah ya que este texto “no es nada menos que el encubrimiento del original inmaterial, la Torah divina, que es infinita e infinitamente misteriosa... La comprensión está más allá de la comprensión” (Jaspers, 2004, p. 27). Por este motivo, los rabinos consideran que lo interpretado jamás se ha de aspirar a comprenderlo o hacerlo del todo (Ibíd.)



didáctica para otras disciplinas y se vuelve hacia las condiciones de posibilidad de la comunicación simbólica como tal. Este cambio iniciado por Friedrich Schleiermacher, Wilhelm Dilthey y otros es el precedente del giro ontológico de la hermenéutica que, a mediados de 1920, fue provocado por Martin Heidegger (*El Ser y el Tiempo*) y llevado a cabo por su discípulo Hans-Georg Gadamer. Hoy en día se considera que la hermenéutica *filosófica*, en un sentido más restringido y usual,

designa la posición filosófica de Hans-Georg Gadamer, y ocasionalmente también la de Paul Ricoeur. Ciertamente, existieron ya con anterioridad formas exigentes de la hermenéutica, pero raras veces se presentaron como concepciones filosóficas elaboradas. Aunque contribuyeron de manera decisiva al despliegue de una conciencia sobre el problema hermenéutico en la filosofía, ni Schleiermacher, Droysen o Dilthey —los abuelos de la hermenéutica contemporánea— desarrollaron sus enfoques públicamente y primordialmente bajo el título de una filosofía hermenéutica. Aunque la empresa filosófica de Gadamer hubiese sido imposible sin Heidegger, el Heidegger tardío no pudo dejar de constatar: “La ‘filosofía hermenéutica’ es asunto de Gadamer”. Además, desde Gadamer... no se han registrado enfoques nuevos de carácter realmente revolucionario (Grondin, 2002a, pp. 19-20).

Por su parte, D’Agostini (2000, pp. 341-342) plantea que en la década de los ochenta la hermenéutica ha presentado un extraordinario desarrollo y su influencia es tan grande que ha sido definida por Vattimo como la “*koiné*” del pensamiento contemporáneo, y ha sido caracterizada por Apel como el “giro hermenéutico” dentro del “giro lingüístico” de la filosofía. Además, aunque Gadamer es reconocido como la figura central, esta autora considera que el movimiento hermenéutico contemporáneo integra también el aporte de L. Pareyson, y P. Ricoeur, como exponentes de la hermenéutica originaria; J. Habermas y K. O. Apel como representantes de una hermenéutica crítica; y R. Rorty como principal exponente de una hermenéutica neopragmática (Ibíd.).

La hermenéutica filosófica de Gadamer se dedica al estudio “de lo que podría llamarse el ‘acontecer’ de la verdad” (Ferrater, 1979, p. 1314), así como a un análisis crítico de los “métodos” para desvelar este acontecer. Mediante el examen de los métodos de las “ciencias del espíritu” y de la estética, Gadamer encuentra criterios para rechazar tanto el subjetivismo como el objetivismo racionalista y positivista (Ibíd.).

Las tesis esenciales de la hermenéutica como filosofía “han sido fijadas por este autor en su libro más importante, *Verdad y Método*, de 1960... Incluso hoy en día, todo aquel que intente discutir o defender las posiciones de la hermenéutica se encuentra obligado a medirse con *Verdad y Método*” (D’Agostini, 2000, p. 343). Tal como lo concibe

Gadamer, este libro es “un relato descriptivo o ‘fenomenológico’ de ‘toda comprensión’ (*Verstehen*). Este esfuerzo fenomenológico es, al mismo tiempo, ontológico en la medida en que el trabajo intenta responder a la pregunta: ‘¿Qué es la comprensión?’ ” (Dostal, 2006, p. 3).

Existen ámbitos de la experiencia que quedan más allá de lo que el método científico puede llegar a aprehender. En realidad, en *Verdad y Método*, lo que Gadamer plantea es “la tesis del primado de la verdad sobre el método” (Vigo, 2002, p. 239). Así, este trabajo...

...toma pie en esta resistencia, que se afirma dentro de la ciencia moderna frente a la pretensión de universalidad de la metodología científica. Su objetivo es rastrear la experiencia de la verdad, que el ámbito de control de la metodología científica, allí donde se encuentre, e indagar su legitimación. De esta forma las *ciencias del espíritu vienen a confluír con formas de la experiencia que quedan fuera de la ciencia: con la experiencia de la filosofía, con la del arte, y con la de la misma historia. Son formas de experiencia en las que se expresa una verdad que no puede ser verificada con los medios de que dispone la metodología científica* (Gadamer, 1988, pp. 23-24, cursivas añadidas).

En la primera parte del libro, Gadamer trata la cuestión de la correcta comprensión de las ciencias del espíritu frente a las ciencias de la naturaleza, argumentando que las ciencias del espíritu deben elaborar sus propios métodos para poder gozar del estatus de ciencias. Gadamer desarrolla las ideas de H. Helmholtz (que en 1862 dio una conferencia sobre la relación entre las ciencias naturales y las ciencias del espíritu) en el sentido de que “las ciencias del espíritu... obtienen sus conocimientos más bien por medio de algo así como un *tacto* psicológico. Helmholtz habla aquí de una “inducción artística” que emana de una sensibilidad instintiva y de un tacto para los que no hay reglas” (Grondin, 2002a, p. 159). La tesis inicial de Gadamer es “que el carácter científico de las ciencias del espíritu se pueden comprender mejor desde la tradición del concepto de formación (*Bildung*) que desde la idea de la ciencia moderna” (Ibid., p. 160) La *Bildung* es la formación del juicio y del gusto. Es una formación del gusto que eleva a la persona a cierta universalidad; esa formación “consiste en la capacidad de poder tomar distancia con relación a sí y a su determinación... La capacidad de abrirse a otras perspectivas más universales” (Grondin, 2004, p. 6). En un sentido hondo, la hermenéutica propuesta por Gadamer está basada

en el arte de comprender y de hacer comprensibles las cosas, partiendo de un principio propio de la “docta ignorancia” clásica: el reconocer, de antemano, la posible superioridad de interlocutor. Por tanto, comprender es dialogar con el

otro, comprender no es dominar al otro sino dejarlo ser, dejarlo hablar hasta el punto de que se llega a aprender de aquellos que aprenden de uno porque Gadamer entiende por hermenéutica *la capacidad de escuchar a otra persona pensando que puede tener razón* (Vilanova, 2002, pp. 217-218, cursivas añadidas)

La noción de comprensión tiene el papel nuclear en la hermenéutica gadameriana (Vigo, 2006). Grondin (2002b) distingue tres diferentes y muy importantes connotaciones que Gadamer explora acerca de la noción de comprensión (*Verstehen*):

- *Captación intelectual de algo*. Se trata de una noción de comprensión dominante en las teorías hermenéuticas del siglo XIX. Dilthey concibió la comprensión (*Verstehen*) como el fundamento de las ciencias humanas y sociales, de forma que su calidad de estrictas y rigurosas depende de una metodología o una hermenéutica de la comprensión. Esta idea de la comprensión fue puesta en cuestión por Heidegger.
- *Saber-hacer práctico*. En *Ser y Tiempo*, Heidegger destaca que la comprensión es menos una cuestión intelectual que un proceso de *saber-hacer* (de una habilidad, de una capacidad, de una posibilidad de nuestra existencia). Se trata menos de estar dotado de un conocimiento teórico y más de “saber” hacer algo. Además, en toda comprensión se da un elemento de auto-comprensión y auto-implicación. Heidegger expresa que cada experiencia de comprensión supone una interpretación del *Ser*; el Ser-ahí (*Dasein*) debe ser esclarecido. A partir de esta hermenéutica de la existencia, Gadamer elabora la noción de comprensión como *aplicación* de cierto significado a la situación. Esta concepción se inspira también en la noción de *phronesis* (prudencia) de Aristóteles. En este sentido, la sabiduría práctica reside en su actualización; siempre supone un elemento de auto-conocimiento; siempre involucra a la persona en la situación y supone que sea capaz de hacer “lo bueno” en las circunstancias concretas. El que conoce está “presente” (próximo y atento) en la situación. Este modo de “conocer” puede ser aplicado de forma fecunda al tratar del conocimiento “interesado” de las ciencias humanas y sociales.
- *Acuerdo*. Comprender es, también, “estar de acuerdo”, “llegar a un acuerdo”; “coincidir”. Comprender es *comprenderse uno a otro*; llegar a un acuerdo básico sobre determinada cuestión como participantes en una conversación. Al establecer un paralelismo entre la comprensión como *captación intelectual*, como *conocimiento práctico* y *acuerdo*, Gadamer intenta superar la idea de que

la comprensión de un texto es la reconstrucción del significado del autor (de la tradición epistemológica previa, incluyendo a Dilthey). El lector o intérprete de un texto comparte, primariamente, un *acuerdo* o *comprensión* básica acerca de “la cosa” acerca de la que éste trata. Además, la noción de acuerdo pone el énfasis en el diálogo y el lenguaje. Comprender es articular algo en palabras, y el hecho de que en ocasiones no se encuentren palabras para decir lo que se necesita decir es la confirmación de la universalidad del lenguaje como medio de comprensión.

Grondin explica que estos tres elementos (cognitivo, práctico y lingüístico) se resumen en la noción de “aplicación” de Gadamer (Ibíd.). Aplicación significa “algo como una apropiación, una adaptación interesada a la propia situación o una forma de modernización” (Ibíd., p. 42). Esta noción es similar a la de “traducción”: el significado (acontecimiento, persona o monumento) a ser comprendido necesita ser siempre traducido. Comprensión, aplicación y traducción son, para Gadamer, términos equivalentes. A partir de esta triple noción de comprensión, resumida como aplicación, es posible comprender el *círculo hermenéutico*. Se trata de la “descripción adecuada de la estructura del comprender” (Gadamer, 2001, p. 190). Gadamer parte de la noción de *círculo hermenéutico*<sup>46</sup> que Heidegger introdujo en *Ser y Tiempo*:

Heidegger... describe este círculo en forma tal que la comprensión del texto se encuentre determinada continuamente por el movimiento anticipatorio de la precomprensión. El círculo del todo y las partes no se anula en la comprensión total, sino que alcanza en ella su realización más auténtica (Gadamer, 1998, p. 363).

La idea del *círculo hermenéutico* de Gadamer implica algunas nociones básicas ausentes de la concepción de Heidegger (Grondin, 2002b): se trata del *círculo del todo y las partes* (donde el que comprende/interpreta busca de la coherencia); no se trata de un círculo “vicioso” sino, por el contrario, de “un proceso constante de revisión de las anticipaciones de la comprensión a la luz una comprensión más convincente y coherente del todo” (p. 47); esta búsqueda de la coherencia es guiada por la “anticipación de la

---

<sup>46</sup>Noción que introdujo primeramente Dilthey, siguiendo a Schleiermacher, poniéndola en contraste con el raciocinio lógico (Gadamer, 2001).

perfección” de lo que debe ser comprendido. En la pre-estructura de la comprensión, en el movimiento anticipatorio de la comprensión, se hallan los prejuicios. De este modo,

el concepto de prejuicio no tiene originariamente el sentido exclusivo que nosotros les damos. Los prejuicios no son necesariamente injustificados, ni erróneos, ni distorsionan la verdad. Lo cierto es que, dada la historicidad de nuestra existencia, los prejuicios en el sentido literal de la palabra constituyen la orientación previa de toda nuestra capacidad de experiencia. Son anticipos de nuestra apertura al mundo, condiciones para que podamos percibir algo, para que eso que nos sale al encuentro nos diga algo. (Gadamer, 2001, p. 90)

En este sentido, Grondin (2002b) considera que se ha interpretado erróneamente que para Gadamer los prejuicios determinan la comprensión de un modo insuperable. Por el contrario, Gadamer (2001) sostiene tener prejuicios “no significa, evidentemente, que estemos cercados por un muro de prejuicios y sólo dejemos pasar por la estrecha puerta aquello que pueda presentar el pasaporte donde figura la frase: aquí no se dice nada nuevo. El huésped mejor recibido es justamente el que promete algo *nuevo* para nuestra curiosidad” (pp. 90-91). En este sentido, lo que en *Verdad y Método* se afirma es que “la experiencia hermenéutica básica, es la experiencia donde nuestras anticipaciones de comprensión han sido echadas por tierra. La mayor parte de la experiencia, la verdadera experiencia —la que ofrece comprensiones—, es negativa” (Grondin, 2002b, p. 44).

En efecto, la verdadera experiencia de la comprensión desarrolla una apertura hacia nuevas experiencias. Quien, en este sentido, es experimentado es capaz de dejar las cosas abiertas, y tolera la pluralidad de interpretaciones porque ninguna puede ser realmente exhaustiva. Gadamer espera que “el carácter prejuiciado y la negatividad de la comprensión hermenéutica pueda llevar únicamente a una apertura posterior” (Ibíd.). De este modo, la hermenéutica pone el acento en la posibilidad de apertura y no en la de cerrarse de forma que “no podemos nunca trascender el reino de los prejuicios (porque estamos siempre implicados en nuestra propia comprensión), pero podemos trascender aquellos que han probado ser inútiles o infructuosos” (Ibíd.). En *Verdad y Método* se plantea la necesidad de aprender a distinguir los prejuicios verdaderos de los falsos. Gadamer no explica el cómo de este aprendizaje (puesto que no ofrece una metodología o tecnología de hermenéutica), pero presenta al diálogo y a la distancia temporal como medios de desarrollar esta distinción (Ibíd.). Tal como se explicará en los apartados finales de este capítulo, la distancia o distanciamiento —como le llama Ricoeur (2001)— del flujo de la precomprensión en la que ya siempre se vive (historia) y desde la que se interpreta es un gesto necesario para quien quiere comprender “la cosa” misma del texto o la

experiencia. Del mismo modo, esta naturaleza dialogal que posibilita la confrontación de los propios prejuicios y la distinción de los que son “falsos” o inadecuados está presente a lo largo de toda la investigación, pero especialmente en la fase de análisis, como podrá constatarse más adelante.

### 3.3. EL ENFOQUE FENOMENOLÓGICO-HERMENÉUTICO DE MAX VAN MANEN

---

#### 3.3.1. ORÍGENES: LA FENOMENOLOGÍA DE LA ESCUELA DE UTRECHT Y LA PEDAGOGÍA HERMENÉUTICA

---

En el contexto europeo, el desarrollo de *la fenomenología aplicada a las ciencias humanas* se debe principalmente a **la Escuela de Utrecht**. Esta escuela fue una agrupación de psicólogos (Buytendijk, Linschoten, van Lennep), educadores y pedagogos (Beekman, Langeveld), pediatras (Beets), criminólogos y juristas (Pompe), psiquiatras (Rümke, van den Berg) que compartían esencialmente la actitud fenomenológica. El grupo tuvo como principal inspiración el trabajo de Husserl y de los primeros fenomenólogos, especialmente de los existencialistas franceses (J. P. Sastre, S. de Beauvoir, A. Camus, G. Marcel, E. Levinas y, particularmente, de M. Merleau-Ponty). La escuela de Utrecht se desarrolló en el período comprendido entre 1940 y 1970 en Los Países Bajos y Flandes (Levering y van Manen, 2002). Dentro de este período se desarrolló la pedagogía fenomenológica con Langeveld como su principal exponente. Se trata de una fase única del pensamiento educativo europeo de occidente (van Manen, 1996, p.1).

Levering y van Manen (op. cit.), consideran que el psiquiatra fenomenólogo Henricus C. Rümke (1893-1967) (Universidad de Ámsterdam 1928-1933 y Universidad de Utrecht 1933-1963) fue el punto de partida de la Escuela de Utrecht. Rümke usó la noción de *intuición empática* de Jaspers y desarrolló una visión antropológica humanística-cristiana. El pensamiento de Rümke estaba más influido por la literatura que por la medicina. Con todo, la figura más influyente de la Escuela de Utrecht fue la de M. J. Langeveld (1905-1989) (Ver van Manen, 1978/1979) quien ejerció la cátedra de Pedagogía en la Universidad de Utrecht desde 1939. Langeveld aplicó la fenomenología en varios niveles (por ejemplo, un estudio a escala nacional sobre el problema de la juventud donde formuló conclusiones inspiradas en Heidegger y Bollnow). Así también, escribió

muchos textos influyentes. El más importante de ellos es *Beknopte Theoretische Pedagogiek* (Concise Theoretical Pedagogy) en el que expone su formulación del proyecto de la pedagogía fenomenológica y realiza el análisis “del fenómeno de la crianza de niños y experiencias educativas prestando atención cercana a los sucesos y situaciones comunes y concretas en las vidas de los niños y adultos” (Levering y van Manen, 2002, p. 280). El trabajo de Langeveld ejerció una gran influencia en el campo de la Pedagogía<sup>47</sup>. Sin embargo, en comparación con sus escritos pedagógicos, psicológicos y clínicos, los textos de Langeveld relativos a la *metodología* son más bien escasos. En realidad, “los miembros de la Escuela de Utrecht obviamente compartían una aversión a la explicación de problemas metodológicos” (Ibíd., p. 281).

La pedagogía fenomenológica se extendió posteriormente a Alemania gracias a Lippitz, que desarrolló el pensamiento de Langeveld. Por su parte, Meyer Drawe y Loch desarrollaron un enfoque más bien hermenéutico. La pedagogía alemana se desarrolló como *Geisteswissenschaften* con Dilthey y Schleiermacher en sus orígenes. Por esta razón, su aproximación al estudio de la pedagogía fue más hermenéutico y especulativo, a excepción del trabajo de O. Bollnow. (cf. van Manen, 1996, pp. 1-2).

La escuela de Utrecht vivió su época de apogeo entre 1946 y 1957, período marcado por el aporte del médico J. J. Frederyck Buytendijk (1887-1974) que trabajó en la Universidad de Utrecht por invitación de Langeveld. Ambos estuvieron guiados por una clara perspectiva humanística: “Humanismo y *personalismo* se volvieron conceptos clave. Los psicólogos, pedagogos, psiquiatras, criminólogos y juristas que constituyeron los miembros intelectuales de la Escuela de Utrecht, navegaron todos bajo la bandera de la responsabilidad personal y el *compromiso* social de los seres humanos individuales” (Levering y van Manen, op. cit, p. 278). En aquella época Langeveld acuñó la palabra “animal educatum” para explicar sus presupuestos acerca de la naturaleza humana:

Humanidad no es algo con lo que un niño nace sino, más bien, algo para lo cual un niño nace... El niño humano ha nacido para la promesa de potencial educativo; éste es el “potencial de educabilidad” que distingue a un joven *homo*

---

<sup>47</sup> Levering y van Manen (op. cit.) destacan que muchos de los estudios de Langeveld (escritos mayoritariamente en alemán) —tales como “*De verborgen plaats in het leven van het kind*” (“El lugar secreto en la vida del niño”) (1953), “*Das Ding in die Welt des Kindes*” (“La cosa en el mundo de los niños”) (1956) y “*Phaeno-menologie van het Leren*” (1952) (“Fenomenología del aprendizaje”)— todavía resultan inteligibles y formativos para comprender el mundo de la vida pedagógica para los lectores contemporáneos.

*sapiens* de un recién nacido de entre el resto de las especies animales. Un niño humano no es solamente alguien que puede ser educado... [sino que] debe ser educado, en virtud de su prolongada necesidad de cuidado, seguridad y la necesidad de oportunidades de crecimiento para convertirse en un ser humano autónomo. Cada niño quiere llegar a ser alguien, [ser] él mismo: una persona; esto es, alguien con personalidad (van Manen, 1978/79, p. 50).

Buytendijk establece los fundamentos para el programa de la Escuela de Utrecht en "*Husserl's Phenomenology and Its Significance for Contemporary Psychology*" (1965/87). Este programa requiere que el conocimiento de la existencia humana sea aprehendido mediante observaciones de situaciones y eventos de la vida diaria. Al mismo tiempo, es necesario que las cualidades obvias de un mundo de la vida interpretado lingüísticamente, se vuelvan cuestionables y enigmáticas (cf. Levering y van Manen, 2002, p. 279). El trabajo de Buytendijk tampoco dilucidó las cuestiones metodológicas de la fenomenología; estuvo determinado por la actitud y no tanto por el método fenomenológico, de la misma forma que sucedió con los demás miembros de la escuela. Otro fenomenólogo destacado es Jan Hendrik van den Berg (1919-) quien ejerció como catedrático en la Universidad de Utrecht (Psicología Pastoral). Sus escritos contribuyeron en gran medida a la reputación de la Escuela de Utrecht. En el Prefacio de "*Persoon en Wereld*" (1953) van den Berg presenta el programa de la Psicología Existencial o Fenomenológica.

Cabe destacar que en los trabajos de los miembros de la Escuela de Utrecht era corriente el uso de fuentes literarias. Linschoten (uno de los más dotados representantes del movimiento durante los años 50, alumno y sucesor de Buytendijk) defendió las descripciones vívidas como medio de *acercar* las cosas de nuestro mundo de la vida. El material literario, usado como fuente (así como la escritura fenomenológica) pretende la clarificación fenomenológica, es decir, una explicación del significado en forma de *círculo hermenéutico* (Levering y van Manen, *Ibíd.*). También, Kockelmans (en la introducción a *Phenomenological Psychology: The Dutch School*, 1987) comenta la forma en que los miembros de la escuela de Utrecht usaban frecuentemente de la poesía y de la literatura: "(1) Muchos 'grandes poetas y novelistas han visto algo muy importante y han hablado de esto en una forma remarcablemente adecuada' que es útil para la explicación fenomenológica; (2) Se usan fuentes literarias 'para ilustrar un punto acerca del cual los fenomenólogos desean enfocar la atención', y (3), lo más importante, 'el lenguaje poético... es capaz de remitir más allá del reino de lo que puede ser dicho 'clara e inequívocamente' (Kockelmans 1987, pp.vii, ix)... Los poemas y las novelas no prueban nada, dice Kockelmans, pero 'ambas pueden ser enormemente útiles para acercar ciertos fenómenos



a nosotros... ayudando a comprendernos a nosotros mismos y el mundo en el cual vivimos' (p. ix)" (Ibíd.).

Los textos que recogen los escritos más importantes y programáticos de la Escuela de Utrecht se encuentran en: "*Situation: Contributions to Phenomenological Psychology and Psycho-Pathology* (lanzada por primera vez en 1954 como una revista internacional de psicología fenomenológica, aunque sólo llegó a aparecer este primer volumen); "*Person and World: Contributions to a Phenomenological Psychology*" (1953), que fue editado por van den Berg y Linschoten, y "*Rencontre, Encounter, Begegnung: A Humanistic Psychology* (1957), editado por Langeveld y dedicado a Buytendijk con ocasión de su retiro.

Después del retiro de Buytendijk (1957) la reputación de la Escuela de Utrecht en las áreas de psicología, leyes y psiquiatría fue en descenso. Este hecho se atribuye frecuentemente a la defección de Linschoten, quien en 1964 escribió *De Idolen van de Psychologie* (Los ídolos de la Psicología) donde la tradición fenomenológica de la escuela de Utrecht recibió un serio golpe. Otro factor del descenso fue la publicación de *Methodology* (A. D. de Groot, 1961), un enfoque empírico-analítico que

...puso en movimiento una nueva tendencia alejada de los estudios orientados al mundo de la vida. En su libro, asignó a la fenomenología un papel menor en la fase preparatoria de la investigación empírica 'real'. La fenomenología fue considerada demasiado subjetiva y poco científica. La influencia de la *Methodology* de Groot fue más allá del campo de las ciencias humanas y sociales hasta afectar a las humanidades. Este texto fue el punto de partida para la creciente influencia del Conductismo americano en el terreno holandés. Así también, la tradición fenomenológica fue atacada por la Teoría Crítica Marxista originada en Alemania y por el Post-Estructuralismo de nuevos autores franceses (Levering y van Manen, op. cit. p. 283).

Con todo, a diferencia de lo sucedido con la psicología, en pedagogía y educación la Escuela de Utrecht permaneció activa. Después del retiro de Langeveld (1972) se realizaron estudios fenomenológicos desde esta tradición. En los años 50s y 60s E. A. Vermeer estudió el juego; N. Beets escribió acerca de la adolescencia; y R. Lubbers desarrolló una orientación hermenéutica del estudio de la Pedagogía. Durante los años 70s y 80s, T. A. J. Beekman, K. Mulderij y H. Bleeker, concibieron un método práctico de pedagogía fenomenológica (acercamiento reflexivo a las experiencias vividas con procedimientos de observación participante etnográfica); L. Vriens condujo una investigación de la educación para la paz. En las últimas décadas van Manen se ha constituido como continuador de la tradición. Algunos de sus textos, representativos de su enfoque, son "*Researching Lived Experience*" (1990/97: "Investigación Educativa y

Experiencia vivida”, 2003), “*The Tact of Teaching*” (1991: “El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica”, 1998) “*Childhood’s Secrets*” (1996: “Los secretos de la infancia. Intimidad, privacidad e identidad”, 1999), juntamente con Bas Levering.

Siguiendo la tradición fenomenológica diferente de la de la Escuela de Utrecht, han aparecido posteriormente otros enfoques afines al de van Manen (cf. Van Manen, 1996, p.2 y ss.). Así, en el contexto norteamericano desde 1970 se han desarrollado estudios fenomenológicos en educación y psicología. En educación destacan los trabajos de M. Greene y D. Vandenberg. En psicología, ciertas variaciones americanas de carácter científico de la Psicología Fenomenológica se inspiran en A. Giorgi y C. Moustakas. Al mismo tiempo, se ha producido una “explosión” de estudios que, a criterio de van Manen, no son fenomenológicos y “tienen poco parecido con los penetrantes textos interpretativos de la tradición fenomenológica original” (Ibíd.) Incluso la psicología humanista, como la de Maslow, suele erróneamente confundirse con la Fenomenología. En enfermería, las variaciones norteamericanas teórico-prácticas de la fenomenología y de la fenomenología-hermenéutica están inspiradas principalmente en el trabajo de Patricia Benner (van Manen, 2002c).

La **pedagogía hermenéutica** constituye también una fuente de inspiración teórica y metodológica de van Manen. Sin embargo, el autor no ofrece demasiadas referencias explícitas acerca del contenido y el desarrollo histórico de esta influencia sobre su fenomenología hermenéutica. Lo que sí deja sentado es el hecho de que la racionalidad subyacente a su enfoque obedece a la noción de la pedagogía como una “ciencias humana” en el sentido propio que tiene dentro de esta tradición de pensamiento (2003). En este sentido, la FH de van Manen es un desarrollo contemporáneo de la *pedagogía hermenéutica* o *pedagogía de las ciencias del espíritu* (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*).

Vilanou (2002) explica que esta corriente pedagógica “hunde sus raíces en la tradición neohumanista de los ideales de formación (*Bildung*). Se trata de una propuesta que recoge aspectos del idealismo de Hegel, del historicismo de Dilthey y de la pedagogía de las ciencias del espíritu (Spranger, Litt, Flitner). En realidad, esta tradición ha sido vivificada por las aportaciones de Heidegger y, sobre todo, por la hermenéutica de Gadamer” (p. 205)

El término alemán para “ciencias humanas” es *Geisteswissenschaften*. La palabra *Geist* se traduce como “espíritu” y como “mente”. Mientras que “mente” tiene

implicaciones más bien cognitivas y connotaciones pragmáticas, “espíritu” es un término que “incluye una cualidad de intimidad, de perfeccionamiento espiritual” (van Manen, 2003, p. 32). Bollnow (1974, citado por van Manen, 2003) “señaló que el conocimiento en ciencias humanas no es cuestión únicamente del intelecto formal, sino que el conocimiento, en tanto que comprensión, es *geistig*, es decir, una cuestión de la profundidad del alma, del espíritu, la expresión personificada del saber y el ser. Por ello, el término *Geisteswissenschaften* se traduce normalmente por “ciencias humanas” para evitar así una interpretación cognitiva limitada del término Geist” (Ibíd.). Por otra parte, *wissen* significa “saber o conocimiento” y *schaffen* significa “crear, producir, trabajar”. Por consiguiente *Wissenschaft*, que se traduce como “ciencia”, sólo es bien comprendido si se considera que en Alemania “ciencia” incluye a las artes y a las humanidades y no sólo a las ciencias naturales. La pedagogía de las ciencias del espíritu

se caracteriza por una serie de aspectos peculiares (la historicidad de la realidad y de la teoría educativa, la relación entre la praxis y la teoría, la importancia de la hermenéutica como método de investigación para las ciencias humanas, etc.). Al margen de ello, el concepto de *Bildung* ocupa un lugar central al presentarse como la guía de unos procesos educativos que giran alrededor de las ideas de formación y cultura que acaban por dar sentido a una pedagogía de la cultura (*Kulturpädagogik*) que desea promover una esfera de valores que de acuerdo con el pensamiento de Dilthey se transmiten históricamente, o lo que es lo mismo, espiritualmente porque el significado de la existencia humana se revela y mantiene gracias al mundo espiritual en el que el hombre vive. (Vilanou, 2001, pp. 16-17)

Desde Schleiermacher hasta nuestros días se produce este “cruce” entre la pedagogía y la hermenéutica. Años después de Schleiermacher, Dilthey hizo su importante distinción entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu. Las primeras intentan ofrecer explicaciones desde el principio de causalidad y las segundas pretenden la comprensión. Así, “mientras en las ciencias de la naturaleza la dirección del conocimiento se da sólo en un plano fenoménico, en las ciencias del espíritu se intenta captar la vivencia (*Erlebnis*) humana en toda su amplitud y complejidad. De manera que para Dilthey las ciencias del espíritu enfatizan tres aspectos del acontecer humano: la vivencia, la expresión y la comprensión. Estos tres elementos se complementan entre sí de manera que la vida humana —como realidad histórica y social— se da en un todo global que tiene significado propio y característico, un significado que se manifiesta en el tiempo, es decir, en el transcurso de la historia” (Ibíd., p. 21). En la tradición filosófica alemana “espíritu” significa el mundo histórico-social, “las grandes objetividades espirituales de la historia y de la cultura (derecho, religión, ciencia, economía, técnica, etc.). Se trata de una

estructura supra-individual que se transmite históricamente y que perdura a través de los individuos que se apropian del espíritu objetivo que representa la cultura” (Ibíd.). Como se ha indicado ya, en esta misma línea de pedagogía-hermenéutica se sitúan Spranger, Bollnow y Gadamer. Bollnow desarrolló nociones como *atmósfera pedagógica*, *reencuentro* y *fuerza formadora* (Ibíd.). Por ejemplo, la *atmósfera pedagógica* es para Bollnow “todas aquellas condiciones emocionales fundamentales y cualidades humanas sensibles que existen entre el educador y el niño y que forman la base para cada relación pedagógica” (1962/1970, párrafo 1). Las sensibles aportaciones pedagógicas de este último autor son especialmente destacadas en los trabajos de van Manen, de la misma forma que lo hace con las penetrantes ideas de Langeveld.

---

### 3.3.2. EL MÉTODO: ELEMENTOS BÁSICOS Y APOORTE A LA INVESTIGACIÓN

---

Max van Manen ha desarrollado y actualizado los aportes de la pedagogía fenomenológica y de la pedagogía hermenéutica (van Manen, 2003). Se le considera pionero en la formulación de la FH como metodología de investigación educativa. Aun cuando hay otros nombres recientes asociados a este enfoque de investigación educativa, como el de Vandenberg (1992) y el de Barnacle (2004), el protagonismo y el liderazgo de van Manen es claro. Su trabajo teórico e investigador se extiende a las áreas de la *Salud*, de las *Humanidades* y de las *Ciencias Sociales* además de la *Educación*. Su aportación fundamental consiste en

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 (Barnacle, 2004, p. 57).

Van Manen concibe un enfoque pedagógico y metodológico, esencialmente práctico y no filosófico. La dimensión fenomenológica y la hermenéutica de su aproximación metodológica deben entenderse, de forma general, de la siguiente forma:

En la línea de autores como van den Berg, Langeveld, Bollnow, Bachelard, Lingis, y Moustakas, mi enfoque de la fenomenología es “práctico”, existencial y hermenéutico (pero no teóricamente filosófico). Así, cuando la palabra “fenomenología” es usada, esto usualmente quiere decir fenomenología interpretativa (hermenéutica). “Fenomenología” se refiere al método vinculado con nuestra atención al mundo de la vida o experiencia vivida y la hermenéutica

se refiere a la noción de que toda explicación de significado es siempre e inevitablemente interpretativa. De la misma forma, la fenomenología es una forma de investigación que siempre pretende alcanzar una visión de los supuestos, sustratos, precomprensiones y presuposiciones asociadas con las formas en las que experimentamos y comprendemos las cuestiones de nuestro mundo de la vida (van Manen, 2002d, s. n.)

Es interesante, ante todo, destacar su concepción de la *pedagogía como ciencia* (tratada con más amplitud en Ayala, 2007a). Van Manen la caracteriza como *humana, basada en la experiencia, práctica y normativa*. Como ciencia humana, la pedagogía encuentra su preocupación en la dimensión subjetiva de la experiencia, desde el punto de vista de la experiencia vivida. Al mismo tiempo, 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, recíprocamente, deriva significado de ellas. Aquí está presente el reconocimiento del papel de la *libertad* humana en el acontecer de los fenómenos estudiados. Desde esta perspectiva, una de las aspiraciones de la pedagogía es la de llegar a “humanizar” la vida humana gracias al proceso de reflexión radical que profundiza el pensamiento de las personas. Del mismo modo, la pedagogía es una ciencia de la experiencia, ya que siempre parte del campo empírico de la experiencia vivida cotidianamente. Es, también, 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).

Por otra parte está el *aporte metodológico —a la investigación en general y a la investigación educativa en particular—* de van Manen. Se trata de una interpretación metodológica original y rigurosa del trabajo de los fenomenólogos y hermeneutas (especialmente pedagogos) precedentes en la tradición que van Manen continúa (básicamente, la Escuela de Utrecht). Arraigado en la tradición, van Manen concibe este enfoque como una alternativa para afrontar los retos que se le plantean a la investigación educativa actual: superar la visión excesivamente tecnológica de la existencia humana y afrontar el relativismo ético imperante (cf. van Manen, 2003).

Una investigación inspirada en este método posee, por así decirlo, la capacidad de acceder a “regiones” de la experiencia educativa difícilmente abordables desde otros enfoques. Al prestar atención a la experiencia pedagógica cotidiana se descubre que todas las acciones, situaciones y relaciones vividas con niños o jóvenes son de naturaleza

pática<sup>48</sup>, relacional, prerreflexiva, ética y conversacional. De forma permanente, apremiante o sutil, los educadores son impelidos a actuar en cada momento según lo “bueno”, lo “correcto” y lo “mejor” para cada niño/joven en particular en el contexto de unas circunstancias concretas. La propia actuación es vivida como intercambio personal, donde el lenguaje y la comunicación —verbal y no verbal— juegan un papel decisivo.

Dada la naturaleza de la experiencia pedagógica, es estimable la posibilidad de hallar vías de investigación y teorización adecuadas para *aprehender* y desarrollar conocimiento relevante sobre estos aspectos esenciales (*páticos*) de la experiencia pedagógica. En estas condiciones, la FH se presenta como una aproximación rigurosa y especialmente fructífera para alcanzar este objetivo. De esta forma, como enfoque orientado a *las dimensiones más personales y humanas* de la educación, complementa los enfoques metodológicos más orientados al desarrollo de la dimensión técnica de la misma.

Desde una perspectiva más amplia, la FH desde la aproximación de van Manen pretende ser una respuesta para algunas deficiencias que afectan a la teorización pedagógica en general, a saber: a) La confusión del discurso esencialmente pedagógico con el discurso de otras áreas disciplinares; b) La tendencia a la abstracción y, por ende, la pérdida del contacto con el mundo infantil real; c) La ceguera ante la *erosión* general del significado pedagógico en el mundo de la vida cotidiana (cf. Van Manen, 2003, p. 151 y ss.).

---

<sup>48</sup>“Pathic” en los textos de van Manen, lo hemos traducido al español como “pático/a”. Esta palabra no se halla en el vocabulario español (Diccionario de la Real Academia de la Lengua, versión online, junio del 2008 en <http://www.rae.es/>). Es el mismo caso del término inglés “pathic” que tampoco se halla recogido en el diccionario (Cambridge online en <http://dictionary.cambridge.org/>). Esta palabra, como indica Van Manen (2002c), la usa como derivada de “pathos”. Por su parte, en español sí que hallamos **-patía**. (Del lat. -pathīa, sufrir, experimentar) como un elemento compositivo que significa “sentimiento”, “afección” o “dolencia” (como en cardiopatía). Hemos realizado una consulta lingüística para constatar la traducción y el uso que hacemos de este término en nuestra investigación —según el significado que van Manen le otorga a lo largo de sus trabajos— y la razón por la que no se halla en el DRAE. La respuesta que hemos obtenido señala que “aunque se trata de un término de uso muy restringido, el Diccionario del español actual de M. Seco recoge *páthico* (con hache etimológica) y lo define como ‘del sufrimiento’. Como tecnicismo de la psicología, pático fue introducido por el fenomenólogo Erwin Strauss en 1930, con su significado etimológico de relativo a la pasión o el sufrimiento (del latín *pathicus*, a partir del griego pathos ‘sufrimiento’). Se trata, como decimos, de un tecnicismo de uso restringido, lo cual justifica su ausencia en un diccionario general como es el DRAE. No obstante, su morfología y uso son adecuados al significado que se le otorga en el contexto que usted propone, por lo que no hay motivos para censurar su empleo” (Respuesta del Departamento de «Español al día», Real Academia Española, mediante correo electrónico, el 4 de junio de 2008).

Ante ello, la investigación FH se plantea como punto de partida y de llegada el *mundo de la vida*, es decir, “el mundo tal como lo experimentamos inmediatamente de un modo pre-reflexivo, y no tal como lo conceptualizamos o categorizamos, ni como reflexionamos sobre él” (van Manen, 2003, p. 27). De esta forma es un contrapeso a la tendencia de excesiva abstracción teórica y alienación de la vida real a la que se inclina cierta teoría pedagógica.

Este *mundo de la vida* es aprehendido mediante métodos de reflexión y escritura que tratan tanto las dimensiones páticas como lógicas del conocimiento. Del mismo modo, la FH no se preocupa por “problemas a resolver” sino que formula interrogantes acerca del significado y sentido de determinada experiencia. De esta forma el investigador pretende dar respuesta a cuestiones como: *¿Cómo es vivida esta experiencia por los niños? ¿Cómo viven los educadores esta experiencia? ¿Cuál es la naturaleza esencial de ser educador...?*

Es significativo, también, el hecho de que la FH aspira a desarrollar conocimiento pertinente que capacite al educador para afrontar lo particular y único de las situaciones educativas vividas con cada niño. Con este fin, se propone ofrecer la *teoría de lo único*, es decir, un conocimiento que posibilite afrontar la unicidad de cada experiencia pedagógica a la que se enfrenta el educador (padre, madre o profesor). Como explica van Manen: “... la fenomenología es, en un sentido amplio, una filosofía o ‘teoría de lo único’; se interesa por lo que es en esencia irremplazable” (2003, p. 25). Su objetivo no es generalizar conocimientos, probar hipótesis, elaborar leyes, establecer relaciones entre variables, etc., sino profundizar en los significados esenciales de la experiencia pedagógica. A la formulación de esta “teoría” se llega gracias al esfuerzo personal de reflexión propiciado por la FH.

A juicio personal, esta forma de reflexión tiene la cualidad de ser cercana a la experiencia de los educadores. En efecto, el tipo de interrogantes que plantea y su forma de buscar respuestas está en sintonía con el modo en que los profesores y los padres viven la experiencia pedagógica. Por ejemplo, como educadores nos vemos continuamente impulsados a la reflexión acerca de nuestras propias actuaciones y palabras: *¿He actuado correctamente (en esta situación y con este niño/joven)? ¿“Esto” es educar?* Son preguntas acerca del sentido y del valor pedagógico de nuestra acción, muy en consonancia con la mirada FH sobre los fenómenos.

En último término, *la reflexión-teorización* que propone van Manen es concebida como *solicitud pedagógica*, es decir, el intento del educador de orientarse de forma firme hacia el bien y hacia lo mejor en su intervención con los niños y jóvenes de quienes es responsable. La firmeza de la orientación radica en que, como investigadores-educadores, “no separamos la teoría de la vida, lo público de lo privado. No estamos siendo simplemente pedagogos aquí e investigadores allá: somos investigadores orientados al mundo de la vida de una forma pedagógica” (van Manen, 2003, p. 166). Del mismo modo, la orientación pedagógica significa adoptar un enfoque que sea exclusivo de cualquier otro interés con respecto los niños/jóvenes. En consecuencia, la competencia docente supone para van Manen el desarrollo del *tacto pedagógico*<sup>49</sup>. Ahí es donde se debe situar la competencia pedagógica esencial: “[en] saber cómo actuar con acierto y cautela en situaciones pedagógicas, partiendo de un carácter reflexivo minuciosamente labrado” (van Manen, 2003, p. 26).

A nivel formal, una investigación FH se concreta en la elaboración de “una descripción (textual) estimulante y evocativa de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas tal como las conocemos en el mundo de la vida” (Ibíd., p. 37). La práctica de la investigación desde este enfoque supone hallar “pistas” valiosas para la superación de la seria desvinculación entre teoría y práctica. Estas “pistas” se aprecian como “imprescindibles” al reflexionar sobre lo que hoy en día acontece: ¿Cómo es que hay tantos volúmenes de teoría pedagógica y, hoy en día, un gran porcentaje de profesores de instituto no esperan “nada bueno” de algunos de sus alumnos?... O ¿Cómo es que hay tantos padres que no saben “qué hacer” con sus niños?

Van Manen afirma que es posible “reforzar la intimidad de la relación entre la investigación y la vida o entre el carácter reflexivo y el tacto” (Ibíd., pp. 170-171) si el estudio *parte de la experiencia vivida* recogida en muchas fuentes *no-convencionales* de “datos” (experiencias personales, literatura, obras de arte, etc.). Además, esta vinculación se fortalece gracias a la *clarificación de los principios orientadores* que determinan que una experiencia entre un adulto y un menor *sea pedagógica* (y no de las reglas de actuación, técnicas, procedimientos, etc., que se aplican). Del mismo modo, el hecho de que *la escritura* tenga un puesto central en la investigación puede contribuir a desarrollar una

---

<sup>49</sup> Noción central en la concepción pedagógica de Van Manen. Ver Van Manen, M. (1998): *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós



forma de *aprendizaje reflexivo* que nos haga más conscientes de lo que es importante desde el punto de vista pedagógico. Por último, la práctica de la investigación FH es, en sí misma, una muestra de cómo se concibe la práctica de la pedagogía: implicarse en esta forma de investigación *requiere determinado compromiso personal y profesional*.

*También en otros ámbitos disciplinares* la FH es un enfoque valorado y popular, principalmente, en las investigaciones de enfermería, medicina y psicología (en sus diversas especializaciones). En efecto, desde hace ya algunas décadas el enfoque fenomenológico-hermenéutico (o fenomenológico, o hermenéutico, según sea la variación metodológica empleada) es valorado muy positivamente como metodología de investigación, especialmente en la geografía anglosajona. Ya sea desde la perspectiva de van Manen, como desde otras variantes metodológicas, ha sido y es particularmente aplicado en la psicología y la atención sanitaria y, más recientemente, en las áreas de recursos humanos y gestión empresarial, así como en otras disciplinas de las ciencias sociales (Ver acerca de la evaluación de esta aplicación multidisciplinar en Ehrich, 2005; Gibson y Hanes, 2003; Giorgi, 2006; Rapport y Wainwright, 2006 y van Der Zalm y Bergum, 2000).

Como se ha indicado ya, el valor fundamental de la investigación FH radica en su capacidad de acceder a la comprensión profunda de la experiencia humana investigada y esto es algo necesario en diversos ámbitos disciplinares. Como afirma Streubert (1991, p. 119), “la investigación fenomenológica es un medio de desarrollar claridad acerca de los conceptos o fenómenos que son centrales para la práctica de la enfermería”. Van der Zalm y Bergum (2000) reconocen que la fenomenología-hermenéutica “ha obtenido popularidad entre los investigadores de enfermería”. Esto se explica porque “la fenomenología contribuye al desarrollo del conocimiento empírico, moral, estético, personal y socio-político. Su contribución no radica en el desarrollo de teoría predictiva y descriptiva sino en revelar la naturaleza de la experiencia humana” (p. 211).

Las numerosas investigaciones realizadas hasta la fecha en esta línea son ejemplo de que la FH constituye una posibilidad privilegiada de acceso a las dimensiones de la experiencia humana difícilmente investigables desde otro tipo de aproximaciones. Una somera revisión de las bases de datos, así como de importantes revistas científicas de enfermería, medicina, ciencias sociales, etc. corroboran fácilmente esta aseveración. A modo de ejemplo, Jansson, Norberg y Sundin (2002) exploran el fenómeno de la comprensión entre los pacientes con derrame cerebral y afasia y el personal sanitario;

Alerby (2003) estudia la experiencia vivida de la escuela por parte de los niños; Söderhamn e Itvall (2003) estudian la influencia de las enfermeras en la calidad del cuidado con pacientes aquejados de dolor post-operatorio; Berg, Skott y Danielson (2006) investigan la relación de cuidado entre los pacientes y enfermeras; Wigert, Johansson, Berg y Hellström (2006) describen la experiencia de las madres separadas de su hijo durante su internamiento en una unidad de cuidado intensivo neonatal; Bullington (2006) investiga cómo las personas mayores experimentan el envejecimiento de su cuerpo y cómo esta experiencia afecta su sentido de la identidad personal.

Del mismo modo, se han llevado a cabo iniciativas que aprovechan el conocimiento FH en la formación. Por ejemplo, Van der Zalm y Bergum (2000, p. 217) explican que “la fenomenología-hermenéutica contribuye con un conocimiento que tiene relevancia aplicativa para la práctica de la enfermería. La investigación fenomenológica originada en la práctica, y mediante un conocimiento experto solícito (descriptivo e interpretativo), arroja luz sobre la práctica”. Por su parte, Gibson y Hanes (2003) exploran la aplicación de la fenomenología en el Desarrollo de los Recursos Humanos concluyendo que “debido a que la fenomenología está situada en el mundo de la vida, esta metodología puede ayudarnos en el incremento de la comprensión de la complejidades de la vida humana y de la plenitud de nuestra experiencia de ella” (p. 182). En efecto, el conocimiento y el método fenomenológico tienen importantes aplicaciones en esta área: posibilita una mejor comprensión y conciencia de los diferentes caminos de pensamiento y acción que influyen en la toma de decisiones; refuerza la implicación en la vida y práctica cotidiana; es un recurso para mejorar la calidad de vida en varios niveles ya que quienes experimentan determinado fenómeno obtienen una mayor comprensión de sus experiencias y que quienes trabajan con personas que han experimentado una particular situación vital obtiene un conocimiento profundo de estas experiencias (lo que les facilita ser más responsables y sensibles); potencia el aprendizaje reflexivo capacitando a la persona para ser más receptivo situacionalmente y para manejar la complejidad (cf. *Ibíd.*, p. 201).

Al respecto, van Manen expresa que “el creciente interés en la relevancia de las metodologías de investigación fenomenológica para el conocimiento de base de las prácticas profesionales da testimonio de la vitalidad del interés en la interpretación reflexiva, en la experiencia de comprensión sensitiva y en los impulsos humanísticos tal como son aplicados en las disciplinas de la pedagogía, de las ciencias de la salud y de la psicología” (Levering y van Manen, 2002, p. 283).

En el campo educativo los trabajos más representativos del enfoque que aquí se adopta son los estudios de van Manen recogidos en algunos de sus libros y artículos. Algunas de las experiencias que el autor ha estudiado son: el *tacto pedagógico* (1998); los *secretos infantiles y el desarrollo de la identidad* (1999); el *cuidado* hacia los menores (2002a); la *escritura fenomenológico-hermenéutica* (2006). Otros ejemplos de investigaciones desde esta metodología pueden hallarse en la revista *Phenomenology and Pedagogy*<sup>50</sup>. De la misma forma son ilustrativos los trabajos dirigidos por el mismo van Manen a nivel de disertaciones y tesis doctorales. Justamente el mayor volumen de investigaciones *en educación* corresponde a las tesis doctorales nada escasas y concentradas en universidades norteamericanas y canadienses. Por ejemplo, Chow Chi Shing (2001) explora la *sensibilidad pedagógica*; Dickie (1999) estudia la experiencia de *ser un alumno a distancia*; Kierstead (2006) estudia el *disfrute* vivido por niños de pre-escolar al *hacer música de forma espontánea*; Li (2005) investiga la experiencia vivida de la *evaluación mediante exámenes* que tienen los alumnos chinos; Madden (2005) estudia las *relaciones entre la universidad y las escuelas de desarrollo profesional*; Miles (2002) investiga cómo viven algunos ejecutivos la *transición no-planificada en la carrera*. Todas estas investigaciones (y la mayoría de las que se han realizado hasta la fecha) de una u otra forma se inspiran en la propuesta metodológica de van Manen.

---

### 3.3.3. ALGUNOS PRESUPUESTOS FUNDAMENTALES

---

¿Qué significado, alcance e implicaciones tiene la metodología fenomenológico-hermenéutica de van Manen? ¿Cómo es, básicamente, su aplicación práctica? Para responder a estas cuestiones se exponen a continuación algunas de las nociones que, a criterio personal, ofrecen una panorámica significativa de la naturaleza de la investigación fenomenológico-hermenéutica.

En primer lugar, se parte del hecho de que “el método de la fenomenología es que no hay método” (van Manen, 2003, p. 48). La FH “no es un método en el sentido de un conjunto de procedimientos de investigación que se pueden dominar de un modo relativamente rápido” (Ibíd.). Con todo, aunque la fenomenología no cuenta con un

---

<sup>50</sup>Ver algunos artículos en [www.phenomenologyonline.com](http://www.phenomenologyonline.com).

‘método’ específico convencional, se lleva a cabo gracias a un camino (*methodos*). Éste camino se inspira en la tradición FH, es decir, en un conjunto de nociones y en la experiencia vital-profesional de autores que “si son tomados como ejemplo constituyen tanto una fuente como una base metodológica para presentar las prácticas de investigación en ciencias humanas” (Ibíd.).

Pero, sobre todo, el “camino” de la investigación FH es una clara y consciente orientación intelectual y actitudinal del investigador inspirada en las nociones y presupuestos de la fenomenología-hermenéutica tal como van Manen la presenta. En concreto, esta orientación personal y profesional hacia la investigación educativa, a mi modo de ver, supone: a) Interés genuino por el significado de los fenómenos del mundo de la vida pedagógica y por su sentido e importancia; b) Búsqueda de vinculación entre teoría y práctica pedagógica; c) La convicción de que “la investigación y la escritura se consideran actividades pedagógicas estrechamente relacionadas entre sí y prácticamente inseparables” (van Manen, 2003, p. 22); y d) La aspiración a que la investigación desarrolle en los educadores la competencia pedagógico como *tacto*. (Ibíd., p. 26).

En segundo lugar, la investigación fenomenológico-hermenéutica tiene sus propios presupuestos epistemológicos y metodológicos, es decir, trabaja desde una mentalidad distinta. Se exponen a continuación estos presupuestos fundamentales.

### 3.3.3.1. ESENCIAS, ESTRUCTURAS DE SIGNIFICADO Y TEMAS

---

La fenomenología-hermenéutica tiene como objeto de estudio la esencia de los fenómenos y experiencias, en este caso educativas. Esto quiere decir que la investigación

pregunta por la naturaleza misma de un fenómeno, por aquello que hace que algo sea lo que ‘es’, y sin lo cual no podría ser lo que ‘es’... Puede definirse como el intento sistemático de descubrir y describir las estructuras, las estructuras de significado interno, de la experiencia vivida (van Manen, 2003, p. 28).

Por tanto, el propósito principal de la investigación fenomenológica es el de aprehender el significado esencial de un fenómeno<sup>51</sup>. Y, en el caso de una investigación de

---

<sup>51</sup> Algunos ejemplos puede ayudar a comprender la diferencia entre el significado investigado en FH y el que es investigado en otros enfoques de investigación cualitativa (cf. Arnal, del Rincón y Latorre, 1992, para la definición de los enfoques de investigación cualitativa). Mientras

orientación pedagógica como la presente, lo que se pretende es “aprehender la esencia pedagógica de una determinada experiencia” (van Manen, 2003, p. 96). Determinar la esencia de un fenómeno implica siempre “un proceso de apropiación, esclarecimiento y explicitación reflexiva de las estructuras de significado de la experiencia vivida” (Ibíd.). Las estructuras de significado no son “objetos” o “generalizaciones” sino que, metafóricamente hablando, son

“como los ‘nudos’ en las redes de nuestras experiencias alrededor de los cuales ciertas experiencias vividas son tejidas y —de esta forma— vividas como todos significativos. Los temas son constelaciones que constituyen los universos de significado que vivimos. Gracias a los patrones y a la luz de estos temas podemos navegar y explorar tales universos” (van Manen, 2002c).

Desde el punto de vista metodológico, la estructura de significado de una experiencia vivida se denomina/convierte en un *tema* al ser trabajada por la reflexión fenomenológico-hermenéutica.

Al tratar la cuestión de la esencia (metodológicamente hablando, estructuras esenciales o temas) surge la cuestión acerca de la influencia de la cultura y del momento histórico determinado. Se trata de reconocer, básicamente, que la esencia del fenómeno o experiencia la constituyen aquellas propiedades esenciales que hacen que algo *sea*, aunque su *modo de manifestación* sea dependiente de los condicionamientos socio-culturales e históricos. En este sentido,

cuando investigamos sobre las posibles estructuras de significado de nuestras experiencias vividas, llegamos a comprender de un modo más completo lo que significa estar en el mundo en tanto que hombre, mujer o niño, teniendo siempre en cuenta las tradiciones socioculturales e históricas que han dado significado a nuestras formas de estar en el mundo. Por ejemplo, entender lo que significa ser mujer en nuestra época actual es también comprender la presión de

---

que el *Interaccionismo simbólico* estudia los significados sociales que las personas atribuyen a los objetos en los procesos de interacción social, la FH no estudia los significados construidos socialmente sino los significados vividos o existenciales, es decir aquellos que constituyen las cualidades esenciales de un modo determinado de ser en el mundo (por ejemplo, ser padre, ser enfermo, ser abandonado por los padres, etc.). Por su parte, la Etnografía investiga los significados específicos de una cultura determinada y el significado de un fenómeno en el contexto en que se verifica y desde el punto de vista de las personas implicadas. En cambio, la FH reconoce el enclavamiento cultural e histórico de una parte de los significados estudiados aspirando a determinar las estructuras de significado que trascienden las interpretaciones subjetivas y las variables contextuales. En el *Estudio de Casos* el objetivo es hallar, describir y analizar situaciones únicas (persona, grupo, institución, etc.) mientras que en FH se centra en las experiencias susceptibles de ser vividas por cualquier persona (ver Van Manen, 2003 y Ayala, 2007a para la confrontación de la FH con estos enfoques).

las estructuras de significado que han sido restrictivas, ampliando o cuestionando la naturaleza, así como el fundamento de la feminidad misma (van Manen, 2003, p.30)

De la misma forma, “a pesar del carácter universal de la idea de estructura profunda que subyace a los análisis descriptivos de los *mundos-de-la-vida*, los ejemplos dados —esto es, las ilustraciones concretas del mundo de la vida— parecen relativos a la cultura y el tiempo” (cf. Van Manen, 1978/79, p. 61)<sup>52</sup>. También se ha de considerar que la esencia de un fenómeno “es un significado constituido por una compleja multitud de aspectos, propiedades y cualidades, algunas de las cuales son circunstanciales y otras son más cruciales para el existir de las cosas” (van Manen, 2003, p. 14). En consecuencia, “... ninguna formulación conceptual ni declaración individual puede captar posiblemente todo el misterio de una experiencia” (Ibíd., p. 109).

En suma, la investigación FH aspira a revelar estructuras de significado que son universales en el sentido de que revelan la naturaleza esencial, compartida por todos los seres humanos, de una experiencia o fenómeno. Sin embargo, aprehender la esencia de algo es algo fácil y difícil a la vez:

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 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 mucho más difícil es llegar a una determinación y explicación reflexiva de lo que “es un profesor”. Esta determinación y explicación del significado es, pues, la tarea más difícil de la reflexión fenomenológica (van Manen, 2003, p. 95).

---

<sup>52</sup> Van Manen (1978/79, p. 60) pone el ejemplo del texto de Langeveld “*El lugar secreto en la vida del niño*” donde se refleja que, “mientras que las estructuras del ‘lugar secreto’ son exploradas de forma sensible y descritas magníficamente en el estudio de Langeveld, podemos percibir, al mismo tiempo, en la descripción el caso limitante de la ‘clasificación’ fenomenológica del mundo de la vida del niño. Por una parte, podemos obtener gran claridad acerca de las experiencias de desarrollo del niño. Y aprendemos a traducir a la práctica aquellas magníficas comprensiones, dentro del alcance de nuestras competencias pedagógicas *dadoras-de-sentido*. Sin embargo, podemos estar en peligro de restar importancia a aquellas formas socio-económicas y culturales que nos predisponen a encontrar experiencias del *mundo-de-la-vida* y estructuras experienciales selectivas”.

A nivel práctico, esto se verifica como la exploración y la determinación de temas. La formulación de los temas, por su parte, requiere tener en cuenta los siguientes aspectos del significado “tema” (cf. Van Manen, *Ibíd.*, p. 105 y ss.):

- Tema *constituye la experiencia de lo que es central, significativo o importante*. Al leer un material de la experiencia se pregunta: *¿cuál es el significado o cuál es el núcleo de la cuestión?*
- La formulación del tema *representa, en el mejor de los casos, una simplificación*. Puede ser que se haya llegado a la formulación de un tema, pero se constata que, en cierto sentido, se queda corta y que se trata simplemente de un resumen inexacto de la noción.
- Los temas *no son objetos* que uno encuentra en determinados puntos o lugares de un texto. Un tema no es una cosa: los temas son intransitivos.
- Un tema es *la forma de captar el fenómeno que uno intenta comprender*. El tema describe *un aspecto* de la estructura de la experiencia vivida.

Elaborar temas no es únicamente una habilidad o un proceso cognitivo que pueda describirse, aprenderse y enseñarse. La elaboración de temas *es una experiencia del significado*. Van Manen (*Ibíd.*) describe *la experiencia vivida* de formular temas de la siguiente forma:

- *“La necesidad o el deseo de dar sentido”*. Como padre, madre, educador... a la experiencia que vive el niño y/o el joven.
- *“La sensación de que somos capaces de hacer algo”*. Las afirmaciones que parecen temas son expresiones simbólicas del significado de algo para nosotros.
- *“El hecho de abrirse a algo”*. Concretar una experiencia mediante un tema es como abrirse a la “promesa” de significado que éste plantea.
- *“Es el proceso intuitivo de invención, descubrimiento y revelación”*. “Descubrimos” el significado de un fenómeno cotidiano. Éste se nos “revela”, por ejemplo, mediante anécdotas contadas por quienes han vivido la experiencia.

Finalmente, van Manen reconoce que, “en última instancia, el concepto de tema resulta más bien irrelevante y puede considerarse simplemente un medio para llegar a la noción que estamos estudiando. El tema proporciona control y orden a nuestra

investigación y a nuestros textos” (Ibíd., p. 97). El tema actúa como “mediación” para llegar a la comprensión de la noción, da forma a la esencia inefable de una experiencia (temporal y ejemplarmente), describe el contenido de la noción que intentamos comprender y, siempre, es la reducción de una noción. De ahí que “una descripción fenomenológica es siempre ‘una’ interpretación, y ninguna interpretación de la experiencia humana agotará nunca la posibilidad de otra interpretación complementaria o incluso de una descripción potencialmente ‘más rica’ o ‘más profunda’ ” (Ibíd., p. 49).

### 3.3.3.2. MUNDO DE LA VIDA, RACIONALIDAD Y CRITERIOS DE “CIENTIFICIDAD”

---

El punto de partida y de llegada de la investigación es el mundo de la vida, intentando responder a: “¿Cómo es tal o cual tipo de experiencia?”. Por esto, “difiere prácticamente de cualquier otra ciencia en el hecho primero de que intenta conseguir descripciones perspicaces y agudas sobre el modo en que experimentamos el mundo de una manera prerreflexiva, sin taxonomizarlo, clasificarlo ni resumirlo... Nos ofrece la posibilidad de unas percepciones plausibles que nos ponen en contacto más directo con el mundo” (van Manen, 2003, p. 27).

Su idea de racionalidad es propia de la tradición de las Ciencias Humanas. Es decir, la FH “(...) intenta hacer justicia a toda la variedad de experiencias humanas [y] 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, la FH trabaja sobre la presuposición de que

la vida humana puede hacerse inteligible, siempre accesible al ‘logos’ o razonamiento humano, en el sentido más amplio o bien expresado en su totalidad. Ser racionalista consiste básicamente en creer en el poder del pensamiento, la intuición y el diálogo... Expresa la fe en que podemos compartir este mundo, en que podemos hacer que las cosas sean comprensibles para nosotros y para los demás, que la experiencia puede hacerse inteligible... Supone que la experiencia humana vivida es siempre más compleja que el resultado de cualquier descripción singular y que siempre hay un elemento de lo inefable en la vida” (Ibíd., pp. 34-35).

Esta “racionalidad” supone un significado propio para nociones tales como “precisión”, “rigor”, “validez”, “dato”, “subjetividad” y “objetividad”. Así, la precisión y la exactitud son criterios que lo que valoran son las *descripciones interpretativas* que se ofrecen como resultado de la investigación. Corresponden a las cualidades de plenitud y totalidad en los detalles: significa que una descripción explora, con cierto grado de



perfección, la naturaleza fundamental de la noción que se está estudiando en el texto. Por su parte, el rigor metodológico también se puede determinar a partir de las cualidades del texto fenomenológico: “rigor” significa “coraje” y “resolución” para defender la unicidad e importancia de la noción a la cual el texto se dedica.

La objetividad y la subjetividad no son categorías excluyentes de la investigación: ambas tienen un significado y un lugar propios. En efecto, su significado se deriva de la relación que establece el investigador con el objeto de estudio. La “objetividad” significa que “el investigador se ‘orienta’ hacia el objeto, hacia aquello que tiene justo delante de sí mismo. Objetividad significa que el investigador se mantiene ‘fiel al objeto’. El investigador deviene, en cierto sentido, guardián y defensor de la auténtica naturaleza del objeto. Quiere mostrarlo, describirlo, interpretarlo y, a la vez, serle fiel, consciente de que la persona puede ser fácilmente engañada, confundida o fascinada por elementos ajenos” (Ibíd., p. 38). “Subjetividad” es la capacidad del investigador para “penetrar” en el objeto de estudio y profundizar en toda su riqueza. La subjetividad también se entiende como la “firmeza” del investigador en su orientación hacia la esencia de lo que estudia evitando dejarse desviar por sus propias pre-concepciones y por formulaciones superficiales. Subjetividad es también la cualidad del trabajo de un investigador que aprehende la esencia de determinado fenómeno de un modo único y personal.

Por otra parte, *la noción de “dato”* en FH tiene una significación particular<sup>53</sup>. Es evidente que en fenomenología no es apropiado hablar de “dato” cuando se le atribuyen connotaciones cuantitativas propias de planteamientos más bien positivistas o cuando se concibe como “información objetiva”. Pero, es posible hablar de dato en dos sentidos: a) *Datum* “en su sentido original significa algo ‘dado’ o ‘concedido’. Y, efectivamente, nuestra experiencia nos es ‘dada’ en la vida cotidiana” (Ibíd., pp. 71-72)<sup>54</sup>; y b) La idea de “dato”

---

<sup>53</sup> Que también comentaremos más adelante en el apartado “Recogida de datos”.

<sup>54</sup> A modo de contraste tomamos la definición de dato desde un texto clásico, ya citado, de Investigación Educativa: “Cuando son percibidos por el investigador, los hechos observables suelen denominarse fenómenos; es decir, son captados por el observador y percibidos a través de los sentidos como fenómenos; en consecuencia, el fenómeno designa un hecho percibido. El conocimiento que se extrae de los fenómenos lo denominamos información; ésta se transmite en forma de datos, que es una información fijada o codificada por el investigador” (Arnal et al., 1992, p.7). Cabe mencionar que la fenomenología amplía el campo de aquello que es un “fenómeno”, más allá de lo exclusivamente percibido por los sentidos. En el efecto, explica Van Manen que “cualquier cosa que se presente en la conciencia es potencialmente de interés para la fenomenología, tanto si el objeto es real o imaginario, empíricamente medible o sentido subjetivamente” (2003, p. 27). Así,

puede ser coherente con la investigación cuando se considera que algunas de sus actividades (como las entrevistas conversacionales y la observación de cerca) implican el hecho de recoger o reunir “datos” de la experiencia de alguien —aunque ese algo obtenido no sea cuantificable—.

Con todo, se ha de tener en cuenta que las descripciones de la experiencia son, en sí mismas, “transformaciones” de esa experiencia y no “datos puros”. Así mismo, es necesario tener en cuenta que la FH no se interesa por “... los aspectos nomológicos o fácticos de una situación, sino que siempre pregunta sobre la naturaleza de un fenómeno en tanto que experimentado en su significado pleno... Lo que menos interesa a la fenomenología es la naturaleza fáctica de las peculiaridades o diferencias psicológicas, sociológicas o culturales de las estructuras de significado de la experiencia humana” (Ibíd, p. 60).

Otra distinción importante es la de la “validez” relevante para esta perspectiva de investigación. Van Manen habla de un “círculo validador de la investigación” que se verifica en la lectura de un texto fenomenológico, fruto de la investigación. En suma, “una buena descripción fenomenológica se recoge a través de la experiencia vivida y evoca la experiencia vivida: es validada por la experiencia vivida y valida a su vez la experiencia vivida” (Ibíd. p. 45). Esto, a criterio personal y partiendo de la propia comprensión del significado que acerca de esto se ha extraído del aporte de van Manen, significa: a) La experiencia vivida es el punto de partida de la investigación y se recoge mediante actividades que preserven su carácter de “vivida”; b) La finalidad del texto es hacernos “revivir”, de algún modo, la experiencia; c) Si la descripción nos lleva a hacer un “gesto afirmativo fenomenológico”<sup>55</sup> es válida; y d) Una buena descripción, al permitirnos “penetrar” en las estructuras esenciales de nuestra vida cotidiana, hace que comprendamos lo que ésta significa en profundidad, otorgándole un valor “incrementado”,

---

una afirmación importante es la de que “la investigación fenomenológica es la explicación de fenómenos tal como se presentan en la conciencia”. La fenomenología se fundamenta en la base de que “la conciencia es el único acceso que los seres humanos tenemos hacia el mundo. O, mejor dicho, es la virtud del hecho de ser conscientes de que ya estamos relacionados con el mundo. Así pues, todo lo que logremos saber debe presentarse a la conciencia. Todo aquello que quede fuera de la conciencia, queda, por tanto, fuera de los límites de nuestra posible experiencia vivida” (Ibíd.).

<sup>55</sup> Expresión de Buytendijk que indica que “una buena descripción fenomenológica es algo ante lo que podemos hacer un gesto de afirmación, inclinando la cabeza, y reconocerlo como una experiencia que hemos tenido o que podríamos haber tenido” (van Manen, 2003, p. 45).

por decirlo de algún modo. En otras palabras, un estudio fenomenológico llegará a describir adecuadamente la esencia de una experiencia humana si “nos permite hacer revivir o nos muestra la calidad y significación vivida de la experiencia de un modo completo o profundo” (Ibíd., pp. 28-29).

Con todo, también es posible entender la “validez” de la teorización educativa en clave pedagógica y crítica. Un problema de la investigación educativa es el hecho de que los investigadores, llevados por la tendencia a la abstracción, “corren el peligro de olvidar su cometido o vocación original, es decir, el ayudar a crecer y educar a los niños de un modo pedagógicamente responsable” (Ibíd., p. 155). Van Manen piensa en concreto en la experiencia real de quienes se dedican a la teoría pedagógica: sus vidas personales pedagógicas (como padres y educadores) pueden ser sumamente incoherentes con la “teoría” que ellos mismos formulan. Ahora bien, en este caso, ¿qué validez tendrían estos conocimientos desarrollados?

### 3.3.3.3. TEORÍA, CONOCIMIENTO Y PRÁCTICA

---

La FH no pretende desarrollar conocimiento generalizable, probar hipótesis, elaborar leyes, establecer relaciones entre variables, etc. Tampoco es su propósito llegar a la solución de problemas teóricos o prácticos, ni puede ser usada para probar o demostrar algo. 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. En realidad, “la única generalización permitida por la fenomenología es ésta: ¡no generalizar nunca! Las generalizaciones sobre la experiencia humana resultan casi siempre problemáticas” (van Manen, 2003, p. 40). El propósito de la FH es desarrollar la teoría de lo único como forma de conocimiento que posibilite afrontar la unicidad de cada experiencia pedagógica.<sup>56</sup> En realidad, todos asentimos fácilmente con van Manen cuando afirma que

---

<sup>56</sup> Es ilustrativo el ejemplo que van Manen plantea al respecto: “En educación, solemos confundir lo que es posible con lo que es pedagógicamente deseable. Por ejemplo, incluso si fuera posible para muchos niños ‘ser capaces’ de leer a los cuatro años, esto no significa que los niños “debieran” ya estar leyendo a esa edad. La capacidad de comprensión y la habilidad necesaria para enseñar a los niños a leer a temprana edad no son la misma que para saber qué es lo adecuado para cada niño en particular. El primer tipo de conocimiento puede corresponder a la experiencia de los teóricos de la lectura; el segundo es pedagógico” (Van Manen, 2003, p. 165).

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', es decir, una teoría eminentemente adecuada para tratar con esta situación pedagógica en particular, esta escuela, este niño o esta clase de adolescentes. (Ibíd., p. 170)

Este conocimiento no puede obtenerse mediante una forma de teorización abstracta puesto que

nuestra vida con los niños en situaciones naturales como padres y profesores no está tan caracterizada por una elección constante y una toma de decisiones racional, como lo que las teorías del profesor en tanto que 'practicante reflexivo' y 'tomador de decisiones deliberativo' nos han hecho creer. En contextos concretos y particulares, nos encontramos mucho más minuciosamente implicados en acciones de un modo inmediato y directo. (Ibíd., p. 172)

Por esta razón, a la teoría de lo único se llega más bien por la vía de la reflexión fenomenológica que propicia el aprendizaje reflexivo.<sup>57</sup> Esta reflexión "empieza en el caso individual, busca las cualidades universales y regresa al caso individual. El teórico educacional, en tanto que pedagogo, abandona simbólicamente al niño, de un modo reflexivo, para estar con él de un modo real, para saber lo que es apropiado para este niño o estos niños, aquí y ahora" (Ibíd., p. 165). Esta forma de reflexión se realiza no de un modo prospectivo ni introspectivo, sino retrospectivo: "La reflexión sobre la experiencia vivida es siempre rememorativa; es la reflexión sobre la experiencia que ya ha pasado o ya se ha vivido" (Ibíd., p. 28).

Por otra parte, el conocimiento fenomenológico es empírico, basado en la experiencia, "pero no se deriva de forma empírica 'de manera inductiva'" (Ibíd., p. 40). Como veremos más adelante, los métodos de la FH para la determinación de las estructuras esenciales (básicamente, la reducción y la interpretación entendida como "círculo hermenéutico") no proceden con la lógica de la inducción. Al tener como punto de partida la experiencia vivida o los datos empíricos, la FH "no es un mero cuestionario especulativo en el sentido de una reflexión ingenua" (Ibíd.) Del mismo modo, "no es ni una simple particularidad ni una pura universalidad" (Ibíd., p. 41) porque el objeto de estudio no es ni "eterno y sin raíces en el presente" ni un simple acontecimiento "privado de

---

<sup>57</sup> Van Manen en su interesante artículo "*On the Epistemology of Reflective Practice*" (1995) hace un análisis de algunos aportes que se han llevado a cabo con el fin de determinar la naturaleza y la dinámica del pensamiento docente en medio de la actuación práctica.

cualquier valor intrínseco". La FH es una empresa mucho más compleja de lo que parece a primera vista ya que "consiste en mediar de un modo personal entre la antinomia de la particularidad, es decir, estar interesado en la concreción, la diferencia y en lo que es único, y [al mismo tiempo en] la universalidad, es decir, estar interesado por lo esencial, en la distinción que marca la diferencia" (Ibíd.).

El *conocimiento y la práctica* desde el enfoque de van Manen, por tanto, tienen un sentido y unas características particulares. Así, el conocimiento y la comprensión se conciben como texto (producto), como participación (comprensión) y como conocimiento personal (ser). Desde estas tres dimensiones la FH puede contribuir a las experiencias y prácticas cotidianas, a la reflexión y la acción de los educadores.

En efecto, en un *texto* fenomenológico hay conocimiento de la misma forma que lo hay en otros cuerpos de conocimiento. Sin embargo, en los textos fenomenológicos el significado se halla en diferente forma ya que éste tiene varios estratos o dimensiones: cognitiva y pática, conceptual y poética, informativa y formativa. Para van Manen, "investigar o teorizar es implicarse en la consideración del texto, en el significado de la textualidad dialéctica y su compromiso con la pedagogía, es decir, con el pensamiento y la actuación pedagógica en compañía de los niños" (Ibíd., p. 166).

Por su parte, el conocimiento como *comprensión* supone la participación activa y reflexiva de la persona en el significado. Para van Manen, el conocimiento fenomenológico es una forma especial de comprensión, discursiva y encarnada. En realidad, "nuestra práctica pedagógica expresa en sí misma una comprensión activa de cómo nos encontramos nosotros mismos como profesores con ciertas intenciones, sentimientos, pasiones, inclinaciones, actitudes y preocupaciones. Y, así, esta comprensión activa no es necesariamente reflexiva o incluso articulable en una forma conceptual directa" (Beekman, 1993; citado por van Manen, 1995, p. 47). Finalmente, el conocimiento concebido como *ser* expresa que la finalidad de la investigación-reflexión fenomenológica es desarrollar conocimiento *formativo* personal. Como veremos a continuación, la conexión entre conocimiento fenomenológico y práctica no es una relación técnica. Tampoco el valor práctico del texto y de la comprensión fenomenológica es principalmente obtener una teoría útil y unas técnicas que puedan aplicarse a la solución de problemas prácticos. Por el contrario, "la fenomenología no nos proporciona 'información' en el sentido usual del término. Por el contrario, la importancia práctica del conocimiento fenomenológico es de *naturaleza formativa*: 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” (van Manen, 2002c, s.n.).

Por su parte, *la práctica* se concibe como *conocimiento pático* y como *tacto*. Van Manen explica que en el contexto del mundo de la vida “lo pático se refiere al humor, la sensibilidad y el sentido —experimentado afectivamente— de *ser en el mundo*. Buytendijk traza una relación estrecha entre la experiencia pática y el humor del cuerpo vivido. El cuerpo afinado páticamente percibe el mundo en un sentimiento o una modalidad emotiva de ser”<sup>58</sup>. ¿Cómo se manifiesta este conocimiento en la práctica diaria profesional? Van Manen ha llegado a dilucidar que existen modalidades de comprensión pática: *situada*, *relacional*, *encarnada* y *enactiva* o *accional*. Intentaremos reconocer su significado en la descripción de situaciones o acciones que exploren estas modalidades de “saber”.

El conocimiento accional hace referencia al hecho de que descubrimos *qué sabemos* en *qué podemos hacer* y en *cómo actuamos*; no todo el conocimiento que “usamos” para actuar puede traducirse en teoría. En efecto, “...poseemos un conocimiento del mundo mediante nuestras acciones. Sin embargo, este ‘conocimiento’ es mayormente tácito, no discursivo y silencioso” (van Manen, 2002c, s.n.). Un ejemplo tomado de van Manen (1998) ayuda a reconocer de qué forma actúa este conocimiento accional:

*Mark está tocando el violín, pero está agotado, nada inspirado y se mueve casi como un autómata. El violín suena también como cansado. La abuela, que ha venido de visita a la casa de Mark, se asoma a la habitación y le ve con su violín medio caído sobre su hombro. La cara de Mark refleja desánimo. Sin molestar, la abuela se desliza en la habitación y se sienta en una silla en un rincón. En silencio continúa con su labor de punto. Pero Mark nota su presencia, pues ha enderezado su postura y el arco roza las cuerdas con más vigor e imprime un repentino dinamismo en la forma de tocar. Mark en realidad ya no está practicando. Está actuando para su abuela. Hay un sentimiento en esta música. Y la abuela está escuchando evidentemente encantada. Es maravilloso cómo la abuela ha sabido instantáneamente que hacer. Si se le hubiera pedido que explicara su acción, puede que dijera que no había pretendido inspirar a Mark en absoluto. Que ella se había sentado allí*

---

<sup>58</sup> Además de las ideas de Buytendijk, Van Manen toma la noción *Befindlichkeit* de Heidegger. Con ella se refiere al sentido que tenemos de nosotros mismos en las situaciones. Como explica Van Manen, “literalmente, *Befindlichkeit* quiere decir ‘la manera en que uno se encuentra a sí mismo’ en el mundo. Tenemos una comprensión implícita sentida/afectiva (*implicit felt understanding*) de nosotros mismos en las situaciones a pesar de que algunas veces es difícil expresar esta comprensión en palabras” En [www.phenomenologyonline.com/inquiry/69.html](http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/69.html), consultado el 15/01/07.

*porque parecía que el momento lo requería, y su mera presencia animó a Mark a hacer un mayor esfuerzo en su práctica con el violín. ¿Pero, en qué sentido estaba la reflexión implicada en su acción? ¿Pensó en ello antes de sentarse allí? Quizás en un sentido vago. Más probablemente, se dio cuenta de los beneficios pedagógicos de su acción justo cuando se sentó. (pp. 124-125)*

Al mismo tiempo, descubrimos lo que sabemos en nuestro *ser encarnado*. Desde un punto de vista fenomenológico la totalidad del cuerpo es, en sí mismo, pática. En efecto, el cuerpo “sabe” cómo hacer las cosas. Y si quisiéramos obtener un control intelectual de este “conocimiento” podríamos, de hecho, obstaculizar nuestra habilidad de hacer las cosas que estamos haciendo como seres encarnados. Estas actividades incluyen rutinas, hábitos, convenciones, reglas, etc. Van Manen (1995) explica su experiencia como observador de la actuación de una maestra:

*Estoy visitando una escuela y acompaño a la maestra dentro de su clase. No puedo evitar reconocer cuán competentemente ella se desenvuelve. Mientras que yo me siento como un visitante, de algún modo extraño e incómodo en este lugar, ella se mueve entre las mesas casi sin rozarlas; vuelve a su propio escritorio; sujeta la puerta para que los alumnos entren a la clase; habla a un alumno y luego a otro mientras hace esto o aquello; y me percato cómo, simultáneamente, ‘sintoniza’ a los alumnos que se han reunido en el aula. Entonces, consigue la atención de todos y desarrolla la lección de una forma confiada y fácil que es sólo normal en cuanto que parece requerir muy poco esfuerzo. Ella camina alrededor del salón, estimula a un alumno con un gesto silencioso, se detiene aquí, interrumpe allí, responde a algún alboroto o a una pregunta, y así... Obviamente, esta maestra se siente como en su casa en esta clase, de una forma que le permite actuar con tal confianza y facilidad olvidada de sí misma. En verdad, esta profesora es tan efectiva precisamente porque puede olvidarse de sí misma y puede absorberse completamente en esta situación con sus alumnos. (p. 46)*

De la misma forma, el conocimiento situacional implica que descubrimos lo que sabemos *en y desde nuestro mundo*. “El conocimiento existe en el mundo previamente y esto permite nuestras prácticas encarnadas. Un ambiente perturbado o extraño puede confundir las prácticas confiadas y habituales del cuerpo” (van Manen, 2002c, s.n.). Por ejemplo, ¿quién no se ha sentido inadecuado, torpe, ignorante, etc., en un ambiente extraño?

Otra dimensión del conocimiento pático es *lo relacional*. Así, descubrimos lo que sabemos en nuestras relaciones con los demás. Van Manen explica que

algo de nuestro conocimiento reside intangiblemente en nuestras relaciones con otros. Por una parte, esta dimensión relacional plantea limitaciones acerca del grado de reflexión y distancia que uno puede asumir en una situación interactiva o conversacional. Estrictamente hablando, la mente de uno no es totalmente la propia cuando uno está activamente involucrado en interacciones

sociales tales como conversar... La oportunidad de reflexionar acerca de lo que uno dice y hace mientras uno está diciendo o haciendo estas cosas puede ser únicamente obtenida al precio de cierta autenticidad de la relación en la cual uno está involucrado en ese momento. (Ibíd.)

El conocimiento de tipo relacional puede sorprendernos a nosotros mismos. Por ejemplo, podemos sentirnos “brillantes” o “torpes” según qué persona tengamos delante. También es posible que, en alguna ocasión, lleguemos a sorprendernos de lo que nosotros mismos decimos: por ejemplo, de nuestra elocuencia y claridad al explicar algo a alguien.

Tanto el conocimiento *situacional* como el *encarnado, accional y relacional* integran significados de naturaleza no-cognitiva. Desde el punto de vista de la investigación fenomenológica las comprensiones cognitivas por sí mismas no pueden abordar el significado no-cognitivo. Por este motivo, se considera necesario el empleo tanto de “métodos no cognitivos como cognitivos para abordar la experiencia pática” (Ibíd.). En coherencia con esto, van Manen (1999) propone los relatos como medio de acceder —aunque sea de forma indirecta— a los significados que están en juego en la práctica educativa diaria.

Por otra parte, como se ha mencionado más arriba, la noción del tacto es central para comprender la pedagogía de van Manen, así como la relación entre el conocimiento obtenido en la reflexión-investigación fenomenológica y la experiencia pedagógica. Dicho de un modo 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” (2002c, s.n.)<sup>59</sup>.

Van Manen aborda la cuestión de la práctica siendo consciente de que “las discusiones acerca de la relación entre teoría y práctica (la traducción del conocimiento teórico en conocimiento práctico y viceversa) tienden a tomar como punto de partida el presupuesto epistemológico de una relación reflexiva entre teoría y práctica. Un entendimiento reflexivo de esta relación toma en consideración las implicaciones de lo

---

<sup>59</sup> Aquí tan solo apuntaré unas cuantas ideas esenciales acerca del tacto (las referenciadas como 2002c han sido extraídas de <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/74.html>). Con todo, es recomendable la lectura de “*El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*” (1998, primera versión castellana) donde van Manen estudia de forma amplia y profunda la experiencia de la pedagogía que, en su modo más pleno, se comprende como el despliegue de la solicitud y el tacto pedagógicos.



psicológico (o cognitivo) y de lo social (o ideológico) en el origen del conocimiento o teoría al considerar cómo puede relacionarse con la práctica” (Ibíd.)<sup>60</sup>.

En efecto, tal como comenta van Manen, tanto los cognitivistas como los constructivistas sociales suponen que cada profesional práctico (profesores, enfermeras, médicos, psicólogos clínicos, etc.) llevan en sus mentes “teorías” o “filosofías” construidas personal y socialmente. El intento de los investigadores es el de recuperar estas teorías con el fin de descubrir que es lo que hace que un buen práctico se comporte de una forma determinada. Por ejemplo, “los investigadores han estudiado las conductas, reflexiones, memorias y constructos de significado de los profesores ‘excelentes’ con el fin de determinar el conocimiento que reside debajo de sus prácticas ejemplares” (Ibíd.). La conclusión del autor es que “tanto si uno da prioridad a la teoría o a la práctica, a lo psicológico o a lo ideológico, parece que uno no puede sacudirse fácilmente de lo establecido sobre una distinción intelectualizada teoría-práctica” (Ibíd.).

Como alternativa, van Manen plantea una concepción de la *relación teoría-práctica como tacto*. 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. Más bien, el tacto posee su propia estructura epistemológica que se manifiesta por sí misma, antes que nada, como un cierto tipo de acción: *una conciencia intencional activa de interacción humana solícita*” (Ibíd.). En la interacción el tacto se revela en el ejercicio de ciertas cualidades especiales: la penetración atenta, la sensibilidad interpretativa, la confianza situacional y la acción solícita. Este tacto, a su vez, integra varias dimensiones o formas de actuación<sup>61</sup>.

---

<sup>60</sup> Van Manen ha dedicado a esta cuestión algunos trabajos a lo largo de estos últimos treinta años. Así también su concepción de la relación teoría-práctica es un tema que está presente en la mayoría de sus escritos, de una forma u otra. Por ejemplo, en *“Linking Ways on knowing with Ways of Being Practical”* (1977) se dedica a distinguir las distintas concepciones del conocimiento y de su traducción a la práctica en las tres tradiciones principales de las ciencias sociales: empírico-analítica, fenomenológico-hermenéutica y crítico-dialéctica. Así también, en *“On the epistemology of reflective practice”* (1995) Van Manen estudia el significado y el lugar de la reflexión práctica en la enseñanza así como la relación entre conocimiento y acción docente. Por su parte, en *“The practice of the practice”* (1999) trata la cuestión de que la práctica docente está mayoritariamente penetrada de contenidos en formas de conocimiento y modos de práctica que son en parte no cognitivas y a los que no podemos acceder mediante los discursos ordinarios.

<sup>61</sup> Los antecedentes de la noción de tacto pedagógico se encuentran en el trabajo de varios autores. Así, Johann F. Herbart fue el primero que trató la cuestión dentro del discurso educativo (1802, citado en van Manen, 1998). Posteriormente, fue considerado por Jacob Muth (1982, citado

En primer lugar, supone una *penetración atenta y sensible*. Es una habilidad que va más allá de la mera intención de salir airoso en las relaciones con los demás. Como explica van Manen, “el tacto tiene propiedades interpersonales y normativas parecen especialmente adecuadas para las interacciones pedagógicas con los niños” (van Manen, 1998, p. 137). En este sentido, el tacto se revela como “un sentido instantáneo de saber qué hacer, una destreza improvisadora y una gracia en el trato con los demás. Alguien que muestra tacto, de alguna manera, parece tener el don o la habilidad de actuar con rapidez, seguridad, confianza y de una forma apropiada en circunstancias bastante complejas y delicadas” (Ibíd.). Es importante reconocer que esta práctica del tacto está condicionada por la reflexión fenomenológica sobre las experiencias humanas. Es la reflexión la que contribuye a que la persona se forme con “una cierta penetración, la habilidad de ‘ver’ cosas que están sucediendo, de percibir la importancia de un momento *en ese momento*” (2002c, s.n.<sup>62</sup>, cursivas añadidas).

A esta forma de reflexión fenomenológica van Manen (2004) llama “solicitud pedagógica” y explica que “es una capacidad reflexiva que nace de la reflexión detenida sobre las experiencias pasadas. Y ahora, en la inmediatez de tener que actuar en este momento, el énfasis se pone en ‘sentir’ qué es lo importante en esta situación concreta” (p.49). Es decir, la solicitud es la que dispone para actuar con tacto en la situación concreta e imprevista; la solicitud es el “antes” y el “después” del “aquí y ahora” de una actuación con tacto. Esto es así porque “la reflexión pedagógica sobre la acción sirve para hacer que la acción subsiguiente sea más consciente y con más tacto” (van Manen, 1998, p. 129). Del mismo modo, la reflexión solícita puede ayudarnos a descubrir la singularidad de la persona (niño o joven) que tenemos ante nosotros. Los educadores con tacto “han desarrollado la capacidad de mostrar una consideración afectuosa hacia lo singular: la singularidad de los niños, la singularidad de cada situación y de las vidas individuales” (van Manen, 2004, p. 16). Una cuestión que es importante destacar es que la solicitud “no

---

en Ibíd.) que también citaba a Herbart. De esta forma, van Manen (Ibíd., p. 140) explica que no ha sido el primero en acuñar el término de tacto pedagógico, aunque él ha desarrollado en más profundidad esta noción. Por otra parte, ya refiriéndose al tacto en general, van Manen explica que “Herbart no fue el único que utilizó la noción de tacto al referirse a una cualidad especial de la interacción humana. Hans-Georg Gadamer [en *Verdad y Método*] se refiere al trabajo de un contemporáneo de Herbart, el psicólogo Hermann Helmholtz, para aludir a dos aspectos del tacto: el tacto como un aspecto de la interacción humana y el tacto como estudio científico social” (Ibíd., p.142).

<sup>62</sup> En <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/75.html>

se puede describir de forma directa y sencilla, pero el tacto pedagógico se puede describir indirectamente, mediante ejemplos y anécdotas” (Ibíd., p. 51).

En segundo lugar, el tacto supone una *sensibilidad interpretativa* que consiste en “la habilidad sensible de interpretar los pensamientos, interpretaciones, sentimientos y deseos interiores a partir de claves o evidencias indirectas tales como los gestos, el comportamiento, las expresiones y el lenguaje corporal” (van Manen, 1998, p. 137). Sin embargo, no se trata de un proceso abstracto y explícitamente cognitivo. Por el contrario, “el tacto implica la habilidad de ‘ver a través’, de forma inmediata, los motivos o las relaciones de causa-efecto” (van Manen, 2002c, s.n.). Es decir, “una persona con tacto es como si fuera capaz de leer la vida interior de la otra persona... El tacto consiste en la habilidad de interpretar la importancia psicológica y social de las características de esta vida interior. Por consiguiente, el tacto sabe cómo interpretar, por ejemplo, la significación profunda de la timidez, la hostilidad, la frustración, la brusquedad, la alegría, la angustia, la ternura o la pena en situaciones concretas con personas particulares” (van Manen, 1998, pp. 137-138).

En tercer lugar, el tacto integra la capacidad de *intuición pática*. Es una intuición no en el sentido de una conducta impulsiva o “ciega”, sino en el sentido de *no-mediada* por algo. En efecto, “la acción intuitiva está marcada por una cierta *in-mediatez* de la misma forma que la comprensión intuitiva es un asimiento inmediato del significado de una situación. La práctica intuitiva es pática en el sentido de que le permite a uno comprender la situación desde el punto de vista del otro. La comprensión pática es entender experiencial; el entendimiento de la experiencia del otro” (van Manen, 2002c.).

Una cuarta dimensión del tacto es la *confianza situacional*. Es significativo el hecho de que “cuanto más considerada y reflexiva se mantenga una persona en la vida, y más haya sido formada por las comprensiones fenomenológicas y hermenéuticas, más probablemente esta persona será capaz de actuar confiadamente en las situaciones marcadas por la contingencia e incertidumbre. De hecho, uno podría considerar el ‘conocimiento’ del tacto como un cierto tipo de confianza: el saber cómo actuar en relaciones y situaciones inesperadas” (Ibíd.). En este sentido, “el aprendizaje fenomenológico provee a la persona de confianza situacional (más que de una colección de destrezas o códigos conductuales)” (Ibíd.). Todo esto pone de manifiesto que el tacto no se entiende dentro de las tradicionales distinciones de teoría-práctica.

Finalmente, la acción solícita es una cualidad esencial del tacto; es la “intuición moral”, por la que parece estar caracterizado. Así, “una persona con tacto parece de alguna forma, sentir qué es lo bueno o correcto que hay que hacer... Actuar con tacto un educador puede significar, en una situación particular, ser capaz de ver qué sucede con los niños, comprender la experiencia infantil, sentir la importancia pedagógica de esta situación, saber cómo y qué hacer, hacer efectivamente algo correcto” (Ibíd.). Pero esta “intuición no es únicamente cognitiva, ya que “el tacto está gobernado por ideas pero depende del sentimiento” (van Manen, 1998, p. 156).

En suma, la reflexión acerca del tacto pedagógico hace evidente que “lo que *la actitud fenomenológica* da a los educadores es un cierto estilo de conocimiento, un tipo de teorización que lo único que *promueve es una forma de práctica pedagógica que se encuentra casi del todo ausente en las esferas, cada día más burocratizadas y tecnológicas, de la vida pedagógica... El ‘carácter reflexivo pedagógico’ y ‘tacto pedagógico’*” (van Manen, 2003, p. 169, cursivas añadidas).

### 3.4. EPOJÉ Y REDUCCIÓN

---

#### 3.4.1. PROBLEMATICIDAD DE SU CONCEPTUALIZACIÓN Y PRÁCTICA

---

La reducción es un aspecto fundamental de la metodología fenomenológico-hermenéutica. Como afirma van Manen, es imposible practicar el método fenomenológico sin comprender el significado y la importancia de la reducción (2002a).

A lo largo de su carrera filosófica, la reducción fue para Husserl cada vez más la llave maestra para la fenomenología (Spiegelberg, 1994, p. 708). Sin embargo el significado y el papel de la reducción en la investigación (filosófica) fenomenológica, así como de la *epojé* —noción con la que está estrechamente relacionada— ha sido y sigue siendo aún una cuestión abierta. Esto ha sido así desde la etapa de surgimiento de la fenomenología con Husserl y lo sigue siendo en los más recientes desarrollos. Spiegelberg (op. cit) explica la división que ha existido siempre entre los fenomenólogos en sus posturas respecto de la reducción:

La reducción fenomenológica nunca ha sido un terreno común de aquellos que se alinean a sí mismos con el Movimiento Fenomenológico... Incluso aquellos que apoyaron de palabra la reducción no siempre la practicaron, al menos no explícitamente” (p. 708).

En realidad, la reducción constituyó siempre una cuestión problemática para el mismo Husserl:

... El mismo Husserl fue capaz de llevar a cabo algunos de sus mejores análisis fenomenológicos en las partes finales de *Logische Untersuchungen* [*Investigaciones Lógicas*] sin apelar a este método, que no anunció hasta mucho después... Husserl mismo no alcanzó nunca éxito en la formulación del significado y de la función de la reducción fenomenológica de forma no ambigua y definitiva, incluso no en una forma que personalmente le fuera satisfactoria (Ibíd., pp. 708-709).

Por esto, y teniendo en cuenta que “el relato de Husserl de la epojé y la reducción no es siempre cristalino, es... poco sorprendente que haya provocado una serie de equívocos relativos al objetivo y tópico preciso de la fenomenología, equívocos que están todavía firmemente enraizados en la literatura fenomenológica” (Zahavi, 2003, p. 53). Incluso con independencia de los errores de comprensión (algo que sólo pueden juzgar los expertos), lo cierto es que acerca de la reducción se han dado multiplicidad de interpretaciones y de posturas. Y si se trata de su aplicación, más allá del campo de la filosofía, “la reducción es un ejemplo fundamental de los escollos [y] de la disonancia dentro de la investigación fenomenológica” (Gearing, 2004, p. 1432).

Por tanto, dada la problematicidad de la cuestión, en el esfuerzo por exponer el significado de la reducción —guía de nuestra comprensión y aplicación del MFH— adoptamos la estrategia de Spiegelberg, quien indica que “bajo estas condiciones, el camino más seguro consiste en el planteamiento de un significado mínimo de la reducción...” (op. cit., p. 709). En el caso de nuestra investigación esto significa indagar acerca de lo que algunos (reconocidos) expertos reconocen como la idea básica de la reducción. Así, en la dimensión filosófica de esta revisión nos guiamos primordialmente por el estudio de la epojé y de la reducción desarrollado por D. Zahavi, H. Spiegelberg y J. San Martín<sup>63</sup>.

---

<sup>63</sup> Eminentes fenomenólogos de reconocida trayectoria que han aportado amplias y rigurosas introducciones a la fenomenología en el contexto europeo, norteamericano y español, respectivamente. En el caso del texto de Zahavi (*“Husserl’s Phenomenology”*, 2003) nos ha sido recomendado por el mismo Van Manen (en comunicación personal, mediante correo electrónico, el

---

### 3.4.2. EPOJÉ Y REDUCCIÓN DESDE HUSSERL

---

Primeramente, cabe distinguir las ideas de epojé y reducción, así como de “bracketing” o puesta entre paréntesis (más usual encontrarla como “suspensión” en español). Husserl usó los términos epojé y reducción de forma intercambiable al principio y posteriormente intentó diferenciarlos (Spiegelberg, op. cit., p. 122). Kolokowski (1977), clásico de la introducción a la fenomenología, afirma que epojé y reducción son nociones intercambiables. De la misma forma, otros autores más recientes al tratar acerca de la reducción aplicada en la investigación consideran estos términos como intercambiables o sinónimos (Por ejemplo, Ehrich, 2003; Gearing, 2004; LeVasseur, 2003). Sin embargo, el estudio en profundidad de estas nociones recomienda distinguir las:

La epojé y la reducción están estrechamente relacionadas y son partes de una unidad funcional; Husserl ocasionalmente trata de la epojé como la condición de posibilidad de la reducción. En consecuencia, es necesario distinguir las: La epojé es el término para nuestra suspensión súbita de una actitud metafísica ingenua y puede, consecuentemente, comprenderse como una puerta de entrada filosófica... En contraste, la reducción es el término para nuestra tematización de la correlación entre la subjetividad y el mundo. (Zahavi, 2003, p.46)

La primera vez que Husserl plantea la idea de la reducción es en las *Investigaciones Lógicas* (*Logische Untersuchungen*, 1900-1901). En este trabajo presenta la fenomenología como una nueva ciencia, crítica y rigurosa. De este modo, plantea que el cometido de la fenomenología es tematizar y dilucidar las cuestiones filosóficas centrales acerca del ser y la naturaleza de la realidad. Sin embargo, a modo de ver de Husserl, esta investigación no podía ser llevada a cabo con suficiente radicalidad partiendo de la simple presuposición y aceptación de los supuestos metafísicos y epistemológicos que caracterizan nuestra vida diaria y que son aceptados de forma incuestionable e implícita por todas las ciencias positivas.

El principal de estos supuestos es el que Husserl llamó *actitud natural*, es decir,

... nuestra implícita creencia en la existencia de una mente independiente de la experiencia y una teoría independiente de la realidad. Este supuesto realista es tan fundamental y profundamente enraizado que no solamente es aceptado por las ciencias positivas, incluso impregna nuestra vida pre-teórica diaria, por lo que

---

19/10/06) y el Dr. J. A. Escudero (experto en la cuestión) por su actualidad y rigurosidad conceptual.

Husserl la llama la actitud natural. A pesar de lo obvio y natural que pueda parecer este supuesto, Husserl insiste en que es filosóficamente inaceptable dar por supuesta su validez. Por el contrario, debe ser cuidadosamente examinada. (Zahavi, 2003, p.44)

Con el fin de que la investigación pueda ser crítica y adogmática, debe rechazar prejuicios metafísicos y científicos. Del mismo modo,

debería ser guiada por lo que es realmente dado más que por lo que esperamos encontrar desde nuestros compromisos teóricos. Sin embargo, la cuestión obvia es cómo esta investigación es llevada a cabo con el fin de evitar de antemano el prejuicio acerca de los resultados. La respuesta de Husserl es aparentemente simple: nuestra investigación... debería centrarse en la forma en que la realidad nos es dada en la experiencia. En otras, palabras, no deberíamos permitir que las teorías pre-concebidas formen nuestra experiencia, sino dejar que nuestra experiencia determine nuestras teorías (Ibíd.)

Este guiarse por “lo que es realmente dado” exige una serie de preparaciones metodológicas. Con el fin de evitar la ingenuidad del sentido común que siempre está presuponiendo, debemos suspender nuestra aceptación de la actitud natural. Este suspender la actitud quiere decir que *la mantenemos con el fin de poder investigarla, pero que ponemos entre paréntesis [bracket, en inglés] su validez*. Esto es lo que se realiza en la *epojé*. Dicho de otro modo, la *epojé* es el procedimiento por el cual efectuamos la suspensión de nuestra inclinación realista natural. Se trata de poner entre paréntesis *una realidad absoluta* que exista de un modo independiente de la vida subjetiva en la que tenemos conciencia de esa realidad (San Martín, 1987). Husserl adopta para este recurso la palabra griega “*epojé*” (usada por los antiguos escépticos para la suspensión de la creencia) con el significado de “abstención” (Spiegelberg, op. cit., p. 743).

Sin embargo, para evitar interpretaciones erróneas, es necesario perfilar el significado de este procedimiento:

Es de importancia crucial no comprender erróneamente la propuesta de la *epojé*. No la efectuamos con el fin de negar, dudar, abandonar o excluir la realidad de nuestra investigación sino, simplemente, con el fin de suspender o neutralizar una cierta actitud dogmática hacia la realidad. Es decir, con el fin de ser capaz de centrarse más estrecha y directamente sobre lo dado fenomenológicamente —los objetos tal como aparecen—. En suma, la *epojé* supone un cambio de actitud hacia la realidad y no una exclusión de la realidad. Es únicamente mediante tal suspensión que seremos capaces de acercarnos a la realidad en una forma que le permita una revelación de su verdadero sentido (Zahavi, op. cit., p. 45).

San Martín (1987) describe esta *actitud natural* vivida en la cotidianidad que se caracteriza por “ese convencimiento de la omnipresencia del mundo que todo lo abarca y

todo lo determina” (p. 59) y que hace que nos fijemos, por ejemplo, más en el tiempo objetivo, en el del reloj que según nuestro “saber” es el tiempo del sol y los astros más que en el tiempo subjetivo/vivido. Por contraste, “Husserl trata en la fenomenología de *instaurar una actitud fenomenológica*, en la cual se prescinde de esa vida ordinaria..., fijándome en la experiencia de las cosas, en la vida en la que aparecen las cosas, en lo que realmente veo del mundo, en el tiempo subjetivo y no en el objetivo” (p. 60). La reducción y la *epojé* tienen como primera función “asegurar que nuestras descripciones se refieren a ese ámbito subjetivo, es decir, conseguir y garantizar el paso de la actitud natural a la actitud fenomenológica” (Ibíd.).

Como Zahavi indicaba más arriba, la *epojé* es la condición de posibilidad de la reducción, la “puerta de entrada”. El siguiente paso es la reducción. Para comprender sintéticamente lo que se verifica en este proceso *epojé*-reducción trascendental, las palabras de San Martín (1994) resultan clarificadoras:

Lo que se pone entre paréntesis es una *realidad absoluta que exista de un modo independiente de la vida subjetiva en la que tenemos conciencia de esa realidad*, reduciéndome a la realidad tal como se da y se puede dar en la experiencia, y cómo esta es la única de la que yo o nosotros podemos hablar, la consecuencia de la *epojé* es que *toda realidad es re(con)ducida, o llevada a la vida subjetiva* sólo en la cual la realidad tiene sentido. Esto y no otra cosa es la reducción trascendental, realizar esa operación por la cual invertimos la perspectiva y en lugar de vernos a nosotros en la realidad mundana, vemos la realidad mundana como la realidad dada en nuestra vida subjetiva, viendo *esta estructura, vida subjetiva-realidad mundana como la estructura absoluta*, es decir, como el principio sólo a partir del cual se puede iniciar cualquier análisis y planteamiento filosófico, porque más allá ya no se puede ir... (pp. 39-39)

Del mismo modo, Spiegelberg (op. cit., p. 709) indica que el procedimiento esencial de la reducción es “la suspensión del juicio acerca de la existencia o no existencia del contenido [de la experiencia]”. Esto significa que “consideramos todos los datos, reales o irreales o dudosos, como teniendo iguales derechos e investigándolos sin temor o favor. La reducción nos va a ayudar a hacer justicia a todos, especialmente a aquellos que están bajo la desventaja de inicial sospecha en sus pretensiones existenciales” (p. 710). Este es el aspecto negativo del “bracketing” que se complementa con su aspecto positivo: la posibilidad de concentrarse exclusivamente en el “qué” del fenómeno.

Es importante retener estas tres diferentes perspectivas de lo que consiste el objeto de la reducción según lo que se ha explicado hasta aquí: a) *la actitud natural* que considera al mundo como independiente de y previo a la conciencia de él, y a la teoría



como previa e independiente de la realidad; b) nuestros “compromisos teóricos” y pre-comprensiones/pre-juicios acerca de la realidad; y c) nuestra suspensión del juicio acerca de *la existencia* del contenido de la experiencia.

Cabe destacar que estas definiciones de la epojé y la reducción son generales ya que, realmente, Husserl las fue revisando y modificando a lo largo de su carrera filosófica. (San Martín, 1987). Queda fuera de nuestro propósito hacer un estudio de la historia de este desarrollo. Lo que sí es necesario indicar es que las diferentes formas en que Husserl concibió y practicó la reducción a lo largo de sus investigaciones filosóficas han dado lugar —además de interpretaciones innumerables y alternativas, como hemos indicado previamente— a diferentes distinciones de los niveles o modalidades de reducción.

Por ejemplo, Spiegelberg (op. cit.) distingue dos etapas en la aplicación de la reducción llevada a cabo por Husserl:

- a) *La reducción eidética* (ideación, intuición de esencias). Se trata de un procedimiento mediante el cual el investigador va desde las esencias particulares a las esencias universales ‘puras’;
- b) *La reducción fenomenológica o trascendental*. Procedimiento que implica, además de la epojé como suspensión de la creencia, un giro reflexivo hacia la subjetividad trascendental en la cual los fenómenos puros son constituidos.

Por su parte, Kolakowski (1977) explica que Husserl practicó la reducción trascendental con una función negativa (purificar a las cogitaciones de los prejuicios acerca de la trascendencia) y una función positiva (ofrecer el acceso a la conciencia trascendental). Así mismo, ejercitó la reducción eidética como una “clase especial de experiencia de los universales que se nos revelan con auto-evidencia irresistible” (p. 42).

También Escudero (2005-2006)<sup>64</sup> se refiere a la epojé como un proceso de *purificación de la conciencia* donde el primer momento (negativo) lleva a aislarse del mundo para reconducirlo todo a la propia conciencia y, donde el segundo momento (positivo/constructivo) posibilita que la conciencia vuelva a establecer el puente

---

<sup>64</sup> De mis apuntes de la asignatura “Corrents Actuals de Filosofia” impartida por el Dr. Escudero en la Licenciatura de Filosofía (Facultad de Filosofía, Universitat Autònoma de Barcelona, curso 2005-2006).

intencional con el mundo de la vida. Es posible, incluso distinguir tres modalidades o niveles de reducción (Ibíd.):

- a) *Reducción gnoseológica o fenomenológica*. Es el cuestionamiento de “¿Cómo conocemos las cosas?”. Se consigue poniendo entre paréntesis todos los objetos que se dan de forma trascendente a la conciencia preguntando “¿Cómo es la vivencia interior de X?”;
- b) *Reducción eidética*. Trata de llegar a determinar “¿Cuál es el *eidós*/estructura esencial del objeto?”. El procedimiento implica eliminar su referencia a todo lo que le está relacionado en forma de capas de sentido (como el derecho a la realidad del objeto, mi saber acerca del objeto, mis recuerdos respecto del objeto); y
- c) *Reducción trascendental*. Pregunta “¿Cómo las cosas se constituyen a través del *ego trascendental*?”. La finalidad es la de llegar a la subjetividad trascendental constituyente.

En todo lo expuesto hasta aquí, con independencia de la multiplicidad de interpretaciones, debe destacarse que la reducción para Husserl suponía la vivencia de un cambio *radical* de actitud. En “*La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*” (1991) Husserl escribe:

Quizá se mostrará incluso que la actitud fenomenológica total y la *epojé* que le pertenecen están llamadas a provocar una completa mutación personal, que cabría comparar, en principio, con una conversión religiosa, pero que, por encima de ello, esconde en sí la máxima mutación existencial que se encomienda a la humanidad en tanto que humanidad (p. 144).

---

### 3.4.3. EPOJÉ Y REDUCCIÓN DESPUÉS DE HUSSERL

---

Después de Husserl y, basándose en su trabajo, la fenomenología existencial (con Heidegger y otros) planteó la discusión acerca de la posibilidad de la reducción. Son mencionados especialmente los trabajos de Heidegger y Merleau-Ponty como una respuesta fenomenológica alternativa a la cuestión de la reducción de Husserl (Gearing,

2004) <sup>65</sup>. Dicho de un modo muy general y simplificador, mientras que la reducción de Husserl pretende suspender las pre-comprensiones mediante su puesta entre paréntesis, Heidegger, Gadamer y Merleau-Ponty —en coherencia con su visión de que no podemos escapar totalmente de nuestra historicidad y de nuestra forma personal de asumir el mundo— están más interesados en “explorar” el significado, contenido e impacto de las pre-comprensiones (Finlay, s.f.). Del mismo modo, los filósofos existencialistas estuvieron unidos en su rechazo a la noción de Husserl del ego trascendental resultante de la reducción (LeVasseur, 2003). Moran (2000; citado por Dowling, 2007) resume las principales posturas indicando que la reducción fenomenológica propuesta por Husserl fue revisada por Heidegger, reinventada por Merleau-Ponty y aprobada por Lévinas con un énfasis ético.

Con todo, difícilmente podemos explicar aquí de una forma inequívoca y esencial cuál es la concepción de la reducción y epojé formulada por autores como Heidegger y Merleau-Ponty<sup>66</sup>. En efecto, un estudio introductorio a esta cuestión da cuenta de que existen divergencias en el intento de comprender la postura de estos filósofos ante la idea de epojé y reducción formulada y aplicada por Husserl.

De hecho, como indica Seeburger (1975), las referencias a la reducción fenomenológica en los escritos de **Heidegger** son notablemente escasas. Con todo, algunos han interpretado que nociones desarrolladas por Heidegger, como la de *historicidad* y la de *círculo hermenéutico*, “pueden ser percibidas como una ‘revisión’ de la reducción fenomenológica más que un rechazo de ella como ha sido sugerido por algunos” (Racher y Robinson, 2003; citado por Dowling, 2007, p. 134).

Del mismo modo, puede matizarse que Heidegger no rechaza la reducción completa sino algunos aspectos de ella (Seeburger, op. cit.). Tanto para Husserl como para Heidegger la realidad debe ser puesta fuera de juego precisamente porque la aspiración

---

<sup>65</sup>Aquí es necesario advertir o percatarse de que la crítica a la reducción de Husserl formulada por Heidegger, Merleau-Ponty y otros, se basan en sus interpretaciones de lo que conocían del trabajo de este filósofo en *determinado momento histórico*. Como hemos indicado ya, la publicación de textos inéditos de investigaciones de Husserl está transformando continuamente la interpretación experta de su pensamiento. Por tanto, entramos en el terreno de lo inabarcable.

<sup>66</sup> Los autores que parecen de mayor interés para esta investigación debido a que, por lo que puede observarse de las citas que hace van Manen de ellos en “Investigación educativa...” (2003), inspiran algunos aspectos de la metodología fenomenológico-hermenéutica.

fenomenológica es revelar el sentido del ser fenomenal de la realidad misma. El desacuerdo entre ambos no radica en si la realidad debe ser así suspendida, sino sobre el significado y consecuencias de tal suspensión. La principal crítica de Heidegger a las formulaciones de Husserl es que la reducción fenomenológica no debería ser interpretada como una operación filosófica que produce el acceso a una subjetividad constituyente pura:

Por el contrario, de acuerdo con Heidegger, la reducción debe ser considerada como un intento de interpretar la relación del hombre con su mundo desde dentro de esa misma relación... Si el hombre está siempre "en" el mundo... entonces ninguna reducción hará nunca posible que el hombre camine fuera su propia relación con el mundo, hacia una subjetividad desmundanizada. Caminar de regreso hacia la realidad no es retirarse más allá del mundo, sino caminar de regreso desde una relación con el mundo hacia otra relación más fundacional (Ibíd., p. 215).

Por estos motivos, sigue diciendo Seeburger (op. cit.), Heidegger enfatiza en "*Ser y Tiempo*" que la fenomenología debe ser entendida como "hermenéutica". Esto significa que la fenomenología no puede ser filosofía "sin presupuestos" desde el momento en que toda filosofía —como una forma en la que el hombre desarrolla su relación con el mundo— "presupone" la implicación definitiva del hombre "en" el mundo. Como resultado de esto la fenomenología no puede escapar nunca del "círculo hermenéutico". Del mismo modo, considerando que la investigación de la experiencia vivida es inherentemente un proceso interpretativo y que no es posible ni deseable suspender las presuposiciones, "el interés de Heidegger se alejó de un estudio de las esencias hacia el estudio del *ser-en-el-mundo*, donde los significados ocultos sean investigados e interpretados dentro de sus respectivos contextos" (Gearing, 2004, p. 1431).

Spiegelberg (op. cit) comenta también los matices de la postura de Heidegger indicando que éste rechazó de forma explícita la concepción de reducción de Husserl, pero que, sin embargo, en su texto "*Los problemas fundamentales de la fenomenología*" (publicado en 1927) parece darle la primacía. En este caso, "la reducción de Heidegger difiere básicamente de la de Husserl. Él la describe simplemente como el método para la conducción de la mirada fenomenológica desde los seres concebidos ingenuamente de retorno al Ser en sí mismo" (pp. 397-398).

Otra forma de apreciar las diferencias entre la concepción de la reducción entre Heidegger y Husserl es la que expone O'Murchadha (2008): mientras que para Husserl la reducción es algo que el sujeto lleva a cabo, para Heidegger es aquello que sucede a una

entidad predispuesta al cuestionamiento de su propia existencia. Para ambos, la reducción no es una estrategia filosófica “posible” sino la que implícita o explícitamente reside en el núcleo de la reflexión filosófica. En conclusión, “la forma en que Heidegger plantea la cuestión es una radicalización de la de Husserl y esto no significa que él haya roto con el método fenomenológico iniciado por Husserl, simplemente que él lo expandió y lo enriqueció” (p. 394).

En el caso de **Merleau-Ponty**, sucede algo similar. Vanzago (2006) afirma que, contrariamente a lo que se ha mantenido, Merleau-Ponty concede una gran importancia al método de la reducción. Afirmando que la reducción nunca puede ser completa, Merleau-Ponty expresa que la reducción debe ser llevada a cabo siempre de nuevo. Es en su libro “*Fenomenología de la percepción*”, Merleau-Ponty (1975) expone su idea básica de la reducción:

No renunciamos a las certidumbres del sentido común y de la actitud natural —éstas son, por el contrario, el tema constante de la filosofía— sino, porque, precisamente en calidad de presupuestos de todo pensamiento, al “darse por sabidas”, pasan desapercibidas y, para despertarlas y hacerlas aparecer, debemos por un instante olvidarlas. La mejor fórmula de la reducción es, sin duda, la que diera Eugen Fink, el adjunto de Husserl, cuando hablaba de un “asombro” ante el mundo (p. 13).

Al afirmar que la mejor fórmula de la reducción es un “asombro ante el mundo”, Merleau-Ponty quiere decir que “el carácter incompleto e interminable de la reducción depende del hecho de que, precisamente porque se orienta hacia un asimiento efectivo de ‘lo que hay’ —que está usualmente recubierto de forma inadvertida por máscaras conceptuales—, la reducción produce el efecto de un despertar que puede ser una conmoción” (Vanzago, 2006, p. 361). De esta forma, “como Husserl, Merleau-Ponty aboga por la reducción fenomenológica con el fin de alcanzar una conciencia original” (Dowling, 2007, p. 134).

Smith (2005) afirma que Merleau-Ponty no rechazó la reducción por completo sino el contexto trascendental idealista en el que Husserl presentó la reducción. En concreto, el parecer de muchos autores es que la fórmula *être au monde* de Merleau-Ponty supone un rechazo de la reducción fenomenológica, ya que si estamos en el mundo y el mundo está en nosotros no podemos retraernos desde el mundo tal como la práctica de la *epojé* y las reducciones posteriores requieren. Sin embargo, indica Smith (op. cit.), esta visión es

errónea, ya que, a pesar de que *être au monde* es incompatible con algunos aspectos de la reducción fenomenológica, es compatible con la *epojé*.

---

#### 3.4.4. APLICACIONES EN LA ESCUELA DE UTRECHT. LANGEVELD

---

Como se ha indicado más arriba, el trabajo de los fenomenólogos de la Escuela de Utrecht se caracteriza por la despreocupación metodológica. Por tanto, es poco lo que se puede conocer acerca del modo en que estos pensadores concibieron y practicaron la reducción puesto que esto no se hizo explícito. Recogemos aquí las escasas referencias que sobre este tema hemos podido hallar.

Van Manen (1978-1979) indica que Langeveld delimitó claramente ciertos aspectos de la propuesta de Husserl como integrantes de su trabajo. En efecto, Langeveld reconoció que la fenomenología tenía dos aspectos: el método y la filosofía y “enfaticó que su intento no era el de contribuir a una fenomenología trascendental o filosófica sino más bien desarrollar una pedagogía que estuviera basada en el método fenomenológico” (p. 49). En efecto, “[Langeveld] estaba interesado en hacer fenomenología práctica y proclamó que no estaba interesado en las cuestiones filosóficas acerca del conocimiento indubitable o las condiciones de la comprensión fenomenológica” (van Manen, 2007, p. 23). Esta fue, de hecho, la postura de los componentes de la Escuela de Utrecht, quienes “en su totalidad parecían más interesados en hacer fenomenología al servicio de sus disciplinas profesionales o, de forma más general, con el propósito de comprender las prácticas de la vida diaria” (Ibíd.).

Sin embargo, existen algunas pistas que pueden indicar la *dirección* que el método tomó en sus investigaciones. Gearing (2004) explica que la Escuela de Utrecht adoptó una combinación de componentes provenientes de los enfoques fenomenológicos, tanto de Husserl como de Heidegger. Aunque la escuela de Utrecht se desarrolló bajo la fuerte influencia francesa de la fenomenología existencial (especialmente con los escritos de Merleau-Ponty), en ella se verificó “la retención de algunos elementos de la temprana reducción fenomenológica de Husserl” (p. 1431).

Más en concreto, respecto del problema de la reducción...

... Langeveld reconoció la validez científica de una subjetividad trascendental y sustituyó la *reducción trascendental* con el método de la *reducción*

*inmanente* que pone el acento en la situacionalidad y particularidad concreta de la experiencia humana (Levering y van Manen, 2002, p. 281).

Por otra parte, en cuanto al procedimiento de la epojé, Langeveld expresó:

Nosotros... no tomamos como punto de partida un concepto general o un axioma, sino el fenómeno mismo, en tanto que lo descubrimos por la experiencia, en la que podemos tomar parte. Estamos preparados y somos capaces de hacer valer esta experiencia y de no anticipar puntos de vista disponibles (Langeveld, 1973, citado por Feroso, 1988-1989, p. 31).

Langeveld “dijo ‘sí’ al método de Husserl pero ‘no’ a sus pretensiones filosóficas. La fenomenología tenía que permanecer centrada en las preocupaciones cotidianas del mundo de la vida concreta” (Levering y van Manen, 2002, p. 281). Este “sí” al “método” en el sentido fenomenológico compartido por la Escuela de Utrecht no equivalía a la adopción de “técnicas”, “herramientas para hacer investigación” o “procedimientos metodológicos”. Para Langeveld “la fenomenología no es algo que uno simplemente toma prestado del área de las ciencias sociales o de la filosofía con el fin de aplicarlo al campo de la pedagogía” (van Manen, 1978-1979, p. 49). Se trata, más bien, de una práctica fundamentada en un conjunto de presupuestos fenomenológicos. Por ejemplo, la protesta fenomenológica contra el reduccionismo, de modo que

el objetivo principal de la fenomenología de Langeveld es el empeño por ampliar y profundizar el campo del mundo del sentido común de la experiencia cotidiana —pensamiento, sentimiento y acción: el mundo-de-la-vida (*Lebenswelt*) de Husserl... Langeveld apoya la empresa de Husserl de desarrollar una “ciencia del mundo de la vida”. Del mismo modo se suscribe a la idea de un método descriptivo y constitutivo. Sin embargo, no desea seguir el intento de Husserl de construir una “subjetividad trascendental” o una “egología de la conciencia”. Langeveld argumenta que es posible rechazar la filosofía trascendental de Husserl sin rechazar la integridad del método fenomenológico como trabajo científico y como práctica. (van Manen, 1978-1979, p. 50)

El cómo llevar a cabo, en la práctica de la investigación pedagógica, las ideas fenomenológicas inspiradoras de la Escuela de Utrecht (como la práctica de la reducción) es lo que van Manen ha intentado dilucidar. Caeli (2001, p. 276) afirma que van Manen ofrece un método asequible para desarrollar la reducción fenomenológica. Con todo, la propuesta de este autor no es simplemente metodológica sino eminentemente pedagógica, como lo fue también en su tiempo el influyente trabajo de Langeveld.

---

### 3.4.5. REDUCCIÓN APLICADA EN DIVERSAS ÁREAS DE INVESTIGACIÓN

---

En el terreno de la aplicación de la reducción a la investigación se han formulado algunas propuestas desde diferentes orientaciones y/o desarrollos en fenomenología. La mayoría de autores recomiendan que los investigadores “adopten una postura de apertura y atención activa y reflexiva en la restricción de la pre-comprensión (una estrategia algo alejada de la búsqueda de Husserl de lo trascendental)” (Finlay, s.f.). Esta forma de reducción modificada, en algunas ocasiones se conoce como *reducción fenomenológica científica* (Ibíd.).

Sin embargo, son múltiples las propuestas y denominaciones. Gearing (2004) elabora una clasificación de las principales modalidades de *bracketing*<sup>67</sup> que se han empleado y se emplean en la investigación cualitativa. A modo de ver de Gearing, diferentes y numerosos autores (desde el impulso originario de Husserl e inspirados en él) han concebido y aplicado múltiples variantes de la reducción. Así, teniendo en cuenta sus raíces filosóficas, evolución y aplicaciones en el tiempo, existirían seis diferentes tipos de *bracketing*:

a) *Ideal*. Enraizado en el desarrollo filosófico e histórico del concepto de Husserl. Como arquetipo es valioso en la comprensión de la estructura elemental del concepto, pero poco adecuado para la investigación;

b) *Descriptivo*. Traduce los conceptos de la filosofía fenomenológica a la tradición fenomenológica de investigación. Posibilita prescindir de forma clara de los supuestos personales y suspender muchos supuestos externos permitiendo al investigador centrarse y describir las esencias puras del fenómeno;

c) *Existencial*. Es una modificación de las formas fenomenológicas de bracketing históricamente tempranas. Los investigadores intentan prescindir

---

<sup>67</sup> Como usualmente se denomina a la epojé-reducción en su aplicación práctica en los diversos trabajos de investigación consultados (del contexto anglosajón en su totalidad). Opto por no traducir este término al que le correspondería en español (“puesta entre paréntesis” o “suspensión”), ya que no puedo determinar claramente con qué sentido se usa en cada trabajo: no se hace explícita la diferencia entre la epojé y la reducción y/o se usan de forma intercambiable. Ya que en la presente investigación sí se hace esta distinción, y no puedo posicionarme ante lo que estas prácticas investigativas llevan a cabo como reducción, al mantener el término “bracketing” también mantengo el carácter abierto y general de su definición y aplicación.



de muchos supuestos internos rechazando la creencia de que los supuestos externos o contextuales pueden o deben ser suspendidos al investigar el fenómeno;

d) *Analítico*. Refleja una evolución clara de este concepto más allá de la fenomenología en las tradiciones etnográficas y de la *grounded theory*. Los investigadores se concentran en el *qué* y el *cómo* de la vida social del fenómeno examinando las tensiones entre realidad y representación;

e) *Reflexivo*. Tiene su origen en los primeros trabajos fenomenológicos y, a la vez, representa el desarrollo más moderno en investigación cualitativa. Reconoce que cada fenómeno debe ser investigado y comprendido desde múltiples perspectivas. Además, el investigador identifica sus propios supuestos y desarrolla una auto-consciencia acerca de su influencia en la investigación del fenómeno. En esta modalidad van Manen sería uno de los pioneros; y

f) *Pragmático*. Es el más abierto a la interpretación y el diseño por parte del investigador. Es el más problemático, ya que sin una adecuada construcción del concepto y aplicación por parte del investigador puede fácilmente carecer de valor científico y de rigor.

En conclusión, “no existe una forma compartida de *bracketing* con una comprensión aceptada, ni los investigadores pueden asumir que otros comparten universalmente sus conceptualizaciones u operalizaciones del *bracketing*” (Ibíd., p. 1449). Más aún, el *bracketing*, “a pesar de que ha sido evocado cada vez más en la investigación cualitativa, aparece frecuentemente como metodológicamente superficial y vago. La desconexión del *bracketing* de sus orígenes en fenomenología, desafortunadamente, ha desacreditado este concepto científico con ambigüedad e imprecisión” (Ibíd., p. 1429). Esto se verifica especialmente en el contexto norteamericano, puesto que la fenomenología “americana” se distingue de la continental —entre otros aspectos fundamentales— por estar menos arraigada en las raíces FH (Husserl y Heidegger, básicamente) y muy influida por la filosofía americana (Dowling, 2007).

En realidad, la controversia filosófica acerca de la reducción también se ha trasladado, por así decirlo, al terreno de la investigación. Por ejemplo, en las investigaciones del área de la salud (donde la perspectiva fenomenológica tiene un papel destacado) sucede que “mientras la fenomenología es adecuada para muchas preguntas de

investigación sanitaria, la técnica del *bracketing*, característica del enfoque fenomenológico, ha permanecido desconcertante. La técnica ha sido adoptada algunas veces en la investigación fenomenológica aun cuando está en aparente oposición al marco filosófico que guía el estudio” (LaVasseur, 2003, p. 409). En concreto, cuando la investigación se lleva a cabo desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico, “la reducción tiene un status controvertido”. (Ibíd.).

Por estas razones, es necesario trazar las líneas clave del significado, el papel y el alcance de la reducción en las investigaciones llevadas a cabo desde este enfoque desde el momento en que el investigador considera la reducción como una estrategia clave en su investigación. En otras palabras, para no desvirtuar y/o diluir el valor fundamental que tiene este concepto en la investigación FH en particular y cualitativa en general —además de no perder el rigor de su investigación— es absolutamente necesario que el investigador exponga su conceptualización de esta noción y el proceso que sigue en su aplicación. En los siguientes apartados se expone la *concepción personal* de la reducción<sup>68</sup>, primero como parte de la propuesta metodológica de van Manen y, después, como practicada en esta investigación.

Sin embargo, antes de hacer explícita la propia opción y propuesta, va bien dejar constancia de la multiplicidad de formas en las que es susceptible de ser practicado el método. En este ámbito, los aportes más numerosos pertenecen a las áreas de enfermería y de psicología. En gran parte de ellos, el enfoque de van Manen es la fuente de inspiración, ya que, como indica Dowling (2007, p. 138), “los trabajos de van Manen acerca de un enfoque fenomenológico de las ciencias humanas aportan soluciones a los investigadores en enfermería al afrontar las dificultades de la reducción fenomenológica y reflejan la transformación en curso de la fenomenología como un enfoque metodológico”.

Tenemos que, por ejemplo, Polkighorne (1983; citado por Dowling, op. cit., pp.132-133) sugiere llevar a cabo un proceso de reducción de dos etapas basado en el trabajo de Husserl. Así, en la primera etapa el investigador aplica el método de la *variación imaginativa* que posibilita al investigador realizar una descripción de las estructuras

---

<sup>68</sup> Tal como prefiero llamar a este método siguiendo a Van Manen, por una parte, y guiándome por la comprensión personal del bracketing o puesta entre paréntesis, esto es, como la acción concreta que lleva a cabo el investigador con el contenido de la reducción cuando se aplica este método (y/o, previamente, en la práctica de la epojé) (cf. Zahavi, 2003).

esenciales del fenómeno. A continuación, en la segunda etapa, el investigador se centra en la experiencia concreta en sí misma y describe cómo esta experiencia es construida (esto es, realiza el análisis intencional).

Por su parte, Finlay (s.f.) concibe la reducción de una forma más abierta como un proceso dialéctico en que se pone en juego la reflexión al mismo tiempo que la reducción. Finlay muestra que la reducción puede ser entrelazada con la reflexividad en una especie de “danza dialéctica”. En este sentido, el investigador desarrollaría el proceso de la reducción-reflexión en un contexto de tensión y de movimiento contradictorio entre la objetividad reductiva y la conciencia reflexiva; entre la suspensión de las propias preconcepciones y su explotación como fuente de comprensión, entre mantener una actitud de apertura ingenua y ejercer un sentido crítico altamente sofisticado. En esta “danza”, el investigador debe continuamente luchar por ser consciente y llegar a controlar sus presuposiciones que persisten inevitablemente. Finlay (op. cit) afirma que si el investigador persevera en este ejercicio, puede llegar a obtener momentos de “revelación especial”, aunque fugaces, en los que el fenómeno revela algo novedoso de sí mismo.

LeVasseur (2003), por su parte, propone una interpretación de la reducción como “el intento de ir más allá de los supuestos cotidianos [personales] de comprensión y mantener una curiosidad persistente acerca del fenómeno”. Esto haría posible que el investigador obtenga experiencias “frescas” y desarrolle nuevos horizontes de significado” (p. 419).

También se han hecho distinciones respecto del momento y/o fase de la investigación en que se practica la reducción. Dowling (2007) después de revisar numerosas investigaciones concluye que este método se aplica de forma alternativa: a) Sólo en la fase de análisis de forma que “el uso del *bracketing* durante en análisis de datos es la única evidencia de que un estudio tiene alguna influencia fenomenológica” (p. 136); b) Antes, durante y después de la recolección de los datos de la experiencia; c) Durante el desarrollo de la investigación mediante la estrategia llamada “entrevistas *bracketing*” (*bracketing interviews*) que se ha ideado con el fin de asegurar la *reflexividad* del investigador, es decir, su compromiso por ejercer la auto-crítica y auto-evaluación y por demostrar cómo sus experiencias previas no influyen negativamente en las diferentes etapas del proceso de investigación. Se trata de entrevistas del investigador con su grupo de investigación con el fin de detectar sus presupuestos y experiencias pasadas (mediante

la grabación de las mismas, por ejemplo); y d) Mediante la intervención de cierta/s persona/s llamada/s: “critical friends” o “bracketing supervisor”.

Dada la innumerable producción de trabajos de investigación fenomenológicos y fenomenológico-hermenéuticos es imposible presentar una selección apropiada de ejemplos. Cabe destacar, sin embargo, que apenas hay referencias sobre esta cuestión en el campo de la investigación educativa en contraste con lo que sucede en otras áreas de las ciencias humanas, sociales y de la salud, particularmente en enfermería donde la práctica de la reducción está planteada desde hace ya varios años (así como su revisión crítica).

---

#### 3.4.6. MÉTODOS DE REDUCCIÓN DE VAN MANEN

---

Con breves párrafos describe van Manen a lo largo de sus textos publicados el significado de la reducción. Así, en el *Glosario* final de su libro “*Investigación Educativa y experiencia vivida*” (2003), explica que “la reducción es el término técnico que describe el instrumento fenomenológico que nos permite descubrir lo que Merleau-Ponty (1962) llama ‘el impulso espontáneo del mundo de la vida’ ” (p. 200). Como indica Saevi (2005), van Manen presenta la noción de reducción *de una forma indirecta* en este su texto fenomenológico fundamental (de hecho, la explica en esta única ocasión). Se observa esta forma *indirecta* de tratar la cuestión (excepto en su página web, [www.phenomenologyonline.com](http://www.phenomenologyonline.com), aunque también aquí lo hace de forma sucinta) en otros de los trabajos publicados de van Manen que hemos estudiado<sup>69</sup>.

Por este motivo, gracias a una lectura atenta de sus textos se nos hace posible captar el sentido de la reducción (en sus diversas modalidades) planteada por van Manen. De gran ayuda en esta tarea, además, ha sido el estudio más amplio y de relativa profundidad del significado filosófico de la reducción<sup>70</sup>.

Esencialmente, para van Manen la reducción es una *actitud*:

---

<sup>69</sup> Ver la relación de los materiales estudiados en la sección de las Referencias bibliográficas.

<sup>70</sup> La introducción a este estudio de las modalidades de reducción de van Manen se encuentra recogida en mi trabajo de investigación ya citado (Ayala, 2007a). Este apartado es una revisión crítica, así como una profundización y ampliación del mismo.

La reducción es una *cierta solicitud reflexiva* que debe ser practicada para que la comprensión fenomenológica ocurra. En consecuencia, la reducción no es únicamente un método sino que describe al mismo tiempo una actitud que debe ser adoptada por quienquiera que desee participar en las cuestiones que determinado proyecto persigue (van Manen, 2002b, cursivas añadidas).

Esta actitud de solicitud reflexiva es condición básica del enfoque de investigación practicado y propuesto por van Manen, ya que “la fenomenología requiere una actitud y una solicitud marcadas por la *apertura radical a los significados del mundo en el que vivimos*: atenta a los signos sutiles y observadora de los paisajes iluminados de significado vivido” (van Manen, 2002c).

En este sentido, como indica Merleau-Ponty (1962; citado por van Manen, 2006, p. 720), “‘hacer fenomenología’, como un método reflexivo, es la práctica del *bracketing* o ‘reducción’ de lo que nos impide tener un contacto originario con la concreción de la realidad vivida”. Más aún, la reducción no debería verse “como un fin en sí mismo, sino que se trata más bien de un medio para lograr un fin: ser capaces de volver al mundo tal como es vivido de un modo enriquecido y profundizado” (Merleau-Ponty 1964; citado por van Manen, 2003, p. 201). De forma general, van Manen distingue cuatro niveles de reducción (Ibíd., pp. 200-201):

- a) El despertar de un profundo sentimiento de maravilla y sorpresa ante lo misterioso de la creencia en el mundo;
- b) Sobrepasar los propios sentimientos subjetivos o privados, preferencias, inclinaciones, expectativas que impidan afrontar la experiencia del fenómeno tal como es vivido;
- c) Desprenderse de las teorías o concepciones y tematizaciones científicas que residen en el fenómeno objeto de estudio que impiden ver el fenómeno de un modo no-abstracto; y
- d) Ver más allá, o a través de la particularidad de la experiencia vivida, lo universal, la esencia o eidos que residen en el otro lado de la concreción del significado.

En el proceso real de la investigación, “estos ‘métodos’ son practicados más o menos *en concierto*. Sin embargo, podemos tratarlos separadamente a la vez que tenemos presente la integridad del proyecto fenomenológico más amplio” (van Manen, 2002c).

En la práctica uno llega a comprender en profundidad que estos métodos de van Manen son, básicamente, *actitudes de fondo* del investigador materializadas mediante sencillas —a la vez que exigentes, desde el punto de vista intelectual— estrategias o actividades. Dicho de otro modo, las actividades o estrategias por sí mismas no *provocan* la reducción propuesta si carecen del “espíritu” que les da sentido. Y, a la inversa, estas actitudes no se dan “en el vacío”, sino que tienen un contenido específico y suponen un modo particular de tratar con él. Esto se clarificará más adelante cuando se especifique la forma en que se lleva a cabo la reducción en esta investigación.

Desde el punto de vista práctico, van Manen (2002c) propone seis modalidades o métodos de reducción (que pueden concebirse como entrecruzados con los cuatro niveles mencionados anteriormente). Van Manen ha hecho esta selección de estrategias en función de “el valor ecléctico y la utilidad metodológica de las mismas” (Ibíd.). En la siguiente tabla<sup>71</sup> se presentan las ideas básicas acerca del *objeto* de la reducción (¿Qué es lo que se reduce?), la *finalidad* (¿Para qué se reduce?), y el *procedimiento* (¿De qué forma se reduce?) de cinco de los modos de reducción propuestos por van Manen<sup>72</sup>:

TABLA 2: MODALIDADES DE REDUCCIÓN PROPUESTAS POR VAN MANEN

Modalidad	¿Qué se reduce?	¿Para qué se reduce?	¿De qué forma se reduce?
<b>Heurística</b> <b>Asombro ante el mundo</b>	Actitud humana natural de lo “dado-por-supuesto”	Abrir el “camino” para la comprensión y el conocimiento.  Provocar cuestionamiento profundo del significado de un aspecto de la experiencia vivida.	Convertir en “extraño” lo que nos es familiar.  Percepción clara, de forma novedosa y única, de las cuestiones ordinarias e ignoradas.

<sup>71</sup> Elaboración propia a partir de los diferentes textos de Van Manen citados en este apartado.

<sup>72</sup> No se incluye la reducción ontológica (que sí explicamos a continuación) por no poseer suficientes indicios acerca del objeto a ser reducido y la forma práctica de llevarlo a cabo *según Van Manen* en la totalidad de textos analizados.

Modalidad	¿Qué se reduce?	¿Para qué se reduce?	¿De qué forma se reduce?
<b>Hermenéutica</b>  <b>Apertura constante y radical hacia el fenómeno</b>	Todas las interpretaciones: precomprensiones, esquemas y prejuicios y motivaciones del investigador (psicológicas, políticas e ideológicas).	Superar los sentimientos privados o subjetivos, inclinaciones o expectativas que pueden desviarnos hacia comprensiones prematuras, ilusas, unilaterales acerca de un fenómeno y evitar que lo entendamos tal como es vivido.	Conciencia auto-crítica desarrollada como escritura:  *detección de los intereses personales y precomprensiones  *análisis crítico  *examinar diferentes fuentes y estratos de significado del fenómeno.
<b>Fenomenológica</b>  <b>Orientarse a la experiencia tal como es vivida</b>	Todo conocimiento, teoría, significado teórico, creencia en lo real/irreal.	Evocar concreción o significado vivido.	Revisión de teorías:  *desvelar las concepciones y tematizaciones teóricas o científicas que recubren el fenómeno de una forma abstracta  *Examinar posibles intuiciones fenomenológicas.
<b>Eidética</b>  <b>Recobrar el mundo tal como aparece antes de cualquier construcción cognitiva</b>	Todo significado incidental, la particularidad de la experiencia vivida.	Detectar los posibles aspectos esenciales de la experiencia (experiencias humanas posibles)  Emersión de patrones de significado o temas.	Comparar el fenómeno con otro/s relacionado/s pero diferente/s (variación imaginativa)  Imaginar el fenómeno con la supresión y/o variación de los elementos esenciales fruto del análisis temático.
<b>Metodológica</b>  <b>Fusionar la vida reflexiva y prerreflexiva de la conciencia</b>	Todo método o técnica de investigación.	Buscar o inventar el enfoque más apropiado para el fenómeno objeto de estudio.	Inventar una racionalidad narrativa flexible/crear un texto y un método para investigar y representar el fenómeno en cuestión.  Texto fenomenológico

Para dilucidar el alcance del sentido de estos métodos e interpretar de forma personal su puesta en práctica, recurro a algunas de las nociones filosóficas expuestas más arriba acerca de la epojé y la reducción.

La **reducción heurística** de van Manen desarrolla el sentido de reducción definido por E. Fink y, posteriormente, retomado por Merleau-Ponty (van Manen, 2002b): la actitud de “asombro” ante el mundo. Se trata de “despertar” y “hacer aparecer” las certidumbres del sentido común y de la actitud natural que nos pasan desapercibidas olvidándolas “por un instante” (Merleau-Ponty, 1975, p. 13).

Esta actitud de asombro ante lo cotidiano puede observarse en los temas preferentes de la investigación fenomenológica. Por ejemplo, los temas de algunos de los trabajos (disertaciones y tesis) realizados por alumnos de van Manen (ver 2002b) expresan este interés por los temas vividos en el ámbito del *sentido común* y lo *dado por supuesto*:

- “La experiencia del tiempo en los más pequeños”
- “La experiencia de vivir con un niño ausente”.
- “Encuentros de enseñanza-aprendizaje en espacio y tiempo virtual y real”.
- “Pedagogía en el rostro del asombro”.
- “La experiencia de estudiar una lengua extranjera”.
- “La dificultad en el mundo de la vida de los niños”.
- “El significado pedagógico de la mirada”
- “La experiencia de la apertura pedagógica”.

En este tipo de reducción se expresa la idea de la *epojé* de Husserl que Zahavi (2003) define como “suspender o neutralizar una cierta actitud dogmática hacia la realidad” que nos impediría un contacto estrecho con lo que se nos ofrece fenomenológicamente en la experiencia cotidiana (p. 45).

La **reducción hermenéutica** planteada por van Manen, está en sintonía con el reclamo de Husserl de que “no deberíamos permitir que las teorías pre-concebidas formen nuestra experiencia, sino dejar que nuestra experiencia determine nuestras teorías” (Ibíd., p. 44). Por esta razón, en la práctica la reducción hermenéutica consiste en

el examen reflexivo y la revisión continua de los diferentes precomprensiones que parecen afectar la mirada reflexiva en la propia labor textual. Esto no quiere decir que uno debe esperar a llegar a algún tipo de “posición de ventaja pura” como si tal mirada pura fuese posible. Sin embargo, esto requiere que las diferentes dimensiones del significado vivido de una experiencia humana particular sean investigadas en sus varias fuentes y estratos



de significado en lugar de ser revestidas de un esquema particular de significado. La indagación fenomenológica está abierta de forma permanente al cuestionamiento de presupuestos y preconcepciones (van Manen, 2002b, s.n.).

Merleau-Ponty (1975) afirmó que “la mayor enseñanza de la reducción es la imposibilidad de la reducción completa” (pp. 13-14). En este sentido, la reducción hermenéutica no se consigue con intentar olvidar o ignorar lo que ya “sabemos” porque

...descubriremos que las presuposiciones vuelven a adentrarse en nuestras reflexiones de un modo insistente. *Es mejor explicitar* nuestros conocimientos, creencias, opiniones, implicaciones, presuposiciones y teorías. Intentaremos 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, cursivas añadidas).

La **reducción fenomenológica** supone la suspensión de las teorías acerca del fenómeno objeto de estudio. Del mismo modo, se trata de la suspensión del juicio acerca de la existencia o no existencia del contenido de la experiencia. Se trata del procedimiento fundamental de la reducción (cf. Spiegelberg, 1994, p. 709; Van Manen, 2002c).

La reducción fenomenológica vanmaniana cuestiona las teorías provenientes de las disciplinas que han estudiado un determinado fenómeno. De esta forma, se realiza un análisis crítico de la *forma en que estas teorías fallan en su intento de capturar la experiencia en su dimensión vivida o experiencial*. Sin embargo, este cuestionamiento no es solamente negativo ya que analizar críticamente diversas teorías supone

no simplemente ignorarlas, sino examinarlas con el fin de hallar cualquier comprensión o intuición fenomenológica escondida en ellas. También es útil examinar cómo las teorías recubren u ocultan la realidad experiencial sobre la que, en último término, deben estar basadas (van Manen, 2002c, s.n.)

El modo práctico de llevar a cabo esta modalidad de reducción es aparentemente simple. Se trata de preguntarse ante una determinada explicación teórica acerca del fenómeno objeto de investigación: *“¿Cómo es esta cuestión experimentada realmente? ¿Cuáles son los ejemplos de posibles incidentes o acontecimientos?”* (Ibíd.).

Estas cuestiones aparentemente simples, con todo, son difíciles de responder desde el momento en que nuestra propia mentalidad tiende a asumir primeramente la concepción teórica de la realidad antes que el significado vivido. Por otra parte, la dificultad se incrementa al considerar cómo todo conocimiento “científico” ha llegado a

tener un status superior a cualquier otro tipo de saber, tal como Husserl (1991) señaló en su tiempo.

Por su parte, la **reducción eidética** que propone van Manen tiene su correspondencia con la modalidad o nivel de reducción del mismo nombre en la que muchos fenomenólogos coinciden. Como indica Spiegelberg (op. cit.), se trata de un procedimiento mediante el cual el investigador va desde las esencias particulares (o casos concretos) a las esencias universales.

Para llevar a cabo la reducción eidética van Manen propone el procedimiento de la *variación imaginativa libre* ideado por Husserl (ver en Spiegelberg, 1994, p. 700 y ss. La fundamentación filosófica de este procedimiento). El autor usa esta estrategia de dos formas<sup>73</sup>: a) Comparando el fenómeno objeto de estudio con otros fenómenos relacionados para distinguir que se trata de un fenómeno único con unas cualidades diferentes a otros; y b) Probando si los temas que se han formulado en el análisis temático son esenciales o tan sólo se relacionan casualmente con el fenómeno. En este caso, se intenta suprimir imaginariamente un tema que parece esencial para el fenómeno y se constata lo que sucede: “¿Continúa siendo este fenómeno todavía el mismo si cambiamos o eliminamos este tema del fenómeno en nuestra imaginación?” (van Manen, 2003, pp. 124-125). O, dicho de otro modo, ¿pierde el fenómeno su significado fundamental si suprimimos este tema en concreto? Así también, el método de variación libre imaginativa puede ayudar a generar otros temas esenciales (que no hayan surgido en el análisis temático previo). En este sentido, van Manen reconoce que “el aspecto más difícil y controvertido de las ciencias humanas fenomenológicas puede ser el de diferenciar entre temas esenciales y temas que están relacionados de un modo más casual con el fenómeno objeto de estudio” (Ibíd.).

Por otra parte, la **reducción metodológica** es, al parecer, una contribución propia de van Manen, ya que no se encuentran referencias relativas a este tipo de reducción en la revisión de las nociones de la fenomenología y la hermenéutica. Su propósito es el de “poner entre paréntesis todos los métodos o técnicas de investigación establecidos y tratar de encontrar o crear una aproximación que parezca ajustarse lo más adecuadamente al

---

<sup>73</sup> Ver los ejemplos de este tipo de análisis en Ayala, 2007a, pp. 133-135; 238-240 y 265-272).

tema fenomenológico en estudio” (van Manen, 2002b). Aplicado al proceso mismo de investigación esto significa, además de flexibilidad y apertura, hallar un equilibrio entre la pregunta fundamental de la investigación y las cualidades interpersonales específicas, determinadas y concretas del objeto de estudio (van Manen, 2003, p. 179).

Al mismo tiempo, la reducción metodológica se aplica al texto fenomenológico, fruto de la investigación. En este caso se trata del ejercicio de una *racionalidad narrativa flexible*, es decir, de “experimentar con una inventiva metodológicamente informada que fusiona la vida prerreflexiva y reflexiva de la conciencia. Esta racionalidad podría esforzarse por presentar los significados fenomenológicos en formas textuales ‘reconocibles’ (conocibles experiencialmente)” (Ibíd.).

Van Manen recomienda que el investigador (al probar con diferentes formas de escritura y diferentes formas de organizar el texto fenomenológico) sea consciente del *factor de contingencia* que hace a un texto fenomenológico frágil y vulnerable. El hecho es que, paradójicamente, cuanto más fuerte es un texto más fácilmente puede ser destruido o arruinado si se trata con poco cuidado su forma y su contenido. Por esto, puede ser de utilidad examinar estudios fenomenológicos ejemplares de forma que podamos discernir “¿Qué es lo que hace a este texto firme y penetrante? ¿Cómo podría funcionar con otro tema?” (van Manen, 2002c).

En definitiva, “el reto de la fenomenología es crear un texto que, de alguna forma, sea icónico en su totalidad. Esto significa también que el escritor necesita volverse consciente de los efectos potenciales del texto sobre los diferentes lectores. ¿Cómo abrir la pregunta fenomenológica básica? ¿Cómo mantener un sentido de asombro acerca del fenómeno? ¿Cómo provocar la tensión adecuada entre las dimensiones universales y concretas del texto? ¿Cómo conducir el texto a un sentido profundizado del significado?” (Ibíd.). En este sentido, la reducción no es el fin sino el medio para el fin de ser capaz de retornar al *mundo-como-vivido* de forma profundizada y enriquecida.

Acerca de la *reducción ontológica* van Manen ofrece una definición breve de forma explícita. Se trata de “explorar qué recomendaciones para la acción humana o la política social pueden ser sugeridas” (van Manen, 2002b). Esta propuesta tiene dos fuentes de inspiración: “en términos heideggerianos la fenomenología pregunta por la cuestión del ser (significado) del ser”, y “uno tiene que suspender el ser en sí mismo para

radicalizar esta cuestión. Uno tiene que plantear la pregunta: ¿Qué es otro modo que ser? De acuerdo con Lévinas es la reducción ética” (Ibíd.).

La reducción ontológica supone concebir la investigación como un “acto de preocupación” que lleva al estudio de “aquello que es más intrínseco al ser” (van Manen, 2003, p. 24). Precisamente por esto, se comprende que “en la investigación fenomenológica la descripción conlleva una fuerza moral” (Ibíd., p. 31). Por ejemplo, “si ser padre significa ejercer una responsabilidad activa en el crecimiento y desarrollo de un niño, es posible hablar de casos reales en que una determinada forma de actuar no se corresponde precisamente con la de ser padre” (Ibíd.). Dicho de forma positiva, de las descripciones fenomenológicas es posible extraer recomendaciones para la acción humana. En este sentido, el objetivo último de la investigación es “el cumplimiento de nuestra naturaleza humana: llegar a ser plenamente quiénes somos” (Ibíd.).

### 3.5. FENOMENOLOGÍA Y HERMENÉUTICA EN CONCIERTO

---

#### 3.5.1. AFINANDO LOS INSTRUMENTOS CONCEPTUALES

---

A lo largo de este capítulo se ha ido explicitando la forma en que se conciben y practican la fenomenología y la hermenéutica en esta investigación. De la misma forma, en el siguiente capítulo se concreta aún más esta propuesta metodológica con la presentación del conjunto de actividades de investigación descriptivas (recogida de la experiencia) e interpretativas (análisis de la experiencia). En estos dos capítulos, en resumen, se presenta una metodología basada en una *mentalidad fenomenológica hermenéutica* desplegada en la realización de varios métodos de investigación.

Sin embargo, es todavía necesario clarificar algunas cuestiones relativas a la coherencia interna, por así decirlo, de esta mentalidad. Así, en este apartado se recogen de forma sintética algunos supuestos de la investigación, especialmente aquellos que suponen cierta problematicidad a la hora de *practicar* el método.

Primeramente, cabe destacar que, en la medida en que se ahonda en los fundamentos del método vanmaniano, uno se percata de que su orientación es básicamente fenomenológica. Esto se refleja, primeramente en su finalidad: la

determinación de los significados esenciales de una experiencia y su sentido para la vida, en este caso, pedagógica. Por otra parte, la fenomenología es el contenido filosófico que aparece mayormente explicitado en sus trabajos y que (de forma tácita o implícita) sustenta los métodos de análisis de la experiencia. Por el contrario, la dimensión hermenéutica es más difícil de discernir: su referencia es menos clara por parte del autor. Además, cuando van Manen afirma que su fenomenología es hermenéutica o interpretativa (Ver 2002d, s.n.), quiere indicar, en general, que toda descripción es ya una interpretación. Del mismo modo, explica que usa de forma intercambiable los términos “fenomenología”, “hermenéutica” y “ciencias humanas” (van Manen, 2003, p. 20). Y, sin embargo, la mayoría de las veces se refiere a su método únicamente con el adjetivo “fenomenológico” o con el sustantivo “fenomenología”, de la misma forma que llama a su enfoque pedagógico como “pedagogía fenomenológica” (como la tradición pedagógica que se origina en la Escuela de Utrecht). Por otra parte, afirma que usa “simplemente el término ‘descripción’ para incluir tanto el elemento interpretativo, es decir, hermenéutico, como el descriptivo, es decir, fenomenológico. Y, en algunas ocasiones, el término ‘fenomenología’ se utiliza también cuando se destaca la función descriptiva, y el término ‘hermenéutica’ se aplica cuando se hace especial hincapié en la interpretación, pero en realidad es más frecuente que ambos se utilicen de forma indistinta” (van Manen, 2003, p.44). De modo que, no sólo por la declaración explícita del autor, sino por lo que se revela un estudio en profundidad de sus materiales, no es posible determinar con certeza el ingrediente hermenéutico de su *propuesta fenomenológica práctica* a pesar de las referencias explícitas a autores considerados hermeneutas<sup>74</sup>.

Así también, no es posible hallar respuestas a algunas cuestiones que surgen cuando uno considera de un modo general la implicaciones de hacer fenomenología+hermenéutica. Por ejemplo, ¿cómo se puede conciliar la pretensión de determinar las esencias universales de los fenómenos con la idea de que todo intento de comprensión está condicionado por la historia, los prejuicios, la tradición, etc.?

Por este motivo, me parece sumamente importante y provechoso revisar algunas de las tesis que Ricoeur formula para la clarificación de la posibilidad y *necesidad* de una

---

<sup>74</sup> A modo de ejemplo, en uno de los últimos artículos que ha publicado (2007) no aparece ni una sola vez el término hermenéutica refiriéndose, en cambio, de forma permanente al aporte (y al término) de la fenomenología. Sin embargo, integra allí ideas tanto de Husserl como de Gadamer, Heidegger y Derrida, entre otros.

fenomenología que sea hermenéutica. Estas ideas constituyen la estructura conceptual que posibilita la interpretación de la fenomenología y la hermenéutica *en concierto*, tal como aquí se pretende practicar.

En primer lugar, la hermenéutica de Ricoeur *como fenomenología* no renuncia a la subjetividad. Mientras que la pretensión de Husserl era la primacía de la subjetividad, que mediante la epojé se liberaba de toda cuestión fáctica (Ricoeur, 2000, p. 201), la hermenéutica prescinde de ella concediendo la primacía a lo histórico, mediado y concreto (Silva, 2005, p. 179). Sin embargo, Ricoeur no renuncia ni al yo ni a la historia defendiendo una subjetividad que no es “transparente” (como pretendía la fenomenología) sino “opaca”: “Mi filosofía hermenéutica ha intentado demostrar la existencia de una subjetividad opaca que se expresa a sí misma a través del rodeo de incontables mediaciones –signos, símbolos, textos y la praxis humana misma” (Ricoeur, 1984, p. 32; citado en Silva, 2005, p. 183).

Con todo, este planteamiento de Ricoeur de *alcanzar la subjetividad* a través de mediaciones no resulta relevante en esta investigación en el sentido de proponerse una aprehensión de la conciencia misma, ya que de lo que aquí se trata es de la captación de un fenómeno situado frente a ella. Es tomada en consideración, sin embargo, en el sentido de considerar la centralidad de la subjetividad *en* la investigación (y no como objeto de la misma). En otras palabras, la subjetividad del investigador es fundamental *en* la reducción (en sus diversas modalidades) como el lugar de la *captación intuitiva* de los significados. Y, al mismo tiempo, se trata de una captación centrada *en el texto*, es decir, mediada por el lenguaje.

Por otra parte, Ricoeur (2001) vincula la fenomenología y la hermenéutica en una relación de *precedencia* de la primera respecto de la segunda. Esta precedencia le resulta absolutamente necesaria en el sentido de que

el presupuesto fenomenológico fundamental de una filosofía de la interpretación es que *toda pregunta sobre un ente cualquiera es una pregunta sobre el sentido de ese ente*. Así, desde las primeras páginas de *Sein und Zeit*, leemos que la pregunta olvidada es la pregunta sobre el *sentido* del ser. La pregunta ontológica es aquí una pregunta fenomenológica. Sólo es una pregunta hermenéutica en la medida que ese sentido está encubierto, no por cierto en sí mismo, sino en todo lo que nos impide acceder a él. Pero para que se convierta en una pregunta hermenéutica — pregunta sobre el sentido encubierto— es preciso que se reconozca que la pregunta central de la fenomenología es una pregunta acerca del sentido (p. 54).

Como se expresa en la Ilustración 2 la pregunta por *el sentido* es previa/primer a al planteamiento de la pregunta acerca de *la interpretación de ese sentido*.

ILUSTRACIÓN 2: PREGUNTA FENOMENOLÓGICA Y PREGUNTA HERMENÉUTICA



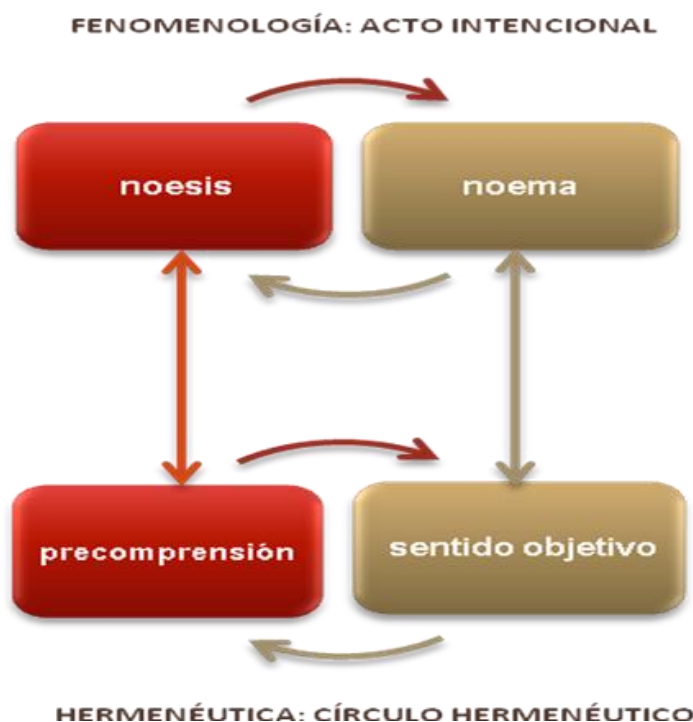
A juicio personal, esta consideración de Ricoeur tiene su paralelo en la propuesta vanamaniana cuando plantea que —además de la fenomenología centrada en la experiencia educativa vivida—, “la pedagogía necesita de la hermenéutica para otorgar un sentido interpretativo a los fenómenos del mundo de la vida con el fin de determinar la importancia pedagógica de las situaciones y relaciones de la vida cotidiana con los niños y los menores” (van Manen, 2003, p. 20). En este sentido, la determinación de *lo pedagógico* en la investigación sobre la esperanza de los educadores constituye la dimensión hermenéutica. Así, la interpretación (hermenéutica) completa y sigue a la determinación de la naturaleza esencial de esta experiencia (fenomenología). Dicho de otro modo, el significado pedagógico, la importancia de la esperanza en la experiencia educativa y el sentido que tiene en la vida de los educadores constituyen este *sensido encubierto* del fenómeno. Y se llega a desvelar este sentido mediante el esfuerzo interpretativo desplegado en la fase de análisis de los materiales experienciales procediendo en la lógica del *círculo hermenéutico*.

En otro sentido, Ricoeur (2001) establece una afinidad general entre la relación intencional de la conciencia y el acontecer de la comprensión de textos concebido como *círculo hermenéutico*:

El famoso círculo hermenéutico entre el sentido *objetivo* de un texto y su precomprensión por un lector singular... [es] un caso particular de la conexión que Husserl llamaba... correlación noético/noemática (p. 30).

En la Ilustración 3 se intenta expresar este paralelismo. Es necesario destacar que el movimiento de la precomprensión hacia el sentido objetivo de *la experiencia en el texto* y su paralelo en el reconocimiento de la unidad intencional entre la conciencia investigadora y el objeto de la investigación tienen su concreción en los métodos de la *reducción hermenéutica* y la *reducción eidética*, así como del *análisis temático*. Sobre la forma que se han verificado prácticamente en esta investigación trataremos más adelante.

ILUSTRACIÓN 3: CORRESPONDENCIA ACTO INTENCIONAL-CÍRCULO HERMENÉUTICO



De otro modo, y en estrecha relación con la tesis anterior, la relación sujeto-objeto que defiende Husserl, de la misma forma que la actividad concreta de la interpretación de textos, está subordinada a la constatación de “un vínculo ontológico más primitivo que cualquier relación cognoscitiva” (Ibíd.): “El *Verstehen*, para Heidegger, tiene un significado ontológico. Es la respuesta de un ser arrojado en el mundo que se orienta en él proyectando sus posibilidades más propias” (Ibíd.). Recurriendo nuevamente a la imagen, tenemos esta triple dimensión de la interpretación:



ILUSTRACIÓN 4: DIMENSIONES DE LA INTERPRETACIÓN



El sentido ontológico de la interpretación está presente, a nuestro modo de ver, en la propuesta de van Manen en la modalidad de la *reducción ontológica*. En lo que respecta a esta investigación, esta dimensión ontológica es “alcanzada” desde el momento en que sus hallazgos pretenden ir más allá de la interpretación del fenómeno en sí mismo, más allá de su descripción interpretativa. Lo que en último término se aspira es desvelar *modos de ser educador* que inviten a los adultos implicados a *proyectar modos de vivir la experiencia pedagógica cotidiana de una forma esperanzada*.

Cabe destacar, por otra parte, la correspondencia entre la *epoché*<sup>75</sup> de la fenomenología y el gesto hermenéutico de *distanciamiento*:

En efecto, el distanciamiento, según la hermenéutica, no guarda relación con la *epoché* según la fenomenología, sino con una *epoché* interpretada en un sentido no idealista, como un aspecto del movimiento intencional de la conciencia hacia el sentido. En efecto, a toda conciencia de sentido pertenece un momento de distanciamiento, de poner a distancia lo *vivido*, en la medida en que adheridos a ello pura y simplemente. La fenomenología comienza cuando, no contentos con *vivir* —o con *revivir*—, interrumpimos lo vivido para darle significado. Por eso *epoché* y orientación de sentido están estrechamente ligadas... A la *vivencia* del fenomenólogo corresponde, del lado de la hermenéutica, la conciencia expuesta a la eficacia histórica. De allí que el distanciamiento hermenéutico sea a la pertenencia lo que, en la fenomenología, la *epoché* es a la vivencia. La hermenéutica también comienza cuando, no contentos con pertenecer a la tradición transmitida, interrumpimos la relación de pertenencia para significarla. (Ricoeur, 2001, pp. 56-57).

<sup>75</sup> Mantengo la traducción “epoché” en lugar del “epojé” que venía usando hasta ahora en estas referencias para mantener la forma en que la usa Ricoeur (o sus traductores) en estos materiales citados.

A lo largo de este trabajo ésta es una actitud fundamental en cada una de las modalidades de reducción. En efecto, la práctica de puesta entre paréntesis y suspensión de las propias preconcepciones, los prejuicios propios y los comúnmente aceptados, las teorías científicas acerca del fenómeno de la esperanza, etc., tiene el fin de *recobrar* el significado de la vida tal como es vivida del flujo de la vivencia en que se encuentra inmerso y que es previo a toda conceptualización. Esta pretensión fenomenológica es también interpretativa, desde la noción de distanciamiento de Ricoeur, ya que la conciencia de la eficacia histórica (todos los “pre”) sobre la mente investigadora no supone conformidad con ella, sino que lleva al esfuerzo de comprensión desde la distanciamiento de los prejuicios. La Ilustración siguiente quiere reflejar este movimiento de *epoché*/distanciamiento:

ILUSTRACIÓN 5: CORRELACIÓN *EPOCHÉ*-DISTANCIAMIENTO HERMENÉUTICO



El distanciamiento hermenéutico se hace posible gracias a la singular forma de mediación que constituye un *texto*. Para Ricoeur un texto es “todo discurso fijado por la escritura” (2001, p. 127) y el discurso es “acontecimiento en forma de lenguaje” (Ibíd., p. 170). Más que un caso particular de comunicación humana, el texto para Ricoeur es “el paradigma del distanciamiento en la comunicación” (Ibíd. 96). En un texto, el

distanciamiento se verifica de varias formas: a) Se produce una autonomía de la obra con respecto de su autor; ya no se reduce a la intención de éste sino que se libera de ella. Lo mismo sucede para el lector, ya que el discurso escrito “se crea un público que se extiende virtualmente a cualquiera que sepa leer” (Ibíd., pp. 104-105); b) La ficción (poesía, relato, cuento, etc.) introduce una distancia en nuestra captación de lo real y libera “una referencia segunda, que se conecta con el mundo no sólo ya en el nivel de los objetos manipulables, sino en el nivel que Husserl designaba con la expresión *Lebenswelt* y Heidegger con la de *ser-en-el-mundo*” (Ibíd.). Así, interpretar es “explicitar el tipo de *ser-en-el-mundo* desplegado *ante* el texto... Lo dado a interpretar en un texto es una *proposición de mundo*, de un mundo habitable para proyectar allí uno de mis posibles más propios” (Ibíd.); c) En el texto se da la re-creación de la realidad gracias a la ficción, especialmente gracias al lenguaje poético; d) La comprensión de un texto por parte de una subjetividad es una apropiación. Aquello de lo que uno se apropia “es una proposición de mundo, que no está *detrás* del texto, como si fuera una intención oculta, sino *delante* de él, como lo que la obra desarrolla, descubre, desvela. A partir de esto, comprender es *comprenderse ante el texto*. No imponer al texto la propia capacidad finita de comprender, sino exponerse al texto y recibir de él un yo más vasto, que sería la proposición de existencia que responde de la manera más apropiada a la proposición de mundo” (Ibíd., p. 109). En todos estos niveles, el distanciamiento es la condición de la comprensión.

En el enfoque FH que guía esta investigación la noción de texto es sumamente relevante. Van Manen ha tratado básicamente la cuestión de la escritura como *la actividad básica de investigación* en fenomenología-hermenéutica (2003). Así, ha estudiado la *fenomenología de la escritura* en investigación fenomenológica (2002f; 2006) y la naturaleza del texto FH (1996; 1997; 2002f y 2006, especialmente). Van Manen desarrolla su concepción de la escritura (2003 y 2006) inspirado en autores como Barthes, Blanchot, Derrida, Merleau-Ponty y Ong (y no en Ricoeur). Sin embargo, la noción del distanciamiento de Ricoeur (en sus diversos niveles), a juicio personal, contribuye a la profundización de los principios que subyacen a la escritura desde la perspectiva vanmaniana y que son los siguientes:

*La escritura media en la reflexión y la acción.* La escritura “fija el pensamiento sobre el papel... Externaliza lo que en cierto sentido es interno; nos distancia de la implicación recientemente vivida con los elementos de nuestro mundo” (2003, p. 142). Es decir, distancia el sentido del texto de su autor.

*Escribir es medir nuestra capacidad reflexiva.* Crea distancia entre el conocedor y lo conocido (la noción en el texto) y, al mismo tiempo, una porque permite apropiarse de ese conocimiento de una forma nueva y profunda. Por otra parte, distancia del mundo de la vida y acerca más al mundo de la vida. La escritura descontextualiza el pensamiento de la práctica, pero devuelve reflexión a la praxis: al escribir, los detalles contextuales (lo social, físico, biográfico, etc.) quedan lejos y aparece lo universal. De esta forma, “nos estamos preparando para poder discernir mejor el significado de nuevas experiencias vitales” (Ibíd., p. 144). Así, la escritura permite que la praxis sea “acción reflexiva”: acción llena de pensamiento y pensamiento lleno de acción” (Ibíd.). El pensamiento se objetiva cuando se convierte en un texto del cual uno puede distanciarse fácilmente. Este texto se expone a un “público” y le da al autor la posibilidad de establecer una relación auto-reflexiva.

*Escribir es mostrar algo.* El texto fenomenológico debe llegar a dejar “traslucir” aquello que estudia pero, debe superar nuestra tendencia a confundir “lo que decimos, es decir, nuestras palabras, con aquello de lo que hablamos, o sea, el *logos*” (Ibíd., p. 147).

Este ejercicio de distanciamiento mediante el texto tiene una doble aplicación concreta en esta investigación. Por una parte, el mundo o la “cosa misma” que los relatos de los educadores ofrecen (salvando la distancia de las cualidades literarias de las que, en principio, carecen) es un sentido que se ha liberado de la intención y de la psicología de sus autores. Este sentido es el objeto de los análisis fenomenológico-hermenéuticos. Por otra parte, en el texto FH final se presenta un *mundo posible* de la vida pedagógica desde la perspectiva de la esperanza. En la medida en que las cualidades del texto lo posibiliten, se pretende que el lector se *apropie* de la propuesta de mundo pedagógico que el texto desarrolla; que se comprenda a sí mismo como educador de una forma más *vasta ante el texto* que se ofrece.

Además de Ricoeur, un autor clave para la profundización epistemológica y para la práctica metodológica del enfoque vanmaniano es Gadamer. Esto se constatará en los siguientes apartados donde se profundiza en la aplicación de la reducción hermenéutica y la reducción eidética. Con todo, como punto de partida, es necesario adoptar una propia postura ante una cuestión clave que está presente en la hermenéutica de Gadamer: “la cosa misma”. En efecto, Gadamer (1988) sostiene que

... toda interpretación correcta tiene que protegerse contra la arbitrariedad de las ocurrencias y contra la limitación de los hábitos imperceptibles del pensar y orientar su mirada “a la cosa misma”... Este dejarse

determinar así por la cosa misma no es evidentemente para el intérprete una “buena” decisión inicial, sino verdaderamente “la tarea primera, constante y última”. Pues lo que importa es mantener la mirada atenta a la cosa aún a través de todas las desviaciones a que se ve constantemente sometido el intérprete en virtud de sus propias ocurrencias (p. 333).

A pesar de la aparente “sencillez” de esta declaración se esconde una cuestión de gran problematicidad ya que el propósito fenomenológico de volver a “la cosa misma”, tal como Husserl lo ideó (Spiegelberg, op. cit.), parece oponerse radicalmente a ciertos principios de la experiencia hermenéutica, al menos desde cierta lectura de “*Verdad y Método*” (pienso, por ejemplo, en el tema de los prejuicios, el de la historia de los efectos, el de la lingüisticidad de la experiencia, etc.). Esta contradicción<sup>76</sup>, a mi modo de ver, queda superada por la conciliación/integración que Ricoeur hace entre la fenomenología y la hermenéutica tal como ha sido presentada en párrafos anteriores.

Con todo, siendo consciente de disparidad de lecturas que pueden hacerse acerca de esta cuestión creo que es necesario dejar constancia de mi adscripción a la postura de Grondin (2004)<sup>77</sup>:

[En la segunda parte de *Verdad y Método*]... el acento parece puesto sobre los prejuicios que nos determinan siempre y de manera escondida. Así, nos determina la historia, la autoridad, la tradición, la *Wirkungsgeschichte*. No habría entender sin prejuicio histórico. Pasajes naturalmente muy bien conocidos, quizá demasiado bien conocidos que han dado alas al postmodernismo de obediencia rortyana o vattimiana. Pero, cuando se lee con más atención, se impone otra lectura de los mismos pasajes. Cuando Gadamer habla, por ejemplo, del círculo hermenéutico, el acento es puesto menos, creo, sobre la determinación insuperable que sobre *la rectificación de sus prejuicios que será siempre posible o, al menos, deseable, y también necesaria, si no queremos quedarnos encarcelados en los mismos prejuicios*<sup>78</sup>.

---

<sup>76</sup> Que no sólo la he vivido a nivel “teórico”, y en lo personal, sino también en el plano del diálogo-discusión con profesores expertos en la cuestión hermenéutica.

<sup>77</sup> La mayoría de citas que hago en este capítulo, y a lo largo del documento completo, son de esta segunda parte de “*Verdad y Método*”.

<sup>78</sup> Aquí Grondin cita el texto de Gadamer que, en la edición de *Verdad y Método* que usamos (1988) está en la página 333 (algunas de estas ideas están recogidas a lo largo de este capítulo, pero es interesante leerlo como un todo): “Pues toda revisión del primer proyecto estriba en la posibilidad de anticipar un nuevo proyecto de sentido; es muy posible que diversos proyectos de elaboración rivalicen unos con otros hasta que pueda establecerse unívocamente la unidad del sentido; la interpretación empieza siempre con conceptos previos que tendrán que ser sustituidos progresivamente con otros más adecuados. Y es todo este constante reproyectar, en el cual consiste el movimiento de sentido del comprender e interpretar, lo cual constituye el proceso que describe Heidegger. El que intenta comprender está expuesto a los errores de opiniones previas que no se comprueban en las cosas mismas. Elaborar los proyectos correctos y adecuados a las cosas, que como proyectos son anticipaciones que deben confirmarse ‘en las cosas’, tal es la tarea constante de la comprensión. Aquí no hay otra objetividad que la convalidación que obtienen las opiniones previas a lo largo de su elaboración”

*De muchas maneras, Gadamer dice que los prejuicios tienen que confirmarse, comprobarse, verificarse en las cosas mismas. Estos pasajes no le gustan mucho a los postmodernos que creen que Gadamer es la víctima de una contradicción: ¿cómo se puede hablar de las cosas mismas en una filosofía panhermenéutica o que sostiene un perspectivismo universal según el cual no se puede hablar de las cosas mismas?*

Aquí hay evidentemente una tensión, o quizás una contradicción, en el pensamiento de Gadamer, en su mismo núcleo. La alternativa es *mutatis mutandis* similar a la de los posthegelianos, si no de los postkantianos con la «Ding an sich»: o se mantiene la idea de la cosa misma y de la adecuación del entendimiento a ella, o se la rechaza. Dicho de otro modo, *hay que decidirse entre dos lecturas de Gadamer que se pueden justificar con sus textos: una lectura más postmoderna que renuncia a la idea de adecuación y de la cosa misma o una lectura que los mantiene.* Creo, por mi parte, que una renuncia a la idea de adecuación sería fatal, porque en este caso, no se podría explicar la posibilidad de la revisión de los prejuicios o la posibilidad de superar su «Borniertheit» y sus limitaciones (pp. 8-9, cursivas añadidas).

Esta segunda lectura, la que no renuncia a la idea de *adecuación* ni a la de *la cosa misma* es, evidentemente, la que se defiende en esta investigación. Es, de la misma forma – a mi juicio— la única compatible con la perspectiva metodológica fenomenológico-hermenéutica de van Manen, tal como he llegado a interpretarla y aplicarla.

---

### 3.5.2. PUESTA EN ESCENA

---

El punto de partida de esta investigación es el “asombro” ante el mundo de mi experiencia pedagógica cotidiana. Es la actitud esencial de la **reducción heurística**. En efecto, la experiencia de la esperanza de los educadores, especialmente profesores, es un fenómeno que provocaba perplejidad, inquietud, interés, incógnita<sup>79</sup>. El interés se centró en un fenómeno que puede parecer “trivial” (“vulgarizado, común y sabido de todos”<sup>80</sup>) e incluso “fútil” para una investigación doctoral, pero que se entreveía como esencial en la propia experiencia educativa cotidiana. Procuré despertar al asombro ante la actuación silenciosa de la esperanza (aunque no supiera bien de qué se trataba...) en infinidad de encuentros entre educadores y educandos. Creía que, efectivamente, en muchas situaciones pedagógicas “aquello” a lo que llamamos “esperanza” está interviniendo de forma eficaz.

---

<sup>79</sup> Ver este cuestionamiento inicial en las primeras páginas del Cap. 1.

<sup>80</sup> Diccionario RAE online consultado el 28/05/08 en <http://buscon.rae.es/drae/>

Explícitamente, estos momentos iniciales de interrogación (antes de emprender cualquier iniciativa investigadora) y de cuestionamiento de los supuestos del “sentido común” me llevaron a descubrir que la vivencia de la esperanza por parte de los educadores es algo “dado por supuesto”, pero rara vez examinado, a pesar de que afecta de forma decisiva la actividad pedagógica. Con todo, decidí interrogarme o *poner entre paréntesis* la afirmación de que la esperanza es una condición necesaria para que las relaciones, situaciones y acciones vividas entre un adulto y un niño tengan la cualidad de pedagógica (significado que he asimilado de la pedagogía de van Manen).

De la misma forma, cuestioné que la esperanza (pedagógica) está relacionada o, incluso, se confunde, con otros fenómenos más conocidos desde el punto de vista científico como las expectativas, el *efecto Pigmalión*, y la *resiliencia*. Me interrogué, además, sobre su papel en el mantenimiento del compromiso docente en medio de condiciones adversas, así como del sentido de auto-realización profesional.

Todo este esfuerzo por mirar con “asombro” la experiencia docente se retoma de forma continua a lo largo de la investigación, de forma que las frecuentes “sumersiones” en la dimensión teórica del presente trabajo (en sus más variados niveles y aspectos) no supongan una conversión de esta mirada “abierta” ante la experiencia en una mirada “dogmática” que cree poseer el conocimiento sobre ella y pretender dominarla a partir de él. En todo momento, se ha hecho necesario un esfuerzo intencional e intenso para alejarse de esta actitud dogmática.

Con el estudio multidisciplinar de la esperanza, la **reducción fenomenológica** se ha aplicado de forma activa. La profundización teórica preliminar en esta investigación no cumple la función de “marco teórico”, ya que no se trata de la teoría que “enmarca” el estudio del fenómeno. Más bien, el propósito es contrario. Se ha efectuado una revisión de importantes teorías acerca de la esperanza con el fin cuestionar su capacidad de obtener significado esencial acerca de la experiencia<sup>81</sup>. De la misma forma, se ha cuestionado su capacidad para generar un sentido pedagógico que oriente la práctica educativa.

---

<sup>81</sup> Con todo, en el caso de la antropología filosófica el tipo de cuestionamiento ha sido diferente. Puesto que se tratan ideas de fenomenólogos sobre la naturaleza esencial de la esperanza humana, este contenido ha sido fuente de inspiración. Por una parte, suscitando interrogantes antes del proceso de recogida y análisis del material experiencial. Por otra, al final de la investigación, profundizando la comprensión acerca del fenómeno.

Puesto que la esperanza humana en general ha sido una cuestión de interés para numerosos estudiosos desde diversos ámbitos disciplinares, el estudio se ha dirigido a los aportes más sobresalientes en la filosofía, la biología, la historia, la psicología y la teología. De la misma forma, se ha ahondado en el significado de la esperanza según recientes (y escasas) investigaciones educativas.

Las preguntas clave del cuestionamiento o reducción fenomenológica han sido: ¿Es esto realmente así en la vida real? ¿Es así como esta experiencia es vivida? ¿Cuáles son los ejemplos de posibles incidentes o acontecimientos? Es decir, ¿explican estas teorías el sentido de la esperanza tal como lo vivimos las personas/los educadores?

Además, de focalizarse en este *background* teórico, la reducción fenomenológica de esta investigación consiste en el acceso a la experiencia *tal como es vivida* mediante textos descriptivos de experiencias reales. Estas descripciones personales y anécdotas de experiencias vivida por un grupo de educadores han sido redactadas de una *forma fenomenológica* (guiando a los participantes en su elaboración) de forma que no contengan interpretaciones personales, teorías de ningún tipo, reflexiones, etc., y así se centren en el relato de lo vivido.

La **reducción metodológica** es patente en esta investigación desde el momento en que el diseño de la investigación, basándose en lo fundamental de la propuesta de van Manen, es completamente original. De la misma forma, este método de la reducción se verifica de forma continua en el desarrollo de la investigación, ya que, con el fin de aproximarnos de la manera más idónea a la comprensión fenomenológica de la experiencia, se ha verificado una continua revisión y reformulación de las estrategias y actividades de investigación.

En cuanto a la recogida de los hallazgos de la investigación, con el fin de desarrollar una *racionalidad narrativa flexible* que posibilite al lector la *experiencia* de los significados obtenidos en esta investigación, se ha recurrido a diversas estrategias de escritura fenomenológica propuestas por van Manen en el conjunto de los *métodos vocativos* (cf. Ayala, 2007, p. 140-150). Estos métodos se explican en el siguiente capítulo.

Por su parte, la **reducción ontológica** supone, como ya se ha indicado, la aspiración de que esta investigación sea una *propuesta de sentido pedagógico* y no solamente una descripción de un fenómeno de la experiencia educativa. Es decir, llevar la interpretación a la dimensión de *ser: abrir perspectivas a un modo de ser educador*



*esperanzado*. En lo concreto, esto se consigue mediante el texto fenomenológico final *en la forma en que está escrito tanto como en las comprensiones significativas que desvela*. Incluso, se avanza un poco más en esta dirección de propuesta y se plantean, al final de este trabajo, *algunas indicaciones sobre la formación docente* que emergen de los hallazgos de esta investigación.

### 3.5.2.1. REDUCCIÓN HERMENÉUTICA

---

La **reducción hermenéutica** es un método presente en varios momentos y/o fases de la investigación. En efecto, ha sido una constante a lo largo del proceso investigador volver de forma reflexiva y auto-crítica sobre las ideas personales —metodológicas, epistemológicas, y sobre la experiencia vivida— para confrontarlas con la *experiencia tal como ésta se iba manifestando*. Dada la importancia de este método, así como el de la reducción eidética, me extenderé en la explicación de la forma en que se ha llevado a cabo, sobre todo desde las nociones fenomenológicas y hermenéuticas que guían la actividad intelectual/práctica.

Al iniciar esta investigación, en el primer plano de aplicación del método, se han hecho explícitas las convicciones, creencias, comprensiones, etc., personales acerca de la esperanza pedagógica. De la misma forma se ha relatado la vivencia personal de la esperanza desde los primeros años de escolarización, tanto en el contexto escolar como familiar<sup>82</sup>. De esta forma, se ha intentado ser consecuente con la propuesta de Gadamer (1988):

Lo que importa es hacerse cargo de las propias anticipaciones, con el fin de que el texto mismo pueda presentarse en su alteridad y obtenga así la posibilidad de confrontar su verdad objetiva con las propias opiniones previas... *Una comprensión llevada a cabo desde una conciencia metódica intentará siempre no llevar a término directamente sus anticipaciones sino más bien hacerlas conscientes para poder controlarlas y ganar así una comprensión correcta desde las cosas mismas* (p. 336; cursivas añadidas).

Esta *disposición a dejarse enseñar* por la experiencia, por así decirlo, ha estado presente desde el primer momento. Del mismo modo, en estas primeras páginas de toma de conciencia de los “pre” personales de la propia historia lo que se pretende es hacer el

---

<sup>82</sup> Ver ambos contenidos en los primeros capítulos del volumen II.

*distanciamiento* que Ricoeur sugiere como gesto previo a la interpretación (crítica) de los significados en que vivimos sumergidos.

Un segundo plano de aplicación del método lo constituye el proceso de continua reformulación de los supuestos respecto del fenómeno. Esto ha sido una constante a lo largo de toda la investigación que se ha verificado al confrontar la propia concepción con los significados que se han ido obteniendo en la recogida y el análisis de las experiencias ofrecidas (de forma oral y escrita) por los educadores participantes. Nuevamente, en este proceso de verificación y reformulación son sumamente pertinentes las palabras de Gadamer:

Cuando se oye a alguien o cuando se emprende una lectura no es que haya que olvidar todas las opiniones previas sobre su contenido, o todas las posiciones propias. Lo que se exige es simplemente estar abierto a la opinión del otro o a la del texto... El que quiere comprender no puede entregarse desde el principio al azar de sus propias opiniones previas e ignorar lo más obstinada y consecuentemente posible la opinión del texto... hasta que éste finalmente ya no pueda ser ignorado y dé al traste con su supuesta comprensión. El que quiere comprender un texto tiene que estar en principio dispuesto a dejarse decir algo por él. (Ibíd., p. 335)

Ha sido, precisamente, en el encuentro con la experiencia de los participantes en la investigación donde se ha intensificado esta actitud de profunda apertura de la reducción hermenéutica. Como muestra de esto, se insertan a continuación algunas de las reflexiones en un momento clave de recogida de material experiencial<sup>83</sup>

*Pienso que, siguiendo la "lógica" del método, a la hora de recopilar el material experiencial (proveniente de cualquier fuente) debo ser cauta en adelantarme a "definir" o "pre-determinar" si las personas en cuestión o sus relatos "son experiencias reales/significativas" de esperanza. Esto significa, a mi modo de ver, que el número de relatos y su "calidad" (visto todavía desde fuera) no debería condicionarme (Diario reflexivo, 5 de enero del 2008).*

*El tema de no "presuponer" que yo sé lo que es la esperanza está vigente desde la elaboración del Proyecto de Tesis. De hecho, es la actitud principal de la investigación. El "espíritu" es el de "reverencia hacia el fenómeno en sí mismo", tal como comenta Spiegelberg [1994]... Es cierto: es un sinsentido investigar lo que ya sé. Más aún, la FH quiere ir a mostrarnos que "no sabemos" lo que se "supone" fácilmente que sabemos. Esta "puesta entre paréntesis" es el ejercicio permanente pero muy difícil del cual es fácil desviarse en muchas ocasiones (pero, seguirá sucediendo hasta el final de la Tesis). Tanto en las entrevistas como en el estudio*

---

<sup>83</sup> Reflexiones recogidas en el volumen II. Algunas de estas reflexiones son parte del intercambio escrito establecido con el director de esta investigación.

teórico intento “suspender” de momento la respuesta fácil: “Esto es la esperanza pedagógica o la esperanza [humana en general]”.

Por eso, en cierta forma, cuando estamos “evaluando” la “calidad” de las anécdotas es como si ya previamente supiéramos qué es lo que ellas deben “contener”, por así decirlo... Por eso, yo creo que, incluso partiendo del hecho de que algunos relatos son más ricos que otros en cuanto a ofrecernos material experiencial (tal como expreso en mi justificación de la “muestra”), no puedo a ciencia cierta ni previamente decir cuáles aportan un significado relevante, porque supondría que yo ya sé que significados sí pertenecen a la experiencia de la esperanza y qué significados no... Por ejemplo, (me lo invento, porque no la he analizado aún) una de las anécdotas habla de que la maestra tuvo una experiencia que a ella le producía “desesperanza” con respecto de su capacidad de ayudar a un niño a salir de un “hoyo” (de hecho: no pudo ayudarlo personalmente) al mismo tiempo que sintió “esperanza” cuando vio la posibilidad de que otro profesor ayudase al niño... Yo no puedo decir de antemano (la maestra, en todo el relato, parece no vivir más que “desesperanza”) la riqueza del relato para el estudio de la “esperanza pedagógica”. Posiblemente sí que lo podría decir después: “con esta anécdota mi/nuestra (la del lector) comprensión de la esperanza pedagógica se ha visto profundizada, he obtenido muchas, ricas y variadas estructuras de significado, etc., me ha vuelto ‘experimentada’, etc.”. Ciertamente: hay anécdotas “breves” y hasta “triviales” que parece que hablan de “otra cosa” y la esperanza “apenas” aparece... Pero, si en este relato apareciera una estructura de las más fundamentales vivida por “todo” educador puede luego resultar que es una anécdota valiosa... (Diario reflexivo, 6 de enero del 2008)

Esta misma actitud de epojé y de distanciamiento es la que se mantiene respecto del contenido de los relatos que los diferentes participantes me iban proporcionando. Aquí un extracto de mi reflexión cuando me detengo a revisar la forma en que actuaba en la recogida de material experiencial:

*En las entrevistas conversacionales las personas tienden a darme sus “teorías” acerca de la esperanza y, en algunas ocasiones, yo misma provoco/busco este tipo de comentarios. Me parece que es crucial mantener los relatos “limpios” de todo tipo de interpretación personal por parte de los entrevistados... Esto significa que debo hacer una “criba” aún de las anécdotas ampliadas. De otro modo, sería un “contrasentido” y algo improductivo basar el análisis en un material interpretativo que es más apropiado para otros métodos (por ejemplo: estudio de casos) (Diario reflexivo, 5 de enero de 2008)<sup>84</sup>.*

Cabe destacar que esta actitud “vigilante” ante las interpretaciones subjetivas (mías y de las personas entrevistadas) se volvió tan habitual que, en determinados momentos, su actividad fue efectiva aunque no del todo consciente. Por ejemplo, me di

---

<sup>84</sup> Puede hallarse evidencia de estas dos formas de actuar en el Anexo Audiovisual (extractos de entrevistas): “busco” las interpretaciones de los participantes que, de forma consciente y en ciertos momentos, quiero evitar.

cuenta de este hecho al revisar el contenido de las anécdotas con el director de esta investigación<sup>85</sup>:

*En la práctica, la tendencia a “explicar” cómo es algo está siempre actuando. Lo que sucede es que las anécdotas ampliadas que yo le he entregado contienen material al que yo ya he hecho la “criba”. Esto es algo en lo que he caído en la cuenta ahora al decirle que voy a hacer la “selección” [eliminando interpretaciones]. Tendré que mirármelas, pero lo “evidente” (interpretaciones, teorías, etc.) ya lo he descartado. Al transcribirlas de la grabación ya he detectado las interpretaciones, etc., y no las he escrito. Pero, en las entrevistas grabadas sí que está registrado que muchas veces pregunto: “¿Cuál piensas que ha sido la lección de esta experiencia”, “¿Qué significado ha tenido para ti?” (5 de enero de 2008).*

Un tercer plano de la reducción hermenéutica, donde se ha hecho esta experiencia *circular* que subyace a la comprensión, es el de la concepción del método FH que defendía al inicio de esta investigación<sup>86</sup>. En efecto, el encuentro con la experiencia vivida de la esperanza ha supuesto un continuo reto a mi propia concepción de la metodología. Su aplicación ha supuesto una continua revisión de su significado y sentido. Éste, por así decirlo, ha revelado su “verdad” y sus problemas al confrontarse con la experiencia.

Con todo, es la propia concepción del fenómeno la que ha sufrido más transformaciones. Y estas transformaciones, al mismo tiempo, afectan y son afectadas por los cambios vividos respecto de la “idea” la metodología. El ejemplo más significativo de esto es la forma en que ha ido variando de forma sustancial mi interpretación acerca la universalidad de la esperanza pedagógica. Esta modificación de ideas tiene su correspondencia en la constante reconsideración de las razones y los criterios bajo los cuales planteaba la selección de las personas participantes.

En efecto, en el proyecto de tesis que ha precedido a esta investigación defendí una serie de criterios para la selección del grupo de educadores participantes en la investigación. De entre ellos, los siguientes revelan claramente mis preconcepciones acerca de *qué era, donde intervenía, de qué forma lo hacía* la esperanza pedagógica:

---

<sup>85</sup> Esta reflexión es mi propia respuesta a la reflexión anterior, después de que se me observara que el material presentado no tenía tanta presencia de “interpretación” por parte de los entrevistados.

<sup>86</sup> Concepción desarrollada en el trabajo de investigación previo (Ayala, 2007a): “Introducción a la concepción y aplicación del Método Fenomenológico-Hermenéutico de M. Van Manen”.

*...para nuestra investigación estimamos que la muestra debe estar constituida por personas que reúnan los siguientes criterios:*

*Profesionales de la educación (profesores o maestros) en ejercicio. Pensamos que será interesante acceder a la experiencia de los educadores con diferentes períodos de tiempo en ejercicio docente, con el fin de aprehender la naturaleza de la esperanza tanto en profesores “novatos” como en experimentados. Así también, contemplamos que nuestra investigación explore tanto la experiencia de aquellos profesores que pueden ser considerados “esperanzados” como la de aquellos profesores “sin esperanza”.*

*Los profesores seleccionados deben estar ejerciendo su tarea docente en condiciones que, objetivamente, puedan ser consideradas difíciles o problemáticas. Esto significa, centros (IES y Colegios o grupos concretos de alumnos) donde hayan “razones” para albergar pocas esperanzas respecto del progreso académico y/o personal de los menores (Ayala, 2007b, pp. 77-78).*

El análisis de estas observaciones revela lo siguiente:

- a) Al afirmar “será interesante acceder a la experiencia de los educadores con diferentes períodos de tiempo en ejercicio docente, con el fin de la naturaleza de la esperanza tanto en profesores ‘novatos’ como en experimentados” (Ayala, 2007b, p. 77), estaba considerando que la EP dependía, de alguna forma, del tiempo de ejercicio docente. O que éste supone algún tipo de influencia en aquella. Mi mirada crítica actual (a un año de distancia) cuestiona si realmente —en esta investigación FH— estoy interesada en las diferencias/variables (psicológicas, procedimentales, actitudinales, temporales, etc.) que afectan la vivencia de la esperanza (que, evidentemente, existen) o si me dirijo a aquello que la caracteriza como tal a lo largo de y/o con independencia, por ejemplo, de los períodos vitales-profesionales. El objeto de mi investigación es, evidentemente, lo segundo. De esta forma se ha verificado una auto-clarificación acerca de la experiencia docente como criterio de selección de los participantes. La respuesta es que no debe tenerse en cuenta.<sup>87</sup>
- b) Al especificar “contemplamos que nuestra investigación explore tanto la experiencia de aquellos profesores que pueden ser considerados ‘esperanzados’ como la de aquellos profesores ‘sin esperanza’” (Ibíd.), estoy pre-suponiendo: a) Que sé de antemano qué es la esperanza ya que ésta será el “criterio de selección”, b) que hay ciertos educadores que nunca o casi nunca

---

<sup>87</sup> Con todo, respecto a esta cuestión aún cabe hacer algunas matizaciones que se expondrán en el siguiente capítulo cuando trate acerca de la recogida de “datos”.

tienen esperanza pedagógica y que otros, por el contrario, están/son esperanzados. Esto, además, implicaría dicotomizar la experiencia de forma arbitraria, de forma que los “esperanzados” probablemente no experimentarían la “desesperanza” y viceversa. Sin embargo, ya en los inicios del contacto con los educadores, he constatado que se trata de una percepción simplificadora. Es bastante probable, que la gran mayoría de nosotros, en calidad de educadores, hayamos vivido momentos de esperanza genuina. En ese mismo sentido, puede adelantarse que los profesores significativamente esperanzados también experimentan a veces la desesperanza, incluso de forma intensa. No sólo eso; posiblemente la experiencia de la esperanza implique, simultáneamente, desesperanza o una experiencia similar. Por lo tanto, ¿a quién acudir en busca de relatos experienciales significativos para comprender de la esperanza pedagógica?<sup>88</sup>

- c) Al planificar que “los profesores seleccionados deben estar ejerciendo su tarea docente en condiciones que, objetivamente, puedan ser consideradas difíciles o problemáticas. Esto significa centros (IES y Colegios o grupos concretos de alumnos) donde hayan “razones” para albergar pocas esperanzas respecto del progreso académico y/o personal de los menores” (Ibíd., pp. 77-78) estaba suponiendo que la esperanza sólo actúa donde se dan factores contextuales o personales adversos. Quien no los tiene, ¿no experimentará nunca esperanza por sus alumnos? ¿Sólo podemos vivir la esperanza cuando todo va “en contra”? ¿La esperanza contradice el estado objetivo de los hechos siempre? A medida que ha avanzado el desarrollo de las entrevistas conversacionales y la recogida de anécdotas he hallado relatos esperanzados tanto en situaciones cotidianas, no excesivamente problemáticas, como en situaciones difíciles (“previstas”) a nivel de contexto educativo. Así también, surge la cuestión de que los cambios favorables visibles, el progreso de los alumnos, la mejora de las condiciones alimentan la esperanza de los educadores. Son algunos de los temas que surgen del análisis de la experiencia.

---

<sup>88</sup> Esta reflexión fue formulada en la primera fase de recogida de material experiencial. Opto por mantener el tono de cierta incertidumbre (real) que entonces vivía respecto de lo que debía pensar sobre el fenómeno. En el apartado correspondiente a la configuración del grupo participante, del siguiente capítulo, respondo a esta pregunta.

Un cuarto plano de la reducción hermenéutica es el del trabajo con los significados de la experiencia *hallados en los materiales escritos y/o en el proceso de análisis de estos significados*. En concreto, esta forma de reducción se lleva a cabo en: a) el análisis temático (Cap. 6); b) el análisis de los significados hallados en el análisis temático (donde se aplica también la *reducción eidética* (Cap. 6); y c) la escritura y re-escritura del texto fenomenológico (Caps.7-10). Para comprender la forma en que esta modalidad de reducción ha sido aplicada, es menester explicar los fundamentos del *análisis temático*, y de la *reducción eidética*, con la que está íntimamente vinculada, de forma que puede decirse que se han trabajado *casi simultáneamente*.

### 3.5.2.2. ANÁLISIS TEMÁTICO

---

La noción de “tema”, como se ha indicado anteriormente, es la dimensión metodológica de las estructuras de significado de la experiencia. Van Manen denomina *análisis temático* al trabajo que realiza el investigador sobre los contenidos de experiencia vivida que se han recogido de diversas fuentes. Recordamos que la idea de tema en fenomenología tiene unas connotaciones particulares que la distinguen de los “temas” en literatura (motivo, fórmula o mecanismo que aparece en un texto; o en arte: tesis, doctrina o mensaje que transmite una obra). Particularmente, hay que evitar atribuir al “tema” el carácter de un objeto: no es algo que pueda “hallarse” en un determinado “lugar” del texto. Y su análisis tampoco es equivalente a “una aplicación poco ambigua y bastante mecánica de algún método de cálculo de frecuencias o codificación de términos seleccionados en transcripciones o textos, o algún otro desglose del contenido del material de protocolo o documental” (van Manen, 2003, p. 96).

Para llegar a esclarecer la idea fenomenológica de tema es útil reflexionar sobre situaciones pedagógicas concretas. De esta forma, partiendo de los ejemplos concretos “(...) intentamos descubrir algo ‘revelador’, algo ‘significativo’, algo ‘temático’ en los diversos relatos experienciales, es decir, que trabajamos para extraer significado de ellos” (2003: 104). Cuando uno tiene ante sí ejemplos de experiencias (obtenidos mediante los métodos empíricos) se plantea “¿qué es lo que sucede en ellos?, ¿de qué es un ejemplo este ejemplo?, ¿cuál es el *eidós* o la noción de “ser” (...) y cómo puedo recoger este *eidós* mediante la reflexión temática sobre la noción?” (Ibíd.).

La formulación de temas no es una habilidad o un proceso cognitivo que pueda describirse, aprenderse y enseñarse. Por el contrario, van Manen afirma que “es un proceso complejo y creativo de invención penetrante, descubrimiento y revelación. La captación y formulación de la comprensión temática no es un proceso guiado por reglas sino un acto libre de “visión” del significado (van Manen, 2002c)”.

Sin embargo, este fenómeno de captación y formulación de un tema —que van Manen define como una visión intuitiva— no se verifica de forma directa ni es fruto únicamente de la subjetividad del lector-investigador. En la interpretación de un texto no tiene la supremacía la subjetividad del autor, pero tampoco la del intérprete (Ricoeur, 2001). Además, como se ha expresado en páginas anteriores, el discurso escrito (como es el caso de los relatos sobre la esperanza) se libera de las intenciones originarias de su autor y ofrece una re-creación tanto del mundo al que está referido como una *posibilidad más profunda de ser* a la subjetividad del lector (Ibid.). De esta forma, en este trabajo de “visión” intuitiva de significado —a juicio personal— el sentido del texto que *se ofrece* sale al encuentro de la subjetividad de la autora para ser interpretado.

Finalmente, van Manen (2003) reconoce que “en última instancia el concepto de tema resulta más bien irrelevante y puede considerarse simplemente un medio para llegar a la noción que estamos estudiando. El tema proporciona control y orden a nuestra investigación y a nuestros textos” (p. 97). El tema actuaría tan sólo como “mediación” para llegar a la comprensión de la noción, dando forma a la esencia inefable de una experiencia (de forma temporal y ejemplar), describiendo el contenido de la noción que intentamos comprender y siendo, siempre, la reducción de una noción (cf. *Ibíd.*, p. 106).

El análisis temático es una estrategia que se lleva a cabo en dos niveles diferentes los cuales —a su vez— se desarrollan como métodos: reflexión macro-temática (holística/sentenciosa) y reflexión micro-temática (selectiva/marcaje y detallada/línea a línea)<sup>89</sup>. Van Manen, más que especificaciones teóricas para guiar su práctica, explica mediante ejemplos cómo llevar a cabo este análisis (cf. 2003). Con todo, la dinámica del procedimiento —a juicio personal— puede concebirse como el acontecer de la comprensión en forma de *círculo hermenéutico* (Gadamer, 1988). En este sentido,

---

<sup>89</sup> Estos métodos se exponen en el siguiente capítulo.



la formulación de afirmaciones temáticas a partir de los relatos de la experiencia sigue...

... la regla hermenéutica de comprender el todo desde lo individual y lo individual desde el todo... La anticipación de sentido que hace referencia al todo sólo llega a una comprensión explícita a través del hecho de que las partes se determinan desde el todo y determinan a su vez a este todo (p. 360-361).

Esta es la experiencia del trabajo intelectual que se ha llevado a cabo en el intento de comprender el *significado vivido* de la experiencia en forma de afirmaciones temáticas y es también la experiencia del análisis de estas afirmaciones mediante el método de la reducción eidética. En efecto, estos significados *no están "localizados" en parte alguna del texto ni se deducen de la presencia y/o frecuencia con que aparece una palabra o frase determinada*. Por el contrario, estos significados/afirmaciones temáticas surge cuando ante el material de la experiencia uno se pregunta: *¿De qué es ejemplo este ejemplo? ¿Cuál es el eidos o esencia de esta experiencia?*, obteniendo así la respuesta en la interpretación *de una frase; de un grupo de frases; del relato como un todo; de la relación de esta/s frase/s con el relato completo*.

Este movimiento circular de comprensión, aplicado al análisis temático, es semejante al que describe Gadamer (Ibíd.) para el fenómeno de la comprensión de lenguas antiguas. En efecto,

aprendemos que es necesario "construir" una frase antes de intentar comprender el significado lingüístico de cada parte de dicha frase. Este proceso de construcción está sin embargo ya dirigido por una expectativa de sentido procedente del contexto de lo que le procedía. Por supuesto que esta expectativa habrá de corregirse si el texto lo exige. Esto significa entonces que la expectativa cambia y que el texto se recoge en la unidad de una referencia bajo una expectativa de sentido distinta. El movimiento de la comprensión va constantemente del todo a la parte y de ésta al todo. La tarea es ampliar la unidad del sentido comprendido en círculos concéntricos. El criterio para la corrección de la comprensión es siempre la congruencia de cada detalle con el todo. Cuando no hay tal congruencia, esto significa que la comprensión ha fracasado (Ibíd.).

En suma, el análisis temático se verifica en este continuo vaivén entre la totalidad de significado que un relato parece recoger; los significados particulares que parecen emerger en diferentes momentos de la experiencia; el significado determinado que uno detecta en una frase, pero que sólo toma forma si se atiende a la totalidad del relato; un significado que no se halla escrito de ninguna forma pero que surge de todo lo anterior, etc. Y esto mismo como un fenómeno referido no sólo a un mismo relato, sino al conjunto

de experiencias disponibles. Del mismo modo, este movimiento circular subyace en cierto modo (aunque con otra finalidad) en el método de la reducción eidética explicado a continuación.

### 3.5.2.3. REDUCCIÓN EIDÉTICA

---

Este método se aplica con el propósito de “ver más allá o a través de la particularidad de la experiencia vivida lo universal, la esencia o *eidós* que residen en el otro lado de la concreción del significado” (van Manen, 2003, p. 201). En esta fase se explora el carácter esencial de los temas o estructuras de significado obtenidas en el *análisis temático*. Esto se consigue, básicamente, mediante la práctica del *método de la variación libre imaginativa* (o *variación imaginativa libre*)<sup>90</sup>. Del mismo modo es un trabajo interpretativo que se verifica como *círculo hermenéutico*.

El método de la variación libre imaginativa fue ideado por Husserl (ver Spiegelberg, 1998, Zahavi, 2003). Van Manen (2003) lo resume/aplica de la siguiente forma:

En el proceso de aprehender temas o relaciones esenciales debemos preguntarnos: ¿continúa siendo este fenómeno todavía el mismo si cambiamos o eliminamos este tema del fenómeno en nuestra imaginación?, ¿pierde el fenómeno sin este tema su significado fundamental? (p. 125).

Esto es lo que hemos realizado con cada una de las afirmaciones temáticas con “pretensiones de esencialidad” previamente recogidas. La pregunta “¿pierde el fenómeno...?” se ha traducido en “¿pierde esta experiencia/relato su significado fundamental si se suprime este tema?” “¿Qué sucede si se elimina/añade este tema/significado a la experiencia vivida por este educador?”

---

<sup>90</sup> Es interesante notar que el *método de la variación imaginativa libre* puede ser ubicado por cualquier otro autor como el procedimiento propio de otra fase del método fenomenológico, como es el caso de Spiegelberg (1994), que lo sitúa como operación básica de la *aprehensión de relaciones esenciales*, posterior a la fase de *investigación de las esencias generales* (intuición eidética) que, por su definición, parece más congruente con la actividad de *determinar temas casuales o esenciales* de la propuesta de Van Manen. La divergencia se hace mayor si consideramos que para Van Manen la *reducción eidética* es una “modalidad” de reducción, entre otras posibles que él ha recogido y definido a efectos prácticos (no coincidentes con lo que expone Spiegelberg, 1994; San Martín 1994, Zahavi, 2003, por ejemplo; expertos fenomenólogos). Esto es un simple ejemplo que sirve para reiterar una aclaración fundamental: cualquier tipo de denominación y/o definición fenomenológicas o hermenéuticas en esta investigación (siguiendo a Van Manen u otro autor) deben ser tomadas como lo que son: *una* de las interpretaciones que se han hecho.

Cabe destacar que el análisis llevado a cabo en esta fase no sólo ha intentado discernir qué significados son esenciales en la experiencia de EP, sino cuál es la relación que mantienen con el fenómeno y/o con otros significados relacionados que también forman parte del fenómeno. De la misma forma, se ha explorado la relación de la esperanza pedagógica con otros fenómenos con los que se relaciona o, incluso, puede confundirse.

Las relaciones existentes entre los significados y el fenómeno se expresan en la forma en que han sido agrupadas. Esta agrupación adopta la forma de “respuestas” a las preguntas planteadas al inicio y a lo largo de la investigación. Estas preguntas (Cap.2) tratan las diferentes y más importantes dimensiones de la experiencia.

Es de notar que los significados-respuestas con los que se inició el análisis mediante reducción eidética han ido modificándose en la medida en que la propia comprensión del fenómeno se transformaba. También las preguntas básicas (guías tentativas de la reflexión sobre las dimensiones esenciales de la experiencia) han cambiado, tanto durante el estudio multidisciplinar del fenómeno (Cap. 2), como en la aplicación de la reducción eidética. Esto se explica porque, al confrontar las diferentes afirmaciones temáticas con la experiencia vivida, se ha desvelado la naturaleza de su relación con el fenómeno. Así, los “esquemas previos”, pre-concebidos, se han mostrado inadecuados, ya que no reflejaban las dimensiones o facetas de la experiencia tal como el análisis mostraba.

Por otra parte, para el estudio de la relación que cada tema/estructura de significado mantiene con el fenómeno, me he inspirado en la distinción formulada por Husserl (Spiegelberg, 1994) acerca de los tipos posibles de relación. En la aplicación de la reducción eidética es posible obtener algunas de los siguientes resultados:

- Si el fenómeno no es afectado cuando se intenta imaginariamente suprimir determinada estructura, esta estructura no es esencial para el fenómeno: *posibilidad esencial*.
- Si se suprime o se substituye la estructura y no deja de existir el fenómeno como tal, pero cambia el carácter del fenómeno: *necesidad esencial relativa*.
- Si se suprime o cambia el tema y no sólo afecta al carácter de la experiencia en su globalidad sino que “destruye” la esencia del fenómeno: *necesidad esencial absoluta*.

Este esfuerzo intelectual es de naturaleza fenomenológica. Pero, en la aplicación de este método (como se ha indicado ya) se produce un movimiento circular de comprensión. En el *análisis temático* previo este fenómeno ha tenido su momento privilegiado, pero es en esta fase donde los significados allí obtenidos “prueban”, por decirlo de algún modo, su veracidad y su *fidelidad* a la experiencia<sup>91</sup>. Es aquí donde se pone a prueba la conciencia metódica del investigador ya que debe actuar de un modo riguroso: responder a la exigencia de investigar y hablar del fenómeno objeto de estudio y no de otra cosa/las propias ideas. Es la necesidad de responder al sentido original de la comprensión propuesto por Heidegger: “leer lo que pone”. (Gadamer, 1988, p. 336).

Otro aspecto de este trabajo reductivo eidético es la *tensión* entre *lo particular* y *lo universal* que toda investigación fenomenológico-hermenéutica experimenta. Como explica van Manen (2003):

La fenomenología consiste en mediar de un modo personal entre la antinomia de la particularidad, es decir, estar interesado en la concreción, la diferencia y lo que es único, y la universalidad, es decir, estar interesado por lo esencial, la distinción que marca la diferencia (p. 41).

Esto ha supuesto en la práctica un continuo volver a los ejemplos para confrontar las afirmaciones temáticas reveladoras de determinado significado. De esta forma se pone de manifiesto el interés en la concreción (o “encarnación”) del significado en la experiencia. Sin embargo, es necesario mencionar que este movimiento no está exento del “peligro” de interpretar que “la experiencia es así esencialmente porque esta persona parece vivirlo o dice explícitamente que lo vive así”. Es evidente que no puede atribuirse la cualidad de universal al significado de una experiencia *concreta* sabiendo que se trata, precisamente, de *una* experiencia. Sin embargo, la fenomenología actúa en un movimiento provocado por la tensión entre las fuerzas *particular-universal*. Por este motivo, se hace necesario volver una y otra vez a confrontar cualquier afirmación con la experiencia vivida

---

<sup>91</sup>Parte de la evidencia de este intenso proceso de comprensión circular (donde cada afirmación ha sido confrontada con el relato completo que la ha originado (como una unidad) con otros temas provenientes del mismo relato, con hechos del relato acerca de los que no se ha escrito explícitamente pero de los que tenemos constancia, etc.); con todos los demás relatos; con las demás estructuras que han ido surgiendo (tanto las analizadas previamente como las que tan sólo estaban mencionadas pero no analizadas); etc.) queda recogido completamente en el segundo tomo (Cap. 3.2) y de forma selectiva en el Cap. 6. En el cuerpo del análisis se ha mantenido ese sentido de “provisional” en muchas reflexiones, así como de interrelación entre temas, y de continuos “saltos” (hacia delante y hacia atrás) en el desarrollo del texto.

misma para llegar a determinar la esencialidad de un tema. Dicho de otro modo, este análisis supone mantener fija la mirada en la experiencia concreta para hallar un significado que sea esencial *no porque lo haya vivido tal o cual persona de esta forma sino porque en la forma en que esta persona lo ha vivido es posible descubrir la forma en que cualquier persona podría vivirlo.*

Del mismo modo, en este análisis se ha llevado a cabo un esfuerzo consciente y riguroso de evitar formular cualquier tipo de generalización. Como ya se ha indicado en otros lugares, la forma a través de la cual ésta —y cualquier otra investigación FH— llega a la obtención del significado es consistente con el propósito que la guía: la comprensión del significado *vivido*. Es una “lógica” muy diferente de otros métodos de investigación educativa (de corte cualitativo). De este modo, la exploración de cada uno de los temas ha implicado un estudio minucioso de todos los relatos, pero *ningún significado que ha llegado a considerarse esencial ha sido designado como tal “porque la mayoría”... o “todos lo viven así”*. La “frecuencia” de un significado no tiene ningún valor para la determinación de su esencialidad. Del mismo modo, la simple “presencia/ausencia” de un significado no contribuye, por sí misma, a la aprehensión y determinación del significado fenomenológico. Lo determinante reside en que esta “presencia/ausencia” sea examinada de *un modo fenomenológico*, mediante la aplicación del método de la variación libre imaginativa que pruebe los efectos de la supresión/variación de determinado tema sobre el significado esencial de la experiencia.

#### 3.5.2.4. DISTINCIONES FUNDAMENTALES

---

Tanto el análisis temático como la reducción eidética tienen un carácter singular y no deben ser confundidos ni relacionados con procedimientos, aparentemente, similares de investigación. En concreto, hay que evitar asimilar el análisis temático y la reducción eidética con la técnica *del análisis de contenido* y con el *proceso de categorización* que este análisis desarrolla. En efecto, el análisis de contenido tiene una naturaleza muy diferente ya que se trata de...

... un conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones

mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior (Piñuel, 2002, pp. 2-3).

En esta definición se expresa que el propósito del análisis de contenido es el de procesar datos acerca de las condiciones en que se han producido los textos o que pueden darse para su empleo posterior. Esto es muy diferente del propósito de la reducción eidética de determinar la esencialidad de los significados para el ser de un fenómeno, es decir, la determinación de los elementos que posibilitan que este fenómeno sea lo que realmente es.

Por otra parte, el análisis de contenido “busca fuera, no dentro, pues las dimensiones de los datos extraídos del análisis sólo existen fuera de los ‘continentes’, es decir, en la mente de los sujetos productores o usuarios de los mensajes, textos, discursos, o documentos que se analizan, es decir, en la mente de los participantes de los procesos singulares de comunicación en los que se han producido los documentos analizados” (Piñuel, *Ibíd.*). En cambio, el análisis temático, la reducción hermenéutica y la reducción eidética no trabajan sobre las interpretaciones de los participantes acerca del fenómeno vivido ni tampoco, simplemente, a partir de las interpretaciones del investigador. El énfasis no se pone ni en la subjetividad del autor ni en la del lector, sino en *la cosa misma del texto*. Como Ricoeur expresa (2001), en la comprensión la “intención” y la subjetividad del autor no tienen la primacía, como tampoco la tiene la subjetividad del lector. En efecto, ésta...

... es al mismo tiempo el fruto de la lectura y el don del texto, y portadora de las expectativas con las que ese lector aborda y recibe el texto... Comprenderse es comprenderse *ante el texto* y recibir de él las condiciones de un sí mismo distinto del yo que se pone a leer (p. 33)

Otra distinción metodológica clave se ha de establecer entre la reducción eidética y el *análisis conceptual*. Walker y Avant (1995, citados en Ream y Richardson, 1996, p. 519) concibieron el análisis conceptual como “un proceso mediante el cual los conceptos son investigados de forma lógica y sistemática con el fin de formular definiciones clara y rigurosamente construidas”. Cuando se trata del análisis conceptual teórico, el objetivo es el de “hacer explícito el rol teórico de un concepto y, si es el caso, la relación del término teórico con la observación y la práctica... y explicando cómo el término es comprendido en el contexto de una literatura particular” (Risjord, 2007). Este análisis se hace a partir de documentos teóricos. En el caso del análisis conceptual coloquial, lo que se pretende es “caracterizar qué quiere decir un concepto para un grupo particular de personas” (*Ibíd.*).

En esta modalidad se selecciona un grupo de personas a quienes se entrevista acerca del uso del concepto. El investigador intenta determinar de una forma sistemática las formas en que usa determinado concepto un determinado grupo de personas. Por el contrario, la reducción eidética se diferencia del análisis conceptual,

en que la reducción no pretende clarificar lingüísticamente los límites de un fenómeno o cómo un concepto está siendo usado en diferentes contextos. Más bien, la reducción intenta ofrecer imágenes icónicas del fenómeno —indicios de significatividad. La reducción eidética pregunta: ¿Este fragmento de texto trae la experiencia a la “visión”? ¿Esta frase resuena con nuestras sensibilidades pre-reflexivas? ¿Son reconocibles estas descripciones de significado vivido? ¿Evocan algo único acerca de esta experiencia humana? Así, la reducción eidética no es una simplificación, fijación, o contracción del mundo dentro de un sistema de conceptos completamente resueltos. Más bien, es exactamente lo contrario: la reducción eidética hace que al mundo aparezca como si precediera cualquier construcción cognitiva: en su completa ambigüedad, irreductibilidad, contingencia, misterio y máxima indeterminación (van Manen, 2002c, s.n.).

Como se ha indicado en los tres últimos apartados, el análisis temático, la reducción eidética y la reducción hermenéutica suponen un movimiento de interpretación que sigue la lógica del círculo hermenéutico. En este dinamismo, recordemos lo explicado más arriba, Ricoeur (op. cit.) encuentra la asimilación de la fenomenología y la hermenéutica de forma que al círculo hermenéutico corresponde el acto intencional. El proyecto de la fenomenología y el de la hermenéutica se unifican. Lo cierto es que la descripción que hace Gadamer (1988) del proceso de comprensión es significativa para describir la naturaleza hermenéutica de la aplicación de los métodos reflexivos en esta investigación:

El que quiere comprender un texto realiza siempre un proyectar. Tan pronto como aparece en el texto un primer sentido, el intérprete proyecta enseguida un sentido del todo. Naturalmente que el sentido sólo se manifiesta porque uno ya lee el texto desde determinadas expectativas relacionadas a su vez con algún sentido determinado. *La comprensión de lo que pone en el texto consiste precisamente en la elaboración de este proyecto previo, que por supuesto tiene que ir siendo constantemente revisado en base a lo que vaya resultando conforme se avanza en la penetración del sentido... Y es todo este constante reprojectar, en el cual consiste el movimiento de sentido del comprender e interpretar, lo que constituye el proceso que describe Heidegger... Elaborar los proyectos correctos y adecuados a las cosas, que como proyectos son anticipaciones que deben confirmarse “en las cosas”, tal es la tarea constante de la comprensión* (pp. 332-333, cursivas añadidas).

## CAP. 4. EL MÉTODO FENOMENOLÓGICO-HERMENÉUTICO: PRÁCTICA

---

### 4.1. INTRODUCCIÓN

---

Establecidos los fundamentos del método en el capítulo anterior, en el presente se expone el diseño general y la aplicación de diferentes actividades de investigación. En su modelo de investigación Van Manen distingue entre los métodos y las actividades investigadoras. Estas actividades son consideradas por el autor tan sólo como “guías” para la investigación (2003, p. 52). En efecto, van Manen no pretende ofrecer un “manual mecánico de nivel elemental sobre los métodos de investigación en ciencias humanas” (Ibíd.). Como se ha puesto de manifiesto en el capítulo anterior, lo más importante a la hora de investigar es que “sean cuales sean las sugerencias ‘prácticas’... siempre se basarán en un conocimiento entendido más tácitamente del espíritu de este tipo de investigación” (Ibíd., pp. 52-53).

Los *métodos* de la investigación son la *reducción* o *reductio* y la *vocación* o *vocatio*. Son concebidos como *impulsos fundamentales* del trabajo desarrollado<sup>92</sup>. Expresado de un modo general, la reducción es la estrategia reflexiva que intenta entrar en contacto directo con los significados del mundo vivido, mientras que la dimensión vocativa es el esfuerzo del investigador de traer este mundo vivido a la proximidad de la experiencia (de lector)

---

<sup>92</sup> Van Manen (2003) también se refiere a la *vocatio* y la *reductio* como *metodología* y a las actividades de investigación como *métodos*. Estableciendo la misma relación de generalidad a especificidad entre los primeros y los segundos.



mediante un texto. Esta *vocación* se realiza gracias a la escritura, la actividad que desarrolla de forma permanente el investigador, juntamente con la reflexión.

Estos dos impulsos se verifican de forma transversal, por así decirlo, a lo largo de la aplicación de los diferentes métodos de investigación. Por su parte, estos métodos son de naturaleza tanto empírica como reflexiva. En efecto, las actividades empíricas de investigación “se orientan a explorar el ámbito y la variedad de material experiencial que es apropiado para el fenómeno en estudio. Las actividades de investigación reflexivas se dirigen a interpretar los aspectos de significado o significatividad que están asociados con este fenómeno” (van Manen, 2002c, s.n.).

Los métodos empíricos pretenden aprehender la experiencia vivida principalmente en forma de anécdotas, narraciones, historias, etc. Aún así, se tiene presente que toda experiencia que es recordada, reflexionada, descrita, transcrita, etc., desde el momento en que ha sido “capturada” ha sido transformada. El reto de la fenomenología es, entonces, “hallar un acceso a las dimensiones vivas de la vida esperando que los significados que traemos a la superficie desde las profundidades de los océanos de la vida no hayan perdido totalmente el estremecimiento natural de su existencia no perturbada” (Ibíd.). Aun cuando Van Manen haga una distinción entre la recogida y el análisis del material experiencial, considera que “ambos actos no son realmente separables y deberían considerarse como parte de un mismo proceso” (2003, p. 81). Algunos de los métodos empíricos propuestos por van Manen son: la descripción de experiencias personales (las experiencias de otros u obtención de descripciones en fuentes literarias), la entrevista conversacional, y la observación de cerca. Estas actividades son, a primera vista, semejantes a las que se llevan a cabo desde otros enfoques de investigación cualitativa. Sin embargo la pregunta que se formulan les confiere un carácter esencialmente diferente respecto de cualquier otra técnica o método de investigación: “¿Cuál es la naturaleza de este fenómeno... en tanto que experiencia esencialmente humana?” (2003, p. 80).

Después de que, en el capítulo anterior, la atención se centró en la práctica de la reducción y de los métodos reflexivos, en el presente la atención se centra en la dimensión vocativa y los métodos empíricos. De la misma forma, aunque esta parte pretende ser de carácter más práctico/concreto, se exponen ciertos presupuestos epistemológicos acerca de la escritura *como forma de investigar* al mismo tiempo que *como medio de recoger los hallazgos de la investigación*.

A continuación, se expone el *qué* y el *cómo* de cada método (empírico y reflexivo) y se indica la forma en que ha sido aplicado en esta investigación. Seguidamente, se trata la cuestión de la recogida de datos donde se destaca el proceso reflexivo de toma de decisiones. El capítulo concluye con algunas reflexiones acerca de la cuestión del rigor en la investigación FH, comentando qué expresiones de rigor son significativas para un enfoque de esta naturaleza.

#### 4.2. IDEA GENERAL DE LA PRÁCTICA DE LA METODOLOGÍA

---

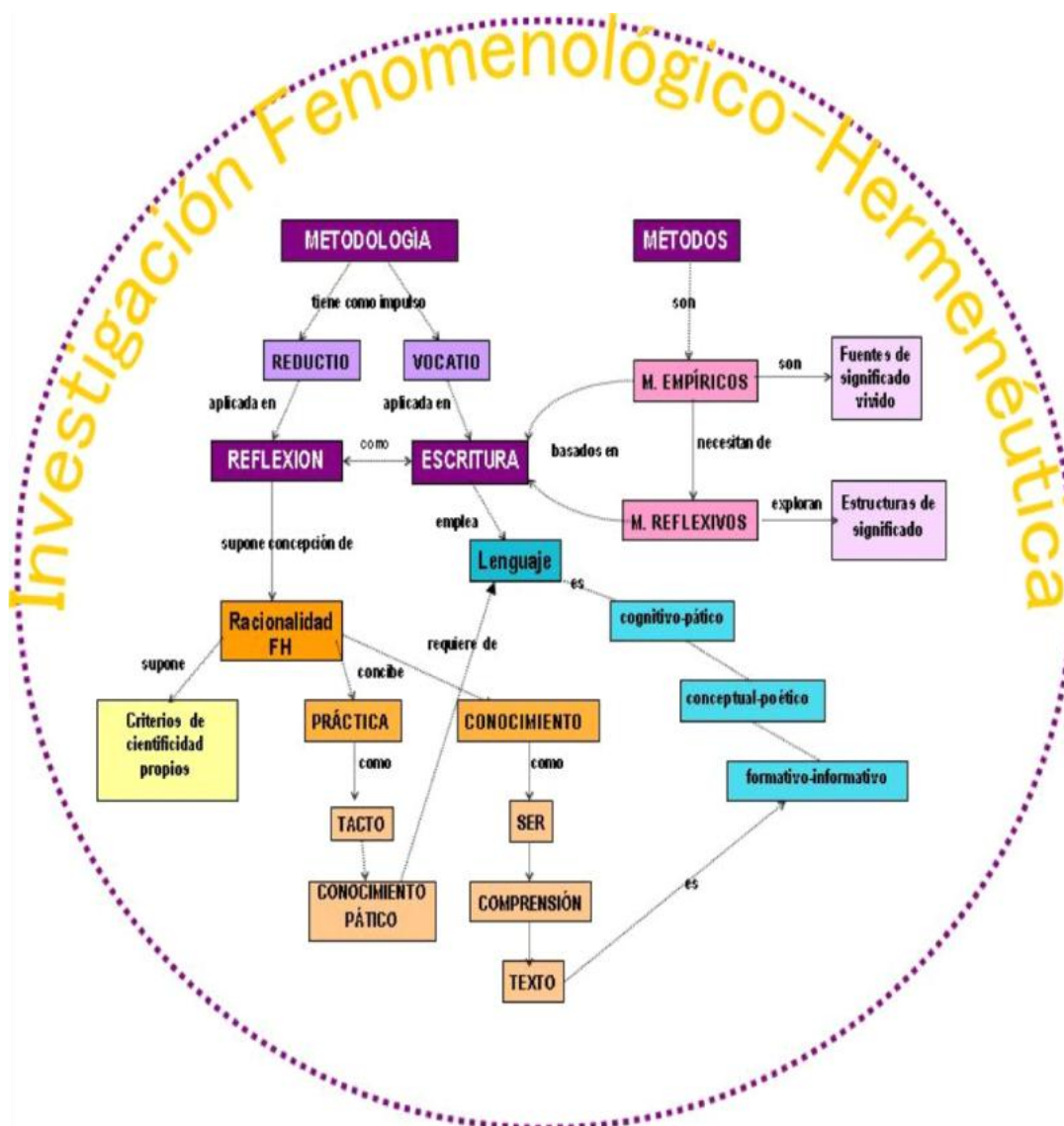
Por lo expuesto hasta aquí se comprende que la aplicación de los métodos o actividades de investigación depende de una mentalidad fenomenológico-hermenéutica. Esto se ha de tener en cuenta especialmente cuando se trata de la aplicación de procedimientos, en apariencia, similares a algunos de los utilizados en otros enfoques de investigación cualitativa. En la ilustración 6 se sintetizan las nociones centrales de la concepción y aplicación de la metodología FH de van Manen desde el punto de vista más aplicativo (métodos y actividades).

En este gráfico se plasma la idea de que la FH tiene criterios de científicidad propios. Al mismo tiempo, se expresa que, en la práctica, la pedagogía sólo puede ser vivida como tacto y como conocimiento de naturaleza pática. De la misma forma, el conocimiento llega a transformarse en *ser* pedagógico, ya que los hallazgos de la investigación se plantean como conocimiento formativo personal, como texto (integrando cualidades páticas, poéticas y formativas junto a la cognitivas, conceptuales e informativas) y como comprensión (posibilitando una participación activa y reflexiva en el significado).

Por otra parte, como actividades fundamentales de la investigación se destacan la reflexión y la escritura. Ambas tienen su correspondencia en los dos impulsos esenciales de la FH: la reducción o *reductio* y la dimensión vocativa o *vocatio*. Estos impulsos investigadores se materializan y desarrollan mediante la escritura del texto fenomenológico, la forma de presentar los hallazgos de la investigación. En este contexto, el uso hábil del lenguaje tiene un papel primordial para posibilitar el acceso a las dimensiones páticas del conocimiento y de la experiencia vivida.

Los métodos empíricos son las actividades que recogen la experiencia vivida desde diversas fuentes y los métodos reflexivos las que analizan esta experiencia para llegar a determinar las estructuras esenciales de significado. En las siguientes páginas se desarrollan en profundidad todas estas nociones y actividades.

ILUSTRACIÓN 6: DIMENSIONES Y NOCIONES FUNDAMENTALES DE LA INVESTIGACIÓN



## 4.2. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y LAS ACTIVIDADES

---

Van Manen (2003, p. 48-49) sugiere una estructura metódica general para la investigación. Esta estructura integra las siguientes dimensiones y/o actividades:

- Centrarnos en el fenómeno que nos interesa verdaderamente y nos compromete con el mundo.
- Investigar la experiencia del modo en que la vivimos, y no tal como la conceptualizamos.
- Reflexionar sobre los aspectos esenciales que caracterizan el fenómeno.
- Describir el fenómeno mediante el arte de escribir y rescribir.
- Mantener una relación pedagógica firme con el fenómeno y orientada hacia él.
- Equilibrar el contexto de la investigación siempre considerando las partes y el todo.

Estas actividades suponen un cierto orden implícito. Sin embargo, no se desarrollan de forma secuencial sino de forma simultánea poniendo el énfasis en algunas de ellas en determinados momentos. Van Manen (2003) ha explicado y ejemplificado el significado, implicaciones y procedimientos de cada una de estas actividades. De un modo sintético aquí se expone la forma en que cada una de ellas ha sido comprendida y aplicada en la presente investigación<sup>93</sup>:

### **1. Investigar el fenómeno particular:**

- Clarificación acerca de qué es una *experiencia vivida*.
- Orientarse hacia el fenómeno particular
  - Identificar una experiencia:

---

<sup>93</sup> Esta interpretación y síntesis personal del proceso global de la metodología, cabe mencionarlo, está basada en este texto, pero también en otros trabajos de van Manen; en la propia profundización de los fundamentos epistemológicos de su propuesta y en la experiencia personal de la práctica del método. Particularmente útil para esta comprensión de los elementos esenciales del Método Fenomenológico ha sido el capítulo final de “The Phenomenological Movement. A Historical Introduction” de Spiegelberg (op. cit).

- Que pueda ser estudiada fenomenológicamente, esto es, preguntando “¿Cómo es...? ¿Qué es...?”. (¿Cómo es tener esperanza pedagógica? ¿Qué es la esperanza pedagógica?)
- Que sea de *auténtico interés* para el investigador. Que se oriente por un interés *pedagógico* (en el caso de la educación).
- Que sea una experiencia efectivamente vivida por los seres humanos.
- Centrarse en la naturaleza de la experiencia:
  - Investigar sobre la identidad del fenómeno.
  - Compararlo con otros fenómenos similares o relacionados. Por ejemplo, ¿Existe algo concreto que constituya la esencia de la de la esperanza pedagógica?: ¿En qué se parece y se diferencia la esperanza de las expectativas docentes? ¿Qué tipo de acto de atención hacia los niños es el de concebir esperanza hacia ellos? ¿Los padres tienen la misma esperanza que los profesores?
  - Observar las experiencias concretas de los padres y profesores: “¿Confiarle responsabilidades a pesar de que ningún otro adulto cree que este niño pueda cambiar...? ¿Es esto realmente tener esperanza? ¿En qué medida? ¿En qué sentido estas experiencias son ejemplos del hecho de tener esperanza?”, etc.
- Formular la pregunta fenomenológica
- Explicar presuposiciones y conocimientos previos (tanto de tipo científico como cotidiano):
  - Método del *bracketing* o “puesta entre paréntesis”: explicitar lo que sabemos sobre el objeto de estudio: conocimientos, creencias, opiniones, implicaciones, presuposiciones y teorías con el fin de “mantener a raya” este conocimiento o revertirlo en contra de sí mismo exponiendo su carácter superficial y oculto.

## **2. Investigar la experiencia tal como la vivimos**

Mediante actividades de recogida del material empírico (actividades propias del enfoque FH de van Manen):

- Descripciones de experiencia personal.
- Estudio de las raíces etimológicas.
- Estudio de expresiones idiomáticas (que actúan de modo fenomenológico porque nacen de la experiencia vivida).
- Descripciones experienciales de otros. Protocolos, entrevistas conversacionales.
- Observaciones de cerca
- Descripciones experienciales en literatura
- Biografías
- Agendas, diarios y anotaciones
- Obras de arte
- Documentación fenomenológica

## **3. Reflexionar sobre los aspectos esenciales que caracterizan el fenómeno**

— Los análisis temáticos

- Buscar el significado:
  - Relatos o ejemplos de experiencias vividas (reales o ficticios) acerca de un fenómeno.
  - Determinar lo “revelador”, “significativo”, “temático” de los diversos relatos experienciales: ¿Qué es lo que sucede en ellos? ¿De qué es un ejemplo este ejemplo? ¿Cuál es la esencia o eidos de la noción de ser “X”?
- Destapar aspectos temáticos:
  - Reflexionar acerca de la plausibilidad de los temas que se van hallando.
- Aislar afirmaciones temáticas:
  - Métodos para aislarlas de los textos: a) Aproximación holística o sentenciosa; b) Aproximación selectiva o de marcaje; y c) Aproximación detallada o línea a línea.

- Determinación de la esencialidad de los temas:
  - Método de la *variación imaginativa libre* ¿Continúa este fenómeno siendo todavía el mismo si cambiamos o eliminamos este tema del fenómeno en nuestra imaginación? ¿Pierde el fenómeno sin este tema su significado fundamental?
  - También se puede usar para generar otros temas esenciales.
- Redactar transformaciones lingüísticas:
  - Recoger en párrafos sensibles desde el punto de vista fenomenológico los temas y las afirmaciones temáticas que vamos recopilando.
- Recoger descripciones temáticas en:
  - Análisis de materiales artísticos
  - La interpretación a través de la conversación (investigador-participante).
  - Análisis colaborativo (grupo o seminario de investigación)
  - Reflexión mediante los temas existenciales del mundo de la vida: *cuerpo vivido, espacio vivido, tiempo vivido, el otro vivido*.

#### **4. Describir el fenómeno mediante la escritura**

- Redacción de un *texto* que recoge los hallazgos (temas esenciales, comprensiones profundas, relaciones entre temas y/o fenómenos relacionados, etc.) de la investigación.
- Prestar atención al lenguaje hablado y al silencio.
- Uso de métodos vocativos.
- Uso de anécdotas; variación de los ejemplos.

#### **5. Mantener una relación firme y orientada hacia el fenómeno (dimensión filosófico-pedagógica).**

- Mantener la “mirada pedagógica” (distinta de la perspectiva de cualquier otra disciplina).
- Tender a la relación teoría-vida pedagógica.
- Recuperar el sentido y significado de la vida con los niños y de la infancia.

- Mostrar la inefabilidad de la pedagogía y significado pedagógico en un texto orientado, firme, rico y profundo.
- Mantener la orientación crítica de las ciencias humanas: reforzar la relación entre reflexión y acción, teoría y práctica.

## 6. Equilibrar el contexto de investigación considerando las partes y el todo

- Trabajar el texto: de forma temática, de forma analítica, mediante ejemplos, exegéticamente, de manera existencial, etc.

Esta secuencia o estructura básica ha servido de orientación general para la investigación<sup>94</sup>. El punto de partida ha sido la decisión de investigar el fenómeno particular de la esperanza pedagógica. Ya en el desarrollo del trabajo de investigación (Ayala, 2007a), se llegó a la determinación de que se trata de una experiencia que es realmente *vivida* por los adultos en calidad de educadores.

Este inicio supuso la orientación hacia este fenómeno particular de una forma fenomenológico-hermenéutica. Esto quiere decir que las preguntas planteadas hacen referencia a su naturaleza esencial (Cap. 1): *¿Qué es la esperanza pedagógica?, ¿Cómo la viven los educadores?, ¿Cuáles son sus cualidades esenciales?*, etc. A grandes rasgos, se trata de la intención fenomenológica (descriptiva) de desvelar su esencia tal como ésta se manifiesta en la experiencia de los profesores reales. Al mismo tiempo, se aspira a la interpretación (hermenéutica) del sentido e importancia pedagógica de la esperanza de los educadores.

Cabe destacar que este fenómeno reviste un genuino interés personal-profesional (Ayala, 2007b, p. 18) y que, además, apenas ha sido tratado en el campo pedagógico. Por lo demás, en el caso de las escasas investigaciones que empiezan a ocuparse del fenómeno (cf. Halpin, 2001a y 2001b) *no se orientan a la comprensión del significado vivido*.

Al investigar acerca de la identidad del fenómeno, al inicio del proceso de investigación (Ayala, 2007b y en el presente trabajo Cap. I) se ha llevado a cabo una primera comparación con fenómenos similares o relacionados: *burnout* docente,

---

<sup>94</sup> El lector ya ha sido familiarizado con una descripción del “camino” recorrido en esta investigación fase a fase en el apartado “3.5.2. Puesta en escena” del capítulo anterior desde otra perspectiva. Allí lo que se ha examinado es la aplicación del método de la reducción en sus diferentes modalidades a lo largo de toda la investigación.



resiliencia, expectativas y Efecto Pigmalión. A partir de allí, se han formulado las preguntas de investigación de una forma sistemática.

Seguidamente, se ha realizado una extensa revisión de las principales teorías y autores que han estudiado el fenómeno desde diversas áreas disciplinares (Cap. 2): Filosofía, Lingüística, Teología, Biología (Medicina, Psiquiatría y Enfermería), Psicología y Ciencias de la Educación. Todo esto con finalidades específicas: hacer un análisis del conocimiento científico existente para descubrir sus límites y sus aportaciones a la comprensión del *significado vivido* de la experiencia; desvelar la medida en que esta teoría se aleja de la vida real debido a su abstracción teórica; hallar/perfeccionar nuevas preguntas de la investigación en confrontación con este conocimiento. Al mismo tiempo, se ha procedido a la explicitación de la propia pre-comprensión personal acerca del fenómeno y de los “pre-juicios” desde los que se parten al iniciar el proceso de investigación<sup>95</sup>.

Para poder investigar la experiencia *tal como se vive* se ha optado por las siguientes actividades de recogida de material empírico (comentadas más adelante): *descripciones de la experiencia vivida* (DEV) personales y, principalmente, de un grupo de profesores (pertenecientes a todos los niveles educativos). Estas DEVs se han recogido mediante entrevistas conversacionales y/o escritura de protocolos en forma de anécdotas y relatos. Al mismo tiempo, se ha llevado a cabo el estudio de las raíces etimológicas de la palabra “esperanza” y relacionadas, así como de su uso en las expresiones idiomáticas comunes (Cap. 2).

Más adelante, se han estudiado otras fuentes valiosas de material experiencial como las DEVs en la literatura, así como el análisis de escenas de algunas películas. Del mismo modo, hemos realizado algunas observaciones (*método de la observación de cerca*). En la etapa final de la investigación (después de la redacción del texto fenomenológico), se han confrontado los hallazgos de la misma con algunos textos pedagógicos fenomenológicos (escasos) que han tratado el tema de la esperanza humana y de la esperanza pedagógica (Bollnow y van Manen).

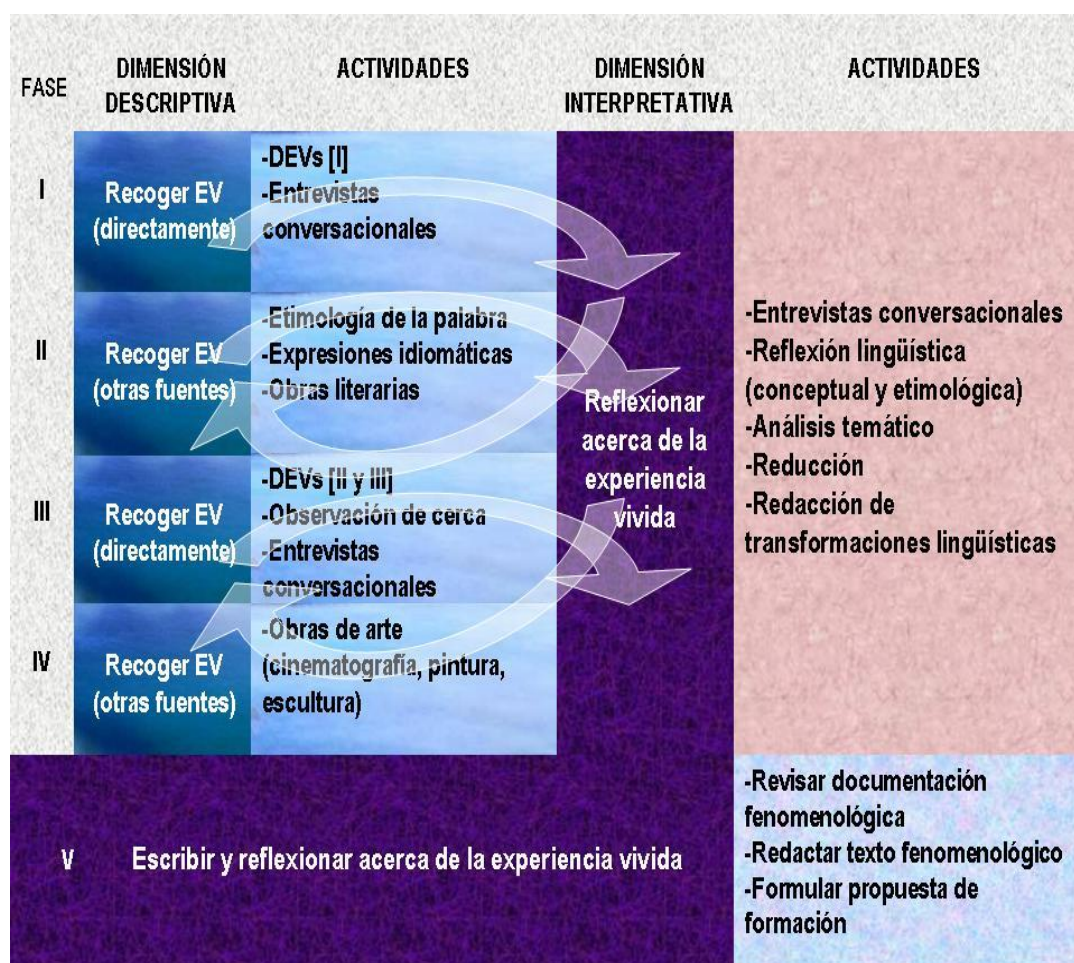
---

<sup>95</sup> Reflexiones recogidas en el Tomo II.

A partir del material experiencial recogido, mayoritariamente en forma de DEVs, se ha procedido a la reflexión o análisis fenomenológico-hermenéutico del mismo. El proceso que se ha seguido (del que se ha tratado extensamente en el capítulo anterior) sigue la secuencia: análisis temático, aislar afirmaciones temáticas (con sus diferentes métodos); determinación de la esencialidad de los temas (reducción fenomenológico-hermenéutica).

De forma simultánea, se han ido redactando transformaciones lingüísticas de los hallazgos (integradas y perfeccionadas en el texto fenomenológico final). Este proceso se ha llevado a cabo, como hemos indicado, con los relatos y anécdotas, pero también con los materiales artísticos (donde la experiencia se halla ya interpretada). Todo esto en una especie de movimiento cíclico, por así decirlo, donde las dimensiones/fases descriptiva e interpretativa se han sucedido continuamente. Este movimiento circular es representado en la siguiente ilustración:

ILUSTRACIÓN 7: FASES DE LA INVESTIGACIÓN



#### 4.3. LOS IMPULSOS METODOLÓGICOS: LA DIMENSIÓN VOCATIVA

---

La *vocatio* es el término que se refiere al conjunto de *estrategias de escritura* que usa el investigador para exponer, en un *texto fenomenológico*, la naturaleza y la importancia del fenómeno estudiado de forma convincente. El objetivo de la *vocatio* es “permitir que las cosas ‘hablen’ o sean ‘escuchadas’ trayéndolas hacia la proximidad mediante el poder vocativo del lenguaje” (van Manen, 2002c, s.n.). La *vocatio* parte del presupuesto de que un texto puede “hablarnos” y que, por tanto, podemos experimentarnos como abordados por él.

La dimensión vocativa pretende transmitir conocimiento pático que, por naturaleza, reside o se sitúa más allá de las palabras. En nuestra propia existencia o en la existencia de otras personas existe este sentido pático, pero ¿cómo expresarlo en términos cognitivos, reflexivos o explícitos? La fenomenología “posee dos retos diferentes: las dimensiones temáticas y expresivas de la investigación... [Por ello], cuando vamos del significado temático al significado expresivo, entonces la pregunta que planteamos va desde ‘¿de qué habla el texto?’ a ‘¿cómo habla el texto?’” (van Manen, 1997, p. 345). Para atender al *cómo* del texto es necesario usar tanto recursos cognitivos como no cognitivos. En este cometido puede ser de mucha utilidad el lenguaje poético.

Van Manen propone los métodos vocativos como medios que contribuyen a consolidar el significado en el texto<sup>96</sup>. Estos métodos son *dimensiones* de la escritura y *no técnicas* a ser usadas en un sentido instrumental. En efecto, “únicamente podemos ver los efectos de estos métodos mediante el examen del mismo texto desde diferentes perspectivas. Cada párrafo y cada oración puede mostrar los efectos de estos métodos de escritura fenomenológica” (van Manen, 2002c, s.n.). Los métodos que sugiere van Manen son: *giro vocativo* (tono), *giro revocativo* (lo directamente vivido), *giro evocativo* (proximidad), *giro invocativo* (intensificación), *giro convocativo* (llamamiento) y *giro provocativo* (responsabilidad)<sup>97</sup>.

---

<sup>96</sup>Van Manen trata con profundidad la naturaleza de estos métodos en su artículo “*From Meaning to Method*” (1997).

<sup>97</sup> Para comprender mejor estos principios metodológicos, a continuación se integran textos fenomenológicos en la explicación de cada uno de ellos. Algunos de los textos que son originalmente escritos en inglés no se han traducido para asegurar que la relación establecida por

---

#### 4.3.1. EL GIRO VOCATIVO: TONO

---

El término “vocativo” deriva de *vocare*, llamar, y de la raíz *voice*, y quiere decir ‘dirigirse a’, ‘traer al habla’ En este sentido, cuando nos referimos al tono queremos decir “que debemos permitir que el texto nos hable, se dirija a nosotros de forma que su significado más profundo tenga un efecto no cognitivo sobre el lector” (van Manen, 1997, p. 359). Lo cierto es que un texto puede tener un tono que “es formal, informal, íntimo, solemne, sombrío, juguetón, serio, irónico, condescendiente, o cualquiera de muchas posibles actitudes. De forma similar, un periódico tiende a poseer un tono informativo, mientras que un libro de texto tiene un tono didáctico, y así” (Ibíd., p. 364). Pero, es en la poesía donde se revela mejor esta cualidad tonal:

Hay dos formas de leer un poema: puede ser leído por su mensaje o por su tono. A primera vista, parece una observación más bien de sentido común acerca de la entonación. La entonación es una función de las sensibilidades inflexivas de la voz y del sentimiento con el cual se lee algo. Así, un buen orador puede leer con tono y, al mismo tiempo, añadir tono al texto. Pero, aún en este caso corriente, el tono no es tan sólo un asunto acústico; tiene que ver con el significado y la experiencia sentida. Y, de esta forma, cuando leemos con tono en un sentido fenomenológico, entonces, leemos para el significado tonal que el texto debe ser capaz de ofrecer. Lo mismo es cierto para la escritura. Así, cuando creamos un texto con tono esperamos que el lector vaya a ser afectado por él. Experimentamos el tono del texto de forma no muy diferente a la forma en que experimentamos el efecto cautivante de una pieza musical convincente o de una melodía pegadiza. Como el tono musical, el tono textual puede dejar extensiones corporales y viscerales. Somos, literalmente, impresionados por él y afectados por él; no podemos alejarnos demasiado de su cualidad hechizadora. (Ibíd)

El tono del texto depende de algunos factores de la escritura. Por ejemplo, la repetición de los sonidos puede crear una cualidad vinculante de significado. Así, “la repetición de cualidades sensibles, mediante recursos como la aliteración..., el ritmo y la rima interna, contribuye a la riqueza acústica, una ‘imaginería’ audible en el texto. El efecto de estos métodos vocativos puede aumentar el ‘sentido vivido’ no-cognitivo comunicado mediante el texto” (van Manen, 2002c, s.n.). Es necesario que el investigador-escritor se plantee: “¿Cuál es el tono que pertenece a este texto?” (Ibíd.)

---

los autores entre lo escrito y el cómo está escrito se mantenga. Además, en lo personal, en algunos casos resulta más directo el *primer contacto* con el significado del texto cuando está en su idioma original. Por otra parte, se han seleccionado textos que encuentran reverberación en la propia experiencia vivida.

---

#### 4.3.2. EL GIRO REVOCATIVO: LO DIRECTAMENTE VIVIDO

---

El término “revocar<sup>98</sup>” (en inglés: revoke) quiere decir recordar, devolver, rescindir. Lo “directamente vivido” quiere decir que “el fenómeno toma lugar concretamente en el mundo de la vida de forma que el lector puede reconocerlo experiencialmente” (van Manen, 1997, p. 351) “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, 2002c, s.n.).

Este método usa las anécdotas e imágenes con el fin de “traer la experiencia a la presencia de forma vívida, haciéndola reconocible de forma no-reflexiva o inmediata” (Ibíd.). En efecto, las anécdotas

bien escritas y bien editadas pueden crear para el escritor y para el lector la experiencia de la presencia, intimidad, cercanía o proximidad en el lugar y en el tiempo. Una anécdota efectiva o una descripción de la experiencia vivida puede ser más que la suma de las partes de palabras que juntas las constituyen. Tal escrito puede llevar al lector más allá de las meras palabras y traer la experiencia descrita, de forma vívida, a la presencia (Ibíd.)

¿Quién no reconoce la experiencia que retrata esta anécdota de Van Manen? (aun cuando no sea vivida precisamente por un padre y su hijo):

El padre está trabajando con el ordenador. Está un poco preocupado e inquieto por el trabajo y por los plazos. Mark está jugueteando en un rincón del estudio y se golpea la cabeza. Es evidente que no se ha hecho daño. Sin embargo, acude llorando a su padre. El papá de Mark es una persona cariñosa, de modo que casi de forma automática echa hacia atrás la silla y sienta a Mark en las rodillas. “Pobrecito, que se ha dado en la cabeza. Deja que te dé un abrazo. ¿Ya te sientes mejor?” Pero se trata de unos minutos prestados. El padre no puede evitar sentir que se le molesta y desconcentra. Se le nota en la voz y en los gestos.

Así que Mark recibe dos mensajes. Uno dice: “Ven que te cuide”. El otro: “Por favor, déjame solo. Tengo mucho trabajo’. Luego se acaba el interludio. ‘¿Por qué no vas a mamá y le enseñas dónde te has hecho daño?’ Mark obedece y experimenta una atmósfera de ambivalencia. Un suceso trivial y cotidiano. La vida está llena de contradicciones. ¿Por qué nos íbamos a sorprender al descubrir que los niños tienen experiencia de la incertidumbre y de la inseguridad? (van Manen, 2004, p. 71).

---

<sup>98</sup> Revocar tiene algunos significados que son interesantes para lo tratado aquí: “Hacer retroceder ciertas cosas. El viento revoca el humo; tr. desus. Volver a llamar; Apartar, retraer, disuadir a alguien de un designio; Dejar sin efecto una concesión, un mandato o una resolución”. (Diccionario RAE online, <http://www.rae.es/>, consultado el 28/01/07).

---

### 4.3.3. EL GIRO EVOCATIVO: PROXIMIDAD

---

El término “evocar”<sup>99</sup>, explica Van Manen, deriva de *evocare* y significa “suscitar y también gritar o exigir algo y se refiere al acto de traer algo a nuestra mente o recuerdo, recreando imaginativamente a través de la palabra o imagen, asiéndose a la proximidad o provocando” (2002c). “Evocación” quiere decir, entonces, “que la experiencia es traída de forma vívida a la presencia de forma que podamos reflexionar fenomenológicamente acerca de ella” (van Manen, 1997, p.353). Un texto es evocativo cuando trae a la experiencia imágenes vívidas y asociaciones que provocan nuestra reflexión solícita.

Esto es lo podemos experimentar con el relato de Kirova (en van Manen, 2002f), “You Are Lonely When You Are All By Yourself”. Su lectura evoca espontáneamente recuerdos —ya muy lejanos en el tiempo pero cercanos a la experiencia personal— de momentos infantiles de una cierta “soledad” y “espera”:

“I am lonely when I am by myself”, says a six-years-old boy. He looks at me knowingly, as if he knows what happened to me when I was his age. When I think back, it was nothing really dramatic, the house did not go up in flames; I did not get assaulted by some scary monster. No, I was simply waiting for my Mom to come home. This is how I recall the experience:

I see my shadow on the wall. Is it that late already? I had not noticed the time because I was reading a book. My mother should have been home already. She is never late from work. What is she...No, no, that could no happen. When I finish another page she will come...I have been reading very fast, too fast, that's why she is still not home yet. I will read another page. But what was the part of the story that I just read anyway? It does not matter. What really matters is that I finished the page and that she should have been here. I approach the window to look for my Mom, but the street is empty.

I look at the room to make sure that everything is in its place. Everything will be okay because I am at home. But it is not. The room looks different, unusually quiet. I shudder. I hear my strange voice saying ‘Mom, please come’, but my words somehow fall bouncing to the floor; they scurry into corners. And then silence. My shadow on the wall is darker and bigger now. I am afraid to move because it moves, too. If I go in the kitchen to see what time is it, the shadow will come to me. It does no look my shadow any more. Maybe it's someone else's shadow making fun of me by doing the same things as I do. I may be only six-years-old, but I am not stupid. I am not going to let it ridicule me. From now on I

---

<sup>99</sup>En español: (Del lat. *evocare*) “Traer algo a la memoria o a la imaginación”. (Diccionario RAE online, febrero de 2007)

will not move. Good thing that I am on my knees, close to the stove because it is getting colder in the room. Moreover nobody can see from the window. I am safe for now. But why has the world turned so slow?

I am lonely. I miss my Mom. I am afraid. I am alone in the whole world, and I will be alone forever if she...

What's that? The sound of the key in the front door breaks the silence. "Mom, where have you been so long?" "But I just stopped to buy some groceries for dinner, honey". (pp. 156-157).

No todos los textos fenomenológicos tienen esta cualidad evocativa. Van Manen aclara que "una descripción puede ser concreta, situada en el mundo de la vida, pero no toda descripción concreta es vívida. La viveza o vitalidad es usada a menudo como una categoría evaluativa para estimar positivamente los textos fenomenológicos" (1997, p.353). De hecho, en el método evocativo la viveza no es un fin sino un medio. No se trata de buscar esta cualidad por sí misma sino porque su consecución tiene el objetivo de "evocar imágenes particulares que suscitan y traen a la presencia aspectos relevantes de la experiencia en la cual estamos interesados de forma que podamos reflexionar acerca de los significados inherentes a ellas" (Ibíd., p. 355). En otras palabras, la evocación "suscita, o trae a la presencia inmediata, imágenes y sensibilidades que son tan vívidas y reales que a su vez evocan respuestas reflexivas tales como asombro, interrogación o comprensión" (Ibíd., p. 354). Para conseguir esto, no hay límites a todos los posibles enfoques de escritura que uno pueda adoptar.

---

#### 4.3.4. GIRO INVOCATIVO: INTENSIFICACIÓN

---

Invocar<sup>100</sup> deriva del término *invocare* que significa invocar, acudir, apelar, conjurar, provocar, suscitar por conjuro. El escritor invoca el poder del lenguaje para tener cierto efecto sobre el lector. La intensificación quiere decir que "debemos 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, 1997, p. 355).

Van Manen compara a la intensificación del lenguaje con el efecto "espesante" y "condensante" de la poesía. Se trata de "la condensación del significado que

---

<sup>100</sup> Invocar proviene del lat. *Invocare* y significa tr. Demandar ayuda mediante una súplica vehemente y tr. Acogerse a una ley, costumbre o razón (Diccionario RAE, enero 30 de 2007)

experimentamos en el contingente, a menudo impredecible, momento de dar con las palabras correctas y la correcta combinación de palabras en nuestro intento de decir algo que esté bien” (Ibíd., p. 356). Tan anclado llega a quedar el significado que “si alteráramos el texto parafraseándolo o resumiéndolo, probablemente podríamos experimentar alguna pérdida de significado” (Ibíd.). Es interesantes destacar que en este esfuerzo de “invocar” el significado,

el autor intenta intensificar las complejidades y sutilezas del significado mediante recursos retóricos o poéticos y gracias a un cuidadoso sopesamiento de las palabras y de las combinaciones de palabras mientras permanece afinado a su uso y a los posibles efectos aumentativos o distorsionantes que las palabras pueden tener unas sobre otras cuando son compuestas y abonadas, colocadas unas junto a otras, y mezcladas en fértiles combinaciones. (Ibíd., p. 358).

Justamente, la intensificación del significado de las palabras es lo que parece emerger de algunos textos de van Manen. El primero de ellos es una descripción de la experiencia de la escritura (fenomenológica) desde las vivencias personales del autor (2002):

*Traversing*

But the self is affected in an even more fundamental way in writing. A peculiar change takes place in the person who starts to write and enters the text: the self retreats or steps back as it were, without completely stepping out its social, historical biographical being. This is similar to what happens when we read a story. One traverses a world that is not one’s own. Here everything is undetermined. Everything is possible. Just as one is no longer oneself when one loses oneself in a novel, so the writer, in writing, seems no longer quite this or that personal self. In a certain sense, the writer becomes depersonalized or a neutral self—a self who produces scripture.

To reiterate, writing is similar to reading in that we take leave of the common world that we share with others. We step out of one world, the ordinary world of daylight, and enter another, the textorium, the world of the text. In this world of shadows and darkness one traverses the landscape of language. One develops a special relation to language, a reflective relation which disturbs its take-for-grantedness. In fact, it may happen that in the attempt to write, one loses one’s very sense of language: one finds impossible to write. And yet one must write. One is drawn to write. One writes. One has become ‘one’ who writes” (pp. 3-4)

Cuando las cosas concretas son tratadas en un texto en el cual las palabras están intensificadas, “un efecto peculiar puede ocurrir: su significado textual comienza a dirigirse a nosotros. Decimos: ‘¡este poema, este texto me habla!’... [Tenemos] el



sentimiento de que somos puestos ‘en contacto’ con algo y así ‘vemos’ algo de una forma que es reveladora de esta experiencia sensible. La cualidad generalizadora o universalizadora del texto no es empírica o factual sino, más bien, es una conmovedora cualidad que involucra una facultad emocional o sensible” (van Manen, 2002c, s.n.).

Esta “comprensión sentida” del texto fenomenológico —mediante la intensificación del lenguaje— parece tener un efecto “aumentativo” o “expansivo”: se intensifica nuestro sentido de lo que es realmente significativo. Al mismo tiempo, esta manifestación del significado universal que hace el texto subraya lo particular. Como explica Van Manen, “debido a que el contenido del texto fenomenológico es concreto, particular y experiencial, la intensificación de su significado implica que la viveza de sus detalles únicos será también aumentada” (2002c, s.n.). Esto es lo que se pretende ilustrar con el siguiente fragmento del autor que explora la forma en que “el tacto trabaja con el silencio”:

El silencio es con toda seguridad uno de los mediadores más poderosos del tacto. En la interacción, el silencio puede funcionar de diferentes formas. Por ejemplo, existe un silencio que “habla”. Éste es el tacto de la “conversación silenciosa” en la que la charla queda desplazada o en la que las preguntas impertinentes sólo pueden molestar o herir. La raíz etimológica de “conversación” significa “vivir juntos, asociación, compañía, conocimiento”. El ruido de las palabras puede hacer que resulte difícil “oír” lo que la mera conversación del compañerismo puede producir. En la buena conversación los silencios son tan importantes como las palabras que se emplean. El tacto conoce el poder de la calma, y cómo permanecer en silencio.

En otro caso, establecer silencio significa dejar un espacio para que el niño pueda recobrase. Este tipo de silencio no sólo está marcado por la ausencia de discurso. Más bien, es el silencio de la espera paciente, de estar allí mientras se mantiene una atmósfera de confianza abierta y expectante. Puede significar una aprobación confiada (sin interrogar o poner a prueba el humor del niño), o un resuelto desinterés (sin serlo en realidad), o un tranquilo pasar por alto (que no es negligencia), o una presencia discreta (sin dar la sensación de que se está allí a propósito por el niño). Por supuesto, el silencio del tacto no debería confundirse con el silencio negativo que hace el vacío, como en un castigo de adulto o en el silencio del niño desafiante y vengativo.

Por último, existe el silencio del oído capaz de escuchar. Ésta es una atención incondicional a los pensamientos y sensaciones de la persona joven. El silencio en el tacto no significa que uno se niegue sistemáticamente a hablar, sino que uno se da cuenta de que hay momentos en que es más importante no dar opiniones, puntos de vista personales, consejos o hacer cualquier otro comentario” (1998, pp. 184-185)

---

#### 4.3.5. EL GIRO CONVOCATIVO: LLAMAMIENTO

---

El término “convocar” (*convoke* en inglés, derivado de *convocare*)<sup>101</sup> “significa llamar juntos, congregar, citar; una convocatoria..., ‘un llamar juntos’ (para recordarnos qué es lo que compartimos como humanos). Convocar es crear un espacio conversacional en el cual el otro puede ser encontrado” (van Manen, 2002c, s.n.) La dimensión convocativa, lo que pretende es hacer un llamamiento transformativo al lector al aportarle significados del mundo de la vida.

Esto se produce porque la comprensión o intuición fundamental que ofrece un texto fenomenológico no se reduce a una frase conceptual o a una afirmación intelectual. Por el contrario, *en* su lectura el lector puede experimentar una especie de “epifanía”, una revelación de significatividad o de sentido que, en algunas ocasiones, se descubre repentinamente. Como van Manen (1997) comenta,

epifanía quiere decir que el texto debe provocar un efecto transformativo de forma que su significado más profundo haga un llamamiento edificante al self 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 de nuestro ser... Epifanía es algo que se vive en la experiencia del lenguaje en la vida cotidiana. Experimentamos un momento ‘epifánico’ cuando un texto, repentinamente, nos habla, cuando se dirige a nosotros de forma que valida nuestra experiencia, cuando transmite una comprensión de vida que conmueve nuestras sensibilidades, cuando pulsa las cuerdas de la unidad de nuestro ser... Nos empuja a experimentar reflexivamente el significado de la vida tanto al nivel de la conciencia prerreflexiva y sensorial como al nivel de significado reflexivo que tiene que ver con nuestro papel en la vida (pp. 364-367).

Por todo lo dicho hasta aquí se comprende que la fenomenología hermenéutica puede llegar a *humanizar* este mundo “gracias a nuestra transformación y profundización de nuestra humanidad” (van Manen, 2002c, s.n.). El *llamamiento* hace referencia a que la comprensión acerca de los “otros” se hace más profunda. “Convocar es crear un espacio conversacional en el cual el otro puede ser encontrado” (ibíd.).

---

<sup>101</sup> En español (Del lat. *convocare*): 1. tr. Citar, llamar a una o más personas para que concurran a lugar o acto determinado (Diccionario RAE, online, consultado en febrero de 2007).

El texto de van Manen (2004), que se presenta a continuación, parece poseer esa capacidad de “manifestación” que consigue hacer un “llamamiento” a nuestro yo pedagógico: “todo niño [y toda persona] necesita que le vean”:

*MICHAEL*

*Michael corre hacia la puerta de su guardería. Para él la escuela es donde mejor se está. Su padre se encuentra unos pasos más atrás y observa cómo Michael usa toda su fuerza para abrir la pesada puerta. La profesora está sentada en su mesa, hablando con una madre, cuando el niño entra en el aula. Michael llega enseguida a su lado, con los ojos brillantes. Ha traído algo para la clase. ‘Mire, profesora. Mire quién está aquí.’ Pero ella está muy ocupada, ajena por completo a Michael, y los demás niños están entrando en el aula.*

*El padre de Michael se siente incómodo. Ha visto ese incidente otras veces. Ayer, Michael tiraba de la camisa de la profesora para decirle adiós, pero ésta también estaba ocupada hablando con un padre y no hizo caso al niño. La mayoría de los otros niños pasan junto a la profesora para quitarse el abrigo y colgarlo en sus respectivas perchas. Algunos otros, como hace Michael, se entretienen alrededor de la profesora, sin que nadie les haga caso. Michael ha dejado ya de intentar llamar su atención y se está quitando el abrigo. ‘Adiós Michael —dice su padre haciéndole un guiño—. Hasta luego. Que tengas una buena mañana.’*

*MARK*

*Mark va a otra guardería. También le acompaña su padre, que conoce la timidez del niño. Pero la puerta del aula está abierta de par en par y la profesora aguarda de pie en ella. Saluda a Mark con un cariñoso apretón de manos y un dulce movimiento de cabeza. ‘Buenos días Mark.’ Observa que el niño lleva un libro para la clase e inmediatamente se interesa por él. Mark está radiante de alegría y expectante. El padre de Mark observa que una madre espera detrás de la profesora porque desea hablar con ella. Pero antes la profesora termina con su habitual costumbre de saludar a cada niño que entra en el aula. Hace lo mismo al término de la jornada escolar. Todos los niños tienen su apretón de manos y un comentario adecuado que de forma especial da sentido a la conclusión de las tareas escolares.*

*¿Una diferencia importante? Creo que sí. ¿Una diferencia menor? Probablemente no. Sería muy duro decir que la profesora de Michael no ve a los niños que se le confían. Sin embargo, no sólo ocurre que la profesora de Mark ve a sus niños, sino que éstos tienen la completa experiencia de ser vistos. Sentirse visto es más que sentirse reconocido. Para el niño significa experimentar que es visto por el profesor. Significa que se confirma su existencia, que es una persona única y un alumno único. No todas las formas de ver tienen esa cualidad. Afortunado es el niño a quien se le ve de forma regular con un discernimiento pedagógico (pp. 37-39).*

---

#### 4.3.6. EL GIRO PROVOCATIVO: RESPONSABILIDAD

---

La palabra “provocar” (en inglés ‘) “proviene provoke’de *pro-vocare*, llamar hacia adelante, retar, incitar, agitar, suscitar a un sentimiento, apresurar, excitar” (van Manen, 2002c, s.n.). Mediante este método lo que se pretende es “articular el tipo de cuestiones éticas que son sugeridas en el estudio y que son las respuestas activas normativas (consejos, políticas, prácticas solícitas, etc.)” (Ibíd.) De esta forma, un buen estudio fenomenológico es capaz de suscitar respuestas normativas activas. “El llamamiento requiere una respuesta” (Ibíd.). Es en este sentido que “un texto firmemente provocativo tiende a provocar acciones. Es sensible a la acción y abierto al reino de lo ético” (Ibíd.).

Esto es especialmente relevante en el campo de la investigación pedagógica donde “la tarea de los teóricos educativos es la de impregnar su solicitud pedagógica con pericia hermenéutica mediante inspiración desde la cual conducirnós más cerca del niño” (van Manen, 1982, p. 48). El texto de Van Manen copiado a continuación tiene este carácter “provocativo”:

Un educador tiene que creer en los niños. Concretamente tiene que creer en las posibilidades y la bondad de los niños de los que es responsable. Si creo en un niño, lo refuerzo. Naturalmente siempre y cuando el niño sienta mi confianza como algo verdadero y como algo positivo. Un adulto que dice: ‘Déjame, que yo te lo hago’ puede que simplemente quiera ayudar. Pero el niño puede considerarlo como una afrenta a su habilidad y a su autosuficiencia. Y puede que diga: ‘¡Ya lo hago yo solo!’. Otro niño que interprete el ‘Deja que ya te lo hago yo’ como una falta de confianza puede reaccionar de forma más pasiva. Puede crecer inseguro o desconfiado de sus propias habilidades. La falta de confianza o la sospecha hacen que la verdadera pedagogía sea casi totalmente imposible. Los adultos que nos son capaces de tener y mostrar confianza en los niños son incapaces de ser verdaderos pedagogos, sea como profesores o como padres. Ésta puede ser la circunstancia de aquellos adultos que han perdido su confianza en el mundo y en los demás. Si yo no confío en los demás, si estoy bajo sospecha y no puedo vivir con seguridad y esperanza, entonces no puedo ser capaz de apreciar la confianza por el bien del niño.

La sospecha provoca negatividad, maldad, perversidad, incluso el mal. Suele provocar sospecha y desconfianza en los niños: ‘¿Por qué has tenido que volver a hacerlo?’, ‘¿No puedes hacerlo nunca bien?’, ‘¿Por qué voy a creerte esta vez?’, ‘¡Sé que no serás capaz de hacerlo!’, ‘¡Ya sé que no puedo confiar en ti!’, ‘¿Qué has hecho ahora?’. Un niño que oye o siente a un adulto decirle: ‘¡Sabía que no podía confiar en ti!’, queda atrapado en una esfera en la que es difícil encontrar el tono adecuado. Esto puede provocar en el niño miradas furtivas, tartamudeo, pausas extrañas, una mirada abatida o una propensión a pedir siempre disculpas o a decir las cosas que se supone que el adulto quiere oír. Y el adulto verá confirmadas sus sospechas. Y pronto su relación pedagógica se convertirá en una

relación de poder y manipulación, una relación en que al aprendizaje se convierte en una farsa” (1998, pp. 175-176).

Después de la lectura del fragmento de Van Manen acerca de la confianza en los niños: ¿No nos sentimos “llamados” a dar una respuesta? ¿Seremos indiferentes a la tremenda responsabilidad que supone ayudar a un niño a crecer en un clima de confianza verdadera y permanente? ¿Permitiremos que esos ‘modos desconfiados y negativos’ de tratar a los niños se infiltren en nuestra práctica docente cotidiana?

---

#### 4.4. LOS MÉTODOS O ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN

---

---

##### 4.4.1. MÉTODOS EMPÍRICOS: RECOGER LA EXPERIENCIA

---

---

##### 4.4.1.1. LA DESCRIPCIÓN DE EXPERIENCIAS PERSONALES

---

“Mis propias experiencias vitales resultan inmediatamente accesibles para mí de un modo que no lo son para nadie más” (van Manen, 2003, p. 72): esta es una afirmación fácilmente compartida por los lectores. Sin embargo, en FH la descripción de experiencias personales no busca explicar aspectos autobiográficos o privados de la vida personal. Las descripciones, por el contrario, se recogen en la medida en que parecen susceptibles de llegar a ser vividas por otras personas. En efecto, “la fenomenología siempre trata con cualquier fenómeno como una ‘experiencia humana posible’. Es en este sentido que las descripciones fenomenológicas tienen un carácter universal, es decir, intersubjetivo” (Ibíd., p. 75).

Una descripción fenomenológica consiste, esencialmente, en la descripción directa de la propia experiencia tal como es, sin ofrecer explicaciones causales o generalizaciones interpretativas. Esta descripción en la investigación puede serlo de la propia experiencia personal ya que ésta “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” (van Manen, 2002c, s.n.). En la presente investigación el proceso de recogida de material experiencial se ha iniciado con la escritura de recuerdos y experiencias personales referidas al fenómeno (ver Tomo II).

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 experiencias de los demás pueden ser posibles experiencias propias (van Manen, 2003, p. 75).

Es necesario hacer una distinción entre una descripción fenomenológica como material experiencial para la investigación del fenómeno (escrita por uno mismo o por otras personas) y la descripción fenomenológica que es fruto de la investigación (posterior al análisis fenomenológico-hermenéutico, como parte del texto final). Para que la descripción sea “fenomenológica” debe ser capaz de mostrar la cualidad temática general, los significados que están inherentes en ella, y la importancia de la experiencia y/o de tales significados (en el caso de la pedagogía: lo pedagógicamente importante). Lo cual, no cabe duda, puede incluso ser obtenido en una descripción (en su primera versión) realizada por otra persona-participante que aporta su experiencia a la investigación si tiene cierta sensibilidad fenomenológica.

Es necesario mencionar que las descripciones de la experiencia vivida (DEVs) —ya sean de la propia experiencia o provengan de la experiencia de otros— para llegar a constituir el material básico de la investigación pueden requerir un proceso de elaboración. Este proceso es previo y simultáneo a la aplicación de los métodos fenomenológico-hermenéuticos de análisis reflexivo. En el siguiente apartado y, de forma más amplia, en el siguiente capítulo se deja constancia de este proceso de recogida, ampliación, modificación y perfeccionamiento de las descripciones obtenidas.

#### 4.4.1.2. OBTENER LAS DESCRIPCIONES EXPERIENCIALES DE LOS DEMÁS

---

Además de la propia vivencia sobre el fenómeno objeto de estudio, una fuente básica de material es la experiencia vivida por otras personas. 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). Con todo, desde un punto de vista fenomenológico, “no estamos principalmente interesados en las experiencias subjetivas de los llamados ‘sujetos o informantes’ por la finalidad de ser

capaces de informar acerca de cómo algo es visto desde su perspectiva, visión o punto de vista particular (Ibíd.). Más bien, el objetivo es 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 que experiencia esencialmente humana. Es esta forma particular de preguntar acerca del objeto de estudio lo que distingue a la investigación FH de otros enfoques cualitativos tales como el interaccionismo simbólico, el análisis conceptual, la etnografía, etc.

Van Manen (2003) denomina *protocolos* a los relatos o textos originales (descripciones, anécdotas, historias, etc.) cuando provienen de otras personas. La recogida de protocolos no es una actividad sencilla, en contra de lo que pudiera parecer, debido a las cualidades que se le exigen a este material. En efecto, el hecho de escribir acerca de la propia vivencia requiere una cierta habilidad y/o experiencia ello. Por este motivo, ciertas personas (como los niños pequeños) no pueden ofrecer textos adecuados. Al mismo tiempo, la escritura de la propia experiencia promueve una cierta actitud reflexiva de forma que resulta más difícil que quien escribe trate simplemente acerca de su experiencia “inmediata” (pre-reflexiva). Del mismo modo, y según la experiencia obtenida de los diversos participantes, hace falta cierta “sensibilidad” hacia la experiencia vivida de forma que sea posible reconocer lo que es, la mayor parte del tiempo, “dado por supuesto” o que pasa “desapercibido”. En el caso de esta investigación, el primer condicionante está minimizado desde el momento en que las personas participantes son adultos y profesionales con estudios superiores (e incluso, en algunos casos, con experiencia docente universitaria) con suficiente preparación para comprender y responder positivamente a los requisitos de las descripciones tal como las planteamos en este trabajo. En cambio, con la *sensibilidad hacia la dimensión vivida de la experiencia* no sucede lo mismo y, como se comentará más adelante, no ha sido fácil hallar descripciones con esta cualidad.

Previamente a la recogida de las DEVs, en la entrevista inicial, se expuso a los participantes algunas de las características esperadas en las anécdotas (tal como sugiere van Manen, 2003, p. 82). Con este fin, se les ofreció una guía orientativa para la escritura de protocolos (recogida en el Tomo II).

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 o esencia... Una descripción fenomenológica corresponde a un ejemplo compuesto de ejemplos” (Ibíd., p. 138). Así, lo usual es que las descripciones se recojan en forma de ejemplos y, frecuentemente, como *anécdotas* de la experiencia vivida. De igual modo, variar los ejemplos en la redacción del texto final es el método usual para intentar mostrar los aspectos “invariables” del fenómeno y/o mostrar la diferencia entre dos fenómenos distintos (Ibíd.).

#### 4.4.1.3. DESCRIPCIONES EXPERIENCIALES EN LITERATURA

---

La literatura, la poesía y otras formas de relatos son una fuente rica de experiencias. Gracias a ellas los fenomenólogos pueden incrementar sus percepciones prácticas (van Manen, 2003, p. 87). Por ejemplo, ciertas novelas revisten un gran valor para la investigación ya que en ellas “se anuncian experiencias fundamentales de la vida que se ponen a disposición de nuestra lectura interpretativa” (Ibíd.). Buytendijk (1962, citado en van Manen, 1994, p. 3) destacó que “podemos aprender más acerca de las personas con Dostoyevski que desde la psicología” aludiendo la capacidad de percepción y la sensibilidad intuitiva de tal autor.

La narración, y más aún, las grandes obras literarias tienen un papel central en la investigación FH porque: a) Proporcionan experiencias humanas posibles (y que, tal vez, no experimentemos normalmente); b) Nos atraen e involucran de un modo personal en la experiencia; c) Nos permiten acercarnos a “mundos posibles” ampliando nuestras posibilidades existenciales; d) Son un mecanismo artístico que nos permiten retornar a la “vida tal como es vivida”; y e) Atienden la particularidad y la unicidad (ofreciendo relatos vívidos) al mismo tiempo que la trascienden (van Manen, 2003, p. 88 y Ayala, 2007a, pp. 161-163).

La poesía es otra forma literaria utilizada usualmente como un valioso recurso en la investigación fenomenológica. El pensamiento poético

juega un papel determinante en la generación del significado fenomenológico... En la medida en que el discurso fenomenológico emplea lenguaje poético puede beneficiarse del reconocimiento de cómo el discurso poético (ya sea en poesía, historia, novelas o dramas) está estructurado de forma diferente que la prosa narrativa y el discurso científico (incluyendo listados informativos, clasificación conceptual, formas lógicas de razonamiento, inferencias teóricas y pruebas empíricas)” (van Manen, 1996, p. 16).



Y, puesto que el reto de un texto fenomenológico reside en su capacidad de expresar significado de tipo no-cognitivo (pático) de la misma forma que cognitivo (expositivo), el lenguaje poético es un recurso insustituible<sup>102</sup>.

En la investigación sobre la esperanza se ha recurrido a algunos materiales literarios con el fin de hallar comprensiones profundas de la naturaleza de esta experiencia humana. Los textos seleccionados (que han sido integrados y trabajados de forma reflexiva en el texto fenomenológico final) son: *“El primer hombre”* de Albert Camus, *“Mal de escuela”* de Daniel Pennac, *“La carretera”* de Cormac McCarthy, *“Carta al padre”* de Franz Kafka.

#### 4.4.1.4. LA ANÉCDOTA COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO

---

Las anécdotas constituyen un instrumento habitual en la investigación-escritura fenomenológico-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). Posiblemente, una anécdota no es un recurso valorado muy favorablemente en un texto académico. Una anécdota (del fr. *Anecdote*, y este del gr. ἀνέκδοτα, cosas inéditas) se define como: “Relato breve de un hecho curioso que se hace como ilustración, ejemplo o entretenimiento”; “Suceso curioso y poco conocido, que se cuenta en dicho relato”; “Argumento o asunto de una obra” y “Suceso circunstancial o irrelevante”<sup>103</sup>. La anécdota, según estas definiciones, no parece tener el mismo valor que —por ejemplo— un hecho histórico, dado que puede considerarse con facilidad que se basa en alguna evidencia dudosa.

Sin embargo, para la investigación FH, se trata de un recurso sumamente útil para explicar nociones difíciles de aprehender con cualquier otro medio. Por ende, la presencia de las anécdotas en los textos fenomenológicos “no debe entenderse como ‘simples’

---

<sup>102</sup> Para una mayor clarificación de la naturaleza del lenguaje poético y su utilidad para la investigación fenomenológica ver el artículo “Phenomenological Pedagogy and the Question of Meaning” de Van Manen (1996).

<sup>103</sup> En el diccionario de RAE online, consultado el 06/10/07 en <http://buscon.rae.es/drae/>

ilustraciones para ‘aligerar’ o ‘hacer más fácilmente digerible’ un texto difícil o aburrido” (Ibíd., p. 132). Por el contrario, el valor de la anécdota radica, fundamentalmente, en que es capaz de explicar algo “particular” al mismo tiempo que una noción “general” o “universal”. De esta forma, “la anécdota comparte una característica epistemológica o metodológica fundamental con las ciencias humanas fenomenológicas, que también actúan en esa tensión entre la particularidad y la universalidad” (Ibíd., p. 36). Ciertamente, las anécdotas no se pueden generalizar, pero “la generalización empírica no es el objetivo de la investigación fenomenológica. La cuestión, que los críticos de la anécdota olvidan, es que la anécdota debe valorarse por razones distintas de las meras empírico-fácticas o histórico-fácticas” (Ibíd., p. 134).

Para Van Manen, las anécdotas tienen algunas funciones que son significativas para el discurso en ciencias humanas (Ibíd., pp. 135-136):

- Sirven de *contrapeso al pensamiento abstracto* porque intentan penetrar en las capas de significado de lo concreto.
- Implican un *impulso pragmático*, esto es, obligan a establecer una relación entre la teoría y la vida, entre el pensar y el vivir.
- Pueden dar cuenta de *ciertas enseñanzas o doctrinas que nunca fueron escritas*. Por ejemplo, las anécdotas de Sócrates que revelan tanto su biografía como la esencia de sus enseñanzas.
- Pueden considerarse como *historias probables* y condensaciones narrativas de verdades, por lo general, reconocidas por todos.
- Pueden servir de *material de aprendizaje* (en forma de casos) para la reflexión.
- Posibilitan la *participación prerreflexiva 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.

Desde un punto de vista metodológico, las anécdotas hacen posible que el texto adquiriera un carácter narrativo. Así, gracias a la anécdota, “se crea una forma textual

híbrida, que combina tanto el poder del discurso filosófico o sistemático con el poder del lenguaje poético o literario” (Ibíd., p. 137). Del mismo modo, dada su naturaleza “aglutinante” de lo particular y lo universal, la anécdota “nos capacita para involucrarnos, de un modo prerreflexivo, en la experiencia concreta 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 prerreflexivas y reflexivas del lenguaje” (Ibíd.).

Teniendo en cuenta estas cualidades, en las fases previas de la investigación (Ayala, 2007b) se llegó a la conclusión de que las anécdotas constituían la forma más idónea de recopilar experiencia vivida acerca de la esperanza pedagógica. Sin embargo (como se dirá más adelante), a pesar de que lo que se solicitó a los participantes fueron anécdotas, la tendencia fue la de elaborar textos con las características de un relato (más extenso y que recoge los sucesos de un período relativamente largo de tiempo).

En realidad, la idea de lo que debía ser una “anécdota” correspondía a nuestra experiencia previa de investigación del fenómeno del *reconocimiento pedagógico* mediante la metodología FH (Ayala, 2007a). En esta investigación el material experiencial básico fueron las anécdotas. Sin embargo, lo que se ha recopilado en esta investigación son materiales experienciales en forma de relatos que incluyen, en su mayoría, fragmentos anecdóticos o una anécdota principal donde el educador “concentra” el momento clave de su vivencia de la EP. Dicho de otro modo, se trata de anécdotas insertadas en un relato más amplio acerca de la relación pedagógica entre un educador y su/s educando/s.

Reflexionando acerca de este hecho (Cap. 3), se ha llegado a la conclusión de que, dada la naturaleza del fenómeno de la EP, los relatos lo recogen de una forma más idónea que las anécdotas. Sólo en algunos casos, las anécdotas han sido el medio privilegiado para que algunos de los participantes condensen la vivencia de su esperanza. Con todo, en todos los relatos se integra un componente anecdótico: generalmente cuando se trata acerca del momento o los momentos donde parece vivirse de forma más intensa la EP.

Se ha de mencionar que los materiales experienciales que han servido de base para el estudio del fenómeno han sido recopilados por diversos procedimientos hasta llegar a su forma definitiva. En concreto, las anécdotas y relatos que se integran finalmente en el texto fenomenológico sobre la esperanza pedagógica es el fruto de varias fases de trabajo sobre el material experiencial original. La forma en que se ha verificado este proceso

configuración de las anécdotas/historias desde la recogida de DEVs pasando por las sucesivas entrevistas se explica de forma detallada en el siguiente capítulo.

#### 4.4.1.5. ENTREVISTA CONVERSACIONAL

---

La entrevista conversacional tiene dos propósitos específicos: se usa como medio para explorar y reunir material experiencial, y también como medio para desarrollar una relación conversacional con la persona participante basada en el significado de su experiencia. En la práctica, este tipo de entrevista requiere una gran atención por parte del investigador porque es sumamente fácil alejarse de la pregunta fundamental hacia contenidos poco relevantes o, por otra parte, de tipo interpretativo y biográfico. Por este motivo es recomendable involucrarse en las entrevistas una vez que se ha trabajado, de una u otra forma, sobre el fenómeno que se quiere estudiar.

En esta forma de entrevistar se debe intentar “mantenerse cercano a la experiencia tal como fue vivida” (van Manen, 2003, p. 85) y para esto debe formularse preguntas que ayuden a los entrevistados a ser concretos (personas, situaciones, acontecimientos, etc.); pedir ejemplos; escuchar y contribuir con habilidad a que los recuerdos sean evocados.

Aunque sea brevemente, es necesario hacer una distinción entre la entrevista conversacional y otras modalidades de entrevista en investigación cualitativa como la entrevista en profundidad (la más afín). La entrevista en profundidad aspira obtener información sobre el objeto de estudio asumiendo que esta información está presente en la biografía de la persona entrevistada (ver Pérez Serrano, 1994). En modalidad de entrevista se explora la interpretación que la persona tiene acerca de la experiencia. Por el contrario, la entrevista conversacional se orienta a la obtención del significado vivido de la experiencia, prescindiendo de las interpretaciones subjetivas que se puedan hacer acerca de ella.

En el desarrollo de esta investigación, la entrevista ha cumplido tanto la función de recogida de material experiencial como la de profundización en el significado de la experiencia. Es decir, ha cumplido una función tanto descriptiva como interpretativa, de forma simultánea o en diferentes momentos. En el primer caso, se trató de entrevistas previas para introducir al participante en la investigación y en las características de los

protocolos y entrevistas para recoger las DEVs de forma oral<sup>104</sup>. En el segundo caso, se realizaron entrevistas (al menos una por participante y hasta cuatro, si el material lo requería) con el fin de ahondar en los significados esenciales de la experiencia ofrecida. En el Tomo II de este trabajo se recogen las cuestiones que sirvieron de *guía* para la conversación con los diferentes educadores implicados.

#### 4.4.1.6. OBSERVAR, LA ANÉCDOTA EXPERIENCIAL

---

El método de la observación de cerca pretende adentrarse en el mundo de la experiencia vivida de una persona participando de una forma cercana en su vivencia. Esta “participación” puede resultar un lugar común en investigación cualitativa, pero van Manen advierte que “desde el momento que decimos esto debemos ser prudentes y evitar una interpretación demasiado simplista de lo que es una observación de cerca, en tanto que variación de la observación participante” (van Manen, 2003, p. 86).

La observación de cerca busca aproximarse, de la forma más cercana posible, al mundo vital de la persona observada con el fin de llegar a aprehender —*in situ*— el significado de determinada experiencia vivida por ella. En cambio, en la observación participante (por ejemplo, en una investigación etnográfica) el investigador pretende introducirse y formar parte de la cultura o del contexto (valores, costumbres, significados, etc.) al que pertenecen quienes están siendo observados. Otra diferencia fundamental es que la observación de cerca evita cuidadosamente formular esquemas de pensamiento previos (ya sean personales o teóricos), mientras que la observación participante parte de categorías previas —aun cuando sean provisionales— o llega a ellas al final del proceso. Asimismo, en la observación participante se verifica un proceso de categorización de los aspectos esenciales de la realidad, mientras que en la observación de cerca el final del proceso —y es su elemento distintivo— es la elaboración de anécdotas (van Manen, 2003)

Es importante detectar, por tanto, en qué consiste la actitud básica del investigador cuando “participa” de la experiencia de la persona en cuestión. Van Manen la define como

---

<sup>104</sup>Se han adoptado diferentes mecanismos para la entrevista y la recogida de los protocolos (encuentro directo, conversación telefónica, interacción mediante correo electrónico) según la disponibilidad de los participantes —distancia geográfica y tiempo, particularmente— y de la propia investigadora.

la actitud de asumir una relación que se encuentra lo más cerca posible y a la vez mantiene un estado de alerta hermenéutico con respecto a situaciones que nos permiten dar constantemente un paso atrás y reflexionar sobre el significado de dichas situaciones... Requiere que el investigador sea participante y observador a la vez, que mantenga cierta orientación a la reflexión y al mismo tiempo se proteja de la actitud más manipulativa y artificial que una actitud reflexiva tiende a introducir en una situación y relación social (2003, p. 87)

Si el material experiencial más interesante que se genera a partir de la observación de cerca es la anécdota, el investigador debe ser sensible a la forma en que los acontecimientos anecdóticos se hacen presentes en el transcurrir de la experiencia de la persona observada. A diferencia de lo que sucede en la entrevista y en la recogida de protocolos, el investigador-observador debe intentar “reconocer qué partes del ‘texto’ de la vida diaria son significativas para el estudio ‘mientras’ está sucediendo” (Ibíd.) Con todo, posteriormente se hace necesaria una revisión que elimine el contenido irrelevante de las anécdotas así recogidas.

En el caso de la presente investigación, se había valorado en diferentes momentos si la observación de cerca era un método idóneo para una adecuada aprehensión del fenómeno de la esperanza pedagógica. Desde una reflexión puramente teórica no se llegó a ninguna conclusión decisiva, ya que se entreveían tanto posibilidades como grandes limitaciones. Por tanto, se determinó hacer una experiencia práctica de la observación de cerca. Se llevó a cabo la observación de cerca de varias jornadas escolares de una maestra de primaria. La finalidad era la de “captar” *in situ* los momentos de EP que en la relación con sus alumnos pudieran emerger. Cabe mencionar que esta maestra fue seleccionada por el reconocimiento notable que de ella han hecho otros profesionales de la educación como educadora “esperanzada” y por los cambios significativos (constatados) que suele obtener de los niños con pobre desempeño o con conducta problemática gracias a su actitud.

Esta experiencia, sin embargo, sirvió para confirmar que la observación de cerca no es un método adecuado para la exploración del fenómeno de la esperanza pedagógica. En efecto, a medida que avanzaba el trabajo de determinación de la naturaleza esencial de la EP, se ha hecho más profunda la convicción de que difícilmente pueden “observarse” los momentos de esperanza. Esto se debe a que se trata de una vivencia con unas cualidades sumamente particulares: se verifica principalmente a nivel personal-privado (pensamientos, sentimientos, aspiraciones, etc.) aunque se expresa de forma verbal y no verbal en la relación con los educandos y otras personas relacionadas; generalmente se da

en el contexto de la relación pedagógica con una personas concretas con las que se ha vivido una historia, por así decirlo, marcada por varios acontecimientos precedentes; está inmersa en el conjunto de otras experiencias pedagógicas (expectativas, afecto, responsabilidad pedagógica, etc.) de las que difícilmente puede ser aislada *in situ*. Finalmente, estuvo presente un fuerte condicionante ético (que es el más decisivo, a mi juicio): la proximidad requerida para “atrapar” momentos de esperanza vividos por la persona observada era elevada y, por tanto, la invasión de la intimidad era un riesgo continuo<sup>105</sup>. Si se tiene presente que un requisito ético de la investigación es el de toda incomodidad a los participantes, es posible comprender que el objetivo latente de la observación contradecía esta intención: “Voy a observar cuándo y cómo tienes esperanza por tus alumnos”, “Voy a comprobar si tienes esperanza por ellos...” Finalmente, se decidió no proseguir con esta iniciativa, dadas todas las razones apuntadas.

Con todo, se ha verificado cierta forma de “observación de cerca”: la observación y descripción de momentos de EP en películas cinematográficas. De esta forma ha sido posible obtener descripciones de la esperanza de los educadores hacia sus alumnos en una forma anecdótica. En general, al recoger material experiencial de las películas ya estamos tratando como material que ha sido interpretado (por eso comentaremos esta actividad más adelante, como método reflexivo), excepto en el caso de ciertos documentales que presentan la experiencia “al vivo”.

#### 4.4.1.7. LA BIOGRAFÍA COMO RECURSO PARA EL MATERIAL EXPERIENCIAL

---

Las biografías, autobiografías o historias de la vida personal tienen como finalidad general dar a conocer los actos privados, personales y únicos de las vidas individuales<sup>106</sup>. Sin embargo, en la fenomenología hermenéutica las biografías son “ricos yacimientos de descripciones sobre la experiencia vivida para el análisis fenomenológico o para convertirlo en anécdota o historia... Mientras que la biografía se encuentra orientada hacia

---

<sup>105</sup>De hecho, esta incomodidad fue manifestada verbalmente por la maestra, a pesar de la relación de amistad mantenida con ella.

<sup>106</sup> “Biografía” (Del gr. mod. βιογραφία, de βιογράφος, biógrafo) 1. f. Historia de la vida de una persona (Diccionario RAE online consultado el 07/09/08 en <http://buscon.rae.es/draeI/>).

el significado individual o privado, la fenomenología se encuentra orientada hacia el significado existencial” (van Manen, 2003, p. 89).

Por ejemplo, Witte-Townsend (en van Manen, 2002f, p. 167) escribe acerca de la pérdida de su madre en la infancia y usa datos auto-biográficos como material para extraer el significado de esta experiencia. Básicamente, la autora trata de mostrar cómo las experiencias de la infancia, especialmente las traumáticas (como la muerte o el divorcio) dejan una huella permanente que puede reconocerse en manifestaciones de la vida presente. Van Manen comenta que “mientras su relato es muy personal, trasciende la dimensión biográfica de lo personal en cuanto que podría ser la experiencia de cualquier persona, la memoria de cualquier persona, la pérdida de cualquier persona” (Ibíd.).

Este recurso ha sido usado en esta investigación en la medida en que algunos fragmentos de descripciones personales son auto-biográficos y se usan para la exploración de significados considerando que pueden ser reconocidos como “experiencia probable de EP” por otros educadores. Así también, se ha recurrido a la novela autobiográfica de Albert Camus, *“El primer hombre”*, como un material básico para el estudio de la esperanza pedagógica (en este caso, desde la perspectiva del alumno sujeto de la esperanza).

#### 4.4.1.8. EL ARTE COMO FUENTE DE EXPERIENCIA VIVIDA

---

El material artístico “no discursivo” (pintura, escultura, música, cinematografía, etc.) puede considerarse como un “texto” que contiene un lenguaje (no-verbal) con su propia forma de expresión y su propia gramática. Van Manen explica que, como los artistas se dedican a dar forma a su experiencia vivida, los productos de arte son, en cierto sentido, “experiencias vividas transformadas en configuraciones trascendidas” (2003, pp. 91-92). Un ejemplo de la forma en que se puede llegar a ciertas comprensiones fenomenológicas gracias a una obra de arte se encuentra en el artículo de van Manen (2002a): “Care-As-Worry or ‘Don’t Worry, Be Happy’ ” Allí se trata la cuestión (analizada por Lévinas) de cómo el rostro del Otro “llama” a la persona a cuidar de él y a evitar hacerle daño. Van Manen hace un estudio fenomenológico-hermenéutico a partir de las pinturas de Caravaggio y de Rembrandt que retratan el “Sacrificio de Isaac”.

En el caso de esta investigación, el material artístico (además de las fuentes literarias mencionadas) lo constituyen las películas. De una primera selección de películas analizadas se escogió, finalmente, la de *“Los chicos del coro”* (dirigida por Christophe



Barratier) por considerarla particularmente poética. A la lista más amplia de películas visionadas se integra de *“El milagro de Anna Sullivan”* (Arthur Penn), *“Mi pie izquierdo”* (Jim Sheridan), *“Ser y Tener”* (Nicolas Philibert) y *“Don Bosco”* (Ludovico Gasparini). En todas y cada una de ellas se recogen escenas sobre la esperanza vivida en el seno de una relación pedagógica.

#### 4.4.4.9. CONSULTAR DOCUMENTACIÓN FENOMENOLÓGICA

---

En toda investigación FH se debe tener en cuenta la posibilidad de que existan textos de otros fenomenólogos que hayan tratado ya, sea de modo descriptivo o interpretativo, el tema o la cuestión en la que uno está interesado. También es posible que no existan tales documentos relacionados directamente con el tema, pero sí otros estudios vinculados indirectamente con el fenómeno objeto de investigación. La razón fundamental por la cual es importante llevar a cabo esta confrontación es el hecho de que “el trabajo de otros fenomenólogos se convierte en fuente para nosotros con la cual dialogar” (van Manen, 2003, p. 93).

En efecto, al estudiar estos documentos se comprueba la forma en que se ha procedido en la investigación y se aprecia la huella personal que cada autor ha sabido imprimirle. Esto puede servir de inspiración para desarrollar el propio enfoque personal de investigación FH. Al mismo tiempo, estos trabajos permiten ver los límites de la capacidad personal de percibir e interpretar los significados de determinado fenómeno y, al mismo tiempo, trascender estos límites. Por este motivo, van Manen aconseja que no se consulte la documentación fenomenológica de expertos antes de empezar el propio trabajo. Sólo así, uno puede realmente llegar a contrastar los propios hallazgos con los de otros y encontrarse con “dimensiones de significado que hasta entonces no había formulado ni sospechado” (Ibíd., p. 94).

Teniendo en cuenta estas recomendaciones, en este trabajo se ha acudido a los textos fenomenológicos sobre la esperanza pedagógica al final de la investigación. Con todo, hay que reconocer, que sobre este fenómeno en concreto sólo se dispone de escaso material. En efecto, sólo algunas páginas de van Manen (en 1983, 1985, 1998 y 2004) y un breve apartado en un artículo de Bollnow (1962/1989) han tratado de forma fenomenológica la esperanza de los educadores. Sin embargo, en la redacción del texto fenomenológico se han revisado-confrontado de forma fructífera algunas ideas

provenientes de escritos filosófico-fenomenológicos como los de Bollnow (1962), Laín Entralgo (1984) y Marcel (1954), que describen el significado de la esperanza como experiencia humana. Mientras algunas de estas nociones ya habían sido estudiadas en el Cap.2, otras son tratadas por primera vez aquí.

---

#### 4.4.2. RECOGIDA DE DATOS

---

En las investigaciones propias de las ciencias humanas —como es el caso de la pedagogía— los “datos” son la experiencia humana. Sin embargo, el término “dato” en FH tiene un significado ambiguo. En realidad, sólo adquiere significatividad cuando se tiene en cuenta su etimología: dato, del lat. “datum”, significa “lo que se da”<sup>107</sup>. Es decir, se parte de la idea de que “en cierto sentido, nuestra experiencia nos es ‘dada’ en la vida cotidiana” (van Manen, 2003, p. 72). Sin embargo, aunque esta experiencia nos sea “dada” en un relato experiencial o descripción de la experiencia vivida, no deja de tener un “elemento elusivo esencial” (Ibíd.), por el cual reconocemos que lo que se nos ofrece no es idéntico a la misma experiencia vivida.

En el caso de esta investigación, los “datos” o material experiencial (ME) incluyen descripciones de la experiencia vivida (DEV), relatos experienciales o anécdotas, transcripciones de entrevistas y descripciones de observaciones de cerca. Al mismo tiempo, se han recopilado descripciones de fragmentos de películas y descripciones literarias.

En cuanto a las DEVs y anécdotas, su recopilación se ha verificado en tres fases sucesivas para tres grupos diferentes de participantes en el período comprendido entre septiembre de 2007 y septiembre de 2008. El método básico para obtener el ME ha sido la entrevista conversacional (explicada más arriba). Así, la primera tanda de ME se obtuvo en el período comprendido entre septiembre 2007 y diciembre del mismo año. El primer contacto con este material y su análisis llevó a comprender la necesidad de una nueva recogida de material experiencial, que se verificó entre marzo y abril del 2008 con nuevo grupo de educadores. Finalmente, entre julio y septiembre de 2008 se llevó a cabo la tercera fase intensiva de recogida de material experiencial. Estos tres períodos se refieren a la recopilación de ME “por primera vez”, es decir, aquellos encuentros donde los autores

---

<sup>107</sup> Consultado del Diccionario RAE online (18/08/08) en <http://buscon.rae.es/drae/>

de las DEVs nos ofrecieron su primer relato de la experiencia. Sin embargo, debido a que después de cada revisión de material ha sido necesario entablar nuevos contactos para la reformulación y profundización de los relatos, entre septiembre de 2007 y diciembre de 2008 mediante las entrevistas conversacionales (interpretativas) se ha verificado un proceso permanente de recogida y análisis de material experiencial.

Como resultado final, se han seleccionado como material de trabajo 36 relatos de los cuales 3 son de maestros de Ed. Infantil, 14 de maestros de Primaria, 8 de profesores de secundaria y/o psicopedagogos, 5 de educación superior, 5 de madres y padres de familia, y uno de una experiencia institucional que afecta a un centro de educación secundaria obligatoria.

Cabe destacar, con todo, que los criterios y principios que han guiado la selección de los educadores participantes y la decisión acerca del tipo y de cantidad de ME adecuados para alcanzar los objetivos de esta tesis han ido modificándose sustancialmente con el paso del tiempo y el avance del trabajo investigativo<sup>108</sup>.

#### 4.4.2.1. SELECCIONANDO A LOS PARTICIPANTES

---

El objeto de la investigación es la esperanza de los educadores, concretamente de los maestros y profesores<sup>109</sup>. En el Proyecto de Tesis (PT) precedente a esta investigación se defendió la necesidad de recurrir a la experiencia de personas con “elevada” esperanza. Pero, ya desde el primer momento del trabajo práctico de la investigación se comprendió que una experiencia auténtica de EP revelaría su naturaleza en el mismo momento de hacerse presente con independencia de la “intensidad” con que la persona fuera susceptible de experimentarla. En realidad, estas aspiraciones iniciales del PT revelaron su

---

<sup>108</sup> En el apartado dedicado al método de la reducción (Cap. 3) ya se ha hecho explícito el fundamento de estas necesarias y deseables modificaciones de las propias pre-comprensiones.

<sup>109</sup> En esta investigación se usa de un modo general la palabra “educador” para referirse a los profesores, padres, madres, orientadores, psicopedagogos, etc. En el lenguaje español el educador es “el que educa”, es decir la persona responsable de “desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc” (diccionario RAE online). Para referirse a los educadores profesionales de la etapa Infantil y Primaria se usa el término “maestro”, y para mencionar a los educadores profesionales de la etapa secundaria o superior se utiliza el de “profesor” (como es habitual y oficial en España). Las responsabilidades pedagógicas especiales de los otros participantes se indican también: Psicopedagoga, Jefe de estudios.

ambigüedad y superficialidad al plantearse las siguientes cuestiones: *¿Con qué mecanismos podría llegar a determinarse esta “intensidad” o “grado de esperanza pedagógica”? y ¿Con qué criterio ésta se mediría? ¿Es realmente medible o cuantificable? ¿Cómo “medir” algo que, además de no ser cuantificable se desconoce aún? Aún en el caso de que todo esto fuera posible, ¿qué sentido tendría esta “medición” para la comprensión de naturaleza esencial de la esperanza pedagógica?*

De esta forma, la cuestión se retomó desde el principio llegando a cuestionar la universalidad de la EP: ¿Hasta qué punto la esperanza (pedagógica) es una experiencia humana compartida por cualquier educador (principalmente profesor/a, pero también padre/madre)? La conclusión obtenida ha sido la de que la esperanza es una experiencia universal —en el sentido de “una experiencia humana posible” (Van Manen, 2003, p. 75)— en toda relación pedagógica entre un adulto y un menor. En efecto, prácticamente la totalidad de personas hemos vivido en alguna ocasión la EP, ya sea en calidad de educandos (como hijos o como alumnos) como en calidad de educadores (como padres y/o profesores). Llegar a esta conclusión supuso ver que no habría mayores dificultades en recabar ME de un grupo de educadores que aceptaran ofrecer su experiencia, dado que cualquier persona que haya vivido la EP sería un candidato idóneo para ofrecer material relevante acerca del fenómeno.

Al inicio de esta investigación, otro de los criterios de selección fue la pertenencia de los profesores a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria dada la problematicidad contextual de este período de escolarización. Inicialmente se consideró que estas circunstancias pondrían a “prueba” la autenticidad de la esperanza de los profesores y de esta manera sería posible acceder a experiencias más ricas. Sin embargo, se ha comprendido progresivamente —gracias al contacto directo con la experiencia vivida por los educadores— que la genuina EP se da en cualquier contexto, circunstancia, nivel, condición, etc. Además, es realmente difícil determinar la “problematicidad” que para un profesor puede revestir el contacto con determinado/s alumno/s y/o la “problematicidad” que la situación educativa pueda suponer para determinado educador. De hecho, la mayoría de los relatos (aunque no todos) hablan de la manifestación de la esperanza pedagógica en situaciones difíciles desde el punto de vista de cada educador en el contacto con menores de todas las edades. Por tanto, la opción definitiva fue la de propiciar la mayor apertura posible en la captación de la vivencia, accediendo a todo tipo de contextos y de experiencias profesionales educativas. Esta decisión se fundamenta también en la

aspiración de la FH a ofrecer un conocimiento sobre las experiencias pedagógicas cotidianas que, aunque tiene en cuenta los elementos contextuales y temporales de estas vivencias, pretende discernir aquello que es esencial y, por ello, común a todas las experiencias vividas.

Además, partiendo de este criterio se hace posible la obtención de una gran riqueza de ME. En efecto, el material obtenido supone la participación de educadores pertenecientes a todos los niveles educativos, a distintas zonas geográficas, de diversa formación pedagógica y de la más variada experiencia docente, que desempeñan sus tareas en centros educativos con características y contextos muy heterogéneos entre sí. En ese sentido, sin interés en ninguna forma de generalización, es evidente la gran ventaja que supone esta riqueza de material experiencial humano para una aprehensión más comprensiva de su significado.

Más arriba se ha indicado que *cualquier* persona en calidad de educador podía ofrecernos ME relevante para nuestro interés investigador. Sin embargo, puesto que nuestra investigación acerca de la naturaleza esencial de la esperanza en gran parte se basa en los relatos de la experiencia personal, era deseable que esta experiencia fuera lo suficientemente “rica” como para ofrecer comprensiones significativas acerca del fenómeno. Dicho de otro modo, había que asegurarse de que las personas a quienes se les solicitara la experiencia tuvieran un cierto “bagaje” o “fondo” de la vivencia de la esperanza que les permitieran ofrecer/escoger como “ejemplo” o “muestra” de ello un relato significativo. Van Manen, al respecto expresa que

cualquier descripción de una experiencia vivida es una fuente apropiada para describir aspectos temáticos del fenómeno que describe. Pero también es cierto que algunas descripciones son más ricas que otras. Lo confirma nuestra experiencia de que en nuestras conversaciones o diálogos solemos aprender más de la vida de algunas personas que de otras. Sin embargo, cuando una persona comparte con nosotros determinada experiencia, siempre habrá algo que nosotros podamos recoger de ella (van Manen, 2003, p. 110).

En consecuencia, para establecer el contacto con los educadores se determinó que debían poseer una experiencia significativa o reconocida de la esperanza (pedagógica). ¿Cómo llegar a esta determinación? Sencillamente, se decidió que los “profesores esperanzados” serían quienes eran así considerados por parte de sus compañeros de trabajo, sus familias, sus alumnos, etc. y, en el caso de que fuera posible, también por la

evaluación personal<sup>110</sup>. Evidentemente, esta búsqueda de personas ha sido intencional, pero no es posible ni deseable llamarlo “muestreo”, puesto que el sentido “generalización→población” es irrelevante.

Finalmente, el grupo de educadores participantes a través de DEVs son personas con un compromiso palpable con los niños y con la educación que desempeñan o han desempeñado (puesto que incluso participó una persona jubilada) su labor en contextos educativos de características heterogéneas (Cataluña, Valencia, Madrid, Castilla-La Mancha, etc). En general, todos ellos son considerados —por quienes estén en contacto con ellos— como “profesores con esperanza”.

Por otra parte, teniendo presente que la formulación de DEVs que aporten material relevante supone un cierto dominio del lenguaje se pensó, en principio, que esto no supondría mayores dificultades dado el nivel y el tipo de formación de los participantes. Con todo, el hecho es que para muchos no ha sido fácil satisfacer la propuesta de adecuadas DEVs. Ahora bien, las dificultades no se relacionan con la preparación sino más bien con la necesidad de una cierta *sensibilidad fenomenológica*, por así decirlo, respecto de la propia experiencia vivida. Es esta sensibilidad la que ha hecho posible que algunas personas ofrecieran relatos más ricos que otros con independencia de la riqueza implícita en la experiencia vivida por ellas. En esta misma línea, conviene mencionar también aquí la dificultad de captar, en algunos casos, la naturaleza de una DEV (en forma de anécdota) en el sentido que les era solicitada. En estos casos se hizo necesaria una mayor conducción por mi parte. A pesar de esta ayuda, algunos relatos (pocos) fueron descartados dada la dificultad patente de sus autores de exponer (de forma escrita o mediante conversación) la dimensión experiencial de su vivencia en torno a la EP. Otra estrategia de recogida del material, teniendo en cuenta estos condicionantes, fue la de ampliar un mismo relato potencialmente rico de significados relevantes mediante las sucesivas entrevistas conversacionales. Para la finalidad de la investigación, esto resultó más apropiado que la búsqueda de nuevos participantes.

---

<sup>110</sup>Algunos de los comentarios acerca de estos profesionales fueron: “es el prototipo de profesora esperanzada”; “eso sí que es tener esperanza: es la persona ideal”; “realmente es contagiosa su forma esperanzada de tratar a los niños y de enseñar”, etc. Cabe destacar que la mayoría de las personas contactadas han aceptado participar en la investigación una vez que se les planteó con claridad la forma en que se usarían sus relatos, la confidencialidad, el tipo de “información” que interesaba de su experiencia, etc.

Es necesario mencionar que este ME, una vez superados los requisitos previos hasta aquí mencionados, se confrontó con la cuestión decisiva que hasta la etapa de análisis intensivo (más de un semestre después de la primera fase de recogida de datos) era imposible de responder: *“¿Se trata de auténticos relatos de esperanza pedagógica?”* Esta cuestión, evidentemente, solamente podía ser respondida una vez que las cualidades esenciales acerca de qué es la esperanza pedagógica fueran manifestándose. Es en esta etapa (Cap. 6) donde se verifica el proceso de análisis y selección/eliminación de algunas DEVs.

Es necesario destacar, para finalizar, que la EP se ha revelado como un fenómeno cuyo carácter inefable ha supuesto un reto no sólo para la investigación por parte de terceras personas sino para la aprehensión por parte de las mismas personas implicadas.<sup>111</sup>

#### 4.4.2.2. DETERMINANDO LA CANTIDAD DE MATERIAL

---

La decisión sobre la cantidad de material experiencial necesario para una exploración adecuada del fenómeno es una cuestión compleja. En esto, como en muchas dimensiones de esta investigación, se han ido matizando de forma permanente los criterios y las decisiones. Así, una vez asumido que los criterios iniciales no eran consistentes con la naturaleza de la investigación, se tomó la decisión de empezar por un número tentativo de participantes-experiencias buscando una proporción semejante para los diferentes niveles educativos (primaria, secundaria y universidad). Pero, a medida que se avanzaba en las fases de recogida de material (intercalada con fases interpretativas) una pregunta recurrente fue: *¿cómo llegar a determinar que la cantidad de material recopilado y analizado es suficiente?*

Finalmente, han sido varios los criterios que han modelado 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 FH es la aprehensión de la naturaleza esencial de un fenómeno y para ello, en principio, el criterio de “cantidad” es irrelevante.

---

<sup>111</sup> Pienso que resulta un tanto más asequible el estudio de experiencias como “el reconocimiento pedagógico” (Por ejemplo, uno “sabe” cuando reconoce a alguien/está siendo reconocido, por lo menos a nivel accional) (Ver Ayala 2007a); la “examinación escolar” (ídem.) (Ver Li, 2005); “ser abandonado” (Ver Van Manen, 2003); “ser un alumno a distancia” (Ver Dickie, 1999).

En segundo lugar, es evidente que es la misma naturaleza del fenómeno la que orienta la forma más idónea de proceder. Una breve revisión de tesis doctorales llevadas a cabo con esta metodología da cuenta de ello: Dickie (1999) recoge y analiza las experiencias de cuatro personas y de él mismo para comprender el significado vivido de ser un alumno a distancia; Chow Chi (2001) usa una muestra de relatos de 71 estudiantes (alumnos suyos entre los 14-18 años) aunque para el trabajo de análisis selecciona un número mucho menor de estos escritos, para comprender cómo se vive la experiencia de examinarse en China; Packard (2004) realiza su trabajo estudiando la experiencia de ocho estudiantes de enfermería como practicantes; y Heather (2005) explora la experiencia vivida de doce mujeres afectadas con depresión post-parto.

Por su parte, Laverty (2003) indica que el criterio del “punto de saturación” puede ser usado en la investigación FH para esta toma de decisiones. Esto supone detener el proceso de recolección de materiales experienciales cuando constatamos que “no será hallada una comprensión más clara de la experiencia” si seguimos con las actividades previstas (p. 18). A juicio personal, este criterio no deja de ser controvertido ya que tomado de forma general deja entrever que llega un momento en que no es posible una comprensión mayor o complementaria de una experiencia objeto de estudio. Teniendo en cuenta la gran riqueza e infabilidad de los fenómenos humanos, tal vez, sería más apropiado afirmar que para un determinado investigador, en determinado momento personal-profesional, es poco probable el alcance de una comprensión más clara de cierta experiencia y que, por esta razón, decide detener el proceso de recogida de material. Pero esto no quiere decir que haya sido agotado todo el significado esencial del fenómeno. No hay que olvidar que una investigación FH 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 investigaciones posteriores.

Por tanto, la determinación de la cantidad y calidad del material para esta investigación, además de los criterios anteriores y basándose en ellos, ha dependido de lo siguiente:

- Llegar a un estado de “certeza”, por decirlo de algún modo, de que no es posible obtener una mayor claridad en la comprensión de la experiencia de la EP en las condiciones (de conocimiento, habilidad, comprensión, actitud,



experiencia, etc.) actuales de la investigadora. Dicho en otras palabras: una mayor cantidad de material no aportará mayor significado a la propia comprensión como investigadora. Considero que este criterio es muy coherente con los principios de la FH (donde 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. Aquellos que se exponen en profundidad en el texto fenomenológico.

---

#### 4.4.3. MÉTODOS REFLEXIVOS: REFLEXIONAR SOBRE LA EXPERIENCIA

---

##### 4.4.3.1. EL ANÁLISIS TEMÁTICO

---

Una vez clarificada la noción de estructura/tema (en el Cap. anterior) es importante describir el camino metodológico para llegar a su determinación. Van Manen lleva a cabo este proceso, denominado análisis temático, mediante varias estrategias o actividades vinculadas entre sí: buscar el significado, destapar aspectos temáticos, aislar afirmaciones temáticas y determinar la esencialidad de los temas. También es posible un análisis temático a partir de materiales artísticos, la interpretación a través de la conversación, la reflexión mediante los temas existenciales del mundo de la vida. Además, de forma simultánea al análisis temático el investigador realiza la redacción de transformaciones lingüísticas, es decir, la escritura de los hallazgos de la investigación.

En la exploración del fenómeno de la EP en esta investigación se ha llevado a cabo el análisis temático de las DEVs partiendo de la búsqueda del significado esencial del ejemplo. Este significado esencial, en su primera aproximación, es lo que se ha querido recoger, por ejemplo, en la frase o “título” de cada DEV (recogidas en el tomo II). A partir de ahí, se han desvelado algunos significados posiblemente temáticos, que se han ido anotando para proceder a su análisis posterior. El siguiente paso ha consistido en aislar afirmaciones temáticas (reflexión temática) empleando las tres modalidades sugeridas por van Manen (2003, pp. 110-111):

- Reflexión macro-temática:
  - Aproximación holística o sentenciosa. Análisis del los textos como un todo, preguntándose “¿Qué frase sentenciosa puede captar el significado fundamental o la importancia principal del texto como un todo?”.
- Reflexión micro-temática
  - Aproximación selectiva o de marcaje. Se escucha o lee un texto varias veces preguntándose: “¿Qué frase o frases parecen particularmente esenciales o reveladoras sobre el fenómeno o la experiencia que se está describiendo?”.
  - Aproximación detallada o línea a línea. Al leer cada frase o cada grupo de frases (una por una) se plantea la pregunta: “¿Qué revela esta frase o este grupo de frases sobre el fenómeno o la experiencia que se está describiendo?”.

Estas actividades, en muchos momentos del análisis, se han realizado de forma conjunta. Por ejemplo, para extraer el significado de una frase o un conjunto de frases ha sido necesario recurrir al significado del texto como un todo, reflexionando acerca de su significado global.

Como es evidente, no todos los temas así detectados pertenecen exclusivamente al fenómeno de la EP y no todos son esenciales. La siguiente fase, por tanto, es la determinación de la esencialidad de los temas hallados. Este es “el aspecto más difícil y controvertido de las ciencias humanas fenomenológicas” (van Manen, 2003, p. 124). Para conseguir este objetivo van Manen propone el método de la *variación imaginativa libre*, en el contexto de la reducción eidética que ha sido ampliamente tratado en el capítulo anterior.

A medida que el análisis, en diversas modalidades de reducción, ha avanzado se ha experimentado la necesidad de redactar *transformaciones lingüísticas*<sup>112</sup>. Se trata un ejercicio de escritura que tienen la finalidad de ir elaborando progresivamente el texto fenomenológico final. Es un proceso que se verifica de forma simultánea al proceso de análisis del material experiencial desde los primeros momentos.

---

<sup>112</sup> Ver algunos ejemplos de estas transformaciones lingüísticas en el volumen II

#### 4.4.3.2. OTRAS ACTIVIDADES REFLEXIVAS

---

##### EL ARTE COMO ORIGEN DE DESCRIPCIONES TEMÁTICAS

El artista y el fenomenólogo tienen en común que la fuente de su trabajo es el mundo de la vida experiencial de los seres humanos. El poeta, el escritor y el fenomenólogo intentan aprehender una esencia. Los primeros bajo una forma literaria, el segundo en una descripción fenomenológica. En esta perspectiva, van Manen considera que

una expresión genuinamente artística no es sólo representativa o imitativa de un acontecimiento del mundo, sino que trasciende el mundo experiencial en un acto de existencia reflexiva. Un texto artístico se distingue del texto de las conversaciones y de los actos cotidianos porque siempre se llega a él en un estado de ánimo reflexivo (2003, p. 115).

Con todo, entre la narrativa y la poesía literaria y la fenomenología hay una diferencia importante: mientras que la narrativa y la poesía dejan los temas implícitos y se centran en el argumento o en un suceso particular, la fenomenología intenta desarrollar sistemáticamente una narrativa que intenta permanecer fiel a la cualidad esencial o universalidad del fenómeno (Ibíd.).

En la explicación de los métodos empíricos, desarrollada más arriba, se ha indicado el uso de algunas fuentes literarias. Puede decirse que estas fuentes no sólo han servido para la obtención de la experiencia vivida sino, principalmente, para permitir extraer temas esenciales que no habían sido considerados anteriormente o no lo habían sido en toda su profundidad. Como ejemplo puede mencionarse una de las escenas finales de la película *“Los chicos del coro”* donde casi puede “palparse” la experiencia del profesor —al que han despedido— que se siente un fracasado cuando, en realidad, ha sido capaz de hacer “milagros” con su esperanza.

##### REFLEXIÓN LINGÜÍSTICA: RECUPERAR LAS RAÍCES ETIMOLÓGICAS

Un recurso usual en la investigación FH es el estudio del significado etimológico de las palabras que designan o están relacionadas con la experiencia investigada<sup>113</sup>. Esto

---

<sup>113</sup> Van Manen, en su texto metodológico fundamental (2003) clasifica a la reflexión lingüística (estudio de raíces etimológicas y de expresiones idiomáticas) como un método empírico. En cambio, en el texto de su página web (<http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/43.html>)

obedece a la convicción de que las palabras con las que usualmente hablamos acerca de nuestras experiencias “han perdido parte de su significado original. Palabras que antaño evocaban significados vividos y revelaban un mundo vivo se han convertido ahora en palabras mancas, desfallecidas, mudas y vacías que han olvidado su antiguo esplendor” (van Manen, 2003, p. 76). Así, al estudiar los orígenes etimológicos de las palabras podemos “ponernos en contacto con una forma de vida original en la que los términos todavía tenían vínculos vivos con las experiencias vividas de las que emanaban en su origen” (op. cit., p. 77).

Lo que se pretende con este estudio es hallar “claves” para descifrar el significado de los hechos a los que se refieren. Pero, esto no se consigue mediante un “simple análisis etimológico o de explicación del uso de la palabra” (Ibíd.). Más bien, de lo que se trata es de una reflexión cuidadosa de la riqueza de significados que se descubren en relación con las experiencias vitales a las que se refieren. Esto es lo que hemos llevado a cabo con el estudio de la etimología y del uso de la palabra “esperanza” (Cap. 2).

#### REFLEXIÓN LINGÜÍSTICA: ESTUDIO DE EXPRESIONES IDIOMÁTICAS

Las expresiones comunes relativas a una experiencia determinada son otra posible fuente de significado. Esto se debe a que “el lenguaje común es un enorme depósito en el que se va almacenando una increíble variedad de riqueza de la experiencia humana. El problema suele ser que estos depósitos se han sedimentado o fosilizado de tal manera que se ha roto el contacto original con nuestra experiencia primigenia” (van Manen, 2003, pp. 78-79).

Esta actividad no pretende la acumulación de *elementos lingüísticos* que tengan alguna relación con el fenómeno objeto de estudio, sino atenerse de un modo reflexivo a las manifestaciones verbales que parecen poseer alguna importancia interpretativa para la descripción fenomenológica que se está llevando a cabo. Esto se ha llevado a cabo de un modo explícito en la parte final del Cap. 2 donde se reflexiona acerca del contexto lingüístico en que se usa la palabra esperanza.

---

la ubica en el conjunto de los métodos reflexivos. He optado por esta segunda versión porque parece más coherente con lo que, en la práctica, he realizado.

Del mismo modo, se exploran frases “comunes” acerca de la vivencia de la esperanza en el texto fenomenológico final.

#### INTERPRETACIÓN A TRAVÉS DE LA CONVERSACIÓN

La entrevista conversacional sugerida por van Manen como método para recoger la experiencia vivida, como se ha indicado ya, es también un medio de reflexionar acerca de determinado fenómeno contando con la ayuda de la misma persona que ofrece el relato de su vivencia. Se trata de un momento “colaborativo” en el sentido de que tanto el investigador como el participante se acercan de forma reflexiva a la naturaleza del fenómeno que se intenta comprender. Para asegurar un desarrollo positivo de la interpretación en la conversación puede tenerse en cuenta lo siguiente (cf. Van Manen, 2003, pp. 116-117):

- Una vez identificados los temas de las transcripciones de entrevistas ya realizadas, convertirlas en objeto de reflexión, es decir en “conversaciones hermenéuticas de seguimiento”.
- Estimular a que los participantes reflexionen sobre sus experiencias para profundizar en los significados o temas: mantener abierta la cuestión del significado del fenómeno y, a la vez, la orientación hacia lo sustancial del mismo preguntándose: “¿es así la experiencia verdaderamente?”.
- El entrevistado puede llegar a desarrollar también un verdadero interés por el estudio fenomenológico. En consecuencia, y debido a que estamos tratando con la experiencia personal de otras personas, el investigador “desarrolla cierta obligación moral con sus participantes, lo que suele impedir que se dé una mera situación de utilización” (Ibíd., p. 116).

En la presente investigación, la entrevista conversacional con fines interpretativos ha sido una práctica común. No puede dejar de advertirse, con todo, que supone una cierta preparación y/o habilidad para evitar de forma permanente la desviación de las preguntas fundamentales de la investigación acerca de la *dimensión vivida de la experiencia* hacia otras cuestiones irrelevantes. Escollo bastante frecuente, ya que el contenido de las entrevistas trata sobre la *experiencia personal cotidiana*. Además, de forma semejante a lo que sucede en la escritura de protocolos, es necesaria una cierta *sensibilidad* por parte del

entrevistado a las cuestiones y aspectos más vivenciales de la experiencia (en lugar de los fácticos y/o teóricos, básicamente). En la práctica, la conducción de las entrevistas ha sido un continuo vaivén de lo esencial a lo accidental, que a veces ha resultado muy difícil de orientar. Una de las razones que explican este hecho es la *inefabilidad* de la experiencia de la esperanza pedagógica y lo poco común que les resulta a las personas abordar las dimensiones páticas de sus experiencias (aquellas acerca de las que, de forma corriente, no se piensa).



## CAP. 5. RECOGER LA EXPERIENCIA

---

### 5.1. EL PROCESO DE ESCRITURA Y RE-ESCRITURA DE LAS DESCRIPCIONES DE EXPERIENCIA VIVIDA

---

El material experiencial fundamental de esta investigación, proveniente de un grupo heterogéneo de profesionales de la educación, son las descripciones de la experiencia vivida (DEVs). Se trata del relato escrito 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.

El formato solicitado, en principio, fue el de la *anécdota*. Es decir, 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 esperanza como educador. Sin embargo, la mayoría de las descripciones obtenidas tienen más bien el carácter de una historia donde se inserta un momento más intenso de carácter anecdótico. Como se ha explicado en el capítulo anterior, esto se ha interpretado como una acomodación (no manipulada), por así decirlo, del texto a la naturaleza de la experiencia. En efecto, la esperanza 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 esperanza del educador— y llegan a un momento que tiene cierto sentido



de *desenlace final*<sup>114</sup>. Este hecho no hace más que revelar que la esperanza pedagógica es un acontecimiento que se vive únicamente en el transcurrir del tiempo o que tiene, esencialmente, una estructura temporal<sup>115</sup>.

Partiendo de estas condiciones, las DEVs son historias y, en unos cuantos casos, anécdotas que narran la esperanza vivida con un niño, joven, grupo de alumnos, etc., desde el punto de vista del educador. Cada uno de estos textos, con un par de excepciones, ha sido re-elaborado con el fin de que llegaran a desarrollar las cualidades de una descripción fenomenológica lo más rica posible. Así, este proceso de reformulación ha seguido las siguientes fases:

1. Entrevista conversacional con el participante para exponer nuestra solicitud (y los datos relevantes de la investigación), explicar la naturaleza del relato solicitado, explorar posibles ejemplos valiosos, etc.;
2. Entrevista y registro sonoro de las DEVs o recepción escrita de las mismas;
3. Primer análisis y formulación de cuestiones para ahondar en la dimensión vivida de la experiencia;

---

<sup>114</sup> Tengo en mente la descripción que hace Ricoeur (2001) de la principal característica del acto de relatar: “Sigo... a Aristóteles para designar el tipo de composición verbal que constituye a un texto en un relato. Aristóteles designa esta composición verbal con el término *mûthos*, que se traduce por “fábula” o por “intriga”: “llamo aquí *mûthos* al ensamblaje... de las acciones cumplidas”... Aristóteles entiende que esto es más que una estructura, en el sentido estático de una palabra: es una operación... es decir, la estructuración que exige que se hable de *puesta-en-intriga* más que de intriga y ésta consiste principalmente en la selección de acontecimientos y acciones relatados, que convierten a la fábula en una historia “completa y entera”... que tiene comienzo, medio y fin... Una acción es un comienzo sólo en una historia que ella inaugura; que se desarrolla cuando provoca en la historia relatada un cambio de fortuna, un “nudo” por desatar, una “peripecia” sorprendente...; ninguna acción, en suma, tomada en sí misma, es un final, sino sólo cuando en la historia relatada concluye un curso de acción, desata un nudo, compensa la peripecia con el reconocimiento, sella el destino del héroe por un acontecimiento último que clarifica toda la acción y produce en el oyente la *catarsis* de la piedad y el terror” (p. 17)

<sup>2</sup> Esta intuición personal, que fue primero cuestionada y examinada reflexivamente en el análisis de la experiencia (ver Cap. 6 y volumen II), ha sido, posteriormente, profundizada por una reflexión de Ricoeur: “Planteo una hipótesis que existe una unidad *funcional* entre las múltiples modalidades y géneros narrativos... Es la siguiente: la cualidad común de la experiencia humana, marcada, articulada y clarificada por el acto de relatar en todas sus formas, es su *carácter temporal*. Todo lo que relatamos ocurre en el tiempo, lleva tiempo, se desarrolla temporalmente y, a su vez, todo lo que se desarrolla en el tiempo puede ser relatado” (op. cit., p. 16). Aunque aquí se refiere Ricoeur a la experiencia humana en general, yo lo aplico a la esperanza pedagógica en un sentido particular muy relevante para la comprensión del fenómeno.

4. Contacto con el autor para la ampliación de las anécdotas a partir de las cuestiones planteadas y otras emergentes en la conversación;

5. Re-escritura de los textos integrando los nuevos significados obtenidos;

6. Análisis temático de cada texto y reflexión FH a partir de las afirmaciones temáticas resultantes<sup>116</sup>;

7. Entrevista conversacional (con algunos participantes) para la clarificación de cuestiones surgidas en el análisis fenomenológico-hermenéutico.<sup>117</sup>

De esta forma, en función de las etapas de reformulación que han seguido las diferentes DEVs pueden clasificarse en tres grupos:

- a) Descripciones que no sufrieron ninguna modificación a partir del protocolo inicial escrito (Pasos: 1, 2 y 6). Estas DEVs son P1, P5, P14, *P17*, *P25*, P32, P33, P34, P35<sup>118</sup>. Las cursivas indican anécdotas que, después de su análisis, se consideraron apropiadas para las siguientes fases del trabajo y acerca de las cuales no se plantearon preguntas relevantes. Las restantes son aquellas que, una vez analizadas, se consideraron no ejemplares de la esperanza pedagógica para la comprensión al fenómeno. Otra de las razones para la no ampliación fue que, en algún caso, se consideró que una nueva entrevista no supondría obtener una mejor descripción por parte de su autor/a.
- b) Descripciones que se obtuvieron de forma oral, mediante una entrevista, y fueron transcritas de un modo selectivo. Es decir, del registro sonoro al escrito se eliminaron contenidos incidentales (interpretaciones, detalles factuales, repeticiones, etc.). Los relatos obtenidos recibieron dos tipos diferentes de re-elaboración:

---

<sup>116</sup>Proceso descrito y ejemplificado en el siguiente capítulo.

<sup>117</sup> La evidencia de este trabajo se encuentra recogida en los Anexos, pero tan sólo cuando su integración no ha comprometido el anonimato y privacidad de los participantes y bajo su consentimiento.

<sup>118</sup> Todas las DEVs en su versión original y su versión final se encuentran en el volumen II de este trabajo. La "P" es la inicial de "protocolo".

- 1) Fueron enriquecidos a partir de nueva/a entrevista/s. Han sido escritas y re-escritas de este modo las siguientes DEVs: P6, P15, P16, P23 y P24 (Pasos 1-6/7)
  - 2) No fueron modificadas en su contenido (excepto algunas cuestiones gramaticales y ortográficas), pero al final del proceso de análisis —durante la escritura del TF— se realizó una entrevista con los autores para ahondar en algunos significados. Aún así, después de esta entrevista no se vio la necesidad de modificar los relatos (Pasos 1, 2, 6, 7). Es el caso de P30 y P36.
- c) Descripciones que se obtuvieron de forma escrita y fueron reelaboradas a partir de la/s entrevista/s posterior/es (Pasos 1-6/7). De esta forma han sido trabajadas las siguientes DEVs: P2, P3, P4, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P18, P19, P20, P21, P22, P26, P27, P28 y P29 y P31.

Éste es, resumidamente, el proceso práctico de recopilación de los materiales de la experiencia vivida. Las cuestiones metodológicas y epistemológicas relativas a él han sido exploradas en los Caps. 3 y 4. En el último apartado de este capítulo se ofrece un ejemplo de DEV que refleja cada una de estas cuatro formas de tratamiento del material. Sin embargo, para comprender mejor las características de esta etapa es necesario describir *cómo se ha vivido* la experiencia de recoger los relatos de esperanza pedagógica de otros educadores.

## 5.2. LA EXPERIENCIA DE RECOGER LA EXPERIENCIA

---

*“¿Podría contarme una experiencia donde haya vivido la esperanza como profesor?”*  
Esta pregunta, aparentemente tan inocente y tan sencilla, es la que han escuchado o leído (con sus múltiples variantes) los participantes en esta investigación ya desde el primer momento del contacto con ellos. Sin embargo, en toda la simplicidad de su formulación, esta pregunta encierra una inusitada petición. Y, sobretodo, una compleja tarea.

Hablar sobre la propia experiencia vivida es algo que hacemos de continuo: “¿Sabes lo que me pasó hoy?”, “¡Había una atmósfera extraña en esa reunión!”, “Tenía la impresión de que algo no iba bien con ese niño”... Nada más sencillo que hablar de lo que uno vive. Y, sin embargo, ¿por qué cuesta tanto hablar acerca de lo *que a uno le ha sucedido*

cuando ha tenido esperanza por un niño o un joven en determinado momento? Sobre todo, si lo que interesa no es *lo que uno piensa que eso significa*, o lo que *uno cree que eso debe ser*, o *como ve o interpreta esta experiencia* desde la “objetividad” de la distancia en el tiempo, etc. Sobre todo, si lo que se pide es describir *cómo ha sido vivida la experiencia de forma pre-reflexiva*, cómo se ha experimentado uno a sí mismo en la relación, en la acción, cuál era el tono que impregnaba el ambiente y las palabras, etc., en el momento de vivirla. Así se entiende que hablar de la experiencia vivida sea algo fácil y difícil a la vez (van Manen, 2003, p. 95); algo que se entenderá mejor cuando poco más abajo comente el tipo de dificultades que solían tener los participantes de esta investigación (de tipo FH) y de las ayudas formales que yo les he ido prestando para lograr el deseado objetivo de exteriorizar su vivencia de la experiencia objeto de estudio. Partiendo de esta conciencia, desde el principio se ha experimentado la necesidad de orientar a los participantes hacia la dimensión vivida de la experiencia, tanto en las entrevistas conversacionales como en la redacción de texto. Una vez que se les informó sobre el objetivo y las características de la investigación, así como del tipo de colaboración que se les solicitaba<sup>119</sup>, se les ofreció una guía para la escritura de los protocolos.<sup>120</sup> Es la que se muestra en el siguiente cuadro:

CUADRO 2: GUÍA PARA LA ESCRITURA DE PROTOCOLOS

A continuación le ofrezco algunas orientaciones que pueden serle de utilidad para la redacción de la descripción personal que le he solicitado en forma de anécdota:

- Céntrese en un hecho concreto o un suceso particular en el que haya vivido la experiencia de la esperanza hacia algún/nos alumno/s. Cuanto más vívido sea el recuerdo que conserve o más importante el acontecimiento (lo cual puede ser causa de lo anterior) mejor. La distancia en el tiempo no es lo que realmente importa. Lo importante del relato es que sea fiel a la sensación o impresión que tiene de la experiencia

<sup>119</sup> Ver el texto-resumen de la investigación que se le entregó a todos los participantes (y, en algunos casos, se amplió de forma oral) en los Anexos, Tomo II.

<sup>120</sup> Adaptación propia de las orientaciones ofrecidas por van Manen (2003, p. 82).

- Describa la experiencia tal como la ha vivido. Evite escribir explicaciones causales (como por ejemplo, “yo creo que esto se debe a...”), generalizaciones (“supongo que por eso...”, “como todo el mundo”; “como siempre sucede”; “como es de esperar”) o interpretaciones abstractas (“como se sabe, la esperanza está relacionada con...”).
- Describa la experiencia situándose “desde dentro”: los sentimientos, el estado de ánimo, las emociones, las impresiones, etc., vividas. Juntamente con esto, aclaramos que en el relato no se pretender recoger su “interpretación” de los hechos sino “los hechos en sí mismos”; tal como los ha vivido.
- Fíjese en lo concreto y vivido de la experiencia, tanto en lo referido al cuerpo como al espacio, al tiempo y a la interacción con las personas: Por ejemplo, la expresión de los rostros, las palabras dichas, el ambiente que parecía impregnar la situación, la impresión sensible de las cosas, las palabras y las personas. De principal interés son las impresiones referidas a Ud. mismo.
- Evite embellecer el relato con frases “hermosas” y terminología “rimbombante”.

Por si sirve de ilustración, pongo a continuación un ejemplo de una anécdota real escrita por una maestra. La autora de esta anécdota fue solicitada a escribir una experiencia personal que estuviera referida al hecho de ofrecer reconocimiento a sus alumnos. El objetivo de la investigación era explorar la naturaleza de esta experiencia desde el punto de vista del alumno.

*Está ‘chupao’ ”*

*“Un día, durante la clase de matemáticas, después de haber hecho práctica con bastantes alumnos (de forma oral y de forma escrita), le dije a un niño (que suele tener alguna dificultad) que saliera a hacer un ejercicio. Cuando le llamé ví que salía como medio derrotado y como medio enfadado, por eso pensé: “¡A ver cómo reacciona! Lo mismo se enfada y dice que él no quiere hacerlo o que es muy difícil y, entonces, se niega”. Ví que salió con mucho miedo, con mucha inseguridad. Por eso salió de su sitio medio enfadado, medio cabizbajo, con el ceño fruncido y los brazos caídos.*

*El ejercicio que le planteé fue con números muy bajos y comencé a darle pistas. Con la mirada yo le iba animando, le iba diciendo: “Ánimo, que esto tú lo puedes hacer”. Más que decir que era ni fácil ni difícil, le dije que él lo sabía. El niño, poco a poco, levantaba la cabeza y se centraba en el ejercicio. Fue fijándose en el ejercicio e intentó seguir las pautas que yo le daba hasta que, claro, lo sacó bien. Al darle pistas y ser los números bajos, enseguida encontró la solución. Mientras le ayudaba, iba pensando*

*que me interesaba más que él sacara confianza y seguridad que ninguna otra cosa. Si él iba cogiendo seguridad, confianza y se le quitaba ese miedo a ridículo y al no saber hacer, la próxima vez que yo le quisiera preguntar o enseñarle algo, estaría abierto. Si no, se me cerraría en banda.*

*Mientras estábamos en la pizarra, los demás estaban a la expectativa, a “ver que pasará” porque observaron cómo salía. No se atrevían a decir nada. Si se hubieran atrevido a decir algo me hubieran dicho: “está enfadado”. Pero como no se atrevían estaban todos observando a ver qué hacía y por dónde salía. Ante mi respuesta de ‘¡correcto!’ al niño se le dibujó una sonrisa. Los demás cuando vieron que él acertó levantaron las manos y las movieron (eso es señal de que lo ha hecho bien ya que no les dejo aplaudir. Esto es el aplauso “silencioso”). Entonces él volvió a su sitio gozoso y contento, porque había quedado bien delante de la clase y además había acertado porque, en el fondo, él quiere saber. Fue a sentarse caminando con seguridad y con la cabeza levantada. Para el niño esto significaba ser capaz de hacer las cosas bien delante de los demás, saber contestar a preguntas, no estar retrasado y ser un niño valorado delante de todos.*

*Al proponer otro ejercicio y sacar a otro niño, él le dijo [a este otro niño]: “Está ‘chupao’ ”.*

(Maestra de primaria)<sup>121</sup>

A diferencia de la investigación presente sobre la esperanza de los educadores respecto de los educandos, la investigación que hicimos acerca del reconocimiento se centraba en la experiencia del niño. Por este motivo, la maestra describe cómo vivió el niño la experiencia (más que en cómo la vivió ella). En el tema de la esperanza, por el contrario, me interesaría poner el acento en su experiencia como educador. Con todo, es de esperar que los relatos incluyan “pistas” acerca de cómo vive el niño esta experiencia (por lo cual le solicito que no obvie estos detalles).

Las descripciones fueron la primera versión del relato (y en algunos casos la definitiva). A pesar de las orientaciones explícitas (orales y escritas) de no escribir acerca de su interpretación de la experiencia, los participantes incluyeron este tipo de comentarios en la mayoría de relatos. Como ejemplo de esta tendencia pueden verse los siguientes fragmentos:

*Sabía que podía sacar un bien para mi hijo con esta decisión, aunque me costara tomarla. Supongo que el ser maestra imprime carácter. De ahí que a mis cuatro hijos ya en preescolar les he enseñado a leer y a escribir; siguiendo muy de cerca todos sus trabajos escolares. Pero llegas a la adolescencia y ahí nos encontramos*

---

<sup>121</sup> Ejemplo extraído de mi Trabajo de Investigación (Ayala, 2007a, pp. 248-249).

*otra historia, no siempre ellos ven las cosas como una las ve y toman decisiones, algunas equivocadas. Pero así, día a día, también aprenden de sus errores y de sus aciertos. (P31a)*

*Yo hablaba con los profesores (reactivos), pero también con los otros profesores. Se estableció una relación personal importante. Una relación más allá del compañerismo entre profesores: una cierta complicidad. Y esto fue un condicionamiento importante en el proceso. Porque las relaciones humanas tienen mucho que ver: entonces cuando te llevas bien con alguien —compartas o no completamente sus planteamientos— es más fácil trabajar aunando esfuerzos para conseguir las metas. Si no hay una relación humana es mucho más difícil seguir (P36)*

Al mismo tiempo, y ya desde el primer momento, se ha vivido un auto-cuestionamiento sobre la forma de llevar a cabo las entrevistas y sobre la mejor forma de aprehender la experiencia. Una de estas reflexiones, recogidas por escrito, es la siguiente<sup>122</sup>:

*Después de las primeras entrevistas conversacionales me doy cuenta que es difícil mantenerme orientada a la pregunta esencial de ¿Qué es la esperanza pedagógica? En cada una de las situaciones que comentan las anécdotas hay una gran riqueza de significados que, sin embargo, no parecen sino alejarse de la centralidad de la esperanza (por lo menos a primera vista).*

*También es cierto que mis habilidades como entrevistadora-orientadora y clarificadora de la experiencia vivida pueden mejorar. Finalmente, esa actitud de “apertura” y a la vez de “orientación” la veo como una necesidad básica para no perderse en “palabrería”. Es difícil mantenerse sin “pre” (prejuicios, preconcepciones, teorías previas...) ante la experiencia de la otra persona. Pero es absolutamente necesario si quiero llegar a algo realmente “valioso” en un sentido fenomenológico-hermenéutico.*

*Posiblemente, modifique mi estrategia de las entrevistas conversacionales: no entrevistar a todas las personas que me han facilitado sus experiencias a menos que sea realmente necesario: que se “intuya” que algunas pistas que dan pueden ampliarse y dar pie a comprensiones ricas de la experiencia. De esta forma no acumularé material “irrelevante”. Además, no preguntar “demasiado” cuando se ve que, por la persona que tengo delante o por la experiencia que me ha facilitado, no habrá un “incremento” de detalles y/o de significatividad en la experiencia.*

(Del diario reflexivo, 27/10/07)

---

<sup>122</sup> El Diario reflexivo que recoge por escrito mis reflexiones sobre momentos significativos de la investigación se encuentra en el volumen II (Anexos).

Una vez que se examinó la primera tanda de los relatos, se formularon nuevas preguntas de profundización<sup>123</sup>. Para esta profundización se redactó una nueva guía orientativa que fue entregada de forma oral o escrita a los participantes. Se trataba de comentar las cuestiones formuladas de forma tentativa o exploratoria, pero de un *modo* muy particular:

CUADRO 3: GUÍA PARA RESPONDER A LAS PREGUNTAS DE PROFUNDIZACIÓN DE LA DEV

*Estas preguntas tienen la finalidad de profundizar en la experiencia "tal como ha sido vivida". Las he formulado re-pensando la anécdota que me ha facilitado. Sin embargo, pueden tomarse como orientativas (más que como un "cuestionario rígido"). Esto quiere decir que si sus recuerdos van en dirección de otras "preguntas no-formuladas" que pueden ayudar a comprender de modo más rico la experiencia: ¡adelante!*

*Como puede observarse, en estas preguntas he puesto el énfasis en la vivencia interior de los acontecimientos: pensamientos, sentimientos, actitudes. Sé que no es algo "común". También comprendo que puede resultar sumamente difícil evocar estos contenidos, sobre todo si son del pasado. Agradezco todo el esfuerzo que haga en este sentido porque es justamente lo que puede reportarme valiosos datos para mi investigación. Con todo, si en "aquel momento" no había ni pensamientos ni sentimientos claros, le agradezco el que hable acerca de esta "confusión" o "ambigüedad". Es decir, que relate su experiencia "tal cual ha sido".*

*Finalmente, hay una pregunta general que me gustaría que también fuera respondida: ¿Cómo eran las expresiones del/de los rostro/s, las posturas del cuerpo, la atmósfera que reinaba en aquel momento que describe? Siempre que tenga un recuerdo al respecto, por favor, añádale al relato.*

Los significados obtenidos de esta forma, en la gran mayoría de casos, contribuyeron al enriquecimiento y profundización de la descripción original (como se verá en los ejemplos del siguiente apartado).

Con todo, las dificultades propias de la entrevista conversacional (en este momento, con un fin más descriptivo) siempre estuvieron presentes, tanto en el encuentro para la ampliación del relato como en el momento de su recogida por primera vez (segunda tanda de educadores). Es lo que se refleja en los siguientes párrafos:

---

<sup>123</sup> Todas las guías iniciales de las entrevistas conversacionales se encuentran en los Anexos, volumen II.



*¿Cómo se verificó la entrevista a este segundo grupo de educadores participantes con el fin de recoger material experiencial? De una forma muy diversa de la prevista (y de lo que había vivido con el primer grupo de profesores), pero que me “alecciona” acerca de la naturaleza de la misma investigación que estoy llevando a cabo. Una de las entrevistas se desarrolló de tal forma que he decidido llamar a esta experiencia:*

*“En busca de la anécdota”*

*Previamente habíamos acordado esta cita y el profesor se había preparado (por propia iniciativa) un guión con algunos datos relevantes sobre su experiencia (año, tipo de institución, características de la situación, etc.). Le comenté la necesidad de que los ejemplos sean muy concretos. Según mi experiencia de las últimas entrevistas en días recientes, a las personas les resulta bastante difícil comprender el grado de concreción que yo les solicito en las anécdotas. A pesar de que en repetidas ocasiones le pedí: “¿podría hablarme de un momento concreto? ¿Podría ponerme el ejemplo de una situación con una persona determinada?”, su explicación volvía a centrarse en los datos tipo “caso” (generales, sin referirse a una experiencia concreta con una persona concreta...).*

*Tal como me planteó su experiencia... me di cuenta que debía hacer el esfuerzo de reconducir la conversación hacia lo concreto, hacia lo anecdótico. Pero ante mi solicitud, el entrevistado, reiteradamente, se detenía en la generalidad del proceso. Me dio la impresión de que este profesor había reflexionado tanto acerca de esta experiencia desde un punto de vista teórico... que le era difícil “descender” a las particularidades de un hecho concreto.*

*Bien, después de varios intentos “fallidos” [de obtener una anécdota o historia concreta]... decidí que esta experiencia —de por sí objetivamente muy valiosa para la investigación de la EP— también podía considerarse como “válida”; que podría aportarme tanto como un relato anecdótico. Sólo que debía pensar bien cómo abordar el estudio de este relato.*

*A partir de ese momento (mientras transcurría la conversación), centré mi esfuerzo en explorar la dimensión vivida de esta experiencia tal como este profesor me la estaba ofreciendo.*

*Otra de las experiencias —entrevistando a un profesor de instituto— podría llamarse:*

*“En busca del significado vivido de la experiencia”*

*Ha sido una de las entrevistas más difíciles en este sentido... No sé si debido a que este profesor de instituto... ha reflexionado excesivamente y demasiado teóricamente acerca de su experiencia vivida.*

*A medida que se desarrollaba la entrevista mi interés era doble. Por una parte, intentaba mantener una actitud de escucha atenta (mi mirada atenta, continuos asentimientos de cabeza y, como se oye en el registro de la entrevista, apoyo verbal al profesor mediante la repetición de “sí”, que querían significar “le comprendo”, “bien”, “¡Ah!”, “Sí, muy bien, siga explicándomelo”). Por otra parte (como se refleja también en la grabación de la entrevista) intentaba obtener un relato desde su vivencia de la experiencia mediante preguntas como: “¿Cuáles eran sus sentimientos mientras sucedía esto?...”*

*No sé si, finalmente, llegué con éxito a recoger la “cara” experiencial de esta experiencia concreta.*

(Del diario reflexivo, 14/04/08)

Todas las experiencias vividas en este sentido, fueron modelando progresivamente la propia *mentalidad investigadora* y la propia concepción del fenómeno, del método, de la actividad, etc.<sup>124</sup> En efecto, algunas ideas se iban volviendo más nítidas o consistentes, como las siguientes:

*Puede aportar más alguien con mayor dominio del lenguaje que alguien que no lo tenga... Puede aportar más alguien con una intensa experiencia de esperanza que alguien con experiencias menos intensas. Entonces, quizás lo más importante sea solicitar más ejemplos a estas personas. No es, pues, cuestión de cantidad sino de calidad de los relatos.*

*...No descartaría del todo las anécdotas “menos relacionadas”. Si se ha entendido la pregunta [por parte de los participantes] son anécdotas de “vivencias” personales y reales de esperanza que —como la de muchos educadores— pueden ser no del todo “nítidas” o vitales. Pero, si creemos que están presentes en la experiencia de todo educador, ¿cómo vamos a descartar estos “pálidos destellos”?*

*Si soy tan “minuciosa” en las preguntas [para la profundización de la experiencia]... es a propósito: estoy convencida de que en el “detalle” de la experiencia/descripción se “esconde” la naturaleza misma de ella. Al menos esa es mi intuición después de lo realizado con el reconocimiento pedagógico.*

*...Tampoco uso directamente la palabra “esperanza” (y relacionadas) al preguntar [las cuestiones de profundización] porque espero no “imponer” ya mis ideas acerca de la cuestión. Espero que la esperanza, si la hay, se revele a sí misma. Preguntar directamente acerca de ella sería, a mi modo de ver, una forma tendenciosa de investigar.*

(Extracto de la pista de decisiones, 13/11/07)

Hay que decir también que, en muchas ocasiones, se ha vivido una auténtica experiencia de *descubrimiento* de algunos significados del fenómeno en el curso de la relación conversacional. Por ejemplo, ciertas preguntas finales que surgieron en el proceso de la reducción eidética y hermenéutica han sido: *¿La esperanza pedagógica: tiene un fin? ¿Cuándo termina la esperanza pedagógica por determinado niño o joven? ¿Acaso cuando la relación deja de existir?* La respuesta a estas preguntas se vivió como un descubrimiento, por ejemplo, en un encuentro entre la investigadora (I) y una de las maestras (M) participantes. Un pequeño fragmento de esta conversación se transcribe a continuación:

*M: Estoy pensando ahora en niños del año pasado que ya han pasado a quinto... Yo ya no estoy con ellos y... a lo mejor los ves por el pasillo y los saludas “Hola, ¿qué tal?” Pero ya no los coges, ya no hablas con ellos... Ya en su aula no entras... Y tienes otros niños que te están reclamando.*

---

<sup>124</sup> Acerca de esta re-modelación continua ya se ha tratado ampliamente en el Cap. 3.

*I: Esto en cuanto a tratarlos. Tú estás hablando de preocuparte por ellos... ¿No? ¿Y de lo que ha habido antes? Esperar en ellos, tener expectativas, eso que me decías... Sufrir un poco... Todo lo que suponía vivir [la esperanza]...*

*M: Diríamos que eso se te olvida.*

*I: Se te olvida...*

*M: Como tengo ahora otros casos que me preocupan porque los estoy viviendo. Lo otro ya, un poco, se te olvida...*

*(Nos quedamos las dos en silencio un momento largo. Sin saber que decir. Acabábamos de descubrir que la esperanza por los alumnos concretos se olvida)*

### 5.3. EJEMPLOS DE DESCRIPCIONES DE EXPERIENCIA VIVIDA

---

A continuación se recogen ejemplos de DEVs según la tipología explicada en el primer apartado de este capítulo.

#### DESCRIPCIÓN TIPO A

##### P1: "NO HE PODIDO BORRAR LA MIRADA DEL NIÑO"

*El lugar es una sala de reuniones no muy amplia, no tiene ningún aspecto acogedor de cara al alumnado. Mesa ovalada, grande alrededor de la que se sientan todos en sillas de talla adulta. No hay pizarra. Las paredes son armarios, hay dos reproducciones de paisajes como cuadros, un armario y una estantería con algunos libros grandes. La luz es artificial. Está ubicada en la zona de administración y gestión del centro: se llega al despacho pasando por el patio. Cada niño que viene sale de su aula mientras su clase continua. La sesión es de una hora, dos veces por semana.*

*Todas estas circunstancias ambientales y organizativas tuvieron un cierto impacto inicial desconcertando al alumnado: porque eran atípicas y porque no comprendían lo que harían. Sin embargo, no fue difícil crear un buen clima de tal manera que cuando había fiesta o alguna dificultad para hacer el encuentro, ellos lo reclamaban y lo echaban en falta. El grupo era de una gran diversidad, tanto por las dificultades como por el ritmo y nivel de aprendizaje, lo que exigía tareas y retos diferentes también. Esto era asumido por cada criatura y en algún momento posibilitaba un trabajo de ayuda entre iguales.*

*El protagonista se llama Francisco y tiene cinco años. Presentaba serias dificultades en todos los campos: verbal, conocimientos y aprendizaje escolar (números, letras). Los objetivos que se propusieron fueron de aprender lo básico: colores, vocabulario básico, estructura de frases.*

*Una situación extremadamente emotiva se produjo en relación al aprendizaje de los colores. Parecía que ya los aprendía y al cabo de una semana volvía a*



*-“Vamos a ver” —le dijo— “a mi me ayudaron los corderos, ¿cómo te puedo ayudar?”, de pronto, levantó la mirada y me miró para ver si yo aprobaba su actitud o le hacia sentar. Le animé y fue un referente para otros compañeros*

*No he podido borrar la mirada del niño cuando le exigí y cuando se desbloqueó, y también cuando me miró para buscar mi aprobación en el momento en que ayudaba a los demás. Es más importante y da mayor esperanza esta experiencia pedagógica que los informes psicológicos que no analizan los factores que condicionan el rendimiento y consideran sólo al niño como objeto de estudio y no educativo.*

(Psicopedagoga)

### DESCRIPCIÓN TIPO B (1)

P23: “ESTOY CONVENCIDA DE QUE SABRÁ ENCONTRAR SU CAMINO EN LA VIDA, AUNQUE NO LO VEA YO

#### Primera versión

*“Se llama Miguel. El año que estuvo conmigo hacía 3º de ESO y yo era, además, profesora-tutora. Era un alumno inteligente, pero vago y fácilmente influenciado por las compañías. Empezó a faltar a clase y cuando venía no quería trabajar; a veces, ni sacaba el libro ni el material. Hablé con él varias veces: yo estaba convencida que podía cambiar. Llegamos a firmar un ‘contrato’ (en una hoja): él se comprometía a no faltar a clase y a trabajar en clase. Cada semana revisábamos el ‘contrato’ y la cosa iba funcionando más o menos bien. Yo lo alentaba y le decía que confiaba en él; que iba por buen camino. Hasta llegó a probar un examen. La cosa empezó a empeorar cuando cumplió los dieciséis años y sus amigos dejaron el instituto para ir a trabajar. Un día dejó de venir y ya no lo he vuelto a ver más. Aún así, estoy convencida de que sabrá encontrar su camino en la vida, aunque no lo vea yo”*

(Profesora de instituto)

#### Preguntas orientadoras de la entrevista<sup>125</sup>

- *¿En qué estabas convencida de que el alumno podía cambiar?*
- *¿Por qué?*

---

<sup>125</sup> Esta entrevista no se ha transcrito, sino que (como hemos realizado con la gran mayoría de relatos) se ha integrado el significado obtenido directamente del audio al protocolo original. La entrevista completa que corresponde a este relato se encuentra en formato de audio en el CD anexo en el volumen II, a modo de ejemplo.

- ¿De qué forma manifestabas esta convicción? ¿Cuál era la respuesta del alumno ante esto?
- ¿Recuerdas las palabras y los gestos con que alentabas al alumno? ¿Cuál era tu experiencia interior (sentimientos, pensamientos, actitudes, acerca de él y de su progreso)?
- ¿Podrías explicar mejor este convencimiento de que “sabrás encontrar su camino en la vida”?
- ¿Qué significado tiene para ti el que no “veas” esto?

## Segunda versión

*“Se llama Miguel. El año que estuvo conmigo hacía 3º de ESO y yo era, además, profesora-tutora. Era un alumno inteligente, pero vago y fácilmente influenciado por las compañías. Empezó a faltar a clase y cuando venía no quería trabajar. A veces, ni sacaba el libro ni el material. Hablé con él varias veces: yo estaba convencida que podía cambiar.*

*Cuando hablaba con él, aunque veía que era un alumno un poco reacio a que le dijera cosas y a que le dijera nadie cosas, veía que escuchaba. Entonces, el hecho de escuchar ya quiere decir que algo hay, sino ya ni me escucharía ni nada. Si me estaba escuchando, eso que yo le decía podía obrar después en él en algún momento aunque yo no lo viera en el día siguiente o dos días después. El hecho de que me escuchara y de que cuando yo le decía “ven”, venía (porque hay alumnos que ya no vienen), me daba pie a pensar que también quería algo, aunque en principio, pareciera que rechazaba cualquier ayuda. Yo pensaba ‘él también está poniendo de su parte y algo hará con lo que vaya escuchando...’*

*Todas las personas siempre pueden cambiar aunque no lo veamos. En este sentido, yo siempre soy muy optimista con los alumnos. Sé que aunque sean rebeldes y aunque parece que no quieren saber nada, aquello que tú dices no cae en saco roto y que en algún momento se verá. A lo mejor yo ni lo veo y se van...Y es después... Y eso me ha pasado algunas veces: que me he encontrado alumnos que me han dicho: ‘¡Ay!: aquello que dijiste...’ Y pienso: ‘¡Ves!: No cae en saco roto aquello que dices’ Pero a veces no nos enteraremos.*

*Con este alumno llegamos a firmar un ‘contrato’ (en una hoja): él se comprometía a no faltar y a trabajar en clase. Cada semana revisábamos el ‘contrato’ y la cosa iba funcionando más o menos bien. Yo lo alentaba y le decía que confiaba en él; que iba por buen camino. Empezó a trabajar un poco más en clase, empezó a traer las cosas, empezó a no hacer ‘campana’ (aunque alguna vez todavía a primera hora de la mañana no venía). Empezó a haber un cambio. Hasta llegó a aprobar un examen. Cuando yo se lo decía, él se alegraba, pero no decía nada porque es una persona de pocas palabras. Tan sólo se sonreía cuando yo le decía: ‘¿Ves que sí que puedes?’ No decía nada, pero él seguía viniendo cada semana para que habláramos. Yo le dije: ‘El día que tú digas: <<Ya estoy cansado de que me digas cosas>>, pues ese día lo dejamos estar’. Pero vino cada semana a la hora del patio: nos veíamos unos minutos, durante todo el curso.*

*La cosa empezó a empeorar cuando cumplió los dieciséis años y sus amigos dejaron el instituto para ir a trabajar. Un día dejó de venir y ya no lo he vuelto a ver más (aunque sí que supimos que trabajaba, llamando a su familia). Al principio me supo mal porque pensé: ‘¡Qué pena! con lo bien que iba y fíjate...Es un alumno que*

*podía haber terminado' Pero, por otra parte lo entendía: no le interesaba mucho lo que se daba allí: le interesaba más el campo de trabajo y estuvo en el instituto mientras no tenía edad de trabajar. Aún así, estoy convencida de que sabrá encontrar su camino en la vida, aunque no lo vea yo. Estoy convencida de que en su vida puede hacer cosas (a menos que las malas compañías...).*

*Siempre confías en que toda persona puede cambiar y aunque tú no veas en principio ningún cambio, tú sabes que haciendo por esas personas pueden cambiar. Pero creo que algo siempre se ve, no podemos decir que no ves 'nada, nada'. Bueno, puede ser que pase con algunos alumnos, pero en la gran mayoría sí que vas 'viendo' incluso en aquellos más rebeldes...No ver nada, nada yo creo que es muy difícil. ¡Que un profesor no vea 'nada, nada'!...Yo no sé si me he encontrado nunca con eso...Siempre ves alguna cosa, lo que puede ser es que no veas lo que tu esperas: quisieras que fuera más rápido o a lo mejor un cambio muy radical y eso no se ve y a ti te gustaría esto para él y para ti. Pero, toda persona crece y siempre ves cambios aunque sean pequeños...".*

(Profesora de ESO)

## DESCRIPCIÓN TIPO B (2)

P36: "CREÍAMOS QUE EL CAMBIO ERA POSIBLE"

(FRAGMENTO)

*"Es la experiencia que viví en el IES (era Jefe de Estudios) y toda la experiencia que viví hasta el año 2004-2005. Era un instituto de FP (Formación Profesional) al que sobretodo habían asistido chicos porque se impartía mecánica y electricidad. En el año 1996 se implantó la ESO. En el año 1996-1997 se matricularon 60 chicos y chicas que pertenecían a una escuela cercana. Al cabo de dos años, 1998-1999, sólo se matricularon 11 porque el IES había pasado a ser considerado como "no adecuado" para los buenos estudiantes y se había convertido, en "la escuela para los moros y gitanos". Empezó a correr la idea de que había muchos chicos inmigrantes de origen marroquí; pues era un IES mucho más conflictivo, un IES donde los niveles de 'aprenentatge' habían bajado, etc...*

*Entonces, el Consejo Escolar de la ciudad se propuso suprimir el curso de Primero de la ESO porque se matricularon once alumnos y al año siguiente la matrícula también fue baja. Hicimos un Claustro de profesores y allí se propuso un Plan de Acción para cambiar esta tendencia que se había dado en el IES. Se propuso desde el Equipo Directivo. Se pensó que aquella tendencia se podía cambiar porque los profesores trabajan bien pero todas aquellas cosas que llegaban hasta fuera del instituto estaban rodeadas de una carga negativa. Se hacían las cosas bien pero no se comunicaban bien. Existía la percepción negativa del instituto: si tú eras un padre que estabas preocupado por la educación de tus hijos, no matricularías allí a tus hijos.*

*Entonces, en el Claustro de profesores de los cuarenta y seis profesores, cuarenta y cinco votaron a favor del Plan de Acción para revitalizar la matrícula y cambiar la*

*imagen del instituto. Cuando se hizo el Claustro se pretendía que todos los profesores estuvieran involucrados en la toma de decisiones y se les dijo "¿Qué os parece formar una serie de comisiones para abordar una serie análisis de la realidad? Y después intentar pensar qué podemos hacer con esta realidad". Antes de convocar a los profesores el Equipo directivo se había reunido; pensaba que se estaban dando unas dinámicas que había que modificar. Pensábamos que se estaba trabajando bien, pensábamos que valía la pena aportar por un proyecto que diera respuesta. Porque, en realidad, los chicos y las familias que venían al IES tenían que tener las mismas posibilidades de llegar todo lo lejos... No sólo académicamente sino también socialmente, como ciudadanos. Hasta donde fuera. Y, por eso, pensábamos que era importante poder trabajar en esa línea. Nosotros queríamos cambiar la imagen que el barrio tenía del instituto. Y eso pasaba solamente por decir aquellas cosas que se hacían en el instituto. Es decir, hacerlo bien y además, hacerlo saber y decirlo. Y después queríamos que el instituto formara parte de vida de la comunidad porque entendíamos que se tenía que abrir a la comunidad como parte de ella. Y que ese cambio era posible. Creíamos que el cambio era posible. Llamarlo esperanza, llamarlo optimismo, llamarlo confianza... No lo sé exactamente.*

*Lo que pasa es que de los profesores que votaron a favor, muy pocos estaban convencidos de que el cambio era posible y al salir del Claustro decían "Bueno, hemos votado porque vosotros estáis esperanzados en que esto sea posible; en que el cambio sea posible. Pero, nosotros somos realistas y vemos que esto no puede ser posible. Aún sí os damos confianza porque os lo creéis". Nos apoyaban a nosotros como personas por todo el trabajo que hacíamos: existía allí una fuerza moral. Porque estábamos allí desde las ocho de la mañana, salíamos a las ocho o a las diez de la noche si era necesario. Se había creado un clima de trabajo y de confianza que llevó a una parte de los profesores a confiar...*

*Cuando se convocaron las primeras comisiones de trabajo para ver qué se podía hacer, muchas veces se terminaba con la perspectiva del déficit, diciendo: 'No hay nada que hacer' 'Nos convertiremos en un CAEP (Centro de Atención Educativa Preferente), etc., etc. En realidad, los primeros resultados eran que no había esperanza. Decían "nunca podremos salir de este círculo de la exclusión, del fracaso, de los malos estudiantes..."*

*Pero, a pesar de esto, porque había un grupo de profesores que se lo creían (que el cambio era posible) y otro grupo de profesores que apoyaban esto (que aunque no creyeran en el cambio pero sí en aquellas personas que lideraban el cambio), empezamos un proyecto que se llamaba "El Barrio Educa". Era un proyecto que pretendía implicar al profesorado, a las familias, al alumnado al barrio. Y que el IES se convirtiera en cierta forma en un "dinamizador" del barrio; de las iniciativas del desarrollo comunitario. Se llevó a cabo todo este proyecto y el IES poco a poco fue superando esta forma en que era visto (como un IES de Educación Educativa Preferente), pasando a convertirse ahora en la actualidad en un centro referencial del barrio.*

*...Yo siempre salía del IES diciendo "¿Has hecho todo lo posible? -Sí -Vale". Pues entonces cuando salía y en ese momento decía "¿Has hecho todo lo posible?: Sí"; pues en ese momento salía satisfecho. Pero si la respuesta era "no", entonces ese día no salía satisfecho... Sabía que los procesos de cambio a veces son lentos pero uno tiene que preguntarse si ha contribuido en todo lo posible a mejorar una pequeña situación.*



*Los sentimientos que tenía eran de ser privilegiado. Privilegiado de estar en un momento como este y también delante de un reto. Un reto para el que hacía falta una implicación personal que otras veces no puedes, o tienes pero los efectos no se notan tanto. Entonces me sentía privilegiado por poder estar viviendo ese proceso de cambio no sólo de la imagen del instituto sino también el clima del centro, de las relaciones. Una serie de cambios perceptibles del ambiente; de las relaciones entre las personas... Hubo un proceso de satisfacción personal que no fue continuo, sino: avances y retrocesos, avances y retroceso. Pero, si tienes claro cuál es la visión; cuales los objetivos por los cuales estás en el centro y por los cuales apuestas por la enseñanza, eso produce una satisfacción personal. Y el hecho de compartir. La satisfacción personal es más intensa. Era un proceso de una apuesta que representaba tener claro que ibas hacia un objetivo.*

*Por ejemplo, yo iba con la sierra dentro del coche y llegaba media hora antes al instituto o tres cuartos de hora antes. Que si un candado estaba roto o si habían hecho algo en la cerradura para no poder entrar, iba antes y serraba la cerradura para luchar contra esas adversidades, para que esas adversidades no pudieran hacer mella; no pudieran decepcionar a los demás: "tanto que estamos trabajando y resulta que nos ponen esto..." Eso podía ser, en cierta medida, un freno. Esto podía ser de algunos chicos del barrio o algunos chicos de la Escuela. Al final, después de un tiempo eso se dejó de hacer. Pero, yo interpretaba que si se empezaba la mañana con esa adversidad eso podía afectar a los alumnos, a los profesores y era un obstáculo más a vencer. Entonces iba yo... La idea era buscar siempre una solución, que fuera en la medida posible satisfactoria, que nadie saliera perdiendo. Intentar solucionar todos los problemas que surgían, más que buscar culpables de un problema o conflicto. Se le daba otro tono [a los problemas].*

*Yo estaba allí desde las 8.00 de la mañana. Con la idea de educar con el ejemplo: no podía ser que el Jefe de Estudios, que el Director tuviera el mejor horario, sino que tenían que tener horarios de "Jefe de Estudio" y de "Director" para después poder tener así la fuerza moral. Yo era el responsable de la ESO. Los profesores también se implicaban: llamaban a las familias desde su propia casa porque creían que los alumnos podían salir adelante. Es decir, que no era una relación que sólo se acababa en el instituto...*

*Hubo momentos también de decepción. Pero, cuando uno está convencido, esto te ayuda a vencerlos. Como tienes el apoyo de los demás profesores, entonces todos van en el mismo carro, todos van en la misma dirección, entonces todo esto ayuda a vencer todas las dificultades que puedan existir...*

*Cuando venía una familia la atendíamos, bien el tutor o bien yo. Y siempre el instituto estaba abierto para las familias marroquíes que querían venir al IES y creo que se creó una especie de confianza con las familias que era importante. Sabían que podían venir cuando quisieran. Incluso de otro instituto nos pidieron que habláramos con las familias marroquíes porque no iban a sus reuniones y a nuestro IES venían siempre. Las familias tenían confianza en el IES y sabían que si les decíamos una cosa era lo mejor para ellos. La confianza estaba en proporción a la dedicación que se les daba a las familias. Porque los chicos también iban a su casa a decir cómo se les trataba aquí. Un chico me dijo una vez: "Si no fuera por los profes de aquí, no sé dónde estaría". Yo creo que esa frase es bastante significativa. Allí la relación era diferente. Cuando llegaba un estudiante de otra escuela, al cabo de dos o tres días decía "Aquí sí que se preocupan por mí". Se le buscaba la mejor salida posible, según sus capacidades...*

*Sí que había esperanza por parte de algunos profesores. Sobre todo de que los chicos podían vivir mejor, de que podían superar a sus familias, de que podían integrarse con éxito a la sociedad. Y yo creo que eso estaba allí. Incluso chicos que habían dejado otros institutos con problemas, vinieron y hablando con ellos, ganando su confianza, preocupándose no sólo por el aspecto académico sino también por el personal. Tenía efecto. Luego volvían a verte...”*

*(Jefe de Estudios de un Instituto público de Educación Secundaria)*

## DESCRIPCIÓN TIPO C

P9: “DESDE LUEGO, NO TENÍA ESPERANZAS DE ARREGLAR TODO EL PROBLEMA, PERO SÍ UNA PARTE”

### **Primera versión**

*Aquel curso fui destinado a un centro de Primaria de una ciudad muy populosa, cercana a X. Era septiembre del año 1990. Llegaba como profesor nuevo, trasladado a este centro y, simplemente por el hecho de ser el último en llegar, me encargaron primero (6 años), es decir, el curso más trabajoso de Primaria ya que los alumnos tienen que aprender a leer, apenas escriben y, por tanto, trabajan con poca autonomía, dependen mucho del profesor. “¿Está bien?”; “¿Así?” preguntan constantemente. Hacía tiempo que no trabajaba con niños tan pequeños y tenía que adaptarme, pero me encanta su simplicidad, su transparencia y pensé que me encontraría bien entre ellos.*

*Antes de comenzar el curso, en los días que los maestros vamos a los colegios para preparar materiales, coordinarnos, etc. la profesora de Educación Especial me advirtió acerca de los casos que requerían una atención especial y, en concreto, me alertó sobre un niño muy “difícil”, carente de normas, con dificultades para aprender, muy indisciplinado en clase, que a menudo perdía el control y que incluso podía ser un peligro para sus compañeros.*

*Efectivamente, el primer día de clase me di cuenta de quién era el niño difícil. Era comprometido guiarlo, llamarlo al orden y, si lo intentaba, perdía el control, daba patadas, gritaba,... no respondía a mis órdenes; más bien se desataba una tormenta de enfados, gritos, puñetazos y agresividad. ¿Cuál era la causa de aquel comportamiento? Desde luego, no obedecía únicamente a factores internos al niño, la citada profesora de Educación Especial me explicó que su padre estaba en la cárcel, vivía sólo con su madre y, ésta tampoco sabía cómo educar a su hijo en la poca atención que le prestaba, pues trabajaba para ganar el sustento.*

*La situación era cada vez más complicada pues este niño absorbía gran parte de mi atención y no podía, apenas, dedicarme al conjunto de la clase con normalidad. Los demás compañeros parecían bastante acostumbrados a convivir con él y, de hecho, llevaban juntos los dos cursos anteriores (parvulario). Pero cuando se acercaban a leer, por ejemplo, molestaba y, cuando leía él, apenas acertaba a pronunciar las tres primeras palabras de un texto elemental. “nen”, “nena”, “taula”,...*

sonreía, se distraía, le daba vergüenza y quedaba como bloqueado, su sonrisa iba transformándose progresivamente en cara seria y ahí acababa el tiempo de lectura... derivando, a veces, en ruidos para llamar la atención de sus compañeros, o quizá para llamar mi atención de otra manera, ya que en el trabajo intelectual no tenía éxito y más bien obtenía preocupación por mi parte.

Entonces cambié de estrategia. Pensé que lo realmente necesario para el niño, mucho más urgente que aprender a leer, era que alguien lo quisiera de verdad y pudiera sentirse importante con él. Desde luego, no tenía esperanzas de arreglar todo el problema, pero sí una parte. Si era verdad que el cariño de los padres es fundamental, a este niño le faltaba lo fundamental y me propuse sustituirlo con mi acercamiento, con mi comprensión, haciéndome amigo suyo y tal vez "padre".

Y comencé un camino lento, con avances y retrocesos, lleno de anécdotas, de alegrías y de penas, pero que mantenía una línea de fondo: quería "ganarme" aquel niño, su amistad, transformar su carácter ofensivo en confiado, quería que se enterara de que en el mundo alguien le quería.

Cuando trabajaba de maestro, acostumbraba a jugar con los niños en el patio de recreo. Eso era lo que hacía con aquellos niños de primero y, especialmente, el que protagoniza esta historia. Le encantaba jugar, pero, sobre todo, jugar conmigo, acaparar mi atención, subir y bajar las cuevas del patio haciendo como que volaba y me pedía que yo hiciera lo mismo. Y yo también volaba. A veces imitaba no sé qué personaje de la TV, "tortugas ninjas" —creo recordar— y el tiempo de recreo era un monográfico de "tortugas ninjas", pero le importaba mucho que yo fuera una de esas tortugas. En clase procuraba reaccionar con paciencia a sus impertinencias, pedía comprensión a sus compañeros, e intentaba tenerla con él. Me preocupaba, sobre todo, que alguno saliera mal parado con sus arranques de ira, pero había que correr un poco de riesgo...

Al mismo tiempo, se iban creando lazos entre nosotros. Estábamos ya a medio curso. Todo el grupo lo comprendía más y también él comprendía mejor al grupo y se inclinaba a respetarlo con más facilidad. Comprendía con más facilidad que debía respetar su trabajo. Hablábamos de muchas cosas, de sus juegos, de sus juguetes, de su calle y de su barrio, de animales, de amigos,... y un día me confesó: "Mi padre se portaba mal,... un día se enfadó mucho y tiró la televisión al suelo y se rompió" Era lo que él podía decirme de la situación de su padre. Se le nublaron los ojos.

Otro día, vino a leer como de costumbre pero adoptó una actitud distinta: espontáneamente se sentó en mi rodilla y se puso a leer. Creo que leyó mejor que nunca. Al menos yo sentí que un nudo se desataba por dentro y, aquella manifestación externa, me confirmó en el camino.

Su madre lo dejaba en el colegio bastante antes de las 9 hrs (hora de inicio) ya que su horario laboral comenzaba más temprano. Y cuando yo llegaba, alrededor de las 8:50 hrs él ya me esperaba agarrado a las barras de la valla y con la cabecita metida, como queriendo anticipar el encuentro. El saludo era, cada mañana, muy afectuoso y demostraba su buena disposición.

Aún así, no todo fueron rosas. Su comportamiento mejoró progresivamente durante aquel curso, pero también estuvo salpicado de "días negros" en los que era más difícil mantener la amistad. La cuerda tensaba mucho y corría peligro de romperse en ocasiones, como de hecho ocurrió. Pero la anudábamos de nuevo.

*Mi destino, al curso siguiente, fue otro. No supe nunca más de él. Quedé satisfecho de haber hecho algo por él.”*

(Profesor de primero de primaria)

### **Desarrollo de las preguntas de profundización**

- ¿Cuál fue su actitud ante los comentarios de la maestra de E. E? (¿Qué pensó y sintió acerca del niño, de Ud., de esta especialista...?).
- *Sobre el niño pensé que no tendría solución; que si la especialista no había sabido qué hacer en tres cursos de parvulario, yo tampoco arreglaría mucho más. Por mi parte, tuve sentimientos contradictorios. Había tenido una doble mala suerte: tocarme 1º de Primaria y, además, que, precisamente en 1º estuviera el niño más complicado del colegio. Pero también “leía” en el fondo de la circunstancia que podía ser un reto. Pero esto último tenía que pensarlo, razonarlo... Eché mano de mis convicciones más profundas: tenía que quererle, educarlo, porque era mi deber y porque la Providencia lo había puesto en mi camino con algún fin.*
- Cuando se dio cuenta quién era el niño difícil: ¿cuáles fueron sus sentimientos o su actitud inicial hacia él? ¿Y cuándo supo los factores externos que afectaban a su comportamiento?
- *Yo había conocido algún chico (sobre todo varones, y más mayores) con comportamientos complicados y difíciles de reconducir, de esos que parece que el mundo les ha tratado mal y que, por tanto, ellos también son hostiles al mundo y a la escuela, y a los maestros. Y sabía que para “reconducirlos” era preciso trabajar mucho, era necesario que se dieran cuenta de que al menos una parte del “mundo”, la escuela, los maestros, yo mismo, éramos diferentes, no teníamos nada contra ellos; al contrario, queríamos ayudarles. Pero las personas se dan cuenta de eso cuando pasa el tiempo y ven que no les fallas... ¿Y durante ese tiempo, qué? Pensé que esa historia se iba a repetir con aquel niño “difícil”. Me esperaba un camino duro. De hecho, cuando lo ví por primera vez y comprobé, en poco tiempo, una de sus reacciones, me caía mal, pensé que la clase funcionaría muy bien sin él, que debería llevarselo la profesora de educación especial a un aula diferente. Incluso que debería existir algún centro especializado en esta tipología de niños que complican muchísimo el normal funcionamiento de las aulas. Sentía antipatía hacia él. Y creo que a él tampoco le caí bien, entre otros motivos, porque intenté cortar con energía sus malas reacciones.*
- Ud. indica que “la situación era cada vez más complicada, pues ese niño absorbía gran parte de mi atención y no podía, apenas, dedicarme al conjunto de la clase con normalidad”: ¿De qué forma le dedicaba esta atención? ¿Qué pensamientos eran frecuentes entonces? ¿Cuál era el “tono” con el que trataba al niño?
- *No era un “atención” programada. Era espontánea, reactiva, atendiendo a sus demandas frecuentes. A veces me requería voluntaria y conscientemente. Otras veces,*

*su actitud extravagante me obligaba a intervenir y a pedirle que se portara bien. En aquellos días pensaba, sobre todo, que tenía que “ganarle” en autoridad, aunque también sentía que no iba a poder. Pero no veía más. Me preocupaba el resto, pues también necesitaba atención, mucha atención, pero no podía dársela.*

*Trataba al niño con cierto distanciamiento, con rigidez, con dureza, aunque nunca llegué a violencia física. Yo me sentía violento, notaba que, al reñirle, yo mismo me aceleraba, me acaloraba. En el fondo, pensaba que quizá se supeditaría a mi autoridad si recortaba enseguida cualquier mal comportamiento. “Quieto, X”, “No vuelvas a hacerlo, o te castigaré”, “Lo siento, pero te quedarás a terminar la ficha”, “¡¡Vale ya!!” Y él disimulaba, daba la impresión de que me obviaba, miraba para otro lado o daba patadas a los lados. Me miraba con “odio”, aunque seguramente me parecía a mí que así era, ese era mi sentimiento por dentro: “éste niño no me puede ver”*

— ¿Qué fue lo que le impulsó a cambiar de estrategia? ¿Podría describir mejor esta “toma de decisión” desde la experiencia interior?

— *Yo sabía que la rigidez, la violencia (aunque fuera psicológica) tenía el límite de la libertad de la persona que trataba de educar. A pesar de todo, él podía decir: “¡¡no!!”. Y me sorprendía cada vez que se bloqueaba y se negaba a seguir mis indicaciones. También sabía que, cuando la persona se siente querida, reacciona mejor. Pero, al mismo tiempo, estaba bastante convencido de que la voluntad de los indisciplinados debe doblegarse alguna vez para que aprendan a controlarse. Deben sentir que alguien es más fuerte que ellos. En fin, tenía una mezcla de convicciones que, en el momento de tratar al niño, daban como resultado, seguramente, poca coherencia educativa. Unas veces actuaba de una forma, otras de otra. Por dentro estaba confuso, en constante contradicción, me mostraba autoritario, pero también cercano y, al mismo tiempo, inseguro de lo que hacía. Tenía que cambiar algo en mi trato con él. Pensé que quizá necesitaba verme más seguro, menos preocupado por su comportamiento, más pendiente de todos y menos de él. Pero me costaba mucho, era como una pesadilla.*

— ¿Podría describir mejor la experiencia de esa esperanza de arreglar al menos “una parte” del problema?

— *Mi esperanza era que al menos en clase y en el colegio pudiera convivir con nosotros y nosotros con él. Aspiraba a un cierto orden colectivo, a que no irrumpiera con sus excentricidades. Y esperaba conseguir todo eso porque comencé a ver, en la práctica, en el desarrollo de las clases y en el paso de los días, que sintonizábamos más cuanto mejor lo trataba, cuanto más lo respetaba, cuanto más lograba controlarme a mí mismo. Los hechos me convencieron de que quizá era verdad que, cuando la persona se siente acogida, comprendida, querida, reacciona mejor. Era algo así como si dejara de ser libre, o, quizá, que comenzaba a ser libre de no sé qué ataduras para ser como la mayoría. A veces me daba vergüenza ante los compañeros atender con progresiva humanidad a aquel niño, del que, a cambio, obtenía apenas algún beneficio: algo mejor se portaba, pero aprendía muy poco. La página de lectura fue la misma desde septiembre hasta Semana Santa. ¿Me estaré equivocando? —pensaba también—. Cuando respondía mal, a pesar de mis atenciones, tenía ganas de volver al método más autoritario. Y alguna vez lo hice. Pero también volvía a convencerme de que no era ese el camino. Y otra vez volvía a trabajar la amistad con él, el buen trato. Y procuraba auto-convencerme de que se mostraba así sin querer, que esa no era su libertad, sino la*

*otra, la que íbamos descubriendo a pequeños pasos, la de “portarse bien”, en definitiva. Era —por tanto— una esperanza intermitente, que todavía fluctuaba a compás de sus respuestas. Esa esperanza se consolidó progresivamente reforzada, sobre todo, por algunos resultados positivos.*

- ¿Tenía realmente esperanzas de ser “amigo” del niño y, posiblemente, hacerle de “padre? ¿Por qué?
  
- *Tenía algo de esperanza. Porque también sabía/pensaba que estos casos no se acaban de arreglar. Que a menudo falla todo lo que pruebas. Yo siempre he confiado mucho en los métodos didácticos, excepto con este tipo de alumnos. Con ellos, el mejor método se viene abajo. Tenía experiencia de que era muy difícil trabajar con ellos porque se manejaban en un terreno irracional, “no había por donde cogerlos”. Había trabajado muchos años como maestro y sabía que, con los “niños-problema”, se trataba de “ir tirando”, pero que no tenían arreglo del todo. Se trataba, quizá, de que, al menos, no molestara al resto del grupo. Pero la esperanza fue creciendo en cuanto cambié un poco mi actitud hacia él. Creo que cambió en cuanto confié un poco en él mismo y no tanto en las estrategias que yo podía emplear. Pero también traté de reordenar la clase para que todos funcionaran mejor. Intenté que fueran más autónomos, evitando largas exposiciones por mi parte: si los niños y niñas tienen que atender al profesor, es más fácil que haya indisciplina por parte de quienes más les cuesta atender; incluido aquel niño.*
  
- ¿Los “avances y retrocesos” en el camino por ganarse al niño transformaron la experiencia inicial de la esperanza? ¿De qué forma?
  
- *Sí, sin duda. Lo he comentado antes. Creo que las experiencias positivas incrementaron mi esperanza. Necesité ver algún resultado. Pero también tuve más esperanza a medida que lo quise como era, lo acepté con sus limitaciones, entendí que sus reacciones eran inevitables dado el contexto que le había tocado vivir. Esto fue muy importante. Comprender con la cabeza y con el corazón —subrayo “con el corazón”— que no era mi enemigo, que no era un agresor, sino un niño incapaz de hacer otra cosa. Ya dudaba que me odiara ni siquiera cuando le reñía. Estamos en un terreno difícil de definir, pero creo que se produjo un cambio progresivo dentro de mí que podría seguir la siguiente progresión en la perspectiva con que contemplaba al niño: inconveniente al principio; reto y motivo de superación cuando ví más allá de la primera impresión, finalmente, motivo de realización como educador. Realmente el tema se había convertido en un reto para mí, como educador, como persona que intenta superarse...*
  
- ¿Qué piensa que experimentaba el niño cuando Ud. jugaba con él en el patio y procuraba tener paciencia en clase?
  
- *Al principio, el niño me miraba con mezcla de recelo y alegría. Era una sonrisa que yo interpretaría como “de ojos tristes”. Desde luego, era diferente de esa mirada recelosa, de “odio” que definía en puntos anteriores. Pero se dejaba llevar por el juego y por la sensación de pasárselo muy bien. Aunque su pasado y su presente pesaban mucho, seguramente se sentía feliz de verdad, experimentaba la alegría de ser importante para alguien. Creo que sentía que alguien confiaba en él y que, por tanto, él también tenía que confiar en ese “alguien”.*

- ¿Podría describir un poco mejor su vivencia del momento en que el niño se sentó en sus rodillas para leer? ¿A qué se refiere con que “un nudo se desataba por dentro?”
- *Recuerdo que el niño se acercó para leer, como de costumbre, creo que cada vez se tomaba más “libertad de proximidad”, y también recuerdo que yo valoraba positivamente que así fuera. Se apoyaba en mi silla (yo estaba sentado y él en pie), luego en mi hombro, se dejaba caer sobre el lateral de mi silla, etc. y, un día, “se dejó caer” sobre mi rodilla y se sentó. Me miró e intercambiamos una sonrisa, y comenzó a leer. Para mí, este hecho marcó un hito pues significó una total confianza en mí. Ese era el nudo que se eliminó: el de la desconfianza, el de la sospecha. Se abrió algo así como una relación más sincera a partir de entonces. No recuerdo exactamente cuándo se dio este hecho, pero sí que había pasado ya Navidad. Recuerdo que yo también lo cogí por los hombros y lo apreté hacia mí.*
- ¿En qué consistía esa “confirmación en el camino” a la que alude?
- *El hecho narrado de que se sentará conmigo a leer fue una muestra externa de la evolución que se iba dando a todos los niveles. Fue también una prueba de que debía tratarlo con respeto, comprensión, plena donación y, al mismo tiempo, a partir de este hecho, descubrí que también podía exigirle y que, seguramente, mi exigencia le caería bien. Lo había “ganado”, le había ganado el corazón y era el momento de “tirar de él”.*
- ¿Qué sentía y pensaba Ud. cuando el niño le esperaba cada mañana de esa forma?
- *Sentía una mezcla de alegría y pena. Alegría por la buena relación de amistad que habíamos conseguido, por los logros que el niño había alcanzado, por el ejemplo que todo eso suponía para los otros. Pero también sentía pena de que su vida fuera tan difícil. ¿Por qué había nacido en esa familia y no en otra? Además, tenía la sensación de que mi apoyo no sería largo, que quizá se acabaría con el curso,...*
- ¿Podría describir mejor los “días negros” que pasó con el niño? ¿Y las ocasiones en que la “cuerda se rompió”? ¿Cuál era su vivencia de la esperanza en esas situaciones?
- *Sí. Fueron días plagados de insatisfacción porque no me hacía caso, cogía rabieta, interrumpía el desarrollo normal de la clase. Eran como de fracaso en todo lo que llevábamos conseguido. Los compañeros le miraban con mezcla de miedo y pena, yo me preguntaba si debía estar con nosotros o en una clase especial. Veía que mi esperanza se desvanecía y que retrocedíamos los pasos andados en días anteriores. Me ponía muy serio, muy tenso, y él también. Y se iba a un rincón encerrado en sí mismo y con cara de enfado y de rabia. Lloraba con facilidad y parecía que nos odiaba. Eso es lo que yo interpreto como que “se había roto la cuerda”. Se había truncado nuestra buena relación. La intensidad del momento me hacía dudar de todo. Pero, poco a poco fui relativizando esos días negros. Fui comprendiendo que el crecimiento no podía ser uniforme.*
- ¿Podría ahondar en ese sentimiento de satisfacción por haber ayudado al niño? (pensamientos, sentimientos, actitudes, comportamientos que están presentes en él o que se derivan de él).

- *En primer lugar, pensaba que era mi deber ayudarlo. Formaba parte de mi trabajo. Pero, al principio, no sentía inclinación natural a ayudarlo sino, más bien, cierta repugnancia. A medida que la esperanza de que cambiara crecía en mí, me “caía mejor”. A medida que daba muestras de cambio, mis sentimientos hacia él también cambiaron progresivamente, haciéndose más benévolos, más caritativos. Y cuando el proceso fue mejorando, sentía como si el niño fuera otro de mis hijos, con la salvedad del marco laboral en que estábamos y con la limitación de que podía ayudarlo hasta cierto punto. Mis sentimientos religiosos también me ayudaron: si Dios lo quería, ¿por qué no iba a quererle yo? Él tenía una espina clavada, pero creo que no le dolía siempre igual. Sospecho que, en el colegio, cuando el entendimiento fue bueno y la clase, y yo mismo, lo fuimos aceptando, le dolía menos. Creo que, en el colegio, había descubierto otro modo de vivir y de relacionarse con los demás; sus sentimientos debieron ser nuevos y muy agradables, difícilmente interpretables para él. No podía razonarlos, pero la vivencia era plena.*

## Segunda versión

*“Aquel curso fui destinado a un centro de Primaria de una ciudad muy populosa, cercana a X. Llegaba como profesor nuevo, trasladado a este centro y, simplemente por el hecho de ser el último en llegar, me encargaron primero (6 años), es decir, el curso más trabajoso de Primaria ya que los alumnos tienen que aprender a leer, apenas escriben y, por tanto, trabajan con poca autonomía, dependen mucho del profesor. ‘¿Está bien?’; ‘¿Así?’ preguntan constantemente. Hacía tiempo que no trabajaba con niños tan pequeños y tenía que adaptarme, pero me encanta su simplicidad, su transparencia y pensé que me encontraría bien entre ellos.*

*Antes de comenzar el curso, en los días que los maestros vamos a los colegios para preparar materiales, coordinarnos, etc., la profesora de Educación Especial me advirtió acerca de los casos que requerían una atención especial y, en concreto, me alertó sobre un niño muy ‘difícil’, carente de normas, con dificultades para aprender, muy indisciplinado en clase, que a menudo perdía el control y que incluso podía ser un peligro para sus compañeros. Yo pensé que el niño no tendría solución; que si la especialista no había sabido qué hacer en tres cursos de parvulario, yo tampoco arreglaría mucho más. Tuve sentimientos contradictorios. Había tenido una doble mala suerte: tocarme primero de Primaria y, además, que, precisamente en primero estuviera el niño más complicado del colegio. Pero también ‘leía’ en el fondo de la circunstancia que podía ser un reto. Pero esto último tenía que pensarlo, razonarlo...Eché mano de mis convicciones más profundas: tenía que quererle, educarlo, porque era mi deber y porque la Providencia lo había puesto en mi camino con algún fin.*

*Efectivamente, el primer día de clase me di cuenta de quién era el niño difícil. Era comprometido guiarlo, llamarlo al orden y, si lo intentaba, perdía el control, daba patadas, gritaba,... No respondía a mis órdenes; más bien se desataba una tormenta de enfados, gritos, puñetazos y agresividad. ¿Cuál era la causa de aquel comportamiento? Desde luego, no obedecía únicamente a factores internos al niño, la citada profesora de Educación Especial me explicó que su padre estaba en la cárcel, vivía sólo con su madre y, ésta tampoco sabía cómo educar a su hijo en la poca atención que le prestaba, pues trabajaba para ganar el sustento. Yo había conocido algún chico (sobre todo varones, y más mayores) con comportamientos complicados y difíciles de reconducir, de esos que parece que el mundo les ha tratado*



mal y que, por tanto, ellos también son hostiles al mundo y a la escuela, y a los maestros. Y sabía que para 'reconducirlos' era preciso trabajar mucho, era necesario que se dieran cuenta de que al menos una parte del 'mundo', la escuela, los maestros, yo mismo, éramos diferentes, no teníamos nada contra ellos; al contrario, queríamos ayudarles. Pero las personas se dan cuenta de eso cuando pasa el tiempo y ven que no les fallas... ¿Y durante ese tiempo, qué? Pensé que esa historia se iba a repetir con aquel niño 'difícil'.

Me esperaba un camino duro. De hecho, cuando lo ví por primera vez y comprobé, en poco tiempo, una de sus reacciones, me caía mal, pensé que la clase funcionaría muy bien sin él, que debería llevarse la profesora de educación especial a un aula diferente. Incluso que debería existir algún centro especializado en esta tipología de niños que complican muchísimo el normal funcionamiento de las aulas. Sentía antipatía hacia él. Y creo que a él tampoco le caí bien, entre otros motivos, porque intenté cortar con energía sus malas reacciones.

La situación era cada vez más complicada pues este niño absorbía gran parte de mi atención y no podía, apenas, dedicarme al conjunto de la clase con normalidad. No era una 'atención' programada. Era espontánea, reactiva, atendiendo a sus demandas frecuentes. A veces me requería voluntaria y conscientemente. Otras veces, su actitud extravagante me obligaba a intervenir y a pedirle que se portara bien. En aquellos días pensaba, sobre todo, que tenía que 'ganarle' en autoridad, aunque también sentía que no iba a poder. Pero no veía más. Me preocupaba el resto, pues también necesitaba atención, mucha atención, pero no podía dársela. Trataba al niño cierto distanciamiento, con rigidez, con dureza, aunque nunca llegué a violencia física. Yo me sentía violento, notaba que, al reñirle, yo mismo me aceleraba, me acaloraba. En el fondo, pensaba que quizá se supeditaría a mi autoridad si recortaba enseguida cualquier mal comportamiento. 'Quieto, X', 'No vuelvas a hacerlo, o te castigaré', 'Lo siento, pero te quedarás a terminar la ficha', '¡¡Vale ya!!'.

Y él disimulaba, daba la impresión de que me obviaba, miraba para otro lado o daba patadas a los lados. Me miraba con 'odio', aunque seguramente me parecía a mí que así era, ese era mi sentimiento por dentro: 'éste niño no me puede ver'.

Los demás compañeros parecían bastante acostumbrados a convivir con él y, de hecho, llevaban juntos los dos cursos anteriores (parvulario). Pero cuando se acercaban a leer, por ejemplo, molestaba y, cuando leía él, apenas acertaba a pronunciar las tres primeras palabras de un texto elemental. 'nen', 'nena', 'taula'... Sonreía, se distraía, le daba vergüenza y quedaba como bloqueado, su sonrisa iba transformándose progresivamente en cara seria y ahí acababa el tiempo de lectura derivando, a veces, en ruidos para llamar la atención de sus compañeros, o quizá para llamar mi atención de otra manera, ya que en el trabajo intelectual no tenía éxito y más bien obtenía preocupación por mi parte.

Entonces cambié de estrategia. Pensé que lo realmente necesario para el niño, mucho más urgente que aprender a leer, era que alguien lo quisiera de verdad y pudiera sentirse importante con él. Desde luego, no tenía esperanzas de arreglar todo el problema, pero sí una parte. Si era verdad que el cariño de los padres es fundamental, a este niño le faltaba lo fundamental y me propuse sustituirlo con mi acercamiento, con mi comprensión, haciéndome amigo suyo y tal vez 'padre'. Tenía algo de esperanza. Porque también sabía/pensaba que estos casos no se acaban de arreglar. Que a menudo falla todo lo que pruebas. Yo siempre he confiado mucho en los métodos didácticos, excepto con este tipo de alumnos. Con ellos, el mejor método

*se viene abajo. Tenía experiencia de que era muy difícil trabajar con ellos porque se manejaban en un terreno irracional, 'no había por donde cogerlos. Había trabajado muchos años como maestro y sabía que, con los 'niños-problema', se trataba de 'ir tirando', pero que no tenían arreglo del todo. Se trataba, quizá, de que, al menos, no molestara al resto del grupo.*

*Pero la esperanza fue creciendo en cuanto cambié un poco mi actitud hacia él. Creo que cambió en cuanto confié un poco en él mismo y no tanto en las estrategias que yo podía emplear. Pero también traté de reordenar la clase para que todos funcionaran mejor. Intenté que fueran más autónomos, evitar largas exposiciones por mi parte: si los niños y niñas tienen que atender al profesor, es más fácil que haya indisciplina por parte de quienes más les cuesta atender; incluido aquel niño.*

*Yo sabía que la rigidez, la violencia (aunque fuera psicológica) tenía el límite de la libertad de la persona que trataba de educar. A pesar de todo, él podía decir: '¡jino!!' Y me sorprendía cada vez que se bloqueaba y se negaba a seguir mis indicaciones. También sabía que, cuando la persona se siente querida, reacciona mejor. Pero, al mismo tiempo, estaba bastante convencido de que la voluntad de los indisciplinados debe doblegarse alguna vez para que aprendan a controlarse. Deben sentir que alguien es más fuerte que ellos. En fin, tenía una mezcla de convicciones que, en el momento de tratar al niño, daban como resultado, seguramente, poca coherencia educativa. Unas veces actuaba de una forma, otras de otra. Por dentro estaba confuso, en constante contradicción, me mostraba autoritario, pero también cercano y, al mismo tiempo, inseguro de lo que hacía. Tenía que cambiar algo en mi trato con él. Pensé que quizá necesitaba verme más seguro, menos preocupado por su comportamiento, más pendiente de todos y menos de él. Pero me costaba mucho, era como una pesadilla.*

*Y comencé un camino lento, con avances y retrocesos, lleno de anécdotas, de alegrías y de penas, pero que mantenía una línea de fondo: quería 'ganarme' aquel niño, su amistad, transformar su carácter ofensivo en confiado, quería que se enterara de que en el mundo alguien le quería. Mi esperanza era que al menos en clase y en el colegio pudiera convivir con nosotros y nosotros con él. Aspiraba a un cierto orden colectivo, a que no irrumpiera con sus excentricidades. Y esperaba conseguir todo eso porque comencé a ver, en la práctica, en el desarrollo de las clases y en el paso de los días, que sintonizábamos más cuanto mejor lo trataba, cuanto más lo respetaba, cuanto más lograba controlarme a mí mismo. Los hechos me convencieron de que quizá era verdad que, cuando la persona se siente acogida, comprendida, querida, reacciona mejor. Era algo así como si dejara de ser libre, o, quizá, que comenzaba a ser libre de no sé qué ataduras para ser como la mayoría. A veces me daba vergüenza ante los compañeros atender con progresiva humanidad a aquel niño, del que, a cambio, obtenía apenas algún beneficio: algo mejor se portaba, pero aprendía muy poco. La página de lectura fue la misma desde septiembre hasta Semana Santa.*

*'¿Me estaré equivocando?' —pensaba también—. Cuando respondía mal, a pesar de mis atenciones, tenía ganas de volver al método más autoritario. Y alguna vez lo hice. Pero también volvía a convencerme de que no era ese el camino. Y otra vez volvía a trabajar la amistad con él, el buen trato. Y procuraba auto-convencerme de que se mostraba así sin querer, que esa no era su libertad, sino la otra, la que íbamos descubriendo a pequeños pasos, la de 'portarse bien', en definitiva. Era —por tanto— una esperanza intermitente, que todavía fluctuaba a compás de sus respuestas. Esa esperanza se consolidó progresivamente reforzada, sobre todo, por algunos resultados positivos. Necesité ver algún resultado. Pero también tuve más esperanza*

*a medida que lo quise como era, lo acepté con sus limitaciones, entendí que sus reacciones eran inevitables dado el contexto que le había tocado vivir. Esto fue muy importante. Comprender con la cabeza y con el corazón —subrayo ‘con el corazón’— que no era mi enemigo, que no era un agresor, sino un niño incapaz de hacer otra cosa. Ya dudaba que me odiara ni siquiera cuando le reñía. Estamos en un terreno difícil de definir, pero creo que se produjo un cambio progresivo dentro de mí que podría seguir la siguiente progresión en la perspectiva con que contemplaba al niño: inconveniente al principio; reto y motivo de superación cuando vi más allá de la primera impresión, finalmente, motivo de realización como educador. Realmente el tema se había convertido en un reto para mí, como educador, como persona que intenta superarse,...*

*Cuando trabajaba de maestro, acostumbraba a jugar con los niños en el patio de recreo. Eso era lo que hacía con aquellos niños de primero y, especialmente, el que protagoniza esta historia. Le encantaba jugar, pero, sobre todo, jugar conmigo, acaparar mi atención, subir y bajar las cuevas del patio haciendo como que volaba y me pedía que yo hiciera lo mismo. Y yo también volaba. A veces imitaba no sé qué personaje de la TV, ‘tortugas ninjas’ —creo recordar— y el tiempo de recreo era un monográfico de ‘tortugas ninjas’, pero le importaba mucho que yo fuera una de esas tortugas. Al principio, el niño me miraba con mezcla de recelo y alegría. Era una sonrisa que yo interpretaría como ‘de ojos tristes’. Desde luego, era diferente de esa mirada recelosa, de ‘odio’ que definía en puntos anteriores. Pero se dejaba llevar por el juego y por la sensación de pasárselo muy bien. Aunque su pasado y su presente pesaban mucho, seguramente se sentía feliz de verdad, experimentaba la alegría de ser importante para alguien. Creo que sentía que alguien confiaba en él y que, por tanto, él también tenía que confiar en ese ‘alguien’. En clase procuraba reaccionar con paciencia a sus impertinencias, pedía comprensión a sus compañeros, e intentaba tenerla con él. Me preocupaba, sobre todo, que alguno saliera mal parado con sus arranques de ira, pero había que correr un poco de riesgo...*

*Pensaba que era mi deber ayudarle. Formaba parte de mi trabajo. Pero, al principio, no sentía inclinación natural a ayudarle sino, más bien, cierta repugnancia. A medida que la esperanza de que cambiara crecía en mí, me ‘caía mejor’. A medida que daba muestras de cambio, mis sentimientos hacia él también cambiaron progresivamente, haciéndose más benévolos, más caritativos. Y cuando el proceso fue mejorando, sentía como si el niño fuera otro de mis hijos, con la salvedad del marco laboral en que estábamos y con la limitación de que podía ayudarle hasta cierto punto. Mis sentimientos religiosos también me ayudaron: ‘si Dios lo quería, ¿por qué no iba a quererle yo?’*

*Se iban creando lazos entre nosotros. Estábamos ya a medio curso. Todo el grupo lo comprendía más y también él comprendía mejor al grupo y se inclinaba a respetarlo con más facilidad. Comprendía con más facilidad que debía respetar su trabajo. Hablábamos de muchas cosas, de sus juegos, de sus juguetes, de su calle y de su barrio, de animales, de amigos, ... y un día me confesó: ‘Mi padre se portaba mal, ... un día se enfadó mucho y tiró la televisión al suelo y se rompió’ Era lo que él podía decirme de la situación de su padre. Se le nublaron los ojos.*

*Aún así, no todo fueron rosas. Su comportamiento mejoró progresivamente durante aquel curso, pero también estuvo salpicado de ‘días negros’ en los que era más difícil mantener la amistad. La cuerda tensaba mucho y corría peligro de romperse en ocasiones, como de hecho ocurrió. Pero la anudábamos de nuevo. Fueron días plagados de insatisfacción porque no me hacía caso, cogía rabieta, interrumpía el desarrollo normal de la clase. Eran como de fracaso en todo lo que*

*llevábamos conseguido. Los compañeros le miraban con mezcla de miedo y pena, yo me preguntaba si debía estar con nosotros o en una clase especial. Veía que mi esperanza se desvanecía y que retrocedíamos los pasos andados en días anteriores. Me ponía muy serio, muy tenso, y él también. Y se iba a un rincón encerrado en sí mismo y con cara de enfado y de rabia. Lloraba con facilidad y parecía que nos odiaba. Eso es lo que yo interpreto como que 'se había roto la cuerda'. Se había truncado nuestra buena relación. La intensidad del momento me hacía dudar de todo. Pero, poco a poco fui relativizando esos días negros. Fui comprendiendo que el crecimiento no podía ser uniforme.*

*Recuerdo que un día el niño se acercó para leer, como de costumbre, creo que cada vez se tomaba más 'libertad de proximidad', y también recuerdo que yo valoraba positivamente que así fuera. Se apoyaba en mi silla (yo estaba sentado y él en pie), luego en mi hombro, se dejaba caer sobre el lateral de mi silla, etc., y, un día, 'se dejó caer' sobre mi rodilla y se sentó. Me miró e intercambiamos una sonrisa, y comenzó a leer. Yo también lo cogí por los hombros y lo apreté hacia mí. Creo que leyó mejor que nunca. Al menos yo sentí que un nudo se desataba por dentro y, aquella manifestación externa, me confirmó en el camino. Para mí, este hecho marcó un hito pues significó una total confianza en mí. El nudo que se eliminó fue el de la desconfianza, el de la sospecha. Se abrió algo así como una relación más sincera a partir de entonces. No recuerdo exactamente cuándo se dio este hecho, pero sí que había pasado ya Navidad. El hecho de que se sentará conmigo a leer, fue una muestra externa de la evolución que se iba dando a todos los niveles. Fue también una prueba de que debía tratarlo con respeto, comprensión, plena donación y, al mismo tiempo, a partir de este hecho, descubrí que también podía exigirle y que, seguramente, mi exigencia le caería bien. Lo había 'ganado', le había ganado el corazón y era el momento de 'tirar de él'.*

*Su madre lo dejaba en el colegio bastante antes de las 9 hrs (hora de inicio) ya que su horario laboral comenzaba más temprano. Y cuando yo llegaba, alrededor de las 8:50 hrs él ya me esperaba agarrado a las barras de la valla y con la cabecita metida, como queriendo anticipar el encuentro. El saludo era, cada mañana, muy afectuoso y demostraba su buena disposición. Sentía una mezcla de alegría y pena. Alegría por la buena relación de amistad que habíamos conseguido, por los logros que el niño había alcanzado, por el ejemplo que todo eso suponía para los otros. Pero también sentía pena de que su vida fuera tan difícil. ¿Por qué había nacido en esa familia y no en otra? Además, tenía la sensación de que mi apoyo no sería largo, que quizá se acabaría con el curso,... Él tenía una espina clavada, pero creo que no le dolía siempre igual. Sospecho que, en el colegio, cuando el entendimiento fue bueno y la clase, y yo mismo, lo fuimos aceptando, le dolía menos. Creo que, en el colegio, había descubierto otro modo de vivir y de relacionarse con los demás; sus sentimientos debieron ser nuevos y muy agradables, difícilmente interpretables para él. No podía razonarlos, pero la vivencia era plena.*

*Mi destino, al curso siguiente, fue otro. No supe nunca más de él. Quedé satisfecho de haber hecho algo por él."*

(Profesor de primero de primaria)

Esta serie de ejemplos pueden ser suficientes para ilustrar la forma en que se ha procedido durante las fases de recogida y reformulación del material experiencial. Es

necesario destacar que estas actividades (tal como se ilustraba en el capítulo anterior) se han intercalado con la aplicación de los métodos de reflexión-escritura que a continuación comentamos. Por esta razón, cada nueva situación de entrevista conversacional se planteaba sobre la base de una mayor profundización en el fenómeno objeto de estudio. Este proceso de pensamiento se intenta recoger en las siguientes páginas.

## CAP. 6. REFLEXIONAR LA EXPERIENCIA

---

### 6.1. EL CÍRCULO DE LA REFLEXIÓN-ESCRITURA

---

El objetivo último de toda investigación fenomenológico-hermenéutica es el de “volver a adquirir un contacto directo y primitivo con el mundo” (Merleau-Ponty, 1962; citado en van Manen, 2003, p. 58). Para entrar en contacto directo con el mundo de la vida se necesita disponer de materiales donde se recoja experiencia vivida. Pero, a partir de allí, ¿cómo volver a “la vida misma”? ¿Cómo describirla tal como la experimentamos antes de que sea transformada —y velada— por nuestra actividad reflexiva? Paradójicamente, la fenomenología quiere conseguir esto justamente mediante la reflexión. Sin embargo, lo que se pretende es llevar a cabo un estudio de los fenómenos que evite su simplificación y reducción (mediante explicaciones de causa-efecto, construcciones teóricas, generalizaciones, análisis de problema-solución, etc.). La reflexión fenomenológica va en busca del significado vivido preguntando: ¿Cómo es *vivir* determinada experiencia? Este significado ya está presente en nuestra vida prerreflexiva.

Esta experiencia reflexiva es “en gran parte (aunque no exclusivamente) una experiencia de lenguaje, y así, la reflexión fenomenológica sobre la vida prerreflexiva podría ser mejor descrita en términos de una experiencia de escritura...” (van Manen, 2006, p. 716). Investigar es escribir reflexivamente. ¿Por qué tiene tanto valor la práctica textual? Porque, “incluso para la investigación tradicional en ciencias sociales, la actitud

cognitiva necesaria para llevar a cabo una investigación se encuentra muy relacionada con el propio estilo cognitivo de la escritura” (van Manen, 2003, pp. 141-142)<sup>126</sup>.

En efecto, la escritura puede mediar entre la reflexión y la acción, entre la teoría y la vida pedagógica, ya que tiene la cualidad de

separar y enfrentarnos con lo que sabemos, distanciándonos, al mismo tiempo, del mundo de la vida, descontextualizando nuestras preocupaciones reflexivas de la acción inmediata, abstrayendo y objetivando nuestros conocimientos vividos de nuestras implicaciones concretas; y todo para volvernos a unir con lo que ya sabemos, acercándonos más a las relaciones y situaciones vividas del mundo de la vida, convirtiendo la reflexión en una praxis con tacto, y concretando y subjetivando nuestro conocimiento profundo en acción práctica. (Ibíd., p. 146)

En otro sentido, la escritura *nos distancia de nuestro propio conocimiento a la vez que nos une a él*. Al distanciarnos, nos muestra qué es lo que sabemos sobre una experiencia. Recíprocamente, ante el propio texto escrito es posible apropiarse del conocimiento pre-reflexivo de una forma nueva y más profunda.

La escritura, además, requiere y ejercita la capacidad de “ver”. Escribir “muestra que ahora podemos ver algo y, a la vez, muestra los límites y fronteras de nuestra capacidad de ver” (Ibíd., p. 146).

Escribir es *reescribir*. En realidad, “para poder hacer justicia a la plenitud y a la ambigüedad de la experiencia del mundo vivido, escribir puede convertirse en un proceso de *reescritura* complejo” (Ibíd., p. 148). Este proceso de reescritura “recuerda más a la actividad artística de crear un objeto de arte” (Ibíd.) El proceso artístico-pictórico, por ejemplo, ayuda a comprender la forma en que, en las sucesivas aproximaciones a la obra, ésta va adquiriendo más fuerza, más profundidad, más realismo, más matices, más parecido con la vida que se quiere emular.

La reflexión-escritura, en esta etapa de análisis de la experiencia, se hace aplicando los métodos inspirados tanto en la fenomenología como en la hermenéutica: el análisis temático, la reducción hermenéutica y la reducción eidética. La aplicación práctica de estas actividades ha seguido un proceso circular (expresado en la siguiente ilustración) en el

---

<sup>126</sup> Otras cualidades de la escritura fenomenológico-hermenéutica han sido descritas en el Cap. 3 complementando lo que aquí se expone.

que se ha ahondado previamente de forma teórica (Cap. 3) y que en los siguientes apartados se intentará describir de forma práctica.

ILUSTRACIÓN 8: PROCESO CIRCULAR DE REFLEXIÓN-ESCRITURA



## 6.2. ANÁLISIS TEMÁTICO

---

El análisis temático se ha aplicado sobre las descripciones de la experiencia que se han recogido/reformulado sucesivamente a lo largo de la investigación. Mediante este método se ha analizado la experiencia escrita preguntando: *¿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 esperanza 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?”. Ilustraremos la aplicación de este análisis tomando como ejemplo el texto P9: “Desde luego, no tenía esperanzas de arreglar todo el problema, pero sí una parte” (presentado en el capítulo anterior). En el cuadro 4, se recogen las tres diferentes afirmaciones temáticas en que se formuló el significado de esta experiencia como un todo.



CUADRO 4: EJEMPLO DE ANÁLISIS MACROTEMÁTICO

*Tener esperanza es asumir la responsabilidad con respecto a la situación (difícil) del educando y buscar soluciones prácticas (aunque sean exigentes desde el punto de vista laboral) para superar esas dificultades.*

*La esperanza supone una gran implicación personal por parte del educador y la búsqueda de mecanismos para facilitar el alcance de lo que se aspira del educando.*

*Un educador vive la esperanza en medio de los “avances” y “retrocesos” del proceso de maduración y aprendizaje del educando y del proceso de su relación con él.*

Cada una de estas afirmaciones, a juicio personal, son condensaciones adecuadas del significado vivido de la experiencia captado en la totalidad del texto. Este hecho muestra la gran riqueza vivencial de esta descripción (algo que no es el caso de todos los relatos).

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.

Partiendo de la idea de que un tema o afirmación temática no es un objeto, ni algo que pueda “hallarse” en un determinado “lugar” del texto (van Manen, 2003, p. 96), se comprende que de un mismo grupo de palabras o frases se extraiga más de un significado. Del mismo modo, hay significados que se formulan partiendo de la lectura de fragmentos diferentes del texto tomados de forma conjunta. En este sentido, es conveniente volver a recordar aquí la regla hermenéutica de la comprensión del todo desde la individual y lo individual desde el todo (Gadamer, 1988). En las historias reales de los educadores participantes la lectura y relectura del todo a cada una de las partes, y de las diferentes

partes al todo, ha posibilitado una y otra vez la obtención de muchos y variados significados sobre la esperanza pedagógica. Siguiendo con el ejemplo propuesto anteriormente, el cuadro siguiente recoge los hallazgos de este segundo nivel de análisis temático:

CUADRO 5: EJEMPLO DE ANÁLISIS MICROTEMÁTICO

***P9: “Desde luego, no tenía esperanzas de arreglar todo el problema, pero sí una parte”***

“(…) Me alertó sobre un niño muy ‘difícil’, carente de normas, con dificultades para aprender, muy indisciplinado en clase, que a menudo perdía el control y que incluso podía ser un peligro para sus compañeros. Yo pensé que el niño no tendría solución; que si la especialista no había sabido qué hacer en tres cursos de parvulario, yo tampoco arreglaría mucho más”.

- La EP de un educador genera unos vínculos afectivos tan fuertes con el educando que pueden ayudarle a superar una situación escolar fracasada y la imagen negativa que tiene de sí mismo.

“Tuve sentimientos contradictorios. Había tenido una doble mala suerte: tocarme primero de Primaria y, además, que, precisamente en primero estuviera el niño más complicado del colegio. Pero también ‘leía’ en el fondo de la circunstancia que podía ser un reto.”

- La esperanza puede vivirse como una experiencia de sentimientos contrarios: valoración negativa y rechazo de las circunstancias presentes y, al mismo tiempo, valoración de estas circunstancias como retos.

“(…) También ‘leía’ en el fondo de la circunstancia que podía ser un reto. Pero esto último tenía que pensarlo, razonarlo...Eché mano de mis convicciones más profundas: tenía que quererle, educarlo, porque era mi deber y porque la Providencia lo había puesto en mi camino con algún fin”.

- Asumir las dificultades pedagógicas como un reto y tener esperanza de superarlo requiere reflexión y recurrir a las convicciones personales más profundas.

“Yo había conocido algún chico (sobre todo varones, y más mayores) con comportamientos complicados y difíciles de reconducir (...) Y sabía que para ‘reconducirlos’ era preciso trabajar mucho”

“Me esperaba un camino duro”

- La esperanza supone el reconocimiento y aceptación del (gran) trabajo que supone el compromiso por ayudar a un niño a superar algún tipo de dificultad.

“(…) Era necesario que se dieran cuenta de que al menos una parte del ‘mundo’, la escuela, los maestros, yo mismo, éramos diferentes, no teníamos nada contra ellos; al contrario, queríamos ayudarles. Pero las personas se dan cuenta de eso cuando pasa el tiempo y ven que no les fallas... ¿Y durante ese tiempo, qué? Pensé que esa historia se iba a repetir con aquel niño ‘difícil’”

- Tener esperanza supone comprender con claridad qué es lo que necesita este niño, cómo llegar a satisfacer esta necesidad y las dificultades que entraña este intento.
- Quien tiene esperanza pedagógica confía en que pueden esperarse de forma estable ciertos resultados de una determinada forma de tratar a los niños.

“En aquellos días pensaba, sobretodo, que tenía que ‘ganarle’ en autoridad, aunque también sentía que no iba a poder. Pero, no veía más”.

- La conciencia de tener que hacer algo por el niño/joven y la creencia de que no se es capaz de hacerlo forma parte de la experiencia de la esperanza.
- La esperanza implica la “visión” de un camino concreto para la acción pedagógica, aunque se presente como la única opción posible para el educador.

“Entonces cambié de estrategia. Pensé que lo realmente necesario para el niño, mucho más urgente que aprender a leer, era que alguien lo quisiera de verdad y pudiera sentirse importante con él. Desde luego, no tenía esperanzas de arreglar todo el problema, pero sí una parte”.

- La esperanza pedagógica se origina cuando el educador descubre la necesidad fundamental de su educando y, al mismo tiempo, reconoce la posibilidad y la forma de satisfacerla (aunque sea en parte).

“Si era verdad que el cariño de los padres es fundamental, a este niño le faltaba lo fundamental y me propuse sustituirlo con mi acercamiento, con mi comprensión, haciéndome amigo suyo y tal vez ‘padre’. Tenía algo de esperanza”.

- La posibilidad de actuar “in loco parentis” es uno de los contenidos fundamentales de la esperanza de los profesores.
- Uno de los contenidos de la esperanza de los profesores es la posibilidad de ofrecer a los educandos al afecto del que carecen en sus familias.

“Tenía algo de esperanza. Porque también sabía/pensaba que estos casos no se acaban de arreglar. Que a menudo falla todo lo que pruebas. Yo siempre he confiado mucho en los métodos didácticos, excepto con este tipo de alumnos. Con ellos, el mejor método se viene abajo. Tenía experiencia de que era muy difícil trabajar con ellos porque se manejaban en un terreno irracional, ‘no había por donde

cogerlos. Había trabajado muchos años como maestro y sabía que, con los ‘niños-problema’, se trataba de ‘ir tirando’, pero que no tenían arreglo del todo. Se trataba, quizá, de que, al menos, no molestara al resto del grupo”

- La esperanza integra el conocimiento (basado en su experiencia) de las dificultades de las circunstancias pedagógicas que tiene que afrontar el educador (respecto de las estrategias y las necesidades educativas determinadas, por ejemplo).
- La esperanza lleva al educador a plantearse expectativas concretas y “mínimas”, acordes con las posibilidades un niño, cuando las “deseables” parecen inasequibles.

“Pero la esperanza fue creciendo en cuanto cambié un poco mi actitud hacia él. Creo que cambió en cuanto confié un poco en él mismo y no tanto en las estrategias que yo podía emplear”.

- La esperanza requiere una apertura positiva hacia el niño.
- La esperanza pedagógica se origina cuando el educador empieza a confiar en el niño.
- Tener esperanza pedagógica es confiar más en el niño que en las estrategias para tratar sus dificultades concretas.

“Pero la esperanza fue creciendo en cuanto cambié un poco mi actitud hacia él (...). Pero también traté de reordenar la clase para que todos funcionaran mejor. Intenté que fueran más autónomos, evitar largas exposiciones por mi parte: si los niños y niñas tienen que atender al profesor, es más fácil que haya indisciplina por parte de quienes más les cuesta atender; incluido aquel niño”.

- La esperanza supone iniciativas prácticas de búsqueda de soluciones didáctico-organizativas para dar respuesta a las dificultades concretas del/los niño/s.

“En fin, tenía una mezcla de convicciones que, en el momento de tratar al niño, daban como resultado, seguramente, poca coherencia educativa. Unas veces actuaba de una forma, otras de otra. Por dentro estaba confuso, en constante contradicción, me mostraba autoritario, pero también cercano y, al mismo tiempo, inseguro de lo que hacía. Tenía que cambiar algo en mi trato con él. Pensé que quizá necesitaba verme más seguro, menos preocupado por su comportamiento, más pendiente de todos y menos de él. Pero me costaba mucho, era como una pesadilla”.

“Yo sabía que la rigidez, la violencia (aunque fuera psicológica) tenía el límite de la libertad de la persona que trataba de educar: A pesar de todo, él podía decir: ‘¡¡no!!’(...). También sabía que, cuando la persona se siente querida, reacciona mejor. Pero, al mismo tiempo, estaba bastante convencido de que la voluntad de los indisciplinados debe doblegarse alguna vez para que aprendan a controlarse”.

- La esperanza pedagógica está relacionada con la experiencia de pensamientos y sentimientos contradictorios y de inseguridad que se manifiestan en la actuación docente.
- Un educador que intenta actuar con esperanza para con un niño en dificultades puede vivir una experiencia dolorosa de inseguridad e incertidumbre sobre su propia actuación.

“Y comencé un camino lento, con avances y retrocesos, lleno de anécdotas, de alegrías y de penas, pero que mantenía una línea de fondo: quería ‘ganarme’ aquel niño, su amistad, transformar su carácter ofensivo en confiado, quería que se enterara de que en el mundo alguien le quería”.

- La esperanza pedagógica es vivida por el educador como un “camino” dirigido hacia la consecución de una meta (definida por el mismo educador).
- El “camino” de la esperanza pedagógica está integrado de experiencias contradictorias, se mantiene gracias a la voluntad y decisión del educador.

“Mi esperanza era que al menos en clase y en el colegio pudiera convivir con nosotros y nosotros con él. Aspiraba a un cierto orden colectivo, a que no irrumpiera con sus excentricidades. Y esperaba conseguir todo eso porque comencé a ver, en la práctica, en el desarrollo de las clases y en el paso de los días, que sintonizábamos más cuanto mejor lo trataba, cuanto más lo respetaba, cuanto más lograba controlarme a mí mismo”.

- La esperanza del educador se va ampliando a medida que él mismo va transformando su actitud ante el niño.
- Uno de los contenidos de la esperanza del educador se refiere a la capacidad de convivir del niño.
- Los cambios positivos en la actitud del educando como en la del propio educador refuerzan la esperanza pedagógica.

“Los hechos me convencieron de que quizá era verdad que, cuando la persona se siente acogida, comprendida, querida, reacciona mejor”

- Las convicciones que hacen que el educador viva la esperanza se confirman con sus acciones y en los hechos.
- Un educador puede desarrollar su esperanza a partir de importantes convicciones en las cuales no está del todo seguro.

“¿Me estaré equivocando?” -pensaba también-. Cuando respondía mal, a pesar de mis atenciones, tenía ganas de volver al método más autoritario. Y alguna vez lo hice. Pero también volvía a convencerme de que no era ese el camino. Y otra vez volvía a trabajar la amistad con él, el buen trato”.

- En la esperanza no se tiene la certeza total de que la forma de actuación que se ha adoptado sea la mejor.
- La esperanza puede ser vivida como un proceso de tomar, abandonar y

volver a retomar, las convicciones sobre la forma de afrontar la situación educativa y las actuaciones que de ella se derivan.

“Y procuraba auto-convencerme de que se mostraba así sin querer, que esa no era su libertad, sino la otra, la que íbamos descubriendo a pequeños pasos, la de ‘portarse bien’, en definitiva”.

- La esperanza supone el deseo del educador de poder contar con el educando para el logro de sus aspiraciones, a pesar de que las manifestaciones actuales vayan en sentido contrario o negativo.

“Era –por tanto— una esperanza intermitente, que todavía fluctuaba a compás de sus respuestas”.

- La esperanza pedagógica se vive como una experiencia intermitente, esto es, dependiendo del proceso de aprendizaje y/o maduración del niño.

“Esa esperanza se consolidó progresivamente reforzada, sobre todo, por algunos resultados positivos. Necesité ver algún resultado”.

- Los resultados refuerzan la esperanza. La esperanza pedagógica necesita “ver” resultados.

“Necesité ver algún resultado. Pero también tuve más esperanza a medida que lo quise como era, lo acepté con sus limitaciones, entendí que sus reacciones eran inevitables dado el contexto que le había tocado vivir. Esto fue muy importante. Comprender con la cabeza y con el corazón —subrayo ‘con el corazón’— que no era mi enemigo, que no era un agresor, sino un niño incapaz de hacer otra cosa”.

- Una condición de la esperanza es la de aceptar y querer al niño/joven en su singularidad.
- Una condición de la esperanza es la de la comprensión y aceptación “cordial” de las limitaciones del educando como tales.
- Un educador con esperanza “ve” al niño que experimenta dificultades no como su “oponente” sino como una “víctima” de sus circunstancias.

“(…) Creo que se produjo un cambio progresivo dentro de mí que podría seguir la siguiente progresión en la perspectiva con que contemplaba al niño: inconveniente al principio; reto y motivo de superación cuando ví más allá de la primera impresión, finalmente, motivo de realización como educador”.

- La esperanza del educador se vive como un proceso de transformación personal y de la propia percepción acerca del educando: inconveniente primero y, después, reto y motivo de realización como educador.

“Creo que sentía que alguien confiaba en él y que, por tanto, él también tenía que confiar en ese ‘alguien’”.

- La confianza del educador despierta confianza en el niño”.

“Pensaba que era mi deber ayudarle. Formaba parte de mi trabajo”

- La esperanza tiene relación con el compromiso que el educador asume respecto del niño al que educa.

“(…) Al principio, no sentía inclinación natural a ayudarle sino, más bien, cierta repugnancia. A medida que la esperanza de que cambiara crecía en mí, me ‘caía mejor’”. “A medida que daba muestras de cambio, mis sentimientos hacia él también cambiaron progresivamente, haciéndose más benévolos, más caritativos. Y cuando el proceso fue mejorando, sentía como si el niño fuera otro de mis hijos (…)”

- La esperanza creciente del profesor respecto de un niño provoca en él un proceso de transformación de sus sentimientos hacia éste: desde el rechazo hasta el afecto.

“Y cuando el proceso fue mejorando, sentía como si el niño fuera otro de mis hijos, con la salvedad del marco laboral en que estábamos y con la limitación de que podía ayudarle hasta cierto punto”

- El profesor experimenta que su esperanza respecto de un niño es más limitada que la de los padres por las limitaciones que tiene su acción.

“Mis sentimientos religiosos también me ayudaron: ‘si Dios lo quería, ¿por qué no iba a quererle yo?’”

- Las convicciones religiosas del educador le ofrecen motivos para su esperanza pedagógica.

“Aún así, no todo fueron rosas. Su comportamiento mejoró progresivamente durante aquel curso, pero también estuvo salpicado de ‘días negros’ en los que era más difícil mantener la amistad. La cuerda tensaba mucho y corría peligro de romperse en ocasiones, como de hecho ocurrió. Pero la anudábamos de nuevo. Fueron días plagados de insatisfacción porque no me hacía caso, cogía rabietas, interrumpía el desarrollo normal de la clase. Eran como de fracaso en todo lo que llevábamos conseguido. Los compañeros le miraban con mezcla de miedo y pena, yo me preguntaba si debía estar con nosotros o en una clase especial. Veía que mi esperanza se desvanecía y que retrocedíamos los pasos andados en días anteriores. Me ponía muy serio, muy tenso, y él también”.

- La esperanza pedagógica es vivida como un camino de avances y retrocesos donde el educador experimenta sentimientos de temor, tensión, insatisfacción, etc.
- La esperanza del educador gira en torno al progreso de su relación con el educando.

“Poco a poco fui relativizando esos días negros. Fui comprendiendo que el crecimiento no podía ser uniforme”.

- La esperanza supone que el educador relativiza los momentos difíciles o negativos (“negros”) de la educación de un niño y/o los comprende como algo natural en su proceso de crecimiento.

“(…) un día, ‘se dejó caer’ sobre mi rodilla y se sentó. Yo también lo cogí por los hombros y lo apreté hacia mí. Me miró e intercambiamos una sonrisa, y comenzó a leer. Creo que leyó mejor que nunca. Al menos yo sentí que un nudo se desataba por dentro y, aquella manifestación externa, me confirmó en el camino. Para mí, este hecho marcó un hito pues significó una total confianza en mí. El nudo que se eliminó fue el de la desconfianza, el de la sospecha. Se abrió algo así como una relación más sincera a partir de entonces”

- Hay momentos clave de la experiencia de la esperanza del educador — logros alcanzados— que marcan nuevas etapas en su relación con el niño/joven.
- La concesión de confianza que hace el educando a su educador es un aliciente para la esperanza pedagógica.

“El hecho de que se sentara conmigo a leer, fue una muestra externa de la evolución que se iba dando a todos los niveles. Fue también una prueba de que debía tratarlo con respeto, comprensión, plena donación y, al mismo tiempo, a partir de este hecho, descubrí que también podía exigirle y que, seguramente, mi exigencia le caería bien. Lo había ‘ganado’, le había ganado el corazón y era el momento de ‘tirar de él’”.

- Llegar a “ganar el corazón del educando” es una de las aspiraciones de la esperanza del educador.

“Sentía una mezcla de alegría y pena. Alegría por la buena relación de amistad que habíamos conseguido, por los logros que el niño había alcanzado, por el ejemplo que todo eso suponía para los otros. Pero también sentía pena de que su vida fuera tan difícil. ¿Por qué había nacido en esa familia y no en otra? Además, tenía la sensación de que mi apoyo no sería largo, que quizá se acabaría con el curso...”

- La esperanza se vive con una mezcla de alegría por los logros que se van alcanzando y de tristeza porque las circunstancias negativas del menor no cambian y la propia ayuda del educador tiene un límite.

“Él tenía una espina clavada, pero creo que no le dolía siempre igual. Sospecho que, en el colegio, cuando el entendimiento fue bueno y la clase, y yo mismo, lo fuimos aceptando, le dolía menos”.

- La esperanza del educador puede mantenerse aunque la influencia educativa pueda tan sólo beneficiar de forma limitada al educando.

“Creo que, en el colegio, había descubierto otro modo de vivir y de relacionarse con los demás; sus sentimientos debieron ser nuevos y muy agradables, difícilmente interpretables para él. No podía



razonarlos, pero la vivencia era plena”.

- Una de las aspiraciones/contenidos de la esperanza pedagógica es que el niño/joven aprenda a convivir y su experiencia afectiva sea positiva (que sea “feliz”).

“Mi destino, al curso siguiente, fue otro. No supe nunca más de él. Quedé satisfecho de haber hecho algo por él.”

- La satisfacción experimentada por un profesor que ha ayudado a un menor con esperanza es duradera en el tiempo.

### 6.3. REDUCCIÓN HERMENÉUTICA Y REDUCCIÓN EIDÉTICA

---

El método de la **reducción hermenéutica** implica el examen reflexivo y auto-crítico sobre las ideas personales —metodológicas, epistemológicas, y sobre la experiencia vivida— para confrontarlas con la *experiencia tal como ésta se manifiesta* (en los materiales de la experiencia vivida u otras fuentes). Como medio para este examen y toma de conciencia, al inicio de la investigación se hicieron explícitas las convicciones, creencias, comprensiones, etc., personales acerca de la esperanza pedagógica. Por otra parte, se relató la vivencia personal de la esperanza desde los primeros años de escolarización, tanto en el contexto escolar como familiar. Algunas ideas destacables de este ejercicio de explicitación de los “pre” personales son las siguientes:

*Debo reconocer que mis “teorías” acerca de la EP ya tienen un condicionamiento previo: antes de redactar estas líneas he leído algunas ideas de Van Manen en su libro “El tono en la enseñanza” y he comenzado ya el estudio de la esperanza humana desde diferentes áreas disciplinares. Esto, necesariamente, tiene una influencia sobre mí.*

*... Después de lo poco leído en Van Manen y de haber revisado muchas ideas provenientes tanto de estudios científicos como filosóficos lo que tengo son muchas “ideas” o teorías acerca de la esperanza. De momento, no las tomo como “mis respuestas personales”; son, más bien, mis respuestas “intelectuales” o conscientes y aprendidas. Con todo, intentaré “volver” a lo que está latente en mi vivencia como conocimiento “vivido”.*

*... Paso ahora a intentar explicitar mis dudas y reflexiones más comunes acerca de la esperanza. Al pensar en este fenómeno me pregunto: ¿la esperanza de los padres es distinta de la de los profesores? Pienso que deben ser diferentes. Que la esperanza de los padres es más intensa, por así decirlo; más permanente, fiel, duradera. Que la esperanza de los padres por sus hijos no depende de los resultados que estos obtengan y que perdura incluso cuando los hijos den respuestas negativas a lo que los padres esperan de ellos. Que la esperanza de los padres se mantiene en las circunstancias negativas o desalentadoras en parte por el inmenso afecto que*

*tienen por sus hijos que les impide “resignarse” a “lo peor”. Este mismo afecto les hace ver grandes posibilidades en las pequeñas muestras positivas que ven en sus hijos, digamos que “engrandece” las posibilidades. ¿Pienso que la esperanza de los padres es irreal, entonces? No sé; si es esperanza no puede ser “ilusión”: yo creo que debe estar anclada en la vida real para ser auténtica esperanza... Más que ilusión, la de los padres y madres me parece una vivencia sumamente positiva, afectivamente positiva de los valores humanos y potencialidades de sus hijos que les hace posible vivir con más “garbo” o en un tono más elevado los momentos difíciles donde se pone a prueba su esperanza por sus hijos. En cambio, los profesores, aunque pueden querer mucho a sus alumnos, jamás lo harán con este afecto tan abarcador, intenso y permanente de los padres. Y esto es lo que marca la diferencia. Por otra parte, los padres tienen “unos” hijos determinados. En ellos tienen “puestas sus esperanzas” como se suele decir. Y los profesores tienen “muchos” alumnos, generalmente cada nuevo año otros distintos... O, aunque sean los mismos, no lo serán por mucho tiempo. Si algunos “fallan” vienen otros que les sustituyen y que pueden llegar a satisfacer sus aspiraciones... Quiero decir, esto cambia su forma de vivir la esperanza y la hace más “moderada”, no es para ellos una cuestión “vital”.*

*Veo que en estas líneas anteriores se reflejan ideas que tengo muy asumidas: Que la esperanza está muy relacionada con el futuro de los menores: lo que serán estas “personitas” es su contenido. Que la esperanza está vinculada a la experiencia del éxito/fracaso: ¿es esto realmente así? Que la esperanza se vive generalmente en los momentos difíciles. Que la esperanza necesita respuestas por parte de quienes son su objeto.*

*Alguna autora que leí hace poco explicaba que la esperanza que se tiene en los niños y jóvenes se fundamenta en la indeterminación que caracteriza su vida. La primera vez que oí una idea semejante con una aplicación bastante importante fue en una clase de Psicopedagogía de orientación e intervención psicopedagógica. Se reflexionaba acerca del absurdo que es decirle a un niño o a un adolescente “tú tienes un nivel X de inteligencia o de capacidad” y marcar así la vida entera de una persona que apenas está descubriendo y mostrando su potencial. ¿Con qué derecho le decimos a un niño lo que “es” y lo que “será”? ¿De dónde sacamos esa seguridad y esa conclusión ante una persona en crecimiento que tiene delante de sí una multiplicidad de posibilidades de “llegar a ser”? Además, ¿quién ha llegado a poder medir realmente el “potencial” de alguien para algo? Pues, todo esto está latente para mí en la vivencia de la esperanza. En la raíz de ella debe estar este conocimiento amplio y verdadero de la naturaleza humana en la infancia y juventud.*

(“¿Con qué pre-juicios y pre-comprensiones inicio la investigación?”<sup>127</sup>)

Las ideas personales aquí manifestadas, de una forma u otra, han sido confrontadas, revisadas, transformadas, etc., en el trabajo directo con las DEVs. La reducción hermenéutica supone un proceso de continua reformulación de la concepción del fenómeno desde la pre-comprensión previa hacia “la cosa misma del fenómeno” revelada en el texto. Tomando como ejemplo esta afirmación personal de que la esperanza debe “estar anclada en la realidad” (escrita en este extracto en cursiva y gris), puede

---

<sup>127</sup> El texto completo se halla en el volumen II.

constatarse en el cuadro 6 cómo se ha verificado su cuestionamiento reflexivo<sup>128</sup>. En realidad, esta estructura de significado “realismo”, no sólo es una pre-comprensión, sino que surge más adelante a partir de las diferentes afirmaciones formuladas en el análisis temático (que se comenta a continuación, pero que fue previo a esta reflexión). Pero, es al mismo tiempo cierto que el hecho de que este tema haya “surgido” del análisis de las experiencias relatadas por los educadores ha requerido la pre-comprensión de la autora. Aparentemente, se trata aquí de una oposición pre-comprensión y significado esencial del fenómeno. Sin embargo, como se explicó ampliamente en el Cap. 3, no se trata de una oposición sino de un *círculo*. Es el *círculo hermenéutico* entre el sentido objetivo del texto y su precomprensión por el lector singular y, en un sentido más amplio y profundo, es la correlación noético/noemática, tal como la concibió Husserl (cf. Ricoeur, 2001, p. 30 y ss.).

CUADRO 6: EJEMPLO DE REDUCCIÓN HERMENÉUTICA SOBRE EL SIGNIFICADO “CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD”

<p style="text-align: center;">El conocimiento de la realidad</p> <p style="text-align: center;"><u>Conocimiento del educando</u></p> <p style="text-align: center;"><i>Tener esperanza supone comprender con claridad qué es lo que necesita este niño, cómo llegar a satisfacer esta necesidad y las dificultades que entraña este intento (P9).</i></p> <p style="text-align: center;"><i>La necesidad pedagógica de sus educandos es un incentivo para la esperanza del educador (P17).</i></p> <p style="text-align: center;"><i>La experiencia de la esperanza supone comprender a fondo la problemática de los educandos (P27).</i></p> <p style="text-align: center;"><i>La esperanza pedagógica actúa en lo concreto en función del conocimiento que tiene el educador de las posibilidades del educando (P27).</i></p> <p>En estas afirmaciones temáticas se plantea la relación entre esperanza y conocimiento de la realidad. ¿Es posible que un profesor experimente la esperanza sin tener una visión real de la problemática de la situación pedagógica concreta que vive? La EP ¿se basa en una visión “ideal” (o, en el peor de los casos, ingenua) de la realidad? Más en concreto, ¿puede vivirse la esperanza por un niño/joven sin</p>
---

---

<sup>128</sup> El resultado de esta etapa de reflexión-escritura mediante los métodos mencionados se recoge en el volumen II.

conocer las dificultades y necesidades que experimenta? Del mismo modo, esta experiencia ¿supone —de alguna forma— conocer cómo satisfacer esta necesidad? Ya que se trata de aspectos diferentes involucrados en una misma pregunta, se hace necesario dedicarse a cada uno de estos aspectos separadamente:

- a) *Comprender lo que necesita el niño (o los problemas que experimenta) y tener esperanza.*

Ante todo hay que definir el *tipo de conocimiento* al que se alude: ¿Se trata de un conocimiento general o, más bien, concreto de las necesidades, dificultades, condiciones, etc. del educando? En P<sup>129</sup> la maestra habla de su etapa inicial de desesperanza. Ella tiene el conocimiento de las necesidades especiales del niño que le han transmitido otros profesionales del centro educativo. Sin embargo, al final de relato se constata cómo este conocimiento y los pronósticos que de él se derivaban eran erróneos. Vive una experiencia que es la de “romperse los propios esquemas mentales”. Cuando descubre que el niño no tenía los problemas que se le atribuían sino, todo lo contrario, unas capacidades intelectuales superiores a las que ella hubiera imaginado (al cabo de un tiempo, cuando ya no es su maestra) parece que nace en ella la esperanza. Pero, ¿qué significado aporta esta experiencia al conocimiento de la naturaleza de la esperanza? Parece señalar que la esperanza tiene que ver con el des-conocimiento del educando, ya que la vive cuando descubre que éste no es lo que ella pensaba (y antes, no tenía esperanzas respecto de él). De aquí surgen una cuestión: ¿Sólo se puede tener esperanza cuando se conoce lo “bueno” del alumno? Si no fuera así, este relato, donde se afirma vivir “esperanza” por el ex-alumno, quedaría descalificado como ejemplo del fenómeno.

En P3 el maestro conoce a fondo la problemática del niño y también reconoce sus potencialidades. En el resto de anécdotas se constata también que los educadores implicados conocen la problemática que tienen que afrontar pero en el marco de circunstancias muy diversas. Es decir, la relación que mantienen con el menor puede ser muy reciente. Por ejemplo, en P7 la maestra vive la experiencia con un niño a quien apenas conoce, pero se da cuenta muy pronto de sus

---

<sup>129</sup> A partir de aquí las experiencias serán citadas por el número que se les ha asignado (las DEVs completas se hallan en el volumen II de este trabajo).

necesidades educativas. La profesora de P22 no conoce la historia previa de la alumna (motivo de su traslado a un nuevo centro), pero sí lo que parece necesitar en el tiempo de su relación con ella.

Si se suprime imaginariamente este conocimiento, todas las experiencias pierden sentido. El conocimiento del educando se muestra como tema esencial de esta experiencia. Además, como se muestra en los relatos, el educador no necesita un contacto prolongado con el menor para obtener este conocimiento.

Sin embargo, la maestra de P15 parece un ejemplo contrario de esta afirmación anterior. La maestra centra su atención no en su conocimiento de la problemática de la niña, sino en la posibilidad de reconocer “algo”, aunque sea mínimo, que sea destacable o único en ella. Esto es, le hace albergar esperanzas. Sin embargo, esto no significa que la maestra no conozca la problemática de la niña. En su relato se aprecia todo lo contrario. Aquí surge una nueva cuestión. Este conocimiento bastante concreto acerca de lo que el niño necesita, ¿lo es sólo de las dificultades del menor? ¿O debe ser también, esencialmente, un conocimiento de sus potencialidades y/o indicios de mejora manifestados por el niño/joven? Algunas de las afirmaciones temáticas parecen darnos pistas en esta dirección:

*Un educador con esperanza busca indicios de las posibilidades de un niño/joven para mantener su esperanza hacia él y ayudarlo de forma concreta (P15).*

*La esperanza pedagógica se esfuerza por reconocer las posibilidades de cada persona y por mantener, consecuentemente, aspiraciones únicas para cada niño/joven (P31).*

Hay varias DEVs donde el educador parece desconocer las posibilidades del alumno o no las menciona (como en P9, P12, P18). También se observa que el profesor destaca, básicamente, la actitud favorable del menor más que sus aptitudes, capacidades, recursos, etc. (por ejemplo: P11, P22, P23). ¿Qué sucede si eliminamos este tipo de conocimiento?

El relato de una madre (P31) expresa la experiencia de la esperanza paralela a su descubrimiento progresivo de las capacidades y límites de su hijo. Una maestra (P35) no halla indicios objetivos de la evolución positiva de un menor, pero tiene una esperanza firme basada en su conocimiento del proceso de crecimiento infantil,

en otras experiencias previas “esperanzadoras” y en su compromiso como educadora. Con todo, mediante la variación imaginativa de este tema en los relatos se constata que *no se trata de algo esencial a la experiencia*.

Sin embargo, al intentar responder a esta pregunta se ponen de manifiesto otros significados. Algunos profesores puede que no reconozcan esta dimensión potencial positiva de los alumnos (por llamarle de alguna forma), pero sí expresan que conocen las potencialidades de la situación, de los otros profesionales implicados, de las estrategias (como en P20).

En suma, el conocimiento que tiene el educador de las necesidades reales del educando es una estructura esencial de la experiencia a diferencia del conocimiento de sus potencialidades y/o posibilidades personales, que no lo es. Con esto no se afirma que el profesor, conscientemente o no, base su esperanza en este conocimiento sino que éste conocimiento parece necesario siempre que se viva esta experiencia.

También se ha indicado el tema de la actitud favorable por parte del alumno como posible elemento esencial. Sin embargo, si probamos suprimir esta estructura de los relatos vemos que no queda afectada la experiencia en su esencialidad. Es decir, *incluso en las situaciones de ausencia de esta actitud positiva del alumno o, aun en casos de una actitud negativa, se vive la experiencia de la EP*.

b) Saber cómo satisfacer las necesidades del menor.

Al vivir la esperanza, ¿el educador sabe de qué forma concreta actuar con el educando? Lo que se aprecia en los relatos es una especie de “tanteo” de las formas de encarar el trabajo pedagógico con el menor. Las experiencias hablan de no tener certezas acerca de cómo llegar a actuar de forma pedagógica y, en muchos casos, se vive un sentimiento de impotencia. Sin embargo, una afirmación temática que se ha formulado a partir de una DEV es la siguiente:

*Tener esperanza supone comprender con claridad qué es lo que necesita este niño, cómo llegar a satisfacer esta necesidad y las dificultades que entraña este intento (P9).*

Es necesario, por tanto, volver a leer esta DEV, especialmente el fragmento

que ha inspirado esta frase temática. En ella el profesor afirma, refiriéndose a su alumno con dificultades de comportamiento y de aprendizaje, que

“(...) era necesario que se dieran cuenta de que al menos una parte del ‘mundo’, la escuela, los maestros, yo mismo, éramos diferentes, no teníamos nada contra ellos; al contrario, queríamos ayudarles. Pero las personas se dan cuenta de eso cuando pasa el tiempo y ven que no les fallas... ¿Y durante ese tiempo, qué? Pensé que esa historia se iba a repetir con aquel niño ‘difícil’”.

Esta relectura, intentando “leer lo que pone”, muestra que el profesor reflexiona acerca de su compromiso pedagógico con el niño y acerca de la necesidad de esa “fidelidad” por parte de todo educador para dar soporte a aquellos menores que parecen tener una historia previa de decepciones y fracasos. Imaginemos que suprimimos esta vivencia por parte de este educador: ¿Afectaría esto a su esperanza? La respuesta parece ser afirmativa...

Con todo, al releer el fragmento me percaté de que el profesor no se expresa sobre la forma concreta de ayudar pedagógica y eficazmente al niño (porque en su relato él manifiesta que se siente lejos de aplicar, eficazmente, estrategias concretas). Estas frases, más bien, revelan la actuación de *unas convicciones que le ayudan a interpretar y afrontar su experiencia con el menor*. Posiblemente la estructura esencial que aquí surge sea ésta: la EP supone *tener convicciones* que funcionan como intérpretes y modeladoras, por decirlo de algún modo, de la experiencia vivida. En cambio, “saber cómo” satisfacer las necesidades del menor, como un tipo de saber declarativo y consciente, no aparece como un tema esencial de la experiencia.

b) *Conocer de antemano las dificultades que entraña el intento de ayudar al educando.*

Esta es una afirmación demasiado general y un tanto ambigua. Lo que podría preguntarse, más bien, es si la experiencia de la esperanza integra la vivencia por parte del educador de que la relación y/o la acción pedagógica con el menor suponen un coste personal elevado (de energías, tiempo, recursos, etc.). Examinando la totalidad de DEVs se observa que muchos expresan este conocimiento (P7, P9, P10, P14, P18, entre otros). Incluso, parece que no se necesite esta constatación: lo dice el “sentido común” o la experiencia cotidiana: la educación

es una tarea ardua. Sin embargo, también se sabe por experiencia que hay diferentes modos de asumir este “trabajo”. Entonces, en la concreta vivencia de la esperanza: ¿Cuál es el modo? En las experiencias revisadas aparece un significado al que se puede llamar “aceptación del esfuerzo”. Ahora bien, esto parece pertenecer al ámbito de reflexión sobre el modo en que se vive la EP. Por tanto, se tratará más adelante.

#### Conocimiento de los recursos y de las circunstancias

*La esperanza pedagógica se mantiene por la evaluación que hace el educador de los diferentes medios de que dispone (P 20).*

*El crecimiento de la esperanza del educador es concomitante al incremento de las posibilidades concretas de ayudarles (P20).*

*La esperanza va unida al conocimiento de la problematización de las situaciones (P32).*

A primera vista, esto es algo que dice el sentido común. Es decir, admitiríamos sin mayores problemas esta afirmación: que para la EP es esencial la “evaluación” positiva de los medios de que uno dispone para afrontar una determinada situación pedagógica.

Sin embargo, la esencialidad de este tema se constata con su supresión. Así, al volver a revisar los relatos, se constata que no se verifican cambios significativos suprimiendo este tema. Gracias al método de la variación imaginativa libre puede llegarse a definir *que no se trata de una estructura esencial de la experiencia*.

Como ha podido observarse en este ejemplo, la reflexión se ha aplicado no sólo a la confrontación de las ideas previas con los significados hallados a partir de las DEVs, sino a la determinación de la esencialidad de estos significados. Mediante la **reducción eidética** se intenta “ver más allá o a través de la particularidad de la experiencia vivida lo universal, la esencia o *eidós* que residen en el otro lado de la concreción del significado” (van Manen, 2003, p. 201).

El medio fundamental para el discernimiento de la cualidad de esencialidad de los significados es el *método de la variación libre imaginativa* (o *variación imaginativa libre*).



Ante los diferentes temas tratados las preguntas clave han sido: *¿Pierde esta experiencia/relato su significado fundamental si se suprime este tema? ¿Qué sucede si se elimina/añade este significado a la experiencia vivida por este educador?* Como bien se ejemplifica en el cuadro anterior, esta determinación no sigue en modo alguno una lógica inductiva, ni obedece a la aplicación de un sumatorio de frecuencias. El criterio, aparentemente simple, que subyace a estas preguntas fenomenológicas es si la presencia de un significado se hace *necesaria* para que el fenómeno *sea lo que es*.

Esta afirmación, sin embargo, plantea objeciones importantes: *¿Cómo podemos determinar si pertenecen esencialmente al fenómeno objeto de estudio si todavía (al menos al principio de la investigación) no sabemos lo que éste es?* Y, en estrecha relación con esto, *¿cómo podemos estar seguros de la esencialidad de estos significados si ni siquiera estamos seguros de si los materiales de la experiencia recogen realmente ejemplos de esperanza?*

Es necesario acudir, nuevamente, a la metáfora del círculo. Como se ha indicado más arriba al respecto de la reducción hermenéutica, se trata de un encuentro entre la precomprensión de la investigadora y el texto que recoge la experiencia del fenómeno como *vivido* por otras personas. La propia precomprensión no aprehende *todavía* la esencialidad auténtica de la esperanza pedagógica, pero *lo sabe* de modo implícito, además de experiencial<sup>130</sup>. Por tanto, y al principio de este largo proceso, la decisión sobre la esencialidad de un tema se toma *más* desde esta precomprensión (presumiblemente errónea). Y es, al mismo tiempo, desde este supuesto —de que se “sabe” lo que es— que se considera que los educadores que han escrito acerca de *su esperanza* están ofreciendo algo significativo acerca del fenómeno. Sin embargo, a medida que se avanza en el proceso de

---

<sup>130</sup> Se trata de un modo de conocer la esencia de las cosas que van Manen (2003) describe de esta forma como fácil y difícil, al mismo tiempo. Como ya se ha indicado en el Cap. 3 analizar significado o la esencia de un fenómeno es algo que todo el mundo hace constantemente en su vida cotidiana. Este ejemplo (que volvemos a traer a colación) es muy significativo: cuando un padre ve al profesor de su hijo no sólo percibe a un hombre o una mujer cualquiera: “Veo una persona que se distingue precisamente es 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 mucho más difícil es llegar a una determinación reflexiva de lo que “es un profesor””. (p. 95)

reducción eidética teniendo al texto como interlocutor privilegiado, se verifica lo que Gadamer (op. cit.) expresa<sup>131</sup>:

... La interpretación empieza siempre con conceptos previos que tendrán que ser sustituidos progresivamente por otros más adecuados... laborar los proyectos correctos y adecuados a las cosas, que como proyectos son anticipaciones que deben confirmarse “en las cosas”, tal es la tarea constante de la comprensión. Aquí no hay otra objetividad que la convalidación que obtienen las opiniones previas a lo largo de su elaboración. Pues, ¿qué otra cosa es la arbitrariedad de las opiniones previas inadecuadas sino que en el proceso de su aplicación acaban aniquilándose? La comprensión sólo alcanza sus verdaderas posibilidades cuando las opiniones previas con las que se inicia no son arbitrarias (p. 333)

Por este motivo el *todavía*, que antes se ha destacado, es muy importante. El movimiento circular se produce una y otra vez dando como resultando esta objetividad de la que habla Gadamer; esta sustitución progresiva de la comprensión arbitraria por la comprensión adecuada. El movimiento circular, además, no sólo se ha verificado en el análisis de cada uno de los significados, sino en la totalidad de los hallazgos de la reducción. Así, se ha trabajado sobre ellos de forma circular y recurrente a modo de espiral donde la comprensión posterior gana en corrección a la anterior. Incluso, se ha vuelto a revisar y corregir el análisis reductivo en la etapa final de elaboración del texto fenomenológico.

Como resultado y materialización de esta comprensión cada vez más adecuada de la esperanza pedagógica, se han verificado algunos fenómenos. En primer lugar, algunas afirmaciones temáticas (y, por ende, algunas narraciones) al ser reducidas parecían señalar la presencia de otros fenómenos y no precisamente de esperanza. En un primer momento del análisis estas DEVs se tomaron en cuenta, pero a medida que se fueron detectando los temas esenciales de la EP —y, por tanto, su naturaleza esencial— fueron eliminadas como ejemplos. Sencillamente, cuando en estos relatos se comprobó la ausencia de los significados esenciales, se descartaron o se pusieron “entre paréntesis” para ser descartados más adelante (si se confirmaba la ausencia de otros significados). Esta criba de las DEVs, implicó una mayor seguridad respecto del valor de los relatos como material de trabajo sobre el objeto de investigación.

---

<sup>131</sup> Aunque este texto de Gadamer ha sido, en parte, citado en el Cap. 3, me parece importante volver a traerlo aquí para que no se pierda de vista la profundidad que hay detrás de un procedimiento aparentemente tan sencillo como es el de la reducción eidética de las afirmaciones temáticas.

En segundo lugar, mediante la reducción eidética ha sido posible establecer una diferenciación entre la EP y otros fenómenos relacionados con los que es susceptible de confundirse. Este es el caso, por ejemplo, del optimismo. En el cuadro siguiente se recoge la reflexión relativa a este fenómeno:

CUADRO 7: DISTINCIÓN ENTRE LA ESPERANZA Y EL OPTIMISMO MEDIANTE REDUCCIÓN

### ¿OPTIMISMO VS. ESPERANZA?

“(…) Estoy convencida de que sabrá encontrar su camino en la vida, aunque no lo vea yo. Estoy convencida de que en su vida puede hacer cosas (a menos que las malas compañías...)” (P23)

*El educador con esperanza espera lo mejor del alumno, incluso cuando ya no puede influir directamente sobre él y cuando no tiene la certeza de que las circunstancias le ayudarán a ello.*

Esta afirmación temática plantea interrogantes acerca de la distinción entre optimismo y esperanza. La profesora está convencida del buen término de los esfuerzos educativos iniciados en el instituto, aunque en estos resultados ya no medie ni su intervención ni la del centro educativo. Está convencida del futuro constructivo (“hacer cosas”) del adolescente cuando haya finalizado su influencia e intervención educativa. Sin embargo, admite la posibilidad de que a causa de factores externos (“malas compañías”) esto no pueda realizarse. Tiene una convicción que se basa, simplemente, en la misma, sin que ella pueda intervenir en la concreción de las aspiraciones para el alumno. ¿Es posible que esto sea vivir así la esperanza pedagógica? Esta pregunta tiene en cuenta que, en páginas anteriores, se ha llegado a determinar que el “conocimiento de los recursos y las circunstancias” en las que el educador desarrolla su intervención pedagógica es una estructura esencial de la experiencia. Este significado ya es una primera y fundamental distinción entre la EP y la experiencia de esta profesora que parece ser de “optimismo”.

Revisando mis precomprensiones personales, encuentro que hago una clara distinción de estos dos fenómenos a partir de las ideas de Snyder y otros autores tratadas en el Cap. 2. Aun cuando provienen de una teoría psicológica, ofrecen significado *fenomenológico* sobre el fenómeno. Por este motivo, voy a

tomarlas en consideración. Se ha definido que “un optimista puede creer que las cosas van a cambiar en la forma en que él quiere, pero no necesariamente posee los caminos para seguir y conseguir las metas” (Shorey et al., 2002, p. 323); ahora bien, “el optimismo se diferencia de la esperanza en que incluye expectativas sobre resultados obtenidos gracias a otras personas y debido a factores externos” (Magaletta y Oliver, 1999, p. 541). Estos dos significados están presentes en la experiencia de esta profesora. En efecto, ella “sabe” que las cosas irán bien para el alumno, aunque no porque posea los medios y caminos necesarios para ello. Al mismo tiempo, cree que los resultados dependen de factores externos (fuera de su alcance) como las “malas compañías” que pueda encontrar el alumno en el futuro.

En la dimensión de la experiencia vivida, de la misma forma en que ha planteado teóricamente el punto de vista psicológico, el optimismo y la esperanza son dos fenómenos diferentes. Con todo, el ejemplo de P23 puede considerarse *sui generis*, ya que presenta significados propios tanto de la esperanza como del optimismo. La misma profesora del relato escribe: “yo siempre soy muy optimista con los alumnos”. Puede plantearse en este caso una distinción tentativa: ella vive la EP *durante* el tiempo que mantiene contacto con el alumno en el centro, mientras que vive el optimismo cuando esta relación termina y el alumno abandona la escolarización. Lo que revela el optimismo de esta profesora es el hecho de que sus aspiraciones acerca del futuro del alumno están desvinculadas de las circunstancias concretas y reales en que vive el menor y el hecho de que en este futuro “positivo” ella no tendría ya ningún papel.

De este análisis emerge una cuestión clave: ¿la EP puede vivirse únicamente *durante* el tiempo de la relación pedagógica directa? ¿El contacto personal con el alumno es una condición esencial? ¿Qué sucede cuando la experiencia concreta de la EP forma parte del pasado?

Cabe destacar que el análisis llevado a cabo en esta fase no sólo ha intentado discernir qué significados son esenciales en la experiencia de EP, sino también cuál es la relación que los significados mantienen con el fenómeno y/o con otros significados relacionados que también forman parte del fenómeno. Así, la explicitación del tipo de

relación entre los significados particulares y el fenómeno de la EP se ha hecho de dos formas. Por una parte, en el mismo análisis reflexivo se ha llegado a determinar si se trataba de una relación de *posibilidad esencial* (“no es esencial”), una *necesidad esencial relativa* (“esencial si se trata de...”) o una *necesidad esencial absoluta* (“es esencial”).<sup>132</sup> En la siguiente tabla se ilustra un caso de *necesidad esencial relativa* del significado “descubrimiento”:

CUADRO 8: EJEMPLO DE LA NECESIDAD ESENCIAL RELATIVA DEL SIGNIFICADO  
“DESCUBRIMIENTO”

<p style="text-align: center;"><b>DESCUBRIMIENTO</b></p> <p><i>Un educador esperanzado reconoce fácilmente que ha errado formándose expectativas negativas respecto de determinado niño (P7).</i></p> <p><i>La sorpresa ante las respuestas positivas del educando forma parte de la experiencia de la esperanza (P7).</i></p> <p><i>Los cambios positivos de los niños pueden contradecir las reflexiones, explicaciones, expectativas, etc. “previsibles” de los educadores (P11).</i></p> <p><i>La esperanza del educador está abierta de la experiencia de dejarse sorprender por la respuesta favorable que un niño/joven es capaz de dar (P 15).</i></p> <p><i>La EP es posible cuando el educador es capaz de ir más allá de las apariencias de los educandos (P30).</i></p> <p><i>Un padre (educador) con esperanza acoge con alegría y satisfacción lo positivo que un niño/joven es capaz de manifestar de forma imprevisible (P33).</i></p> <p>En todas las descripciones de la etapa infantil y primaria se verifica esta experiencia de asombro y de recepción positiva y gratificante de las “sorpresas” dadas por los menores. En P9 este descubrimiento se convierte en un “cambio cualitativo” en la relación del educador:</p> <p>Recuerdo que un día el niño se acercó para leer, como de costumbre, creo que cada vez se tomaba más ‘libertad de proximidad’, y también recuerdo que yo valoraba positivamente que así fuera. Se apoyaba en mi</p>
--

<sup>132</sup> Distinción que se ha explicado ya en el Cap. 3.

silla (yo estaba sentado y él de pie), luego en mi hombro, se dejaba caer sobre el lateral de mi silla, etc., y, un día, 'se dejó caer' sobre mi rodilla y se sentó. Me miró e intercambiamos una sonrisa, y comenzó a leer. Creo que leyó mejor que nunca... Al menos yo sentí que un nudo se desataba por dentro y, aquella manifestación externa, me confirmó en el camino. Para mí, este hecho marcó un hito pues significó una total confianza en mí. El nudo que se eliminó fue el de la desconfianza, el de la sospecha. Se abrió algo así como una relación más sincera a partir de entonces.

A medida que el análisis recorre las experiencias de los educadores de niveles educativos superiores (a partir de P20), esta estructura desaparece. Y si se intenta una supresión imaginativa de este significado se observa que los relatos de la etapa pre-escolar y escolar se modifican sustancialmente. Sin embargo, no sucede lo mismo con los relatos de la etapa secundaria o superior. Es decir, es un significado esencial para los primeros niveles, pero del que se puede prescindir en los segundos. Observamos que este tema modifica el *modo* en que se vive la experiencia.

Como se indicó en el Cap. 3, pueden detectarse estructuras con una *necesidad esencial relativa* cuya presencia o ausencia modifica el carácter del fenómeno. En la experiencia cotidiana se constata que *los educadores de niños más pequeños tienden a vivir la esperanza en un tono de asombro y sorpresa ante los logros y/o manifestaciones positivas de los niños a diferencia de los educadores de jóvenes/adultos que no suelen manifestar este tono en su vivencia*. Aquí se destaca un hecho: quienes suelen dar más "sorpresas" a lo largo de su proceso de desarrollo y aprendizaje son precisamente los niños más pequeños y, paradójicamente, son justamente ellos quienes reciben por parte de sus educadores acogida de forma permanente y significativa en este sentido.

En cambio, los educandos de más edad (que muestran menos cambios sustanciales en su desarrollo y/o aprendizaje) no reciben este tipo de acogida por parte del educador en estas experiencias de esperanza pedagógica. ¿Se debe a que los educadores no creen/no esperan cambios significativos en estas etapas vitales? Posiblemente... Pero, es cierto que los educadores acostumbrados a tratar con niños pequeños han desarrollado una gran capacidad de "dejarse sorprender" por las menores manifestaciones de progreso de los niños: un dibujo, una palabra bien pronunciada, un gesto de madurez, una tarea bien acabada son capaces de suscitar

un asombro espontáneo y genuino al que se está predispuesto... ¿Esta “inclinación”, por decirlo de alguna manera, al asombro predispone a una vivencia más intensa de la esperanza? ¿Predispone a la vivencia misma de la esperanza? Es un interesante filón para la reflexión.

Por otra parte, las relaciones que se han ido detectando entre los significados y el fenómeno se expresan en la forma en que aquellos han sido agrupados. Esta agrupación adopta la forma de “respuestas” a las preguntas planteadas al inicio y a lo largo de la investigación. Como se verá en el siguiente apartado, la agrupación de los temas se realiza alrededor de las diferentes y más importantes *dimensiones* de la experiencia. Por ejemplo, bajo la pregunta básica de *¿cómo actúa la esperanza pedagógica?* (por tanto, hablamos de la dimensión de la experiencia “*modo de actuar* del educador esperanzado”) se han agrupado los siguientes significados:

- Apertura
- Confiar y dar responsabilidades
- Oportunidades
- Paciencia
- Exigencia/Logros “máximos” y “mínimos”
- Expresión verbal y no verbal
- Transmisión a otros
- Los menores signos
- Cercanía
- Afecto que actúa

En consecuencia, estos significados mantienen con la esperanza pedagógica la relación de ser sus *expresiones concretas y vividas*.

Finalmente, hay que mencionar la relación mantenida por los diferentes significados entre sí. Esto, por una parte, queda expresado también en la agrupación de los significados en dimensiones (p. e., paciencia y apertura son ambos *modos* que, además, suelen darse de forma concomitante). Por otra parte, esta relación mutua se ha explorado de forma específica cuando se ha hallado entre ellos semejanza y/o dependencia. En el

cuadro siguiente se recogen las reflexiones relativas a la relación entre “obtener resultados positivos” y “la necesidad de ‘ver’”.

CUADRO 9: EXPLORACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE LOS SIGNIFICADOS DE “OBTENER RESULTADOS POSITIVOS” Y “LA NECESIDAD DE ‘VER’”

OBTENER RESULTADOS POSITIVOS

*Un educador con esperanza concibe su acción pedagógica como independiente de los resultados que obtiene de los educandos (P 20).*

Tal como se recoge en esta afirmación temática, parece que no hay una vinculación necesaria entre la esperanza y la obtención de resultados positivos, algo que estaría muy en consonancia con el tema de “no reciprocidad” y de “dar el primer paso”. Ya se ha indicado que como resultados positivos se entiende todo aquello que el educador obtenga gracias a su empeño e iniciativas; la consecución de las metas propuesta para la situación pedagógica que relata.

Para analizar esta estructura se hace necesario cuestionar la experiencia desde diferentes perspectivas. Por una parte, es necesario examinar de forma crítica el hecho de que el educador no necesite constatar algún tipo de logro o resultado en el educando para experimentar EP. En efecto, la afirmación temática que abre esta reflexión expresa que el profesor “concibe su acción pedagógica”, por tanto es algo que reside en la visión o mente del profesor. Por otra parte, está el hecho de si estos resultados realmente están presentes en la experiencia.

El primer punto está relacionado con una estructura a la que he llamado “la necesidad/posibilidad de ver” a partir de ciertas afirmaciones temáticas. Por tanto, lo examinaré más adelante. El segundo punto se ha de verificar con la revisión de las mismas experiencias.

Teniendo presente que las DEVs presentan hechos reales, lo primero que hay que preguntarse es si *en* las experiencias realmente estos resultados favorables están presentes/ausentes. ¿Qué sucede, por ejemplo, en la experiencia propia de P20? Lo que acontece es que, efectivamente, al mismo tiempo que la esperanza del profesor crece, se van dando buenos resultados de su intervención con los alumnos, tanto nivel de grupo como individual. Como antes ha sucedido



con la reciprocidad (que siempre termina dándose), los resultados positivos están presentes en todas las experiencias relatadas. Dicho de otro modo, hay una “evidencia” de que los cambios en el alumno y/o en la situación pedagógica están *siempre presentes* en la experiencia.

Y este hecho lleva a preguntarse: ¿es que los profesores han elegido *estas* experiencias concretas porque, finalmente, obtienen respuestas positivas? En caso de que fuera así, ¿qué significado tiene esto?

Para poder ahondar el significado de este hecho, recurro a tres evidencias:

- a. Cuando se les solicitó la experiencia por primera vez se les reiteró que tenía que ser un suceso *vivido* como esperanza “con independencia de si la historia acabó bien o mal, si el alumno respondió bien o mal, etc.”
- b. Desde el momento en que se trata de *su experiencia* de esperanza, se considera que este material ofrece los significados esenciales de tal experiencia. Ya que el criterio ha sido la significatividad, y no el “final” de la historia, pienso que debo apoyarme en esta percepción personal de cada uno de los participantes de lo que ha sido *vivido* como esperanza.
- c. Abordando esta cuestión directamente con los participantes, en nuevas entrevistas conversacionales,<sup>133</sup> las respuestas obtenidas indican lo siguiente (hay que tener en cuenta que la entrevista fue conducida con el fin de llegar a obtener no “qué piensan” sino “cómo la han vivido”):

- Todos los participantes han ofrecido relatos donde aparecía un “final” feliz, por así decirlo. Si no hubiera obtenido ningún resultado positivo, no hubiera elegido esta experiencia. O dicho de otro, para ellos la experiencia de tener esperanza *es así*. Explícitamente me han expresado:

“Si sólo hubiera vivido los tres añitos [con el niño] y no ver nada... No sé si hubiera escogido esta experiencia. No... Seguro que no” (A2).

“Si uno ha de poner un ejemplo *está obligado* a escoger una anécdota

---

<sup>133</sup> El análisis de esta estructura ha requerido nuevas entrevistas con algunos de los participantes. Los comentarios de las últimas entrevistas, que han servido para responder a ciertas cuestiones concretas, se encuentran recogidos en el Volumen II.

donde se confirme el resultado positivo que esperabas” (A5).

-Es imposible que no se obtenga nada como respuesta. Siempre se obtiene algo.

“Pero creo que algo siempre se ve, no podemos decir que no ves ‘nada, nada’. Bueno, puede ser que pase con algunos alumnos, pero en la gran mayoría sí que vas ‘viendo’ incluso en aquellos más rebeldes... No ver nada, nada yo creo que es muy difícil. ¡Que un profesor no vea ‘nada, nada’!... Yo no sé si me he encontrado nunca con eso...” (P23)

-Este “ver siempre” se explica por la *dinámica*, por así decirlo, que se crea:

“Es raro que no se den resultados positivos... Es que si le das responsabilidades, si les explicas y ellos ven que pueden hacer algo (algo que el día anterior no podían, y ya hoy saben hacerlo)... Cuando en alguna cosa se van viendo útiles, ellos mismos se van dando posibilidades; se van dando aliento... Es raro que no se den resultados positivos. Lo más probable es que lo que persigues en la relación docente se vaya consiguiendo. Si tienes esperanza, siempre obtienes algo.” (A1)

-Los resultados “positivos” se dan siempre, pero cuando se habla acerca de ellos hay que partir de la comprensión de qué son realmente para el educador estos resultados y cómo es su experiencia de “verlos”

“Mi esperanza no estaba en el resultado positivo del aprendizaje. El resultado positivo puede no serlo en el nivel académico, pero sí en el nivel personal” (A1).

“Siempre ves alguna cosa, lo que puede ser es que no veas lo que tu esperas: quisieras que fuera más rápido o a lo mejor un cambio muy radical y eso no se ve y a ti te gustaría esto para él y para ti. Pero, toda persona crece y siempre ves cambios aunque sean pequeños...” (P23)

Consideremos, por tanto, que estas anécdotas han sido escogidas en función de cómo se vive la EP y que los resultados son algo intrínseco a ella. Si se examinan cuidadosamente cada una de las experiencias y se prueba la supresión de esta presencia de resultados positivos, vemos que pierden algo fundamental en la “lógica” de la historia relatada.

Esto parece contradecir las afirmaciones del sentido común —al menos de los propios prejuicios y de los que se suele oír en conversaciones cotidianas—

que vinculan la experiencia de esperanza particularmente con resultados negativos. Según este prejuicio, la EP supondría “esperar contra toda esperanza” (que nos resulta un significado familiar desde una perspectiva cristiana). Pero, ¿se vive de esta forma la esperanza pedagógica? Las reflexiones anteriores llevan a pensar que aunque “esperar contra toda esperanza”, es el cúlmen de la esperanza creyente (como la de Abrahám), *no es un significado esencial de la esperanza pedagógica*. La relación y la experiencia pedagógica con los niños y jóvenes es de tal naturaleza que, si se vive la esperanza, se vive este obtener resultados, cualesquiera que éstos sean. Evidentemente, con esto no se quiere decir que toda acción pedagógica tiene éxito o que no exista el fracaso escolar ni el fracaso material por parte del educador. Estamos aquí tratando exclusivamente de la vivencia de la *esperanza*. Para ilustrar esto, va bien traer aquí lo que explica uno de los maestros participantes sobre el protagonista de una de las historias:

“Más adelante, muchos años después, me encontré con su madre en un hospital donde ella trabajaba de señora de la limpieza. Me interesé por su hijo y me comunicó que había muerto a causa de una sobredosis” (A3).

Este no es, precisamente, un final feliz. Pero, en cuanto al momento pedagógico concreto, sí que se dio un “fruto” positivo:

“Por la tarde, J. entró, me miró y se sentó después de sonreír, un poco, pero sonrió. Cogió el libro y se puso a leer en silencio.

La respuesta que obtuve de J., que se mantuvo a lo largo del curso, creo que fue debida a que él intuyó que yo me había puesto a su lado, que de alguna manera le había demostrado que le quería, que confiaba en él” (P13).

Este es el *tiempo de esperanza*: un curso, un trimestre, un día... ¿unas horas? Efímero y perdurable a la vez.

#### LA NECESIDAD DE “VER”

*Tener esperanza está relacionado con la posibilidad de “ver” cambios favorables en las personas a quienes se educa (P 20).*

*La esperanza lleva a la acción incluso cuando se obtienen resultados contrarios (P36).*

Después de esta reflexión preparatoria acerca de “obtener resultados

positivos” podemos centrarnos en la pregunta fenomenológica que importa mucho para la comprensión de la experiencia *vivida*: *¿para el educador la posibilidad de “ver” resultados favorables o cambios es esencial en su vivencia de la EP? ¿Es una necesidad?*

La lectura atenta de los relatos ayuda a constatar que *no se manifiesta en modo alguno esta necesidad de “ver” resultados como un deseo o aspiración, o condición exigida por el educador*. De hecho, se da un fenómeno interesante: la esperanza parece “originarse” o tener un impulso inicial cuando hay la decisión por parte del adulto de ayudar al alumno a superarse, “creyendo” que el cambio es posible, pero superando la condición de “ver” algún cambio. El “deseo de ver”, como condición imaginariamente añadida, parece alterar significativamente la experiencia. La excepción de esto es P28 donde la profesora condiciona su esperanza en los alumnos a esta posibilidad de “ver”. Se trata de un relato que había sido puesto “entre paréntesis” como ejemplar de la EP. Este significado puede servir como criterio para descartarlo. Lo mismo sucede con la historia relatada en P15: hasta que la maestra no ve “algo” bueno en la niña que tiene dificultades, ella no espera “nada” como reconoce explícitamente. Por otra parte, se percibe una actitud pasiva, a la espera de lo que la propia niña pueda manifestar, dependiente de ella. Posiblemente, no se trata de una experiencia de EP, pero sea su prelude ya que al final del relato su autora escribe:

“Ahora tengo que motivarme más con la niña, entusiasmarme. Intuyo que no lo llevo bien: que podría poner más de mi parte. Tengo que pensar más cosas. A esta niña la tengo en la mente...todavía estamos en el proceso; no ha acabado la historia”.

De este análisis se concluye que, *al menos en su origen, la esperanza del educador no depende de los resultados positivos que puedan obtener de sus esfuerzos para con el educando*. A esto hay que unir el hecho, previamente tratado, de que *a pesar de que no aspira a ello, siempre lo obtiene*.

Examinemos otras afirmaciones temáticas relacionadas que pueden ofrecer pistas de significado temático:

*La esperanza del educador se fortalece cuando ve que sus alumnos han superado situaciones difíciles y alcanzan un estado de relativa “plenitud”*

(P10).

*La posibilidad de “ver” los logros de algún alumno, afirma al educador en su tarea educativa esperanzada (P10).*

*Cuando un educando supera una situación difícil gracias a la ayuda pedagógica de su educador, le corrobora a éste que vale la pena el esfuerzo de educar (P10).*

*Los resultados positivos de su acción pedagógica contribuyen al crecimiento de la esperanza del educador (P20).*

*La esperanza pedagógica se reafirma cuando el educador constata, al cabo de un tiempo, que ha tenido una influencia efectiva sobre alguno de sus educandos (P24).*

¿Existe una vinculación entre el *crecimiento* de la esperanza y la “constatación” de resultados positivos? Dicho de otro modo: *¿puede verificarse crecimiento y/o “fortalecimiento” de la EP si no se da la posibilidad de “ver cambios positivos”?*

Antes se ha tratado de su origen y se ha dicho que no es esencial. Pero estas afirmaciones temáticas indican que hay una vivencia de “confirmación de cambios” como parte del crecimiento de esperanza. También se puede plantear esta pregunta de otro modo: *¿de qué forma obtener resultados positivos afecta a la EP?*

Para responder a estas cuestiones es necesario recurrir nuevamente a la experiencia de los educadores porque esta *necesidad* (de obtener alguna respuesta para afirmarse en la propia esperanza) como algo “sentido o experimentado” no se extrae fácilmente de los relatos. Se puede plantear, entonces, una pregunta exploratoria inversa: *¿hay otros significados que contribuyan explícitamente al crecimiento de la esperanza de los educadores (desde su experiencia vivida)?*

La respuesta, ciertamente, *afirmativa*. En efecto, además de la experiencia de los cambios, el fortalecimiento de la esperanza de los educadores está relacionado con la activación de convicciones personales profundas (que se tratarán más adelante), como en P7, P9, P23, P31; la influencia de otro educador que mantiene la esperanza respecto del educando, como en P18; el apoyo profesional y material con que se espera contar ante la situación pedagógica

concreta, como en P20; la determinación del educador de tomar la iniciativa en la ayuda pedagógica al alumno, como en P9 y P22; la misma experiencia de la esperanza que se ha vivido o que se está viviendo, como en P1 y P17.

Los resultados positivos de la esperanza, volviendo a traer este tema desde otra perspectiva, *no se buscan*. Esto es esencial para que sea posible que *brote* la esperanza, por así decirlo. Ahora bien, si se vive una genuina experiencia de esperanza, los resultados se obtienen. No se ponen como condición, pero resultan necesarios —finalmente— para que la esperanza del educador *se fortalezca*. El lenguaje resulta muy limitado para poder expresar la complejidad de esta realidad descubierta que parece tan contradictoria. Me parece que una frase de San Juan de la Cruz expresa plásticamente lo que sucede: “sin arrimo y con arrimo” (San Juan de la Cruz, “Glosa a lo divino”, p. 62). Sin arrimo de resultados positivos y con arrimo a ellos. Ni con ellos, ni sin ellos.

Finalmente hay que mencionar que los hallazgos que se van obteniendo a partir de la reducción hermenéutica y la reducción eidética también han supuesto la revisión de las afirmaciones temáticas. Como se puede constatar en el cuadro 9, de páginas anteriores, en el punto “b) Saber cómo satisfacer las necesidades del menor”, vuelve a revisarse el significado de la siguiente afirmación:

*Tener esperanza supone comprender con claridad qué es lo que necesita este niño, así cómo llegar a satisfacer esta necesidad y las dificultades que entraña este intento (P9).*

Y esta revisión se hace a partir de una nueva lectura del protocolo que ha inspirado este tema con el fin de re-interpretar el significado. En otras palabras, la progresiva comprensión del *todo* de la esperanza que se va obteniendo lleva detectar ciertas incoherencias en las propias afirmaciones temáticas: *¿cómo he llegado a afirmar esto a partir de los relatos? ¿Es esto realmente lo que pone?*

#### 6.4. ESTRUCTURAS ESENCIALES DE LA EXPERIENCIA

---

Como resultado de este proceso circular de análisis temático → reducción hermenéutica → reducción eidética se ha llegado, finalmente, a determinar que ciertos significados vividos aparecen como elementos esenciales de la esperanza pedagógica.

Las preguntas iniciales de la investigación apuntaban ya a una exploración del fenómeno desde las siguientes dimensiones básicas<sup>134</sup>:

¿Qué naturaleza? ¿Qué elementos esenciales? ¿Qué características distintivas?

¿De qué modo se vive?

¿Qué contenido/s?

¿Qué se consigue con la esperanza pedagógica? ¿Cómo consigue la esperanza pedagógica lo que consigue?

¿Qué sentido tiene? ¿Qué importancia pedagógica?

Las afirmaciones temáticas extraídas de las diferentes DEVs fueron ubicadas como respuestas a estas preguntas. Para esta organización fueron tomadas como indicadores de significado las “sub-preguntas”, por así decirlo, del cuestionamiento que antecedió a la recogida-análisis de material experiencial (Cap. 2).

Dentro de cada dimensión, los diferentes significados que se fueron agrupando se identificados con una sencilla expresión: “la necesidad de ver”, “obtener resultados positivos”, “descubrimiento”, etc. A medida que el proceso reductivo se verificaba, la estructura y el contenido de las dimensiones sufrieron una continua transformación.

Los esquemas pre-concebidos (de forma personal y de forma teórica), se mostraron, en muchos casos, inadecuados para reflejar las dimensiones o facetas de la experiencia tal como la reflexión fenomenológico-hermenéutica iba mostrando. En el

---

<sup>134</sup> El primer esquema fue inspirado por las dimensiones que van Manen trata en “*El tacto en la enseñanza*” (1998). A partir de allí, fue transformándose gracias a las nuevas preguntas que surgieron en el estudio teórico de la esperanza. Como se recordará, en el Cap. 2 se realizó una revisión crítica de los contenidos teóricos de diferentes disciplinas a la vez que se tomaron algunas de las estructuras de significado para cuestionar la EP.

siguiente cuadro se intenta ofrecer una visión esquemática y general de los diferentes temas analizados como posibles estructuras esenciales de la experiencia:

CUADRO 10: ESQUEMA-RESUMEN DE LOS TEMAS ANALIZADOS COMO POSIBLES SIGNIFICADOS  
ESENCIALES DE LA ESPERANZA PEDAGÓGICA

**¿Qué naturaleza?**

- \*¿Vivencia concreta o algo más?
- \*El conocimiento de la realidad
- Conocimiento del educando
- Conocimiento de los recursos y de las circunstancias
- \*Convicciones presentes
- \*Método y/o estrategia pedagógica
- \*Metas/aspiraciones
- \*Reciprocidad
- \*Obtener resultados positivos
- \*Dar el primer paso
- \*La necesidad de “ver”
- \*Compromiso pedagógico
- \*Descubrimiento
- \*Génesis y desarrollo: la influencia de otro
- \*Afecto e interés
- \*Expectativas
- \*Percepción alternativa del educando y de las circunstancias
- \*El tiempo
- \*Persona/grupo
- \*¿Qué condiciones?
- \*Reflexión solícita
- \*Confianza/desconfianza
- \*“Riesgo”
- \*¿Optimismo vs. esperanza?

**¿De qué modo se vive?**

- \*Aceptación del esfuerzo
- \*Sentimientos contradictorios
- \*Sentimientos negativos: fracaso, impotencia, dolor, cansancio
- \*La preocupación
- \*Búsqueda de soluciones
- \*Activación/“energía”
- \*Inefabilidad



**¿Qué contenido/s?**

**¿Cómo actúa la esperanza?**

- \*Apertura
- \*Confiar y dar responsabilidades
- \*Oportunidades
- \*Paciencia
- \*Exigencia/logros “máximos” y “mínimos”
- \*Expresión verbal y no verbal
- \*Los menores signos
- \*Cercanía
- \*Afecto que actúa

**¿Qué sentido tiene la esperanza pedagógica? ¿Qué importancia?**

- \*Conocimiento enriquecedor
- \*Impacto y reflexión Un “antes” y un “después”
- \*Satisfacción personal
- \*Motivación
- \*Huella
- \*Conformación de convicciones
- \*Apertura/descubrimiento
- \*Generador de confianza
- \*Autoridad
- \*El valor del aprendizaje
- \*Descubrir el valor de la persona
- \*Una relación transformadora

**Otros significados**

- \*Experiencia y preparación
- \*“Camino”

**Convicciones presentes y operantes**

- \*Influencia e intención pedagógica
- \*Convicciones religiosas
- \*Posibilidad de cambio
- \*Necesidad de tiempo
- \*Posibilidad de ayuda

**Desvelamiento de otros fenómenos**

- \*Esperanza, expectativas y efecto “Pigmalión”

Es evidente que la aprehensión esencial del fenómeno, posibilitada por la reflexión fenomenológico-hermenéutica, no se refleja en este cuadro. Los hallazgos de la investigación se hallan en gran parte en el análisis completo (volumen II) y —de forma condensada, revisada y ampliada por el estudio de otras fuentes de significado— en el texto fenomenológico final.

Finalmente, después de esta descripción sintética de cómo se ha investigado-reflexionado sobre la esperanza pedagógica, es necesario recordar que toda experiencia pedagógica investigada desde un enfoque fenomenológico hermenéutico

no [es] un problema que necesita una solución, sino un misterio que necesita una comprensión evocativa... Evocar este misterio no es tanto intentar desenmarañar un problema como intentar volver a captar algo: volver a conseguir un contacto directo con el mundo de la vida, con los niños, despertando el alma de su realidad primordial (van Manen, 2003, p. 70).

En este sentido, los siguientes capítulos son un intento de evocar el *misterio* de la esperanza pedagógica, invitando al lector a entrar en contacto directo con él.



---

TERCERA PARTE: TEXTO  
FENOMENOLÓGICO Y DISTINCIÓN DE  
FENÓMENOS

---



## CAP. 7. LA NATURALEZA DE LA ESPERANZA PEDAGÓGICA

---

### LA ESPERANZA EN LA EXPERIENCIA VIVIDA COTIDIANA

---

*Javier tiene 15 años y está en tercero de secundaria. Asiste a este centro en que trabajamos dificultades escolares. Ha sido expulsado de tres centros por acciones contra el mobiliario y por desacato al profesorado. Su familia está desbordada con la historia escolar. El padre muy ausente a causa de su trabajo. Se relaciona fuera de la escuela con chicos mayores que tienen vidas bastantes desorganizadas.*

*Se acordó con inspección que asistiría a este centro durante tres tardes en lugar de ir a su centro escolar. Así se quiere evitar una nueva expulsión debido a la inadaptación del chico y a su actitud de desapego a la escuela, su desmotivación y su desesperanza. Javier accede a condición de “no hacer los deberes escolares”. Acepta y le propongo organizar algún tipo de actividad.*

*Desde el comienzo, su actitud es distante. Él no cree que se pueda hacer nada y no viene aquí a gusto, ni por deseo propio. Le planteo hacer una cena con sus amigos. Acepta e iniciamos la organización de la cena: el menú, quién comprará, cuánto valdrá, cómo se cocinará... Para poder hacer una aproximación hacemos salidas a una superficie comercial. Como se trata de un paseo, una salida, le gusta... Se van estrechando los lazos. No le doy ninguna guía, sólo un bloc para apuntar precios y cantidades. Inicialmente no quiere y no se esfuerza. Pronto ve que no recuerda y apunta. Al llegar al centro, toca hacer cálculos y se da cuenta de que olvidó datos: peso, peso neto, otras informaciones. Nuevas salidas...*

*Se hacen nuevos documentos y la cena va tomado cuerpo. Pero, hay que repartir: toca escribir y contar. Se enfada y me dice:*

- Me habías dicho que no haríamos...*
- No hacemos...; preparamos una cena —le digo.*
- Entonces lo necesito hacer...*
- Entonces será que es “interesante” aprenderlo...*
- Nunca me lo habían dicho así.*

*Los vínculos se van reforzando. Escribe la convocatoria al ordenador, busca dibujos, hace el menú, cuenta lo que vale, cómo se cocina; pasa el corrector... Aprende competencias que no tenía, a usar tipos de letra y un largo “etcétera”. Se imprime todo y cuando ve cuántas hojas salen de la máquina, empieza a decir:*

- Yo no he hecho esto.*

— ¿Quién pues...?

— Tú, cuando yo no estaba.

*Le muestro lo que hizo y cómo sale. Le muestro que es su trabajo. Se pone a llorar y dice:*

— Nadie creará que he hecho este trabajo.

*La tensión emocional es grande. Le digo que le acompañaré por si alguien duda, y que me encargará que lo demuestre. Como apoyo, como aval, no como si él fuera un niño pequeño.*

*Hacemos una reunión con la madre. Él se lo explica. La madre al inicio casi incrédula, ve el trabajo y se pone a llorar. Nos serenamos y planificamos el encuentro en el centro con el profesorado.*

*De repente, Javier se levanta y sale de la sala dando un golpe con la puerta. Se ha ido a la calle. Tarda en volver. La madre, mientras, espera. Procuro tranquilizarla aunque su inquietud es grande. No vive en esta población. No tiene donde ir. ¿Por qué se habrá marchado?*

*Pasa más de una hora y regresa. Se sienta y le digo:*

— Hemos estado esperando. Tu madre estaba inquieta y yo también.

*Rompe a llorar y pregunta:*

— ¿Por qué me quieres? No me quieras yo soy malo.

— ¿De dónde sacas estas ideas?

— Me lo han dicho muchas veces.

— Pero yo te he demostrado que no, que eres un chico fantástico y con muchas cosas para hacer, aprender y poder ser un hombre a quien muchas personas podrán querer.

(Psicopedagoga de un centro de reeducación)

“Nunca me lo habían dicho así” ... Y, tal vez, nunca le habían tratado así, ni le habían mirado así... En el fondo, nunca habían esperado de él *así*. ¿Qué es esta manera de decir, de tratar, de mirar y de esperar? ¿Qué se revela en la actuación de esta psicopedagoga? Al reflexionar sobre esta experiencia, se va formando en nuestro interior una convicción: lo que esta educadora revela con sus palabras, actitudes y acciones es su *esperanza* por este adolescente. Una esperanza que ha conseguido transformar una condena al fracaso escolar y personal en un presente abierto; en la posibilidad concreta de aprender y de ser...

Pero, ¿a qué nos estamos refiriendo cuando decimos que en esta experiencia actúa la “esperanza”? ¿Qué tiene que ver esta palabra con nuestras vidas educativas reales?

*En el momento de acercarme a comprobar el trabajo de este niño, noto que no espero realmente que lo haga “bien”, que tengo pocas esperanzas respecto de su progreso, pero no me gusta pensar así...*

*Al hablar con esta profesora, en el instituto, noto que nos va envolviendo una atmósfera de pesimismo y derrotismo innegable... Pero, ¿qué puedo yo objetar? No tengo “respuestas” que parezcan convincentes: ni para ella ni para mí...*

*Conozco a este chico desde que estaba en secundaria: tiene serias dificultades de aprendizaje... Pero tiene un padre tenaz y lleno de esperanza: ¡Quién creería que llegaría a "sacar la carrera"! Curso tras curso, hora tras hora... contando con el apoyo esperanzado de su padre...*

*Cuando aquella adolescente parece que se comporta "un poco" mejor, a pesar de sus palabras... ¡No me fío! Pero, ¿con qué derecho niego una nueva oportunidad a una persona que aún no ha llegado a ser todo lo que puede ser?... Lo peor: ella se da cuenta de que no espero que cambie realmente... Me lo dice su mirada; se lo dice mi mirada...*

(Recuerdos personales)

Lo que revelan las líneas anteriores es que aquello a lo que llamamos "esperanza" es precisamente lo que está en juego en muchos encuentros con los niños o jóvenes de quienes somos responsables. La esperanza *actúa*. La esperanza, muchas veces, *nos falta*. La esperanza *se pierde* o *se recobra*. La esperanza la *percibimos*, de la misma forma que lo hacen nuestros alumnos. De la misma manera que la percibe Javier, el adolescente "imposible", en la actitud de esta psicopedagoga que le ofrece una nueva oportunidad educativa.

La esperanza actúa de forma silenciosa y eficaz en la vida de muchos niños y jóvenes. Lo pueden corroborar aquellos que han tenido la suerte de encontrarse con algún educador con esperanza. *Sabemos* lo que hace en la vida de una persona el encuentro con alguien así (padre, madre, profesor, orientador...) <sup>135</sup>. Lo sabemos *por experiencia*, porque gran parte de lo que somos se lo debemos a aquellas personas que, sobre todo en etapas cruciales de nuestra existencia, han *esperado* en nosotros.

Sí, podemos reconocer cuándo *actúa* y cuándo *falla*, cuando no es *otorgada* y cuándo se nos *niega*, cuándo la *ofrecemos* y cuándo la *perdemos*... Podemos asegurar que la hemos experimentado en algún momento de nuestra vida como hijos o como alumnos, o que la hemos albergado en nuestro ser de educadores... Pero, ¿sabemos realmente qué es la esperanza pedagógica? ¿Comprendemos cuál es su naturaleza esencial? ¿Hemos descubierto el secreto de la esperanza que muchos educadores son capaces de ofrecer? ¿Es posible desvelarlo?

---

<sup>135</sup>Aunque me centraré en la experiencia de los profesores (y de los profesionales de la educación en general: orientadores, psicopedagogos, directivos, etc.), haré frecuentes alusiones a la experiencia paterna/materna por considerar que la relación pedagógica que involucra a padres-hijos y profesores-alumnos tiene significados esenciales comunes a ambos modos de relación (ver van Manen, 1998 y Ayala, 2007a).



## LO PEDAGÓGICO DE LA ESPERANZA

---

¿Cómo aprenden los niños a tratar a sus *padres* como *hijos*? ¿Cómo saben que *este* adulto a quien llaman “papá” es *diferente* de cualquier otro adulto que se relacione con ellos? ¿Quién enseña a un niño o niña a experimentar a su maestra como alguien que tiene que ver con él o ella de una forma distinta que cualquier otra persona?

Sencillamente, ¡esto es algo para lo que no necesitan recibir lecciones! Entre este niño o joven y yo (padre, madre, profesor...) ha surgido un vínculo, invisible pero real, que da significado a lo que cada uno *es* para el otro. No es algo que se pueda forzar a voluntad; no puedo *entrenar* a este niño para que “haga de hijo”, no puedo pretender —por el contrario— que no se sienta ante mí de esta forma, ni que me perciba de otro modo distinto... Entre esta joven persona y yo ha brotado una forma de relación única: la relación *pedagógica*. Relación personal intensa que se caracteriza, principalmente, porque “está animada por una especial cualidad que emerge espontáneamente entre el adulto y el niño y que no puede ser manipulada o entrenada, ni reducida a otra forma de interacción humana” (Nohl, 1982; citado por Van Manen, 1994, p. 6). Es una relación *intencional* porque lo que me interesa o me preocupa es que este niño madure, que se desarrolle de la mejor forma, que progrese en su aprendizaje... Por esto me dedico a él (cf. van Manen, 1998, p. 89).

Por esto espero en él, de él y para él... Sólo es *pedagógica* la esperanza que ha nacido y que crece en el suelo fecundo de esta relación.

Y, al mismo tiempo, esta *esperanza* pedagógica mana del cauce de las aguas profundas de la *esperanza humana* que corre caudalosa por la hondonada del ser. Esta *esperanza humana* —desde donde puede también elevarse, transformándola, la *esperanza creyente*— es, en realidad,

lo que hace posible la vida como vida, como acción y empeño dirigidos al futuro... El último fondo de la vida; parte indisoluble de las condiciones necesarias para la vida, la cual los hombres no pueden desprenderla de sí mismos ni en la obstinación, ni con la voluntad e intención (Bollnow, 1962, pp. 97-98).

“Espero llegar pronto...”, “Espero encontrarme con ella...”, “Espero no enfermar...”, “Espero que lo entienda...”, “Espero acabar este trabajo...”. Vivimos en espera, momento a momento. En *tensión* hacia lo esperado. Porque la espera es “el ingrediente básico y esencial de la existencia humana... Es un hábito de la naturaleza primera del hombre,

consistente en la necesidad vital de desear, proyectar y conquistar el futuro. El *esperante* aspira a 'seguir siendo' ". (Laín Entralgo, 1984, pp. 570-571). La espera como hábito se actualiza a cada instante como *aguardo*<sup>136</sup>.

¿Cómo es que vivimos siempre esperando-aguardando, pero no siempre *esperanzados*? ¿Qué le hace falta a mi espera?

"Espero llegar pronto, pero —como *siempre*— algo me retrasará", "Espero encontrarme con ella, pero tal vez ella no quiera lo mismo", "Espero no enfermar, pero ¡seguro que cojo algo!", "Espero que lo entienda, pero ¡nunca estaremos de acuerdo!", "Espero acabar este trabajo, pero..."

Sin *confianza* la espera no fragua en esperanza. Persona esperanzada es aquella que a lo largo de su vida "se ha habituado a confiar en el buen éxito de la conquista del futuro; conquista a la cual, ya en la naturaleza primera de su existencia terrena, tiende espontánea y necesariamente su espera vital. *Esperanza es espera confiada*" (Ibíd., p. 162, cursivas añadidas).

En este cauce de la espera transformada en esperanza; en la corriente esencial y única de la relación entre educador y educando, es vivida la esperanza pedagógica.

## LA ESPERANZA ES REALISTA

---

*Entre mis tareas, debía atender, en algunos tiempos del horario, a un grupo de alumnos tremendamente heterogéneo. Todos tenían algún tipo de dificultad. Tenían entre 12 y 16 años; varios estaban diagnosticados como de Necesidades Educativas Especiales; otros presentaban inadaptación al entorno escolar. Aproximadamente eran 14 chicos y 2 chicas y apenas se podía trabajar con ellos a pesar de que a veces me ayudaba una Maestra de Educación Especial...*

*Todos los intentos que hicimos por conducir el grupo medianamente bien, para que trabajara algo, fracasaron. Un chico emitía ruidos extraños, casi selváticos; otro llegaba tarde y lanzaba su cartera desde la puerta hasta el lado opuesto del aula; otro se echaba sobre la pared y no hacía nada, "ni pienso hacer", decía... En otros momentos, atendía a un solo chico de 12 años que pretendía escapar del aula y del centro. Su padre estaba hospitalizado por drogadicción derivada en sida; y él mismo me dijo con pena una mañana: "Me pincharé como mi padre y moriré en un*

---

<sup>136</sup> A este "aguardo" en el idioma español se le llama con la misma palabra "espera", igualando de este modo el hábito y su actualización concreta. Sin embargo, para hablar con propiedad "Sala de espera" debería ser "Sala de aguardo" (Ibíd., p. 159).

*hospital". En el grupo también había un alumno de 14 años con sordera total, muy desconfiado, propenso a pelearse con cualquiera de sus compañeros aunque no hubiera causa. Uno de los mayores era de etnia gitana. Tenía 16 años y apenas escribía. Su objetivo en la vida era casarse al año siguiente siguiendo las indicaciones de su abuelo, quien, al parecer, tenía autoridad también en ese tema. Otro se mostraba muy apático, pasivo, aburrido, soñoliento...*

*Tenía todos los ingredientes para el desánimo. Y en algunos momentos del primer trimestre de aquél curso así fue. Estos "ingredientes" eran las características de los alumnos. Pero, quizá tanto como ese hecho, me influyó en el desánimo una cierta incapacidad para hacer nada, o para encontrar soluciones inmediatas. Pasaban las semanas y no era capaz de cambiar nada y, como no cambiaba nada, los resultados variaban poco también. Era una cierta sensación de que mis aspiraciones al seleccionar ese centro no se cumplían. El día a día era más "crudo" de lo que yo imaginaba.*

(Psicopedagogo de un IES público)

Desánimo y, tal vez, desesperación. No se trataba de que el psicopedagogo no quisiera asumir su trabajo —incluso él mismo eligió el centro, conociendo la problemática general de antemano—, sino que la realidad era demasiado dura como para que él pudiera experimentar otra cosa. Era, realmente, incapaz de hacer nada. Los chicos no colaboraban, sus problemas eran demasiado serios, tenían necesidades demasiado diferentes entre sí, eran muchos... ¿Es posible hablar de esperanza en estas circunstancias? ¿Es realmente posible palpando —día tras día— una realidad como esta?

Este psicopedagogo no puede cegarse ante la realidad, ni debe fingir una especie de miopía para no tener que verla en toda su "crudeza". Vivir la esperanza no le va a dar una especie de luz "coloreada" para proyectarla sobre los alumnos que tiene a su cargo, la situación del centro, las cosas que planifica (y que no provocan cambio alguno...). Tener esperanza no supone interpretar ingenuamente las condiciones de la propia realidad educativa, ni desconocerlas, ni negarlas.

El terreno de la educación, especialmente en contextos escolares, ¿no es con frecuencia árido y pedregoso? Y, sin embargo, ¿en qué otro lugar puede anclarse la esperanza del educador? Sólo este anclaje firme en la realidad impide que las dificultades la pongan a la deriva.

Este psicopedagogo estaba desanimado, incluso frustrado. Ni lo que hacía ni lo que acontecía era lo que él esperaba. ¿Puede tanta frustración ser preludio de esperanza?

Puede, y con frecuencia es su antesala. Esto se debe a que el tener esperanza,

implícitamente, integra una reflexión crítica acerca de las circunstancias predominantes. En realidad, la esperanza crea descontento puesto que ante la

visión de un futuro bien, por decirlo de alguna forma, uno está insatisfecho con las cosas tal como son en el presente. (Halpin, 2001b, p. 395)

Ésta es la experiencia que ha vivido el psicopedagogo del relato anterior a medida que pasan los días:

*¿Qué podíamos cambiar con aquel grupo “explosivo” de alumnos cuya convivencia entre ellos, con nosotros y en sus propias clases era muy, muy difícil?*

*... Se construyó un aula dentro del taller, pues las magnitudes del mismo lo permitían. Les hicimos un horario individualizado a cada uno, de manera que cuando en su aula habitual tuvieran asignaturas muy complejas para ellos, asistirían a ese nuevo espacio para hacer trabajos de carpintería como centro de interés y, a este propósito, practicar escritura, cálculos, etc. También teníamos ordenadores, de manera que escribir con éstos les resultaría más atrayente que el habitual papel y bolígrafo.*

*El nuevo sistema funcionó en general. Los actos de inadaptación quedaban más dispersos, entre el taller y el aula. Además, eran menos, pues estaban más motivados. Había dificultades..., pero los alumnos aprendían, se encontraban a gusto y deseaban marcharse de su clase para venir a nuestra “Aula Flexible”, que así la denominamos.*

*El chico de etnia gitana, de unos 16 años, con muchas dificultades para escribir (incluso copiando de la pizarra), extraordinariamente comunicativo con sus compañeros para hablar de superficialidades, carecía de normas, mostraba enfados frecuentes, no quería ser diferente y tenía muy claro —según decía— que de nada le iban a servir los libros de la secundaria. Los profesores comentaban que en clase, a veces, parece que estaba atento (pocas veces), pero cuando se le preguntaba acerca de lo explicado no tenía apenas idea. No aprendía, ni apenas mejoraba en su comportamiento.*

*Había que probar otra cosa para que, al menos los días que le quedaban de escolaridad, estuviera a gusto y aprendiera algo útil... Era preciso olvidar los objetivos propios de un alumno para poner el acento en él mismo.*

*Un día me dio una idea. Vino con el impreso del carné de moto para rellenar, pero no sabía cómo hacerlo, porque tenía dificultades para escribir. Me pidió ayuda. Se la presté con cuentagotas, porque quería que la experiencia de intercambio durara tiempo y también porque siempre he sido partidario de no enseñar lo que se puede auto-aprender. Después de unas dos horas, conseguimos escribir los datos del impreso; a base de mayúsculas... Fue una tarde muy provechosa, para él y para mí. Las cosas iban mejor, aunque despacio. Tenía claro que debía fomentar ocasiones como aquélla.*

*A final de curso, como Psicopedagogo dejé el encargo en Servicios Sociales de que apoyaran a la familia y al chico, pues ya dejaba la escolaridad. Acabó el curso más tranquilo, más integrado, menos agresivo.*

*Al año siguiente, después de varios meses, tuve que visitar un colegio de su barrio y me lo encontré de casualidad por la calle. Corrió hacia mi coche. Me saludó, me preguntó por los chicos del instituto. Lo ví contento y nos despedimos hasta otra ocasión.*

(Psicopedagogo de un IES público)

Que la esperanza esté arraigada en la realidad supone que reconoce no sólo su cara oscura sino también su cara iluminada. Realidad, es también todo lo que de positivo, potencial, bueno, favorable, etc., ofrecen las situaciones, las personas, los medios... Sin embargo, este conocimiento es algo mucho más difícil de aprehender, de localizar, de abarcar. Por ejemplo, las dificultades de aprendizaje pueden ser evaluadas, detectadas, determinadas, etc., hasta cierto punto; pero, ¿quién se atrevería a determinar la máxima capacidad de un niño o de un joven para el aprendizaje?

La cara iluminada de la realidad (contrariamente a lo que *se piensa*), es más extensa que la oscura: ¿quién puede perfilar las fronteras de la *educabilidad* de cada niño o joven confiado a nuestra responsabilidad pedagógica? ¿Quién puede determinar la potencialidad formativa *real* de una situación educativa que hemos “previsto”? ¿Quién se atrevería a determinar el grado de influencia que, como educador, tiene cada uno de nosotros sobre la vida de un menor?

Atada firmemente al terreno de las dificultades de la experiencia educativa, la esperanza pedagógica, se eleva en vuelo inseguro al cielo abierto de “lo posible”...

Un niño o un joven son, por definición, *posibilidad de ser*. La esperanza vislumbra lo que queda más lejos, lo que está más allá, es decir, muchas veces escondido en el fondo:

*Es un niño que sigue manifestando algunas dificultades en los hábitos y en los aprendizajes. En casa no tiene un horario (muchos días viene con sueño, descuidado o tarde). Me cuenta que normalmente se acuesta muy tarde por la noche y su rendimiento al día siguiente lo nota. Se distrae mucho en clase, jugando con los colores. Frecuentemente crea conflictos con los compañeros, especialmente a la hora del juego. Muchos días viene con los deberes por hacer o se los olvida en casa. Con frecuencia falta a clase sin justificación. Le cuesta ser aceptado entre los compañeros. Y otras muchas cosas...*

*Yo creo que es un niño con muchas posibilidades, y así se lo digo a él. Es inteligente, tiene imaginación, es creativo y ‘espabilado’. Tiene unas grandes capacidades en potencia, que necesitan de ayuda para que se hagan realidad.*

*(Maestro de P5)*

¡Dichoso el niño que es objeto de esta mirada pedagógica! Una mirada pedagógica *esperanzada*, por ser *realista*.

Con todo, si en los menores se da un amplio margen de posibilidades de ser, no sucede lo mismo con los medios de que dispone el educador. Es evidente que, más allá del uso creativo que se pueda hacer de ellos, más allá de todo el interés y dedicación que uno les ponga, los medios y los recursos tienen límites: el tiempo, los materiales, las

estrategias, la organización, el apoyo profesional de otros educadores, etc. Pero, ¿cuál es su relación con la esperanza pedagógica?

¿Lo hemos oído o dicho con cierta frecuencia?: “No hay suficientes recursos”, “no hay suficiente personal”, “no hay suficiente formación”, “no hay suficiente apoyo”... para “ayudar a este niño, para trabajar a fondo con este adolescente, para sacar adelante esta escuela”. “Así, no se puede avanzar”.

Es realidad, entendido *así* es cierto: de este modo no se puede avanzar.

Entonces, ¿qué hace posible que el educador esperanzado, en medio de estas condiciones, *camine* hasta lo insospechado?

*Se había guardado en el bolsillo un puñado de pasas envueltas en un paño y al mediodía se sentaron en la hierba seca junto a la carretera y se las comieron. El chico le miró. No hay nada más, ¿verdad?, dijo.*

*No. Nada más.*

*¿Ahora nos moriremos?*

*No.*

*¿Qué vamos a hacer?*

*Primero beberemos un poco de agua. Luego seguiremos andando por la carretera.*

*Vale.*

(McCarthy, “*La carretera*”, 2007, p. 69)

El niño y el padre sobreviven al desastre nuclear. Su supervivencia depende de los pocos gramos de comida que el padre es capaz de conseguir (arriesgando la vida) momento a momento. Tiene la esperanza que su hijo sobrevivirá. A pesar de que esto es lo último que les queda, primero beberán un poco de agua, luego seguirán andando por la carretera... El padre no cuenta con nada más que con este presente de posibilidades escasas —que aún les mantienen vivos— y con un paso siguiente que es necesario dar, un camino que hay que seguir... Una esperanza más fuerte que la muerte que les acecha late en el corazón del padre.

La esperanza pedagógica, como la del padre de este niño, cuenta con muy poco. Mejor dicho, *cuenta poco con* los medios y recursos, no depende de ellos de forma absoluta. No es posible que el recuento y evaluación de lo que tiene le empuje a continuar. Lo que le impulsa es otra cosa, es la esperanza de salvar a su hijo de la muerte, de avanzar y de llegar. La esperanza de los educadores también obra así frente a las limitaciones de los medios concretos. No las absolutiza; las sitúa en su lugar.

Un medio es una “cosa que *puede* servir para un determinado fin”<sup>137</sup>. ¿Qué es lo que cuenta, en última instancia, cuando nos encontramos frente a un alumno fracasado? ¿Qué es lo que *no puede faltar*?

*...Tenéis razón, sí, el paro, sí, la concentración de los excluidos, sí, las agrupaciones étnicas, sí, la tiranía de las marcas, la familia monoparental, sí, el desarrollo de una economía paralela y los chanchullos de todo tipo, sí, sí, sí.*

*...Pero guardémonos mucho de subestimar lo único sobre lo que podemos actuar personalmente y que además data de la noche de los tiempos pedagógicos: la soledad y la vergüenza del alumno que no comprende perdido en un mundo donde todos los demás comprenden.*

*Sólo nosotros podemos sacarlo de aquella cárcel, estemos o no formados para ello.*

(Pennac, “Mal de escuela”, 2008, p. 36)

Estemos o no formados para ello, con muchos o escasos recursos, con mucha o poca ayuda,... *Nosotros* somos los que no podemos faltar.

## LA ESPERANZA ASPIRA AL BIEN PEDAGÓGICO

---

Cuando entramos a una clase y nos situamos frente a un grupo de alumnos vamos equipados de expectativas y metas concretas. Previamente a estos encuentros, la mayor parte de las veces, estas aspiraciones concretas han sido formalizadas: una planificación nos ayuda a definir las metas para con estos alumnos, en este momento pedagógico concreto.

Una meta es un “fin a que se dirigen las acciones o deseos de alguien”<sup>138</sup>. Nuestro actuar pedagógico, es intencional y consciente, está guiado por metas. O, al menos, eso es lo que querríamos...

*Tenía poca experiencia como maestro y las condiciones en las que ejercía mi trabajo no eran nada fáciles. Miguel tenía unos once años y yo ya no sabía qué más podía hacer para mantenerlo interesado en el trabajo y para que aprendiera algo. Había agotado todos los recursos. Delante de sus actuaciones había intentado mirar hacia otro lado, le había gritado (y tengo un chorro de voz considerable), le había castigado, le había enviado a otra clase o al pasillo o al patio o... Había hablado con él, había intentado comprenderle, pero él continuaba manifestando un absoluto*

---

<sup>137</sup>Diccionario RAE online, consultado el 03/02/09 en <http://buscon.rae.es/draeI/> (cursivas añadidas).

<sup>138</sup> *Ibíd.*

*desinterés por todo lo que les proponía y en tres o cuatro minutos (no precisaba de más tiempo) me desmontaba la clase.*

*Un día, sin pensarlo previamente, me salió amenazarle de esta manera: “Iré a hablar con tu madre”. No me gustó nada, con esta amenaza porque sabía cómo las gastaban algunas madres de aquel barrio y siempre me ha parecido que los problemas de la escuela deben resolverse en la escuela.*

*Pero cumplí mi promesa. Aquel mismo mediodía me dirigí a su casa. Llamé al timbre y me abrió una mujer bajita, pero que se adivinaba viva de carácter.*

*—Buenos días —la saludé. A continuación me presenté:*

*—Soy el maestro de Miguel —dije el nombre en lugar de “su hijo”—. Ella se secó las manos con el delantal y me preguntó sin posibilidad de error:*

*—¿Qué ha hecho mi hijo?*

*Sin saber cómo ni por qué respondí:*

*—Está empezando a leer.*

*Era mentira, pero a ella le cambió la expresión del rostro. Me hizo pasar al comedor, me pidió que me sentara en el sofá y me comentó que ya se había dado cuenta, porque le leía los carteles de la tele. Hablamos de las maravillas de Miguel. Un buen rato estuve mintiendo.*

*Por la tarde, Miguel entró, me miró y se sentó después de sonreír (un poco, pero sonrió). Cogió el libro y se puso a leer en silencio.*

(Maestro de cuarto de primaria)

¿Cuál era la meta u objetivo de este maestro? Aunque admite que no lo pensó demasiado, tenía la idea de quejarse del comportamiento del niño con la misma madre. En último término, probar si esta medida drástica cambiaba el comportamiento de Miguel (¿Tal vez, si la madre le castigaba también...?). Pero, ¿Eran realmente pedagógicas las metas de este maestro? ¿Qué es lo que permite que califiquemos de pedagógicas las intenciones de un educador? Aparentemente y en un primer momento, tal vez se pueda dudar de su “pedagogía”: estaba realmente “cansado” del niño... ¿Era un verdadero interés en el niño lo que le llevó allí o, más bien, su cansancio? Se dirigió a su casa con un objetivo claro, pero, sorpresivamente —*sin saber cómo ni por qué*— hizo todo lo contrario: “¡Miguel está aprendiendo a leer!”. Tan solo la presencia de la madre rompió sus previsiones, obligándole a actuar en la dirección contraria: alabanza en lugar de queja.

Lo pedagógico supone que el adulto “debe hacer algo pedagógicamente correcto en su relación con algún niño o niños. En otras palabras, en cada situación el adulto debe mostrar, con acciones, qué es bueno (y excluir lo que no es bueno) para esta joven persona” (van Manen, 1991, p. 510). Este maestro ha mostrado con acciones lo que es bueno para Miguel, y esta demostración ha sido tan evidente que la han captado el niño y su madre. Y este tacto para saber actuar pedagógicamente ha provocado un cambio de actitud en Miguel.



Esta experiencia revela la profundidad ética de *lo pedagógico* de nuestras metas como educadores, que muchas veces se escapa a lo meramente programático. 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). Así, la experiencia del maestro de Miguel muestra cómo este discernimiento, al menos presente en la intención del educador, puede llegar a buen término en los siempre imprevisibles momentos pedagógicos.

Esta distinción es la brújula que impide perder el rumbo en medio de las mil y una vicisitudes de la vida escolar cotidiana. En especial, cuando esta vida docente se mueve al compás de las esperas que se suceden momento a momento: “Espero que aprendáis a leer”; “espero que os portéis bien”; “espero que acabemos ese tema”; “espero que aprobéis este examen”...

¿Toda manifestación de aspiración *educativa*, entonces, se integra en el flujo de la esperanza? Tal vez. Pero, no necesariamente.

No siempre, ni necesariamente, porque no toda forma de concebir y tratar de alcanzar metas es esperanzada. Paradójicamente, una cierta atención dedicada a los “objetivos educativos” —tal como éstos se conciben en los currículos escolares— reduce y desvirtúa la esperanza. La esperanza de un profesor que se ha centrado en la consecución (lo más eficiente posible) de objetivos planificados en detalle, permanentemente controlados y evaluados, ha perdido su impulso originario, su misma esencia. Así, para muchos educadores la *esperanza* se ha reducido a un hábito de espera —un simple *aguardo*— de determinados objetivos: “acabar el temario”, “que lo entreguen en la fecha prevista”, “que esta práctica salga bien”,...

No es que todo esto carezca de importancia, pero *sólo* esto no es esperanza. Si no, ¿qué sucede cuando se “consigue” —o no— el objeto de estas esperas?: temarios acabados, notas entregadas, alumnos promovidos, fechas pasadas, actividades cumplidas... ¿Cuál es la trascendencia vital de una agenda cumplida con mayor o menor eficacia, unas estadísticas más o menos alentadoras, unas competencias mínimas? Ciertamente, sólo esto no puede *ser* esperanza.

“Escuelas eficaces”, “evaluación de la calidad”, “sistema de indicadores educativos”... ¿Hacia dónde nos quiere llevar esta terminología? ¿Qué revela este lenguaje?

La eficacia, la calidad, los niveles... son conceptos que conocemos bien e, incluso, que parece que nos impulsan. Es cierto que se refieren a las metas educativas, pero...

...se trata de unos lenguajes que contienen una esperanza ambigua. Son discursos que se refieren casi exclusivamente al *hacer* para el futuro y no al *ser* ahora. Un lenguaje con el que no se puede describir nuestro “estar” con los niños en el sentido de estar presentes con esperanza... Es un lenguaje incorpóreo del que sistemáticamente se ha excluido la esperanza. Es un lenguaje impaciente que no estimula (van Manen, 2004, p. 86)

Entonces, ¿qué es lo que da sentido y trascendencia a todas estas necesarias, pero efímeras, esperas?

*Pensábamos que valía la pena aportar por un proyecto que diera respuesta. Porque, en realidad, los chicos y las familias que venían al IES tenían que tener las mismas posibilidades de llegar todo lo lejos posible. No sólo académicamente sino también socialmente, como ciudadanos. Hasta donde fuera. Y, por eso, pensábamos que era importante poder trabajar en esa línea.*

(Jefe de Estudios de un IES público)

“Las mismas posibilidades de llegar todo lo lejos posible”. Si la esperanza humana es un hábito gracias al cual el hombre “confía de modo más o menos firme en la realización de las posibilidades de ser que pide y brinda su espera vital” (Laín Entralgo, 1984, p. 573), en la esperanza pedagógica estas posibilidades de ser tienen un carácter singular. En cada niño y en cada joven se condensa y se muestra de un modo patente esta condición de *posibilidad de ser* que todo hombre posee. El educador esperanzado atiende a “*lo que será de este niño o joven*”, a “*lo que podrá llegar a ser*”... Con todo, su vinculación con este futuro posible es aún más íntima ya que supone “*lo que yo espero que sea*” y, más aún, “*lo que yo voy a posibilitar y a contribuir que sea*”.

En el flujo cotidiano de vivencias, la actividad del profesor está dirigida por metas meramente académicas (“que aprenda a leer correctamente...”; “que domine estas fórmulas...”; “que comprenda este concepto...”, etc.) y por metas más personales (“que se integre...”; “que aprenda a compartir...”; “que se habitúe a dejar las cosas en orden...”); aunque los dos ámbitos sean en realidad inseparables. Ahora bien, si estas esperas son la expresión de una aspiración más grande —“todo lo lejos posible”— y, al mismo tiempo, apuntan a lo más hondo de la persona —“la realización de las posibilidades de ser...”—, son materialización concreta de la esperanza.

Ciertamente, de ordinario no se es consciente de la necesidad de esta integración de las esperas cotidianas, ordinarias y efímeras en esta esperanza que se pregunta honestamente: “¿qué será de este niño o joven?”.

Sin embargo, en ciertas circunstancias se produce un despertar de esta conciencia:

*Efectivamente, el primer día de clase me di cuenta de quién era el niño difícil. Era comprometido guiarlo, llamarlo al orden y, si lo intentaba, perdía el control, daba patadas, gritaba... No respondía a mis órdenes; más bien se desataba una tormenta de enfados, gritos, puñetazos y agresividad. ¿Cuál era la causa de aquel comportamiento? Desde luego, no obedecía únicamente a factores internos al niño. La profesora de Educación Especial me explicó que su padre estaba en la cárcel, vivía sólo con su madre y ésta tampoco sabía cómo educar a su hijo en la poca atención que le prestaba, pues trabajaba para ganar el sustento...*

*La situación era cada vez más complicada pues este niño absorbía gran parte de mi atención y no podía, apenas, dedicarme al conjunto de la clase con normalidad. No era una “atención” programada. Era espontánea, reactiva, atendiendo a sus demandas frecuentes. A veces me requería voluntaria y conscientemente. Otras veces, su actitud extravagante me obligaba a intervenir y a pedirle que se portara bien. En aquellos días pensaba, sobre todo, que tenía que “ganarle” en autoridad, aunque también sentía que no iba a poder. Pero no veía más. Me preocupaba el resto, pues también necesitaba atención, mucha atención, pero no podía dársela. Trataba al niño con cierto distanciamiento, con rigidez, con dureza, aunque nunca llegué a violencia física. Yo me sentía violento, notaba que, al reñirle, yo mismo me aceleraba, me acaloraba. En el fondo, pensaba que quizá se supeditaría a mi autoridad si recortaba enseguida cualquier mal comportamiento. “Quieto, Andrés” “No vuelvas a hacerlo, o te castigaré”, “Lo siento, pero te quedarás a terminar la ficha”, “¡¡Vale ya!!”.*

*Y él disimulaba, daba la impresión de que me obviaba, miraba para otro lado o daba patadas a los lados. Me miraba con “odio”, aunque seguramente me parecía a mí que así era; al menos ese era mi sentimiento por dentro: “éste niño no me puede ver”.*

*Los demás compañeros parecían bastante acostumbrados a convivir con él y, de hecho, llevaban juntos los dos cursos anteriores (parvulario). Pero cuando se acercaban a leer, por ejemplo, molestaba y, cuando leía él, apenas acertaba a pronunciar las tres primeras palabras de un texto elemental: “nen”, “nena”, “taula” ... Sonreía, se distraía, le daba vergüenza y quedaba como bloqueado, su sonrisa iba transformándose progresivamente en cara seria y ahí acababa el tiempo de lectura derivando, a veces, en ruidos para llamar la atención de sus compañeros, o quizá para llamar mi atención de otra manera, ya que en el trabajo intelectual no tenía éxito y más bien obtenía preocupación por mi parte.*

*Entonces cambié de estrategia. Pensé que lo realmente necesario para el niño, mucho más urgente que aprender a leer, era que alguien lo quisiera de verdad y pudiera sentirse importante con él. Desde luego, no tenía esperanzas de arreglar todo el problema, pero sí una parte. Si era verdad que el cariño de los padres es fundamental, a este niño le faltaba lo fundamental y me propuse sustituirlo con mi acercamiento, con mi comprensión, haciéndome amigo suyo y tal vez “padre”. Tenía algo de esperanza.*

(Maestro de primero de primaria)

¿Qué revela esta experiencia? ¿Se trata de una opción que toma el profesor como alternativa al fracaso vivido por el niño en el plano de lo académico? “Pensé que lo realmente necesario... mucho más urgente...” La esperanza de este profesor nace con el descubrimiento de que hay en este niño un reclamo más fuerte que el de aprender a leer. En su impotencia se encontró que tenía que llegar a lo más esencial: la necesidad de amor patente en esta criatura. Toda esperanza —incluida la pedagógica— se dirige hacia lo más profunda aspiración de la persona: la felicidad. En efecto, “la esperanza, espera confiada, puede adoptar en la existencia concreta formas muy diversas... pero en todos los casos — sépalo o no, quíeralo o no, acéptelo o no el esperante— se refiere a un ‘ser feliz’ y un ‘ser siempre’ ” (Laín Entralgo, 1984, p. 576). ¿Qué otra cosa podía aspirar este niño “más” que ser querido realmente por un adulto: padre, madre o profesor? (aunque no supiera ni fuera capaz de expresarlo).

En determinadas experiencias pedagógicas se produce un *movimiento telúrico* que remueve las capas más superficiales del terreno y hace brotar con fuerza el sustrato más profundo: el material ético que conforma el ser a quien se educa. Aparece ante el educador el terreno más profundo y, al mismo tiempo, más elevado hacia dónde dirigir su esperanza.

## LA ESPERANZA ES ANTICIPACIÓN DE FUTURO

---

*Mathieu ha enviado a la cama a los niños del internado que están a su cargo de vigilancia. Mientras se cambia, para acostarse también él, va silbando bajito la música que Corbin estaba cantando y tocando con su armónica (cuando entró en la habitación y los pilló jugando...).*

*Los niños por fin duermen.*

*Se recuesta en su cama, los brazos cruzados bajo la cabeza, la mirada se pierde soñadora... Piensa:*

*-“Ese estribillo seguía en mi cabeza... No cantan bien, ¡pero cantan!... Incluso he notado algunas buenas voces...”*

*Se levanta y abre la cartera donde guarda sus partituras de música, al mismo tiempo que se pregunta, entre incrédulo y esperanzado:*

*-“¿Realmente no se puede hacer nada con ellos?...”*

*Se sienta a escribir música en sus papeles de pentagrama.*

*-“Yo, ¡que juré olvidarme de la música para siempre jamás!... ¡Jamás digas jamás!”*

*Su silueta se recorta a contraluz contra la ventana que da a la habitación donde los niños duermen. Está inclinado trabajando afanosamente sobre las partituras, iluminado por una débil luz.*

*-“Siempre hay cosas que intentar”, se dice, convencido.*

*(Una escena de “Los chicos del coro”)*

Un acontecimiento inesperado es el comienzo de la esperanza de Clément Mathieu, vigilante y profesor del internado donde los desafortunados niños son “educados” sin mayores esperanzas. Con su imaginación *adelanta* la posibilidad de una realidad diferente; *vislumbra* que con estos niños *algo* puede cambiar... ¿Tal vez con la música?

¿Con cuánta frecuencia nos sorprendemos a nosotros mismos “soñando despiertos” por nuestros hijos o alumnos? ¿Aspiramos anticipadamente, de ellos y para ellos, realidades distintas y mejores? ¿Qué lo impide?

Donde no hay lugar más que para lo “útil” o “eficaz” se elimina la posibilidad de esta actividad anticipativa esperanzada. Queda, en su lugar, únicamente la rutinaria anticipación en forma de planificación de objetivos (“generales” y “específicos”), de cronogramas de actividades, de formas de evaluación de estos objetivos, de indicadores de su desarrollo.

Sin embargo, este “soñar despiertos” es esencial. La esperanza “es capaz de visualizar un estado de cuestiones que aún no existen y, más aún, puede anticipar y preparar el terreno para algo nuevo” (Halpin, 2001b, p. 395).

Pero, ¿cómo se enlaza esta anticipación del futuro deseable por parte del adulto con el encuentro con la realidad que se presenta ante él, con bastante frecuencia, muy diferente a lo deseado?

La esperanza pedagógica tiene la habilidad de navegar entre estos dos mundos llevando a un lado de la orilla lo que recoge en el otro lado. Esta visualización de una situación *excelente* va al encuentro de aquello que se espera de cada niño o joven en el momento educativo concreto. La esperanza afina la medida de lo concreto.

*Aunque hiciera trabajos mal presentados o que pudieran estar mejor, mi “tope” no era su “tope”. Quiero decir, que yo como maestra lo hubiera querido todo muy bien hecho, pero quizás su hermana podía hacerlo así de bien hecho, pero él no, él no podía dar el nivel de su hermana. Entonces, asumir esto, para no agobiarlo excesivamente, me fue bien.*

(Madre de un adolescente)

## LA ESPERANZA ES CAPACIDAD DE ASOMBRO

---

*Recuerdo que un día Andrés se acercó para leer, como de costumbre. Creo que cada vez se tomaba más "libertad de proximidad", y también recuerdo que yo valoraba positivamente que así fuera. Se apoyaba en mi silla (yo estaba sentado y él de pie), luego en mi hombro, se dejaba caer sobre el lateral de mi silla, etc.*

*Un día, "se dejó caer" sobre mi rodilla y se sentó. Yo también lo cogí por los hombros y lo apreté hacia mí. Me miró e intercambiamos una sonrisa, y comenzó a leer.*

*Creo que leyó mejor que nunca. Al menos yo sentí que un nudo se desataba por dentro y que aquella manifestación externa me confirmaba en el camino.*

*Para mí, este hecho marcó un hito, pues significó una total confianza en mí. El nudo que se eliminó fue el de la desconfianza, el de la sospecha. Se abrió algo así como una relación más sincera a partir de entonces.*

(Maestro de primero de primaria)

Este día el pequeño Andrés se sentó a leer confiadamente en las rodillas de su maestro. Todo un acontecimiento. ¿Por qué este hecho tan cotidiano, tan aparentemente trivial, marcó un hito y se grabó en la memoria de este educador? En su mirada hacia el niño se refleja algo que no somos capaces de vislumbrar como espectadores ajenos. Aquello que le provoca asombro era un sencillo gesto, una revelación de que en Andrés se había producido un cambio importante y de que entre ellos las cosas ya no serían iguales... Es lo que estaba esperando.

Hay educadores que parecen tener una sensibilidad especial para captar los menores gestos de progreso, de esfuerzo, de colaboración, etc., de sus alumnos. La expectativa les mantiene despiertos. Les resulta más fácil reconocer la llegada de lo esperado. La esperanza les ha abierto los ojos.

Porque en la cotidianidad de una rutina escolar diaria acontece, imparable, un proceso maravilloso: aprender, crecer, cambiar, madurar... Y, sin embargo, se trata de una realidad que puede pasar desapercibida para muchos ojos adultos que no han sido *espabilados* por la esperanza. Realidad que puede ser, en el peor de los casos, despreciada...

*Bastaba, simplemente, ser dichoso por alguna cosa, sentirse colmado por ella, entrar en casa y decirlo, para recibir, a modo de respuesta, una sonrisa irónica, un meneo de la cabeza, un tamborileo de los dedos sobre la mesa: "Yo he visto cosas muchos mejores"; o bien: "¡A mí me lo vas a decir!"; o bien: "¡No tengo la cabeza tan descansada como tú!"; o bien: "¿Y qué ganas tú con eso?", o bien, por último: "¡Vaya una cosa!". Es evidente que no se te podía pedir entusiasmo para cada una de nuestras infantiles bagatelas, mientras tú estabas sumido en preocupaciones e*

*inquietudes... Pero lo cierto es... que el valor, el espíritu decidido, la seguridad, la alegría de hacer tal o cual cosa, no podían durar hasta el fin, cuando tú te oponías...*

(Kafka en "Carta al padre", citado en Moeller, 1970, pp. 252-253).

Lamentablemente, el padre minusvaloraba las mil y una pequeñas conquistas de su hijo. Su insensibilidad contribuyó a oscurecer el mundo de posibilidades, vacilante y delicado, de la infancia de Franz.

No se puede ignorar impunemente esta íntima y sutil conexión entre la esperanza y la capacidad de asombro. La esperanza pedagógica conlleva esta receptividad para reconocer las manifestaciones positivas de los educandos. Un dibujo, una palabra bien pronunciada, un gesto de colaboración, una tarea bien acabada, ¿no son dignos de recibir nuestro asombro espontáneo y acogedor?... Debido a que los logros diarios de los más pequeños son tan evidentes, es más fácil ser sorprendidos por ellos. Pero, todos necesitan sorprendernos. Si nos dejamos, si nos disponemos a que nos sorprendan. En el fondo, si esperamos.

## LA ESPERANZA ES UNA PERCEPCIÓN DIFERENTE

---

*Los sentimientos que tenía eran de ser privilegiado. Privilegiado de estar en un momento como éste y también delante de un reto. Un reto para el que hacía falta una implicación personal que otras veces no puedes dar; o tienes la posibilidad, pero los efectos no se notan tanto.*

*Entonces me sentía privilegiado por poder estar viviendo ese proceso de cambio no sólo de la imagen del instituto sino también del clima del centro, de las relaciones. Una serie de cambios perceptibles del ambiente, de las relaciones entre las personas...*

(Jefe de Estudios de un IES público)

¿Reto o problema? ¿Implicación personal o carga añadida de trabajo? ¿Proceso de cambio o inestabilidad laboral? Este profesor califica de una forma positiva una situación que, vista desde la desesperanza y el derrotismo, tendría un sentido negativo. De hecho, este es el sentido que le daban los otros profesores del centro. Una misma realidad ante la que se despliegan formas contrapuestas de percibirla y afrontarla.

Justamente lo que la esperanza le da al educador es esa capacidad de percibir de forma alternativa y positiva la situación pedagógica concreta que le toca vivir, los acontecimientos y las personas. La esperanza es el impulso de esa búsqueda de la cara alternativa de la realidad:

*¿Qué podíamos cambiar con aquel grupo ‘explosivo’ de alumnos cuya convivencia entre ellos, con nosotros y en sus propias clases era muy, muy difícil?*

*Había que cambiar el método, la forma de trabajar con ellos y el contexto de trabajo. Cuando todo eso diera un giro, también “giraría” el trato con ellos, nuestra relación que, hasta entonces era, más bien, fría. El IES había sido de Formación Profesional y tenía buenas instalaciones, como, por ejemplo, el taller de madera. ¿Por qué no utilizar el taller para que pasaran allí parte del tiempo haciendo cosas más prácticas? Además, el equipo directivo estaba interesado en que las cosas fueran bien. Esas eran las bazas que íbamos a jugar la pedagoga y yo. Tenía esperanza de cambio.*

*¿Por qué? Por varios motivos: dialogaba con la pedagoga y con el Maestro de Taller y contemplábamos posibilidades. Yo había leído sobre Aulas Taller y sabía que funcionaban bien. Por otro lado, el Director era persona asequible y sensible a lo pedagógico y también se hacía eco de mis comentarios. Era la primera vez que tenían un psicopedagogo en el centro y quería ayudarme. Y también me mantenía una esperanza menos sensible pero real: había que buscar nuevas formas de trabajo y de atención a aquellos chicos porque ellos mismos lo demandaban con su mal comportamiento. No sé por qué, pero tenía una cierta seguridad en que la encontraríamos. También pensaba que si había coincidido con aquellos chicos era por algo: algo importante debía conseguir con ellos.*

(Psicopedagogo de un IES público)

Este psicopedagogo parece cuestionar a la realidad: ¿Qué me ofrece para conseguir aquello que aspiro? ¿Qué es lo que aún no se ha intentado? ¿Cuáles son las potencialidades de esta situación? Espera respuestas y, por esto, las obtiene. La esperanza que le ha hecho crítico para con las circunstancias presentes (“había que buscar nuevas formas de trabajo...”), le hace también inconformista ante cualquier respuesta fácil... o fácilmente negativa.

La experiencia de búsqueda que vive este educador nos ayuda a comprender que esta percepción no es algo dado previamente ni de forma “espontánea”. Por el contrario, a menos que se trate de una mera actitud de optimismo fácil, es fruto del esfuerzo reflexivo y de la iniciativa personal. Percepción que se va afinando en el contacto con la realidad vivida y, muy especialmente, en la relación con el educando.

*Creo que se produjo un cambio progresivo dentro de mí. Hubo una progresión en la perspectiva con que contemplaba al niño: como un inconveniente al principio; como un reto y motivo de superación cuando vi más allá de la primera impresión; y, finalmente, como un motivo de realización como educador. Realmente el tema se había convertido en un reto para mí, como educador, como persona que intenta superarse,...*

(Maestro de primero de primaria)



Inconveniente... Reto y motivo de superación... Motivo de superación personal y profesional. ¡Hay una gran distancia! Las palabras de este maestro revelan los hitos de un recorrido interior de la mano de su esperanza por este niño.

## LA ESPERANZA ES TIEMPO ABIERTO Y CERRADO

---

*El profesorado estaba esperando, simplemente, que acabara el curso; y, como ya estaba en la edad límite, que se marchara del Instituto. Sin embargo, pensé que los pocos meses que le quedaban no podían ser un sinsentido. Si ni el aula ordinaria, ni el taller funcionaban, había que probar otra cosa para que al menos algunos días estuviera a gusto y aprendiera algo útil.*

(Psicopedagogo de un IES público).

Los profesores que esperaban que este alumno acabara el curso se habían trasladado, sin querer, a “ese” futuro del alumno: cuando cumpla la edad reglamentaria, se marchará de este centro. Esperaban que el futuro resolviera la situación presente, simplemente con llegar. Y, mientras tanto, ¿qué? En el presente, nada más podían hacer por él. Futuro previsto y presente cerrado.

Por el contrario, la esperanza de este educador le impide resignarse a que el presente educativo de este adolescente transcurra insustancialmente hacia el futuro. Se niega a que este tiempo sea sólo la sala de espera del fracaso escolar. Su aspiración de futuro para el alumno se convierte en actividad en el presente.

¿Qué futuro es el que habita la esperanza? Que “algunos días estuviera a gusto y aprendiera algo útil” es una forma de ese futuro. Es el futuro *inmediato* o el tiempo *cerrado* (cf. Bollnow, 1962). Es lo que mi esperanza vislumbra para lo que sigue a continuación; para después de este momento, este día o estos días. Sin embargo, también la esperanza habita en un futuro más *lejano*; en un tiempo abierto (Ibíd.): ¿Qué será de este joven? ¿Qué pasará con él?

El futuro cerrado es el tiempo de nuestras *esperas* cotidianas y sucesivamente superadas. El futuro abierto es el de nuestra *esperanza* más grande que las integra. La esperanza lleva al profesor a transitar desde ese futuro inmediato —que la planificación curricular intenta configurar— hacia ese futuro distante que vislumbra para sus alumnos. Sin embargo, ya que normalmente habitamos entre el presente y el futuro próximo, el tránsito no es siempre fácil.

¡Qué diferente, en cambio, lo que les sucede a los padres y a las madres! Inexorablemente se dejan arrastrar hacia ese futuro lejano del que el presente les muestra las primicias. Enlazan los tiempos distantes con suma facilidad: “Esto es señal de que cuando crezca...”; “Ahora ya empieza a mostrar que...”; “¿Será que...?”

En realidad, tanto para padres como profesores, vivir la esperanza conlleva experimentar una constante tensión entre el presente y el futuro inmediato o lejano

*Yo pensaba —cuando me contenía y me buscaba recursos; cuando nos quedábamos del patio, medio enfadados los dos, intentando hablar—: “de alguna manera tengo que salvar a este niño, en estos días que lo tengo”. Porque yo no sabía cuánto tiempo lo tendría.*

(Maestra de quinto de primaria)

Genuina esperanza es la que condensa su aspiración de futuro en el “aquí y ahora” de la situación pedagógica concreta. Así, como lo hace esta maestra, toda situación de aprendizaje se vive como potencialmente valiosa con independencia de su transitoriedad y de la obtención de resultados.

## LA ESPERANZA ES INCERTIDUMBRE

---

*“¿Me estaré equivocando?” —pensaba.*

*Cuando Andrés respondía mal, a pesar de mis atenciones, tenía ganas de volver al método más autoritario. Y alguna vez lo hice. Pero también volvía a convencerme de que no era ese el camino. Y otra vez volvía a trabajar la amistad con él, el buen trato...*

*No todo fueron rosas. Su comportamiento mejoró progresivamente durante aquel curso, pero también estuvo salpicado de “días negros” en los que era más difícil mantener la amistad. La cuerda tensaba mucho y corría peligro de romperse en ocasiones, como de hecho ocurrió.*

*Fueron días plagados de insatisfacción porque Andrés no me hacía caso, cogía rabietas, interrumpía el desarrollo normal de la clase. Eran días de fracaso en todo lo que llevábamos conseguido.*

*Los compañeros le miraban con mezcla de miedo y pena, yo me preguntaba si debía estar con nosotros o en una clase especial. Veía que mi esperanza se desvanecía y que retrocedíamos los pasos andados en días anteriores. Me ponía muy serio, muy tenso, y él también. Y se iba a un rincón encerrado en sí mismo y con cara de enfado y de rabia. Lloraba con facilidad y parecía que nos odiaba. Se había roto la cuerda. Se había truncado nuestra buena relación. La intensidad del momento me hacía dudar de todo.*

*Pero, poco a poco fui relativizando esos días negros. Fui comprendiendo que el crecimiento no podía ser uniforme.*

(Profesor de primero de primaria).

Vivir la esperanza no significa tener el antídoto contra la inseguridad e incertidumbre que penetra nuestras vidas educativas. En el camino de la esperanza se avanza a tientas; se avanza y se retrocede; se deja uno guiar por la luz y admite caminar en penumbras... Se trata de una búsqueda: ¿Cómo puedo ayudarle? ¿Qué debo hacer? ¿Me estaré equivocando? ¿Cambiará algo? ¿Hemos perdido lo ganado?

Ser esperanzado no exime tampoco de pasar por momentos de impotencia, de cansancio, de desánimo... Sobre todo cuando las relaciones interpersonales son complejas, cuando son muchas las responsabilidades, o cuando el vínculo entre el educador y el educando es débil o incipiente.

Al mismo tiempo, está la preocupación. No sólo como pre-ocupación de la mente en todo aquello que el día a día educativo reclama de nosotros, sino como sufrimiento. En efecto, “la vulnerabilidad del otro tiende a ser experimentada como... un sufrimiento ético que es sintomático de la condición de preocupación engendrada en el encuentro con esta otra persona que me ha reclamado... Esta preocupación es dolorosa y problemática” (van Manen, 2002a, p. 276). La preocupación forma parte esencial de toda vida pedagógica que alcanza cierta profundidad ética. Es la respuesta del adulto ante la necesidad y vulnerabilidad del niño o del joven de quien es responsable. Es justamente porque nos afecta lo que les sucede a los niños o jóvenes a quienes cuidamos que podemos mantenernos *en conexión* con ellos. Tenemos esperanza por quienes realmente nos preocupan. Y nos preocupan de verdad aquellos en los que tenemos depositada nuestra esperanza.

Por todo esto, en la esperanza no hay espacio para la autosuficiencia pedagógica.

Sin embargo, como mostrarán las siguientes páginas, tampoco hay lugar para la parálisis en una vida pedagógica que quiere ser esperanzada:

*Quien espera, desespera;  
quien desespera no alcanza.  
Por eso es bueno esperar  
y no perder la esperanza*

(Copla popular española)<sup>139</sup>

---

<sup>139</sup> Referida en Laín Entralgo, 1984, p. 573.

## CAP. 8. ¿CÓMO ACTÚA LA ESPERANZA?

---

### LA ESPERANZA SE ABRE

---

Una profesora de instituto comenta respecto de una alumna que llegó, a mitad de curso, derivada de otro centro: “Esperamos en su capacidad de cambio: tratamos a Cristina como si nosotros no supiéramos nada de sus ‘sucesos pasados’. Pensamos darle una oportunidad. Puede ser que hiciera algo mal, pero también que le condicionaran sus compañeros. Teníamos que darle una oportunidad en este centro porque aquello podía ser una cosa puntual. La situación del otro instituto no la sabíamos bien detallada. En las reuniones de evaluación los profesores comentábamos: ‘En mi clase no se porta tan mal’, ‘En mi clase trabaja...’ ‘Bueno, a veces <<salta>> un poco, pero...’ Allí salieron estos comentarios: ‘Como si no supiéramos...’; ‘Nosotros debemos tratarla normal y exigirle lo mismo que a los demás’; ‘Pero normal: sin recriminarle y sin decirle <<es que vienes inhabilitada...>>’; ‘Como si hubiera llegado como muchos alumnos que vienen de otros países y se incorporan más tarde’; ‘Tratarla normal sin preguntarle <<A ver: ¿qué hiciste?>>’.

Este grupo de profesores no quisieron *etiquetar* a la adolescente por su pasado. Le ofrecieron la oportunidad de *ser de otro modo* en ese lugar diferente que era su nuevo instituto. Partir de su historial pasado sería cerrar para ella el horizonte de posibilidades en el centro. Antes las pequeñas señales de colaboración que ella ofrece sus educadores se abren del todo.

Estar abierto, en un sentido profundo, es querer *dejarse decir algo* por el otro, algo que es suyo; él o ella mismo (Gadamer, 2007):

En el comportamiento de los hombres entre sí lo que importa es... experimentar al tú realmente como un tú, esto es, no pasar por alto su pretensión y dejarse hablar por él. Para esto es necesario estar abierto. Sin embargo, en último extremo esta apertura sólo se da para aquél por quien uno quiere dejarse hablar, o mejor dicho, el que se hace decir algo está fundamentalmente abierto. (p. 438)

Pero, ¿y si creemos que el otro no tiene nada que decir; que *ya nos sabemos lo que va a decirnos*? Entonces, nos cerramos a este niño o este joven: no esperamos, realmente, nada distinto de lo que ya “nos sabemos”. He aquí porque la decisión tomada por este grupo de profesores está penetrada de esperanza.

*Clément dirige el coro de niños delante de una audiencia de invitados importantes que asisten al internado. Todos cantan con toda la seriedad que el acto se merece. Pero Morhange —el niño “tremendo”— está apartado, apoyado en una columna cerca del coro, presenciando la representación en la que no participa. Clément le había “excluido”, diciéndole que su papel (un solo) no era esencial (quería hacerle comprender que debía valorar su participación en el coro). Cuando la obra llega al punto donde, en los primeros ensayos, Morhange debía interpretar solo, Clément se dirige al niño y con la mano le hace un gesto firme indicándole “adelante, es tu turno”. Morhange le mira incrédulo, sin saber si realmente lo que ve es lo que parece ser... Dos niños murmuran entre ellos:*

*—Va a hacerle cantar*

*—Es increíble*

*...Nuevamente, Clément hace el gesto de “adelante, puedes empezar”. Morhange se endereza y comienza a cantar bajo la dirección de su maestro. Éste, mientras mueve su mano, le mira, admirado de la prodigiosa voz de este niño.*

*Morhange interpreta totalmente absorbido por la música.*

*El profesor, le sigue dirigiendo pero cada vez más subyugado por el canto del niño. En su rostro se dibuja el asombro ante lo grandioso... Sus labios se mueven también acompañando la voz del niño. Esboza una cálida sonrisa y Morhange sonríe a su vez, correspondiéndole. Mientras, el coro de niños vuelve a cantar acompañándole.*

*—Y en los ojos de Morhange —que llevaba tan bien mi compás— leí de pronto muchas cosas: orgullo, la alegría de sentirse perdonado... Pero, también, ¡y eso era nuevo para él!, ‘casi’ agradecimiento”, piensa Clément.*

*(Una escena de “Los chicos del coro”)*

Clément trata con tacto a su alumno rebelde. Además de ayudarlo a cultivar su prodigiosa voz, le incita a experimentar un nuevo modo de ser. En esta escena vive uno de esos momentos: el profesor crea la ocasión para la reconciliación (ya que el alumno le había faltado al respeto días atrás), posibilita la ocasión para reconocerle delante de los demás y le ayuda a *despertar* a la gratitud... Una experiencia nueva para un niño lleno de resentimiento hacia los adultos.

¿Habría sido todo esto posible sin la apertura que la esperanza da? Muy difícilmente. El educador con esperanza no sólo está abierto a que el educando le “diga” lo nuevo que hay en él, sino que —justamente por esto— impulsa este “decir”.

## LA ESPERANZA OFRECE OPORTUNIDADES

---

*Mark realizaba sus prácticas del Post-grado en la UCI y yo era su enfermera de referencia y quien debía evaluarle. El chico parecía tener algún problema, tal vez, de personalidad. Su aspecto externo era llamativo y, además, siempre mantenía los brazos caídos, hacía gestos extraños, se quedaba bloqueado, no hacía nada y no preguntaba nada. Eso me frenaba bastante a la hora de explicarle cosas, pensaba que no se iba a enterar, que no me iba a prestar atención, etc. Era muy lento en todas las cosas, pero le dejaba hacer porque el sentido de responsabilidad sí que lo tenía.*

*Me puse a explicarle la gasometría arterial. No sé decir si con mucha o poca confianza de que se la aprendiera porque era una cosa bastante dificultosa. Pero, me puse a explicársela. Él había hecho una gasometría en el laboratorio y traía en un papel el resultado. Me limité, en primer lugar, a preguntarle qué le parecía, si el paciente estaba bien o mal...*

*—¿Correrías a avisar al médico? —le pregunté.*

*—¡Yo no sé, yo no tengo ni idea! —respondió, de modo despectivo.*

*Y yo pensé: “ármate de paciencia porque esto de que ‘no tengo ni idea’ no es la respuesta adecuada... Lo ha estudiado en la carrera, lo sabe del Postgrado, seguro que se ha examinado de ello... Pero, la respuesta es ‘no tengo ni idea’: ¿Cómo asumo yo esto?, ¿Qué debo hacer?: ¿empiezo de cero?; ¿me olvido de lo que me responde?; ¿me tomo en serio que me responde, quizás, con falta de respeto?; ¿me lo he de interpretar como que ha dicho ‘no hace falta que me expliques nada porque no asumo nada?’” No sabía que pensar.*

*Pero, decidí no pensar nada y empezar de cero porque me pareció que debía darle una oportunidad y que, como lo más normal era “lo otro”, seguramente el nivel que tenía ese muchacho era debido a que los demás habían adoptado esa actitud. Por tanto, cogí la actitud opuesta: volver a explicárselo, ponerme en frente de él, intentar dialogar, animarle a que me preguntara más dudas (aunque me preguntaba pocas).*

(Tutora de prácticas en un Postgrado de Enfermería)

Cuando esta enfermera-tutora decide “no pensar nada y empezar de cero porque me pareció —dice— que debía darle una oportunidad” se deja guiar por su esperanza de que sea posible *otro modo de ser* para este joven. Porque no se trata únicamente de una nueva oportunidad de “responder correctamente”, sino de la posibilidad de mostrarse de *otra* forma; confía en que él es capaz de responderle de otro modo.

Ciertamente, este alumno puede negarse a acoger esta oportunidad... Pero, ¿si no ha podido o no ha sabido cómo cambiar? Si no se le ofrece una genuina oportunidad: ¿Cómo puede siquiera intentar otra cosa? La tutora decide llegar hasta el final:

*Así que empecé de nuevo diciendo:*

*—A ver, en primer lugar, el pH... El pH ¿qué grado de normalidad tiene?*

*—¡Pues yo qué sé! 7 con algo, 7 y algo... ¡Yo qué sé! —fue su respuesta rebelde e irrespetuosa.*

*—Ehh —digo— Mira: '7 con algo'...Uhh...es un rango... demasiado... aleatorio. El '7 con algo' se ha de concretar. A ver ¿7 con qué?*

*—¡No sé! Con 2 o con 3: ¡¡Yo que sé!!*

*—¡Vaya respuesta! —pensé, sin embargo, le dije con serenidad, como si no hubiera escuchado el tono anterior:*

*—Bueno, mira: el 7 tiene dos decimales: 7 con 35 a 7 con 45*

*—¡Ah! ¡Eso será!"*

*—Bueno, pues mira: tu retén esta cifra: de 7, 35 a 7, 45. Lo que esté por debajo de 7, 35 es tal... Lo que pase de 7,45 es tal", le dije en un tono paciente y calmado.*

*Y, entonces, ya me miró con una cara un poco más seria, más formal... Intentando retener lo que yo le decía.*

*—¿Y la PO2?"*

*—Está bien: ¿no? Está bien..." me dijo, buscando mi aprobación con sencillez. Ya iba cambiando un poquito el tono. Parecía que se iba tomando en serio la situación.*

*En ese momento pensé que, quizás, su costumbre era contestar siempre con ese tono inicial y por eso el resultado que obtenía de las otras personas era más bien de rechazo, de dejarlo de lado, de dejarlo por imposible, de calificarlo como "no apto", o simplemente la gente sólo esperaba "aguantar el chaparrón" con él.*

*Y, de hecho, esa es la impresión que causaba en mí. Pero, pensé que merecía una oportunidad o que quizá era por mi parte un poco cobarde de tirar la toalla de entrada, sólo por la primera impresión que me causaba. Entonces seguí con la explicación y me pareció conseguir que se lo aprendiera.*

*Al día siguiente se lo pregunté y realmente se acordaba; había puesto interés, se había repasado los apuntes que tenía de clases; y lo había conseguido retener. Le felicité:*

*—"Muy bien, muy bien. Ahora te voy a poner unos ejercicios."*

*Así, escribí en un papel varias posibilidades: "acidosis respiratoria", "acidosis metabólica", "alcalosis",... Entonces se lo pasé, él lo trabajó y llegó a ponerme absolutamente correctos todos los resultados y se quedó bastante contento"*

¿Tienen realmente significatividad estas "oportunidades"? ¿Por qué? Es posible comprender la importancia de esta oportunidad si se considera que es siempre el educador quien tiene la autoridad para concederla. Además (o, al menos es lo deseable) es quien tiene la madurez, el conocimiento y la experiencia para disponer las circunstancias de tal forma que se conviertan en oportunidades educativas. De la misma forma, tiene la madurez para convertir su propia actitud en una oportunidad para el educando.

Además, la esperanza plantea oportunidades que son *nuevas*. Su novedad radica en el hecho de que se trata de gestos, actitudes o estrategias que posibilitan realmente que un

niño o un joven tenga la oportunidad de re-comenzar; de mostrar —como si fuera la primera vez— quién es y lo que es capaz de hacer.

Si toda oportunidad se refiere a un “tiempo” y un “lugar”<sup>140</sup>, ¿qué tiempo y lugar concede la esperanza al educando?

Se trata del tiempo invertido por el educador. El tiempo que éste dedica a la búsqueda de soluciones pedagógicas, el tiempo del esfuerzo invertido, el tiempo de la paciencia. Es, así mismo, el tiempo que se le concede al alumno para que cambie, para que responda, para que pueda aprender. Y es el lugar de la *situación* pedagógica concreta vivida por el educador y el educando. En algunos casos, puede ser una situación que ayude a superar la experiencia de fracaso y, por tanto, de la exclusión del terreno de las oportunidades escolares. El lugar se refiere, también, a conceder al alumno el sitio que le corresponde en el tejido de las relaciones humanas. En efecto, si la desesperanza es excluyente y marginadora — “es un niño difícil”; “no se puede hacer nada”; “nadie puede con él”, etc.— la esperanza es la posibilidad de que el educando ocupe un “lugar” en la atención y la consideración de quienes le rodean (profesores, padres, compañeros, etc.). Desesperar de un alumno, o darle “por perdido”, supone que ya no tiene cabida: primero en el educador, pero tampoco en las personas que le rodean.

## LA ESPERANZA TIENE PACIENCIA

---

*—Bueno —continuó— la Pco2, la Pco2 qué rango tiene: ¿lo recuerdas?*

*—Pues no, ni idea —respondió en un tono quejumbroso— ¡Ni idea!: ¡Es que no me acuerdo! —volvió a repetir con un tono aún más quejumbroso y rebelde— “¡No!”*

*—Bueno... Pues mira: el rango de la Pco2 es de 35 a 45. Piensa que es el mismo decimal que el pH. ¿Verdad que es fácil? —dijo con toda la calma y paciencia que pudo, intentando mantenerse serena y comprensiva.*

*—Pues sí, es verdad, es fácil —admitió con una actitud distinta, tal vez de disposición...*

*—Bueno... la PO2 ¿Qué rango tiene?*

*—Ah, eso sí creo que me la sé. Me parece que es más de 80...*

*—Pues sí: ¡muy bien!, entre 80 y 100 —respondió ella, reconociendo animadamente su acierto.*

*—¿Y el exceso de base?*

*—¡Ay!: ¡Ni idea! ¿Ese?: ¡ni idea! —responde en tono de réplica y autodefensivo, nuevamente.*

---

<sup>140</sup>Cf. Diccionario RAE online consultado (10/12/08) en <http://buscon.rae.es/drae/>



— Pues de menos 3 a más 3. Venga, intenta repetirlo —dijo con fiadamente.  
— ¡Oh no! se quejó Mark, negándose a hacerlo.  
— Venga... intenta repetirlo. A ver si te lo memorizas —vuelve a decirle ella, en el mismo tono paciente y comprensivo.  
— Ay sí, bueno. ¡Ya!: Ya creo que me lo sé.  
Se lo preguntó y se lo sabía. Entonces, tomaron el resultado del análisis que él había hecho, y empezó a preguntarle:  
— Vamos a ver: este pH ¿cómo lo ves? ¿Normal?  
— No... No es normal...  
— ¿Y qué tiene? ¿Una acidosis o una alcalosis?  
— ¡Pues no sé...! —dice en un tono despectivo y de queja, pero inmediatamente cambia de tono y le pregunta:  
— ¿Una acidosis, no?  
— Una acidosis: ¡muy bien! Y la Pco2... ¿Cómo la ves?  
— ¡Pues alta!

La forma en que esta enfermera-tutora dialoga con Mark, superando la forma inapropiada que el chico tiene de actuar y de responder, es realmente admirable. Podría argüir que son cosas que el chico “debería” saber ya, que ella “no tiene por qué” volver a explicar, son modos de contestar que ella “no tendría” por qué aceptar... Y, sin embargo, ya ha decidido darle una nueva oportunidad y asume lo que esto para ella significa: paciencia.

Marcel (1954) al reflexionar sobre la paciencia para con otro escribe:

*Con seguridad consiste en no ofender, en no maltratar al otro, más exactamente, en no tratar de sustituir por la violencia el ritmo del otro por el ritmo propio. A ese otro no hay que tratarlo como a una cosa desprovista de ritmo autónomo, y que, por consiguiente, se podría forzar o plegar a gusto. En forma afirmativa, digamos ahora que consiste en confiar en un cierto proceso de crecimiento o de maduración. (p. 44)*

Cada persona tiene un ritmo de aprendizaje y de maduración no sólo propio, sino único. Si uno está convencido de que este ritmo se ha de respetar (como se ha de respetar el mío propio), confía en que conseguirá aquello que su esperanza de educador le inspira. Esta esperanza hace que el esfuerzo que allí conduce (y el tiempo que ha de transcurrir) se viva con paciencia. La esperanza nos da paciencia.

Con todo, la paciencia no es sólo la “facultad de saber esperar cuando algo se desea mucho”, sino la “capacidad de padecer o soportar algo sin alterarse”<sup>141</sup>. *Tener paciencia* es soportar lo desagradable, molesto, incómodo, etc., que la relación vivida con el alumno, o la circunstancia en que nos involucramos plantea. El saber esperar puede ser “saber

---

<sup>141</sup> Diccionario RAE online, consultado (30/06/08) en <http://buscon.rae.es/drae/>

*esperar soportando pacientemente*” la carga que conlleva cada situación y cada alumno concreto.

Aparentemente, esto no es una imagen muy feliz de la esperanza. Sin embargo, no hay porqué negarse a aceptar este significado a menos que uno quiera caer en el optimismo vacío —en último término desesperanzador— donde “todo irá bien” y “yo no tendré que sufrir nada por ello”.

Por tanto, la esperanza pedagógica supone aceptar la carga que educar implica. Uno puede negarse a esto (incluso involuntariamente), pero con ello se aleja a sí mismo de la posibilidad de vivir la docencia en esperanza. La esperanza pedagógica no transforma automáticamente las condiciones difíciles, pero les da sentido.

*Al principio la actitud del Ignacio era la de retar “a ver cuánto vas a aguantarme”. Esa fue la etapa más dura, pero en esa época estaba como muy decidida a tirar adelante... El alumno me provocaba: gritaba, hacía una broma a alguno de la mesa. Entonces, yo hacía como si no lo viera; no lo corregía. Después, todo el tiempo paseaba por el aula: todo el rato, todo el rato. Y, por último, ya me miraba con pena... Como diciéndome: “lo que estás aguantando”. Estas fueron sus tres fases.*

(Profesora de primero de la ESO)

Ignacio, dolido por su situación familiar, adopta en el instituto una actitud rebelde y provocadora. Esta profesora ha decidido no expulsarle de su clase —como han hecho los demás profesores del centro implicados con el alumno— y “arriesgarse” a trabajar con él. El adolescente empieza retando, gritando, provocándola para ver cuánto aguantaría. Pero, la profesora una vez asumido el riesgo decide seguir adelante. Nos imaginamos cuánto dominio necesitaría para hacer como si no lo viera, para ignorar sus gritos, para seguir con la clase. Para no decir nada ante sus “paseos” continuos por la clase, para no llamarle la atención... Hasta que, finalmente, Ignacio comprendió que realmente ella *le tenía paciencia*. Incluso, se lo decía con la mirada: “*lo que estás aguantando*”.

Pero, ¿tenía ella realmente esa paciencia? Tenía la esperanza de que Ignacio cambiara de actitud. De otra forma, no lo hubiera admitido en su clase. Y su esperanza la llevaba de día en día a atravesar las etapas de esa difícil relación. Sin embargo, es muy posible que también su paciencia pasara por esas mismas *fases* vividas por el alumno. Es muy posible que su mirada paciente hacia Ignacio fuese fraguándose poco a poco, al ritmo de su esperanza.

## LA ESPERANZA EXIGE

---

*...La mayoría de mis alumnos fueron pues, como lo fui yo mismo, niños y adolescentes con dificultades escolares más o menos grandes. Los más afectados presentaban poco más o menos los mismos síntomas que yo a su edad: pérdida de confianza en uno mismo, renuncia a cualquier esfuerzo, incapacidad para la concentración, dispersión, mitomanía, constitución de bandas, alcohol a veces, drogas también, supuestamente blandas, pero aún así algunas mañanas tenían la mirada más bien líquida...*

*Eran mis alumnos... Parte de mi oficio consistía en convencer a mis alumnos más abandonados por ellos mismos de que la cortesía predispone a la reflexión más que una buena bofetada, de que la vida en comunidad compromete, de que el día y la hora de entrega de un ejercicio no son negociables, de que unos deberes hechos de cualquier modo deben repetirse para el día siguiente, de que esto, de que aquello, pero de que nunca, jamás de los jamases, ni mis colegas ni yo les dejaríamos en la cuneta.*

(Pennac, "Mal de escuela", p. 143)

Nos imaginamos el combate diario de este profesor con sus alumnos: no estaba dispuesto a transigir ni negociar con ellos en ciertas cosas. Expresa que "*nunca, jamás de los jamases, ni mis colegas ni yo les dejaríamos en la cuneta*", y con ello revela que su esperanza en estos chicos es la razón de su exigencia. De otro modo, ¿para qué "complicarse" tanto en que le presentaran nuevamente unos deberes mal hechos (a los que, simplemente, podía calificar bajo)? ¿Qué más se podía esperar de unos alumnos con estas características?

No querer dejarles en la cuneta supone la complicada opción por la exigencia. Ciertamente, no es el camino fácil, ni para el educador, ni para el educando. Pero, ¿de qué otra forma podía actuar la esperanza?: "Espero en ti...", "espero que tú...", "espero de ti...", cuando son expresiones de esperanza pedagógica, suponen apuntar a los máximos.

*Intenté exigirle como a sus compañeros, aunque había que tener cuidado porque Cristina era un poco agresiva cuando algo no salía como ella quería. Cuando "saltaba" más de la cuenta, al final de la clase intentaba hablar con ella para que pidiera disculpas debidamente. Siempre, al final, ella lo reconocía.*

*El tener paciencia y decirle las cosas con firmeza, pero con serenidad, consiguió bastante de ella. Yo esperaba que el trabajo que le pedía lo hiciera y le decía: "Mira: te doy tiempo hasta mañana, pero esto lo tienes que hacer si quieres aprobar", "Estás en cuarto y tienes que aprobar todas las asignaturas para sacarte el graduado".*

*Le exigía que hiciera todos los trabajos igual que todos, aunque hubiera llegado más tarde al centro. Si me decía "me he olvidado" o si algo que yo le pedía no lo quería hacer, yo le decía: "Yo esta nota la necesito: si no me lo presentas tienes un*

*ceros. Yo espero que me lo des, pero hasta mañana". La firmeza implicaba estar un poquito detrás de ella para que te lo diera; para que hiciera lo que tenía que hacer. Como era una niña capaz y como veía que iba sacándose los exámenes y era cuarto y que se podía sacar el graduado, pudo acabar el curso bien, sacándose el graduado.*

(Profesora de cuarto de E.S.O)

Unos "máximos", con todo, que objetivamente pueden considerarse unos "mínimos". Cristina, al menos, tenía que obtener el título de graduado de secundaria. Su profesora sabía que esto le era totalmente necesario. Como era básico, también, que controlara su agresividad y aprendiera a tratar bien a los demás. Todo educador sabe experimentalmente que "exigir" el máximo a alguien es siempre exigir "un" máximo a "este" alguien concreto.

Esta profesora le dice a su alumna: "Yo espero que me lo des, *pero* hasta mañana". Dejar de exigir, dejar de plantear metas y, en cierto modo, dejar de "perseguir", sencillamente quiere decir: "ya no espero".

#### LA ESPERANZA TIENE EXPECTATIVAS

---

*Quando emprendía algo que te desagradaba y tú me amenazabas con un fracaso, mi respeto a tu opinión era tan grande que el fracaso era ineluctable, aun cuando no debiera producirse hasta más tarde. Perdí toda confianza en mis propios actos. Me torné vacilante, indeciso. A medida que me iba haciendo mayor, iba aumentando el material que podías oponerme como prueba de mi escasa valía. Poco a poco, los hechos te dieron razón en ciertos aspectos.*

(Kafka en "Carta al padre", citado en Moeller, 1970, p. 253).

Gracias a los escritos de Kafka hemos conocido la dramática y negativa influencia que tuvo en él su padre. Este fragmento recoge una de las vivencias íntimas de esa transformación personal que él experimentaba bajo la dura mirada de su padre. Pero, ¿por qué el padre de Franz no confiaba en él? ¿Porque él mismo le había negado toda confianza al niño o porque el niño le había demostrado que no era digno de confianza? ¿El niño hacía cosas que provocaban desconfianza debido a que su padre le hacía sentir así? Pigmalión en acción. Las expectativas del padre han conseguido que el hijo, de algún modo, corresponda a su medida.

Pigmalión está, activo, en nuestras aulas: ¿Cristina cumple con las tareas porque su profesora espera en ella? ¿La profesora espera en Cristina porque ha visto que, *realmente*,

es cumplidora o porque ella cree/quiere que lo sea? ¿Ignacio cambia de conducta porque su profesora creía que así sería o por alguna otra razón? Podríamos seguir, en esta línea, preguntando qué es lo que ha sucedido realmente en todas las experiencias hasta aquí relatadas

Lo cierto es que allí donde el educador espera encontrar algo, no es raro que lo encuentre. De hecho, el fenómeno de las expectativas interpersonales va más allá: allí donde el educador espera encontrar algo, y este algo es inexistente, lo *crea*. O, mejor dicho, el niño o el joven lo crea para él.<sup>142</sup>Misterio de la influencia humana. Realidad palpada cada día.

No todas las expectativas, sin embargo, son esperanza. El padre de Franz tenía expectativas que no eran precisamente reflejo de esperanza paterna. En Kafka, estas expectativas negativas se cumplieron en un sentido hondo, ya que toda su existencia y su personalidad quedaron troqueladas por la influencia de su padre:

*... se me dio libertad para elegir una carrera. Pero, ¿acaso era yo capaz entonces de aprovechar de algún modo, verdaderamente, aquella libertad? ¿Me quedaba aún bastante confianza en mí mismo para soñar con dedicarme a una auténtica profesión? Mi propia estima dependía bastante más de ti... que de cualquiera otra cosa, más, por ejemplo, que de cualquier éxito externo. Este me confortaba un instante, pero quedaba sin efecto, mientras que, de la otra parte, tu peso tiraba de mí, cada vez con más fuerza, hacia abajo.*

(Ibíd., p.. 272)

Por contraste, toda esperanza tiene expectativas. Son expectativas, esencialmente positivas, sobre lo que la persona es capaz de hacer y de ser. La espera confiada del educador activa los mecanismos más sutiles y eficaces que se puedan imaginar para *hacer* que este niño, realmente, “*lo consiga*” o “*lo sea*”. Las miradas, los gestos, la sonrisa, las palabras del educador se unen a su búsqueda activa de recursos, a la exigencia, a la paciencia, a la apertura con el niño o joven que tiene ante sí. Las expectativas consiguen que la esperanza del profesor cobre vida en el alumno en quien espera.

Las expectativas son una tremenda responsabilidad que la esperanza nos ayuda a sobrellevar.

---

<sup>142</sup> Cf. Rosenthal, 1994.

## LA ESPERANZA ES ACTIVA

---

*Los profesores que me salvaron —y que hicieron de mí un profesor— no estaban formados para hacerlo. No se preocuparon de los orígenes de mi incapacidad escolar. No perdieron el tiempo buscando sus causas ni tampoco sermoneándome. Eran adultos enfrentados a adolescentes en peligro. Se dijeron que era urgente. Se zambulleron. No lograron atraparme. Se zambulleron de nuevo, día tras día, más y más... Y acabaron sacándome de allí. Y a muchos otros conmigo. Literalmente, nos repescaron. Les debemos la vida.*

(Pennac, “Mal de escuela”, 2008, 36)

Desde su perspectiva de adulto, Daniel reflexiona sobre su pasado escolar: ve a sus profesores como “salvavidas” que tiraron de él en momentos cruciales. En la zambullida persistente de estos profesores se percibe el impulso de la esperanza. Se lanzaron con energía a hacer todo lo que estaba de su parte para sacarle de las aguas de del fracaso. De otra forma, ¿dónde se originaría este impulso de volver una y otra vez a zambullirse?

En todo momento la esperanza se revela como “una fuerza amiga que activa la vida y que estimula las fuerzas del hombre, capacitándolo para lograr rendimientos que de otra manera no alcanzaría” (Bollnow, 1962, p. 74, cursivas originales). Esta fuerza amiga viene en ayuda del educador imprimiendo energía a su acción docente. La esperanza motiva la actividad creativa, la búsqueda de soluciones y “está estrechamente asociada a la buena voluntad de experimentar, de hacer elecciones, de ser capaz de aventurarse. En consecuencia, tiene un rol creativo en el impulso del desarrollo de soluciones imaginativas para las dificultades aparentemente intratables” (Halpin, 2001b, p. 395).

Energía, iniciativas, creatividad, toma de decisiones arriesgadas... ¿Se vive realmente así en el terreno de la experiencia educativa cotidiana?

*Yo siempre salía del centro preguntándome: —“¿Has hecho todo lo posible?” — “Sí” —“Vale”. Entonces, en ese momento salía satisfecho. Pero si la respuesta era “no”, ese día no salía satisfecho... Yo sabía que los procesos de cambio a veces son lentos, pero necesitaba preguntarme si había contribuido en todo lo posible a mejorar una pequeña situación.*

*Por ejemplo, yo iba con la sierra dentro del coche y llegaba media hora o tres cuartos de hora antes al instituto. A veces me encontraba con que habían roto un candado o con que habían hecho algo en la cerradura para no poder entrar (tal vez, lo hacían algunos chicos del barrio o de la escuela). Por eso iba antes: para serrar la cerradura; para luchar contra esas adversidades, para que esas adversidades no pudieran hacer mella y no pudieran decepcionar a los demás; que pudieran decir: “tanto que estamos trabajando y resulta que nos ponen esto y nos tratan así...” Eso podía ser, en cierta medida, un freno. Al final, después de un tiempo dejaron de*

*hacerlo. Pero, yo interpretaba que si se empezaba la mañana con esa adversidad, eso podía afectar a los alumnos, a los profesores y era un obstáculo más a vencer. La idea era buscar siempre una solución, que fuera en la medida posible satisfactoria, que nadie saliera perdiendo. Intentaba solucionar todos los problemas que surgían, en lugar de buscar culpables del problema o conflicto.*

*(Jefe de estudios de un IES público)*

Este profesor, que lidera un proceso importante de renovación institucional, asume en primera persona el vencer las pequeñas pero significativas señales de oposición que encuentra a diario. Con ingenio, energía y perseverancia evita que este acontecimiento matutino afecte negativamente la moral de los miembros de su comunidad educativa. No se interroga sobre los culpables (aunque no desconoce los posibles actores), no delega la responsabilidad, no elude el trabajo. Su esperanza en el proceso vivido en el centro le impulsa a actuar con decisión y eficacia. Más aún, no sólo se siente responsable de la solución de este incidente sino que se cuestiona su papel en el progreso de los acontecimientos.

Incluso aunque no medie esta consciencia de su propia actividad, el educador que está penetrado por la esperanza vive en una permanente búsqueda de respuestas a las situaciones vividas. Se trata de una búsqueda en muy diversos niveles de la experiencia educativa cotidiana: “¿Qué otra cosa puedo intentar para ganarme la confianza de este alumno?”, “¿De qué forma puedo diseñar la actividad para que se involucren realmente?”, “¿Qué debe cambiar para mejorar el clima de la clase?”.

*Yo le entregaba a Ignacio una lista de cosas que me tenía que hacer. La primera semana eran una o dos cositas y, poco a poco, los veinte minutos que yo explicaba él los ocupaba en hacer actividades. Los demás maestros también colaboraban. Por ejemplo, yo nunca traía los mapas de la sala de profesores: los dejaba allí. También los folios, los libros, las cosas... Y le pedía a él que me hiciera estos favores. Así, esos veinte minutos yo podía explicar con tranquilidad la clase y él ya no paseaba (era importante asegurar que los demás alumnos no perdieran). Lo obligábamos a que hiciera algo. Yo esperaba que él comprendiera que no se obtenía nada si no se trabajaba; que entendiera que tenía que trabajar. Así, haciendo cosas —que en principio él hacía por tenerme “algo contenta”— se obligaba a hacer algo que —aunque no quería hacerlo— le mantenía ocupado.*

Esta ingeniosa profesora, consigue finalmente que Ignacio deponga —casi sin darse cuenta— esta actitud indolente que ha adoptado por rebeldía. La “lista” diaria fue el medio que descubrió, pero lo fue especialmente su tenaz actividad.

## LA ESPERANZA SE PIERDE, SIN PERDERSE

---

En nuestras vidas docentes acontece repetidamente un hecho al que, de tan acostumbrados como estamos, apenas le damos importancia. Cada cierto período de tiempo los niños o jóvenes que están bajo nuestra responsabilidad son sustituidos por otros. Cada nuevo curso los vínculos establecidos con nuestros alumnos, las vicisitudes compartidas, las responsabilidades asumidas con estos niños o jóvenes concretos llegan a su fin. ¿Qué sucede, entonces, con la esperanza que por ellos un día albergamos?

Intentando hacer memoria de aquellos rostros infantiles que en otro tiempo nos eran tan familiares, podemos llegar a la triste constatación de que los contornos de su imagen se han borrado. ¿Y nuestra esperanza? Es bastante probable que el tiempo tampoco la haya perdonado...

La esperanza necesita de la memoria. Porque es justamente la memoria la que nos permite “vivir el pasado en el presente, y edificar, también en el presente, los proyectos y las esperanzas del futuro” (Laín Entralgo, 1984, p. 61). Cuando “aquellos” alumnos se nos olvidan, no puede sobrevivirles la esperanza.

Esto es comprensible porque, cada cierto tiempo, otros vienen a ocupar su lugar. Los recién llegados no tardan mucho en estar presentes en nuestra memoria, son nuestra preocupación, absorben nuestra atención, requieren nuestro esfuerzo. Es cierto que no todos son reemplazados tan fácilmente. Algunos dejan más huella. Sobre todo aquellos por los que uno ha *sufrido* mucho más. Los otros, los que “seguramente estarán bien” pueden ser los primeros en olvidarse. La preocupación ha hecho que el recuerdo del educador sea más persistente.

Sin embargo, incluso en el caso en que les recordemos con nitidez, ¿mantenemos nuestras esperanzas por ellos? El recuerdo no es suficiente. Un profesor (u orientador, educador, monitor, etc.) necesita estar en contacto con el alumno. Y este contacto es mucho más que una simple presencia. Es una conexión que supone conocimiento del alumno, influencia real sobre él y sobre su vida, posibilidad próxima de ayudarlo y de educarlo. Sin relación pedagógica no hay esperanza. Si yo no tengo ninguna posibilidad de hacer algo él; si en su futuro no tiene cabida mi ser y mi hacer, puedo “esperar que...”, pero no *vivir la esperanza por él*. Por el contrario, los padres y madres —como fácilmente se



comprueba— viven una esperanza que va más allá de los límites del tiempo y del espacio. *Siempre* esperan en sus hijos.

Entonces, ¿es la esperanza una experiencia así de efímera para los profesores? La vida de los educadores reales muestra que los momentos concretos de esperanza, que una vez se ha vivido con ellos y ellas, se convierten en una *huella*. Esta huella, impresión profunda y duradera,<sup>143</sup> es un testimonio vivo de que todo lo que se hace tiene sentido y vale la pena. Es fuente de motivación e, incluso, ilusión, en momentos de desánimo. Algunas, son lecciones inolvidables y fuente de inspiración para afrontar los retos que plantean los educandos del presente. Son las ocasiones en que es posible *aprender a ser esperanza*.

## LA ESPERANZA ACTÚA POR EL AFECTO

---

*A Andrés le encantaba jugar, pero, sobre todo, jugar conmigo, acaparar mi atención, subir y bajar las cuerdas del patio haciendo como que volaba y me pedía que yo hiciera lo mismo. Y yo también volaba. A veces imitaba no sé qué personaje de la TV, "tortugas ninjas" —creo recordar— y el tiempo de recreo era un monográfico de "tortugas ninjas", pero le importaba mucho que yo fuera una de esas tortugas. Al principio, el niño me miraba con mezcla de recelo y alegría. Era una sonrisa y unos ojos "tristes"... Pero se dejaba llevar por el juego y por la sensación de pasárselo muy bien. Aunque su pasado y su presente pesaban mucho, seguramente se sentía feliz de verdad, experimentaba la alegría de ser importante para alguien. Creo que sentía que alguien confiaba en él y que, por tanto, él también tenía que confiar en ese "alguien"*

(Maestro de primero de primaria)

Andrés comienza a sentirse importante para su profesor en el patio de recreo. Vive la experiencia de la confianza que se recibe y la confianza que se da. Sobre todo, la experiencia del estrechamiento de una relación pedagógica que no era nada fácil, ni para el adulto ni para el niño. No eran los movimientos marciales de las "tortugas ninjas", las subidas y bajadas de las cuerdas, los gritos y la persecución, lo que a este niño le hacía falta. No era precisamente esto lo que le hacía feliz. Era el afecto, conquistado a pulso, que el profesor le quería transmitir. Y, poco a poco, este vínculo se consolida: "Su madre lo dejaba

---

<sup>143</sup> Diccionario RAE online, consultado (10/03/09) en <http://buscon.rae.es/drae/>

en el colegio bastante antes de las 9:00 (hora de inicio), ya que su horario laboral comenzaba más temprano. Y cuando yo llegaba, alrededor de las 8:50, él ya me esperaba agarrado a las barras de la valla y con la cabecita metida en ellas, como queriendo anticipar el encuentro. El saludo era, cada mañana, muy afectuoso y demostraba su buena disposición...”

La historia de Andrés y su maestro se repite cada día en muchos lugares del mundo. Niños con destinos marcados por la desventura y el sufrimiento que hacen que lleven a costas una carga más pesada de la que pueden soportar. Profesores que, siendo conscientes de esto, quieren contribuir a formular y a conquistar un futuro positivo para estos niños. Son adultos que trabajan activamente por mantener su propia esperanza sabiendo que, tal vez, sean los únicos que la conciben por *este* niño o joven con quien se relacionan. Lo mismo sucede con su afecto: se esfuerzan por estimar a quienes, desgraciadamente, no se considera un objeto de estimación preferente. Pero, fijémonos bien que, como para el profesor de Andrés, el afecto y la esperanza forman una trama apretada.

Pero, aunque no se trate de casos tan difíciles como el de este niño, sino de vidas jóvenes con una cierta estabilidad afectiva: ¿de qué forma actúa la esperanza por el afecto? ¿existen modos esenciales en que este afecto encarna la esperanza del educador?

*El hecho de que se sentara conmigo a leer, fue una muestra externa de la evolución que se iba dando a todos los niveles. Fue también una prueba de que debía tratarlo con respeto, comprensión, plena donación y, al mismo tiempo, a partir de este hecho, descubrí que también podía exigirle y que, seguramente, mi exigencia le caería bien. Lo había ‘ganado’, le había ganado el corazón y era el momento de ‘tirar de él’.*

(Maestro de primero de primaria)

El afecto es la forma de llegar al educando. Es el primer lenguaje que entienden los niños y los jóvenes. Es el método que todos aceptan. Además, la esperanza del educador se nutre de la confianza de llegar al educando mediante el afecto.

*Se apoyaba en mi silla (yo estaba sentado y él de pie), luego en mi hombro, se dejaba caer sobre el lateral de mi silla, etc., y, un día, “se dejó caer” sobre mi rodilla y se sentó. Yo también lo cogí por los hombros y lo apreté hacia mí. Me miró e intercambiamos una sonrisa, y comenzó a leer. Creo que leyó mejor que nunca.*

(Maestro de primero de primaria)

El afecto certifica la relación pedagógica. Abre la puerta de la esperanza de poder hacer algo por el educando.

*Creía que se portaría muy mal, pero pensé que tenía todo el derecho a sentirse querido por su maestra y que si no conseguía "hacerme" con él, al menos eso lo aseguraría. Esta reflexión empezó a darme más esperanzas.*

(Maestra de tercero de primaria)

*Era preciso olvidar los objetivos académicos propios de un alumno con interés para poner el acento en él mismo, en su persona,... en nuestra relación, más como amigos que como profesor-alumno. Quería hacerme amigo suyo. Ambos quedamos liberados de la presión de tener que aprender.*

(Psicopedagogo de un IES publico)

El afecto, en última instancia, es lo único que puede asegurar el educador. Al mismo tiempo, la aspiración última de la esperanza es que el alumno se sienta respetado y querido por sí mismo. Darse cuenta de esto contribuye a su surgimiento.

*Yo pensaba que, por mi parte, dentro de una firmeza (porque la había: él sabía que yo también me enfadaba con él), lo importante era que viera que yo le quería.*

(Maestra de quinto de primaria)

El afecto ayuda al educando a aceptar las exigencias del educador. Por contrapartida, le da seguridad al educador de que así es posible exigir lo que su esperanza concibe.

*Al volver de hacer la psicomotricidad en el gimnasio, Ricardo me dijo: "Y tú: ¿me quieres?".*

(Maestro de P5)

El afecto es para el educando una prueba patente de la esperanza de su educador.

La forma en que actúa la esperanza por el afecto adquiere otros matices cuando se trata de la relación entre padres y madres con sus hijos. En condiciones normales, el afecto no es algo que debe asegurarse por parte de los padres. Un padre o una madre no necesitan prestar atención al desarrollo de los vínculos afectivos como lo hace un profesor o profesora. Su amor es una condición previa a todo ejercicio de su influencia pedagógica.

Por este motivo, muchos profesores aspiran a vivir su tarea pedagógica *in loco parentis* en ciertas circunstancias donde los niños han carecido de este vínculo tan esencial para su desarrollo como personas. Algunos, efectivamente, lo consiguen:

*No había conocido a su padre, pero solían hablarle de él en una forma un poco mitológica y siempre, llegado cierto momento, había sabido sustituirlo. Por eso Jacques jamás lo olvidó, como si, no habiendo experimentado realmente la ausencia de un padre a quien no había conocido, hubiera reconocido inconscientemente, primero de pequeño, después a lo largo de toda su vida, el único gesto paternal, a la vez meditado y decisivo, que hubo en su vida de niño. Pues el señor [Germain]<sup>144</sup>, su maestro de la última clase de primaria, había puesto todo su peso de hombre, en un momento dado, para modificar el destino de ese niño que dependía de él, y en efecto, lo había modificado.*

(Camus, "El primer hombre", 2003, p. 120)

Como aconteció para Albert Camus, el afecto de un profesor puede ser la mayor y decisiva esperanza que haya experimentado una persona a lo largo de toda su vida. Sobre todo, cuando este adulto encarna una genuina esperanza penetrada de afecto...

*Unos días más de trabajo duro y las últimas lecciones las recibieron en casa del propio maestro... y una mañana, en la parada del tranvía, cerca de la casa de Jacques, los cuatro alumnos provistos de carpeta, regla y pluma, rodearon al señor Germain, mientras Jacques veía a su madre y su abuela, asomadas al balcón de su casa y haciéndoles grandes gestos...*

*—No os pongáis nerviosos —repetía el maestro— Leed bien el enunciado del problema y el tema de la redacción. Leedlos varias veces. Tenéis tiempo.*

*Sí, los leerían varias veces, obedecerían al maestro, que lo sabía todo y a cuyo lado la vida no ofrecía obstáculos, bastaba con dejarse guiar por él. En ese momento se oyó una algarabía junto a la puerta pequeña. Los sesenta alumnos reunidos se encaminaron hacia allí. Un bedel había abierto la puerta y leía una lista. El nombre de Jacques fue uno de los primeros que se pronunciaron. De la mano de su maestro vaciló.*

*—Anda, hijo mío— dijo el señor [Germain]*

*Jacques, se acercó a la puerta y en el momento de franquearla, se volvió hacia su maestro. Allí estaba, alto, sólido, sonreía tranquilamente a Jacques y meneaba la cabeza afirmativamente...*

*A mediodía, el maestro los esperaba a la salida... A la una volvió a acompañarlos. A las cuatro todavía estaba allí examinando sus trabajos. La puerta se abrió y el bedel leyó de nuevo una lista mucho más corta que, esta vez, era la de los elegidos. En el*

---

<sup>144</sup> En esta novela autobiográfica inconclusa, Albert Camus escribe a veces el nombre ficticio de "Bernard" para hablar del profesor de Jacques (que es él mismo) y otras veces su nombre real: Germain. Sustituyo el primero por este último para que el relato sea coherente.

*bullicio, Jacques no oyó su nombre. Pero recibió una alegre palmada en la nuca y oyó que el señor [Germain] le decía:*

*—Bravo, mosquito. Has aprobado (...)*

*—Iré a ver a vuestros padres—decía el señor... [Germain]— Pasaré primero por casa de Cormery, que es el que está más cerca.*

*Y en el pobre comedor ahora lleno de mujeres donde estaba su abuela, su madre... y sus vecinas, él seguía pegado al lado de su maestro, respirando por última vez el olor de agua de colonia, pegado a la tibieza afectuosa de ese cuerpo sólido, y la abuela resplandecía delante de sus vecinas.*

*—Gracias, señor [Germain], gracias —decía, mientras el maestro acariciaba la cabeza del niño.*

*—Ya no me necesitas —le decía— tendrás otros maestros más sabios. Pero ya sabes dónde estoy, ven a verme si precisas que te ayude.*

*Se marchó y Jacques se quedó solo, perdido en medio de esas mujeres, después se precipitó a la ventana, mirando a su maestro, que lo saludaba por última vez y que lo dejaba solo, y en lugar de la alegría del éxito, una inmensa pena de niño le estremeció el corazón, como si supiera de antemano que con ese éxito acababa de ser arrancado el mundo inocente y cálido de los pobres... para ser arrojado a un mundo desconocido que no era el suyo, donde no podía creer que los maestros fueran más sabios que aquél cuyo corazón lo sabía todo, y en adelante tendría que aprender, comprender sin ayuda, convertirse en hombre sin el auxilio del único hombre que lo había ayudado, crecer y educarse solo, al precio más alto.*

(Camus, "El primer hombre", pp. 150-153)

## CAP. 9. LAS CONDICIONES DE LA ESPERANZA PEDAGÓGICA

---

### LA ESPERANZA REQUIERE CULTIVO

---

Aún recuerdo la relación con cierto profesor “experimentado” en mi primer año de trabajo en la escuela. Debía tener más de cuarenta años y daba Sociales. Cuando coincidíamos en alguna reunión, se sentía obligado a advertirme que “comprendía perfectamente mi entusiasmo por la enseñanza y mi esperanza por los niños, pero...”. Me decía en tono paternal, un poco burlón y un poco compasivo: “ya te cansarás”; “cuando uno es joven tiene ilusión, pero luego te das cuenta de la realidad”; “cuando empiezas quieres cambiar muchas cosas, pero luego...”. Yo no tenía más respuesta que el silencio, la mirada incrédula, una sonrisa ambigua (“¿debo agradecerle su comprensión?”)... ¡y la esperanza de que no fuera así!

Con sus comentarios este profesor hacía explícito un prejuicio común: la esperanza en la vida pedagógica es cosa de “novatos”. En este sentido, la experiencia docente sería el antídoto eficaz contra ella. Con todo, de la misma forma que algunos afirman que los años han desgastado su esperanza como educadores, otros aseguran que lo que les hace falta es experiencia. ¿Es, realmente, una cuestión de tiempo?

Buceando en los recuerdos estudiantiles, me encuentro con aquella profesora de Filosofía en bachillerato: la que más me marcó, la que más esperó en mí y de mí, la que nos cautivó con sus retos intelectuales, a la que tanto queríamos. Justamente la conocí en su último año de docencia, antes de jubilarse. Como contraste, veo ante mí a la joven tutora de primer curso de secundaria: era la “preferida”. Casi palpábamos la gran confianza que nos tenía: nadie nos hablaba de esa forma, nadie nos tomaba tan en serio.

¿Quién no conoce algún profesor de larga trayectoria docente con una esperanza tanto más profunda cuantos más años corren? ¿Quién no puede señalar algún maestro novato que lucha por mantener encendida la esperanza por sus alumnos?

Si no es cuestión de tiempo, ¿tendrá algo que ver la formación pedagógica (entendida a nivel teórico-formal)? Sin embargo, nuevamente la realidad desmiente este supuesto. Porque es posible encontrarnos con profesores que, más allá de poseer una preparación pedagógica amplia y profunda, son pedagogía. El siguiente comentario, escrito a un profesor que se retiraba de la docencia, deja traslucir este ser que se percibe:

*Nos dijo usted una vez que una de las satisfacciones que tiene el profesor es saberse querido por sus alumnos, y que muchas veces uno no llega a saberlo. Por eso le escribimos estas líneas (¡lo mínimo que podemos hacer!). Así queremos hacerle llegar este sentimiento... Porque cada vez que hablamos de educación o de profesores siempre acaban saliendo sus clases como modelo a seguir. A muchos nos abrió los ojos y nos hizo ver la educación como una vocación y como algo maravilloso... Yo hubiera pagado por asistir a sus clases y escucharle durante muchos años más... Habrá muchísima gente que le quiere y, entre ella, unos veinteañeros a los que les enseñó muchas cosas sobre educación, y también sobre la vida...*

(Alumno de cuarto de pedagogía)

Y, sin embargo, también es posible encontrar a otros muchos profesores que, aun teniendo una formación disciplinar más que una propiamente pedagógica, son capaces de rescatar con la esperanzada enseñanza de “su materia” a innumerables niños y jóvenes de situaciones de inminente fracaso:

*Era nuestro profesor de matemáticas en bachillerato... Nos esperaba sentado a su mesa, nos saludaba amablemente y, después de sus primeras palabras, nos adentrábamos en las matemáticas... Bal estaba amasado con su materia y sus alumnos... El día de nuestro encuentro, cuando los peores de nosotros habían alardeado de sus ceros, él había respondido sonriendo que no creía en los conjuntos vacíos. A continuación hizo unas cuantas preguntas muy sencillas y había considerado nuestras respuestas elementales inestimables pepitas de oro, algo que nos había divertido mucho. Luego escribió en la pizarra el número 12, preguntándonos qué estaba escribiendo.*

*Los más despiertos habían buscado una salida.*

*—¡Los doce dedos de la mano!*

*—¡Los doce mandamientos!*

*Pero la inocencia, en su sonrisa, realmente desalentaba:*

*—Es la nota mínima<sup>145</sup> que tendréis en el examen de bachillerato.*

---

<sup>145</sup> En Francia se usa el sistema numérico del 0 al 20, donde del 10-12 es “aprobado”.

Añadió:

—Si dejáis de tener miedo.

Y más aún:

—Por lo demás, no lo repetiré. Aquí no vamos a ocuparnos del examen de bachillerato, sino de las matemáticas.

De hecho, no nos habló ni una sola vez del examen. Metro a metro, dedicó aquel año a sacarnos del abismo de nuestra ignorancia, divirtiéndose en hacerlo pasar por el pozo mismo de la ciencia; se maravillaba siempre de lo que sabíamos a pesar de todo.

—Creéis que nos sabéis nada, pero os equivocáis, os equivocáis, ¡sabéis muchísimas cosas! Mira, Pennacchioni, ¿sabías que lo sabías?

Está claro que esta mayéutica no bastó para convertirnos en genios de las matemáticas, pero por muy profundo que fuera nuestro pozo, el Señor Bal nos llevó hasta el nivel de la barandilla: la media en el examen de bachillerato. Sin la menor alusión, nunca, al calamitoso porvenir que, según nos decían tantos profesores desde hacía tanto tiempo, nos aguardaba.

(Pennac, "Mal de escuela", pp. 219-220)

Si el tiempo y la preparación, por sí mismos, no son garantía de esperanza pedagógica, ¿Qué la posibilita? ¿Qué se requiere para el cultivo de la esperanza?

No hace falta ir demasiado lejos para hallar la respuesta: hay indicios escondidos en el lenguaje que comúnmente usamos. Abrigamos y alimentamos a los pequeños porque comprendemos que su vulnerabilidad es tal que sin nosotros no saldrían adelante. *Abrigamos y alimentamos* nuestra esperanza: su crecimiento depende del cuidado que pongamos. Pero, ¿de qué se alimenta una frágil e incipiente esperanza, como la que a veces poseemos? Alimento de esperanza son las convicciones en las que se sustenta la pedagogía: la influencia del educador, el valor del aprendizaje y de la educación, la posibilidad de cambio de los niños y jóvenes... Son tema de reflexión, terreno firme en momentos de incertidumbre y desconfianza, chispa de la confianza. Son capaces de hacernos *concebir* esperanza en lo más íntimo de nuestro ser pedagógico. Y, ¿de qué mal tiempo hemos de preservar, *abrigándola*, la esperanza? ¿Qué tormenta la amenaza? ¿Quizás del fuerte zarandeo proveniente de las corrientes de opinión que contradicen e intentan derrumbar estas razones para esperar? El "*se dice y se piensa*", ciertamente, es tanto más peligroso cuanto menos oposición encuentra en nuestros contextos escolares. El "*se...*" anónimo que se esconde (detrás de las estadísticas, de los *mass media*, de los informes de todo tipo...) es, sin duda, autor de cierta atmósfera pesimista que colorea nuestra visión de la relación con las generaciones jóvenes.



Debemos *protegerla* de la inclemencia, *albergando* esos momentos de esperanza que se nos ofrecen; que se encienden como débiles llamas, vacilantes y siempre a punto de apagarse. Nos referimos a aquellas experiencias cotidianas, aparentemente intrascendentes, donde “vemos” claramente que es posible y necesario tener esperanza.

*Tengo esperanza, la doy, me la quitan, la desecho, la pierdo...* Tenemos que reconocer su cualidad de posesión personal; su exigencia de compromiso. Se *concibe* la esperanza como algo propio, *yo* soy quien vive la esperanza. Estas palabras, por otra parte, señalan la inseguridad de toda esperanza. No es algo que se tiene de una vez para siempre. Lo que se tiene puede perderse. Pero, lo que se pierde una vez también puede recobrase.

*Abandonar* la esperanza respecto de alguien es abandonar realmente a ese alguien. “Lo que la esperanza nos da es esta sencilla confirmación: ‘No te voy a dar por perdido’ ” (van Manen, 2004, p. 85). ¿Estamos dispuestos a abandonarles como personas y como alumnos? Conscientemente no, evidentemente. Y, sin embargo, en la práctica abandonamos nuestra esperanza por ellos y ellas, en muchas ocasiones.

## LA ESPERANZA NECESITA CONVICCIONES

---

19 de noviembre de 1957

*Querido señor Germain:*

*Esperé a que se apagara un poco el ruido que me ha rodeado todos estos días antes de hablarle de todo corazón. He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido. Pero cuando supe la noticia, pensé primero en mi madre y después en usted. Sin usted, sin la mano afectuosa que tendió al niño pobre que era yo, sin su enseñanza y su ejemplo, no hubiese sucedido nada de todo esto. No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y de corroborarle que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso en ello continúan siempre vivos en uno de sus pequeños escolares, que, pese a los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido.*

*Lo abrazo con todas mis fuerzas.*

*Albert Camus*

(Camus, “*El primer hombre*”, 2003, p. 295)

¿No es asombroso el gesto de Camus? Al recibir el Premio Nobel de Literatura (1957) se vuelve con gratitud a su maestro de la infancia con quien se siente en deuda. ¿Pensaría el señor Germain que uno de sus pequeños alumnos —huérfano de padre y de condición humilde— llegaría a recibir tal distinción algún día? ¿Sabría él, entonces, la enorme influencia que sobre este niño tenía? ¿La intuiría siquiera? No lo sabemos. Pero, *uno de sus pequeños escolares* no la olvidaría nunca.

De forma parecida, cada uno de nosotros tampoco hemos olvidado a “aquél” profesor o a “aquella” profesora que tuvimos muchos años atrás. ¿Saben ellos que aún les recordamos? Es probable que no, pero incluso aunque no hubieran sido conscientes de su influencia sobre nosotros, no podrían negarlo. Somos *testigos* de ella.

Por esto, el sentimiento de gratitud emerge cuando somos conscientes de ese influjo. Una alumna de cuarto año de pedagogía escribe:

*Era el primer día de clase (y no sólo de clase, ¡de universidad!), con todos aquellos nervios que nos acompañaban... Ya sabía que a partir de entonces mi vida no sería la misma, que daba comienzo una nueva etapa y que la madurez nos vendría a marchas forzadas... Tras esas dos primeras horas, la sorpresa que me llevó fue tan agradable que, seguramente, fue de las que más huella dejó en mis cuatro años de vida en esta universidad... Los conocimientos adquiridos ese año con usted fueron, sin duda, los más significativos de toda la carrera, y sus clases las más provechosas, a las que acudíamos con más ganas (¡es a la única asignatura a la que no he faltado ni una sola clase), con ansias de ver qué sorpresas nos depararía cada nueva lección. Esas clases se han grabado todas y cada una en nuestra memoria. Sus clases me impactaron tanto que avivaron mi interés por estudiar y seguir aprendiendo, por formarme para aquello a lo que quiero dedicarme. Si algún día llego a ser profesora, ojalá sea capaz de reflejar una mínima parte de lo que usted nos ha enseñado... Sus enseñanzas y sus ánimos nos acompañarán siempre. Gracias por habernos dado tanto.*

La influencia del educador sobre el educando es un fenómeno esencial en la experiencia educativa. Difícilmente se escapa de ella. Quien tiene esperanza ha comprendido el poder de esta influencia y cree en ella. Cree que cuando un adulto se convierte en educador adquiere una fuerza moral, intelectual y afectiva que marca definitivamente la vida del niño o del joven con el que mantiene una relación pedagógica. Cree, por tanto, que todo el trabajo, el esfuerzo, el interés, etc., que uno pone no son inútiles. Es consciente de que existen muchas otras influencias poderosas, emergentes, envolventes: pero, está convencido de que frente a ellas la influencia pedagógica tiene la posibilidad de prevalecer.

No hace falta ser esperanzado para ejercer esta influencia. Pero, hace falta creer en esta influencia para ser esperanzado. Hace falta creer que uno, personalmente, tiene la posibilidad de influir. Y aunque el alcance, el momento y la forma en que esta influencia llega al educando se escapan de las manos, su fuerza no disminuye. Tal vez, todo esto logra preservarnos de algún resquicio de vanidad: jamás llegaremos a conocer realmente *cuál* fue nuestra influencia.

El educador necesita razones para esperar. Son el sustento de su esperanza. Una esperanza sin contenido, sin sustancia, *porqué sí*, porque hay que esperar... se *desvanece*. ¿Tal vez por eso —tantas veces— perdemos fácilmente la esperanza?

La esperanza se alimenta de esta fe en la influencia pedagógica. Y, al mismo tiempo, se apoya en el convencimiento de que todas las personas, particularmente los niños y los jóvenes, pueden cambiar. El sentido “común” dice que esto es algo evidente y que sería absurdo dudar de ello: ¿no son los niños y los jóvenes seres indeterminados y en proceso de cambio continuo? Sin embargo, en la práctica educativa cotidiana esta evidencia básica puede llegar a anularse en la conciencia de muchos adultos.

*Sin porvenir.*

*Niños que no llegarán a nada.*

*Niños desesperantes.*

*La escuela, después la secundaria, el bachillerato, yo también creía absolutamente en esta existencia sin porvenir.*

*Yo diría que era incluso lo primero de lo que se convence a un mal alumno.*

*—¿Con semejantes notas qué puedes esperar?*

*—¿Crees que pasarás a primero de secundaria? (A segundo, a tercero, a cuarto, a quinto, a sexto...)*

*—¿Qué tanto por ciento de probabilidades crees que tienes de pasar el bachillerato? Cálculalo tú. ¿Qué porcentaje?*

*... ¿El certificado de estudios, Pennacchioni? ¡No lo obtendrá nunca! ¿Me oye usted? ¡Nunca!*

*... Prohibido el porvenir.*

*A fuerza de oírlo me había hecho una representación bastante concreta de mi vida sin futuro. No era que el tiempo dejara de pasar, ni que el futuro no existiese; era que yo seguiría siendo el mismo que soy hoy. No el mismo, claro está, no como si el tiempo no hubiera corrido, sino como si los años se hubieran acumulado como si nada cambiase en mí, como si mi instante futuro amenazase con ser del todo semejante a mi presente. ¿De qué estaba hecho mi presente? De un sentimiento de indignidad que saturaba la suma de mis instantes pasados. Yo era una nulidad escolar... y nunca había dejado de serlo. Está claro que el tiempo pasaría, y el crecimiento, y los acontecimientos, y la vida, pero yo pasaría por esta existencia sin obtener nunca resultado alguno. Era mucho más que una certeza, era yo.*

(Pennac, “*Mal de escuela*”, 2008, p. 53)

A Daniel, durante sus primeros años de escolaridad, le convencieron de su incapacidad de cambiar; de su nulidad. *Porque* sus profesores estaban convencidos de ello. Para él no había esperanza... ¡Y no la habría nunca! Estas palabras suenan terriblemente si las imaginamos como pronunciadas en labios de educadores. Y suenan así porque *realmente* dictan una sentencia. ¿Se trata de exageraciones de un escolar fracasado? ¿Habla el resentimiento de un adolescente problemático? Pensemos. Tal vez, removiendo el cajón de nuestros recuerdos docentes, hallemos la imagen de un “Daniel” ante quien brotó (aunque sea secretamente) un “nunca cambiará”.

El educador esperanzado, por el contrario, cree en la posibilidad de *cambiar*. Percibe el horizonte abierto de una vida joven. Percibe que toda persona, en medio de todo tipo de condicionamientos y más allá de ellos, “como ser inacabado que es, puede serlo todo” (Bloch, 1980, p. 15). En este sentido, la esperanza para con el educando supone

esperar de él algo indefinible, imprevisible; es, a la vez, darle en cierto modo el medio por el cual podrá responder a esa espera. Sí, por paradójico que pueda parecer, esperar es, en cierto modo, dar; pero lo inverso no es menos verdadero: no esperar más es contribuir a herir de esterilidad al ser de quien ya no se espera nada; es, pues, de alguna manera, privarlo, retirarle por anticipado —¿Qué, exactamente, sino una posibilidad de inventar o de crear?— (Marcel, 1954, p. 55).

Y, porque cree en la posibilidad de cambio para *este* niño o joven que tiene ante sí, el educador siente que todavía quedan cosas por intentar. Debe *darle el medio por el cual podrá responder a esa espera*. Está convencido de que debe ofrecer, una vez más, otra oportunidad. Tal vez *ésta es* la ocasión que estábamos esperando.

Con todo, llegar a cambiar requiere tiempo. Tiempo para madurar, tiempo para aprender, tiempo para sentirse progresivamente responsable ante el mundo y ante sí mismo. Quien mira con esperanza a sus alumnos no olvida la necesidad que tienen de tiempo y, por tanto, es capaz de concederlo. Asume que dejar transcurrir el tiempo es una necesidad: ellos y ellas lo necesitan para probar, para arriesgar, para consolidar, para perder y recomenzar.

Hay muchas otras respuestas a la pregunta de *¿por qué tengo esperanza en...?* Sin embargo, estas convicciones esenciales sustentan toda esperanza pedagógica. Son la arcilla de la que se forma. Y, en el devenir de las jornadas escolares, donde los momentos de esperanza-des-esperanza se suceden, estas convicciones son puestas a prueba, se modelan, toman forma, se afinan...

## LA ESPERANZA SUPONE COMPROMISO

---

“Los profesores que le atendían en su gran mayoría pensaban que era un ‘caso perdido’, que ya no se podía hacer nada por él. La tutora de Ricardo nos comentaba con frecuencia que ‘ya no sabía qué hacer’. Yo me sentía incómodo, y no compartía esa opinión. Me dolía y me disgustaba que usaran expresiones de ese tipo... Se iba ‘añadiendo leña al fuego’ y había más probabilidad de que se le atendiera de una manera diferente al resto de los compañeros. Así pues, cuando había comentarios de este tipo me dolía y pensaba que no era un caso perdido, que sí se podía hacer, y mucho, por Ricardo”. Este profesor de Educación Infantil se enfrenta al hecho de que es el único que alberga esperanzas por Ricardo. Su percepción y sus sentimientos se oponen a los de los demás profesores implicados. Ve posibilidades a pesar de que los demás lo dan “por perdido” (¡Con tan sólo cinco años!). Pero, ¿es posible mantener la esperanza “en contra” de los demás (incluso de quienes tienen mayor responsabilidad frente al educando, como en este caso la tutora)? ¿Tiene algún valor el hecho de que la esperanza sea compartida?

No es infrecuente encontrarse con que la propia percepción acerca de un alumno o alumna y de unas circunstancias educativas no es compartida por los compañeros u otras personas involucradas. Incluso, estas visiones pueden llegar a ser diametralmente opuestas. Y cuando se constata que no son simples percepciones, sino que comprometen de forma práctica el presente educativo del alumno, aún son más difíciles de aceptar: *“cuando había comentarios de este tipo me dolía y pensaba que no era un caso perdido, que sí se podía hacer, y mucho, por Ricardo”*.

La esperanza es una opción personal. Y, aunque no pueda dejar de ser influida, la esperanza de un educador no depende de la esperanza de los demás. Sólo puede ser asumida en primera persona.

¿Quién no ha experimentado la presión *de esperar contra toda des-esperanza* ajena! ¿Cómo liberarse de este influjo de negativismo y desesperanza que nos viene de los demás cuando uno quiere —aún vacilante— mantener su esperanza por determinado niño o joven? En estas condiciones se llega a vislumbrar que el recinto fortificado del propio ser de educador es el compromiso que ha asumido ante el educando. Ha contraído una

obligación<sup>146</sup>, no con la escuela, no con los padres, no con los directivos... (aunque, también), sino con *estos* niños, con *estos* adolescentes y *estos* jóvenes. Libremente se ha comprometido a sí mismo a *educarles*.

Sobre este compromiso se asienta, firme, la esperanza. Más aún, comprometerse a educar a alguien es obligarse uno mismo a *tener que mantener la esperanza por él o por ella*.

Así también, tener esperanza por ellos y ellas quiere decir que uno se ha comprometido con su potencial de *aprendizaje, de crecimiento, de perfeccionamiento*. Es un compromiso con aquello de lo que tan sólo poseemos las primicias. Negocio incierto. Por eso, realmente, uno no se puede comprometer pedagógicamente sino es *en* esperanza.

Este compromiso puede ser tan firme que, en muchas ocasiones, salva al profesor del naufragio de la desesperanza pedagógica, del *burnout*, de la indiferencia. El compromiso le da un motivo poderoso para no abandonarse a la corriente del desencanto pedagógico y la frustración: “me he asignado a mí mismo el deber de responder por otro”; “lo he aceptado libremente”.

No sólo impide abandonarse, sino que impide abandonar al educando. La esperanza como compromiso impide abandonarle como persona y como alumno, especialmente cuando él o ella viven circunstancias difíciles. El compromiso se convierte en amor pedagógico.

## LA ESPERANZA Y EL AMOR PEDAGÓGICO SE NECESITAN

---

*Al volver de hacer la psicomotricidad en el gimnasio, Ricardo me dijo: “Y tú: ¿me quieres?”.*

*El tono de su pregunta es difícil de explicar. Tenía, por una parte, como miedo a hacerla, quizás por las muchas negativas que había recibido hasta ese momento. Se le notaba inseguro de la respuesta que recibiría, con reparo, con temor de escuchar algo que no le gustaría. Al mismo tiempo, su voz tenía un matiz de ilusión. Tal vez, sentía que aún no todo estaba perdido...*

---

<sup>146</sup> Cf. Diccionario RAE online consultado (29/06/08) en <http://buscon.rae.es/draeI/>.

*Estaba más bien serio, poco alegre, pero también se leía en su rostro esperanza. Me impresionó mucho el brillo de sus ojos: ¡manifestaban, y de una forma muy clara, esta ilusión y esta esperanza! Su cuerpo, de pie ante mí, mostraba esta tensión entre la preocupación, la inquietud, los nervios y, al mismo tiempo, un sentimiento de tranquilidad, de confianza...*

*Ante su pregunta me quedé parado al principio, sin saber que decir o hacer. Realmente, no me la esperaba. Le dije que sí, que le quería, pero que tenía que esforzarse más en clase y tenía que mejorar la actitud.*

*Su pregunta me impactó profundamente, y me ha hecho pensar mucho...*

(Maestro de P5)

Ricardo, todo nervioso y preocupado, tenía miedo de hacer esta pregunta —tan importante para él— a su profesor. Pero, se atrevió. Porque junto con ese temor, “quizás por las muchas negativas que había recibido hasta ese momento”, experimentaba la confianza de obtener una respuesta positiva. En el fondo, sabía que su profesor no podía negar que le quería. Ya hacía mucho tiempo que el niño había experimentado que este adulto *no le daba por perdido*. Ricardo, con sus escasos cinco años, comprendía que allí donde había esperanza no podía faltar el amor. ¡Cuán difícil es perseverar y dedicarse a determinado alumno si no se abrigan esperanzas para con él!

En realidad, la esperanza “sólo podemos depositarla en los niños a los que de verdad amamos, no en el sentido romántico e idealista, sino en el sentido del amor pedagógico” (van Manen, 1998, p.82). De la misma forma que no hay esperanza sin compromiso, no la puede haber donde falta el amor *pedagógico*. El amor y la esperanza son dos condiciones esenciales de la pedagogía, de la misma forma que la responsabilidad para con el educando (Ibíd.)

Es por esto que, cuando alguna de estas condiciones está ausente, nuestras acciones tienden a descompensarse. Tal vez nos sintamos muy responsables por nuestros alumnos, pero no llegamos a estimarles, ni albergamos mayores esperanzas respecto de su futuro personal y académico. O, tal vez, este mismo sentido de responsabilidad nos mantiene dedicados a las exigencias académicas y olvidados de todo lo demás: ¿Quizás, a veces, lo que va más allá de los controles, los deberes, los plazos, etc., pierde entidad ante nosotros? También puede pasar que no nos falte autoridad ante la clase, pero rayamos en la rigidez al faltarnos el contrapeso del afecto. Con todo, aún puede sucedernos lo contrario: manifestamos afecto por los alumnos, pero tendemos a evadir ciertas

responsabilidades (rutinarias, académicas, docentes...) más *pesadas*. En fin, podemos vivir un poco de todo esto en ciertos momentos o con determinados educandos.

Sin embargo, si la esperanza depende de este amor pedagógico, ¿cómo puede ser, al mismo tiempo, que nuestra esperanza condicione este amor? ¿No es éste un auténtico dilema? Más aún, ¿cómo pretender que un profesor desarrolle este amor para con *todos* los alumnos?

*Pensaba que era mi deber ayudarlo. Formaba parte de mi trabajo. Pero, al principio, no sentía ninguna inclinación a ayudarlo sino, más bien, cierta repugnancia. A medida que la esperanza de que cambiara crecía en mí, me caía mejor. A medida que daba muestras de cambio, mis sentimientos hacia él también cambiaron progresivamente, haciéndose más benévolos, más caritativos. Y cuando el proceso fue mejorando, sentía como si el niño fuera otro de mis hijos.*

(Maestro de primero de primaria)

Andrés, tan difícil de tratar, no era ciertamente uno de los “preferidos” de este maestro. Pero, cuando el niño empezó a cambiar, e incluso antes —cuando él esperó que cambiara— sus sentimientos hacia él se trocaron. La incipiente esperanza en este alumno dio paso al afecto... No fue capaz de quererle hasta que no encontró motivos para esperar. La esperanza que iba naciendo en él le hacía estimar cada vez más al niño.

Sin embargo, él mismo escribe: “Tuve más esperanza a medida que lo quise como era, lo acepté con sus limitaciones, entendí que sus reacciones eran inevitables dado el contexto que le había tocado vivir”. Necesitó aceptarle y quererle para dar paso a su esperanza.

¿Quiero a esto niños porque espero en ellos o espero en ellos porque los quiero? Probablemente no podamos nunca resolver este enigma de la pedagogía. Con todo, lo que realmente nos importa descubrir es la forma en que el compromiso pedagógico sobre el que se apoya nuestra tarea educativa puede llegar a transformarse en amor pedagógico:

El profesor no elige a sus alumnos. Contrariamente a lo que ocurre con los padres... el profesor no desarrolla un vínculo que se base en la sangre, sino que, de forma más simple, el profesor encuentra a los niños cuando aparecen en su clase... “Y su mirada, la mirada del educador, los abraza a todos y los acoge” (Buber, 1970, p. 29) En ese gesto se basa la vocación, la grandeza del educador. El amor pedagógico del educador para con estos niños se convierte en la condición previa para que exista la relación pedagógica (van Manen, 1998, p. 80).



El profesor para amar a sus alumnos —a quienes no le une otro vínculo que la responsabilidad asumida— necesita tomar esta decisión primera y primordial: “te acepto”. Y esta decisión implica compromiso: “acepto dedicarme a ti”.

Por el contrario, madres y padres (en condiciones normales) ofrecen su amor de antemano; incluso antes del nacimiento. El amor paterno y materno es un amor incondicional y gratuito. Muchos profesores comprenden esto y, por esta razón, aspiran a aceptarles y respetarles *in loco parentis* (cf. van Manen, 1998). Esta es la opción del maestro de Andrés:

*“...Era necesario que se diera cuenta de que al menos una parte del ‘mundo’, la escuela, los maestros, yo mismo, éramos diferentes; que no teníamos nada contra él; al contrario, queríamos ayudarlo. Pero las personas se dan cuenta de eso cuando pasa el tiempo y ven que no les fallas... ¿Y durante ese tiempo, qué? Pensé que esa historia se iba a repetir con aquel niño ‘difícil’...”.*

Este educador comprende que no bastan las buenas intenciones: el amor pedagógico por el niño *tiene* que demostrarse por el bien de éste. Así le será posible a Andrés recobrar la confianza perdida en las personas adultas. El maestro quiere establecer una alianza entre la esperanza en el alumno y el amor pedagógico de forma que el niño pueda percibir aquella gracias a éste.

La alianza establecida entre el afecto y la esperanza, además, tiene una gran fertilidad pedagógica de forma que...

*Esta mirada me llegaba profundamente y me reforzaba en el reto de poder encontrar cómo movilizar los mecanismos de la mente para el aprendizaje.*

(Psicopedagoga)

... el afecto moviliza al educador a buscar caminos para llegar al alumno.

*Así pues, cuando había comentarios de este tipo me dolía y pensaba que no era un caso perdido, que sí se podía hacer, y mucho, por Ricardo.*

(Maestro de P5)

... el afecto mantiene la esperanza del educador.

*Cuando lo veía con tanta frecuencia castigado, me dolía. Pensaba que precisamente él era el más necesitado de jugar con los amigos, de que la maestra tutora o los demás profesores estuviéramos con él, de sentirse querido y apreciado en lugar de quedarse solo.*

(Profesor de P5)

...el afecto modifica la visión que el educador tiene del alumno, haciéndole comprensivo para con él.

*Cuando lo veía castigado a la hora del patio con tanta frecuencia, igualmente sentía dolor y lástima. Me acercaba a él y hablábamos un poco, y Daniel parecía recibir con mucho interés mis palabras.*

(Profesor de sexto de primaria)

... el afecto y la preocupación mantienen al educador atento al educando.

## LA ESPERANZA NECESITA GRATUIDAD

---

Ser correspondido: escuchado, atendido, comprendido... Dar y recibir. Yo enseño: tú aprendes. Yo explico: tú comprendes. Yo exijo: tú cumples... Movimiento de péndulo que mueve los resortes de nuestra acción pedagógica, aunque sea inconscientemente.

Lo que sucede es que, con mucha frecuencia, este movimiento se paraliza. Se levanta un muro. Uno se encuentra con que el niño, el adolescente o el joven: no aprende, no escucha, no comprende, no responde, no cumple, no progresa, no reconoce, no...

En esta situación, ¿qué se puede hacer? Puede ser que el educador decida acercarse, intentarlo, buscar, retomar, etc., aunque ellos no respondan. Puede ser que acepte el hecho de no ser correspondido. Es entonces cuando se hace a sí mismo capaz de *saltar* por encima de este muro para entrar en el terreno donde crece la esperanza; para continuar, a pesar de que el educando no colme la medida de sus esfuerzos.

Aún así, muchas veces no se trata de sólo *un* muro. Para muchos profesores mantener la esperanza, en medio de los avatares cotidianos de la enseñanza y de la relación pedagógica, es una "carrera de vallas". Necesita saltar una detrás de otra; vallas bajas y vallas altas; seguidas o distanciadas... Vivir una forma de atletismo pedagógico.

¿Qué impulsa a saltar al vacío? ¿Por qué renunciar a la correspondencia? Tal vez, en el secreto fondo de todo gesto de gratuidad hacia el otro se halle el resorte de la responsabilidad ética: "En la aparición del rostro hay un mandamiento, *como si alguien superior me hablase*" (Lévinas, 1991, p.83). Cada vez que me encuentro frente a otro, que se halla *en* su rostro, me llama y me obliga a responder por él. Y, cuando este rostro es un rostro niño o un rostro joven su llamada se intensifica, se vuelve grito: "el rostro del otro está desprotegido; es el *pobre* por el que yo puedo todo y a quien todo debo" (Ibíd.). Yo

puedo todo por ti, porque tú eres *menos fuerte, ante mí estás indefenso, ante mí eres vulnerable...* (*Yo tengo el poder, yo tengo la influencia, yo poseo el saber, yo tengo experiencia...*). Por eso, te debo todo, “soy yo quien debe apañarse para hallar todos los recursos que *respondan a la llamada*” (Ibíd.).

Pero, ¡qué paradoja! Cuando se deja de esperar reciprocidad, es más fácil dar este salto, dar el primer paso, anticiparse, tomar la iniciativa. Nuestro hacer de educadores se ha liberado de la necesidad de recibir respuesta (el peso que a muchos lleva a la frustración). Esta libertad que le da la no-espera-de-reciprocidad es lo que vuelve incondicional a la esperanza pedagógica: no le hace falta ver resultados.

En realidad, esta opción de no depender de los resultados permite a la esperanza emerger. Y, sin embargo —nuevamente la paradoja— si se vive una genuina esperanza, estos resultados se obtienen. Porque la esperanza pedagógica provoca una dinámica de tal naturaleza que lo esperado deviene. Tal vez, no de la forma prevista, no en *aquello* perseguido, no en el momento deseado, no en la medida querida.

Es cierto, un maestro puede llegar a percibir las formas que su esperanza imprime en esa vida infantil:

*Por la tarde, Miguel entró, me miró y se sentó después de sonreír, un poco, pero sonrió. Cogió el libro y se puso a leer en silencio.*

*La respuesta que obtuve de Miguel se mantuvo a lo largo del curso, creo que fue debida a que él intuyó que yo me había puesto a su lado, que de alguna manera le había demostrado que le quería, que confiaba en él.*

Pero, no es menos verdad, también, que puede llegar a constatar un día que el “final feliz” no ha sido el capítulo conclusivo de esa historia:

*Más adelante, muchos años después, me encontré con su madre en un hospital donde ella trabajaba de señora de la limpieza. Me interesé por su Miguel y me comunicó que había muerto a causa de una sobredosis.*

A pesar de esto, lo vivido puede haber sido verdaderamente *tiempo de esperanza*: un curso, un trimestre, un día, unas horas... No es tiempo perdido. Es tiempo efímero y perdurable a la vez. Nunca mediremos su hondura. ¿Quién sabe lo que obtuvo Miguel de aquel año —paréntesis luminoso— vivido con su maestro?

La esperanza del educador no es un “esperar contra toda esperanza”. La esperanza pedagógica se alimenta de esperanza. Se hace fuerte cuando recibe esas pruebas patentes de que *todo ha valido la pena*. ¿Quién podrá penetrar en el misterio de la esperanza que se vive “sin arrimo y con arrimo”<sup>147</sup>? Sin arrimo de resultados y con arrimo a ellos. Ni con ellos, ni sin ellos.

## LA ESPERANZA NECESITA REFLEXIÓN

---

*Yo sabía que la rigidez, la violencia (aunque fuera psicológica) tenía el límite de la libertad de la persona que trataba de educar. A pesar de todo, él podía decir: “¡jino!”. Y me sorprendía cada vez que se bloqueaba y se negaba a seguir mis indicaciones. También sabía que, cuando la persona se siente querida, reacciona mejor. Pero, al mismo tiempo, estaba bastante convencido de que la voluntad de los indisciplinados debe doblegarse alguna vez para que aprendan a controlarse. Deben sentir que alguien es más fuerte que ellos. En fin, tenía una mezcla de convicciones que, en el momento de tratar al niño, daban como resultado, seguramente, poca coherencia educativa. Unas veces actuaba de una forma, otras de otra. Por dentro estaba confuso, en constante contradicción, me mostraba autoritario, pero también cercano y, al mismo tiempo, inseguro de lo que hacía. Tenía que cambiar algo en mi trato con él. Pensé que quizá necesitaba verme más seguro, menos preocupado por su comportamiento, más pendiente de todos y menos de él. Pero me costaba mucho, era como una pesadilla.*

(Maestro de primero de primaria)

Este maestro nos permite adentrarnos en las profundidades de su experiencia: en el incesante esfuerzo por actualizar y verificar sus convicciones, en su insegura búsqueda de coherencia pedagógica. Dirige hacia sí mismo y al niño, y a la relación que comparten, una mirada reflexiva.

La esperanza no es algo espontáneo. Requiere un cultivo por parte del educador y buena parte de este cultivo consiste justamente en mantener una actitud reflexiva hacia la experiencia vivida con el menor. Realmente, esta reflexión sólo puede ser retrospectiva, ya que “las interacciones pedagógicas de los padres o los profesores con los niños no están marcadas por la reflexión durante el curso de la acción sino, más bien, por la actuación con tacto marcada por la solicitud” (van Manen, 1998, p. 129).

---

<sup>147</sup> San Juan de la Cruz, “Glosa a lo divino”, 1989, p. 62.

*En la experiencia, ¡qué difícil dar un paso atrás para pensar antes de decidir, para pensar qué y cómo decir algo, para medir los gestos! Por eso, cuando los niños han marchado ya, cuando las aulas quedan vacías y el silencio se apropia del lugar, cuando se ha dejado atrás la intensidad de la jornada escolar, es cuando uno tiene la oportunidad de pensar detenidamente sobre lo vivido. Es en estos momentos de encuentro consigo mismo y con lo acontecido cuando el educador tiene la ocasión de re-pensar su esperanza. También, ayuda a esto el diálogo con los compañeros, los padres de los alumnos, las amistades.*

La esperanza necesita avivarse. Y esto sucede gracias a que en algunos momentos el educador se pregunta...

*... ¿qué es lo que este niño realmente necesita? Como ese maestro que cada día ve al niño de cinco años castigado sin patio y que se preocupa por él, pensando que “precisamente él es el más necesitado de jugar con los amigos, de que la maestra tutora o los demás profesores estemos con él, de sentirse querido y apreciado en lugar de quedarse solo. La solución fácil de aislarlo de los compañeros, de la clase, del juego, de los profesores,... ¡de todo! no es la más pedagógica, ni la más adecuada... Él es precisamente el más necesitado de aprecio, atención y cariño...”.*

*... ¿qué está sucediendo con este alumno?: Como aquella maestra de quinto que le pide a un compañero de la clase que se haga amigo del niño aislado por sus problemas personales. Observa esta relación y piensa: “poco a poco, gracias a la cuña que hace David, va entrando en su círculo de amigos y muy lentamente se está remontando y pasando de ser un niño solitario con ganas de llamar la atención a base de portarse mal, a ser uno más del aula. Aún los profesores se quejan de él, pero ya se va observando un leve cambio. Ya está remontando, ya no se le hace el “vacío” a su alrededor”.*

*... ¿qué es lo que yo espero de él o de ella? Es la pregunta que se plantea la madre de un adolescente que no quiere que ella “se meta” en sus estudios, ni que le ayude a estudiar. Ella se replantea, entonces, lo que debe aspirar: “Yo no espero que él ‘baje del burro’, lo que sí espero es que él reaccione, que vea que él sólo no puede, que me necesita. Hoy por hoy, tal como está: le cuesta concentrarse, es muy rápido pero se equivoca fácilmente, no es preciso, necesita de esta segunda persona que le diga: ‘Vuelve a repasar’, ‘Vuelve a mirarte el problema’, ‘Hay detalles que se te han escapado’. Esto le molesta y le cansa.*

Pero, espero que él se dará cuenta de que no es para molestarlo; ni porque tengo una ‘obsesión’ ”

... *¿qué puedo hacer para ayudarlo a salir adelante?* Es la reflexión diaria de un maestro de Infantil, que le lleva a reconocer los caminos de esta ayuda pedagógica: “cuando hay que hacer algún servicio en clase (borrar la pizarra, ordenar la biblioteca, ir a buscar folios, repartir el material...) lo hace muy gustoso y satisfecho. Le voy delegando pequeñas responsabilidades para afianzar su autoestima y para que se sienta seguro, y especialmente para que se sienta amado”.

...*¿qué convicciones personales y profesionales me ayudan a mantener la esperanza?* Es la pregunta que necesita responder este profesor de primaria para darle un sentido a lo que hace por el alumno: “mi esperanza es que, al menos en clase y en el colegio, pueda convivir con nosotros y nosotros con él. Aspiro a un cierto orden colectivo, a que no irrumpa con sus excentricidades. Y espero conseguir todo esto porque comienzo a ver, en la práctica, en el desarrollo de las clases y en el paso de los días, que sintonizamos más cuanto mejor lo trato, cuanto más lo respeto, cuanto más logro controlarme a mí mismo. Los hechos me convencen de que quizá es verdad que, cuando la persona se siente acogida, comprendida, querida, reacciona mejor. Es algo así como si le dejara ser libre, o, quizá, que comienza a ser libre de no sé qué ataduras para ser como la mayoría”.

...*¿qué futuro vislumbro? ¿Qué posibilidades entreveo?* Son preguntas de largo alcance para configurar ese futuro a donde quisieran llegar los esfuerzos de este Jefe de estudios de centro de secundaria: “Sí que hay esperanza por parte de algunos profesores. Sobre todo de que los chicos pueden vivir mejor, de que pueden superar a sus familias, de que pueden integrarse con éxito a la sociedad... Incluso chicos que dejan otros institutos con problemas, vienen y hablamos con ellos, ganamos su confianza, preocupándonos no sólo por el aspecto académico sino también por el personal. Tiene efecto. Vuelven a vernos...”

¿Cómo no pensar en el potencial *formativo* de este esfuerzo reflexivo? Se trata de ejercitarnos en la *solicitud esperanzada* que nos dispone para vivir la esperanza en el momento pedagógico siguiente. La solicitud pedagógica es “una capacidad reflexiva, que nace de la reflexión detenida sobre las experiencias pasadas. Y ahora, en la inmediatez de tener que actuar en este momento, ese énfasis se pone en ‘sentir’ qué es lo importante en esta situación concreta” (van Manen, 2004, p. 49). En esta fragua se avivan las

convicciones; la esperanza toma forma; el compromiso se fortalece; el amor pedagógico por el alumno se despierta.

## LA ESPERANZA NECESITA CONFIANZA

---

*Cuando me enteré de que yo era la que lo iba a tener en clase, pensé que iba a ser muy difícil para mí. Porque hay maestras que mantienen mejor la autoridad y yo tengo la experiencia de que no lo sé hacer o no sale como yo esperaba. Y no sabía si sería capaz de mantenerlo en orden durante las clases. Aunque la preocupación me venía, más bien, por el hecho de pensar si sería capaz de llevar adelante a un grupo de educación especial tan numeroso y con necesidades tan distintas. Aunque hice la especialidad, sólo trabajé de ello una semana (mi primera sustitución) y me veía falta de recursos, de estrategias, materiales... A esto le sumaba el saber que en dicho grupo había algunos alumnos con problemas de disciplina y, muy en concreto, el pensar que aquel alumno nuevo, Luis, iba a ser el más problemático. Cuando pensaba en el grupo, la única imagen que me venía a la mente era la de su rostro. Al principio, la primera impresión era muy negativa, pero, a medida que iban pasando los días, cambió. A veces pensaba en que me gustaría tener más efectividad, más no sé qué y luego pensaba: "Bueno, igual no voy a poder con él, no lo sé...". Tenía muchas dudas al respecto.*

¡Cuánta incertidumbre vive esta maestra de primaria ante el encuentro inminente con este alumno problemático! Se siente insegura de su experiencia, de su capacidad para dominar al grupo, de sus estrategias, de sus recursos, etc.

*Pero, pensé 'no será insensible a un buen trato, a que esté por él, a que se sienta querido, porque muchas veces estos niños precisamente lo que les falta es eso'. Empezó como una contra-reacción y comencé a decirme: "yo voy a tirar por este camino y a ver qué pasa". La preocupación no se quitaba del todo, pero intenté ir "alimentando" eso hasta que llegó el día de las clases. Pasada la primera sensación de no saber por dónde tirar, me puse a buscar fichas de catalán y de mates para el primer día. Y empecé a reaccionar de aquella primera impresión negativa (todavía sin demasiadas bases) y decidí que iba a tratarlos con mucho cariño, en especial a Luis. Creía se portaría muy mal, pero pensé que tenía todo el derecho a sentirse querido por su maestra y que si no conseguía "hacerme" con él, al menos "eso" yo lo iba a asegurar. Esta reflexión empezó a darme más esperanzas. Independientemente de lo que yo recibiese de Luis, él podía recibir mucho de mí y eso no se lo quitaría nadie.*

Su confianza, en un primer momento, era vacilante, casi inexistente. Y, de la misma forma, su esperanza. Sin embargo, quería prepararse para este encuentro. Reflexiona sobre lo que está por venir, y reacciona en *contra* de lo que su inseguridad y sus temores le dicen. No quiere dejarse llevar por la desconfianza en sí misma que la embarga. Afortunadamente, encuentra un motivo para confiar, una convicción con la que hacer frente a la negatividad de la situación del alumno y de sus propias limitaciones: *"Pero, no*

será insensible a un buen trato, a que esté por él, a que se sienta querido, porque muchas veces estos niños precisamente lo que les falta es eso". Esto le da confianza porque el niño "tenía todo el derecho a sentirse querido por su maestra". Y si los resultados de su trabajo eran inciertos, al menos había algo probable: "y que si no conseguía 'hacerme' con él, al menos 'eso' yo lo iba a asegurar... Independientemente de lo que yo recibiese de Luis, él podía recibir mucho de mí y eso no se lo quitaría nadie". La confianza de que sí, de que será capaz de hacer algo por su alumno, ha brotado. Cambian sus disposiciones y su esperanza empieza a desplegar las alas...

En muchas ocasiones, la esperanza y la desesperanza compiten por prevalecer en la mente y en el corazón del educador. Somos tentados por la desesperanza cuando el fracaso ensombrece nuestra actuación pedagógica o la vida de nuestros alumnos. Sin embargo, no hay que olvidar que "sólo puede haber esperanza donde interviene la tentación de desesperar. La esperanza es el acto por el cual esa tentación es activa o victoriosamente superada" (Marcel, 1954, p. 41). La superación viene de la confianza.

Porque toda esperanza es espera confiada. Es una espera que se apoya confiadamente en la *virtus aliena* y, al mismo tiempo, en la *virtus propria* (Lain Entralgo, 1984). También al educador le es necesaria esta doble confianza: confianza en sí y confianza en el otro o en *lo otro*.

Hay personas que son, de forma natural, más seguras en sí mismas, más confiadas. Quien no sea así, ¿no podrá vivir con esperanza su tarea educativa? La experiencia de esta profesora muestra una confianza que es de otra naturaleza: no es espontánea, no se origina en su carácter, no se la facilita la situación que vive. No es una condición previa. Su confianza es labrada a base de reflexión solícita: ¿Qué puedo hacer realmente por este niño? Y se origina en la actualización de sus convicciones pedagógicas: ¿Qué es lo que necesita todo niño? ¿Qué es lo que yo como educadora le puedo y le debo ofrecer? Es confianza en sí mismo como educador; en la propia *intención* pedagógica y en la posibilidad personal de ayudarles. Es una confianza pedagógica.

Al mismo tiempo, está el "otro" del que mi esperanza depende ¿En quién o en qué apoyarse?

Lo *otro* es la educación. Una confianza en el *poder* de la educación. ¿Confío en ella? ¿Confío en la influencia perdurable de un educador? ¿Creo en su importancia y su necesidad? Pero, también, lo *otro* es toda persona, especialmente cuando se trata de un



niño, un adolescente o un joven a quien educar. Confianza en su intrínseca y plena *disponibilidad a ir siendo*. Confianza en su posibilidad de cambiar y mejorar; en su perfectibilidad.

Pero, más aún, la *virtus aliena* está en él y ella: las personas concretas y reales con quienes me vincula una relación pedagógica *aquí y ahora*. ¿De qué forma puedo confiar en ellos? ¿De qué forma dependo de ellos para desplegar las alas de mi esperanza?

En ellos *sólo puedo confiar*. Como educador, sólo puedo fiarme, entregarme anticipadamente y a ciegas a su decisión de responder. Sólo podemos confiar en que nos permitirán ayudarles y enseñarles. Sólo podemos confiar en que querrán y dejarán que nuestra influencia sea decisiva. Confrontados con el límite infranqueable de la humana libertad, sólo podemos confiar.

Pero, *tengo que* confiar mucho en que sí, que lo querrán, que responderán, que aprenderán y que se dejarán ayudar, influir, educar. No sólo porque es lo único que podemos hacer frente a la libertad de cada niño o joven, sino porque esta confianza nuestra despertará la suya. La relación pedagógica es siempre una relación asimétrica: el educando nos ofrece lo que le damos la posibilidad de ofrecer.

## CAP. 10. EL SENTIDO Y LA IMPORTANCIA DE LA ESPERANZA

---

### LA ESPERANZA NO ES EFÍMERA

---

*Han despedido a Clément Mathieu. El director ha prohibido a los niños que le despidan. Clément se dirige a la puerta de entrada del internado. Echa una mirada de reojo como buscando a alguien. Pero no hay nadie.*

*—Esperaba que los alumnos no acataran las órdenes y vinieran a despedirme... Pero, ¡nada! La obediencia de esos niños se parecía mucho a la indiferencia — piensa.*

*Un gesto de amargura se dibuja en su rostro... Camina lentamente con la cabeza inclinada, llevando su maleta con pesadez.*

*—¿Y Moranghe?... —se pregunta preocupado— ¡En fin! —exclama desalentado.*

*Sigue caminando hacia la salida... y se encuentra en su camino, tirados por tierra, muchos aviones de papel. Levanta la mirada como buscando la causa o el lugar de dónde provienen. Se agacha apresuradamente a recoger uno, y al ver que están escritos, recoge unos cuantos más.*

*—“Hasta pronto, Sr. Mathieu” —lee en el primer avión, escrito temblorosamente en tinta azul.*

*—“Adiós, cabeza obús” —se lee en el siguiente.*

*Y mira hacia arriba: ve caer motones de aviones de papel que manos de niños invisibles lanzan desde una estrecha y alta ventana del edificio de piedra.*

*Sujetando unos cuantos aviones entre sus manos, su expresión se conmueve y comienza a leer.*

*—En el primero reconocí la letra esmerada de Bonifaz... Las faltas de ortografía eran de Pepinot, ¡claro!... Este otro con sus notas de música, llevaban la firma de Moranghe... ¡Y este...! ¡Y este...!” —leía emocionado al reconocer a sus autores.*

*Levanta la vista y una sonrisa conmovida se dibuja en su rostro: en lo alto del edificio, las manos de los niños se agitan en señal de despedida. Su rostro se estremece y las lágrimas asoman a sus ojos... Recoge su maleta del suelo y, apretando los aviones de papel en la otra mano, retoma su camino hacia la puerta de salida... Vuelve nuevamente la vista hacia atrás, esta vez con una expresión más profunda de alegría, y un gesto de suspiro... Sonríe y sigue caminando...*

*—Adiós, señor Mathieu, adiós —gritan los niños a coro, mientras agitan sus pequeñas manos en señal de despedida. Sus cabezas no se divisan porque la ventana es demasiado alta. Pero sus voces infantiles, claras, cariñosas, repiten como un eco:*

—Adiós, señor Mathieu

...

*Se detiene a mirar por última vez la puerta de hierro, vieja y deteriorada, que cierra la entrada al internado:*

*—En ese instante sentí una bocanada de alegría y optimismo. ¡Se lo habría gritado al mundo entero!... Pero, ¿quién me habría escuchado? ¡A mí, de cuya existencia nadie sabía!... El gran artista iba a recuperar su condición de hombre — dice en un tono impregnado de tristeza, amargura e ironía— Me llamo Clément Mathieu, músico fracasado, vigilante en paro...*

*Sigue caminando, tristemente, sujetando su maleta el montón de barcos de papel... Al fondo, la gran puerta de metal entreabierta, el edificio se queda detrás y, también, los niños y todo cuanto han vivido juntos*

(Una escena de “Los chicos del coro”).

Clément Mathieu, músico fracasado, vigilante en paro... De cuya existencia *nadie sabía*, excepto unos niños a los que ha educado esperanzadamente durante unos cuantos meses. Ha sido despedido. Entonces, ¿qué queda? ¿Fue vana su esperanza? La película empieza y termina dando a conocer que uno de sus alumnos, Moranghe, alcanza un gran éxito profesional *gracias a los días de esperanza* (y de música) con el señor Mathieu. Por eso, cuando en la película vemos a Mathieu acabar sus días en ese centro sintiéndose como un *fracasado*, entran ganas de decirle “¡No has fracasado! ¡Gracias a tu trabajo lleno de esperanza has sacado a esos niños adelante! ¡Lo que has hecho ha dejado una huella inolvidable en ellos!”.

Al verle caminar tristemente, sentimos que sin este profesor esta historia no sería la misma. Nos alegramos porque justamente él llegó a este internado; nos alegramos porque estos chicos le conocieron. En el fondo, creemos que *así debería suceder* siempre: no sólo con este profesor sino con todos los educadores. En realidad, cuesta aceptar la posibilidad-realidad de que los niños y los jóvenes sean educados en la desesperanza pedagógica. Nos resistimos a que la esperanza se ausente justamente allí donde más se necesita: en todo lugar donde se encuentra un ser humano que crece y aprende.

Todo lo escrito hasta aquí acerca de su naturaleza esencial, de las condiciones que la hacen posible y de la forma en que actúa, permite comprender que la esperanza de los profesores reales y concretos no es algo anodino ni trivial. Y, aunque el propio educador puede llegar a percibir su vida docente como algo intrascendente, “un profesor alcanza la eternidad. Él no puede decir nunca donde se detiene su influencia” (Adams, s.f.; citado en Barone, 2001, p. 1). ¡Cuánto más si es un profesor esperanzado! Toda persona que ha vivido esta esperanza (grande o pequeña, continua o intermitente) puede decir “¡Qué sería

ahora de mí si él o ella no hubieran tenido esperanza!" "¡Qué sería de tal niño y de aquel otro si nadie hubiera esperado en ellos de esa forma!"

Sin embargo, cuando uno se pregunta ¿qué es lo que consigue la esperanza pedagógica?, es probable que empiece a balbucir... ¿Cómo explicar de una forma explícita y clara sus logros? ¡Pero si incluso aquellos educadores que la viven en primera persona difícilmente pueden expresar *qué es realmente lo que hace su esperanza!* Ante la evidencia de su inefabilidad, sólo queda el recurso de intentar sorprenderla "en acción", es decir, prestar mucha atención a la forma en que actúa allí donde un adulto *es* esperanza para quienes están confiados a su responsabilidad pedagógica. Es lo que recogen las páginas anteriores, y lo que pretenden las siguientes.<sup>148</sup>

## LA ESPERANZA GENERA CONFIANZA

---

"De los profesores que votaron a favor [del proyecto para la renovación del centro], muy pocos estaban convencidos de que el cambio era posible, y al salir del Claustro decían: 'Bueno, hemos votado porque vosotros estáis esperanzados en que esto sea posible; en que el cambio sea posible. Pero, nosotros somos realistas y vemos que esto no puede ser posible. Aún así os damos confianza porque os lo creéis' ". Este profesor (jefe de estudios de un IES público) explica cómo su esperanza fue capaz de generar confianza en los demás. Sus compañeros (la plantilla completa de un centro) se animaron a comprometerse con un proyecto educativo renovador, *como si* ellos estuvieran movidos por esta misma esperanza. El comienzo de la transformación (que fue real y a gran escala) fue esta esperanza que se comunicaba de un pequeño grupo a los demás. No se puede negar el influjo y la fuerza moral que puede llegar a tener un educador esperanzado en medio de otros. Incluso, hasta el punto de permitirles llegar a "vivir" de su propia esperanza. La esperanza necesita de la confianza. Sin embargo, al mismo tiempo, se convierte en fuente de confianza para otros. Además, de transmitirse a los propios educandos, la esperanza pedagógica genera confianza en los otros adultos que comparten una misma circunstancia educativa.

---

<sup>148</sup>Lo esencial sobre el sentido y la importancia de la esperanza pedagógica, de un modo u otro, ya ha sido expuesto en las páginas anteriores. Aquí se pretende volver sobre algunas cuestiones para realizarlas o tratar otras que no han sido expresadas tan explícitamente hasta ahora.

Pero, ¿cuál es la razón de esta influencia? ¿Por qué se genera esta confianza? Este mismo profesor explica que los demás profesores “nos apoyaban a nosotros como personas por todo el trabajo que hacíamos: existía allí una fuerza moral. Estábamos en el instituto desde las ocho de la mañana y salíamos a las ocho o a las diez de la noche si era necesario. Se había creado un clima de trabajo y de confianza que llevó a una parte de los profesores a confiar”.

Es fácil imaginar en donde residía su fuerza moral. Él y los miembros del equipo directivo trabajaban activamente y con energía para cambiar la situación del centro. Buscaban soluciones a los problemas que se iban presentando en lugar de asumir una postura derrotista. Intentaban animar a los demás compañeros ofreciéndoles una perspectiva estimulante del proceso que vivían. Y no era un optimismo vacío porque conocían a fondo, incluso mejor que nadie en el centro, la realidad que les tocaba vivir. Asumían la carga de trabajo que la renovación del centro, la materialización de sus esperanzas, suponía. Eran dignos de confianza.

El contacto con un educador esperanzado con quien se comparten responsabilidades pedagógicas tiene la potencialidad de despertar la confianza y abre la puerta a la esperanza. Muchas veces se trata de una sutil, pero efectiva, transmisión de esperanza la que nos llega. Es un modo *esperanzado* de hablar de los alumnos, especialmente de los “peores”; es la habilidad de extraer de los recursos su máximo potencial, es su tono *esperanzado* de enfocar los acontecimientos de la institución escolar; es su talante *confiado* al tratar a los padres y a los alumnos; es su aire animoso al empezar cada día la jornada escolar (a pesar de todo); es todo esto y mucho más lo que nos plantea un reto y moviliza nuestra propia —¿tal vez, adormilada?— esperanza.

## LA ESPERANZA GANA AUTORIDAD

---

*En un momento, después de varias semanas de trabajo saca un mechero e intenta quemar la mesa donde se sienta.*

*-“¿Qué vas a hacer ahora?”, me pregunta*

*-“Esperar a que lo limpies y continuamos el trabajo”*

*-“¡Pero, mira qué he hecho!”*

*-“Ya lo veo, por eso hay que limpiarlo y vigilar porque es un riesgo al haber papeles y una puerta pequeña para salir, si hay fuego”.*

*-“¿No querrás que vuelva a venir, no?”*

*-“Debes continuar viniendo porque la cena no está planificada. Es importante que no vuelvas a repetir esto, ¿no te parece?”*

(Psicopedagoga de un centro de reeducación)

Andrés provoca a la psicopedagoga con una de esas conductas que le han ganado la expulsión de varios centros. Pero ella, que comprende este reto y que ya ha puesto su esperanza en él, no cede. Justamente porque tiene esperanza en él, como lo haría con cualquier otro muchacho “razonable” y responsable, le habla así. Ella no está dispuesta a darlo “por perdido”. Andrés llega a respetar su autoridad porque ha captado esto: “Ya que tú me respetas como persona, ya que crees en mí como podrías creer en cualquier otro, ya que realmente esperas que obre bien, no sólo voy a hacer lo que me pides, sino que asumiré que tu ejerzas tu autoridad sobre mí”.

Quien tiene esperanza por el educando gana ante él una gran autoridad, una autoridad legítima. Ante sus ojos, esta persona es digna de respeto y afecto. No se trata de algo consciente, pero hace obrar efectivamente a los niños y jóvenes. ¿Quién no recuerda alguna persona con quien mantenía una relación pedagógica y que esperaba mucho de uno?: ¿Cómo nos sentíamos ante ella? ¿Cómo actuábamos? Una especie de resorte interno nos impulsaba a estirarnos hasta la medida de sus aspiraciones —el impulso era más firme cuanto más firme percibíamos su confianza— y una gran disposición a dejarnos influir y guiar por esta persona.

Una vez conquistada la autoridad, el adulto toma una posición de influencia. En realidad, 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 (van Manen, 1998, p. 84).

El educando “autoriza” a este adulto, que mantiene una verdadera esperanza acerca de él, a hacerse cargo de su desarrollo hacia la madurez. Le inspira confianza y acepta dejarse conducir e influir por este educador que aspira a eso mismo que él anhela profundamente.

## LA ESPERANZA ABRE PUERTAS

---

¿Quién no querría tener una actitud de apertura tal que los niños o los jóvenes se sintieran siempre (y, efectivamente, fueran) siempre aceptados y acogidos? Se requiere esta apertura para disponerse a la esperanza. Sin embargo, también los momentos concretos de esperanza nos enseñan a abrir las puertas: rompen nuestros esquemas sobre determinados alumnos, trastocan nuestras ideas obsoletas sobre lo que significa vivir la vida como niño o como joven. Estas vivencias nos empujan fuera... hacia el sentido genuino de educar, levantándonos de las anticuadas butacas de nuestras teorías sobre la educación y el aprendizaje. Incluso, nos muestran otro paisaje de nosotros mismos como educadores; nos hacen respirar *otro aire*.

*De entre los niños que me habían tocado había uno que me preocupaba especialmente ya que había observado una serie de cosas antes de tenerlo en clase. Era nuevo pero no inmigrante, venía derivado de otra escuela —algo que da qué pensar—; los padres (sobre todo él) tenían un aspecto de gente típica de barrios marginales, llegando comentarios de que habían tenido problemas en la otra escuela. Ya, el primer día de colegio, el niño había desobedecido a tres maestras (entre ellas yo) que en diferentes ocasiones le habían dicho que no podía estar en el patio de los pequeños...*

*Creía que se portaría muy mal, pero pensé que tenía todo el derecho a sentirse querido por su maestra y que si no conseguía ‘hacerme’ con él, al menos eso lo aseguraría. Esta reflexión empezó a darme más esperanzas. Independientemente de lo que yo recibiese de Luis él podía recibir mucho de mí y eso no se lo quitaría nadie...*

*Empezamos la clase, nos presentamos y les expliqué que haríamos unas fichas en las cuales interesaba mucho que cada cual hiciese lo que pudiese sin copiar, ya que me iban a servir a mí para saber en qué tenía que ayudarle a cada uno. No me senté ni un momento, intentando hacerme cercana a cada uno de ellos. La actitud del grupo fue bastante buena en general, aunque hubo dos o tres niños que estuvieron muy inquietos, uno en especial.*

*Pero no fue Luis, que se portó como un corderito. Le dolía la muela e intenté estar por él. Me di cuenta de que había ido demasiado rápida adelantando acontecimientos, pues aquel niño estaba muy necesitado de cariño y además sabía corresponder. Su nivel de conocimientos era muy bajo, pero hizo todo lo que pudo y en ningún momento se resistió a trabajar. A partir de aquel momento las expectativas positivas respecto a Luis se abrieron dos caminos: era posible trabajar*

*con él tanto en lo que respecta a actitudes y sentimientos y, una vez superado esto, también en la parte académica.*

(Maestra de Educación Especial)

La maestra de Luis ha abierto la puerta. Y, al mismo tiempo, la puerta se ha abierto para ella. A partir de ahora es posible que no le sea tan difícil ese gesto resuelto. Una decisión determinada, impulsada por la esperanza pedagógica, puede desencadenar un modo diferente de ser como educador.

Del mismo modo, la búsqueda activa de caminos alternativos para hacer frente a los problemas, para llegar más a los alumnos, para aprovechar las circunstancias dadas, etc., pone en cuestión las rutinas y las estrategias idiosincrásicas y establecidas. ¿Por qué juzgar a Luis a partir de las pocas observaciones que de él se han hecho? ¿Por qué inferir el tipo de comportamiento que tendrá a partir de la impresión que causa su familia? Esto lo hacemos, prácticamente, todos los profesores... Pero, ¿por qué darle validez a esta práctica? Sólo si la propia experiencia vivida, como es el caso de la maestra de Luis, la pone en cuestión es más probable removerla desde sus cimientos. Y así, muchas otras cosas de las que estamos *tan convencidos*, tantos hábitos *tan arraigados*, tantas cosas *dadas por supuestas*...

Es posible que, una vez que uno ha conseguido deshacerse de esquemas estrechos que encasillan a los menores y al propio quehacer educativo, esté más preparado para aprovechar nuevas ocasiones de seguir rompiendo los propios esquemas. Esta apertura va haciéndose cada vez mayor.

## LA ESPERANZA DESCUBRE EL VALOR DE LA PERSONA

---

*Yo era la tutora de primero de primaria. Era nueva en el centro. Antes de empezar el curso —en los días previos de planificación— la maestras ‘antiguas’ con las que compartía el trabajo frecuentemente me explicaban “quiénes” eran los alumnos que yo tendría en mi clase (una de ellas había sido la maestra de P5 el curso anterior y conocía al grupo que me tocaba). Yo sentía que algunos de sus comentarios no podían ayudarme a afrontar el nuevo curso con un talante positivo y acogedor, ya que se hablaba de los ‘tremendos’ con nombres y apellidos y se daban detalles de su mal comportamiento. Por esto, decidí no dejarme llevar por las impresiones que me dieran sobre mis futuros alumnos. Cuando se comentaban estos detalles prefería ‘olvidarlos’ o no darles mayor importancia.*



*Al poco tiempo de comenzar el curso, me di cuenta de quiénes eran los niños 'activos', los que tenían dificultades, quienes requerían más atención y supervisión en el trabajo. Comprendí que Martín tenía una gran necesidad de cambiar de actividad continuamente. El niño destacaba por su inteligencia despierta que le permitía comprender las explicaciones fácilmente. Se ponía muy contento, incluso orgulloso, cuando yo le daba la oportunidad de participar y de colaborar. Cuando me di cuenta de esto, empecé a prestarle más atención, a darle responsabilidades: lo elegí 'secretario' para escribir en la pizarra y para borrarla; encargado de recoger o repartir los materiales, etc. No era infrecuente que le alabara en público, delante de sus compañeritos, cuando hacía algo bien. Notaba que este niño me tenía afecto, y sentía que podía confiarle cosas que a otros no porque eran menos maduros o menos responsables. También veía que era un niño con cualidades de 'líder', y que tenía bastante 'genio' —como se suele decir— que salía a relucir cuando se impacientaba o se enfadaba con alguien. Pero, al mismo tiempo, era un niño con el que se podía razonar, a pesar de su corta edad. No era difícil disuadirle de pelearse con alguien.*

*Un día, inesperadamente, recibí una solicitud por medio de la agenda de Martín: era una nota de su madre que pedía una entrevista conmigo. No sabía qué podía ser lo que quería: el niño se portaba muy bien y estaba progresando de forma muy satisfactoria, no parecía presentar ningún tipo de problema... Todavía no había llegado el período de evaluación y yo no había empezado a entrevistarme con las madres y los padres de familia. En realidad, lo usual era que yo les convocara. En fin, estaba intrigada por el motivo de la entrevista. Cuando me presenté en la sala de reuniones, la madre me recibió acogedoramente. Era una madre bastante joven que se parecía extraordinariamente a su pequeño hijo. Cuando nos sentamos, me contó que su hijo no hacía más que hablar de mí, de lo mucho que me quería... Era 'tanto', que tenía que conocerme en persona (no nos conocíamos porque a la salida del colegio venía otra persona a recoger al niño). Me dijo: <<Sepa que ha hecho un 'milagro' con el niño>>. Me contó que su hijo era el niño más 'terrible' de su clase el año pasado: tenía un mal comportamiento, era desobediente, no trabajaba, alborotaba a todos, se peleaba con frecuencia... Ella recibía continuas quejas por parte de la maestra. La verdad es que me costaba creer que de quien me estaba hablando era del niño simpático y listo de cabellos castaños y ojos verdes vivos, siempre voluntarioso y alegre, que yo conocía.*

*Pero, decía, este año su hijo era 'otro'. No sabía cómo podía ser esto. Sólo sabía que Martín cada día tenía una gran ilusión por venir al colegio y que estaba muy contento. Y ella no había recibido ninguna queja, y veía que el niño tenía ganas de trabajar y aprender... Yo, en ese momento, tampoco podía explicarle lo que había pasado. Sencillamente, le conté las cosas que hacíamos en clase y la actitud positiva del niño y su afán de colaborar, así como su buen desempeño académico. Ella se quedó llena de satisfacción. Y, sinceramente, yo también al pensar que esta madre tenía una nueva y positiva visión de su hijo en la escuela. Sólo después, recordé que Martín era de quien —antes de empezar el curso— me habían hablado mis compañeras 'advirtiéndome' lo que 'me esperaba'".*

(Maestra de primero de primaria)

La experiencia de esta maestra muestra de forma sorprendente cómo su decisión de no dejarse llevar de "etiquetas" posibilitó que este niño fuera capaz de *mostrar lo que realmente era, o lo que se escondía tras su mal comportamiento*. No sólo evita todo tipo de expectativas —lo que ya, de por sí, le dispone a mostrarse abierta— sino que reconoce los

puntos fuertes y débiles de Martín, creando una situación de aprendizaje donde el niño puede dar lo mejor de sí mismo. Es cierto que en todo su relato no se habla de “esperanza”, pero hay que fijarse bien: ¿no es la esperanza de sacar lo mejor de Martín (y posiblemente de los demás niños también) el *tono* que identifica esta experiencia?

La esperanza del educador por los niños o jóvenes a quienes educa supone el descubrimiento del tesoro escondido que toda persona lleva en sí. Lo descubre, en primer lugar, para sí mismo, pero también se lo descubre al propio educando y se lo descubre a quienes lo rodean. Pensemos la experiencia del pequeño Martín: se encuentra ante una maestra que, contra toda la lógica que ha vivido hasta entonces, le mira con una mirada confiada, le habla como a un niño de quien espera mucho, le trata con afecto, le hace responsable de aquello que no sólo puede hacer él, sino que lo hace mejor que los demás... No le mira sospechosamente, no asume una actitud derrotista ante él, no da por supuesto que lo hará mal, no habla de él con otros adultos en un tono negativo... Martín descubre su valor, de ser único, de un modo experimental y vivo.

La imagen de sí mismo (con todo lo que esto implica: autoestima, confianza, valor, etc.) que en muchos menores ha marcado negativamente el fracaso, se recompone y se recupera ante un adulto esperanzado. La inmensa posibilidad de ser, que pertenece de forma intrínseca a todo niño y joven, parece estar a flor de piel cuando este adulto —a quien le está confiada parte de esta joven existencia— espera de esta forma. Por eso, el educando puede atreverse a cambiar; a “ensayar” modos de ser... Y, cuando se trata de un joven, puede atreverse a pensar en un futuro favorable.

¿Quién no lo ha experimentado cuando alguien a quien se respeta mucho, que tiene autoridad, en cuyo juicio se confía, está “convencido” de que “puedes llegar a esto” y de que “nadie mejor que tú para hacerlo”? Y, por eso, casi en contra de nuestra voluntad podemos hacer eso y lo hacemos mejor que nadie. Uno siente que ha necesitado a esta persona para ensanchar sus posibilidades vitales. Su firme esperanza de educador nos ha descubierto algo de nosotros mismos de lo que no éramos conscientes, algo *valioso*.

Algo valioso que se muestra, también, a los demás. Porque incluso una persona tan cercana al educando, como la madre de Martín, puede haber perdido de vista muchas cosas esenciales. Son las sombras que, entre otras cosas, el complejo dinamismo de las expectativas y prejuicios arrojan sobre las personas en el transcurrir de la experiencia

escolar. Como ha hecho esta profesora con la madre de Martín, un educador esperanzado puede desvelar a otros el rostro más auténtico de un niño o de un joven a quien educa.

## LA ESPERANZA DESCUBRE EL VALOR DEL APRENDIZAJE

---

*Madrugamos y nos sentíamos nerviosos... ¿Por qué? Muy sencillo: ese día íbamos a conocer algo distinto en el camino de nuestro desarrollo... ¡la universidad!...*

*Entré en esa clase... vi como el señor con aspecto de catedrático entraba tras de mí y se posicionaba en el sillón de profesor: “¡Pues vaya!, y encima esta materia se llama ‘Teoría...’, ¡no la apruebo ni en broma!”*

*¿Por qué cometeremos tan a menudo el fallo de dejarnos llevar por los estereotipos...? Seguramente no habrá respuesta para esto, lo importante es que ese señor con aspecto de catedrático (que, por cierto, lo era)... fue el culpable de mil maravillas... culpable de que muchos de los que ni siquiera sabíamos qué era la pedagogía, no sólo la aprendiéramos, sino que la abrazáramos como amante; culpable de que muchos de nosotros nos quedáramos entre las seguras murallas de la facultad algunos años más, para formarnos y ejercer una profesión tan amada y deseada... Con la simple esperanza de que nuestros alumnos consigan una milésima parte de lo que ese señor ha conseguido en nosotros...*

(Alumno de cuarto de pedagogía)

¿Cuántos pueden decir esto?: “¡Me he enamorado de mi profesión gracias a...!” “¡Descubrí que esta materia era la que más me gustaba cuando la dio...!” “¡Para mí el aprendizaje ha cobrado toda su importancia gracias a...!” “¡La escuela adquirió sentido cuando conocí a...!”

Afortunadamente, son muchos los que pueden hacer estas afirmaciones. Un educador esperanzado tiene la potencialidad de revelar al educando, desde una perspectiva totalmente desconocida, el valor del aprendizaje. Sobre todo, como una posibilidad *fascinante*. Un educador que confía en el valor y el poder de la enseñanza y del aprendizaje, destapa para el educando el deseo o la posibilidad de aprender que —por muchos motivos— podrían haber permanecido sellados. Además, quien tiene la esperanza de que lo que enseña es importante, útil, decisivo para sus alumnos ¿cómo evitara transmitirla? Pero, ¿hay algún otro mecanismo secreto gracias al cual la esperanza pedagógica descubre este valor de aprender?

*Sólo la escuela proporcionaba esas alegrías a Jacques y a Pierre. E, indudablemente, lo que con tanta pasión amaban en ella era lo que no encontraban en casa, donde la pobreza y la ignorancia volvían la vida más dura, más desolada, como encerrada en sí misma; la miseria es una fortaleza sin puente levadizo. Pero no sólo era eso...*

*No, la escuela no sólo les ofrecía una evasión de la vida de familia. En la clase del señor [Germain] por lo menos, la escuela alimentaba en ellos un hambre más esencial todavía para el niño que para el hombre, que es el hambre de descubrir.*

*En las otras clases les enseñaban sin duda muchas cosas, pero un poco como se ceba a un ganso. Les presentaban un alimento ya preparado rogándoles que tuvieran a bien tragarlo.*

*En la clase del señor Germain, sentían por primera vez que existían y que eran objeto de la más alta consideración: se los juzgaba dignos de descubrir el mundo.*

*(Camus, "El primer hombre", pp. 127-128)*

Tal vez esto, que el pequeño Albert vivió, sea la clave. El aprendizaje tiene sentido, es deseado, cobra importancia, etc., para unos educandos a quienes se considera *dignos de él*. El señor Germain hacía de sus niños el "objeto de la más alta consideración": "Vosotros, queridos alumnos, sois dignos de conocer y comprender todo lo que yo os puedo enseñar; ante mis ojos sois dignos de retos intelectuales, de pensar con seriedad, de hacer proyectos intelectuales interesantes... sois dignos de descubrir el mundo". Imaginemos, que todo esto es lo que se reflejaba en la mirada y en los menores gestos del señor Germain. Y que era algo que iba dirigido a todos sus niños, *especialmente* (no "incluso") a aquellos que tenían una vida de tan pocas expectativas intelectuales como era la de Albert Camus.<sup>149</sup>

## LA ESPERANZA TRANSFORMA VIDAS

---

*Clara debía tener unos doce años. No le gustaba leer. No tuvo ningún reparo en reconocerlo un día que debatimos en la clase la importancia de la lectura. Para ella, leer era una pesadilla. Casi nunca le había interesado un libro.*

*Le dije que no se preocupara, pero le pedí un favor: "Mira, a veces reclaman mi opinión sobre algunos libros. Sencillamente tengo que decir que si me han gustado o no y si quiero puedo dar alguna razón. Como a ti no te gusta leer, tu opinión será muy valiosa, porque si encontramos un libro que te interese será el no va más".*

*Aceptó la propuesta y se convirtió en una lectora. Posteriormente se licenció y ahora trabaja de cuenta-cuentos.*

(Profesor de primero de la ESO)

Una joven cuenta-cuentos amurallada tras la negativa de leer. Y un profesor audaz que no se detuvo ante esta muralla. ¿Qué hubiera sucedido si el profesor de Clara no se hubiera atrevido a proponerle la lectura? No lo podemos saber, ciertamente, pero sí que

---

<sup>149</sup>Con una madre prácticamente sordomuda, un tío sordomudo y una abuela ignorante, todos analfabetos, y sin padre.

podemos imaginar que probablemente ahora Clara no sería *esta* Clara. Muy probablemente no desempeñaría esta profesión. Y, tal vez, sin haber tenido esta oportunidad sus mejores cualidades hubieran quedado ignoradas por ella misma y por los demás.

Lo que parece una simple anécdota escolar condensa maravillosamente el innegable hecho de que, en todo tiempo y lugar, la esperanza de los educadores ha transformado completamente la existencia de algunas personas. Cursos vitales cuya trayectoria fascinante no se explica sin la intervención de la influencia transformativa de un educador esperanzado. Esta es la experiencia de Albert Camus, de Daniel Pennac, de “Moranghe”, pero también la experiencia de muchas vidas “anónimas” (Andrés, Miguel, Martín, Mark, Clara...), pero no por eso menos testimoniales... ¿Quizás también la nuestra propia?

Sólo quedó allí dentro la Esperanza, aprisionada entre infranqueables muros, bajo los bordes de la jarra, sin poder volar hacia la puerta. Pues, antes,... cayó la tapa de la jarra (Hesiodo)<sup>150</sup>

Sólo quedó allí la Esperanza, aprisionada entre las paredes de la clase, entre los pupitres y libretas, sin poder escaparse de la escuela. Pues, antes, un educador comprendió que lo podía perder todo menos a ella...

---

<sup>150</sup>En Hesíodo (1981) *Teogonía. Trabajos y días*. A. Pérez Jiménez (Ed.) Segunda edición. Barcelona: Bruguera, p. 152.

## CAP. 11. EPÍLOGO: LA ESPERANZA PEDAGÓGICA Y OTROS FENÓMENOS

---

### 11.1. ESPERANZA, OPTIMISMO, EXPECTATIVAS Y RESILIENCIA

---

*Llegamos a firmar un “contrato”: él se comprometía a no faltar y a trabajar en clase. Cada semana lo revisábamos y la cosa iba funcionando más o menos bien. Yo lo alentaba y le decía que confiaba en él; que iba por buen camino. Empezó a trabajar un poco más en clase, empezó a traer las cosas, empezó a no hacer “campana” (aunque alguna vez todavía a primera hora de la mañana no venía). Empezó a haber un cambio. Hasta llegó a aprobar un examen. Cuando yo se lo decía, él se alegraba, pero no decía nada... Tan sólo se sonreía cuando yo le decía: “¿Ves que sí que puedes?” No decía nada, pero seguía viniendo cada semana para que habláramos a la hora del patio: nos veíamos unos minutos, durante todo el curso.*

*La cosa empezó a empeorar cuando cumplió los dieciséis años y sus amigos dejaron el instituto para ir a trabajar. Un día dejó de venir y ya no lo he vuelto a ver más (aunque supimos que trabajaba porque llamamos a su familia). Al principio me supo mal y pensé: “¡Qué pena! con lo bien que iba y fíjate... Es un alumno que podía haber terminado!”. Pero, por otra parte lo entendía: no le interesaba mucho lo que se daba allí: le interesaba más el campo de trabajo y estuvo en el instituto mientras no tenía edad de trabajar.*

*Aún así, estoy convencida de que sabrá encontrar su camino en la vida, aunque no lo vea yo. Estoy convencida de que en su vida puede hacer cosas (a menos que las malas compañías...).*

(Profesora de un IES público)

Esta profesora está convencida del buen término de los esfuerzos educativos iniciados en el instituto aunque en estos resultados no intervengan ni ella ni el centro educativo. Está convencida del futuro positivo (“hacer cosas”), del adolescente cuando haya finalizado su influencia e intervención educativa. Sin embargo, al mismo tiempo

concibe la posibilidad de que, a causa de factores externos (como las “malas compañías”), este futuro deseable no llegue a realizarse. No tiene ella papel en este futuro, ni sabe si las circunstancias serán favorables, pero está *convencida*... ¿Diríamos que su experiencia es la de una genuina esperanza pedagógica? Después de haber explorado la naturaleza esencial de este fenómeno, es posible confrontarlo con otros con los que comúnmente se relaciona. Este es el caso del optimismo, fenómeno que parece más afín a la experiencia de esta educadora.

Una persona optimista es aquella que cree “que las cosas van a cambiar en la forma en que él quiere, pero no necesariamente posee los caminos para seguir y conseguir las metas” (Shorey et al., 2002, p. 323). Del mismo modo, “el optimismo... incluye expectativas sobre resultados obtenidos gracias a otras personas y debido a factores externos” (Magaletta y Oliver, 1999, p. 541). Estos dos significados están presentes en la experiencia de esta profesora. Y establecen una distinción clara con la esperanza. En efecto, ella “sabe” que las cosas irán bien para el alumno, aunque no porque posea los medios para contribuir a ello de forma personal. Cree que los resultados dependen de factores externos (fuera de su alcance) como las “malas compañías” con las que el joven pueda encontrarse en el futuro. Ella misma admite: “yo siempre soy muy optimista con los alumnos”<sup>151</sup>. Lo que revela el optimismo de esta profesora es el hecho de que sus aspiraciones acerca del futuro del alumno están desvinculadas de las circunstancias concretas y reales en que vive el menor y, de la misma forma, el hecho de que en este futuro “positivo” ella no tendría ya ningún papel. El mismo lenguaje que emplea revela que su experiencia se aleja del terreno de la esperanza: “Estoy convencida de que sabrá encontrar su camino en la vida...” en lugar del “espero que...” que es tan propio del esperanzado.

Por otra parte, “espero que...” (formulado de forma consciente o inconsciente), es también la expresión que hace referencia a las expectativas.

*Cuando entro a alguna clase siempre me encuentro con algunos niños que están sentados solos y aparte. Cuando pregunto el motivo, todos me contestan diciendo que están castigados (por otros profesores) porque se portan mal. Yo les vuelvo a colocar con los demás y les digo que yo no les puedo tener apartados porque en mi clase se portan bien. Los siento con los demás y, efectivamente, se portan bien porque no quieren defraudarme.*  
(Profesora de Primaria)

---

<sup>151</sup> En comunicación personal mediante entrevista (01/12/08).

Esta profesora está convencida de que los niños van a reaccionar tal como ella espera, sencillamente por el hecho de que no quieren defraudarle. Efectivamente, en los niños (y todas las personas, en mayor o menor medida) se da la habilidad de detectar el tipo de expectativas que los otros mantienen acerca de ellos. Y, por el sutil pero eficaz mecanismo que las caracteriza, estas expectativas suelen cumplirse dando lugar al conocido *efecto Pigmalión*.

Aunque las expectativas sean la expresión concreta de la esperanza, no debe confundirse con ella. Un educador con esperanza genera expectativas *positivas* respecto de sus educandos. Pero, quien tiene expectativas no necesariamente está movido por la esperanza, partiendo del hecho de que estas expectativas respecto de los educandos pueden ser negativas.

En el primer capítulo se expuso una conceptualización de este fenómeno y un primer esfuerzo de distinción entre las expectativas y la esperanza. A pesar de que se trate de una confrontación de significados de naturaleza diferente (significados fenomenológicos en el caso de la esperanza y conceptos psicológicos en el caso de las expectativas), la reflexión sobre los elementos esenciales de ambos fenómenos puede enriquecer la comprensión de la experiencia vivida en contextos escolares.

Primeramente, las expectativas respecto de un educando pueden ser tanto positivas como negativas. Por el contrario, la esperanza pedagógica no puede tener valor negativo ya que, esencialmente, es aspiración al bien pedagógico. Además, las expectativas pueden ser infundadas y basarse en datos falsos (como fueron las que provocaron Rosenthal y Jacobson en su famoso experimento de 1965), pero la genuina esperanza se basa en el conocimiento real: de las necesidades, dificultades, condiciones, etc., del contexto, de las personas, de la situación que ha de tratar.

En lo que respecta al ámbito de las convicciones de los profesores, las expectativas dependen de las creencias acerca de las capacidades, dificultades, actitudes, etc., de determinado/s alumno/s. Todo ello en un sentido de “pronóstico” acerca del presente y del futuro próximo del educando. En cambio, para la esperanza son esenciales las convicciones acerca de la posibilidad de cambio de los educandos, la importancia de influencia pedagógica, la necesidad de tiempo, etc. Así, las expectativas, cuando son negativas, ignoran o contradicen estas convicciones.



Por otra parte, las metas que forman parte de la vivencia de la esperanza son concebidas de forma intencional por el educador. En cambio para las expectativas las “metas” no son un componente esencial y, su proceso de formulación —en el caso de que se diera— puede ser inconsciente e, incluso, prejuiciado por lo que no puede hablarse de una intencionalidad pedagógica en determinadas situaciones.

Se ha de destacar, así también, que la esperanza del educador se arraiga en su compromiso pedagógico, pero es evidente que no es necesario ningún tipo de compromiso para tener expectativas. También el afecto hacia el educando es un ingrediente en ambas experiencias. Sin embargo, la dimensión afectiva en cada caso tiene una diferente forma de actuar. Si uno tiene expectativas positivas acerca de determinado alumno no es extraño que espontáneamente se desarrolle el afecto hacia él (y lo contrario también sucede). La esperanza, por el contrario, cuando se encuentra ante un educando en una situación menos favorable desde el punto de vista pedagógico aspira a que no falte este ingrediente que, al mismo tiempo, es esencial a su esperanza.

En el plano de las percepciones que se desarrollan también se da un claro contraste entre las expectativas y la esperanza. En el primer caso, las percepciones tienden a tener la cualidad de cerradas y etiquetadoras (frecuentemente fruto de una primera impresión), mientras que en el segundo caso se verifica una percepción de la realidad abierta y creativa. En las expectativas la persona espera constatar la propia percepción y no otra cosa (incluso, con independencia de los datos objetivos de la realidad). En la esperanza se verifica un impulso a superar los esquemas propios y estrechos.

Además, las expectativas se forman en el primer encuentro entre el educador y el educando, aunque sus efectos se puedan ir verificando en el tiempo. En cambio la esperanza requiere de un tiempo relativamente largo para llegar a cristalizar, ya sea como experiencia concreta, ya sea como modo de *ser*. Otra diferencia clave es que las expectativas, en principio, se desarrollan de una forma involuntaria e inconsciente donde no media el ejercicio reflexivo. Por el contrario, la esperanza depende de la reflexión solícita por parte del educador.

Otras formas esenciales de actuar la esperanza, como son la paciencia, el ofrecer oportunidades, la búsqueda de soluciones, la exigencia, etc., pueden verificarse en el caso de que se tengan expectativas hacia el educando, pero sólo cuando son positivas. En caso contrario, se tiende a actuar de forma opuesta: demostrar impaciencia, negar

oportunidades, exigir menos, etc. Esta dinámica se aplica también al gesto de confiar y de dar responsabilidades. En efecto, ofrecer oportunidades cuando uno tiene expectativas positivas es algo intrínseco a la experiencia. Pero, se trata de oportunidades en un sentido concreto: mayores opciones de respuesta y desempeño académico. Las oportunidades que el educador esperanzado ofrece tienen, sin embargo, un sentido más profundo: dan auténtica posibilidad de cambio y reconocen la singularidad de la persona. Del mismo modo, si uno tiene expectativas positivas, reacciona con paciencia ante los alumnos “especiales” y con impaciencia ante quienes se espera poco. Por el contrario, la esperanza actúa por la paciencia especialmente ante los niños o jóvenes que viven situaciones difíciles o que, por algún motivo, no son fáciles de tratar. Así también se vive la exigencia de la esperanza: con todos los alumnos, pero especialmente con aquellos de quienes otros no esperan demasiado. Las expectativas, por su parte, integran exigencia tan sólo si son positivas, no ocurriendo así en el caso de ser negativas.

Otro ingrediente distintivo de la esperanza es la atención a los pequeños indicios de progreso que manifiesta el educando y que contribuyen a fortalecerla. En las expectativas se presta atención a los signos en un sentido muy específico: como *pruebas* de confirmación de lo que ya se cree y se espera, sea esto positivo o negativo. De esta forma, crean un proceso de auto-confirmación difícil de romper: el tan bien conocido “efecto Pigmalión”.

El fenómeno de las expectativas es de naturaleza esencialmente psicológica y no pedagógica. La relación pedagógica, que es la condición básica de la esperanza pedagógica, no es necesaria para formarse expectativas, ya que éstas se dan de forma continua en todos los niveles de interacción humana. Sin embargo, cuando las expectativas son vividas en contextos educativos cumplen un papel decisivo. Así, cuando el educador tiene expectativas negativas o erróneas acerca del educando pueden afectar negativamente —y de hecho lo hacen— su proceso de desarrollo y aprendizaje. Por el contrario, las expectativas positivas son la materialización y la forma en que se desarrolla la esperanza de los educadores.

Otro fenómeno que puede asociarse fácilmente con el de la esperanza pedagógica es el de la resiliencia. Como se ha definido en las primeras páginas de esta investigación, la resiliencia es “habilidad para resurgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a

una vida significativa y productiva”.<sup>152</sup> Este fenómeno puede considerarse como una realidad que alienta la esperanza de los educadores. En efecto, los estudios sobre la resiliencia están desplazando la perspectiva del “trauma” que consideraba irreversible los efectos negativos de la adversidad sobre las personas. Ahora se empieza a comprender que una infancia marcada por cualquier tipo de experiencia negativa no frustra definitivamente el desarrollo personal equilibrado e, incluso, realizado (Bronson, J. y Konrad, K., 1997; Henderson y Milstein, 2003; Munist et al., 1998). De esta forma, el hecho de que un educador con esperanza perciba que en un niño a quien otros dan “por perdido” existen recursos y posibilidades grandes por desarrollar no es, científicamente hablando, sino una percepción totalmente realista. La *posibilidad de cambio* que es una de las convicciones fundamentales de la esperanza, es posibilidad de resurgimiento pleno y de cambio radical de las personas.

Es posible, con todo, albergar ciertos reparos acerca de la influencia del conocimiento sobre la resiliencia en la vivencia de la esperanza pedagógica. Van Manen (2007)<sup>153</sup> cree que existe un peligro en la divulgación de las ideas sobre la resiliencia desde el momento en que “los adultos pueden usarlo para absolverse ellos mismos y exonerarse de su responsabilidad y de la carga de experimentar la esperanza. Si los niños son resilientes, los adultos pueden esconderse detrás de esta noción y no estar obligados a experimentar la preocupación que la esperanza trae también”. Es decir, el hecho de pensar que los niños que sufren traumas tienen grandes posibilidades de recuperación satisfactoria puede retraernos de *sufrir* la preocupación por ellos. A juicio personal, un tratamiento superficial del tema tiene efectivamente este peligro. Con todo, en contextos educativos como el nuestro, aún prevalece la mentalidad que interpreta los efectos del trauma en un sentido pesimista y determinista. El equilibrio entre ambas posturas puede venir tanto de un mejor conocimiento de la naturaleza de la esperanza genuina (que asume la preocupación como algo esencial) como la adopción de una actitud reflexiva ante los conocimientos psicológicos y su papel en la configuración de la mentalidad del educador.

---

<sup>152</sup> Definición de ICCB, Institute on Child Resilience and Family, 1994; citado por Munist et al., 1998, p.9.

<sup>153</sup> En comunicación personal, mediante correo electrónico (11/06/07). Van Manen se refiere, en concreto, a la difusión extendida que sobre la resiliencia se está haciendo en el contexto australiano.

Ya se trate de los niños suizos del siglo de los Platter, de los niños europeos que se vieron en la calle tras la guerra, o de los chiquillos del sureste asiático de nuestros días, todos los que han conseguido salir adelante han llevado a cabo un programa común de resiliencia.

¡Estos niños increíblemente sucios, heridos, enfermos, drogados y en ocasiones prostituidos, trabajaron en la reparación de su propia estima! Aquellos que no lo conseguirían aprendían a su pesar la violencia y la desesperación. Sin embargo, quienes lograban poner en marcha una labor de resiliencia eran aquellos que, *antes de verse en la calle, habían aprendido la esperanza*. En el curso de sus interacciones precoces había quedado impregnada una huella en su memoria: la del sentimiento de haber sido socorridos en las dificultades siendo muy pequeños... *La esperanza aprendida, impregnada en su memoria como una huella sin representación, crea en ellos una aptitud para soñar el porvenir: "Hoy soy desgraciado, lo real es desolador, pero, dado que ya me han amado, conseguiré que me amen..."* (Cyrulnik, 2003, pp. 61-62, cursivas añadidas)

Esta es la otra cara de la moneda de la relación esperanza-resiliencia: un educador esperanzado significa una influencia clave para desencadenar un proceso de resiliencia. El hecho de entrar en contacto con alguna figura de referencia que albergue esperanzas respecto del menor, especialmente si es su educador, marca definitivamente la posibilidad de convertirse en un milagro de la resiliencia (cf. Cyrulnik, 2002).

## 11.2. ESPERANZA PEDAGÓGICA, ESPERANZA HUMANA Y ESPERANZA TEOLOGAL

---

La esperanza pedagógica es un fenómeno distinto de la esperanza humana y de la esperanza como virtud teologal, aunque evidentemente puede ser vivida simultánea o integradamente a estas experiencias<sup>154</sup>. La esperanza pedagógica pertenece a un ámbito particular de la experiencia humana si se considera a ésta desde la dimensión de lo vivido cotidianamente. ¿Es la esperanza religiosa que se vive como creyente *la misma que se vive* como profesor de un grupo de alumnos? En realidad, no es difícil reconocer que son fenómenos que experimentamos de forma muy diferente. A medida que esta investigación ha profundizado fenomenológicamente en la esperanza de los educadores, se ha comprendido mejor la singularidad y unicidad de sus significados.

---

<sup>154</sup> Por decirlo de alguna forma, ya que esta posibilidad de vivencia (integrada, simultánea, apropiada, etc.) merece un estudio más amplio y profundo de la cuestión, estudio que se escapa del propósito de esta investigación.

Lo que se pretende en las siguientes páginas es describir algunas de las estructuras de significado básicas que están presentes en los tres fenómenos, pero que tienen un contenido único en cada uno de ellos. En consecuencia, al ponerlos en relación no se intenta establecer ningún tipo de valoración, ni de asimilación. Esta reflexión acerca de la relación entre la esperanza pedagógica, la esperanza humana y la virtud teologal de la esperanza tiene un carácter tentativo, incipiente y abierto (ya que, de hecho, no ha sido un objetivo de investigación). Además, se trata de una exploración *sui géneris*, ya que se ponen en juego no sólo conocimientos sobre fenómenos diferentes sino de diferente naturaleza: teológica, filosófica y pedagógica, considerando, además, esta última desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico. Dicho de otro modo, se comparan los hallazgos de significado vivido de esta investigación con nociones doctrinales y con teoría filosófica<sup>155</sup>. A pesar de todas estas limitaciones, es interesante realizar esta aproximación reflexiva a las fronteras e intersecciones de la esperanza humana, teologal y pedagógica.

La esperanza determina la estructura interna temporal de la vida humana y es la fuerza que activa al hombre y hace posible la vida como acción y empeños dirigidos al futuro (Bollnow, 1962). Todo hombre vive en espera (hábito propio de la naturaleza humana, inscrito en su biología) y, si a esta espera le suma la confianza acerca de la consecución del objeto de su espera, vive en la esperanza (hábito de la segunda naturaleza humana, fruto de la interacción las disposiciones naturales, la educación y la biografía personal) (Laín Entralgo, 1984). Cuando este hábito constitutivo de la existencia humana se vive en el seno de una relación pedagógica adquiere unas cualidades características y únicas (las que se han descrito en los capítulos anteriores). La esperanza pedagógica es tanto una *experiencia* susceptible de ser vivida por cualquier educador, como un *modo de ser* único que emerge y se vive en la relación entre éste y un niño o joven. Por su parte, la esperanza teologal es una virtud sobrenatural que ha sido infundida en el alma del bautizado por Dios mismo. Las virtudes teologales “se refieren directamente a Dios. Disponen a los cristianos a vivir en relación con la Santísima Trinidad. Tienen como origen, motivo y objeto a Dios Uno y Trino” (cf. *Catecismo de la Iglesia Católica*, nº 1812 y ss.).

---

<sup>155</sup> En este último caso, sin embargo, se da el “atenuante” de que los filósofos citados han hecho una investigación fenomenológica de la esperanza humana: Bollnow, Laín Entralgo y Pieper.

El objeto último de toda esperanza humana es el de *ser yo mismo, ser más y ser siempre* (Laín Entralgo, op. cit). Por el contrario, la esperanza pedagógica no está referida al “ser yo mismo...” sino a un “ser tú...”. Ciertamente, esta esperanza por el educando implica de forma profunda al “yo” del educador (por ejemplo, en la aspiración a influir en la materialización de las aspiraciones pedagógicas). Sin embargo, en último término se refiere al “ser él mismo o ella misma”, “ser más”, “ser mejor” y “ser feliz” del educando. Por su parte, la esperanza como virtud teologal “es la espera tensa y confiada en la eterna bienaventuranza de la participación completa e intuitiva en la vida trinitaria de Dios; la esperanza espera la vida eterna, que es Dios mismo, de la propia mano de Dios...” (Pieper, 1980, p. 380). El “Tú” de la esperanza es Dios mismo.

Toda esperanza es espera confiada. La esperanza humana, es confianza tanto en la *virtus propria* del esperante como en la *virtus aliena* de la realidad que le circunda: “con el margen de reservas y cautelas que la nunca excluible defianza imponga, confía en la realidad, en el ‘todo’ de lo real. Mi confianza en un futuro concreto —la resistencia de un material de construcción o la fidelidad de un amigo— exige de manera necesaria y constitutiva la confianza en otros futuros conexos con aquél; la de éstos, a su vez, en otros, y así hasta llegar al todo de la realidad” (Laín Entralgo, 1978, p. 166). En cambio, la esperanza teologal se sustenta en la fe en un Dios personal, omnipotente y misericordioso que gobierna el universo y que salva al hombre. Este Dios encarnado es Jesucristo, que indica al hombre cuál es su verdadera naturaleza y qué debe hacer para ser verdaderamente hombre; cuál es su destino más allá de la muerte (a la que Él mismo ha vencido). Es un Dios personal que se hace compañero de camino del hombre en la vida y en la muerte (cf. *Spe Salvi*, ptos. 3-7). De la misma forma, el educador necesita conquistar la confianza para que sus esperas lleguen a adquirir la cualidad de esperanza e integrarse en el flujo de su corriente. La confianza de la EP es también doble, pero con un contenido particular: confianza en la *virtus propria* (en su capacidad de influir pedagógicamente y de ayudar efectivamente al educando) y confianza en la *virtus aliena* (confianza en el poder de la educación, en las posibilidades de los niños y jóvenes; y confianza en cada persona concreta).

Ya que el creyente se apoya en la fe en Dios, puede tener certeza de que Él le ayudará en la realización de su esperanza. Sin embargo, por lo que a él mismo respecta, no puede asegurar esta fidelidad en la conquista de los bienes sobrenaturales que anhela. No tiene una certeza subjetiva de salvación (Pieper, op. cit). En la esperanza pedagógica se da

una inversión de los términos en lo que a la certeza se refiere: ya que el “tú” es el educando, el educador puede confiar en su posibilidad de educabilidad y perfeccionamiento, pero no en su “voluntad” de dejarse conducir por allí. En la esperanza pedagógica se puede estar más o menos —por decirlo de algún modo— seguro del propio querer y poder, pero no se puede estar absolutamente seguro del querer y del poder del otro. Por la fe, la esperanza teologal desarrolla la confianza en Dios, de quien no se puede esperar sino fidelidad. Por las convicciones probadas por la experiencia, el educador pone la confianza en sí mismo y en el otro, pero de una forma “arriesgada”. La parte del adulto tan sólo puede asegurarse en virtud de su compromiso por el menor (“no le abandonaré”), pero la parte del menor sólo puede descansar en la suposición de su buena voluntad; y en el conocimiento de su realidad existencial como niño o joven (vulnerable, moldeable, dependiente del adulto, etc.). Lo significativo aquí es que esta confianza que se deposita en el educando y en su correspondencia es, prácticamente, la garantía de que ésta *realmente* se verifique.

Laín Entralgo (1984) partiendo de la antropología filosófica (y desde una perspectiva creyente) expone la forma en que la esperanza humana llega a *ser* primero virtud humana y luego virtud teologal:

La esperanza... llega a ser genuina, auténtica o radical cuando ese “seguir siendo” cobra de modo resuelto y lúcido la expresión a que naturalmente tiende: “ser siempre”. Si el hombre se entrega a la conquista de ese “ser siempre” con magnanimidad y fortaleza —esto es, arrojando, si fuese preciso, hasta el riesgo de perecer en la empresa— la esperanza se constituye en “virtud natural”. Y, en cuanto la posesión y el ejercicio de esta virtud reconocen y aceptan su constitutiva religación al fundamento de la existencia propia y de toda realidad —más precisamente: en cuanto el hombre, con la ilustración que sea, espera en la Divinidad—, el esperar alcanza la condición de “virtud natural religiosa”... Pero...si el hombre espera lo que él no tiene y han de darle, ¿dejará de pensar en el modo histórico y en el modo personal de la donación y la recepción del bien que él espera: el “Sumo Bien”, la participación real y efectiva de su persona en la infinitud vivificante de Dios? ¿No sentirá ese hombre en la intimidad del alma que todo su ser debe elevarse a una manera de esperar esencialmente superior a la naturaleza humana? Quien así piense y sienta se hallará en la linde misma... de la esperanza cristiana. Con razón ha escrito Bollnow que, desde el punto de vista del Cristianismo, la esperanza que el filósofo y el antropólogo consideran —la “esperanza natural”— no es sino la “forma natural previa” de la virtud teologal de la esperanza... La esperanza cristiana no es la mera “sublimación” de la esperanza natural, ni una simple “coronación” de los deseos humanos: es el fruto de una “regeneración” de nuestra naturaleza adquirida por la Resurrección de Cristo (I Pe., I,3), infundida por el Bautismo, sostenida por la fe, conservada por la vida sacramental y amisible por el pecado” (pp. 600-601)

En otro lugar (Ibíd., p. 590), Laín Entralgo menciona brevemente una “relación esperanzada en el prójimo” y una “esperanza interpersonal” al analizar las expresiones “espero en ti...”, “espero que tú...”, “espero de ti...” con el fin de afirmar la naturaleza no-individualista de la esperanza<sup>156</sup>. A juicio personal, esta *forma o cualidad interpersonal* que adopta la esperanza puede ser el significado clave desde el que ensayar el establecimiento de una relación entre ambos fenómenos. En efecto, no parece del todo desacertado considerar que la esperanza pedagógica es la esperanza humana, *cuando ésta es esencialmente* relacional o interpersonal y *cuando* esta relación se da entre un educador y un educando, en el contexto del vínculo pedagógico que les une. En la experiencia de la esperanza pedagógica las expresiones “espero en ti...”, “espero que tú...”, “espero de ti...” cobran un significado y un valor propio y sumamente importante (como se ha expuesto en capítulos anteriores).

Por lo que respecta a la relación entre la esperanza pedagógica y la esperanza cristiana sólo es posible *indicar* (con el sentido de mostrar) aquello que ha surgido en los relatos de la experiencia vivida<sup>157</sup>. Esto es, que la esperanza cristiana *es* la convicción más fuerte, o una de las convicciones más fuertes, que movilizan la esperanza pedagógica del educador (teniendo en cuenta las consideraciones pasadas acerca de la necesidad de estas convicciones, es evidente su relevancia):

*Antes de comenzar el curso, en los días que los maestros vamos a los colegios para preparar materiales, coordinarnos, etc., la profesora de Educación Especial me advirtió acerca de los casos que requerían una atención especial y, en concreto, me*

---

<sup>156</sup> Laín Entralgo (op. cit.) expresa que este “ser yo mismo...” no supone que la esperanza tiene carácter individualista: “Aunque el individuo esperante no lo sienta así, su espera es co-espera... su esperanza es co-esperanza, en doble y muy profundo sentido: desde el punto de vista de lo esperado, porque el bien que constituye el objeto de la esperanza genuina es... un bien compartido; y desde el punto de vista de quien espera, porque su existencia es en todo momento co-existencia” (p. 590)

<sup>157</sup> La relación de la esperanza pedagógica y la esperanza cristiana (que prefiero no indagar aquí de forma teórica y/o reflexiva ya que requeriría una cuidadosa confrontación teológico-pedagógica) ha sido estudiada, hasta donde conozco, únicamente por David Halpin. Por ejemplo, en su artículo “*The Nature of Hope and its Significance for Education*” (2001) hace una propuesta de cómo vivir la esperanza en educación partiendo de la conceptualización que Santo Tomás de Aquino ha hecho sobre ella como virtud teologal. Sin embargo, esta perspectiva es ajena al interés fenomenológico-hermenéutico de esta investigación, ya que lo que hace es interpretar la realidad pedagógica desde el prisma de una concepción teológica y no explora cómo se vive la esperanza pedagógica viviendo, al mismo tiempo, la esperanza del creyente.



*alertó sobre un niño muy “difícil”, carente de normas, con dificultades para aprender, muy indisciplinado en clase, que a menudo perdía el control y que incluso podía ser un peligro para sus compañeros. Yo pensé que el niño no tendría solución; que si la especialista no había sabido qué hacer en tres cursos de parvulario, yo tampoco arreglaría mucho más. Tuve sentimientos contradictorios. Había tenido una doble mala suerte: tocarme primero de primaria y, además, que, precisamente en primero estuviera el niño más complicado del colegio.*

*Pero también “leía” en el fondo de la circunstancia que podía ser un reto. Pero esto último tenía que pensarlo, razonarlo...Eché mano de mis convicciones más profundas: tenía que quererle, educarlo, porque era mi deber y porque la Providencia lo había puesto en mi camino con algún fin.*

(Profesor de primero de primaria)

Del mismo modo, la esperanza cristiana puede ser el contenido de la esperanza que da el educador al educando para ayudarlo en la superación de sus dificultades personales:

*Yo le llegué a hablar en Dios. Yo creo en Dios. Porque ¿cómo le explico a ella de dónde se puede agarrar en situaciones tan complicadas si no le explico de dónde me agarro yo? ¡Forzarle no! Por eso le dije: “Mira, yo te hablo de Dios y si tú me dices: ‘a mí no me hables que no me interesa’, pues lo dejamos y ya está”. Pero me dijo que sí y entonces hablábamos de Dios como hablábamos de casa y hablábamos del instituto... Le expliqué que cuando yo tengo problemas acudo a Dios y allí se los dejo y ves que poco a poco se van resolviendo.*

(Profesora de segundo de bachillerato)

Así también, la esperanza cristiana puede ser la motivación personal más fuerte para que el educador mantenga su propia esperanza en situaciones complejas vividas con los menores:

*Estaban los médicos, los medicamentos, las terapias, pero yo pensaba que su mal tenía que ser curado por una mano más poderosa que la de los médicos. Su mal era principalmente espiritual, aunque claramente reflejado en su físico.*

*El don mayor que Dios regaló a nuestro hijo fue su voluntad. Tenía y siempre había tenido una gran fuerza de voluntad. También un corazón grande y generoso, con una necesidad inmensa de ser amado. Sólo a nivel intelectual parecía tener deficiencias o dificultades para el aprendizaje (por lo menos al ritmo de sus compañeros).*

*Llegó el momento del ingreso. Fue muy duro. Procuramos con todas nuestras fuerzas que se sintiera apoyado y animado. Era algo así como la hora de la verdad. Su vida realmente estaba en juego. Todos debíamos ser conscientes de la gravedad y de la necesidad de tener esperanza en superar la situación. Permanecimos unidos en una labor de equipo. Esta labor consistió en: rezar mucho, esforzarnos en aquello que podíamos superar y en no perder la confianza.*

(Madre de un adolescente que padeció un trastorno psicológico X)

En otro ámbito de significados, la esperanza humana aspira a un ser *feliz siempre*, que como contenido de la esperanza cristiana es aspiración de vida y felicidad eternas. Pero, la esperanza pedagógica (en su “estado puro” o sin mezcla de otras esperanzas, por decirlo de algún modo) permanece en la dimensión temporal de la existencia: la cuestión *¿qué será de este niño/joven?* —sin mediar ningún tipo de aspiración religiosa— pregunta acerca de su futuro personal, académico, afectivo, moral, etc., como plenitud en el tiempo. Se queda en el más acá de lo temporal y de la biografía personal.

Muchas temáticas son las que quedan abiertas a lo largo de esta investigación. Esta pequeña incursión no sólo revela la necesidad de un estudio de la relación de la esperanza pedagógica con las otras formas de esperanza, sino también la necesidad de una mayor profundización en el significado esencial de la propia esperanza pedagógica.



---

## CUARTA PARTE: RETROSPECTIVA Y PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

---



## INTRODUCCIÓN

---

Al llegar al final de este trabajo se experimenta la necesidad de mirar hacia atrás, hacia el camino recorrido en esta aventura fenomenológico-hermenéutica. Es entonces el momento de revisar, valorar, reconocer, criticar... Incluso, de *contemplar*, como hacen los excursionistas al cabo de mucho trecho de subida empinada. Al mismo tiempo, la mirada se dirige hacia adelante, hacia las posibilidades que se abren. En este sentido, el cierre de esta investigación también es un buen momento para vislumbrar, proyectar, proponer... Éste es el sentido de estas páginas finales.

Primeramente, hablaremos de la forma en que esta investigación ha abordado el contacto *directo* con la esperanza vivida por los educadores. Se ponen de manifiesto las notas más sobresalientes de esta toma de contacto con el propósito de trazar un bosquejo del significado de una pedagogía de la esperanza.

En la línea de esta aspiración de un trabajo formativo, en el siguiente capítulo se ofrece una reflexión sobre la idea de competencia pedagógica que subyace a esta investigación: la solicitud pedagógica y el tacto. Además, se brindan algunas indicaciones sobre estrategias facilitadoras de una iniciativa pedagógica de formación de educadores que vaya en esta dirección. Esta propuesta se inspira en las cualidades tanto del método como del texto fenomenológico hermenéutico.

Finalmente, en el último capítulo se analizan detenidamente las limitaciones de la investigación como "límites" impuestos estratégicamente y como limitaciones. Del mismo modo, se exploran las posibilidades de la investigación como aportación hecha y como antecedente de líneas de investigación futuras.

## CAP. 12. HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA ESPERANZA

---

Traer a la conciencia un significado vivido del que, de ordinario, no somos conscientes es una experiencia que a todos nos sobreviene en determinado momento. Este despertar de la conciencia puede ser provocado de diversas formas: un recuerdo vívido evocado mucho tiempo después a causa de una experiencia similar; la lectura de un texto (por ejemplo, una novela) que “nos llega” y nos “revela” algo sobre nuestra vivencia; el diálogo con alguien que nos hace “caer en la cuenta”, etc.

Este llegar a *caer en la cuenta* de la presencia de la esperanza en nuestras vidas como educadores, así como de la forma y el valor de esa presencia, ha sido el sustrato de esta investigación. Para cumplir este propósito ha sido necesario adoptar una perspectiva de estudio consecuente, es decir, interesada en el significado vivido de la experiencia y en su sentido para los educadores. Éste es el *camino* fenomenológico hermenéutico que se ha adoptado y recorrido.

*Creo que en mi manera de entender mi oficio está presente la esperanza, pero a menudo te das cuenta de su existencia cuando alguien o algo te hacen revisar tus actividades a partir del recuerdo de su existencia. Quiero decir que yo he respondido a una cuestión que me ha llegado de fuera, pero luego percibes que este valor —no sé si llamarlo así— está mucho más presente de lo que imaginas. Incluso llegas a darte cuenta que sin esperanza no hay acto educativo.*

(Director y profesor de una escuela primaria)

Lo que este profesor nos ha manifestado permite discurrir acerca del contenido y sentido de este *caer en la cuenta* como la tarea central de esta investigación.

En efecto, la *existencia* de la esperanza como algo *ya presente* en la labor de muchos educadores ha constituido el punto de partida y el presupuesto fundamental de la indagación realizada. Como bien indica este profesor, aunque esta presencia sea un hecho,

es necesario un pretexto o un mecanismo que nos facilite el acceso a su existencia. El *recuerdo* de los acontecimientos pasados es una de esas posibilidades. Sobre todo, si éste recuerdo es evocado como una historia concreta, un relato anecdótico, una historia vívida de *lo que sucedió*.

Como se ha explicado ampliamente en su momento (Caps. 3 y 4), los relatos que la FH valora tienen unas características básicas por las que resultan adecuados para *encontrarse con* la experiencia. Esencialmente, se trata de una descripción de *la forma en que se vivió* la esperanza (acciones, pensamientos, sentimientos, relaciones, palabras, gestos, percepciones, etc.) y no su interpretación personal o teórica. En este sentido, los relatos recopilados de los diferentes participantes han sido la puerta de acceso al *cómo de la experiencia*. Más aún, y gracias a esto, nos ha permitido vislumbrar el *qué es* la esperanza. Pero no nos hemos detenido ahí sino que, gracias a la luminosidad proyectada por esta esencia descubierta, hemos avanzado intentando captar su *por qué y para qué*. Toda esta riqueza de significados estaba ya *en* las descripciones recogidas. O, como diría Ricoeur (2001), eran *la cosa o el mundo* que el texto ofrecía, en este caso, a la investigadora.

Otras fuentes privilegiadas de significado acerca de la esperanza pedagógica han sido las obras de arte (literatura y cine) y el lenguaje cotidiano. En las novelas y películas analizadas en este estudio nos hemos encontrado con una forma poética y condensada de revelación de significados tanto en el momento de descubrirlos como en el momento de ofrecerlos al lector del TF. Del mismo modo, el lenguaje que de ordinario empleamos para manifestar, comunicar, tratar, etc., acerca de nuestra esperanza como educadores nos señala la forma en que ella pide ser atendida para poder mantenerse *viva*: albergar, alimentar, abrigar..., lo que es tan fácil perder como recuperar. Este lenguaje cotidiano, al mismo tiempo, nos hace caer en la cuenta de que vivimos habitados por la esperanza o queriendo que sea así. El lenguaje que empleamos nos descubre que nuestras palabras, acciones, pensamientos y sentimientos como educadores están siempre en la tensión de la *espera por, en y para* nuestros niños y jóvenes educandos. Tensión que muchas veces se resuelve en desesperanza cuando no hemos podido mantener firme la confianza.

Sin embargo, estos significados no son fácilmente asequibles a menos que ejercitemos una especie de disciplina intelectual sobre nuestra propia y natural manera de concebir la experiencia, normalmente prejuiciada respecto de los acontecimientos cotidianos. Ni tampoco son accesibles estos significados a la conciencia —sea de la



investigadora, sea de los educadores participantes— si están recubiertas de capas de teorización abstracta. Así, ha sido necesario recurrir a los métodos de la fenomenología y de la hermenéutica con el fin de desentrañar la forma en que estos prejuicios y estas teorías aprehendían inadecuadamente al fenómeno. Y, al mismo tiempo, para aprovechar su aportación a la captación de ciertas estructuras esenciales del fenómeno. Mediante un largo proceso de reflexión-escritura (principalmente como análisis temático, reducción eidética y reducción hermenéutica) se ha verificado una progresiva auto-cancelación de las ideas y teorías previas arbitrarias.

Como resultado de esto, hemos llegado a verificar que la esperanza *está mucho más presente de lo que uno se imagina* en la práctica de muchos educadores. Y está presente de una forma que uno puede no haberse imaginado. Porque este estudio muestra un rostro de la esperanza pedagógica que es, a la vez, diáfano e inefable, directo y contradictorio, incluso paradójico. Un rostro que ese manifiesta como el *ser* de un *educador esperanzado*, pero que también se vive como *momentos* de esperanza.

La esperanza pedagógica está presente en la difícil realidad educativa que a muchos les toca afrontar diariamente. Está anclada en ella y sin este anclaje pierde entidad. De la misma forma se ha de destacar que su brújula es el propósito pedagógico por excelencia: lo bueno, correcto y adecuado para el educando. En último término, esta brújula apunta a la plenitud personal de aquel o aquella a quien se educa. Del mismo modo, tiene algunas cualidades que la hacen reconocible: una especial sensibilidad para las manifestaciones positivas del educando, una singular capacidad para percibir de un modo alternativo e igualmente positivo la realidad.

Con todo, tal como la investigación ha puesto de manifiesto, la esperanza puede resultarnos sumamente contradictoria. Podemos esperar de tal modo en, para y de los niños y jóvenes, que aniquilemos la posibilidad de vivir la esperanza. Desde el momento en que nuestras esperas están concebidas en un espíritu tecnológico y eficientista nos alejan definitivamente de la ribera de la esperanza. Pero más contraria nos parece cuando no nos ahorra aquello que también la desesperanza trae: incertidumbre, desánimo, impotencia y, más frecuentemente, preocupación. Nos referimos a la preocupación que vincula al adulto con el menor y le hace posible tener esperanza por él. Es decir, a la que también es una *buena pre-ocupación* al convertirse en anticipación de futuro. Soñar despiertos es, sin duda, condición de esperanza.

Puede ser, con todo, que el reto de la esperanza se aprecie con mayor claridad en la consideración de esa condición de no-reciprocidad que entraña. Al menos en su origen, *sin arrimo* de resultados para superar la barrera de la correspondencia que a muchos paraliza. Pero, *con arrimo* a ellos porque son los frutos de la esperanza por los alumnos los que la mantienen en los profesores. La esperanza exige no esperar nada, esperando mucho. No desesperar para llegar a obtener lo esperado, algo que, paradójicamente, siempre llega.

Sin embargo, ¿está realmente la esperanza mucho más presente de lo que imaginamos? ¿De qué forma? La mejor forma, tal como se ha constatado en los capítulos anteriores, es viéndola actuar, porque donde está la esperanza es siempre activa. Sólo ha hecho falta prestarle atención para descubrirla: en esa apertura genuina y profunda del educador hacia el educando, en las oportunidades que día a día crea para él, en la paciencia con que le trata, en la exigencia que no le permite abandonarle, en las expectativas positivas que desarrolla, en el afecto mediante el que consigue lo que es capaz de conseguir.

De todos modos, esta presencia es inefable, se nos escurre de las manos desde el momento que la esperanza depende de la relación con el educando, de su presencia real, de la posibilidad también real que tenemos de ayudarle. Todo esto, evidentemente, tiene su fin para los profesores en un lapso relativamente corto de tiempo. Es cierto que la memoria es el recipiente de la esperanza, pero ella sola no basta para mantenerla viva; hace falta la relación pedagógica con todas sus cualidades. Sin embargo, ciertamente que la huella de la esperanza queda. Alguna vez puede ser el recuerdo de “aquél” o de “aquella” que no nos deja, simplemente, porque lo seguimos cultivando. Casi siempre, será algo más hondo: un poso experiencial desde donde extraer la motivación, la ilusión y la inspiración para afrontar el presente compuesto de nuevos rostros. La esperanza permanece, aunque se acabe.

“Incluso llegas a darte cuenta que sin esperanza no hay acto educativo”, reflexiona el profesor citado. Éste es un *caer en la cuenta* decisivo. A lo largo del proceso de reflexión-investigación —aún dando “por supuesto” que “debía ser así”— la investigadora se ha percatado de la profundidad de esta afirmación.

Con todo, la captación del significado esencial de la esperanza desarrollada gracias a este estudio ha puesto de manifiesto también —desvelando algo de su significado— otros fenómenos constitutivos de la experiencia pedagógica. Así, se ha ahondado en la

comprensión del compromiso del educador, de las convicciones que mantienen la esperanza, de la intencionalidad que convierte en pedagógica la acción del adulto. En esta interrelación presentada de condiciones, modos de actuar, mentalidad, etc., se aprecia el sustrato de lo que podríamos considerar —en una línea vanmaniana— *buena pedagogía*.

No es posible recoger aquí la multiplicidad de significados desvelados por este estudio. Se hallan descritos en el texto fenomenológico que forma los capítulos anteriores. Pero tampoco estos textos agotan la riqueza de la experiencia. Muchos significados puestos de manifiesto a través de la reducción fenomenológico-hermenéutica han sido tan sólo rozados por lo escrito en esas páginas. Así, y a modo de ejemplo, ha quedado por explorar el tema de la corporeidad en la vivencia de la esperanza; de la naturaleza de la creencia del educador en el poder de la educación; ciertas manifestaciones diferenciales de la esperanza según la etapa vital (especialmente en el afecto que se transmite); la vivencia de los sentimientos de esperanza-desesperanza; la vivencia de la no reciprocidad y del compromiso por el “otro”.

Por otra parte, uno de los descubrimientos más importantes y, en cierta forma, sorprendentes es el de que *la esperanza se aprende*. Este cultivo de la esperanza pasa por este *guardar* reflexivo de los momentos concretos de esperanza que va modelando la conciencia pedagógica del educador. Supone, también un esfuerzo reflexivo de activación de ciertas convicciones o ideas-fuerza. Entre ellas se destacan la posibilidad de cambio y perfeccionamiento de las personas, que es más patente en los niños y jóvenes, y la creencia en la propia influencia como educador. Los educadores siempre pueden “dar razón de su esperanza”. Además, se ha de contar con el hecho educativo de que “l'autèntica esperança... mai no es pot demostrar ni perfilar ni calcular a partir de les 'lògiques' que imperen en una determinada societat..., sinó tan sols se'n pot donar testimoni” (Duch, 1998, p. 116). Este testimonio de esperanza que muchos educadores están ofreciendo a sus alumnos y compañeros es recogido a lo largo en esta investigación. Y, en cierta forma, la investigación completa (especialmente en su texto final) es *testimonio de esperanza*.

Con todo, el aprendizaje de la esperanza es susceptible de ser abordado desde un enfoque pedagógico más sistemático. Partiendo de una familiaridad con la esencia del fenómeno, siendo atraídos por su misterio, comprendiendo su importancia y necesidad, estamos preparados para emprender el camino de una *pedagogía de la esperanza*.

## CAP. 13. AVANCES DE UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA DESDE LOS HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

---

### 13.1. ¿QUÉ COMPETENCIA PEDAGÓGICA?

---

El reto decisivo que debe afrontar la pedagogía es el de ofrecer conocimiento que sea capaz de mejorar realmente la práctica educativa. Teniendo en cuenta la naturaleza pedagógica de esta investigación, es necesario ofrecer —aunque sea a grandes rasgos— indicios sobre el posible aporte a la práctica educativa real y cotidiana.

Ante todo, es necesario plantear la propia postura acerca de la relación teoría-práctica como marco explicativo de cualquier propuesta derivada de este estudio. Como se ha expresado ya en el Cap. 3, la idea de que se pueda —y se deba— desarrollar una teoría pedagógica que contribuya a una toma de decisiones racional y deliberada, que pueda aplicarse como se aplican otro tipo de conocimientos técnicos, se aleja significativamente de la experiencia real de los educadores. En efecto, esta forma de concebir la relación teoría-práctica pedagógica no es coherente con la naturaleza y la dinámica propia de las relaciones, situaciones y acciones pedagógicas vividas cotidianamente. Al mismo tiempo, la idea del profesor reflexivo como alguien que es capaz de teorizar *en* la práctica (aplicando sus conocimientos teóricos pedagógicos) es inviable (van Manen, 1995):

...Aún con las mejores intenciones, las cosas no suceden de ese modo. Lo que hace difícil la auténtica reflexión en la acción es que la vida en las aulas es contingente, dinámica, y siempre cambiante: cada momento, cada segundo es una situación específica. Los momentos de enseñanza son incidentes en curso que requieren acciones instantáneas (p. 40)

En la vida real, además, las acciones del educador están penetradas de un sentido ético. A cada momento se ven obligados a decidir qué es lo bueno, qué es lo mejor, qué es lo debido para sus alumnos. Por este motivo, van Manen (Ibíd.) propone que la competencia pedagógica de los educadores sea concebida y desarrollada como tacto:

... He sugerido que la naturaleza interactiva de la enseñanza y el tipo de conocimiento aplicado en esta acción se parece al tipo de experiencia que ordinariamente llamamos "tacto" o, mejor "tacto pedagógico". Con esta noción de tacto no estoy proponiendo algún tipo nuevo de destreza o base de conocimiento. Sino, más bien, la noción de tacto pedagógico puede ayudarnos a ver con una mirada fresca cuál es la naturaleza de la realidad experimentada de la enseñanza... Desde los años ochenta comencé a emplear la doble noción "solicitud y tacto pedagógico" para describir la habilidad didáctica-pedagógica improvisadora de saber instantáneamente, momento a momento, cómo tratar a los alumnos en situaciones de enseñanza aprendizaje interactivas. (Ibíd., p. 41)

Del mismo modo, el desarrollo de una teoría pedagógica que contribuya realmente a las exigencias prácticas de la docencia se concibe como el planteamiento de una *la teoría de lo único*. Se trata de una teoría que informa la acción de forma que se pueda responder adecuadamente a cada caso particular, a cada situación pedagógica concreta y a lo único de cada niño o joven al que uno educa. De hecho, "estamos interesados en la competencia porque queremos saber qué hacer y queremos ser capaces de distinguir lo que es bueno y lo que no lo es para un niño" (van Manen, 2003, p. 173). Esta teoría de lo único depende del aprendizaje reflexivo del educador, en el sentido aquí expuesto.

Por lo tanto, la pregunta que está latente en toda investigación fenomenológico-hermenéutica, es: *¿de qué forma desarrollar la competencia pedagógica como tacto y como solicitud pedagógica en los educadores?* Esta cuestión condensa la naturaleza y el sentido de toda propuesta de formación docente fruto de este tipo de enfoque.

Cabe aún una consideración preliminar antes de ofrecer algunos indicios sobre la utilidad práctica-formativa de una investigación sobre la esperanza pedagógica. En realidad, se puede declarar que la fenomenología no tiene ningún valor práctico porque "no se puede hacer nada con el conocimiento fenomenológico":

Desde el punto de vista de la razón instrumental puede que esta afirmación resulte bastante cierta, que no podemos hacer nada con el conocimiento fenomenológico. Pero, parafraseando a Heidegger, la cuestión más importante no es "¿podemos hacer algo con la fenomenología?", sino que lo que deberíamos plantearnos, en realidad, es: "si nos interesamos profundamente en la fenomenología, ¿puede ella hacer algo con nosotros?" (van Manen, 2003, p. 65).

¿Qué puede hacer la investigación FH por nosotros los educadores? Situados en esta perspectiva, a juicio personal, se abren dos posibles vías: el trabajo formativo con el texto fenomenológico y la adopción de algunas actividades/estrategias de este enfoque de investigación.

### 13.2. LO QUE EL TEXTO PUEDE HACER CON NOSOTROS

---

Van Manen (2007) mantiene que una fenomenología de la práctica “opera en el espacio de las relaciones formativas entre quiénes somos y quiénes podemos llegar a ser, entre cómo pensamos y sentimos y cómo actuamos. Y estas relaciones formativas tienen consecuencias pedagógicas para la vida práctica cotidiana y profesional” (p. 26). Es aquí donde desempeña su papel formativo la reflexión fenomenológica, como lectura o como escritura de textos. Variando los prefijos de ‘lo formativo’, pueden vislumbrarse diferentes relaciones formativas:

La fenomenología formativamente *informa, reforma, transforma, performa y preforma* la relación entre ser y práctica. In-formativamente, los estudios fenomenológicos hacen posible consejo y orientación solícita. Re-formativamente, los textos fenomenológicos nos hacen una demanda, cambiándonos en la dirección de aquello que podríamos llegar a ser. Trans-formativamente, la fenomenología tiene valor práctico en la medida en que alcanza lo más profundo de nuestro ser, provocando un nuevo llegar a ser. Per-formativamente, la reflexión fenomenológica contribuye a la práctica del tacto. Y pre-formativamente, la experiencia fenomenológica otorga importancia a los significados que nos influyen antes incluso de que seamos conscientes de su valor formativo” (Ibíd.)

A lo largo de este trabajo (especialmente en el capítulo 4) se ha expuesto *el modo* y la *razón* por la que el texto puede llegar a producir esta influencia formativa. Se trata, en suma, de *vivir la experiencia* de la pedagogía gracias al texto. Las cualidades del texto (poéticas, páticas, dialogales, etc.) permiten que los significados pedagógicos que allí se tratan provoquen el cuestionamiento y la reflexión acerca de la forma en que vivimos nuestra vida con los niños y jóvenes a quienes educamos. Como afirma van Manen (2003), “debemos ‘escuchar’ a la pedagogía para ser capaces de actuar de una forma pedagógica mejor el día de mañana” (p. 164).

A nivel experiencial, podría describirse la manera en que el texto nos interpela abriéndonos la puerta de la reflexión solícita y del tacto pedagógico. Aquí se toma como ejemplo la posible lectura del texto fenomenológico sobre la esperanza pedagógica:

- Permite comprender de forma vivencial qué es lo esencial en pedagogía: *“Es cierto, sin esperanza ¿cómo se puede educar a alguien?”, “¿Así pues, ¿es el compromiso lo que condiciona el tener esperanza y afecto por ellos...?”*
- Provoca el cuestionamiento de la propia actuación pedagógica: *“Esta sí que es una forma considerada de tratar a un niño... ¿actúo también yo de esta forma?”, “¿Se sentirán también así mis alumnos?”, “¿Me dejo llevar por las percepciones negativas de mis compañeros ante tal alumno?”*
- Descubre el aspecto crítico de ciertos significados en los cuales vivimos inmersos ordinariamente de forma pre-reflexiva: *“Mis objetivos educativos tan estrictamente perseguidos, ¿son el antídoto de mi esperanza?”, “Esta forma de referirse a los alumnos que ordinariamente adoptamos en el centro, ¿revela el hecho de que no esperamos realmente grandes progresos de ellos?”*
- Permite descubrir y apropiarse posibles modos de ser educador: *“¿Realmente me gustaría vivir así la esperanza por mis alumnos!”, “¿Esto es lo que hace falta en mi vida diaria en la escuela!”, “¿Así que soy yo “responsable” de este niño en un sentido no sólo legal sino más profundo y real?”, “¿Es mi “deber” tener esperanza por él?”*
- Desvela significados profundos de la vida pedagógica que pudieran estar velados por teorías vigentes, prejuicios comunes, o convicciones erróneas: *“No creía que un profesor pudiera ser tan importante en la vida de un niño...”*

Desde esta perspectiva fenomenológico-hermenéutica de la competencia pedagógica, Jordán (2008) llevó a cabo una experiencia práctica de la lectura de textos fenomenológicos como estrategia de formación docente. Esta investigación tenía como objetivo explorar la influencia de la lectura de un texto fenomenológico reportada por una docena de profesores en ejercicio. Así, se les propuso la lectura de *“El tono en la enseñanza”* (2004) de van Manen dándoles algunas sugerencias: leerlo de forma personal profesional (como educadores) y no de forma pragmática-académica; *dialogar* con las experiencias y comentarios expuestos por el autor; y escribir de forma paralela a la lectura los sentimientos, pensamientos, juicios, etc., suscitados por el texto.

Jordán destaca que todos los participantes vivieron un alto grado de implicación y se sintieron realmente motivados por la lectura del texto. Sin embargo, lo más importante fue la experiencia formativa que cada uno de ellos iba teniendo con esta lectura. De entre

los numerosos comentarios escritos por los profesores-lectores, algunos de entre los más destacados son los siguientes (op. cit, pp. 144-146):

“Al leer los comentarios de Van Manen se me *iluminan* y se me *hacen más conscientes* cosas que yo *ya sabía antes* de algún modo, incluso que de alguna manera ya hacía, pero sobre las cuales *no me había planteado antes el porqué*. Simplemente creía que se tenían que hacer así, y ya está. El hecho de haber leído este libro *me ha activado este sentimiento reflexivo* de encontrar *el porqué* de cada cosa que debo hacer. Y si sé por qué se ha de hacer algo, es más fácil ir mejorándome como profesor” (Y8)

“Cuando pienso en mi responsabilidad como educador y miro a los niños con una mirada pedagógica, *ahora intento pensar en cada momento* cuál es la manera correcta de hablar, qué he de decir, qué he de hacer, cómo conducirme, qué manera es la mejor en cada momento para que estén atentos, cuándo debo exigirles... Pienso que eso se debe a la lectura de este libro, *que me está pidiendo todo eso*. Antes me preguntaba esas cosas a veces, sin exigirme tanto. Ahora me cuesta hacer cualquier cosa cuando estoy con los niños *sin pensar en* «El tono en la enseñanza»” (S6).

“La anécdota de las estrellas de mar, salvadas por aquel joven comprometido con la vida, que narra Van Manen... me ha llevado a preguntarme: ¿podré yo sacar adelante algunos niños que aparentemente no tienen mucho futuro educativo? A veces, es verdad que al ver que son muchos, cada uno con sus circunstancias y algunos con problemas serios, viene la tentación de rendirse y atender al grupo, pensando «¡sálvese quien pueda!». Sin embargo, después de leer esa historia y los comentarios de Van Manen, se me ha metido dentro una inquietud: ¿no vas a poder hacer algo más por fulanito y menganito? Y me cuesta no responder con esperanza: ¡Quizás si les das un plus de dedicación, alguno de ellos saldrá de su situación penosa!” (E8).

“Si me preguntaran si es útil un libro como éste, evidentemente diría que sí. Alguno puede pensar que son «cuatro anécdotas» con algunas reflexiones, pero yo creo que va más allá. Hay mucha literatura científica sobre la educación que, aunque pueda ser necesaria, frecuentemente se aleja de la práctica diaria. Con una narración como la de este libro una puede sentirse inmediatamente identificada en los numerosos ejemplos que nos retratan y dan que pensar sobre la propia práctica” (E11).

Jordán (op. cit), concluye que en las reflexiones personales recogidas se hace patente que todos los profesores participantes

...han suscrito que la lectura del contenido de los textos fenomenológicos ofrecidos en esta ocasión les ha hecho cambiar muchos esquemas y actitudes pedagógicas, les ha esclarecido y despertado su conciencia educadora, les ha hecho sentirse más comprometidos profesional y éticamente en su relación con los alumnos, y les ha suscitado la aspiración de *ser* verdaderos educadores: desde los sencillos detalles de la práctica, pero orientados hacia el horizonte de la excelencia pedagógica (pp. 148-149)



A pesar de este intento descriptivo, resta una parte de inefabilidad en la experiencia que hace imposible explicar cabalmente qué es lo que sucede cuando uno es afectado por una lectura de esta naturaleza. Sobre todo, teniendo en cuenta que el educador que lee el texto se apropia de él (Ricoeur, 2001) y se comprende a sí mismo de un modo nuevo. Ya que “comprender es *comprenderse ante el texto*. No imponer al texto la propia capacidad finita de comprender, sino exponerse al texto y recibir de él un yo más vasto” (p. 109). Llegar a este *yo pedagógico* transformado y ensanchado en su horizonte de posibilidades existenciales es la más importante —y más difícil de asir— consecución del texto fenomenológico.

De la misma forma, es necesario destacar que tanto la escritura y como la lectura de textos fenomenológicos son experiencias nada fáciles en su género (Thomson, 2008). En realidad, el investigador se enfrenta a un auténtico reto a la hora de escribir el texto fenomenológico. Necesita ser consciente que el significado no-cognitivo que intenta exponer “es el significado especial del texto fenomenológico cuando nos toca, interpela, intriga, fascina o nos habla; cuando desborda, por así decirlo, el significado lingüístico más literal y común” (van Manen, 1996, p. 20). Así se entiende que resulte fácil que el escritor falle en su intento de crear un texto de esta naturaleza.

Sin embargo, es también posible que quien falle sea el lector del texto, ya que “podemos ser ciegos a una descripción fenomenológica tal como podemos ser ciegos a un poema” (ibíd.). En efecto, es tan importante desarrollar la sensibilidad para escribir textos fenomenológicos como la sensibilidad para leerlos de forma provechosa desde el punto de vista formativo. No es algo que se deba dar por supuesto. Es en este contexto, y teniendo como presupuesto que se trabaja con textos fenomenológicos “de calidad” (como los de van Manen y otros autores reconocidos), se hace patente la necesidad de desarrollar este tipo especial de sensibilidad lectora mediante experiencias como la descrita más arriba. En ella los maestros son invitados a la lectura de un texto y *conducidos* en la experiencia de ser influidos y/o dejarse influir por él.

### 13.3. LO QUE EL MÉTODO PUEDE HACER POR NOSOTROS

---

¿De qué modo el método FH contribuye al desarrollo de la competencia pedagógica (en el sentido de carácter reflexivo y tacto)? En primer lugar, partiendo del hecho de que

las situaciones educativas vividas por los educadores reales y concretos son siempre únicas, se trata de desarrollar la capacidad de saber qué hacer y cómo ante situaciones pedagógicas emergentes y únicas. La investigación FH configura esta teoría de lo único al fortalecer la relación entre la investigación y la vida real, entre la reflexión y el tacto para interactuar con los educandos. Este fortalecimiento se da en la medida en que es capaz de (van Manen, 2003, pp. 170-171):

- Reinstaurar la experiencia vivida como una base válida para la acción práctica. Esto supone redescubrir nuevas fuentes de investigación: experiencias vividas, filosofía, novelas, poesía, formas artísticas, experiencias personales, etc.
- Poner el acento en la clarificación de los principios que hacen que cualquier situación o relación social vivida entre adultos y niños sea *pedagógica*, en lugar de intentar producir procedimientos técnicos para la toma de decisiones o un conjunto de reglas para la actuación docente práctica.
- Convertir la escritura en una forma de aprendizaje reflexivo con el efecto dialéctico de activar la conciencia sobre el significado y la importancia de las situaciones y las relaciones pedagógicas.

En segundo lugar, centrando la atención en la dimensión personal, “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” (Van Manen, 2003, p. 6). En efecto, la persona que se involucra en esta experiencia investigadora se encuentra en una situación de aprendizaje intensivo y profundo de todas aquellas actitudes y/o condiciones que materializan la investigación fenomenológico-hermenéutica.

Principalmente, se destaca el hecho de que “la reflexión fenomenológico-hermenéutica profundiza en el pensamiento y, por lo tanto, radicaliza las ideas y las acciones que fluyen de él” (Ibíd., p. 169). De esta forma, le dispone a una reflexión solícita, crítica y exigente sobre el significado y el sentido de las experiencias educativas vividas cotidianamente. Esta forma de reflexión promueve un cambio de mentalidad radical acerca de un sinnúmero de cuestiones pedagógicas, epistemológicas y metodológicas. Por ejemplo, *¿Qué significa ser pedagógicamente “competente”? ¿Cómo se constata que una teoría es válida en pedagogía? ¿Qué valor tiene la generalización del conocimiento pedagógico?* Estas cuestiones, por ejemplo, podemos darlas por supuestas, pensando que

son válidas tal como las concebimos —de una forma puramente teórica y abstracta— aunque, de hecho, veamos que no se vinculan realmente con nuestra vida real. Por el contrario, en esta modalidad de investigación se exige una revisión seria de toda la constelación de pre-supuestos personales que están relacionados con la experiencia de educar. La reflexión fenomenológico-hermenéutica supone la *puesta entre paréntesis* de nuestra actitud natural ante la experiencia vivida, de nuestros presupuestos y prejuicios, de las teorías que hemos ido acumulando acerca de un determinado fenómeno, etc.

Del mismo modo, la reflexión-teorización que van Manen propone es *solicitud pedagógica* en la medida en que el educador se esfuerza por mantener una orientación firme de búsqueda de lo mejor para los niños y jóvenes a quienes educa. Esta firmeza de la orientación radica también en que, como investigadores-educadores, “no separamos la teoría de la vida, lo público de lo privado. No estamos siendo simplemente pedagogos aquí e investigadores allá: somos investigadores orientados al mundo de la vida de una forma pedagógica” (Ibíd., p. 166). Firmeza quiere decir también que el investigador adopta un enfoque pedagógico, al margen de cualquier otro tipo de interés (psicológico, curricular, administrativo, etc.).

Además, tal como Gibson y Hanes (2003) explican, la práctica de la investigación capacita para comprender la complejidad de la experiencia humana real; facilita una comprensión sensible de las experiencias vividas por otras personas; fomenta el aprendizaje reflexivo capacitando a la persona para ser más receptivo situacionalmente y para manejar la complejidad.

En tercer lugar, algunas actividades del enfoque FH de investigación pueden ser adaptadas para promover la reflexión crítica sobre los significados de la experiencia vivida de los profesores. Por ejemplo, Mostart (2002) llevó a cabo un estudio con la finalidad de ayudar al profesorado de un centro escolar a explorar y cuestionar su pedagogía de una forma reflexiva y crítica. Para ello adoptó la metodología fenomenológica inspirándose en la concepción y actividades de van Manen. La investigadora orientó el trabajo de un grupo de profesores en el estudio fenomenológico (grupal) del “apoyo social” en la experiencia docente cotidiana. Mediante el análisis de anécdotas elaboradas por los participantes y un esfuerzo conjunto de reflexión fenomenológica, los profesores llegaron a determinar el significado vivido de esta experiencia en el contexto de su práctica educativa. Del mismo modo, el grupo de profesores fue involucrado en un proceso continuado de escritura-

reflexión al final del cual evaluaron el impacto que tuvo el descubrimiento del significado de la experiencia en su práctica.

Este estudio ofrece pistas valiosas para el trabajo con los profesores en el contexto de los centros escolares. La secuencia de actividades que se adoptaron en el estudio, puede servir de inspiración para el estudio conjunto de la esperanza. Así, una propuesta de reflexión-formación centrada en este fenómeno podría ser la siguiente<sup>158</sup>:

1. Pedir a los participantes que expliciten por escrito sus pensamientos, conocimientos, suposiciones, etc., previas acerca de la esperanza pedagógica. Este material servirá para la confrontación continua/final del conocimiento fenomenológico obtenido.
2. Compartir una anécdota o relato acerca de la esperanza pedagógica que refleje la dimensión vivida de esta experiencia.
3. Escribir la experiencia trayendo a la conciencia reflexiva aquello que, hasta este momento, era una experiencia vivida (conocimiento de naturaleza pre-reflexiva).
4. Reflexión conjunta llevando a cabo el proceso de reducción en sus diversas modalidades (hermenéutica, eidética, fenomenológica, etc.).
5. Determinación de las estructuras esenciales de la experiencia vivida.
6. Al cabo de un tiempo, realizar una segunda exploración para determinar cuál es el impacto de los significados descubiertos acerca de la esperanza sobre la práctica personal. En esta etapa los profesores recurren a su experiencia vivida con los alumnos actuales y reales. Describen (textualmente) una experiencia vivida de esperanza pedagógica con alguno(s) de sus alumnos.
7. Se repite el proceso de compartir la experiencia, reflexionar sobre ella y hallar los significados esenciales. Esta vez la reflexión se centra en las implicaciones que la esperanza tiene en la acción pedagógica de cada profesor concreto.
8. Los profesores son invitados a formular un texto (con las características de un texto fenomenológico) para comunicar a otros profesores el significado que tiene la esperanza pedagógica en su experiencia vivida con los alumnos.

---

<sup>158</sup> Esta secuencia es una adaptación y ampliación propia de lo que propone la autora citada.

9. El investigador-educador que actúe de facilitador de este proceso (que, evidentemente, debe conocer a fondo la aplicación de esta metodología) puede elaborar una descripción acerca de *cómo* viven los profesores este proceso de indagación fenomenológico-hermenéutica. Esto puede ser de gran utilidad para detectar las debilidades y fortalezas del método empleado en función del fin de ayudar a los docentes a reflexionar de forma solícita sobre el significado vivido.

Además de esta propuesta de actividades, pueden hacerse otras adaptaciones de las actividades de investigación de la FH para ayudar a los educadores a reflexionar sobre su propia experiencia vivida. Por ejemplo, el método de variación imaginativa puede ayudar a clarificar los temas pedagógicos que están presentes en los relatos anecdóticos de los profesores (Van Manen, 2002e, p. 222). Se trata de que los participantes re-escriban el texto desde un punto de vista variado e imaginativo de forma que se pueda “manipular” la experiencia. Por ejemplo, si el profesor escribe una anécdota sobre un determinado suceso vivido con sus alumnos (o con alguno en concreto), puede re-escribir este relato como si el autor fuera un alumno imaginario observador de aquella situación.

Muchas otras posibilidades pueden extraerse de los trabajos que en otros contextos se están realizando con la finalidad de aprovechar los recursos formativos propios de la FH. Por ejemplo, Thomson (2008), que llevó a cabo una investigación sobre la educación a distancia en el contexto sudafricano, afirma que

los prácticos de la educación superior... tienen la obligación no solamente de investigar permanentemente su propia práctica, sino de hacerlo de forma que le empuje a una nueva consideración de qué es lo que significa comprometerse en la investigación y pedagogía críticamente reflexiva. Hay un imperativo urgente de obtener comprensiones frescas sobre la práctica existente y moverse más allá de los caminos familiares y muy desgastados... La fenomenología hermenéutica (interpretativa), como filosofía y como metodología de investigación, provee un punto de partida particularmente apropiado para tal camino. (p. 2)

Es de desear que en un futuro próximo el camino de la fenomenología hermenéutica sea emprendido también en el contexto hispanoamericano para beneficio de la investigación educativa y la formación docente.

## CAP. 14. VALORACIÓN CRÍTICA DE LA INVESTIGACIÓN

---

Una visión auto-crítica de un trabajo como este es una tarea tan difícil como el de contemplar panorámicamente un paisaje siendo, al mismo tiempo, parte de él. Sin embargo, se convierte en una tarea asequible si consiste simplemente en una explicitación de los límites y las posibilidades de la investigación sobre los que se ha reflexionado *durante* su desarrollo.

En efecto, ambas han sido dos experiencias bastante frecuentes. En varias ocasiones se ha experimentado la necesidad de poner límites o de aceptarlos —cuando han sido impuestos por las condiciones de la indagación— y, al mismo tiempo, se han vislumbrado senderos abiertos hacia el futuro a partir de los hallazgos obtenidos.

### 14.1. FRONTERAS Y LIMITACIONES

---

Los límites con un sentido de “frontera”, es decir la delimitación intencional del alcance de la investigación, es una medida obligada para todo investigador. Podemos enumerar algunas de estos **límites-fronteras** trazados intencionalmente tanto en el inicio como durante el desarrollo de la investigación:

- El fenómeno de la EP se ha estudiado únicamente *desde la experiencia del educador y no desde la experiencia del educando*. Esto obedece a la percepción que, ya desde el inicio de esta investigación teníamos,<sup>159</sup> de que cada una de estas dimensiones vividas

---

<sup>159</sup> Percepción que cambió una vez finalizado el PT, donde sí planteamos la investigación de la esperanza también desde la perspectiva del educando.

de la esperanza merecían una investigación doctoral propia. Se privilegió, en todo caso, la profundidad que supone abordar sólo una perspectiva. Con todo, una pequeña introducción se ha hecho a la experiencia del educando en el TF final para destacar de una forma más vívida y significativa la forma en que la EP actúa, así como su sentido e importancia.

- La relación pedagógica se ha considerado casi exclusivamente desde la perspectiva de los profesionales de la educación (maestros, profesores, orientadores, etc.) y muy escasamente desde la de los padres. Nuestra intención inicial era la de llegar a explorar y determinar los significados esenciales que las asimilan y las diferencian. Pero, este propósito se ha reducido a una simple mención de ciertas diferencias encontradas con un escaso tratamiento. La constatación de que este objetivo requería un trabajo paralelo y doble que el llevado a cabo (entrevistas conversacionales, material experiencial, análisis, etc.) es lo que nos detuvo en la empresa.
- La profundización filosófica que ha precedido y acompañado esta investigación ha sido el aspecto que más delimitación ha requerido y, al mismo tiempo, el más difícil de determinar. En este sentido, partiendo del carácter práctico-pedagógico de esta investigación, en el estudio filosófico se ha llegado siempre hasta donde parecía necesario para alcanzar: una comprensión *aplicativa* (en el sentido que propone Gadamer, 1988), una coherencia interna en el sistema de ideas desarrollado, y una justificación personal consistente de la aplicación de los diferentes métodos.

En lo que respecta a los **límites-limitaciones** que esta tesis no ha podido sobrepasar hemos tenido y tenemos presentes las siguientes:

- La profundización desigual en muchos aspectos teóricos, especialmente filosóficos. Dada la riqueza conceptual encerrada en corrientes como la fenomenología y la hermenéutica (y la ingente cantidad y variedad de material disponible), ha sido muy difícil tratar con la debida profundidad muchos aspectos básicos. Somos conscientes de que muchos temas son *centrales* para cada una de las concepciones —y que enriquecerían grandemente la práctica de la investigación—, pero el tratamiento de otros ha absorbido toda nuestra atención y tiempo. A esto hay que añadir la insuficiente formación filosófica de base de la investigadora. Tenemos en mente, por ejemplo, la noción del *mundo de la vida*, la *intencionalidad*, la *intersubjetividad*, la *corporeidad*, el “rostro” (desde la fenomenología) y la *historicidad de la comprensión*, la *verdad de la obra de arte*, la noción de “*Bildung*”, muchas cuestiones relativas al lenguaje

y al texto (desde la hermenéutica). El recurso que hemos adoptado ha sido partir de la asimilación vanmaniana de estos temas a sabiendas de que otros autores los han tratado con mayor profundidad y/o que son justamente reconocidos por sus aportes al tema en cuestión. Este el caso, por ejemplo, de la consideración de la obra de arte para la investigación del significado, de tanta importancia en *“Verdad y Método”* de Gadamer y que mencionamos muy brevemente, siguiendo a van Manen (Cap. 4). Nuevas incursiones en el terreno de los fundamentos de la FH podrían quizá provocar una modificación de los esquemas conceptuales actuales de la investigadora, dando así un sentido diferente o más profundo a las cuestiones tratadas.

- La riqueza de significados extraídos en el proceso de análisis-reflexión de la experiencia no están recogidos completamente en el TF final. En efecto, aunque este texto tiene una gran variedad y riqueza de significados, lo cierto es que otros todavía *“han quedado en el tintero”*, por decirlo así<sup>160</sup>. Esto se debe a la todavía insuficiente habilidad y experiencia como escritora de textos de esta naturaleza, por una parte, y a la necesidad de imponer límites al tiempo y al espacio dedicados a esta parte de la investigación, por otra. En realidad, sólo mediante trabajos textuales posteriores podrá ser explotado todo el fondo experiencial de que se dispone.
- La ausencia de un trabajo de confrontación de los hallazgos de la investigación con los educadores participantes mediante entrevistas conversacionales (con alguna excepción). Evidentemente, no con el fin de buscar su interpretación, sino de *verificar* la esencialidad de los significados para la *experiencia vivida de la persona concreta y real*. Esto podría suplirse mediante la lectura del TF por parte de los participantes y el posterior diálogo formativo acerca de su contenido.

## 14.2. SENDEROS ABIERTOS

---

Es un lugar común plantear el final de una investigación doctoral como un *verdadero comienzo*. Efectivamente, este es un hecho y nuestra impresión personal a la

---

<sup>160</sup> Algunos de estos temas “pendientes” han sido mencionados ya en el capítulo 13 de esta parte final.



hora de elaborar este capítulo conclusivo. Este auténtico comienzo y las posibilidades que entrevemos a partir de esta investigación es el tema de reflexión de las siguientes líneas.

Un primer sendero que se vislumbra va en la dirección de **los aportes de esta tesis**. Esta contribución, a nuestro modo de ver, reside tanto en el método como en el contenido de la investigación en sí misma.

En lo que respecta al **método** esta investigación representa una introducción más amplia y consistente de la que ya se hizo previamente (Ayala, 2007a) al aporte de van Manen. De esta forma se pretende sentar las bases para que el enfoque metodológico de van Manen y su concepción pedagógica sean conocidos en el contexto de la investigación-teorización educativa actual del ámbito hispanoamericano. El presente trabajo puede provocar un verdadero interés no sólo por conocer más de cerca esta metodología, sino por aplicarla. Creemos que para muchos otros investigadores y/o educadores puede significar una experiencia profesional decisiva. Con todo, lo realmente decisivo será que esta metodología tome parte activa en el terreno de la investigación educativa. Como puede observarse en la siguiente ilustración, la FH es el único enfoque que responde a las cuestiones de significado y de sentido. Ésta es la razón por la que está llamado a ocupar un lugar central en el conjunto de los métodos más al uso.

ILUSTRACIÓN 9: CENTRALIDAD DEL ENFOQUE FH EN RELACIÓN CON OTROS ENFOQUES DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



En esta misma línea, es necesario mencionar que ciertas nociones y prácticas implicadas en la FH de van Manen no siempre son fácilmente asequibles al investigador por su carácter de implícitas. Por este motivo, la explicitación de los fundamentos epistemológicos y metodológicos del método contenida en esta tesis puede constituir una ayuda significativa para quienes estén interesados en su adopción y en su puesta en práctica.

En cuanto al **contenido de la investigación** este trabajo representa una primera exploración sistemática y relativamente profunda al tema de la esperanza pedagógica de los educadores. Además, dada la naturaleza del tema tratado, puede constituir un precedente en la investigación de aspectos educativos relativos a la dimensión ética-personal desde un enfoque pedagógico-práctico.

Otro sendero que se abre es el del **aprovechamiento de los hallazgos de la investigación** sobre la esperanza pedagógica. En este sentido, es relevante lo que se ha dicho anteriormente (Cap. 13) sobre las posibles y variadas estrategias para la formación docente, tanto desde el MFH como desde el TF final.

En una línea afín, se contempla también la prometedora posibilidad de dar lugar a una continuidad de carácter formativo con los mismos educadores participantes de la investigación, como se ha mencionado más arriba. La oportuna lectura del texto puede significar una profundización formativa en los que de una manera muy inicial han tenido la oportunidad de hacer esos profesores, maestros, psicopedagogos, etc.; es decir, en adquirir una conciencia más reflexiva sobre su experiencia vivida.

Un tercer sendero abierto es el de las **líneas de investigación** de las que esta investigación puede ser el preludio. Éstas posibles temáticas son de tres tipos diferentes: temas que necesitan un enfoque FH para ser abordadas, temas que requieren otros enfoques de investigación educativa, y temas relativos a la propia metodología de investigación.

Los temas de investigación propios de un **enfoque fenomenológico-hermenéutico** pueden concebirse como las respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo viven las personas, los niños o jóvenes, la esperanza de sus educadores? (Características esenciales, modo de manifestarse, importancia, etc.)
- ¿Cómo es la experiencia materna y paterna de la esperanza? (Características esenciales, modo de manifestarse, importancia, etc.)
- ¿Cómo se vive la esperanza pedagógica en situaciones educativas “extremas”: refugios, cárceles, albergues, etc.?

Además, un par de cuestiones que surgieron en el cuestionamiento inicial de esta investigación (final del Cap. 2) no han sido tratadas y resultarían un tema interesante de investigación:

- ¿De qué forma se relacionan con la esperanza pedagógica los valores del educador?
- ¿Cuál es la relación entre la esperanza vivida y el *sentido de competencia pedagógica* que experimenta el educador acerca de sí mismo?

Por su parte, las cuestiones que son propias de **otros enfoques y métodos de investigación**, planteadas ya en algunos lugares de la investigación son:

- ¿Cuál es el origen de las convicciones influyentes en la mentalidad que penetra la vivencia de la esperanza? ¿Puede determinarse el origen de estos significados?
- ¿De qué forma influye el contexto próximo de trabajo del profesorado en su mentalidad relativa a estas convicciones?
- ¿Qué factores pueden contribuir al surgimiento y crecimiento de la esperanza pedagógica de los educadores?
- ¿Qué influencia tiene en la esperanza/desesperanza de los profesores la forma en que se trata el tema de la educación en los medios de comunicación?
- ¿De qué forma podría influir en la esperanza del profesorado la formación psicopedagógica?
- ¿Qué mentalidad predomina en el contexto educativo actual respecto de esta experiencia? ¿Y en un determinado centro escolar?

- ¿Qué medios (por ejemplo, el cine) pueden aprovecharse para contribuir a difundir la importancia y sentido de la EP?
- ¿Qué significado e importancia tienen ciertas prácticas educativas en el modo y grado de favorecer la vivencia de la EP por parte de los profesores? (Por ejemplo, la manera de transmitir a los nuevos profesores la información sobre los alumnos anteriores).
- ¿Qué contenidos de la formación psicopedagógica de ciertos centros de nivel superior están en sintonía o en contradicción con una pedagogía de la esperanza? Por ejemplo, ¿qué tipo de mensajes explícitos e implícitos se transmiten sobre la posibilidad de cambio de los niños y jóvenes?
- ¿Cuál es el papel del lenguaje verbal y no verbal en la transmisión de la esperanza a los educandos y/o otros adultos implicados?
- ¿De qué forma está implicada la esperanza pedagógica en la práctica curricular (por ejemplo, la forma en que se planifican, concretan y evalúan los objetivos curriculares)?
- ¿Qué tipo de creencias mantienen de forma implícita (no a nivel declarativo) los educadores acerca del fenómeno educativo, la influencia pedagógica, la relación pedagógica, etc.?

Finalmente, una tercera línea de investigación que se abre es la relativa al propio ***método fenomenológico hermenéutico***:

- ¿De qué forma puede verificarse la complementariedad del MFH con otros enfoques de investigación más al uso?
- ¿Cuáles son los obstáculos y las ventajas de la introducción de esta práctica investigadora en el contexto hispanoamericano y/o más próximo?
- ¿Cuáles podrían ser los mecanismos prácticos para la formación de investigadores desde esta concepción?

Como puede adivinarse, los senderos aquí abiertos son múltiples y atractivos, pero constituyen tan sólo una pequeña muestra de las grandes posibilidades que se vislumbran a partir de la investigación propia de este trabajo. En este sentido, podría concluirse que el

valor de este estudio no debe ser apreciado únicamente por lo que desentraña y aporta al tema abordado, tan sumamente interesante por sí mismo como escasamente tratado en el horizonte de la investigación pedagógica actual; el valor de esta investigación radica, también y casi en igual medida, en la profundización que invita a realizar dentro de la misma línea y de otras que no estaban contempladas al inicio de la misma. Todo un reto, en fin, tanto para la autora del trabajo como para quienes que se animen a abordar cualquiera de los temas, entre otros, anteriormente señalados.

## ÍNDICE DE CUADROS

---

CUADRO 1: PREGUNTAS FH Y PREGUNTAS NO-FH RELATIVAS AL FENÓMENO DE LA ESPERANZA PEDAGÓGICA .....	27
CUADRO 2: GUÍA PARA LA ESCRITURA DE PROTOCOLOS .....	247
CUADRO 3: GUÍA PARA RESPONDER A LAS PREGUNTAS DE PROFUNDIZACIÓN DE LA DEV .....	251
CUADRO 4: EJEMPLO DE ANÁLISIS MACROTEMÁTICO .....	276
CUADRO 5: EJEMPLO DE ANÁLISIS MICROTEMÁTICO .....	277
CUADRO 6: EJEMPLO DE REDUCCIÓN HERMENÉUTICA SOBRE EL SIGNIFICADO “CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD”. .....	286
CUADRO 7: DISTINCIÓN ENTRE LA ESPERANZA Y EL OPTIMISMO MEDIANTE REDUCCIÓN.....	294
CUADRO 8: EJEMPLO DE LA NECESIDAD ESENCIAL RELATIVA DEL SIGNIFICADO “DESCUBRIMIENTO” .....	296
CUADRO 9: EXPLORACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE LOS SIGNIFICADOS DE “OBTENER RESULTADOS POSITIVOS” Y “LA NECESIDAD DE ‘VER’” .....	299
CUADRO 10: ESQUEMA-RESUMEN DE LOS TEMAS ANALIZADOS COMO POSIBLES SIGNIFICADOS ESENCIALES DE LA ESPERANZA PEDAGÓGICA .....	307

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

---

ILUSTRACIÓN 1: CONCEPTOS CLAVE DE LA ANTROPOLOGÍA DE LA ESPERANZA DE LAÍN ENTRALGO .....	57
ILUSTRACIÓN 2: PREGUNTA FENOMENOLÓGICA Y PREGUNTA HERMENÉUTICA .....	170
ILUSTRACIÓN 3: CORRESPONDENCIA ACTO INTENCIONAL-CÍRCULO HERMENÉUTICO.....	171
ILUSTRACIÓN 4: DIMENSIONES DE LA INTERPRETACIÓN .....	172
ILUSTRACIÓN 5: CORRELACIÓN <i>EPOCHÉ</i> -DISTANCIAMIENTO HERMENÉUTICO .....	173
ILUSTRACIÓN 6: DIMENSIONES Y NOCIONES FUNDAMENTALES DE LA INVESTIGACIÓN FH.....	198
ILUSTRACIÓN 7: FASES DE LA INVESTIGACIÓN.....	205
ILUSTRACIÓN 8: PROCESO CIRCULAR DE REFLEXIÓN-ESCRITURA .....	275
ILUSTRACIÓN 9: CENTRALIDAD DEL ENFOQUE FH EN RELACIÓN CON OTROS ENFOQUES DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA .....	420

## ÍNDICE DE TABLAS

---

TABLA 1: ELEMENTOS BÁSICOS DEL MÉTODO FENOMENOLÓGICO.....	105
TABLA 2: MODALIDADES DE REDUCCIÓN PROPUESTAS POR VAN MANEN.....	161



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Arnal, J., Del Rincón, D, y Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Labor, S. A.
- Alerby, E. (2003): "During the break we have fun': a study concerning pupil's experience of school. *Educational Research*, 45 (1), 17-28.
- Averill, J.R., Catlin, G. Y Chon, K.K. (1990). *Rules of hope*. Michigan: Springer-Verlag
- Averill, J.R. (1996). Intellectual Emotions. En Harré, R. y Parrot, G. (coord.) *The Emotions. Social Cultural and Biological Dimensions* (24-38). London: Sage
- Ayala, R. (2007a). *Introducción a la concepción y aplicación del Método Fenomenológico-Hermenéutico de M. van Manen*. Tesina inédita para la obtención del título de *Máster de Iniciación a la Investigación*. Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Ayala, R. (2007b). "Relación de las asignaturas del Doctorado *Educació i Societat* y Proyecto de Tesis Doctoral: *La esperanza pedagógica en la experiencia vivida de la docencia*". Documento inédito, requisito para la obtención del *Diploma de Estudios Avanzados (DEA)*. Universidad Autónoma de Barcelona, 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.
- Barnacle, R. (2004): "Reflection on Lived Experience in Educational Research". En *Educational Philosophy and Theory*, 36 (1), 57-67.
- Bachkirova, T. (2005). Teachers Stress and Personal Values: An Exploratory Study. *Social Psychology International*, 26 (3), 340-352.
- Bakker, A., Gonzáles-Roma, V. Salanova, M. y Schaufeli, W. (2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior*, 68, 165-174.
- Bakker, A., Salanova, M. y Schaufeli, W. (2006). The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 701-716.

- Barnum, B. D. et al. (1998). Hope and social support in the psychological adjustment of children who have survived burn injuries and matched controls. *Children's Health Care*, 27, 15-30.
- Barone, T. (2001). *Touching Eternity. The Enduring Outcomes of Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Barratier, C. (Dir.) (2004). *Los chicos del coro*. Drama (95'). Barcelona: Cameo Media (cop. 2005).
- Benedicto XVI (2007). *Spe Salvi. Salvados en la esperanza*. Madrid: San Pablo.
- Benzein, E.G. y Berg, A.C. (2005). The level of and relation between hope, hopelessness and fatigue in patients and family members in palliative care. *Palliative Medicine*, 19 (3), 234-240.
- Berg, L., Skott, C. y Danielson, E. (2006): An interpretive phenomenological method for illuminating the meaning of caring relationship. *Scandinavian Journal of Caring Science*, 20, 42-50.
- Bloch, E. (1977): *El principio esperanza*. Tomo I. Madrid: Aguilar. Biblioteca Filosófica.
- Bloch, E. (1980): *El principio esperanza*. Tomo III. Madrid: Aguilar. Biblioteca Filosófica.
- Bollnow, O. F. (1962). *Filosofía de la Esperanza*. Buenos Aires: Compañía General Fabril Editora S. A.
- Bollnow, O. F. (1989). The Pedagogical Atmosphere. *Phenomenology and Pedagogy*, 7, 5-63, (traducido al inglés por van Manen). Documento digital descargado (13/02/07) de <http://www.phenomenologyonline.com/articles/bollnow.html>
- Bronson, J. y Konrad, K. (1997). Handling Difficult Times and Learning Resiliency. (Are you working with the Heartwood or Just the Bark?). *Annual AEE International Conference Proceedings. Speeches/Meeting Papers* (150), 13 p.
- Bruininks, P. & Malle, B. (2005). Distinguishing Hope from Optimism and Related Affective States. *Motivation and Emotion*, 29 (4), 327-355.
- Bullington, J (2006): Body and Self: a Phenomenological Study on the Ageing Body and Identity. *Medical Humanities*, 32 (25), 25-31
- Caeli, K. (2001). Engaging With Phenomenology: Is It More of a Challenge Than It Needs to Be? *Qualitative Health Research*, 11 (2), 273-281
- Camus, A. (2003). *El primer hombre*. (Séptima edición). Barcelona: Tusquets.
- Cano-García, F., Carrasco-Ortiz, M. y Padilla-Muñoz, E. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38, 929-940.

- Carbó García, J. R. (s.f.). Algunos aspectos del culto imperial en la Dacia Romana. Documento digital descargado (13/12/07) de [http://www.hottopos.com/notand8/carbo.htm#\\_ftn141](http://www.hottopos.com/notand8/carbo.htm#_ftn141)
- Castellini, L. (Dir.) (1988). *Don Bosco*. Drama Histórico (200'). Italia: Lux Vide y Rai Fiction.
- Catecismo de la Iglesia Católica* (1992). Ciudad del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Cela, J. y Palou, J. (2004). *Carta a los nuevos maestros*. Barcelona: Paidós.
- Chang, E. (1998). Hope, Problem-Solving Ability, and Coping in a College Student Population: Some Implications for Theory and Practice. *Journal of Clinical Psychology*, 54 (7), 953–962.
- Cheavens, J., Feldman, D., Gum, A., Michael, S. & Snyder, C. R. (2006). Hope Therapy in a Community Sample. A Pilot Investigation. *Social Indicators Research*, 77, 61–78.
- Chow Chi Shing J. (2001): *Researching a Teacher's and his Students' lived experience. Understanding the Pedagogical Dimension of Teaching through Anecdotal Writings. Researching a Teacher's and his student Lived Experience*. Tesis doctoral. Descargada (09/05/07) de <http://sunzi1.lib.hku.hk/hkuto/record/B31962403>. Depósito de la Universidad de Hong Kong.
- Cilento, F. (2007). Practical Hope: An Interdisciplinary Exploration. Documento digital descargado (07/05/07) de <http://www.re-vista.org/doc/Re%20-%20Fabrizio%20Cilento%20-%20Pandora's%20Hope.doc>.
- Compendio del Catecismo de la Iglesia Católica* (2007). Librería Editrice Vaticano. Documento online consultado en [http://www.vatican.va/archive/compendium\\_ccc/documents/archive\\_2005\\_compendium-ccc\\_sp.html](http://www.vatican.va/archive/compendium_ccc/documents/archive_2005_compendium-ccc_sp.html)
- Corominas, J. (1994). *Breve diccionario etimológico de la Lengua Castellana* (Tercera Edición y Sexta Reimpresión). Madrid: Gredos
- Corominas, J. (1980). *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico. Vol. II* (con la colaboración de José A. Pascual) Quinta reimpresión. Madrid: Gredos.
- Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrułnik, B. (2003). *El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después de un trauma*. Barcelona: Gedisa.
- D'Agostini, F. (2000). *Analíticos y continentales. Guía de la filosofía de los últimos treinta años*. Madrid: Cátedra.

- Davinson, S. & Simpson, C. (2006). Hope and advance care planning in patients with end stage renal disease: qualitative interview study. *British Medical Journal*, 333, (7574), 886-889.
- De la Cruz, San Juan (1989). *Poesías completas y comentarios en prosa a los poemas mayores*. Madrid: Aguilar.
- De Witt, L. y Ploeg, J. (2006). Critical appraisal of rigour in interpretative phenomenological nursing research, *Journal of Advanced Nursing*, 55 (2), 215-225.
- Díaz-Aguado, M. J. (1983). Las expectativas en la interacción profesor-alumno. *Revista Española de Pedagogía*, 162, 563-588.
- Diccionario Grandes Temas de la fe cristiana (1981). Equipo Internacional de Teólogos. Madrid: Ed. Don Bosco.
- Dickie, S. (1999). *The Lived Experience of Being A Distance Learner*. Tesis para la obtención del título de Master of Distance Education. Athabasca University, abril de 1999
- Dostal, R. (2006). Introduction. En Robert J. Dostal (ed.) *The Cambridge Companion to Gadamer*. Cambridge Collections Online. Consultado (16/11/08) en [http://cco.cambridge.org/extract?id=ccol0521801931\\_CCOL0521801931A004](http://cco.cambridge.org/extract?id=ccol0521801931_CCOL0521801931A004)
- Dowling, M. (2007). From Husserl to van Manen. A review of different phenomenological approaches. *International Journal of Nursing Studies*, 44 , 131-142.
- Downie, R.S. (1963). Hope. *Philosophy and Phenomenological Research*, 24 (2), 248-251.
- Duch, L. (1998). Epíleg: pedagogia i esperança. En F. X. Marín, V. Feixas, J. C. Mèlich, F. Torralba: *Vers una pedagogia amb rostre* (111-116). Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Dutchyn Ayers, T.A. (2006): A partnership in like-minded thinking-generating hopefulness in persons with cancer. *Medicine, Health Care, and Philosophy*. 10 (1), 65-80.
- Edward, M. (1983). Spes in the Early Imperial Cult: 'The Hope of Augustus'. *Numen*, 30 (1), 80-105.
- Ehrich, L. (2003). Phenomenology. The Quest for the meaning. En O'Donoghue, T. y Punch, K. (eds.). *Qualitative Educational Research in Action. Doing and reflecting*. (42-69). London: RoutledgeFalmer
- Ehrich, L. (2005). Revisiting Phenomenology: its potential for management Research. En *Proceedings Challenges or organisations in global markets, British Academy of Management Conference*, Said Business School, Oxford University (1-13). Documento digital descargado (30/08/08) de <http://eprints.qut.edu.au/archive/00002893/01/2893.pdf>
- Elbaz, F. (1992). Hope, Attentiveness, and Caring for Difference: The Moral Voice in Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 8 (5/6), 421-432.

- Elvin-Nowak, Y. (1999). The meaning of Guilt: A phenomenological description of employed mother's experiences of guilt. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40, 73-83.
- Emden, C. y Sandelowski, M. (1998). The good, the bad and the relative, part one: Conceptions of goodness in qualitative research. *International Journal of Nursing Practice*, 1998 (4), 206-212.
- Enciclopèdia Catalana (1985): *Diccionari de la Llengua Catalana*. Cinquena edició (reimpresió). Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- Escudero, J. A. (2005-2006). Corrents Actuals de la Filosofia (Apuntes personales de las clases presenciales y tutorías y Dossier de clases). Curso 2005-2006. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- 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.
- Feldman, D. & Snyder, C. R. (2005). Hope and the Meaningful Life: Theoretical and Empirical Associations between Goal-Directed Thinking and Life Meaning. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24 (3), 401-421.
- Fermoso, P. (1988-1989). El modelo fenomenológico de investigación en Pedagogía Social. *Educar*, 14-15 (1988-1989), 121-136.
- Ferrater Mora, J. (1979). *Diccionario de Filosofía, II*. Madrid: Alianza.
- Feudtner, C., Santucci, G., Feinstein, J., Snyder, C., Rourke, M. y Kang, T. (2007). Hopeful Thinking and Level of Comfort Regarding Providing Pediatric Palliative Care: A Survey of Hospital Nurses. *Pediatrics*, 119 (e186-e192). Documento digital descargado (09/05/07) de <http://www.pediatrics.org/cgi/content/full/119/1/e186>.
- Finlay, L. (s.f.). "The reduction and reflexivity: a dialectical dance?" Documento digital descargado de la página web de la autora (24/05/07) de <http://www.lindafinlay.co.uk/publications.htm>.
- Fitzgerald, J. (2007): Hope: A Construct Central to Nursing. *Nursing Forum*, 42 (1), 12-19.
- Fives, H., Hamman, D. y Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23, 916-934
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. (Segunda Edición en castellano). México: Siglo veintiuno.
- Fromm, E. (1984). *La revolución de la esperanza. Hacia una tecnología humanizada*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

- Fullat, O. (1988-89). La cultura: Hermenéutica del hombre. *Educar*, 14-15, 137-148.
- Fullat, O. (2002). *El Siglo postmoderno, 1900-2001*. Barcelona: Crítica.
- Fullat, O. (2005). *L'Autèntic origen dels europeus: el cristianisme en la formació d'Occident*. Barcelona: Pòrtic.
- Gadamer, H. G. (1988). *Verdad y Método I. Fundamentos de una Hermenéutica Filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. G. (1998). *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H.G. (2001). *Antología*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2002). *Verdad y Método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- García-Renedo, M. Llorens, S. y Salanova, M. (2003). ¿Por qué se queman los profesores? Prevención, trabajo y salud. *Revista del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo*, 28, 16-24.
- García-Renedo, M. Llorens, S. y Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire. A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, 66 (4), pp. 701-716.
- Gearing, R. E. (2004). Bracketing in Research: A Typology. *Qualitative Health Research*, 14 (10), 1429-1452.
- Geving, A. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, 23, 624-640.
- Gibson, S. y Hanes, L. (2003): The Contribution of Phenomenology to HRD Research. *Human Resource Development Review*, 2 (2), 181-205.
- Gilman, R., Dooley, J. & Frorell, D. (2006). Relative Levels of Hope and their Relationship with Academic and Psychological Indicators among Adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25 (2), 166-178.
- Giorgi, A. (2006). Concerning Variations in the Application of the Phenomenological Method. *The Humanistic Psychologist*, 34 (4), 305-319.
- Grimmet, P. (1997). A Search for Hope in Teaching and Teacher Education in Changing Times. Review Essay of David T. Hansen, *The Call to Teach*, 1995. *American Journal of Education*, 105 (Aug).
- Grondin, J. (2002a). *Introducción a la hermenéutica filosófica* (Prólogo de Hans-Georg Gadamer). Barcelona: Herder.

- Grondin, Jean. (2002b). Gadamer's Basic Understanding of Understanding. En Robert J. Dostal (ed.) *The Cambridge Companion to Gadamer*. Cambridge Collections Online. Consultado (16/11/08) en <[http://cco.cambridge.org/extract?id=ccol0521801931\\_CCOL0521801931A004](http://cco.cambridge.org/extract?id=ccol0521801931_CCOL0521801931A004)>
- Grondin, J. (2004). "El legado de Gadamer". Conferencia pronunciada el 10 de diciembre de 2003. *Congreso Internacional sobre Hermenéutica Filosófica*, Universidad de Granada (10-12 de diciembre de 2003). Documento digital descargado (15/11/08) de [http://mapageweb.umontreal.ca/grondinj/pdf/Grondin\\_El\\_Legado\\_de\\_Gadamer\\_2003.pdf](http://mapageweb.umontreal.ca/grondinj/pdf/Grondin_El_Legado_de_Gadamer_2003.pdf)
- Grondin, J. (2005). "Hermeneutik". *Dictionnary of the History of Ideas*. Documento digital descargado (17/03/09) de <http://mapageweb.umontreal.ca/grondinj/textes.html>
- Gum, A., Snyder, C.R. y Duncan, P. (2006). Hopeful thinking, participation, and depressive symptoms three months alter stroke. *Psychology and Health*, 21(3): 319-334.
- Halpin, D. (2001a). Hope, Utopianism an Educational Management. *Cambridge Journal of Education*, 31 (1), 103-118.
- Halpin, D. (2001b). The Nature of Hope and its Significance for Education. *British Journal of Educational Studies*, 49 (4), 392-401.
- Hansen, D. (2001). *Llamados a enseñar*. Barcelona: Idea Books.
- Hansen, D. (2002). *Explorando el corazón moral de la enseñanza*. Barcelona: Idea Books.
- Harent, S. (1924). Esperáncé. En Vacant, A., Mangenot, E. y Amann, E. (coord.) *Dictionnaire de Théologie Catholique*. Tomo V, I parte, (605-676). París: Librairie Letouzey et Ané.
- Heather, V. (2005). *A Hermeneutic Phenomenological Study of Women's Experiences of Postnatal Depression and Health Professional Intervention*. Tesis Doctoral, Universidad de Adelaide, South Australia, abril de 2005.
- Heidegger, M. (1998). *El ser y el tiempo*. J. Gaos (trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Henriksson, C. (2006) The Anecdote as a Means to Advance Pedagogical Thoughtfulness and Tact. *The Second World Curriculum Conference*, Tammerfors-Finlandia, 21-24 de mayo, 2006. Documento digital descargado (04-04-08) de <http://www.peddan.se/iped/publikationer/filer/69f1e8034a848f09304ef9a24d16ffd.a.pdf>
- Herth, K. (1998). Hope as seen through the eyes of homeless children, *Journal of Advanced Nursing*, 28 (5), 1053-1062.
- Hesíodo (1981) *Teogonía. Trabajos y días*. A. Pérez Jiménez (Ed.) Segunda edición. Barcelona: Bruguera.

- Holtslander, L., Duggleby, W., Williams, A. et al. (2005). The experience of hope for informal caregivers of palliative patients. *Journal of Palliative Care*, 21 (4), 285-291
- Howard, S. y Johnson, B. (2004). Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399-420.
- Husserl, E. (1927). Phenomenology. *Encyclopaedia Britannica*. Consultado (12/11/08), en <http://www.hfu.edu.tw/~huangkm/phenom/husserl-britanica.htm>
- Husserl, E. (1962). *Ideas: relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1967). *Investigaciones Lógicas*. Tomo I. (Traducción del alemán por Manuel G. Morente y José Gaos). Madrid: Revista de Occidente.
- Husserl, E. (1979). *Meditaciones cartesianas*. Madrid: Ediciones Paulinas.
- Husserl, E. (1982). *La Idea de la fenomenología: cinco lecciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Barcelona: Crítica.
- Irving, L., Snyder, C. R. & Crowson, J. Jr. (1998). Hope and coping with cancer by college women. *Journal of Personality*, 66 (2), 195-214.
- Jackson, P. W. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- Jackson, P., Boostrom, R. y Hansen, D. (2003). *La vida moral en la escuela*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Jansson, L., Norberg, A. y Sundin, K. (2002): Understanding between care providers and patients with stroke and aphasia: a phenomenological hermeneutic inquiry. *Nursing Inquiry*, 9 (2), 93-103.
- Jarymowicz, M. y Bar-Tal, D. (2006). The Dominance of Fear over Hope in the life of individuals and collectives. *European Journal of Social Psychology*, 36, 367-392.
- Jaspers, D. (2004). *A Short Introduction to Hermeneutics*. London: Westminster John Knox Press
- Jordán, J. A. (2008). Potencialidad formativa de la lectura de textos fenomenológicos desde la perspectiva de van Manen. *Teoría de la educación*, 20, 125-150.
- Kerstiens, F. (1972). Esperanza. En Rahner, K. (dir.). *Sacramentum Mundi-Enciclopedia Teológica. Vol. II (792-803)*. Barcelona: Herder.
- Kierstead, J. (2006). *Listening to the Spontaneous Music-Making of Preschool Children in Play: Living a Pedagogy of Wonder*. Tesis doctoral, Department of Education Policy and Leadership, Universidad de Maryland, Maryland.



- Kim, D., Kim, H. S., Schwartz-Barcott, D. y Zucker, D. (2006): The nature of hope in hospitalized chronically ill patients. *International Journal of Nursing Studies*, 43 (5), 547-556.
- Koch, T. (1994/2006). Establishing rigour in qualitative research: the decision trail. *Journal of Advanced Nursing*, 53 (1), 91-103.
- Kolakowski, L. (1977). *Husserl y la búsqueda de la certeza*. Madrid: Alianza Editorial.
- Koehn, C. y Cutcliffe, J. (2007): Hope and interpersonal psychiatric/mental health nursing: a systematic review of the literature (Part one). *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 14 (2), pp. 134-140.
- Kumler, K. (2006). *Being Touched by Music. A Phenomenological-Hermeneutical Approach to Understanding Transformational Musical Experience*. Tesis doctoral. Faculty of the McAnulty College and Graduate School of Liberal Arts. Duquesne University.
- Kylma, J., Juvakka, T., Nikkonen, M., Korhonen, T. y Isohanni, M. (2006). Hope and schizophrenia: an integrative review. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 13 (6), 651-664.
- Lain Entralgo, P. (1978). *Antropología de la esperanza*. Barcelona: Guadarrama.
- Lain Entralgo, P. (1984). *La espera y la esperanza. Historia y Teoría del esperar humano*. Madrid: Alianza Universidad.
- Langeveld, J. M. (1983). Reflections on Phenomenology and Pedagogy. *Phenomenology and Pedagogy*, 1 (1), 5-10. Documento digital descargado (10/09/06) de <http://www.phenomenologyonline.com/articles/langeveld5.html>
- Laverty, S. (2003). Hermeneutic Phenomenology and Phenomenology: A Comparison of Historical and Methodological Considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 2 (3), artículo 3.
- Latorre, A.; del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.
- Lazarus, R. S. (1999). Hope: an Emotion and Vital Coping Resource against Despair. *Social Research*, 66 (2), 653-678.
- LeVasseur, J. (2003). The Problem of Bracketing in Phenomenology. *Qualitative Research Health*, 13 (3), 408-420.
- 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.

- Levitas, R. (1997). Educated Hope: Ernst Bloch on Abstract and Concrete Utopia. En T. Moylan & J. Owen (ed.), *Not Yet. Reconsidering Ernst Bloch* (65-79). London: Verso.
- Lewin, et al. (2003). The Role of Hope as a Mediator in Recollected Parenting, Adult Attachment, and Mental Health. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22 (6), 685-715.
- Li, S. (2005). *Pedagogy of Examinations: A Phenomenological Inquiry into the Pedagogical Significance of Chinese Students' Lived Experiences of Examinations*. Tesis Doctoral, Faculty of Graduate Studies and Research, Department of Secondary Education, University of Alberta, Alberta.
- Lichtman, M. (2006). Exploring Traditions and Approaches. Documento digital descargado el 10/05/07 de: [www.sagepub.co.uk/upm-data/11869\\_Chapter\\_5.pdf](http://www.sagepub.co.uk/upm-data/11869_Chapter_5.pdf)
- Limbaugh, J. (2004). *Pressing Hands to Clay: The Phenomenological Experience of the Advisor as Potter*. Tesis Doctoral, Department of Education Policy and Leadership, University of Maryland, Maryland.
- Lohne, V. & Severinsson, E. (2004). Hope during the first months after acute spinal cord injury. *Journal of Advanced Nursing*, 47 (3), 279-286.
- Lumsdem, L. (1997). Expectations for Students. *ERIC Digest*. ERIC Identificador: ED409609. Documento digital descargado (02/05/07) de [http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED409609&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED409609](http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED409609&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED409609)
- Liotard, J. F. (1989). *La Fenomenología*. Barcelona: Paidós.
- Magaletta, P. y Oliver, J. (1999). The Hope Construct, Will, and Ways: Their Relations with Self-Efficacy, Optimism, and General Well-Being. *Journal of Clinical Psychology*, 5 (55), 539-551.
- MacCarthy, C. (2007). *La carretera*. Barcelona: Mondadori.
- Madden, M. (2005). *Bridging the Gap: A Phenomenological Study of University Liaisons in Professional Development Schools*. Tesis Doctoral. Faculty of Graduate School, University of Maryland College Park, Maryland.
- Marcel, G. (1954). *Prolegómenos para una metafísica de la esperanza*. (Título original: *Homo viator. Prolegomènes à une métaphysique de l'espérance*). Trad. de E. Zanetti y V. Quintero. Buenos Aires: Editorial Nova
- Martínez, I. Grau, R. y Salanova, M. (2002). El síndrome del burnout en los profesionales de la educación. En Marín, M., Grau, R. y Yuberto, S. (eds.), *Procesos Psicosociales en los contextos educativos* (187-196). Madrid: Pirámide.
- McNeal, R. et al. (2006): Hope as an outcome variable among youths in a residential care setting. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76 (3), 304-311.

- Mèlich, J. C. (2001). Memoria y esperanza. *Antropología de la memoria y acción educativa. Bruño, Aula Viva*, 51-61.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la Percepción*. Barcelona: Ediciones Península.
- Miles, D. (2002). *How Successful Executives Respond: A Phenomenological Study of Unplanned Career Transition*. Tesis Doctoral. Faculty of The Graduate School of Education and Human Development, The George Washington University, Washington.
- Mohanty, J. N. (2006). The development of Husserl's thought. En B. Smith y D. Woodruff (eds.) *The Cambridge Companion to Husserl*, (45-77). Cambridge Collections Online, descargado (12/11/08) de [http://cco.cambridge.org/extract?id=ccol0521430232\\_CCOL0521430232\\_root](http://cco.cambridge.org/extract?id=ccol0521430232_CCOL0521430232_root)
- Moliner, M. (1998): *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Moeller, Ch. (1970). *Literatura del siglo XX y cristianismo. Tomo III. Esperanza humana*. Madrid: Gredos.
- Moltmann, J. (1969). *Teología de la esperanza*. Salamanca: Sígueme.
- Münch, D. (2005). Edmund Husserl. En F. Volpi y A. Martínez-Riu (eds.). *Enciclopedia de obras de filosofía, II*. Barcelona: Herder.
- Myres, J. (1949). ἔλπις, ἔλπω ἔλπομαι, ἐλπίζει. *The Classical Review*, 63 (2) p. 46. Documento digital descargado (05/10/07) de <http://links.jstor.org/sici?sici=0009-840X%28194909%291%3A63%3A2%3C46%3AEEEE%3E2.0.CO%3B2-4>
- Munist, M.; Santos, H.; Kotliarenco, M. A.; Suárez, E.; Infante, F y Grotberg, E. (1998). Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes. Documento digital de la Organización Panamericana de la Salud y la Organización Mundial de la Salud. Fundación W.K. Kellogg. Autoridad Sueca para el Desarrollo Internacional (ASDI). Descargado (05/05/07) de: <http://www.paho.org/Spanish/HPP/HPF/ADOL/Resilman.PDF>
- Nieto, S. (2006). *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona: Octaedro.
- O'Murchadha, F. (2008). Reduction, externalism and immanence in Husserl and Heidegger. *Synthese*, 160, 375-395.
- Packard, M. (2004): *Unfolding the blanket of understanding in the listening space: a phenomenological exploration of 'being-with' in the nursing student-teacher relationship*. Tesis Doctoral, Department of Education Policy and Leadership College of Education University of Maryland, Maryland.
- Penn, A. (Dir.) (2004). *El milagro de Anna Sullivan*. Drama (103 min. aprox.). USA:MGM Home Entertainment.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.

- Pérez, J. A. (2004). La educación entre la memoria y la esperanza. *Educere*, 8 (027), 517-522.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. 2 vols. Madrid: La Muralla.
- Peterson, S., Gerhardt, M. y Rode, J. (2006). Hope, learning goals, and task performance. *Personality and Individual Differences*, 40, 1099-1109.
- Pieper, J. (1968). *Esperanza e historia. Cinco conferencias en Salzburg*. Salamanca: Sígueme.
- Pieper, J. (1980). *La virtudes fundamentales*. Madrid: Rialp.
- Pinsent, J. (1989). *Mitología Grega*. (Trad. C. Llorach). Barcelona: Edicions de la Magrana.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), 1-42.
- Puig, A., Fullat, O., Duch, Ll., Capdevila, E., Batlles, J. y Estradé, M. (1985). *Esperar contra tota esperança*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Ramberg, B. y Gjesdal, K. (2008). Hermeneutics. En Edward N. Zalta (ed.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Documento online consultado (30/08/08) de <http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/hermeneutics/>
- Rapport, F. y Wainwright, P. (2006). Phenomenology as a Paradigm of Movement. *Nursing Inquiry*, 13, 228-236.
- Reale, G. y Antiseri, D. (1988). *Historia del pensamiento filosófico y científico. III. Del romanticismo hasta hoy*. (J. A. Iglesias, Trad.). Barcelona: Herder.
- Ream, E. y Richardson, A. (1996). Fatigue: a concept analysis. *International Journal of Nursing Studies*, 33 (5), 519-529.
- Ricoeur, P. (1975). Phenomenology and Hermeneutics. *Noûs*, 9 (1), 85-102
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anàlisi*, 25, 189-207.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Risjord, M. (2006). Rethinking Concept Analysis. Documento digital descargado (05/07/08) de <http://userwww.service.emory.edu/~mrisjor/documents/Rethinking.pdf>
- Rolo, C. & Gould, D. (2007). An intervention for fostering hope, athletic and academic performance in university student-athletes. En M. Cavanagh & E. Palmer (eds.): *International Coaching Psychology Review*, 2 (1), March, (44-58). Descargado (11/02/08) de [http://www.bps.org.uk/downloadfile.cfm?file\\_uuid=A2997265-1143-DFD0-7ECC-FF4455E779EC&ext=pdf#page=44](http://www.bps.org.uk/downloadfile.cfm?file_uuid=A2997265-1143-DFD0-7ECC-FF4455E779EC&ext=pdf#page=44)

- Rosenthal, R. (1994). Interpersonal Expectancy Effects: A 30-Year Perspective. *Currents Directions in Psychological Science*, 3 (6), 176-179.
- Rosenthal, R. (1997). Interpersonal Expectancy Effects: A Forty Year Perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 3 (6), 176-179.
- Saevi, T. (2005). Seeing Disability Pedagogically. The Lived Experience of Disability in the Pedagogical Encounter. *Tesis doctoral* facilitada por van Manen mediante correo electrónico (Julio 2007).
- 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.
- Seeburger, F. (1975). Heidegger and the Phenomenological Reduction. *Philosophy and Phenomenological Research*, 36 (2), 212-221.
- Shorey, H., Snyder, C.R., Rand, K., Hockemeyer, J. & Feldman, D. (2002). Authors' response. Somewhere Over the Rainbow: Hope Theory Weathers Its First Decade. *Psychological Inquiry*, 13 (4), 322-331.
- Shorey, H., Snyder, C.R., Yang, X. & Lewin, M. (2003). The Role of Hope as a Mediator in Recollected Parenting, Adult Attachment, and Mental Health. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22 (6), 268-715.
- Silva, E. (2005). Paul Ricoeur y los desplazamientos de la hermenéutica. *Teología y Vida*, XLVI, 167-205
- Smith, J. (2005). Merleau-Ponty and the Phenomenological Reduction. *Inquiry*, 48 (6), 553-571.
- Smith, David Woodruff (2008). Phenomenology. Edward N. Zalta (ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Consultado (18/05/08) en <http://plato.stanford.edu/archives/win2005/entries/phenomenology/>
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, Measuring, and Nurturing Hope. *Journal of Counselling & Development*, 73, 355-360.
- Snyder, C. R. (2002). Hope Theory: Rainbows in the Mind. *Psychological Inquiry*, 13 (4), 249- 275.
- Snyder, C. R. (2003). Measuring Hope in Children. Paper presented at the *Indicators of Positive Development Conference*, Washington, DC, March 12-13, 2003. Descargado (09/05/07) de <http://www.childtrends.org/Files/SnyderPaper.pdf>
- Snyder, C. R. (2004). Hope and Depression: a Light in the Darkness. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23 (3), 347-351.

- Snyder, C.R. (2005). Teaching: The Lessons of Hope. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24* (1), 74-84.
- Snyder, C. R., LaPointe, A., Crowson, J. & Early, S. (1998). Preferences of High- and Low-hope People for Self-referential Input. *Cognition and Emotion, 12* (6), 807-823.
- Snyder, C.R., Ilardi, S., Cheavens, J., Michael, S., Yamhure, L. y Simpson, S. (2000). The Role of Hope in Cognitive-Behavior Therapies. *Cognitive Therapy and Research, 24* (6), 747-762.
- Snyder, C. R., Feldman, D. B., Shorey, H. S., & Rand, K. L. (2002). Hopeful choices: A school counselor's guide to hope theory. *Professional School Counseling, 5* (5), 298-307.
- Söderhamn, O. & Idvall, E. (2003). Nurses' influence on Quality in postoperative pain management. *International Journal of Nursing Practice, 9*, 26-32.
- Spiegelberg, H. (1994): *The Phenomenological Movement. A Historical Introduction*. Third revised and enlarged edition. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.
- Stein, E. (2003). *Escritos antropológicos y pedagógicos. Obras Completas, IV*. Madrid: Editorial de Espiritualidad.
- Stoner, M. (2004). Measuring Hope. En Frank, M. y Olsen, S. (ed.) *Instruments for Clinical Health-Care Research* (215-219). EEUU: Jones & Barlett Publishers.
- Streubert, H. (1991): Phenomenologic Research as a Theoretic Initiative in Community Health Nursing. *Public Health Nursing, 8* (2), 119-123.
- Szilasi, W. (1959). *Introducción a la Fenomenología de Husserl*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Tauber, R. T. (1998). Good or Bad, What Teachers Expect from Students They Generally Get! *ERIC Digest*. ERIC Identifier ED426985. Documento digital descargado (05/05/07) [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED426985&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED426985](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED426985&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED426985).
- Tatar, M. y Horenczyk, G. (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education, 19*, 397-408.
- Thomson, C. (2008). Phenomenology in Teacher Education Contexts: Enhancing Pedagogical Insight and Critical Reflexive Capacity. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology, 8* (Special Edition), 1-9. Documento digital descargado (04/08/08) desde: <http://www.ipjp.org>.
- Tunncliffe Haase, M. (2003). *The Lived Experience of Obsessive Compulsive Disorder*. Tesis Doctoral, University of Alberta. Tesis doctoral facilitada por van Manen mediante correo electrónico (Julio 2007).

- Valle, M., Huebner, E. y Suldo, S. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of School Psychology, 44*, 393-406.
- Vandenberg, D. (1992): Researching, Lived Experience: A Review Essay. *Educational Theory, 42* (1), 119-126.
- Van der Zalm, J. y Bergum, V. (2000). Hermeneutic-phenomenology: providing living knowledge for nursing practice. *Journal of Advanced Nursing, 31* (1), 211-218.
- Van Hezewijk, R., Stam, H.J. y Panhuysen, G. (2001). Existential Questions: No, one or two Utrecht Schools? *Paper presented at the 20th Conference of the European Society for the History of the Human Sciences*. Amsterdam, 14-18 August 2001. Descargado (02/11/06) de [http://httpprints.yorku.ca/archive/00000036/00/Existential\\_questions.pdf](http://httpprints.yorku.ca/archive/00000036/00/Existential_questions.pdf)
- Van Manen, M. (1978/1979). An experiment in Educational Theorizing: The Utrecht School. *Interchange, 10* (1), 48-66.
- Van Manen, M. (1982a) Edifying Theory: Serving the Good. *Theory into Practice, 21* (1). Curriculum Theory, 44-49.
- Van Manen, M. (1982b). Phenomenological Pedagogy. *Curriculum Inquiry, 12* (3), 283-299.
- Van Manen, M. (1983). On pedagogic hope. *Phenomenology and Pedagogy, 1* (2), i-iii.
- Van Manen, M. (1985). Hope Means Commitment. *History and Social Science Teacher, 20* (3-4), 42-44.
- Van Manen, M. (1994). Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching. *Curriculum Inquiry, 4* (2), 135-170.
- Van Manen, M. (1997). From meaning to method. *Qualitative Health Research, 7* (3), 345-369.
- Van Manen, M. (1996). Phenomenological pedagogy and the question of meaning. En D. Vandenberg (ed.) *Phenomenology and educational discourse* (39-64) Durban: Heinemann Higher and Further Education. Artículo online consultado (02/10/06) de <http://www.phenomenologyonline.com/max/pedagogy.htm>.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2002a): Care-as-Worry, or “Don’t Worry, be Happy”. *Qualitative Health Research, 12* (2), 262-278.
- Van Manen, M. (2002b). Glossary. Consultado en la página web <http://www.phenomenologyonline.com/glossary/glossary.html>.
- Van Manen, M. (2002c). Phenomenological Inquiry. Consultado en la página web <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/1.html>.

- Van Manen, M. (2002d). Phenomenological Inquiry and Writing. Consultado en la página web <http://www.phenomenologyonline.com/max/teaching/edse611.html>.
- Van Manen, M. y Li, S. (2002e). The pathic principle of pedagogic language. *Teaching and Teachers Education*, 18, 215-224.
- Van Manen, M. (2002f). *Writing in the Dark. Phenomenological Studies in Interpretative Inquiry*. Canadá: The Althouse Press.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza*. 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), 11-30. Documento digital descargado (16/01/08) de <http://phandpr.org/index.php/pandp/article/view/7/55>.
- Vanzago, L. (2005). Body or Flesh? The Problem of Phenomenological Reduction in Merleau-Ponty's Philosophical Development. En Tymieniecka, A. T. (ed.) *Logos of Phenomenology and Phenomenology of the Logos. Book One. Col. Analecta Husserliana. The Yearbook of Phenomenological Research*, 88, 355-366.
- Vega, M. e Isidro, A. (1997). Las creencias académico-sociales del profesor y sus efectos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1. Descargado (05/05/07) de: <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/orienta.htm>
- Vigo, A. (2002). Hans-Georg Gadamer y la filosofía hermenéutica: la comprensión como ideal y tarea. *Estudios Públicos*, 87 (invierno 2002)
- Vigo, A. (2006). Comprensión como experiencia de sentido y como acontecimiento: Los fundamentos de la concepción gadameriana de "Verstehen". *Tópicos: revista de Filosofía*, 30, pp. 145-196.
- Vilanou, C. (2001). De la Paideia a la Bildung: hacia una Pedagogía Hermenéutica. *Revista Portuguesa de Educação*, 14, (2). Documento digital descargado de (05/04/07) de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37414210>
- Vilanou, C. (2002). Formación, Cultura y Hermenéutica: De Hegel a Gadamer. *Revista de Educación*, 328, 205-223.
- Waldock, M. (2007). Hope: A Silent Music. *Presentación de la Conferencia Anual. Philosophy of Education Society of Australasia*. University of Tasmania, Australia. Descargado de <http://www.pesa.org.au/html/documents/2007-papers/Waldock,%20M.pdf> (05/02/08).
- Whithehead, L. (2004), Enhancing the quality of hermeneutic research: decision trail. *Journal of Advanced Nursing*, 45 (5), 512-518.



- Wigert, H. Johansson, R. Berg, M. y Hellström, A. L. (2006): Mothers' experiences of having their newborn child in a neonatal intensive care unit. *Scandinavian Journal of Caring Science*, 20, 35-41.
- Wilcke, M. (2002). Hermeneutic Phenomenology as a Research Method in Social Work. *Currents: New Scholarship in the Human Services*, 1 (1). Documento digital descargado (21/05/08) de [http://fsw.ucalgary.ca/currents/articles/wilcke\\_v1\\_n1.htm](http://fsw.ucalgary.ca/currents/articles/wilcke_v1_n1.htm)
- Witt, L. y Ploeg, J. (2006). Critical appraisal of rigour in interpretative phenomenological nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 55 (2), 215-229
- Wood, T. y Mc Carthy, C. (2002). Understanding and Preventing Teacher Burnout. *ERIC Digest*. ERIC Identificador: ED477726. Documento digital descargado (02/04/07) de [http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED477726&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED477726](http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED477726&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED477726).
- Wrathall, M. y Dreyfus, H. (eds.). (2006). *A companion to Phenomenology and Existentialism*. Oxford: Blackwell.
- Zahavi, D. (2003). *Husserl's Phenomenology*. California: Stanford University Press.

PÁGINAS WEB

**Banco de datos (CORDE) [en línea]. Corpus diacrónico del español (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA)**

<http://www.rae.es>

**Banco de datos (CREA) [en línea]. Corpus de referencia del español actual (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA)**

<http://www.rae.es>

**Center for Advanced Research in Phenomenology.**

<http://www.phenomenologycenter.org/>

**GLOSARIO-GUÍA PARA TRADUCIR A HUSSERL** (desarrollado por Antonio Ziri3n Quijano) Instituto de Investigaciones Filos3ficas, Universidad Nacional Aut3noma de M3xico.

<http://www.filosoficas.unam.mx/~gth/gthi.htm>

**Internacional Institute of Phenomenology and Pedagogy (Universidad de Alberta)**

<http://phenom.educ.ualberta.ca/IIPP/>

**Nuevo Tesoro Lexicogr3fico de la Lengua Espa3nola (NTLLE) [en l3nea] (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA)**

<http://www.rae.es>

**Phenomenologyonline** (P3gina Web creada por M. Van Manen)

<http://www.phenomenologyonline.com/>

**Registro Internacional de Fenomen3logos**

<http://www.phenomenologycenter.org/registry/vreg.htm>

**Sociedad Espa3nola de Fenomenolog3a**

<http://www.cica.es/aliens/sefe/>

**The Curriculum and Pedagogy Institute (CPIn, Universidad de Alberta)**

<http://www.quasar.ualberta.ca/cpin/>

**Universidad de Alberta. Facultad de Ciencias de la Educaci3n**

<http://www.uofaweb.ualberta.ca/education/>

**Universidad de Utrecht**

<http://www.uu.nl/uupublish/homeuu/homeenglish/1757main.html>

TESIS DOCTORAL

La esperanza pedagógica en la  
experiencia vivida de los educadores  
*Un estudio fenomenológico-hermenéutico*

RAQUEL AYALA CARABAJO

Director: Dr. José Antonio Jordán Sierra

Departamento de Pedagogía Sistemática y Social

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad Autónoma de Barcelona

Bellaterra, marzo de 2009

**VOLUMEN II**



## TABLA DE CONTENIDO DEL VOLUMEN II

---

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>1</b>
<b>PRIMERA PARTE: RECOGER LA EXPERIENCIA</b> .....	<b>6</b>
<b>CAP. 1. EXPLICITACIÓN DE LOS “PRE-JUICIOS” Y PRECOMPRESIONES PREVIAS</b> .....	<b>9</b>
1.1. LA VIVENCIA PERSONAL DE LA ESPERANZA .....	9
1.2. INTERÉS PERSONAL E INTERÉS PEDAGÓGICO DE ESTA INVESTIGACIÓN .....	10
1.3. ¿CON QUÉ PREJUICIOS Y PRECOMPRESIONES INICIO LA INVESTIGACIÓN? .....	11
<b>CAP. 2. MATERIAL EXPERIENCIAL</b> .....	<b>17</b>
2.1. DESCRIPCIONES Y RELATOS PERSONALES .....	17
2.1.1. <i>Datos autobiográficos</i> .....	17
2.1.1. <i>Descripciones personales</i> .....	19
2.2. DESCRIPCIONES DE EXPERIENCIA VIVIDA .....	25
2.2.1. <i>Nivel de Educación Infantil</i> .....	25
2.2.2. <i>Nivel de Educación Primaria</i> .....	34
2.2.3. <i>Nivel de Educación Secundaria</i> .....	66
2.2.4. <i>Nivel Superior</i> .....	96
2.2.5. <i>Madres de familia</i> .....	109
2.2.6. <i>Experiencias institucionales</i> .....	117
2.3. EXTRACTO DE LAS ENTREVISTAS CONVERSACIONALES FINALES .....	122
2.4. DESCRIPCIONES EN FUENTES LITERARIAS Y ARTÍSTICAS .....	133
2.3.1. <i>Película: “Los chicos del coro”</i> .....	133
2.3.2. <i>Novelas</i> .....	139
2.4. EXTRACTOS DE CARTAS DE ALUMNOS DE PEDAGOGÍA A SU PROFESOR .....	144
2.4.1. <i>Alumnos de primer curso</i> .....	145
2.4.2. <i>Alumnos de cuarto curso</i> .....	148
<b>SEGUNDA PARTE: REFLEXIONAR LA EXPERIENCIA</b> .....	<b>150</b>
<b>CAP. 3. ANÁLISIS REFLEXIVO DEL MATERIAL EXPERIENCIAL</b> .....	<b>153</b>
3.1. ANÁLISIS MACRO-TEMÁTICO Y MICRO-TEMÁTICO.....	153
3.1.1. <i>Reflexión macro-temática</i> .....	153
3.1.2. <i>Reflexión micro-temática</i> .....	161
3.2. REDUCCIÓN FENOMENOLÓGICO-HERMENÉUTICA .....	212
¿Qué naturaleza esencial?.....	212
¿Qué condiciones?.....	254
¿De qué modo se vive? .....	261

<i>¿Qué contenido/s?.....</i>	<i>269</i>
<i>¿Cómo actúa la esperanza pedagógica?.....</i>	<i>270</i>
<i>¿Qué sentido tiene la esperanza pedagógica? ¿Qué importancia?.....</i>	<i>283</i>
<i>Convicciones presentes y operantes en la experiencia .....</i>	<i>295</i>
<i>Interpretación de otros significados.....</i>	<i>304</i>
<i>Desvelamiento de otros fenómenos.....</i>	<i>307</i>
<b>TERCERA PARTE: REFLEXIONAR LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>313</b>
<b>CAP. 4. MATERIALES DE REFLEXIÓN-INVESTIGACIÓN (EPISTEMOLOGÍA, METODOLOGÍA Y SIGNIFICADO) .....</b>	<b>315</b>
4.1. PISTA DE DECISIONES .....	315
4.2. DIARIO REFLEXIVO.....	320
4.3. CONTRIBUCIÓN DE SPIEGELBERG (1994) A MI COMPRENSIÓN DEL MFH DE VAN MANEN.....	338
4.4. REDACCIÓN DE TRANSFORMACIONES LINGÜÍSTICAS.....	347
<b>ANEXOS .....</b>	<b>351</b>
<b>A. MATERIALES ENTREGADOS A LOS PARTICIPANTES.....</b>	<b>353</b>
A.1. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN .....	353
A.2. GUÍA PARA LA ESCRITURA DE PROTOCOLOS .....	355
A.3. GUÍA DE ENTREVISTA DE PROFUNDIZACIÓN EN LOS RELATOS .....	357
A.4. SOLICITUD DE DATOS DEL PARTICIPANTE.....	358
<b>B. GUÍAS DE LAS ENTREVISTAS CONVERSACIONALES.....</b>	<b>359</b>
<b>C. DATOS DE LOS PARTICIPANTES.....</b>	<b>371</b>
<b>D. ANEXOS AUDIOVISUALES (EN CD DE CONTRAPORTADA).....</b>	<b>389</b>
<b>ÍNDICE DE TABLAS .....</b>	<b>391</b>

## INTRODUCCIÓN

---

Este segundo volumen de la tesis es la base documental del primero tanto en lo que respecta al estudio de la experiencia vivida como al proceso de aplicación del método. En efecto, en él puede consultarse, prácticamente, la totalidad de fuentes de material experiencial así como el sustrato de significados obtenidos mediante los métodos de reflexión-escritura. Del mismo modo, es una evidencia de algunos momentos clave de toma de decisiones metodológicas recogidas por escrito.

En el primer capítulo es la explicitación de las precomprensiones y prejuicios personales acerca de la esperanza que fueron escritos al inicio de la investigación. Se trata de una medida estratégica con el fin de posibilitar la autoconciencia de estos *proyectos* personales previos de significado (en un sentido gadameriano) respecto del fenómeno. Autoconciencia que tiene el fin de favorecer varias acciones fundamentales para la investigación fenomenológico-hermenéutica que se ha llevado a cabo. Básicamente, el propósito de su escritura ha sido el de hacerse cargo de estas anticipaciones, poder confrontarlas con los significados obtenidos a lo largo del estudio del fenómeno, desvelar su carácter inapropiado o infundado.

En el segundo capítulo se recogen los materiales de la experiencia vivida. En primer lugar, datos autobiográficos relacionados con la vivencia personal de la esperanza, así como algunas descripciones propias sobre el fenómeno vivido en situaciones educativas. Después, las descripciones de experiencia vivida que recogen las vivencias reales de los educadores participantes. Como se ha indicado anteriormente (Cap. 5), estos relatos han pasado por un proceso de reescritura y de perfeccionamiento hasta llegar a la versión que sirve de material de análisis FH. Se recogen dos versiones sucesivas de la mayoría de los relatos: una primera versión escrita por el propio educador o transcrita por la investigadora (que se identifica con la letra “a” a continuación del número de protocolo, por ejemplo, P1 [a]) y una segunda versión fruto de la ampliación a partir de entrevista/s conversacional/es (que se identifica con la letra “b”). Así también, se recoge una única

versión de aquellas descripciones que no se han ampliado por varios motivos.<sup>1</sup> Estos relatos se han agrupado por etapas educativas en este orden: Infantil, Primaria, Secundaria, Superior, seguidas de los de madres de familia y un relato relativo a una institución educativa completa. A continuación de estos protocolos, están los extractos de algunas entrevistas conversacionales que fueron llevadas a cabo con el fin de dilucidar ciertos significados del fenómeno a los que no era posible acceder a través de los textos disponibles.

A este material experiencial en forma de DEV le siguen las descripciones de varias escenas de la película *“Los chicos del coro”* seleccionada como material artístico de profundización. Se han escogido aquellas escenas donde el profesor y “vigilante” (*Clément Mathieu*) parecía vivir momentos intensos de esperanza por los niños. Seguidamente, en este mismo apartado, se recogen algunos fragmentos de material literario tomado como fuente de profundización fenomenológica y que, en su mayoría, se incorporaron al texto fenomenológico final. Se cierra este capítulo con los extractos de las cartas de algunos alumnos de primero y cuarto cursos de la Licenciatura de Pedagogía de una universidad española. Son fragmentos de cartas personales que dirigieron a un profesor con motivo de su retiro de la actividad docente de la institución. Han sido considerados como una valiosa fuente de material experiencial de la EP, pero *desde la perspectiva del alumno*. A pesar de que esta perspectiva no ha sido profundizada en esta investigación, estos indicios de significado han servido para darle profundidad al texto fenomenológico final en aquellos aspectos relativos al papel de la EP en la vida de los alumnos.

En el tercer capítulo recoge el conjunto de análisis fenomenológico-hermenéuticos llevados a cabo sobre las DEVs, principal material experiencial de la investigación. Se trata de la totalidad del análisis temático (a nivel macro y a nivel micro) y de la reducción en sus modalidades de hermenéutica y eidética, principalmente. Los análisis e ideas están organizados en diferentes dimensiones de la experiencia vivida: cualidades esenciales, condiciones, contenido, importancia, etc. Tal como se ha especificado en el cuerpo de la tesis (Cap. 4), la transformación de la consideración de los diferentes temas en su significado y relaciones mutuas ha sido una experiencia recurrente. Por tal motivo, incluso la organización aquí tienen dentro de cada dimensión (como muestra de la concepción de la relación de cada tema con el fenómeno y entre sí) *no es la misma que se muestra en el texto fenomenológico final*. Esto se explica porque el proceso de escritura-reflexión que ese

---

<sup>1</sup> Recordamos que en el Cap.5 del primer volumen se especifican los criterios de trabajo y los procedimientos usados con cada una de estas descripciones.



texto requería ha supuesto nuevas configuraciones de los significados con el fin de revelar más apropiadamente la naturaleza esencial del fenómeno. En este sentido, puede decirse que ésta no es la versión “final” (en lo que respecta a la investigación) de la comprensión del los significados. Con todo, en muchos temas tratados, el auto-cuestionamiento que ha provocado la escritura del TF ha conducido nuevamente a reformular este análisis fenomenológico-hermenéutico y ha quedado recogido aquí.

El capítulo es una muestra de los materiales básicos de la reflexión metodológica que ha acompañado el proceso de investigación. Así, mediante la *pista de decisiones* se puede seguir de cerca la modificación de ciertos esquemas de pensamiento y justificación de la toma de decisiones de algunos aspectos de la tesis. En el *diario reflexivo* se plasman otras ideas de carácter metodológico o teórico que no tienen como objeto ningún aspecto concreto de la investigación sino aquello que, en determinados momentos, resultaba importante explicitar por escrito para futuras reflexiones/decisiones o para la auto-clarificación. Le sigue una reflexión comparativa entre las fases y elementos básicos del MFH de van Manen (2003) y las que propone Spiegelberg (1994) a modo de ilustración del tipo de análisis teórico que en muchas etapas del trabajo investigador hemos tenido la necesidad de realizar con varios autores. Finalmente, se recoge una muestra de las *transformaciones lingüísticas* que han servido de base para la escritura del texto fenomenológico final (como se ha comentado en el Cap. 3) y que se han ido formulando en los momentos dedicados al análisis fenomenológico-hermenéutico.

Se cierra este volumen con los anexos donde se recogen algunos documentos básicos para la recogida de material experiencial: orientaciones para la escritura de protocolos y la entrevista conversacional, las guías de las entrevistas con los participantes elaboradas a partir de sus DEVs y algunos datos generales (anónimos) sobre los participantes de esta investigación.





---

PRIMERA PARTE: RECOGER LA  
EXPERIENCIA

---





## CAP. 1. EXPLICITACIÓN DE LOS “PRE-JUICIOS” Y PRECOMPRESIONES PREVIAS

---

### 1.1. LA VIVENCIA PERSONAL DE LA ESPERANZA

---

A continuación expondré de forma breve y sencilla algunas de mis reflexiones personales acerca de la esperanza. Mi intención es la de hacer explícito mi bagaje personal de pre-comprensiones y pre-juicios, así como de otro tipo de ideas previas con las que emprendo esta investigación. En este sentido, me inspiro en Gadamer (1988)

“Cuando se oye a alguien o cuando se emprende una lectura no es que haya que olvidar todas las opiniones previas sobre su contenido, o todas las posiciones propias. Lo que se exige es simplemente *estar abierto a la opinión del otro o a la del texto* (...) El que quiere comprender no puede entregarse desde el principio al azar de sus propias opiniones previas e ignorar lo más obstinada y consecuentemente posible la opinión del texto... hasta que éste finalmente ya no pueda ser ignorado y dé al traste con su supuesta comprensión. El que quiere comprender un texto tiene que estar en principio dispuesto a dejarse decir algo por él. Una conciencia formada hermenéuticamente tiene que mostrarse receptiva desde el principio para la alteridad del texto. Pero esta receptividad no presupone ni ‘neutralidad’ frente a las cosas ni tampoco autocancelación, sino que incluye *una matizada incorporación de las propias opiniones previas y prejuicios*. Lo que importa es *hacerse cargo de las propias anticipaciones*, con el fin de que el texto mismo pueda presentarse en su alteridad y obtenga así la posibilidad de confrontar su verdad objetiva con las propias opiniones previas” (pp. 336-337, cursivas añadidas).

Traducimos como “texto” la experiencia vivida (Cf. Van Manen, 2003, p. 59); por tanto, asumimos ante el “texto de la experiencia” la misma exigencia de apertura que Gadamer para un texto material. Así, este apartado tiene la finalidad de posibilitar que la autora se haga cargo de sus propias anticipaciones de sentido para no entregarse al azar ni de forma incontrolada a ellas cuando intente comprender qué es realmente la esperanza pedagógica. Advertimos que, a la hora de redactar estas reflexiones —como es de desear— no se ha hecho ningún esfuerzo por valorarlas, someterlas a crítica, “suspenderlas” o controlarlas de algún modo. Este es uno de los pocos apartados de la tesis (además de las

descripciones personales que vienen a continuación y el diario reflexivo) donde los “pre” personales (pre-juicios, pre-comprensiones...) tienen “paso libre”.

## 1.2. INTERÉS PERSONAL E INTERÉS PEDAGÓGICO DE ESTA INVESTIGACIÓN

Mi preocupación por la vivencia de la esperanza pedagógica ha estado presente en mi experiencia docente desde el comienzo como maestra de Primaria y profesora de Secundaria en mi país natal, Ecuador. Posiblemente se ha intensificado a medida que he avanzado en mi formación superior (Psicopedagogía, en la Universidad Autónoma de Barcelona) y en nuevas y diferentes experiencias educativas vividas en el contexto español (Colonias y Esplais, de forma permanente, además de las prácticas en IES catalanes, para cumplir los requisitos académicos de la licenciatura de Psicopedagogía).

La cuestión acerca del “ser” esperanzado, vivir la esperanza, transmitirla, desarrollarla, etc., es recurrente en mis reflexiones acerca de lo que hago, digo, siento, pienso, etc., como educadora. Del mismo modo, es algo que me cuestiona frecuente y seriamente cuando presencio o comparto una situación pedagógica donde el protagonista es otro educador.

Al recordar momentos de cuestionamiento acerca de la esperanza escribí:

“En el momento de acercarme a comprobar el trabajo de aquel niño, noto que no espero realmente que lo haga ‘bien’, que tengo pocas esperanzas respecto de su progreso, pero no me gusta pensar así...”

En el diálogo con la profesora del instituto noto una ‘atmósfera’ de pesimismo y derrotismo innegable, pero no tengo ‘respuestas’ que parezcan convincentes... ni para ella ni para mí...

Aquella joven tiene dificultades de aprendizaje... pero unos padres tenaces y llenos de esperanza: ¡Quién diría que llegaría un día a ‘sacar la carrera’! Curso tras curso, hora tras hora... el respaldo esperanzado de sus padres, especialmente de su madre.

Cuando aquella adolescente parece que se comporta ‘un poco’ mejor... A pesar de sus palabras: ¡No me fío!... Pero ¿con qué derecho niego una nueva oportunidad a una persona que aún no ha llegado a ser todo lo que puede ser?... Lo peor: ella se da cuenta de que no espero que cambie realmente... Me lo dice su mirada; se lo dice mi mirada...

Pero, ¿qué es eso a lo que llamo “esperanza”? ¿Cuál es su naturaleza? ¿En qué se fundamenta? ¿Qué valor tiene? ¿Cómo se ‘adquiere’?”

(Reflexiones personales, junio de 2007).

Pienso que ahondar en la cuestión de la esperanza de los educadores es ahondar en el “meollo” de la vida pedagógica que muchas personas vivimos. Mi aspiración al emprender esta investigación es justamente desvelar el “secreto” de este fenómeno, al



menos en parte... O, más bien, hacer patente su “misteriosa” actuación en nuestras vidas con los niños y jóvenes. Estoy convencida, ya de entrada, que la esperanza es una condición imprescindible de cualquier acción pedagógica: sin esperanza no se puede educar. Esto para mí quiere decir que no puede contribuirse a la transformación de una persona (crecimiento, perfeccionamiento intelectual, moral, afectivo, etc.) si uno no alberga esperanza respecto de ella. Esto, desde luego, es una convicción no siempre operante en mi vida real.

Creo que una investigación como la que emprendo tiene la obligación de aportar algo significativo al contexto de la práctica docente caracterizado por la “desesperanza” (tanto en el contexto próximo en el que vivo y en mi contexto de origen, pero también en el que se vive en muchas partes del mundo).

### 1.3. ¿CON QUÉ PREJUICIOS Y PRECOMPRESIONES INICIO LA INVESTIGACIÓN?

---

Aquí hago explícitos mis respuestas a las preguntas *¿Qué es la esperanza pedagógica? ¿Qué la caracteriza esencialmente? ¿Qué importancia tiene?* Es un esfuerzo por exponer de forma simple lo que, sin mayores reflexiones, pienso o *me parece que pienso*. Son el fruto de mi experiencia, de mis teorías personales, de mi bagaje cultural. Con todo, espero que a medida que avance la investigación estas precompresiones sean continuamente puestas a prueba en el contacto directo con la experiencia y, especialmente, en el proceso de análisis fenomenológico-hermenéutico. Es entonces cuando “emergerá” mi *background* más profundo acerca de la esperanza, no del todo consciente a mí misma en esta etapa inicial.

Debo reconocer que mis “teorías” acerca de la EP ya tienen un condicionamiento previo: antes de redactar estas líneas he leído algunas ideas de Van Manen en su libro “El tono en la enseñanza” y he comenzado ya el estudio de la esperanza humana desde diferentes áreas disciplinares. Esto, necesariamente, tiene una influencia sobre mí.

Creo que la EP tiene algunas cualidades básicas. Sin embargo, respecto de ellas tengo más preguntas que respuestas. Es algo que me ha cuestionado de muchos modos pero acerca de lo que, de forma paradójica, apenas he reflexionado seriamente. Del mismo modo, hasta ahora no había pensado en la esperanza de una forma teórica, ni sabía que había tantos trabajos que la tienen como objeto de estudio desde diferentes áreas de la ciencia y de las humanidades.

Después de las ideas —escasas, pero penetrantes— que sobre esto ha desarrollado Van Manen y de haber revisado muchas ideas provenientes tanto de estudios científicos como filosóficos lo que tengo son muchas ideas “ajenas” acerca de la esperanza. De momento, no las tomo como “mis respuestas personales” sino como respuestas “intelectuales” o conscientes y aprendidas. Con todo, intentaré “volver” a lo que está latente en mi vivencia como conocimiento “vivido”.

Laín Entralgo (1984) describe la esperanza como un *hábito* intelectual y afectivo de espera confiada y activa que tiene una persona de llegar a ser más, ser mejor (o que lo sean otros). Esto me parece coincide con mi prejuicio de que la esperanza de un educador es la fe de que sus educandos pueden llegar a ser mejores, a aprender y cambiar, progresar, alcanzar el máximo de su potencial, de competencias de desarrollo personal, etc. Esta fe que yo concibo es más bien algo intelectual... Pienso que puede recibir su influencia del conocimiento que tengo acerca de la doctrina cristiana católica donde la fe es el fundamento de la esperanza. Además, lo que he leído en Laín Entralgo me hace pensar que, realmente, “eso” que es la esperanza tiene una dimensión afectiva: la esperanza afecta a todo mi ser. Los momentos de esperanza vividos con alguna persona (especialmente niños) han sido vividos desde lo más profundo de mi persona.

Al intentar explicitar mis dudas y reflexiones más comunes acerca de la esperanza me vienen a la mente algunas cuestiones recurrentes. Así, me pregunto: *¿la esperanza de los padres es distinta de la de los profesores?* Pienso que deben ser diferentes. Que la esperanza de los padres es, por así decirlo, más intensa, permanente, fiel y duradera. Que la esperanza de los padres por sus hijos no depende de los resultados que estos obtengan y que perdura incluso cuando los hijos den respuestas negativas a las aspiraciones paternas y maternas. Que la esperanza de los padres se mantiene en las circunstancias negativas o desalentadoras en parte por el inmenso afecto que tienen por sus hijos que les impide “resignarse” a “lo peor”. Este mismo afecto les hace ver grandes posibilidades en las pequeñas muestras positivas que ven en sus hijos, digamos que “engrandece” las posibilidades. ¿La esperanza de los padres es irreal, entonces? No si es esperanza no puede ser meramente una “ilusión”: yo creo que debe estar anclada en la vida real para ser auténtica esperanza... Más que una ilusión, la de los padres y madres me parece una vivencia sumamente *positiva, afectivamente positiva* de los valores humanos y potencialidades de sus hijos que les hace posible vivir con más “garbo” o con un tono más elevado los momentos difíciles donde se pone a prueba su esperanza por sus hijos. En cambio, los profesores, aunque pueden querer mucho a sus alumnos, jamás lo harán con

este afecto tan abarcador, intenso y permanente de los padres. Y esto es lo que marca la diferencia. Por otra parte, los padres tienen “unos” hijos determinados. En ellos tienen “puestas sus esperanzas” como se suele decir. Y los profesores tienen “muchos” alumnos, generalmente cada nuevo año otros distintos... O aunque sean los mismos, no lo serán por mucho tiempo. Si algunos “fallan” vienen otros que les sustituyen y que pueden llegar a satisfacer sus aspiraciones... Quiero decir, esto cambia su forma de vivir la esperanza y la hace más “moderada”, no es una cuestión “vital”.

En estas líneas se reflejan ideas que tengo ciertas convicciones firmes. En primer lugar, que la esperanza está muy en relación con el *futuro de los menores*: lo que serán estas “personitas” es su contenido. Además, que la esperanza está vinculada a la experiencia del éxito/fracaso. Juntamente con esto, que la esperanza se vive generalmente en los momentos difíciles. También, que la esperanza necesita respuestas por parte de quienes son su objeto.

Por otra parte, hace poco leí algo que me hizo pensar (Elbaz, 1992). Se explicaba que la esperanza que se tiene en los niños y jóvenes se fundamenta en la indeterminación que caracteriza su vida. No es la primera vez que escucho esta idea: era un filón importante en una asignatura de Psicopedagogía (de orientación e intervención psicopedagógica). Se reflexionaba acerca del absurdo que es decirle a un niño o a un adolescente “tú tienes un nivel X de inteligencia o de capacidad” y marcar así la vida entera de una persona que apenas está descubriendo y mostrando su potencial. ¿Con qué derecho le decimos a un niño lo que “es” y lo que “será”? ¿De dónde sacamos esa seguridad y esa conclusión ante una persona en crecimiento que tiene delante de sí una multiplicidad de posibilidades de “llegar a ser”? Además, ¿quién ha llegado a poder medir realmente el “potencial” de alguien para algo? Esta visión crítica esto está latente para mí en la vivencia de la esperanza. Creo que en su base debe estar este conocimiento amplio y verdadero de la naturaleza humana en la infancia y juventud.

¿Qué hace falta para tener esperanza? Es una cuestión fundamental. Es probable que una condición básica sea el afecto. ¿Se puede sentir esperanza respecto de alguien a quien no se quiere? Creo que no... ¿Cómo hacer entonces con unos alumnos a quienes apenas se conoce y, por tanto, con los que no se puede tenerse afecto? Me parece que en esta situación uno puede no tener afecto pero sí tener *responsabilidad*. Con el tiempo y las vicisitudes vividas con los alumnos, así como con el conocimiento que uno llega a tener de ellos, creo que uno normalmente llega a cobrarles afecto. Al principio, esta responsabilidad que uno siente hacia ellos es lo que nos “obliga” a tener esperanza. Al

menos esto es lo que yo vivo en mi experiencia educativa. Cuando me doy cuenta de una actitud desesperanzada con respecto a alguien, pienso que eso no es compatible con mi papel de educadora, más aún, con mi *ser* de educadora. Y procuro “imponerme”, por así decirlo, motivos que alienten mi esperanza. Porque sé, de una forma intuitiva y por experiencia, que cuando tengo poca esperanza respecto de alguien el trato con ella o él es más distante, frío... La interacción —menos esperanzada— yo la noto siempre “menos pedagógica” y esto no me gusta.

Al mismo tiempo, creo que fomentar la esperanza hace que uno estime más a la persona en cuestión. Cuando uno ha pensado muchas veces respecto de ella “espero que...” de verdad parece que la relación se vuelve más cercana y cálida.

¿Cómo se adquiere? ¿Es posible aprenderla? ¿Cómo? ¿Cuándo? No sé realmente qué decir acerca de esto. Me da la impresión de que tiene que haber algún ingrediente de tipo personal. Por ejemplo, el temperamento. Pero aún más, creo que hay un fuerte componente de educación; es decir, pienso que uno se educa en la esperanza. Ahora tengo en la mente la idea de Laín Entralgo del “hábito”. Además, él afirma explícitamente en su libro (“La espera y la esperanza”, 1984) que es algo que se va educando en la persona desde su infancia. Es decir, se aprende a *mirar a las personas y los acontecimientos con esperanza* y que esta es una disposición que multiplica sus ventajas cuando se vive en la docencia donde no se puede estar sin ella. Además, la esperanza es contagiosa: en la vivencia en común, en el día a día, la influencia de un educador con esperanza es profunda no sólo para sus educandos sino también para los otros educadores. Se transmite en las palabras valorativas que se da ante los acontecimientos. No es lo mismo que nos digan de un niño “es un caso perdido”, “siempre ha sido conflictivo y cuando crezca el problema será mayor”, que comenten de él: “tiene sus dificultades pero creo que saldrá adelante porque pone mucho interés”, “puede que no llegue al nivel de todos, pero a su nivel puede dar resultados muy satisfactorios”. Nuestra vivencia acerca del niño a partir de entonces queda modificada (a no ser que nos opongamos a recibir esta influencia). Y la esperanza crece o disminuye.

¿Qué tiene que ver la esperanza con los profesores “quemados”? Como indica más de un autor de los que he leído recientemente (Cela y Palou, 2004), el problema de los profesores “quemados” es un problema de desesperanza o falta de esperanza. No sé si principalmente, o únicamente, es ésta la razón del *burnout*. Pero sí que es algo posible comprender que está muy relacionados—la esperanza y el *burnout*— cuando uno se encuentra en la situación de hablar con un profesor que se siente, sino “quemado”,

cansado de la enseñanza y de sus alumnos. Su falta de esperanza respecto de ellos y respecto de sí se hace patente en sus palabras y actuaciones. O, al menos es la impresión que tengo de los encuentros recientes con una profesora de instituto.

Antes he mencionado esa “fe” o esa “creencia” en las posibilidades que parece entrañar la esperanza. Cuando esperamos con esperanza en alguien o en algo, parece que tenemos cierta certeza de que lo que esperamos se produzca o se verifique. Que se trate de algo “asequible” o previsible, por así decirlo. Pero esto contradice esa convicción de “no saber bien qué será de alguien”. Voy viendo que la esperanza supone algunas contradicciones.

Me pregunto acerca de la diferencia entre la esperanza y la confianza, o entre la esperanza y el optimismo. Creo que tener confianza en alguien es, esencialmente, mostrarse abierto (y de forma afectiva) a la otra persona; es decir, mostrarse abierto en las cosas que son muy “personales” para uno mismo. Pero esto es tener confianza “con” alguien. En el terreno educativo, se trata más bien de tener confianza “en” alguien. Tener confianza en el caso de un educador, según me parece, es “ponerse del lado” del menor creyendo que es digno de eso. Parece que va más ligada con el valor que otorgamos a las personas o el conocimiento que tenemos de ellas (lo que pueden hacer, sus tendencias, lo que podemos esperar de sus actitudes, etc.). Tiene mucho que ver con la esperanza, pero no es lo mismo, a mi modo de ver. La esperanza abarca mucho más. Pienso, por ejemplo, en la dimensión de “futuro” que implica y que no parece estar presente de forma tan patente en la confianza. Parece que decimos “confío en ti” en presente (aunque haya un “después” donde se pueda volver a afirmarlo), mientras que cuando decimos “tengo puesta mi esperanza en ti” estamos abarcando al futuro.

El optimismo puede ser, más bien, un hábito intelectual (¿tal vez por temperamento? ¿tal vez por formación?), por el cual una persona tiende a fijarse y valorar primeramente (y, tal vez, únicamente) los pros o aspectos positivos de las situaciones, personas, decisiones, etc. Puede ser que no se base siempre en la realidad, puesto que ésta siempre se compone “pros” y de “contras”. En cambio, la esperanza, se basaría en un conocimiento de realidad (o de las personas) que tiene en cuenta también sus deficiencias. Este conocimiento no impide tener esperanza, pero constituye un elemento de “tensión” de quien tiene esperanza (en esto creo que nuevamente tengo la influencia de algunas ideas de Laín Entralgo y de Marcel). Pero, ¿qué sucede en la vida práctica con este conocimiento “real” de las deficiencias de alguien o de una situación? Creo que aquí hay una contradicción. Tengo la experiencia de que las deficiencias son vividas como un

obstáculo para mantener la esperanza: te muestran una “realidad” que contradice lo que tú aspiras y esperas... ¿Cómo se explica esto?

¿Qué es lo nos hace decir, en la vida cotidiana, que un educador tiene esperanza? Pienso en varios “indicadores” que me llevan a esa conclusión cuando me encuentro con tal persona. En primer lugar, que tenga un compromiso práctico con la mejora de su trabajo (mejores planificaciones, intento de mejorar las relaciones con sus alumnos, búsqueda de recursos y de alternativas de enseñanza-aprendizaje...) Que no llegue a desanimarse del todo (quemarse) en situaciones escolares realmente conflictivas. Que tenga un cierto “éxito” al relacionarse con sus alumnos, ya que es capaz de encontrar en ellos “algo bueno” por muchas dificultades que tengan. Esto es algo que todo niño o joven capta y que le permite establecer una buena relación con el adulto. Lo contrario es que ellos y ellas sienten que no son apreciados a los ojos del educador; un factor de gran importancia para que se dé la lejanía y la incompreensión mutua. Al menos esto es lo que vivo en mi propia experiencia, diría incluso que de forma “automática”. Desde el punto de vista del educando, la esperanza de su profesor o padre en él o ella trae como consecuencias la motivación para aprender y para mejorar la propia conducta porque constituye una especie de “resorte” que le impulsa a manifestar lo mejor, ya que esto es lo que se espera de él o de ella. Aunque ya estamos rozando con el fenómeno de las expectativas y el efecto “Pigmalión”.

En suma, todas estas ideas y prejuicios sobre la esperanza pedagógica configuran mi bagaje personal al inicio de esta investigación. Sin embargo, es tan sólo lo que puedo declarar en estos momentos de forma explícita. Me imagino que a lo largo del recorrido que ahora empiezo, no sólo estas ideas habrán de probar su adecuación al fenómeno de la EP, sino que otros prejuicios saldrán a la luz.

---

## CAP. 2. MATERIAL EXPERIENCIAL

---

### 2.1. DESCRIPCIONES Y RELATOS PERSONALES

---

#### 2.1.1. DATOS AUTOBIOGRÁFICOS

---

Ante todo, quiero pensar sobre mi experiencia de la esperanza en primera persona, esto es, la vivencia que he tenido de la esperanza (o lo que yo, desde el presente, concibo como tal) de mis educadores.

En el ámbito de la educación familiar, lo único que puedo decir es que mi padre y mi madre siempre han tenido una gran confianza en mis posibilidades... A veces esta confianza me parecía “excesiva”, ya que era el motivo de que me “empujaran” prácticamente a asumir responsabilidades “precozes” para mi edad en cada etapa. Era una esperanza “generalizada”, por así decirlo, en mi persona, sin restricciones, sin límites (creyéndome “capaz” de cualquier iniciativa y de sacar adelante cualquier empresa, personal, intelectual o artística). Esta esperanza era afectuosa, incluso despreocupada, como si el “camino” y los “medios” para las “metas” no fuesen motivo para inquietarse: siempre que intentara algo, tenía probabilidades de salir adelante, “airosamente”.

En Guayaquil (Ecuador) asistí a una escuela primaria pública con una plantilla de maestros con un espíritu realmente emprendedor y renovador. Esto le daba a la escuela un nivel pedagógico elevado y cierto prestigio. El “espíritu” educativo de las maestras y maestros se manifestaba, especialmente, en el trato con los menores, en el tipo de actividades (motivadoras, en continua revisión, planificadas, etc.) que se ofrecían a los niños. Por mi parte, no tenía ninguna dificultad especial en ninguna de las asignaturas y no recibí por parte de las maestras ningún tipo de trato singular. La única excepción, en este sentido, la experimenté en primero de primaria, donde recibía con mucha frecuencia la aprobación de la maestra por mi desempeño académico, lo que alentaba mi interés en el aprendizaje. En toda esta etapa, no puedo apreciar experiencias que tengan una especial

relación con la vivencia de la esperanza, excepto en el curso primero, donde la maestra realmente parecía aspirar “grandes cosas” de mí persona.

En el instituto (también público, femenino, de prestigio y con numeroso alumnado) pasé, en cierta forma, a formar parte de una “masa” (éramos 45 por clase, más o menos) de alumnas donde sólo destacaban quienes se singularizaban en positivo o en negativo (por su rendimiento y/o comportamiento). Guardo el recuerdo de la experiencia con dos profesoras de instituto que fueron figuras significativas en mi etapa de adolescente. La primera fue una profesora de Sociales que tenía una personalidad con gran autoridad y que parecía tener simpatía por mí y por mi grupo de amigas más cercanas (entre las que se encontraba una que tenía especial afinidad con la profesora debido a que compartía su ideología política con mucho entusiasmo). De forma general, la impresión que se me quedó grabada es que esta profesora esperaba grandes cosas de nosotras o confiaba en nosotras, pero posiblemente en un sentido muy definido. En efecto, parecía que nos veía capaces de tener un pensamiento propio y una personalidad, algo que ella parecía apreciar mucho (¿Cada educador tiene unas aspiraciones acerca de sus educandos en función de sus valores? ¿Cada uno espera lo que cree que vale la pena? ¿Hay algún tipo de contenido que sea común, independiente de cuáles sean las creencias religiosas e ideológicas de los educadores? ). Creo que, en esa etapa de mi vida, la confianza<sup>2</sup> que depositaba esta profesora en mí fue significativa justamente porque alentaba esta conquista de un pensamiento propio (más bien crítico) y una personalidad propia.

En la etapa del Bachillerato tuve una profesora de Filosofía que tenía algunas cualidades especialmente atractivas para sus alumnas: un sentido del humor muy agudo y delicado, una alegría permanente y un afecto evidente hacia sus alumnas. A mí y a mi grupo de amigas parecía concedernos una especial confianza y permitirnos una mayor familiaridad en el trato. Esta profesora no parecía manifestar un “contenido concreto” de su esperanza depositada en nosotras. Más bien, yo sentía que se trataba de una aceptación de toda la persona y una confianza en que de nosotras “saldrían grandes cosas”, que teníamos “muchas creatividad, iniciativa e inteligencia” (o algo así, al menos así es como me vuelve la percepción ahora que evoco los encuentros con ella). Esto no impedía que, especialmente durante las clases, nos llamara la atención (en público) y con toda claridad cuando cometíamos errores (sobre todo era muy crítica con nuestra expresión oral).

---

<sup>2</sup> Yo le llamo confianza porque se trataba de una “espera presente” y no de una “espera acerca del futuro”: ¿es esta la diferencia entre la confianza y la esperanza?



A nivel superior, no tengo recuerdos de “alguien” significativo. Los rostros que recuerdo son de profesores/as que se alegraban conmigo y por mí por los logros alcanzados: personas con expectativas positivas respecto de mi desempeño personal y académico. En cambio, en el contexto español-catalán (UAB) he vivido (por primera vez) lo que significa que un profesor pueda tener “expectativas pobres” respecto de uno: inmigrante, del tercer mundo y en proceso de adaptación (cultural y lingüística) eran las cualidades de mi perfil. Por este motivo, las expectativas que se formaban (y aún se forman en ciertas circunstancias) las personas son comprensibles.

Podría decir que tengo más recuerdos de la experiencia de “expectativas” de mis profesores que de su “esperanza” (sin poder discriminar perfectamente todavía lo que es cada cosa). Me parece que siempre se han referido aquellas a la dimensión de lo académico y dentro del marco institucional. Y, propiamente, como “esperanza” concibo la experiencia vivida con mis padres en muchos ámbitos de mi existencia, más allá del académico. En cuanto a mi experiencia como educadora (que es bastante precoz puesto que desde la adolescencia he incursionado en la enseñanza formal y no-formal: talleres de pintura a diversas edades, clases del área de sociales y de religión en secundaria, clases de todas las áreas en todos los niveles de primaria y en pre-escolar, colonias y *esplais* de verano con todas las edades) algunas de las experiencias que recuerdo como significativas son las que describo a continuación.

(Escrito en agosto de 2007)

---

### 2.1.1. DESCRIPCIONES PERSONALES

---

#### “DECIDÍ NO DEJARME LLEVAR POR LAS IMPRESIONES QUE ME DIERAN LAS OTRAS MAESTRAS SOBRE MIS FUTUROS ALUMNOS”

Se trata de una experiencia que viví como maestra tutora de primero de primaria. Era nueva en el centro. Por este motivo, antes de empezar el curso (en los días de preparación de las clases y de planificación) la maestras “antiguas” con las que compartía el nivel con frecuencia me explicaban la forma en que allí se hacían las cosas y “quiénes” eran los alumnos que yo tendría (una de ellas había sido la maestra de P5 el curso anterior y conocía al grupo que me tocaba). Yo sentía que algunos de sus comentarios no podían ayudarme a afrontar el nuevo curso con un talante positivo y acogedor, ya que se hablaba de los “tremendos” con nombres y apellidos y se daban detalles de su mal comportamiento. Por esto, decidí no dejarme llevar por las impresiones que me dieran las

otras maestras sobre mis futuros alumnos. Cuando se comentaban estos detalles prefería “olvidarlos” o no darles mayor importancia.

Al poco tiempo de comenzar el curso, me di cuenta de quiénes eran los niños “activos”, los que tenían dificultades, quienes requerían más atención y supervisión en el trabajo. Comprendí que P. tenía una gran necesidad de actividad y cambios en la rutina escolar de forma continua. El niño destacaba por su inteligencia despierta, lo que le permitía comprender las explicaciones fácilmente. Se ponía muy contento, incluso orgulloso, cuando yo le daba la oportunidad de participar y de colaborar. Al darme cuenta de esto, empecé a prestarle más atención, a darle responsabilidades (“secretario” para escribir en la pizarra y para borrarla; encargado de recoger o repartir los materiales, etc.). No era infrecuente que le alabara en público, delante de sus compañeritos, cuando hacía algo bien. Notaba que este niño me tenía afecto, y sentía que podía confiarle cosas —en medio de la rutina diaria de la clase— que a otros no podía porque eran menos maduros o menos responsables. También veía que era un niño con cualidades de “líder”, y que tenía bastante “genio”, como se suele decir, que salía a relucir cuando se impacientaba o se enfadaba con alguien. Pero, al mismo tiempo, era un niño con el que se podía razonar, a pesar de su corta edad. No era difícil disuadirle de pelearse con alguien.

Un día, inesperadamente, recibí una solicitud por medio de la agenda del niño: era una nota de su madre que pedía una entrevista conmigo. No sabía qué podía ser lo que quería la madre: el niño se portaba muy bien y estaba progresando de forma muy satisfactoria, no parecía presentar ningún tipo de problema... Todavía no había llegado el período de evaluación y yo no había empezado a entrevistarme con las madres y los padres de familia. En realidad, lo usual era que yo les convocara. En fin, estaba intrigada por el motivo de la entrevista.

Cuando me presenté en la sala de reuniones, la madre me recibió acogedoramente. Era una madre bastante joven que se parecía extraordinariamente a su pequeño hijo. Cuando nos sentamos, me contó que su hijo no hacía más que hablar de mí, de lo mucho que me quería... Era “tanto” que tenía que conocerme en persona (no nos conocíamos porque a la salida del colegio venía otra persona a recoger al niño). Me dijo:

- “Sepa que ha hecho un ‘milagro’ con el niño”

Me contó que su hijo era el niño más “tremendo” de su clase el año pasado: tenía un mal comportamiento, era desobediente, no trabajaba, alborotaba a todos, se peleaba con frecuencia... Ella recibía continuas quejas por parte de la maestra. La verdad es que me

costaba creer que de quien me estaba hablando era del niño simpático y listo de cabellos castaños y ojos verdes vivos, siempre voluntarioso y alegre, que yo conocía.

Pero, según decía, este año su hijo era “otro”. No sabía cómo podía ser esto. Sólo sabía que P. cada día tenía una gran ilusión por venir al colegio y que estaba muy contento. Y ella no había recibido ninguna queja, y veía que el niño tenía ganas de trabajar y aprender... Yo, en ese momento, tampoco podía explicarle lo que había pasado. Sencillamente, le conté las cosas que hacíamos en clase y la actitud positiva del niño y su afán de colaborar, así como su buen desempeño académico. Ella se quedó llena de satisfacción. Y, sinceramente, yo también al pensar que esta madre tenía una nueva y positiva visión de su hijo en la escuela.

Después, recordé que P. era de quien —antes de empezar el curso— me habían hablado mis compañeras “advirtiéndome” lo que “me esperaba”. Yo misma estaba sumamente sorprendida de cómo esta sencilla decisión de no dejarme llevar de “etiquetas” había posibilitado que este niño fuera capaz de *mostrar lo que realmente era, o lo que se escondía tras su mal comportamiento*. Sentí que era una lección para mí.

“ME HACÍA FELIZ SOBRETUDO EL PENSAR QUE SE ESTABAN PORTANDO BIEN...”

En unas Colonias fui monitora de un grupo de niñas de entre 8 y 11 años. Dos eran hermanas y todas se conocían porque provenían del mismo pueblo. En total eran cinco. El primer encuentro fue el día en que les dimos la bienvenida en las instalaciones del Campamento (situado en el Pirineo catalán). Cuando bajaron del autocar, se dispersaron por los prados del Campamento para comer el bocadillo y familiarizarse con el lugar. Yo me recorría los prados del campamento “buscando” niñas y niños que pudieran necesitar de alguien que estuviera por ellos (porque no conocían a nadie o porque necesitaban algo). Es frecuente que este día algún niño o niña se sienta como ‘perdido/a’). Justamente observé que este grupito de niñas estaba solo y alejado de los demás, así que me acerqué a ellas para conocerlas y hacerme su amiga. Desde el primer momento nos hicimos amigas, y yo procuré no formarme ninguna idea de cómo eran y cómo se portarían estos días. Más tarde, cuando me asignaron como monitora de este grupo, me informaron que las dos hermanas tenían un comportamiento bastante difícil, que tenían muchos problemas familiares y que en las últimas colonias se habían portado mal. Respondí: “Bueno, pero esta vez será diferente. Ya nos hemos hecho amigas” (me refería al encuentro que había tenido con ellas un rato antes). Creía que no debía partir de estos informes y que si procuraba ganarme su amistad, ya tenía el terreno ganado. Efectivamente, los días

transcurrieron sin mayores incidentes y ellas se integraron casi por completo a todas las actividades, de forma que todos estábamos contentos.

El día que terminaron las Colonias, decidimos que era el ideal para hacer una broma. Era una idea que ellas tenían desde hace ya tiempo. Con engaños atraían a las otras monitoras a un lugar y allí (a oscuras) le ponían una señal en la cara con pintura de maquillaje. ¡Fue para ellas una broma sumamente divertida!, sobretodo porque se lo hacían a las monitoras... Disfrutamos mucho de estos últimos momentos de convivencia vividos de una forma lúdica. Yo disfrutaba con ellas, viendo lo bien que se lo pasaban. Me alegraba sobre todo el pensar que se estaban portando bien. Que sabían disfrutar de las actividades sin tener que recurrir a conductas negativas para llamar la atención. Estaba entre orgullosa y maravillada de que estas niñas (con fama de “tremendas”) se sintieran en las colonias como otras niñas “cualquiera” que disfrutaban de todo, que a veces tienen sus momentos difíciles (cansancio, aburrimiento, rebeldía) como todas las demás, pero que tienen las cosas propias de la infancia como vivir intensamente lo que la imaginación crea y convertir las cosas en juego. Disfrutaba de verlas tener esta “oportunidad” de disfrutar de las mismas cosas que a los demás niños (que posiblemente no viven tantas dificultades) también les hacen disfrutar.

“Y AHORA LA TENÍA AQUÍ, JUNTO A MÍ, HACIENDO CON ESTAS NIÑAS LO QUE EN OTRO TIEMPO OTRAS PERSONAS HACÍAN CON ELLA”

Fuimos de excursión hacia un lugar que les gustaba mucho a todos porque podían meterse (arrastrándose) a un pozo (construido muchos siglos atrás para guardar nieve). Una de las monitoras tenía diecisiete años y se quedó al final de la hilera de excursionistas. Con ella iban varias niñas pequeñas (siete y ocho años) que no querían alejarse mucho de su lado porque les iba contando una historia de aventuras.

El paisaje era precioso. El camino era un sendero montaña arriba que no era demasiado difícil ni demasiado largo (unos 45 minutos al ritmo de las más pequeñas) pero al escuchar la historia se les hacía más entretenido y ligero. Esto suponía que la monitora caminara al ritmo más lento de las niñas y que hiciera el doble esfuerzo de subir las cuestas y de hablar a la vez.

Mientras caminaba junto a ellas (yo también me quedé al final para evitar que las más pequeñas se quedaran demasiado rezagadas) me vino al recuerdo la imagen de esta adolescente cuando tenía la misma edad de las acampadas (yo la conocí entonces...). Era de las niñas “terribles” del Campamento: se evadía de las actividades, inquietaba a las demás niñas y hacía que también desobedecieran a los monitores, le desagradaba que

alguien “mayor” o adulto estuviera con ella porque sentía que sólo estaban allí para controlarla (en parte, tenía razón...), etc. Esto hacía que las monitoras —incluida yo— le temiéramos un poco a la situación de tener que “vérselas” con esta niña: para convencerla, por ejemplo, de que no se escapara del Campamento sin decirnos nada (para ir a “sus” excursiones particulares). En realidad, era una niña muy “aventurera” el problema era que también era muy desobediente y rebelde y esto nos hacía temer cuando “desaparecía”... ¡y se llevaba a otras consigo!

Y ahora la tenía aquí, junto a mí, haciendo con estas niñas lo que en otro tiempo otras personas hacían con ella: acogerlas, intentar que se lo pasaran bien, asumir un poco de incomodidad para que ellas la tuvieran menos...Y ¡con qué naturalidad y paciencia les iba contando la historia! Además, ¡cómo les gustaba a las niñas estar con ella! Hasta el punto de que, en varias ocasiones durante el camino de subida, tuvimos que detenernos para solucionar el conflicto de que todas querían ir cogidas de su mano (eran seis) y ella, naturalmente, sólo podía coger la mano de dos a la vez...

Yo disfrutaba sinceramente de ver este cambio tan grande... Además, comprendía que justamente porque ella había sido una niña “difícil” le costaría muy poco entender a las que lo fueran... Y que ella quisiera ser monitora (¡y rechazaba su presencia en otro tiempo!) me hacía vislumbrar una gran madurez y cambio en su persona.

Si en el tiempo de su niñez yo hubiera podido echar una mirada al futuro y ver lo que estaba viendo ¡qué gran ánimo me hubiera dado en los momentos de “combate”!

En un momento del camino, al preguntarle si íbamos siguiendo el sendero correcto, ella me hizo una confidencia: “Aquí veníamos M. y yo cuando nos escapábamos del Campamento... Veníamos hasta el pozo y nos metíamos dentro”. “¡¿De veras?! ¿Y cuanto tardabais?... “No mucho, veinte minutos o media hora: veníamos corriendo”... “¡Vaya! —pensé yo— Así que cuando todo el Campamento estaba de cabeza porque las niñas no aparecían por ninguna parte, ellas estaban de camino —corre que te corre— al ‘Pozo de las nieves’!”... Así que le sonreí y le dije en tono cariñoso y burlón: “Me acuerdo de aquellos tiempos perfectamente... Vaya, ¡Así que llegabais hasta aquí!”. Ella me sonrió afirmativamente y con complicidad. La sentía muy cercana a mí y esto también me llenaba de alegría pensando lo positivo que era que me tuviera tanta confianza y se sintiera tan a gusto en compañía de una “monitora”.

No recuerdo haber hecho muchas más reflexiones, tan sólo una sensación de auténtica complacencia al verla así, haciendo todo lo contrario de lo que hubiéramos esperado de ella en otro tiempo. Por dentro, también parecía que se me afirmaba la

impresión de que no podemos saber nunca lo que una persona será capaz de hacer y que todos cambiamos mucho... Comprendí también que L. no era “perfecta”: en un momento del camino, cuando la discusión acerca de quién iba cogida de su mano subió de tono, ella les dijo a todas con firmeza que ella no iba a tomar la mano de nadie a partir de allí. Por el tono en que lo dijo, me pareció que eso de ir “cogidas” le molestaba bastante (¡Pero lo había aceptado bastante bien durante todo el camino!). Así lo hizo y allí se acabó la discusión. Pensé: “¡sigue conservando su ‘genio’ o su ‘rebeldía!’”.

“(...) ¿HABÍAMOS HECHO TANTA AMISTAD EL AÑO PASADO?”

El primer día de las Colonias de este verano 2007 me encontraba en el salón donde tenemos el escenario para los teatros. Estaba con un grupito de niñas que, como acababan de bajar del autocar, no sabían bien que hacer. Les ofrecí hacer algunos manuales, lo cual aceptaron gustosas algunas mientras otras prefirieron jugar con una pelota. De pronto, llegaron corriendo a este salón algunas adolescentes (que eran un grupo muy unido de amigas) a quienes conocí el verano pasado. Cuando me vieron se acercaron a mí con muestras de alegría, me dieron abrazos y besos y estaban contentísimas de encontrarse conmigo. Yo estaba realmente sorprendida: ¿habíamos hecho tanta amistad el año pasado? ¿Cómo podía ser yo tan significativa para ellas? ¿Por qué? Debo mencionar que el verano pasado fueron un grupo realmente “difícil”: se resistían a participar en las actividades programadas y preferían “no hacer nada” o “hacer otra cosa” (a pesar de la variedad de actividades que se plantearon). Por este motivo, en la mayoría de ocasiones intentamos adaptar las actividades a su “gusto”. Prácticamente realizamos un horario paralelo.

Así que este año, durante todo el tiempo que duraron las Colonias, me mostraron una gran aceptación y simpatía. Era muy fácil tomar parte en sus conversaciones y que me escucharan cuando se trataba de hacerles alguna propuesta (como participar en las actividades que no les gustaban mucho). Mi sentimiento era el de que gracias a esta apertura podía establecer el diálogo con ellas. En esta situación sentía que aunque el esfuerzo que se invirtiera por los adolescentes parecía “escaso” o “inútil” pudiera ser que fuera lo suficientemente significativo para llegar a establecer una auténtica relación de confianza y de apertura. Para llegar a motivarles por lo que se les propone, en este caso actividades lúdicas, deportivas, formativas, etc., que requerían una gran dosis de implicación personal. Otra reflexión que me surgía en el contacto con ellas esos días era la convicción de que no era del todo cierto que los adolescentes sean insensibles a la

influencia de los adultos, aún en unas condiciones tan limitadas (por el tiempo que puedes pasar con los acampados) como las que se vivieron allí.

---

## 2.2. DESCRIPCIONES DE EXPERIENCIA VIVIDA

---

---

### 2.2.1. NIVEL DE EDUCACIÓN INFANTIL

---

#### P1: NO HE PODIDO BORRAR LA MIRADA DEL NIÑO

(Sin ampliación)

El lugar es una sala de reuniones no muy amplia, no tiene ningún aspecto acogedor de cara al alumnado. Mesa ovalada y grande alrededor de la que se sientan todos en sillas de talla adulta. No hay pizarra. Las paredes son armarios, hay dos reproducciones de paisajes como cuadros, un armario y una estantería con algunos libros grandes. La luz es artificial. Está ubicada en la zona de administración y gestión del centro: se llega al despacho pasando por el patio. Cada niño que viene sale de su aula mientras su clase continua. La sesión es de una hora, dos veces por semana.

Todas estas circunstancias ambientales y organizativas tuvieron un cierto impacto inicial desconcertando al alumnado: porque eran atípicas y porque no comprendían lo que harían. Sin embargo, no fue difícil crear un buen clima de tal manera que cuando había fiesta o alguna dificultad para hacer el encuentro, ellos lo reclamaban y lo echaban en falta. El grupo era de una gran diversidad, tanto por las dificultades como por el ritmo y nivel de aprendizaje, lo que exigía tareas y retos diferentes también. Esto era asumido por cada criatura y en algún momento posibilitaba un trabajo de ayuda entre iguales.

El protagonista se llama Francisco y tiene cinco años. Presentaba serias dificultades en todos los campos: verbal, conocimientos y aprendizaje escolar (números, letras). Los objetivos que se propusieron fueron de aprender lo básico: colores, vocabulario básico, estructura de frases.

Una situación extremadamente emotiva se produjo en relación al aprendizaje de los colores. Parecía que ya los aprendía y al cabo de una semana volvía a confundirse. Yo procuraba relacionar el color con objetos cotidianos (alimentos o de otro tipo). La estabilidad sólo se daba en el naranja (las naranjas, el butano ayudaban a fijar el color). Los demás colores se vinculaban a alimentos. Verde: lechuga, el jersey, plantas; rojo: tomates, etc.





Me hizo sentir muy mal el ver su mirada. Yo había mostrado una impaciencia y un tono de voz poco amable, más bien seca. Le animé a continuar coloreando el dibujo del prado con los corderos. El niño salió satisfecho y sonriente.

Lo que más me impactó fue la actitud y satisfacción continuada del niño y como se había abierto una puerta. El mismo iba buscando “cómo los objetos o animales les podían ayudar”. Al cabo de unos días comentó a otros compañeros: “Yo también puedo aprender porque...”

No pasó mucho tiempo hasta que Francisco se acercó a otro niño que tenía dificultades e imitó mi actitud:

-“Vamos a ver” —le dijo— “a mí me ayudaron los corderos, ¿cómo te puedo ayudar?” De pronto, levantó la mirada y me miró para ver si yo aprobaba su actitud o le hacía sentir. Le animé y fue un referente para otros compañeros

No he podido borrar la mirada del niño cuando le exigí y cuando se desbloqueó, y también cuando me miró para buscar mi aprobación en el momento en que ayudaba a los demás. Es más importante y da mayor esperanza esta experiencia pedagógica que los informes psicológicos que no analizan los factores que condicionan el rendimiento y consideran sólo al niño como objeto de estudio y no educativo.

(Psicopedagoga de apoyo en un centro escolar, 27/07/08)

P2 (A): “SENTÍ QUE SE ME ROMPIÁN LOS ESQUEMAS. MÁS BIEN, SE ME AMPLIABAN”

“Se trata de R, un niño que tuve en P-3. Acababa de aprobar ‘opos’ y era mi primera tutoría y mi primer contacto con un grupo clase tan “joven” ya que no era esta mi especialidad. De esto hace unos siete años. Yo estaba realmente asustada y muy a la expectativa, pues no sabía qué tenía que hacer con niños tan pequeños. Mi actitud era la de dejarme llevar por mis compañeras y hacer lo que ellas hacían.

Recuerdo el comentario que hizo de él una experimentada maestra que me hacía el refuerzo los primeros días de adaptación de los niños y que me hizo de guía en esta primera experiencia en Educación Infantil. Ella les iba repartiendo las fichas y cuando llegó a él, dijo con gran seguridad y tono despectivo: “Aquest nen és un candidat a l'aula d'Educació Especial”. Este comentario, al igual que todos los que hacía lo tomé yo muy en serio, pues me fiaba muy poco de mí misma dada mi inexperiencia.

Ciertamente, todo él daba que pensar. Frecuentemente tenía la mirada perdida, la boca la mantenía casi siempre abierta e incluso babeaba de vez en cuando. Era muy poco ágil, corría de puntillas con las manos colgando a la altura de los hombros, su voz era apagada y a la hora de pintar o escribir apenas tenía fuerza en las manos. A medida que avanzaba el curso se iba confirmando el comentario que hizo la compañera. Su relación con los demás niños era muy pobre y huía del contacto visual con la maestra. Casi siempre terminaba el último las tareas y andaba bastante despistado.

Estuve dos cursos con esa tutoría (P-3 y P-4) y hablamos con el psicólogo del EAP, con los padres... Éstos eran gente muy sencilla, pero se preocupaban mucho por el niño. Me comentaron que al nacer había tenido una luxación en la cadera y que había estado yendo a un centro de atención precoz pero que ya le habían dado el alta. Si no recuerdo mal, R. llevaba un nivel normal en la lectura y escritura; sin embargo, sus características me hacían pensar que siempre sería un niño con problemas y de E.E.

Este verano me encontré a R. en el Zoo. Iba con sus padres y un hermanito pequeño. Nos alegramos mucho de encontrarnos. Él tenía aspecto de ser un niño reposado y un tanto tímido, pero su mirada era dirigida, hablaba con sus padres con voz clara y gran naturalidad y se había vuelto de constitución fuerte. Estuvimos comiendo en dos mesas cercanas y pude observarle, parecía otro. En un momento, su madre me comentó sin que él lo oyese que le estaban yendo muy bien los estudios y que le estaban haciendo pruebas para ver si era superdotado. Que la maestra que había tenido en P-5 les había comentado que R. hacía y tenía cosas de niño superdotado y ya entonces le hicieron alguna prueba y ahora en 5º se las tenían que repetir.

Yo no salía de mi asombro y experimenté una gran alegría. Sentí que se me rompían los esquemas, más bien se me ampliaban. Me sentí aleccionada y tomé la decisión de no volver a zanjar o dar por imposible nunca el caso de ningún niño por evidente que resultase que fuese a tener problemas. Creo que esta experiencia me ayudará a ser más esperanzada ante las dificultades que pueda observar en los alumnos que tenga de ahora en adelante.”

(Maestra de Educación Especial, 25/09/07).

P2 (B): “SENTÍ QUE SE ME ROMPIÁN LOS ESQUEMAS. MÁS BIEN, SE ME AMPLIABAN”

“Se trata de R., un niño que tuve en P-3. Acababa de aprobar ‘opos’ y era mi primera tutoría y mi primer contacto con un grupo clase tan ‘joven’ ya que no era ésta mi especialidad<sup>3</sup>. Yo estaba realmente asustada y muy a la expectativa pues no sabía qué tenía que hacer con niños tan pequeños. Mi actitud era la de dejarme llevar por mis compañeras y hacer lo que ellas hacían.

Recuerdo el comentario que hizo de él una experimentada maestra que me hacía el refuerzo los primeros días de adaptación de los niños y que me hizo de guía en esta primera experiencia en Educación Infantil. Ella les iba repartiendo las fichas y cuando llegó a él, dijo con gran seguridad y tono despectivo: ‘Aquest nen és un candidat a l'aula d'Educació Especial’<sup>4</sup>. Este comentario, al igual que todos los que hacía, lo tomé yo muy en serio, pues me fiaba muy poco de mí misma dada mi inexperiencia. Acaté lo que ella me decía pensando que ella tenía la razón. Creo que esta percepción me condicionó porque posiblemente yo hubiera tardado más tiempo en darme cuenta de los problemas y en ver más detalles.

Ciertamente, todo él daba que pensar. Frecuentemente tenía la mirada perdida, la boca la mantenía casi siempre abierta e incluso babeaba de vez en cuando. Era muy poco ágil, corría de puntillas con las manos colgando a la altura de los hombros, su voz era apagada y a la hora de pintar o escribir apenas tenía fuerza en las manos. A medida que avanzaba el curso se iba confirmando el comentario que hizo la compañera. Su relación con los demás niños era muy pobre y huía del contacto visual con la maestra. Casi siempre terminaba el último las tareas y andaba bastante despistado.

Estuve dos cursos con esa tutoría (P-3 y P-4) y hablamos con el psicólogo del EAP<sup>5</sup> y con los padres. Era un caso en el que yo dejaba hablar mucho a los otros especialistas porque no me veía con experiencia. Cuando les llamamos no parecían muy conscientes. Estaban muy interesados por el niño, eso sí, pero no se daban cuenta de que su niño era

---

<sup>3</sup> Es Maestra de Educación Especial.

<sup>4</sup> EE de aquí en adelante.

<sup>5</sup> Los Equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP) “són serveis educatius de composició interdisciplinària (psicòlegs, pedagogs, assistents socials) que tenen per objectiu l'assessorament i l'orientació psicopedagògica als centres educatius perquè aquests puguin respondre adequadament a les diverses necessitats educatives que presenten els alumnes al llarg de la seva escolaritat”. Consultado (06/11/07) en [http://www10.gencat.net/sac/AppJava/servei\\_fitxa.jsp?codi=1563](http://www10.gencat.net/sac/AppJava/servei_fitxa.jsp?codi=1563)

muy diferente a los demás. Éstos eran gente muy sencilla, pero se preocupaban mucho por el niño. Me comentaron que al nacer había tenido una luxación en la cadera y que había estado asistiendo a un centro de atención precoz, pero que ya le habían dado el alta. Los comentarios que le hacíamos eran más bien orientados hacia lo que debían hacer ellos para estimular al niño; para ver si, poco a poco, iba 'despertando'. No hablamos acerca del futuro...

Si no recuerdo mal, R. llevaba un nivel normal en la lectura y escritura, sin embargo, sus características me hacían pensar que siempre sería un niño con problemas y de EE. Mi actitud era la de estar muy a la expectativa de lo que sería del niño, un poco preocupada también... Siempre, creo, tenía más bien una visión negativa pensando que ese niño sería un niño de EE. No sabía bien, bien de qué tipo: Quizás un niño con un pequeño retraso; quizás sería el típico niño despistadito... Pero, no tenía una imagen clara (como para decir: 'Este niño, el día de mañana en primaria, será así o será así'); no tenía una imagen hecha. Veía 'problemas', pero como tampoco tenía muchos referentes...Lo que veía muy claro era que sería un niño con problemas, pero no sabía de qué tipo.

Este verano me encontré a R. en el ZOO. Iba con sus padres y un hermanito pequeño. Nos alegramos mucho de encontrarnos. Él tenía aspecto de ser un niño reposado y un tanto tímido, pero su mirada era dirigida, hablaba con sus padres con voz clara y gran naturalidad y se había vuelto de constitución fuerte. Estuvimos comiendo en dos mesas cercanas y pude observarle: parecía otro. En un momento, su madre me comentó, sin que él lo oyese, que le estaban yendo muy bien los estudios y que le estaban haciendo pruebas para ver si era superdotado. Que la maestra que había tenido en P-5 les había comentado que R. hacía y tenía cosas de niño superdotado y ya entonces le hicieron alguna prueba y ahora en 5º se las tenían que repetir.

Yo no salía de mi asombro y experimenté una gran alegría. Sentí que se me rompían los esquemas, más bien se me ampliaban. Cuando dejé el colegio pensaba que este niño sería un niño de EE. Cuando me lo encontré ya había tenido más casos. En aquel entonces, si me hubieran dicho como estaría este niño en quinto, me hubiera imaginado un niño que, igual si que seguía el ritmo de la clase, pero muy por debajo del nivel del grupo. Y claro, al decirme la madre que todo lo contrario, que le encantaban las matemáticas, que era muy bueno; que se estaba pensando si sería superdotado... Es que los esquemas que yo podía tener con respecto a él ¡eran totalmente diferentes! [Este caso] me abrió mucho hacia los niños con problemas de los que a veces he pensado, cuando los he tenido delante: '¡Uf: este a ver cómo acabará! O este...'

¡Me hice el propósito de no volver a pensar esto! Y tener esas lucecita ahí siempre. Porque nuestra tendencia es siempre a decir ‘cruz y raya’. También: a veces lo intentamos y enseguida nos cansamos. Me sentí aleccionada y tomé la decisión de no volver a zanjar o dar por imposible nunca el caso de ningún niño por evidente que pareciera que iba a tener problemas. Porque, la verdad, de este niño en concreto, yo nunca hubiera dicho que estaría donde estaba.”

P3 (A): “SU PREGUNTA ME IMPACTÓ PROFUNDAMENTE, Y ME HA HECHO PENSAR MUCHO”

“R. hacía, aquel curso, P5 (han pasado dos años, y ahora hace 2º de primaria). Era, y aún sigue siendo, un niño muy nervioso y activo. Entre los compañeros de curso, incluso de escuela, era considerado como un alumno problemático. Los profesores que le atendían, entre los que me encontraba yo (le hacía la asignatura de psicomotricidad), la gran mayoría pensaba que era un “caso perdido”, que ya no se podía hacer nada por él. La tutora de R. nos comentaba con frecuencia que “ya no sabía qué hacer”. A menudo a la hora del patio se tenía que quedar en clase, castigado. O incluso a la hora de comer, ya que comía en la escuela, muchos eran los días que no podía jugar con el resto de compañeros por estar castigado (una vez dio varias patadas a una de las monitoras del comedor).

R. tiene una hermana que se llama L., mayor que él, también con problemas de disciplina en la escuela, aunque no tan graves. Por otra parte, sus padres están separados.

Pues bien, un día, al volver de hacer la psicomotricidad en el gimnasio, R. me dijo: “Y tú: ¿me quieres?”. De momento me quedé sin saber qué decir, un poco sorprendido de la pregunta. Después le dije que sí, que le quería, pero que tenía que esforzarse más en clase y tenía que mejorar la actitud.

Siempre había notado en R. una gran proximidad hacia mí, pero su pregunta me impactó profundamente, y me ha hecho pensar mucho. Por cierto, este curso soy el tutor de R. en la escuela.”

(Profesor de primaria, 02/10/07).

P3 (B) “SU PREGUNTA ME IMPACTÓ PROFUNDAMENTE, Y ME HA HECHO PENSAR MUCHO”

“R. hacía, aquel curso, P5 (han pasado dos años, y ahora hace 2º de primaria). Era, y aún sigue siendo, un niño muy nervioso y activo. Entre los compañeros de curso, incluso

de escuela, era considerado como un alumno problemático. R. tiene una hermana que se llama L. mayor que él, también con problemas de disciplina en la escuela, aunque no tan graves. Por otra parte, sus padres están separados.

Los profesores que le atendían (entre los que me encontraba yo: le hacía la asignatura de psicomotricidad), la gran mayoría pensaba que era un 'caso perdido', que ya no se podía hacer nada por él. La tutora de R. nos comentaba con frecuencia que 'ya no sabía qué hacer'. Yo me sentía incómodo, y no compartía esa opinión. Me dolía y me disgustaba que usaran expresiones de ese tipo. Pensaba con frecuencia que detrás de ese comportamiento podía haber cosas que yo o el resto de compañeros profesores no supiéramos: problemas familiares, situación y familia desestructurada... También pensaba, y aún pienso, que el 'etiquetar' a los alumnos, como a cualquier persona, es malo y perjudicial, y hace que su autoestima y confianza vaya disminuyendo con el tiempo. Pienso que si a un niño se le dice que es 'un caso perdido', 'es un niño imposible', 'muy travieso'..., aunque no lo sea, acabará siéndolo (de tantas veces que se le dice). También pensaba, y pienso, que el hecho de comentarlo entre los profesores (expresiones de este estilo) hace que se atienda al alumno con una predisposición muy marcada. Si todos hacen comentarios de ese tipo, se va 'añadiendo leña al fuego' y, con mucha probabilidad, se le atiende de una manera diferente al resto de los compañeros. Así pues, cuando había comentarios de este tipo me dolía y pensaba que no era un caso perdido, que sí se podía hacer, y mucho, por R.

A menudo a la hora del patio se tenía que quedar en clase, castigado. O incluso a la hora de comer, ya que comía en la escuela, muchos eran los días que no podía jugar con el resto de compañeros por estar castigado (una vez dio varias patadas a una de las monitoras del comedor). Cuando lo veía con tanta frecuencia castigado, me dolía. Pensaba que precisamente él era el más necesitado de jugar con los amigos, de que la maestra tutora o los demás profesores estuviéramos con él, de sentirse querido y apreciado en lugar de quedarse solo. La solución fácil de aislarlo de los compañeros, de la clase, del juego, de los profesores,... ¡de todo!, me parece que no era la más pedagógica ni la más adecuada. Pienso que perjudicaba mucho su autoestima y su confianza en él mismo. Él era precisamente el más necesitado de amor, afecto, aprecio, atención, cariño... Cuando lo veía castigado siempre hablaba un poco con él e intentaba hacerle pensar. Con su tutora también hablaba con frecuencia (tanto en las reuniones formales como en encuentros más informales).

Pues bien, un día, al volver de hacer la psicomotricidad en el gimnasio, R. me dijo: “Y tú: ¿me quieres?”. El tono en que me hizo la pregunta es un poco difícil de explicar. Tenía, por una parte, como miedo al hacer la pregunta, quizás por las muchas negativas que había recibido hasta ese momento. Se le notaba inseguro de la respuesta que recibiría, con reparo, con incertidumbre..., con temor a escuchar algo que no le gustaría. Al mismo tiempo, su pregunta tenía un matiz de esperanza, de ilusión, de pensar que aún no todo estaba perdido. El tono también manifestaba optimismo, alegría... Estaba más bien serio, poco alegre... pero también se leía en su rostro parte de ilusión y esperanza. Recuerdo que me impresionó mucho el brillo de sus ojos: ¡Sí que manifestaban, y de una forma muy clara, esta ilusión y esta esperanza! Su cuerpo (estaba de pie) también manifestaba esta tensión, preocupación, inquietud, nervios... y, por otra parte, tranquilidad, confianza, seguridad, esperanza, ilusión...

Ante su pregunta me quedé parado al principio, sin saber que decir o hacer. Realmente, no me la esperaba. Me hubiera esperado cualquier pregunta, menos esa. Me gustó que R. se abriera, y que lo hiciera precisamente conmigo. Me sentí muy afortunado y un privilegiado al ser el destinatario de esa pregunta. Si hubiera sido cualquier otra persona me hubiera gustado, pero me gustó más que me la dijera a mí. Pensé: ‘R. se empieza a abrir’. Me sentí contento, feliz, útil, apreciado... Le dije que sí, que le quería, pero que tenía que esforzarse más en clase y tenía que mejorar la actitud. Intenté transmitirle confianza, ilusión, cariño, afecto, esperanza, agradecimiento... El diálogo fue muy corto (solamente una pregunta y una respuesta), pero fue un enriquecimiento y un beneficio muy grande para los dos.

Siempre había notado en R. una gran proximidad hacia mí, pero su pregunta me impactó profundamente, y me ha hecho pensar mucho. Este año R. está haciendo 2º de primaria y lo tengo en mi clase: soy su tutor. Ha habido un cambio sustancial entre nosotros. Siempre habíamos tenido muy buena relación, pero este hecho hizo que mejorara de manera notable. Aumentó en cantidad y en calidad. Ha habido un antes bueno y un después mejor: más confianza, más comunicación, más proximidad...

Es un niño que sigue manifestando algunas dificultades en los hábitos y en los aprendizajes. En casa no tiene un horario (muchos días viene con sueño, descuidado o tarde). Me cuenta que normalmente se acuesta muy tarde por la noche y su rendimiento al día siguiente lo nota. Se distrae mucho en clase, jugando con los colores. Frecuentemente crea conflictos con los compañeros, especialmente a la hora del juego. Muchos días viene

con los deberes por hacer o se los olvida en casa. Con frecuencia falta a clase sin justificación. Le cuesta ser aceptado entre los compañeros. Y otras muchas cosas...

Yo creo que es un niño con muchas posibilidades, y así se lo digo a él. Es inteligente, tiene imaginación, es creativo y 'espabilado'. Tiene unas grandes capacidades en potencia, que necesitan de ayuda para que se hagan realidad. Cuando le explico todo esto a él, le gusta y se muestra muy contento y motivado.

Cuando hay que hacer algún servicio en clase (borrar la pizarra, ordenar la biblioteca, ir a buscar folios, repartir el material...) lo hace muy gustoso y satisfecho. Le voy delegando pequeñas responsabilidades para afianzar su autoestima y para que se sienta seguro, y especialmente para que se sienta amado.

Desde principio de curso (en septiembre) hasta ahora he notado mucha mejora en R. en todos los aspectos (conocimientos, comportamiento, hábitos, actitudes, relaciones sociales, disciplina,...) Deseo ayudarle a que descubra todas las cualidades que tiene (que son muchas), queriéndolo mucho y ayudándole a ser feliz."

---

### 2.2.2. NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA

---

P4 (A): "PROCURO HACERLE MUCHO CASO Y SE ESTÁ COMPORTANDO MUY BIEN"

"El otro día, cuando iba a entrar en una clase el compañero que salía de ella me dijo que el niño X. estaba que se subía por las paredes... Cuando entré envié a este niño a que fuera a traerme el casete de la otra clase. Después le volvía a enviar a otro sitio. Cuando se sentó se portó estupendamente. Procuero hacerle mucho caso y se está comportando muy bien"

(Maestra de Inglés de Primaria, 17/11/07).

P4 (B): "PROCURO HACERLE MUCHO CASO Y SE ESTÁ COMPORTANDO MUY BIEN"

"El otro día, cuando iba a entrar en una clase, el compañero que salía de ella me dijo que el niño X. estaba 'que se subía por las paredes'..."



Cuando entré en la clase me acordé de que en esa clase no había casete y en la de al lado sí: entonces ya se me ocurrió llamarle a él. Yo siempre elijo a un alumno diferente. A él lo elegí en ese momento porque pensé: 'lo que este niño necesita es ganar la atención de alguna manera'... Pero si ya le nombras a él y va él, entonces ya no te 'reclama'.

Es un niño espabilado: yo sólo le mandé a por el casete, pero él, como vio que estaba cerrado, bajó a por la llave. Otro me hubiera dicho: 'es que está cerrado'. Y este niño fue, vio que estaba cerrado, bajó a por la llave, abrió, cogió...

Después le volví a enviar a otro sitio. Cuando se sentó se portó estupendamente. Yo esperaba que cuando volviera estuviera un poco más tranquilito. Porque 'veía' que lo que necesitaba era, primero, un poco de movimiento (porque es un niño movidito) y, segundo, sentirse importante y sentir que confío en él y que de toda la clase lo he elegido a él precisamente. Procuero hacerle mucho caso y se está comportando muy bien."

(Maestra de Inglés de Primaria, 17/11/07).

P5: "LO QUE LE PASA A ESTE NIÑO ES QUE YO SIEMPRE DIGO QUE SE PORTA BIEN"

El otro día me pasó una cosa en P5. Un niño que no es tremendo sino que no escucha y es así, muy movido... Tremendo no, simplemente que no se porta bien, que hace tonterías para que se rían. Se quitó el zapato y yo explicando (porque en P5 tengo el tiempo muy limitado) cogí el zapato (estaba jugando con él) y lo puse al lado de la pizarra. Entonces se molestó, pero no se enfadó, simplemente dijo "Ahh". Bueno, no sé qué pensó... Entonces, subió el pie encima de la mesa. Se quitó el otro zapato y puso los pies encima de la mesa. Yo me quedé mirándolo, simplemente. Todos estaban callados, y él riendo ("ji, ji, ji") y haciendo tonterías. Y yo pensando a ver lo que tenía que hacer. Esperé un ratito y seguía. Y otro niño se unió y pensé "¡Uy! Esto —como no haga algo— continuará". Entonces le dije: "Ven un momento" y me lo llevé fuera de la clase y le dije:

-“¿Cómo te estás portando?” como queriendo apelar a su conciencia.

-“Mal...”, respondió él en tono de reconocimiento y arrepentimiento.

-“¿Cómo te portarás a partir de ahora?”, le pregunté en un tono paciente y esperanzado.

-“Muy bien”, afirmó él.

Entonces, entró y... ¡[se portó] genial! A continuación llamé también al otro niño afuera y le pregunté:

-“¿Cómo te estás portando?”, le dije en un tono un tanto triste.

-“Mal...”, respondió compungido.

-“¿A que te vas a portar bien?”, le dije.

-“Sí”

Y este niño normalmente se porta regulín... Pues ese día fue: ¡sentarse y...!

Lo que le pasa a este niño, es que yo digo siempre que se porta bien. Se lo digo a su tutora “G. siempre se porta bien”. ¡Y es que nunca se porta mal! Desde que lo conocí. Es que además me cae bien. Le sucede que no cae bien a los profesores. Y como no les cae bien... Caerte bien es que le quieres, le quieres como es...Y cuando me lo encuentro le digo “G. ¿cómo estás?” Entonces, él nota que yo le quiero también a él y está a gusto conmigo.

**P6 (A): “CUANDO VEO A UN NIÑO QUE LE CUESTA APRENDER INTENTO OBSERVARLO PARA VER EN QUÉ ASPECTO DESTACA Y FELICITARLO”**

“Tous les enfants peuvent réussir<sup>6</sup>” es el título de un libro que me llamó mucho la atención en mis primeros años de dedicación. Hice un cursillo basado en el autor de este libro. Me hizo tener bastante esperanza la idea de que todos los niños pueden destacar en su aprendizaje. Hay que ver la forma de aprender de cada niño (si aprende más de una forma lúdica, manipulando, haciendo gráficos, cantando, etc.).

Por eso, cuando veo que a un niño le cuesta aprender intento observarlo para ver en qué aspecto destaca y felicitarlo. Suelen ser niños que tanto los profesores como los compañeros los tienen como inútiles. Intento hacer esta exaltación delante de los compañeros para sorprenderles y que empiecen a ver a este compañero con otros ojos.

Si es un niño muy movido le mando recados de salir de la clase y felicitándolo porque es muy buen recadero y muy espabilado. Esto lo hace sentirse importante en algo y le da más ganas de hacer bien todo para que el profesor lo felicite más pues nunca ha sentido esta sensación”

(Maestra de Primaria, 16/11/07)

---

<sup>6</sup> De Antoine de la Garanderie

P6 (B): “CUANDO VEO A UN NIÑO QUE LE CUESTA APRENDER INTENTO OBSERVARLO PARA VER EN QUÉ ASPECTO DESTACA Y FELICITARLO”

“Tous les enfants peux reixir” es el título de un libro que me llamó mucho la atención en mis primeros años de dedicación docente (nunca lo he leído porque es en versión original y me costaba entenderlo). Hice un cursillo basado en el autor de de este libro. Me hizo tener bastante esperanza en la idea de que todos los niños pueden destacar en su aprendizaje. Hay que ver la forma de aprender de cada niño (si aprende más de una forma lúdica, manipulando, haciendo gráficos, cantando, etc.).

Estoy convencida de esto: todos los niños destacan en algo. Hay que ver la forma de aprender de cada niño (si aprende más de una forma lúdica, manipulando, haciendo gráficos, cantando, etc.). ¡Tampoco he tenido niños tan mal que los pobres no tengan nada bueno!

Por eso, cuando veo que a un niño le cuesta aprender intento observarlo para ver en qué aspecto destaca y felicitarlo. Suelen ser niños que tanto los profesores como los compañeros los tienen como inútiles. Cuando oigo esto me enfado (sobre todo cuando se trata de niños de mi tutoría) porque pienso que no es verdad. Me ha pasado con algún profesor. Me enfado y no digo nada pero por dentro pienso: ‘Ya verás... dentro de dos años, ya verás...’

Cuando descubro algo en lo que le va bien, yo misma me motivo más con el niño. Tengo más ilusión cuando ya he descubierto algo que se le da bien y veo que el niño va destacando; que tiene posibilidades de aprender y de no quedarse estancado.

Si es un niño muy movido le mando recados de salir de la clase y felicitándolo porque es muy buen recadero y muy espabilado. Esto lo hace sentirse importante en algo y le da más ganas de hacer bien todo para que el profesor lo felicite más pues nunca ha sentido esta sensación. Intento hacer esta exaltación delante de los compañeros para sorprenderles y que empiecen a ver a este compañero con otros ojos.

Cuando hago esto, yo noto como que ellos también me aprecian más; más que —a lo mejor— a otros profesores. Yo les hablo a los demás niños de la clase de esto: que cada niño tiene alguna cosa buena”.

(Maestra de Primaria, 16/11/07)

P7(A): "INDEPENDIENTEMENTE DE LO QUE YO RECIBIESE DE L. ÉL PODÍA RECIBIR MUCHO DE MÍ Y ESO NO SE LO QUITARÍA NADIE"

Este curso se me había asignado un grupo de 12 niños de 3º y 4º de EE durante las dos primeras horas de cada día, que es cuando hacemos grupos flexibles de matemáticas y de catalán. De entre los niños que me habían tocado había uno que me preocupaba especialmente ya que había observado una serie de cosas antes de tenerlo en clase. Era nuevo pero no inmigrante, venía derivado de otra escuela (algo que da qué pensar), los padres (sobre todo él) tenían un aspecto de gente típica de barrios marginales y se había comentado que habían tenido problemas en la otra escuela. Y ya, el primer día de colegio, el niño había desobedecido a 3 maestras (entre ellas yo) que en diferentes ocasiones le habían dicho que no podía estar en el patio de los pequeños.

La preocupación me venía más bien por el hecho de pensar si sería capaz de llevar adelante a un grupo de E.E. tan numeroso y con necesidades tan distintas -Aunque hice la especialidad de E.E., sólo trabajé de ello una semana (mi primera sustitución) y me veía falta de recursos, de estrategias, materiales...- A esto le sumaba el saber que en dicho grupo había algunos alumnos con problemas de disciplina y muy en concreto, el pensar que aquel alumno nuevo, L. iba a ser el más problemático. Cuando pensaba en el grupo, la única imagen que me venía a la mente era la de su retrato.

Pasada la primera sensación de no saber por dónde tirar, me puse a buscar fichas para el primer día de catalán y de mates. Y empecé a reaccionar de aquella primera impresión negativa (todavía sin demasiadas bases) y decidí que iba a tratarlos con mucho cariño, en especial a L. Creía se portaría muy mal pero pensé que tenía todo el derecho a sentirse querido por su maestra y que si no conseguía "hacerme" con él, al menos eso lo aseguraría. Esta reflexión empezó a darme más esperanzas, Independientemente de lo que yo recibiese de L., él podía recibir mucho de mí y eso no se lo quitaría nadie.

Bueno, llegó el primer día de los grupos flexibles. Nos tocó hacer clase en el pasillo, junto con dos grupos más. Esta ubicación no es precisamente la más apropiada ya que es mucho más difícil mantener la atención de los niños, están pendientes de todos los que entran y salen de las clases, de los grupos que están al lado... y no hay el recogimiento y el silencio que proporciona un espacio cerrado. También había muchas mesas que formaban una gran mesa central y no se me ocurrió apartar las que sobraban para estar más accesible.

Empezamos la clase, nos presentamos y les expliqué que haríamos unas fichas en las cuales interesaba mucho que cada cual hiciese lo que pudiese sin copiar ya que me iban

a servir a mí para saber en qué tenía que ayudarlo a cada uno. No me senté ni un momento, intenté hacerme cercana a cada uno de ellos.

La actitud del grupo fue bastante buena en general, hubo 2 ó 3 que estuvieron muy inquietos, uno en especial. Pero no fue L. que se portó como un corderito. Le dolía la muela e intenté estar por él. Me di cuenta de que había ido demasiado rápida adelantando acontecimientos, pues aquel niño estaba muy necesitado de cariño y además sabía corresponder. Su nivel de conocimientos era muy bajo, pero hizo todo lo que pudo y en ningún momento se resistió a trabajar. A partir de aquel momento las expectativas positivas respecto a L. se abrieron dos caminos: era posible trabajar con él tanto en lo que respecta a actitudes y sentimientos y, una vez superado esto, también en la parte académica.

Lástima que ya no tuve más clases con ellos, me dieron la baja [por maternidad]. Decir también que las características de L. Me recordaban a un alumno que tuve unos 3 años antes en este mismo colegio, con el cual tuve una experiencia bastante negativa durante todo el curso. Creo que esto me condicionó con respecto a L.

(Maestra de Educación Especial, 25/09/07)

P7 (B): "INDEPENDIENTEMENTE DE LO QUE YO RECIBIESE DE L., ÉL PODÍA RECIBIR MUCHO DE MÍ Y ESO NO SE LO QUITARÍA NADIE"

Este curso se me había asignado un grupo de 12 niños de 3º y 4º de EE durante las dos primeras horas de cada día, que es cuando hacemos grupos flexibles de matemáticas y de catalán. De entre los niños que me habían tocado había uno que me preocupaba especialmente ya que había observado una serie de cosas antes de tenerlo en clase. Era nuevo pero no inmigrante, venía derivado de otra escuela (algo que da qué pensar), los padres (sobre todo él) tenían un aspecto de gente típica de barrios marginales y se había comentado que habían tenido problemas en la otra escuela. Me llamó mucho la atención que, siendo nuevo, ya el primer día de colegio, el niño había desobedecido a 3 maestras (entre ellas yo) que en diferentes ocasiones le habían dicho que no podía estar en el patio de los pequeños. En parte tenía razón porque tenía a su hermano allí, pero le dijeron que esperara detrás de la reja y se puso con que "no y que no"...Yo pensaba '¡Qué raro! ¿No?: Que se pusiera así con tres maestras...' Con un niño así dices: '¡Uy, madre mía!'

Cuando me enteré de que yo era la que lo iba a tener en clase, veía que iba a ser muy difícil para mí. Porque hay maestras que mantienen mejor la autoridad y yo tengo la

experiencia de que no lo sé hacer o no sale como yo esperarí. Y no sabía si sería capaz de mantenerlo en orden durante las clases. La preocupación me venía más bien por el hecho de pensar si sería capaz de llevar adelante a un grupo de EE tan numeroso y con necesidades tan distintas. Aunque hice la especialidad de EE, sólo trabajé de ello una semana (mi primera sustitución) y me veía falta de recursos, de estrategias, materiales... A esto le sumaba el saber que en dicho grupo había algunos alumnos con problemas de disciplina y muy en concreto, el pensar que aquel alumno nuevo, L. iba a ser el más problemático.

Cuando pensaba en el grupo, la única imagen que me venía a la mente era la de su rostro. Al principio, la primera impresión era muy negativa pero, a medida que iban pasando los días, cambió. A veces te gustaría más efectividad, más no sé qué y luego piensas: 'Bueno, igual no voy a poder con él, no lo sé...'. Tenía muchas dudas al respecto. 'Pero, no será insensible a un buen trato, a que esté por él, a que se sienta querido, porque muchas veces estos niños precisamente lo que les falta es eso', pensé. Entonces, allí empezó como una contra-reacción de empezar a decir: 'yo voy a tirar por este camino y a ver qué pasa'. La preocupación no se quitaba del todo, pero ya intenté ir 'alimentando' eso hasta que llegó el día de las clases.

Pasada la primera sensación de no saber por dónde tirar, me puse a buscar fichas de catalán y de mates para el primer día. Y empecé a reaccionar de aquella primera impresión negativa (todavía sin demasiadas bases) y decidí que iba a tratarlos con mucho cariño, en especial a L. Creía se portaría muy mal, pero pensé que tenía todo el derecho a sentirse querido por su maestra y que si no conseguía 'hacerme' con él, al menos 'eso' yo lo iba a asegurar. Esta reflexión empezó a darme más esperanzas. Independientemente de lo que yo recibiese de L., él podía recibir mucho de mí y eso no se lo quitaría nadie. Me dio confianza el pensar que muchas veces reaccionan muy bien a este tipo de trato y por eso debía redoblarlo: 'ración doble'. Y la verdad, también tienes experiencia de que otras veces sí que funciona: cuando ves que un niño es así, difícil, redoblar esa atención; mucho más cariño con él. También tienes la experiencia de que, a veces es peor en el sentido de que se 'aprovechan' más y hay que regular la cosa...

Bueno, llegó el primer día de los grupos flexibles. Nos tocó hacer clase en el pasillo, junto con dos grupos más. Empezamos la clase, nos presentamos y les expliqué que haríamos unas fichas en las cuales interesaba mucho que cada cual hiciese lo que pudiese sin copiar ya que me iban a servir a mí para saber en qué tenía que ayudarle a cada uno. No me senté ni un momento, intenté hacerme cercana a cada uno de ellos.

Me quedé un poco sorprendida de ver cómo respondió L. Yo esperaba más bien que estuviera molestando o que no quisiera trabajar. Pensaba eso: que no lo conseguiría, por lo menos el primer día que no lo conseguiría. La actitud del grupo fue bastante buena en general, hubo 2 ó 3 que estuvieron muy inquietos, uno en especial. Pero no fue L. que se portó como un corderito. Le dolía la muela e intenté estar por él. Me di cuenta de que había ido demasiado rápida adelantando acontecimientos, pues aquel niño estaba muy necesitado de cariño y además sabía corresponder.

Su nivel de conocimientos era muy bajo, pero hizo todo lo que pudo y en ningún momento se resistió a trabajar. A partir de aquel momento las expectativas positivas respecto a L. se abrieron dos caminos: era posible trabajar con él tanto en lo que respecta a actitudes y sentimientos y, una vez superado esto, también en la parte académica.

Me sentí aleccionada: como que se te van abriendo los esquemas. Pero cuando pasó esto en concreto, me dio como una gran satisfacción de decir 'sí que se puede trabajar'. Que estaba equivocada en la percepción anterior.

Lástima que ya no tuve más clases con ellos, pues me dieron la baja [por maternidad]. También debo decir que las características de L. me recordaban a un alumno que tuve unos 3 años antes en este mismo colegio, con el cual tuve una experiencia bastante negativa durante todo el curso. Creo que esto me condicionó con respecto a L

(Maestra de Educación Especial, 25/09/07)

P8 (A): "(...) NUNCA ME DIRIGÍA LA PALABRA, [AHORA] VIENE A SALUDARME E INCLUSO ME ABRAZA"

"Se trataba de un niño de Primero, que desde que tenía dos años los padres se habían separado. Es un niño muy inteligente, bastante por encima de la media, pero este problema que no aceptaba hacía que fuera muy retraído y despistado. Sobre todo conmigo: hablaba poquísimo y lo poco que hablaba lo hacía en un tono de voz muy bajo, tanto que casi no le entendía, en cambio con los compañeros hablaba mucho y fuerte, también se reía también mucho. Yo intentaba que a mí me hablara en el mismo tono que a los niños, pero no hubo forma.

Ahora este curso ha cambiado de profesora y lo que noto de él es que en el patio, que nunca me dirigía la palabra, viene a saludarme e incluso me abraza. Siempre me dice "hola" cuando viene y hasta que no me dice adiós no se va. Supongo que se ha superado bastante, al menos a mí me hace mucha gracia y noto el cambio.

(Maestra de Primaria, 05/09/07)

P8 (B): “(...) NUNCA ME DIRIGÍA LA PALABRA, [AHORA] VIENE A SALUDARME E INCLUSO ME ABRAZA”

"Se trataba de un niño de Primero, que desde que tenía dos años los padres se habían separado. Es un niño muy inteligente, bastante por encima de la media, pero este problema que no aceptaba hacía que fuera muy retraído y despistado. Sobre todo conmigo: hablaba poquísimo y lo poco que hablaba lo hacía en un tono de voz muy bajo, tanto que casi no le entendía, en cambio con los compañeros hablaba mucho y fuerte, también se reía también mucho. Yo intentaba que a mí me hablara en el mismo tono que a los niños, pero no hubo forma. Pensaba que era una pena que un niño tan inteligente no fuera capaz de comunicarse con su profesora y que la culpa la tuviera en gran parte la anomalía de su familia. El padre y la madre están separados desde que él tenía meses y que aún no ha superado esa separación. Era triste que un niño tan pequeño tuviera que sufrir por esas causas que son totalmente ajenas a su voluntad. Yo me sentía impotente porque no podía hacer ni de padre ni de madre, sólo de maestra-amiga, pero eso no daba resultado.

No es que los padres no lo quieran, pero con el lío de a quien le toca venir a buscarlo, hay veces que hay malentendidos y allí lo tenemos en el patio, cuando ya todos se han ido, esperando su solución. Además, cuando le toca al padre, hay muchas veces que se le olvida y tenemos que llamarlo, y él mismo decía (el curso pasado más que este): ‘Cuando le toca al papa siempre se le olvida venir a buscarme’. Es decir que el niño se da perfecta cuenta de que su padre se olvida de él. Hace poco hablamos con el padre y le pusimos las cosas claras; parece que ha reaccionado y ahora hace unos días siempre vienen puntuales. Lo cual considero muy importante para que el niño se dé cuenta de que su padre, aunque esté con otra mujer, se acuerda de él.

Este curso ha cambiado de profesora y lo que noto de él es que en el patio, que nunca me dirigía la palabra, viene a saludarme e incluso me abraza. Siempre me dice ‘hola’ cuando viene y hasta que no me dice adiós no se va. Supongo que se ha superado bastante: me alegro de ver al niño más abierto y de que me dirija la palabra incluso cuando no soy su tutora. Considero que puede ser que al hacerse mayor pueda haber superado un poco el hecho de que su padre y su madre no vivan juntos. Cuando se me dirige y me dice, aunque sólo sea, ‘¡hola!’ o ‘adiós’, lo considero un paso muy bueno para que él se vaya abriendo a la vida y viviéndola en la máxima plenitud dentro de las limitaciones que tiene; dentro del



sufrimiento que, desde luego padece, y que puede que padezca siempre, es decir, el hecho de no haber tenido una familia normal, que lo acoja y lo quiera.

(Maestra de Primaria, 05/09/07)

P9 (A): “DESDE LUEGO, NO TENÍA ESPERANZAS DE ARREGLAR TODO EL PROBLEMA, PERO SÍ UNA PARTE”

Aquel curso fui destinado a un centro de Primaria de una ciudad muy populosa, cercana a X. Era septiembre del año 1990. Llegaba como profesor nuevo, trasladado a este centro y, simplemente por el hecho de ser el último en llegar, me encargaron primero (6 años), es decir, el curso más trabajoso de Primaria ya que los alumnos tienen que aprender a leer, apenas escriben y, por tanto, trabajan con poca autonomía, dependen mucho del profesor. “¿Está bien?”; “¿Así?” preguntan constantemente. Hacía tiempo que no trabajaba con niños tan pequeños y tenía que adaptarme, pero me encantaba su simplicidad, su transparencia y pensé que me encontraría bien entre ellos.

Antes de comenzar el curso, en los días que los maestros vamos a los colegios para preparar materiales, coordinarnos, etc. la profesora de Educación Especial me advirtió acerca de los casos que requerían una atención especial y, en concreto, me alertó sobre un niño muy “difícil” carente de normas, con dificultades para aprender, muy indisciplinado en clase, que a menudo perdía el control y que incluso podía ser un peligro para sus compañeros.

Efectivamente, el primer día de clase me di cuenta de quién era el niño difícil. Era comprometido guiarlo, llamarlo al orden y, si lo intentaba, perdía el control, daba patadas, gritaba,... no respondía a mis órdenes; más bien se desataba una tormenta de enfados, gritos, puñetazos y agresividad. ¿Cuál era la causa de aquel comportamiento? Desde luego, no obedecía únicamente a factores internos al niño, la citada profesora de Educación Especial me explicó que su padre estaba en la cárcel, vivía sólo con su madre y, ésta tampoco sabía cómo educar a su hijo en la poca atención que le prestaba, pues trabajaba para ganar el sustento.

La situación era cada vez más complicada pues este niño absorbía gran parte de mi atención y no podía, apenas, dedicarme al conjunto de la clase con normalidad. Los demás compañeros parecían bastante acostumbrados a convivir con él y, de hecho, llevaban juntos los dos cursos anteriores (parvulario). Pero cuando se acercaban a leer, por ejemplo, les molestaba y, cuando leía él, apenas acertaba a pronunciar las tres primeras

palabras de un texto elemental. “nen”, “nena”, “taula”,... sonreía, se distraía, le daba vergüenza y quedaba como bloqueado, su sonrisa iba transformándose progresivamente en cara seria y ahí acababa el tiempo de lectura... derivando, a veces, en ruidos para llamar la atención de sus compañeros, o quizá para llamar mi atención de otra manera, ya que en el trabajo intelectual no tenía éxito y más bien obtenía preocupación por mi parte.

Entonces cambié de estrategia. Pensé que lo realmente necesario para el niño, mucho más urgente que aprender a leer, era que alguien lo quisiera de verdad y pudiera sentirse importante con él. Desde luego, no tenía esperanzas de arreglar todo el problema, pero sí una parte. Si era verdad que el cariño de los padres es fundamental, a este niño le faltaba lo fundamental y me propuse sustituirlo con mi acercamiento, con mi comprensión, haciéndome amigo suyo y tal vez “padre”.

Y comencé un camino lento, con avances y retrocesos, lleno de anécdotas, de alegrías y de penas, pero que mantenía una línea de fondo: quería “ganarme” aquel niño, su amistad, transformar su carácter ofensivo en confiado, quería que se enterara de que en el mundo alguien le quería.

Cuando trabajaba de maestro, acostumbraba a jugar con los niños en el patio de recreo. Eso era lo que hacía con aquellos niños de primero y, especialmente, el que protagoniza esta historia. Le encantaba jugar, pero, sobre todo, jugar conmigo, acaparar mi atención, subir y bajar las cuestas del patio haciendo como que volaba y me pedía que yo hiciera lo mismo. Y yo también volaba. A veces imitaba no sé qué personaje de la TV, “Tortugas Ninjas” —creo recordar— y el tiempo de recreo era un monográfico de “Tortugas Ninjas”, pero le importaba mucho que yo fuera una de esas tortugas. En clase procuraba reaccionar con paciencia a sus impertinencias, pedía comprensión a sus compañeros, e intentaba tenerla con él. Me preocupaba, sobre todo, que alguno saliera mal parado con sus arranques de ira, pero había que correr un poco de riesgo...

Al mismo tiempo, se iban creando lazos entre nosotros. Estábamos ya a medio curso. Todo el grupo lo comprendía más y también él comprendía mejor al grupo y se inclinaba a respetarlo con más facilidad. Comprendía con más facilidad que debía respetar su trabajo. Hablábamos de muchas cosas, de sus juegos, de sus juguetes, de su calle y de su barrio, de animales, de amigos,... y un día me confesó: “Mi padre se portaba mal,... un día se enfadó mucho y tiró la televisión al suelo y se rompió” Era lo que él podía decirme de la situación de su padre. Se le nublaron los ojos.

Otro día, vino a leer como de costumbre pero adoptó una actitud distinta: espontáneamente se sentó en mi rodilla y se puso a leer. Creo que leyó mejor que nunca. Al

menos yo sentí que un nudo se desataba por dentro y, aquella manifestación externa, me confirmó en el camino.

Su madre lo dejaba en el colegio bastante antes de las 9 hrs (hora de inicio) ya que su horario laboral comenzaba más temprano. Y cuando yo llegaba, alrededor de las 8:50 hrs él ya me esperaba agarrado a las barras de la valla y con la cabecita metida, como queriendo anticipar el encuentro. El saludo era, cada mañana, muy afectuoso y demostraba su buena disposición.

Aún así, no todo fueron rosas. Su comportamiento mejoró progresivamente durante aquel curso, pero también estuvo salpicado de “días negros” en los que era más difícil mantener la amistad. La cuerda tensaba mucho y corría peligro de romperse en ocasiones, como de hecho ocurrió. Pero la anudábamos de nuevo.

Mi destino, al curso siguiente, fue otro. No supe nunca más de él. Quedé satisfecho de haber hecho algo por él.”

(Maestro de primaria, 30/09/07)

P9 (B): “DESDE LUEGO, NO TENÍA ESPERANZAS DE ARREGLAR TODO EL PROBLEMA, PERO SÍ UNA PARTE”

“Aquel curso fui destinado a un centro de Primaria de una ciudad muy populosa, cercana a X. Llegaba como profesor nuevo, trasladado a este centro y, simplemente por el hecho de ser el último en llegar, me encargaron primero (6 años), es decir, el curso más trabajoso de Primaria ya que los alumnos tienen que aprender a leer, apenas escriben y, por tanto, trabajan con poca autonomía, dependen mucho del profesor. ‘¿Está bien?’; ‘¿Así?’ preguntan constantemente. Hacía tiempo que no trabajaba con niños tan pequeños y tenía que adaptarme, pero me encanta su simplicidad, su transparencia y pensé que me encontraría bien entre ellos.

Antes de comenzar el curso, en los días que los maestros vamos a los colegios para preparar materiales, coordinarnos, etc., la profesora de Educación Especial me advirtió acerca de los casos que requerían una atención especial y, en concreto, me alertó sobre un niño muy ‘difícil’ carente de normas, con dificultades para aprender, muy indisciplinado en clase, que a menudo perdía el control y que incluso podía ser un peligro para sus compañeros. Yo pensé que el niño no tendría solución; que si la especialista no había sabido qué hacer en tres cursos de parvulario, yo tampoco arreglaría mucho más. Tuve sentimientos contradictorios. Había tenido una doble mala suerte: tocarme primero de

Primaria y, además, que, precisamente en primero estuviera el niño más complicado del colegio. Pero también 'leía' en el fondo de la circunstancia que podía ser un reto. Pero esto último tenía que pensarlo, razonarlo... Eché mano de mis convicciones más profundas: tenía que quererle, educarlo, porque era mi deber y porque la Providencia lo había puesto en mi camino con algún fin.

Efectivamente, el primer día de clase me di cuenta de quién era el niño difícil. Era comprometido guiarlo, llamarlo al orden y, si lo intentaba, perdía el control, daba patadas, gritaba,... No respondía a mis órdenes; más bien se desataba una tormenta de enfados, gritos, puñetazos y agresividad. ¿Cuál era la causa de aquel comportamiento? Desde luego, no obedecía únicamente a factores internos al niño, la citada profesora de Educación Especial me explicó que su padre estaba en la cárcel, vivía sólo con su madre y, ésta tampoco sabía cómo educar a su hijo en la poca atención que le prestaba, pues trabajaba para ganar el sustento. Yo había conocido algún chico (sobre todo varones, y más mayores) con comportamientos complicados y difíciles de reconducir, de esos que parece que el mundo les ha tratado mal y que, por tanto, ellos también son hostiles al mundo y a la escuela, y a los maestros. Y sabía que para 'reconducirlos' era preciso trabajar mucho, era necesario que se dieran cuenta de que al menos una parte del 'mundo', la escuela, los maestros, yo mismo, éramos diferentes, no teníamos nada contra ellos; al contrario, queríamos ayudarles. Pero las personas se dan cuenta de eso cuando pasa el tiempo y ven que no les fallas... ¿Y durante ese tiempo, qué? Pensé que esa historia se iba a repetir con aquel niño 'difícil'.

Me esperaba un camino duro. De hecho, cuando lo ví por primera vez y comprobé, en poco tiempo, una de sus reacciones, me caía mal, pensé que la clase funcionaría muy bien sin él, que debería llevarse a la profesora de educación especial a un aula diferente. Incluso que debería existir algún centro especializado en esta tipología de niños que complican muchísimo el normal funcionamiento de las aulas. Sentía antipatía hacia él. Y creo que a él tampoco le caí bien, entre otros motivos, porque intenté cortar con energía sus malas reacciones.

La situación era cada vez más complicada pues este niño absorbía gran parte de mi atención y no podía, apenas, dedicarme al conjunto de la clase con normalidad. No era una 'atención' programada. Era espontánea, reactiva, atendiendo a sus demandas frecuentes. A veces me requería voluntaria y conscientemente. Otras veces, su actitud extravagante me obligaba a intervenir y a pedirle que se portara bien. En aquellos días pensaba, sobre todo, que tenía que 'ganarle' en autoridad, aunque también sentía que no iba a poder. Pero no

veía más. Me preocupaba el resto, pues también necesitaba atención, mucha atención, pero no podía dársela. Trataba al niño cierto distanciamiento, con rigidez, con dureza, aunque nunca llegué a violencia física. Yo me sentía violento, notaba que, al reñirle, yo mismo me aceleraba, me acaloraba. En el fondo, pensaba que quizá se supeditaría a mi autoridad si recortaba enseguida cualquier mal comportamiento. 'Quieto, X.', 'No vuelvas a hacerlo, o te castigaré', 'Lo siento, pero te quedarás a terminar la ficha', '¡¡Vale ya!!'.

Y él disimulaba, daba la impresión de que me obviaba, miraba para otro lado o daba patadas a los lados. Me miraba con 'odio', aunque seguramente me parecía a mí que así era, ese era mi sentimiento por dentro: 'éste niño no me puede ver'.

Los demás compañeros parecían bastante acostumbrados a convivir con él y, de hecho, llevaban juntos los dos cursos anteriores (parvulario). Pero cuando se acercaban a leer, por ejemplo, molestaba y, cuando leía él, apenas acertaba a pronunciar las tres primeras palabras de un texto elemental. 'nen', 'nena', 'taula',... Sonreía, se distraía, le daba vergüenza y quedaba como bloqueado, su sonrisa iba transformándose progresivamente en cara seria y ahí acababa el tiempo de lectura derivando, a veces, en ruidos para llamar la atención de sus compañeros, o quizá para llamar mi atención de otra manera, ya que en el trabajo intelectual no tenía éxito y más bien obtenía preocupación por mi parte.

Entonces cambié de estrategia. Pensé que lo realmente necesario para el niño, mucho más urgente que aprender a leer, era que alguien lo quisiera de verdad y pudiera sentirse importante con él. Desde luego, no tenía esperanzas de arreglar todo el problema, pero sí una parte. Si era verdad que el cariño de los padres es fundamental, a este niño le faltaba lo fundamental y me propuse sustituirlo con mi acercamiento, con mi comprensión, haciéndome amigo suyo y tal vez 'padre'. Tenía algo de esperanza. Porque también sabía/pensaba que estos casos no se acaban de arreglar. Que a menudo falla todo lo que pruebas. Yo siempre he confiado mucho en los métodos didácticos, excepto con este tipo de alumnos. Con ellos, el mejor método se viene abajo. Tenía experiencia de que era muy difícil trabajar con ellos porque se manejaban en un terreno irracional, 'no había por donde cogerlos. Había trabajado muchos años como maestro y sabía que, con los 'niños-problema', se trataba de 'ir tirando', pero que no tenían arreglo del todo. Se trataba, quizá, de que, al menos, no molestara al resto del grupo.

Pero la esperanza fue creciendo en cuanto cambié un poco mi actitud hacia él. Creo que cambió en cuanto confié un poco en él mismo y no tanto en las estrategias que yo podía emplear. Pero también traté de reordenar la clase para que todos funcionaran mejor. Intenté que fueran más autónomos, evitar largas exposiciones por mi parte: si los

niños y niñas tienen que atender al profesor, es más fácil que haya indisciplina por parte de quienes más les cuesta atender; incluido aquel niño.

Yo sabía que la rigidez, la violencia (aunque fuera psicológica) tenía el límite de la libertad de la persona que trataba de educar. A pesar de todo, él podía decir: '¡¡no!!' Y me sorprendía cada vez que se bloqueaba y se negaba a seguir mis indicaciones. También sabía que, cuando la persona se siente querida, reacciona mejor. Pero, al mismo tiempo, estaba bastante convencido de que la voluntad de los indisciplinados debe doblegarse alguna vez para que aprendan a controlarse. Deben sentir que alguien es más fuerte que ellos. En fin, tenía una mezcla de convicciones que, en el momento de tratar al niño, daban como resultado, seguramente, poca coherencia educativa. Unas veces actuaba de una forma, otras de otra. Por dentro estaba confuso, en constante contradicción, me mostraba autoritario, pero también cercano y, al mismo tiempo, inseguro de lo que hacía. Tenía que cambiar algo en mi trato con él. Pensé que quizá necesitaba verme más seguro, menos preocupado por su comportamiento, más pendiente de todos y menos de él. Pero me costaba mucho, era como una pesadilla.

Y comencé un camino lento, con avances y retrocesos, lleno de anécdotas, de alegrías y de penas, pero que mantenía una línea de fondo: quería 'ganarme' aquel niño, su amistad, transformar su carácter ofensivo en confiado, quería que se enterara de que en el mundo alguien le quería. Mi esperanza era que al menos en clase y en el colegio pudiera convivir con nosotros y nosotros con él. Aspiraba a un cierto orden colectivo, a que no irrumpiera con sus excentricidades. Y esperaba conseguir todo eso porque comencé a ver, en la práctica, en el desarrollo de las clases y en el paso de los días, que sintonizábamos más cuanto mejor lo trataba, cuanto más lo respetaba, cuanto más lograba controlarme a mí mismo. Los hechos me convencieron de que quizá era verdad que, cuando la persona se siente acogida, comprendida, querida, reacciona mejor. Era algo así como si dejara de ser libre, o, quizá, que comenzaba a ser libre de no sé qué ataduras para ser como la mayoría. A veces me daba vergüenza ante los compañeros atender con progresiva humanidad a aquel niño, del que, a cambio, obtenía apenas algún beneficio: algo mejor se portaba, pero aprendía muy poco. La página de lectura fue la misma desde septiembre hasta Semana Santa.

'¿Me estaré equivocando?' -pensaba también-. Cuando respondía mal, a pesar de mis atenciones, tenía ganas de volver al método más autoritario. Y alguna vez lo hice. Pero también volvía a convencerme de que no era ese el camino. Y otra vez volvía a trabajar la amistad con él, el buen trato. Y procuraba auto-convencerme de que se mostraba así sin

querer, que esa no era su libertad, sino la otra, la que íbamos descubriendo a pequeños pasos, la de 'portarse bien', en definitiva. Era –por tanto— una esperanza intermitente, que todavía fluctuaba a compás de sus respuestas. Esa esperanza se consolidó progresivamente reforzada, sobre todo, por algunos resultados positivos. Necesité ver algún resultado. Pero también tuve más esperanza a medida que lo quise como era, lo acepté con sus limitaciones, entendí que sus reacciones eran inevitables dado el contexto que le había tocado vivir. Esto fue muy importante. Comprender con la cabeza y con el corazón —subrayo 'con el corazón'— que no era mi enemigo, que no era un agresor, sino un niño incapaz de hacer otra cosa. Ya dudaba que me odiara ni siquiera cuando le reñía. Estamos en un terreno difícil de definir, pero creo que se produjo un cambio progresivo dentro de mí que podría seguir la siguiente progresión en la perspectiva con que contemplaba al niño: inconveniente al principio; reto y motivo de superación cuando ví más allá de la primera impresión, finalmente, motivo de realización como educador. Realmente el tema se había convertido en un reto para mí, como educador, como persona que intenta superarse,...

Cuando trabajaba de maestro, acostumbraba a jugar con los niños en el patio de recreo. Eso era lo que hacía con aquellos niños de primero y, especialmente, el que protagoniza esta historia Le encantaba jugar, pero, sobre todo, jugar conmigo, acaparar mi atención, subir y bajar las cuestas del patio haciendo como que volaba y me pedía que yo hiciera lo mismo. Y yo también volaba. A veces imitaba no sé qué personaje de la TV, 'tortugas ninjas' —creo recordar— y el tiempo de recreo era un monográfico de 'tortugas ninjas', pero le importaba mucho que yo fuera una de esas tortugas. Al principio, el niño me miraba con mezcla de recelo y alegría. Era una sonrisa que yo interpretaría como 'de ojos tristes'. Desde luego, era diferente de esa mirada recelosa, de 'odio' que definía en puntos anteriores. Pero se dejaba llevar por el juego y por la sensación de pasárselo muy bien. Aunque su pasado y su presente pesaban mucho, seguramente se sentía feliz de verdad, experimentaba la alegría de ser importante para alguien. Creo que sentía que alguien confiaba en él y que, por tanto, él también tenía que confiar en ese 'alguien'. En clase procuraba reaccionar con paciencia a sus impertinencias, pedía comprensión a sus compañeros, e intentaba tenerla con él. Me preocupaba, sobre todo, que alguno saliera mal parado con sus arranques de ira, pero había que correr un poco de riesgo...

Pensaba que era mi deber ayudarle. Formaba parte de mi trabajo. Pero, al principio, no sentía inclinación natural a ayudarle sino, más bien, cierta repugnancia. A medida que la esperanza de que cambiara crecía en mí, me 'caía mejor'. A medida que daba

muestras de cambio, mis sentimientos hacia él también cambiaron progresivamente, haciéndose más benévolos, más caritativos. Y cuando el proceso fue mejorando, sentía como si el niño fuera otro de mis hijos, con la salvedad del marco laboral en que estábamos y con la limitación de que podía ayudarlo hasta cierto punto. Mis sentimientos religiosos también me ayudaron: 'si Dios lo quería, ¿por qué no iba a quererle yo?'

Se iban creando lazos entre nosotros. Estábamos ya a medio curso. Todo el grupo lo comprendía más y también él comprendía mejor al grupo y se inclinaba a respetarlo con más facilidad. Comprendía con más facilidad que debía respetar su trabajo. Hablábamos de muchas cosas, de sus juegos, de sus juguetes, de su calle y de su barrio, de animales, de amigos,... y un día me confesó: 'Mi padre se portaba mal,... un día se enfadó mucho y tiró la televisión al suelo y se rompió'. Era lo que él podía decirme de la situación de su padre. Se le nublaron los ojos.

Aún así, no todo fueron rosas. Su comportamiento mejoró progresivamente durante aquel curso, pero también estuvo salpicado de 'días negros' en los que era más difícil mantener la amistad. La cuerda tensaba mucho y corría peligro de romperse en ocasiones, como de hecho ocurrió. Pero la anudábamos de nuevo. Fueron días plagados de insatisfacción porque no me hacía caso, cogía rabietas, interrumpía el desarrollo normal de la clase. Eran como de fracaso en todo lo que llevábamos conseguido. Los compañeros le miraban con mezcla de miedo y pena, yo me preguntaba si debía estar con nosotros o en una clase especial. Veía que mi esperanza se desvanecía y que retrocedíamos los pasos andados en días anteriores. Me ponía muy serio, muy tenso, y él también. Y se iba a un rincón encerrado en sí mismo y con cara de enfado y de rabia. Lloraba con facilidad y parecía que nos odiaba. Eso es lo que yo interpreto como que 'se había roto la cuerda'. Se había truncado nuestra buena relación. La intensidad del momento me hacía dudar de todo. Pero, poco a poco fui relativizando esos días negros. Fui comprendiendo que el crecimiento no podía ser uniforme.

Recuerdo que un día el niño se acercó para leer, como de costumbre, creo que cada vez se tomaba más 'libertad de proximidad', y también recuerdo que yo valoraba positivamente que así fuera. Se apoyaba en mi silla (yo estaba sentado y él en pie), luego en mi hombro, se dejaba caer sobre el lateral de mi silla, etc., y, un día, 'se dejó caer' sobre mi rodilla y se sentó. Yo también lo cogí por los hombros y lo apreté hacia mí. Me miró e intercambiamos una sonrisa, y comenzó a leer. Creo que leyó mejor que nunca. Al menos yo sentí que un nudo se desataba por dentro y, aquella manifestación externa, me confirmó en el camino. Para mí, este hecho marcó un hito pues significó una total



confianza en mí. El nudo que se eliminó fue el de la desconfianza, el de la sospecha. Se abrió algo así como una relación más sincera a partir de entonces. No recuerdo exactamente cuándo se dio este hecho, pero sí que había pasado ya Navidad. El hecho de que se sentará conmigo a leer, fue una muestra externa de la evolución que se iba dando a todos los niveles. Fue también una prueba de que debía tratarlo con respeto, comprensión, plena donación y, al mismo tiempo, a partir de este hecho, descubrí que también podía exigirle y que, seguramente, mi exigencia le caería bien. Lo había ‘ganado’, le había ganado el corazón y era el momento de ‘tirar de él’.

Su madre lo dejaba en el colegio bastante antes de las 9 hrs (hora de inicio) ya que su horario laboral comenzaba más temprano. Y cuando yo llegaba, alrededor de las 8:50 hrs él ya me esperaba agarrado a las barras de la valla y con la cabecita metida, como queriendo anticipar el encuentro. El saludo era, cada mañana, muy afectuoso y demostraba su buena disposición. Sentía una mezcla de alegría y pena. Alegría por la buena relación de amistad que habíamos conseguido, por los logros que el niño había alcanzado, por el ejemplo que todo eso suponía para los otros. Pero también sentía pena de que su vida fuera tan difícil. ¿Por qué había nacido en esa familia y no en otra? Además, tenía la sensación de que mi apoyo no sería largo, que quizá se acabaría con el curso,... Él tenía una espina clavada, pero creo que no le dolía siempre igual. Sospecho que, en el colegio, cuando el entendimiento fue bueno y la clase, y yo mismo, lo fuimos aceptando, le dolía menos. Creo que, en el colegio, había descubierto otro modo de vivir y de relacionarse con los demás; sus sentimientos debieron ser nuevos y muy agradables, difícilmente interpretables para él. No podía razonarlos, pero la vivencia era plena.

Mi destino, al curso siguiente, fue otro. No supe nunca más de él. Quedé satisfecho de haber hecho algo por él.”

(Maestro de primaria, 30/09/07)

P10 (A): “ESTO ME CORROBORABA QUE VALE LA PENA DAR Y ESPERAR”

“Uno de mis alumnos de quinto de primaria lo estaba pasando muy mal, siempre ha sido muy movido, inquieto, ‘un trasto’ pero se encontraba con una situación familiar que le desbordaba. Su mamá les había abandonado, era el mayor de tres hermanos.

Salía de mi aula durante el día, para hacer clases de catalán y música a todo el ciclo. Al regresar a ella siempre estaba en el despacho del director, lo recogía escuchando la

música de siempre: '¡Esto no puede ser!' '¡Se le debe castigar...!' Al llegar a clase todos los alumnos le miraban con recelo; no tenía amigos.

Por muy mal que se portara me contenía, me las ingeniaba, en fin, hacía lo que podía pero nunca lo expulsé ni lo llevé al despacho del director, esto hubiera sido hundirlo más y hubiera perdido mi autoridad.

Pasaron los días, observaba que en el patio estaba solo, parecía que todo se iba a pique: lo intentaba pero nada daba resultado.

Un día se me ocurrió que debía buscarle un amigo con liderazgo, D. era un líder de mi clase con buen corazón. Hablé con él, le pedí ayuda, y confié en él. Dio resultado: en el patio se pegó a él como una lapa. D. dejaba de jugar a fútbol para acompañarle. Primero I. lo rehuía pero también le halagaba que quisiera ser su amigo tan buen estudiante y deportista. Yo sabía que I. tenía una mente privilegiada, pero le faltaba esforzarse, concentrarse; tanto en los trabajos como en clase era muy despistado, desordenado, no cumplía las normas ni las reglas.

Pues bien, poco a poco, gracias a la cuña que hacía D. I. iba entrando en su círculo de amigos y muy lentamente fue remontando y pasando de ser un niño solitario con ganas de llamar la atención a base de portarse mal, a ser uno más del aula. Aún los profesores se quejaban de él pero ya se iba observando un leve cambio.

Dos años después deje el colegio y me traslade a otro, le perdí la pista. Formé una familia, dejé la enseñanza para dedicarme a mis hijos y en unas jornadas sobre las familias en el Palau Sant Jordi, tuve una sorpresa. Para que los padres pudiéramos participar en los actos habían voluntarios que atendían a los niños. Cuando dejé a mis hijos en uno de los talleres uno de los monitores me preguntó:

-¿M.? Mi profesora... ¿No?

No le reconocí, pero se presentó y sí: Mi I. estaba hecho un muchacho, guapetón y feliz. Me estampó dos sonoros besos y me comentó que estaba colaborando de voluntario, que era monitor en un esplai parroquial y que le faltaban dos cursos para terminar la carrera y que todo le iba muy bien. Habían pasado más de diez años... ¡Qué alegría!, ¡qué regalo tan estupendo! Esto me corroboraba que vale la pena dar y esperar"

(Maestra de Primaria, 13/10/07)

P10 (B): “ESTO ME CORROBORABA QUE VALE LA PENA DAR Y ESPERAR”

“Uno de mis alumnos de quinto de primaria lo estaba pasando muy mal. Siempre había sido muy movido, inquieto; “trasto” no en sentido despreciativo: sino movido, inquieto, contestón, pero nada: Hay muchos niños así, con ningún tipo de desequilibrio que ya madurarán, pero a este niño se le juntó todo. Se encontraba con una situación familiar que le desbordaba. La madre del niño no estaba bien, un poco desequilibrada, y los abandonó. Era el mayor de tres hermanos. El dolor de esta familia era grande. Todo esto el niño lo vivió mucho.

Como yo daba clases de catalán a todo el ciclo, cada día me iba de la clase un par horas. Cuando volvía siempre me decía la profesora: ‘Es que este niño... ¡Desde luego...!: Está con la directora...’. Siempre estaba en el despacho de la directora. Yo lo recogía escuchando la música de siempre: ‘¡Esto no puede ser!’ ‘¡Se le debe castigar...!’. Cuando yo la oía a ella pensaba que no se había hecho con este niño todo lo que se podía. Para los profesores lo más fácil era sacarlo de la clase y que los dejara tranquilos para poder trabajar. Al llegar a clase todos los alumnos le miraban con recelo y no tenía amigos...

Por muy mal que se portara me contenía, me las ingeniaba, en fin, hacía lo que podía pero nunca lo expulsé ni lo llevé al despacho del director, esto hubiera sido hundirlo más y hubiera perdido mi autoridad.

Pasaron los días, observaba que en el patio estaba solo, parecía que todo se iba a pique: lo intentaba pero nada daba resultado. Le recuerdo con las manos en los bolsillos... Aquella imagen: chutando las piedrecillas que encontraba, ‘pam’... ‘pam’, como si pudiera dar esas patadas no sé contra quién... contra alguien. Un niño de mal humor.

Este niño me llevó a pensar: ‘Dios mío: ¿qué más puedo hacer por él?’ Me decían que iba sucio... (Porque era una escuela de cierto ‘élite’). Me venía con el zapato roto y ya me ves a mí engancho el zapato con cola y con una cuerdecita para que fuera tirando durante el día. Esto es una ‘cosita’, pero había tantas cosas... En un festival musical de curso tocaba salir con una camisa blanca y unos calcetines azul marino... ¡Cómo se los iba a pedir a su padre! Así que fui a buscárselos y comprárselos porque tenían que salir vestidos todos iguales...

Yo pensaba que por mi parte, dentro de una firmeza (porque la había: él sabía que yo también me enfadaba con él), que viera que yo le quería. Veía mucho desprecio en los demás alumnos, yo diría hasta en los profesores y entonces yo pensaba —cuando me contenía y me buscaba recursos; cuando nos quedábamos del patio, medio enfadados los

dos, intentando hablar—: ‘de alguna manera tengo que salvar a este niño, en estos días que lo tengo’ (Porque yo no sabía cuánto tiempo lo tendría). Lo que yo no podía hacer era echarle más de lo que llevaba sobre sus hombros. En cierta manera, también entendía a los profesores que decían: ‘es que no es nuestro problema’. Pero yo pensaba: ‘sí que es el problema de todos. Porque dar clases a niños inteligentes, obedientes... ¡es lo más fácil del mundo!’

Un día se me ocurrió que debía buscarle un amigo con liderazgo, D. era un líder de mi clase; con buen corazón. Hablé con él, le pedí ayuda, y confié en él. Dio resultado: en el patio se pegó a él como una lapa. Era un líder bueno. Me cogió mucho el ‘hilo’ pero después ya lo dejó cuando el otro ya respiró a su aire... Hizo un trabajo bastante ‘durillo’: dejaba de jugar a fútbol para acompañarle. Primero I. lo rehuía pero también le halagaba que quisiera ser su amigo tan buen estudiante y deportista. Yo sabía que I. tenía una mente privilegiada, pero le faltaba esforzarse, concentrarse: tanto en los trabajos como en clase era muy despistado, desordenado, no cumplía las normas ni las reglas. Al ser listo, el problema lo acusaba mucho más que su hermana. En el fondo, no lo demostraba, pero tenía mucha más sensibilidad...

Pues bien, poco a poco, gracias a la cuña que hacía D. iba entrando en su círculo de amigos y muy lentamente fue remontando y pasando de ser un niño solitario con ganas de llamar la atención a base de portarse mal, a ser uno más del aula. Aún los profesores se quejaban de él pero ya se iba observando un leve cambio. Ya estaba remontando, ya no se le hacía el ‘vacío’ a su alrededor.

Dos años después deje el colegio y me traslade a otro, le perdí la pista. En unas jornadas sobre las familias tuve una sorpresa. Para que los padres pudiéramos participar en lo actos habían voluntarios que atendían a los niños. Cuando dejé a mis hijos en uno de los talleres donde cuidaban a los niños uno de los monitores me preguntó:

-‘¿M. Mi profesora... ¿No?’

No le reconocí: era un cambio tremendo. De aquel niño descuidado como era en aquel tiempo, ver a aquel mocetón con esa sonrisa, seguro de sí.

-‘¿La señorita M.?’

-‘¡¡Soc l’I. !!’

-‘¿I.?’

-‘¡Sííí! ¡¡Del colegi X!!’

Mi I. estaba hecho un muchacho, guapetón y feliz. Me estampó dos sonoros besos y me comentó que estaba colaborando de voluntario, que era monitor en un esplai parroquial y que le faltaban dos cursos para terminar la carrera y que todo le iba muy bien. Habían pasado más de diez años... Estaba haciendo una ingeniería de las difíciles...

-¿Pero estás bien I ?'

-‘Estupendamente M... Estamos muy bien’

Yo no indagué más, porque no era el momento oportuno. Me hacía feliz pensar que estaba bien, que había hecho unos estudios, que estaba cobijado en un ambiente de parroquia... A mí me hizo mucha ilusión. Yo ví todo el proceso: cuando aún no se había ido su madre y cuando se fue su madre... El cambio se vio mucho: a principio de segundo curso estuve con él y el último que estuve con él, en quinto, comenzamos a remontar.

¡Qué alegría!, ¡qué regalo tan estupendo! Esto me corroboraba que vale la pena dar y esperar. Cuando eres maestra prácticamente no ves el proceso final... Ví que valía la pena lo que había hecho por aquel niño y por tantos otros que no sé. Si contara tantos casos, por ejemplo, de uno que ahora es pintor y no sabía pintar, de otro que toca ahora la guitarra en un conjunto importante de música y yo le enseñé a tocar la guitarra...Cositas así que te da este calor cuando te enteras, hay otros de los que no te enteras. Pero todo lo que hagas por ello, por pequeño que sea, afecta de una manera u otra en su proceso educativo más de lo que pensamos. Yo veía era que me había hecho maestra porque tenía vocación de maestra y a los niños los quería. ¿Me cansaba? Sí, y a veces pensaba que no saldríamos, que no sabría como hacerlo...pero normalmente no te encuentras niños así... Pero estos son los que se te graban más, porque te has ‘dejado la piel’ por ellos”

(Maestra de Primaria, 13/10/07)

P11 (A): “¡Y CUAL HA SIDO MI SORPRESA AL VER A D. EN UNA ACTITUD MUY CERCANA A MÍ, Y A LA VEZ MUY AFECTUOSA!”

“D. hacía 6º de primaria. Han pasado los años y ahora estudia en 4º de la E.S.O. Vive con sus tíos pues sus padres están separados. No tiene hermanos. Era un niño problemático en clase, no solamente porque manifestaba muy poco interés por los estudios, sino también porque su actitud y comportamiento eran muy malos: molestaba en clase, creaba conflictos, se mostraba rebelde e indisciplinado.

La mayoría de los profesores de la escuela, y muy en especial su tutora, calificaban a D. de “imposible”. Con frecuencia estaba castigado a la hora del patio. Yo le daba clase de Lengua Castellana.

Pues bien, D. acabó como pudo la escuela primaria, y empezó a estudiar en el instituto. ¡Y cual ha sido mi sorpresa al ver a D. en una actitud muy cercana a mí, y a la vez muy afectuosa! Es cierto que vivimos los dos en el mismo barrio, pero con el “currículum” que tenía nunca llegué a pensar lo que luego iría pasando.

Siempre que me ve se acerca muy alegre y me dice: “Yo hago primero”; “Solamente he suspendido dos”; “Pronto empezaré el curso”; “Me acuerdo mucho de ti”, “Tengo un profesor nuevo”... “Ya hago cuarto”...y otras muchas cosas por el estilo. Tiene una actitud muy cercana y me cuenta cosas del instituto. Como voy con frecuencia con mis hijas, se preocupa por ellas; les deja tocar el perrito que pasea; les hace bromitas... Y a mí me pregunta mucho también por la escuela, cómo me va y si estoy contento.”

(Maestro de primaria, octubre 2 de 2007).

**P11 (B): “¡Y CUAL HA SIDO MI SORPRESA AL VER A D. EN UNA ACTITUD MUY CERCANA A MÍ, Y A LA VEZ MUY AFECTUOSA!”**

“D. hacía 6º de primaria. Yo le daba clase de Lengua Castellana. Era un niño problemático en clase, no solamente porque manifestaba muy poco interés por los estudios, sino también porque su actitud y comportamiento eran muy malos: molestaba en clase, creaba conflictos, se mostraba rebelde e indisciplinado.

La mayoría de los profesores de la escuela, y muy en especial su tutora, calificaban a D. de ‘imposible’. Con esta expresión querían decir que con él se habían usado (o al menos así lo pensaban la mayoría de los profesores) todos los recursos pedagógicos posibles y ninguno de ellos había dado el resultado deseado: Desde una actitud más autoritaria a una más permisiva, pasando por el diálogo con D., o el premio cuando lo merecía... Se había probado todo o prácticamente todo, pero nada ayudaba a que D. se motivara, tuviera más interés por los aprendizajes, y especialmente, tuviera una actitud más correcta. Varios tutores, en varios cursos, y otros profesores que le daban clases fracasaron en el intento de hacer que D. aprovechara mejor las clases y se comportara mejor. Yo nunca usaba ese calificativo, ni con los compañeros profesores, y mucho menos con el niño (había algún maestro que sí trataba a D. de ‘imposible’ delante de él). Cuando los demás profesores lo hacían me causaba dolor y lástima. Precisamente los alumnos más

necesitados (en todos los aspectos han de ser los principales destinatarios de nuestros esfuerzos y atenciones. Y, en muchas ocasiones, pasa todo lo contrario: al que necesita más estar en clase, escuchar al profesor, jugar, estar con los compañeros,...se le priva de todo eso (con castigos, expulsiones de clase,...).

Cuando lo veía castigado a la hora del patio con tanta frecuencia, igualmente sentía dolor y lástima. Me acercaba a él y hablábamos un poco, y D. parecía recibir con mucho interés mis palabras (siempre eran en la línea de que se tenía que esforzar más, que tenía que mejorar la actitud, que tenía que ser más respetuoso con todos,...).

Pues bien, D. acabó como pudo la escuela primaria, y empezó a estudiar en el instituto. Han pasado los años y ahora estudia en 4º de la ESO. Vive con sus tíos pues sus padres están separados. No tiene hermanos. ¡Y cual ha sido mi sorpresa al ver a D. en una actitud muy cercana a mí, y a la vez muy afectuosa! Es cierto que vivimos los dos en el mismo barrio, pero con el 'currículum' que tenía nunca llegué a pensar lo que luego iría pasando. D. siempre había tenido una actitud cercana y afectuosa conmigo. Al acabar la primaria y empezar la ESO puede parecer lógico y normal que la relación se enfríe un poco (ya que no hay trato profesor-alumno). O quizás, en el mejor de los casos, puede permanecer como estaba (cosa muy difícil porque parece que no está el vínculo que antes nos unía). Pues bien, ha pasado una cosa increíble: nuestra relación no solamente no se ha enfriado, ni se ha mantenido como estaba, sino que ha mejorado mucho. Hay ahora un vínculo y una relación más fuerte que antes. Y ha sido precisamente él, D. el que ha propiciado y facilitado esto. Él ha sido el que ha tomado la iniciativa. El 'currículum' que tenía D. no hacía pensar, ni mucho menos, un desenlace como este. D. era un alumno problemático, indisciplinado, rebelde, poco trabajador... Parecía lógico que al acabar la primaria, acabara también su relación con cualquier cosa relacionada con ella (la escuela, los profesores, el profesor de Lengua Castellana,...). Parece que al acabar la escuela con tanto sufrimiento por parte de casi todos (la mayoría de profesores y él mismo), tenía la ocasión perfecta para olvidar el pasado y todo lo relacionado con la escuela. Pero esto no ha pasado sino que nuestra relación se ha hecho más fuerte y ha mejorado mucho.

Siempre que me ve se acerca muy alegre y me dice: 'Pronto empezaré el curso'; 'Solamente he suspendido dos'; 'Me acuerdo mucho de ti', 'Tengo un profesor nuevo'... 'Ya hago cuarto'... y otras muchas cosas por el estilo. Tiene una actitud muy cercana y me cuenta cosas del instituto. Como voy con frecuencia con mis hijas, se preocupa por ellas; les deja tocar el perrito que pasea; les hace bromitas... Y a mí me pregunta mucho también por la escuela, cómo me va y si estoy contento...Pienso que hay que sembrar y con el

tiempo saldrá el fruto. A veces lo veremos, pero otras veces no. El caso es que hay que sembrar y no desanimarse porque no se vean los frutos o tarden en venir. Hemos de ser pacientes y no esperar resultados inmediatamente. Nunca hemos de perder la esperanza y la ilusión.”

(Maestro de primaria, octubre 2 de 2007).

P12 (A) “ACEPTÓ LA PROPUESTA Y SE CONVIRTIÓ EN UNA LECTORA”

Debía tener unos doce años. No le gustaba leer. No tuvo ningún reparo en reconocerlo un día que debatimos en la clase la importancia de la lectura. Para ella, leer era una pesadilla. Casi nunca le había interesado un libro. Le dije que no se preocupara, pero le pedí un favor: Mira, a veces reclaman mi opinión sobre algunos libros. Sencillamente tengo que decir que si me han gustado o no y si quiero puedo dar alguna razón. Como a ti no te gusta leer, tu opinión será muy valiosa, porque si encontramos un libro que te interese será el no va más.

Aceptó la propuesta y se convirtió en una lectora. Posteriormente se licenció y ahora trabaja de cuenta cuentos.

(Director y maestro de primaria)

P12 (B) “ACEPTÓ LA PROPUESTA Y SE CONVIRTIÓ EN UNA LECTORA”

Debía tener unos doce años. No le gustaba leer. No tuvo ningún reparo en reconocerlo un día que debatimos en la clase la importancia de la lectura. Para ella, leer era una pesadilla. Casi nunca le había interesado un libro.

Le dije que no se preocupara, pero le pedí un favor: “Mira, a veces reclaman mi opinión sobre algunos libros. Sencillamente tengo que decir si me han gustado o no, y si quiero puedo dar alguna razón. Como a ti no te gusta leer, tu opinión será muy valiosa, porque si encontramos un libro que te interese será el no va más”.

Aceptó la propuesta y se convirtió en una lectora. S. se “transformó” porque algo en su interior debió pasar, tal vez vio por primera vez que la lectura podía tener un sentido que fuera más allá del repetido acto de leer para aprender a leer y que podía ayudar a quien debía ayudarla.

Posteriormente se licenció y ahora trabaja de cuenta cuentos.

(Director y maestro de primaria)



P13 (A): "HABLAMOS DE LAS MARAVILLAS DE J... UN BUEN RATO ESTUVE MINTIENDO"

Tenía poca experiencia como maestro y las condiciones en las que ejercía mi trabajo no eran nada fáciles. J. tenía unos once años y yo ya no sabía qué más podía hacer para mantenerlo interesado en el trabajo y para que aprendiera algo. Había agotado todos los recursos. Delante de sus actuaciones había intentado mirar hacia otro lado, le había gritado (y tengo un chorro de voz considerable), le había castigado, le había enviado a otra clase o al pasillo o al patio o..., había hablado con él, había intentado comprenderle, pero él continuaba manifestando un absoluto desinterés por todo lo que les proponía y en tres o cuatro minutos, no precisaba de más tiempo, me desmontaba la clase.

Un día, sin pensarlo previamente, me salió amenazarle de esta manera: "iré a hablar con tu madre". No me gustó nada, con esta amenaza porque sabía cómo las gastaban algunas madres de aquel barrio y siempre me ha parecido que los problemas de la escuela deben resolverse en la escuela. Pero cumplí mi promesa.

Aquel mismo mediodía me dirigí a su casa. Llamé al timbre y me abrió una mujer bajita, pero que se adivinaba viva de carácter.

- "Buenos días", la saludé. A continuación me presenté: "soy el maestro de J.", dije el nombre en lugar de "su hijo". Ella se secó las manos con el delantal y me preguntó sin posibilidad de error: "¿Qué ha hecho mi hijo?"

Sin saber cómo ni por qué respondí: "está empezando a leer".

Era mentira, pero a ella le cambió la expresión del rostro. Me hizo pasar al comedor, me pidió que me sentara en el sofá y me comentó que ya se había dado cuenta, porque le leía los carteles de la tele. Hablamos de las maravillas de J... Un buen rato estuve mintiendo.

Por la tarde, J. entró, me miró y se sentó después de sonreír, un poco, pero sonrió. Cogió el libro y se puso a leer en silencio.

(Director y maestro de primaria)

P13 (B): "HABLAMOS DE LAS MARAVILLAS DE J... UN BUEN RATO ESTUVE MINTIENDO"

Tenía poca experiencia como maestro y las condiciones en las que ejercía mi trabajo no eran nada fáciles. J. tenía unos once años y yo ya no sabía qué más podía hacer

para mantenerlo interesado en el trabajo y para que aprendiera algo. Había agotado todos los recursos. Delante de sus actuaciones había intentado mirar hacia otro lado, le había gritado (y tengo un chorro de voz considerable), le había castigado, le había enviado a otra clase o al pasillo o al patio o..., había hablado con él, había intentado comprenderle, pero él continuaba manifestando un absoluto desinterés por todo lo que les proponía y en tres o cuatro minutos, no precisaba de más tiempo, me desmontaba la clase.

Un día, sin pensarlo previamente, me salió amenazarle de esta manera: “iré a hablar con tu madre”. No me gustó nada, con esta amenaza porque sabía cómo las gastaban algunas madres de aquel barrio y siempre me ha parecido que los problemas de la escuela deben resolverse en la escuela. Pero cumplí mi promesa.

Aquel mismo mediodía me dirigí a su casa. Yo esperaba de este encuentro lo que esperamos todos los maestros cuando informamos a los padres sobre la conducta de sus hijos: colaboración... Pero en mi interior había rabia, enfado, porque J. me las hacía ver de todos los colores y pocos agradables.

Llamé al timbre y me abrió una mujer bajita, pero que se adivinaba viva de carácter.

-“Buenos días”, la saludé. A continuación me presentó: “soy el maestro de J.”, dije el nombre en lugar de “su hijo”. Ella se secó las manos con el delantal y me preguntó sin posibilidad de error: “¿Qué ha hecho mi hijo?”

Sin saber cómo ni por qué respondí: “está empezando a leer”.

Era mentira, pero a ella le cambió la expresión del rostro. Me hizo pasar al comedor, me pidió que me sentara en el sofá y me comentó que ya se había dado cuenta, porque le leía los carteles de la tele. Hablamos de las maravillas de J... Un buen rato estuve mintiendo.

J. no leía casi nunca y, pocos segundos antes de pronunciar lo que dije, mi intención era descargar encima de aquella madre todo lo que yo cargaba de su hijo. ¿Por qué mentí? No sé contestar con precisión. Supongo que intuí que a aquella mujer sólo le faltaban mis quejas. Suficiente era haber de encajar todos los disgustos que le daba su hijo para tener que asumir los que me tocaban a mí. Ese día reaccioné así sin saber porqué.

Por la tarde, J. entró, me miró y se sentó después de sonreír, un poco, pero sonrió. Cogió el libro y se puso a leer en silencio.

La respuesta que obtuve de J., que se mantuvo a lo largo del curso, creo que fue debida a que él intuyó que yo me había puesto a su lado, que de alguna manera le había demostrado que le quería, que confiaba en él.

(Director y maestro de primaria)

P 14: "(...) DEJÓ EN MÍ UN MAL SABOR, EN CUANTO A QUE ME HIZO NOTAR CLARAMENTE MIS LIMITACIONES COMO MAESTRA...POR OTRO LADO, LLEGUÉ A LA CONCLUSIÓN DE QUE SE PODÍA HACER ALGO POR ÉL"

(Esta anécdota no ha sido ampliada)

"Este caso es un poco particular. Se trata de un alumno que tuve en 6º curso de primaria, J. Recuerdo que ya nada más entrar en la clase el primer día lo separaron de su compañero. Iba mal académicamente, aunque era inteligente. Pero lo peor es que distorsionaba continuamente las clases. A medida que avanzaba el curso los problemas de disciplina iban en aumento, dentro y fuera de la tutoría.

Recuerdo que puse mucho empeño en aquel alumno, muchísimo. Hablaba muy a menudo a solas con él, constantemente le iba dando nuevas oportunidades y negociando con él. Jamás me había encontrado con un caso tan 'duro' y no concebía que J. no pudiese cambiar, o al menos mostrar deseos de intentarlo, o dar alguna señal de algo positivo. También entró en juego la dirección, la psicopedagoga del EAP, la madre... Pero fue imposible, para mí, que cambiase de actitud. Desde mi punto de vista, la actuación de la dirección en este caso no fue demasiado afortunada ya que sólo se le daban avisos pero nunca se pasaba de ahí cosa que J. captó enseguida.

La entrevista con la madre, una mujer buena, pero alcohólica, de 'pocas luces', con una vida muy desordenada y sin ninguna autoridad sobre sus dos hijos no fue muy esperanzadora. J. tenía un hermano en tercero de ESO que estaba empezando a tener conductas delictivas. J. siempre iba con él y sus amigos.

No reaccionaba y yo, personalmente, lo llegué a pasar muy mal. Sentía tensión por la repercusión que tenía su conducta en el resto de alumnos; culpabilidad por no saber llevar al niño e impotencia a medida que se me agotaban los recursos y no veía ninguna otra autoridad que pudiese frenarle.

Al final (3er trimestre) mi compañero paralelo me propuso que lo cambiásemos a su clase. Este profesor lo 'enderezó' aunque J. intentó enfrentarse a él un par de veces (en una de ellas J. quedó literalmente por los suelos) y no volvió a haber problemas con él a

nivel disciplinario e incluso empezó a hacer algo de tareas durante las clases. Cosa que conmigo era impensable.

Por un lado J. dejó en mí un mal sabor, en cuanto a que me hizo notar claramente mis limitaciones como maestra. Me llevó a una mayor desesperanza en cuanto a mí como educadora. Por otro lado, cuando empezó a ir mejor con mi compañero, llegué a la conclusión de que se podía hacer algo por él si tenía quien lo 'sujetase' dentro de una disciplina. Lo que había fallado, entre otras cosas, era que mi estilo, más maternal, no era lo que él necesitaba, al menos como punto de partida. Creo que lo primero que necesitaba era tener unos límites claros y luego ya se hubiesen podido trabajar otras cosas y llegar a un mayor acercamiento. Me llevó a una mayor desesperanza como educadora ya que no es fácil cambiar aunque uno vea claro que le falta autoridad en ciertos momentos, pero por otro lado me llevó a tener esperanzas en cuanto a la posible recuperación del alumno si había alguien que le proporcionaba lo que él más necesitaba: esos límites”.

(Maestra de Primaria, 19/10/07).

P 15 (A): “ESTE SERÁ EL ÉXITO QUE YO APROVECHARÉ PARA DARLE MÁS CONFIANZA...”

“Actualmente tengo una alumna que es repetidora (4º de Primaria). Es la típica niña que molesta, no atiende, no aprueba ningún examen... El otro día me hizo los deberes de inglés (cosa rara) e hizo un dibujo muy bonito. Todos los compañeros se quedaron asombrados de ver que se había esforzado y que yo la había felicitado. Todos querían ver el dibujo y ella se sintió muy importante. Este será el éxito que yo aprovecharé para darle más confianza a ella y que sus compañeros la valoren positivamente”.

(Maestra de Primaria, 16/11/07)

P 15 (B): “ESTE SERÁ EL ÉXITO QUE YO APROVECHARÉ PARA DARLE MÁS CONFIANZA...”

“Actualmente tengo una alumna que es repetidora (4º de Primaria). A esta niña la conozco desde el año pasado. Es la típica niña que molesta, no atiende, no aprueba ningún examen... El otro día hizo los deberes de inglés (cosa rara) e hizo un dibujo muy bonito. Le dije ‘¡Qué chulo lo que has hecho!’ Todos los compañeros se quedaron asombrados de ver que se había esforzado y de que yo la había felicitado. Todos querían ver el dibujo y ella se sintió muy importante.

Es de las niñas de las que no esperas mucho. Por eso me gustó eso que hizo bien... Como si uno se estuviera ahogando y le echan un cable y te coges del cable: Quien se estaba ahogando era yo porque no esperaba nada de la niña. Pensaba: 'Pobrecita: a esta niña casi no le hago caso. No espero mucho de ella...' Entonces, cuando ves una cosa buena, te acoges a esa cosa buena. En realidad, no lo esperaba... Pero cuando apareció la ocasión pensé: '¡Ya! Este será el éxito que yo aprovecharé para darle más confianza a ella y que sus compañeros la valoren positivamente.'

El problema es que tampoco la tengo tantas horas a la semana. Su tutora también me ha dicho: 'Tenemos que reforzarla más positivamente'. Me gustó que la profesora tuviera más esperanza sobre ella. Vi que la tutora también quería mirar más las cosas positivas de la niña en lugar de siempre y sólo decirle 'siéntate' porque a esta niña la solemos mirar para mal... Me gustó que la profesora quisiera sacar algo de la niña.

Ahora tengo que motivarme más con la niña, entusiasmarla. Intuyo que no lo llevo bien: que podría poner más de mi parte. Tengo que pensar más cosas. A esta niña la tengo en la mente... todavía estamos en el proceso; no ha acabado la historia".

(Maestra de Primaria, 16/11/07)

P 16 (A): "LOS SIENTO CON LOS DEMÁS Y, EFECTIVAMENTE, SE PORTAN BIEN"

"Cuando entro a alguna clase siempre me encuentro con algunos niños que se sientan solos. Cuando pregunto el motivo todos me contestan diciendo que están castigados porque se portan mal. Yo les coloco con los demás y les digo que yo no les puedo tener apartados porque en mi clase se portan bien. Los siento con los demás y, efectivamente, se portan bien porque no quieren defraudarme".

(Maestra de Primaria, 16/11/07)

P 16 (B): "LOS SIENTO CON LOS DEMÁS Y, EFECTIVAMENTE, SE PORTAN BIEN"

"Cuando entro a alguna clase siempre me encuentro con algunos niños a los que han sentado solos [aparte]. Cuando pregunto el motivo, todos [los niños] me contestan diciendo que están castigados porque se portan mal. Yo les recoloco con los demás y les digo que yo no les puedo tener apartados porque en mi clase se portan bien. Los siento con los demás y, efectivamente, se portan bien porque no quieren defraudarme.

Pongo el caso de un alumno. Es un niño que es muy inteligente y que yo lo conozco desde P3, es el hermano de un alumno mío. Siempre me ha tenido un poco de vergüenza porque, al ser la profesora de su hermano...Conmigo ha sido siempre un niño tímido y después me he enterado de que era un niño muy movido. Cuando entro en la clase y me lo veo sentado allí detrás —solo— lo pongo delante. Es movido, pero como a mí me tiene un poco de vergüenza por lo de su hermano, entonces conmigo se porta bien. En esta clase me pasa con otros. Hay un niño que es listo y, de pronto, me lo veo por allí solo...Y se porta bien lo que pasa es que son 'moviditos'...El otro es listo, super-espabilado, y participa mucho y es muy simpático.

Yo sé que diciéndoles que se van a portar bien y sentándolos con todos se van a portar bien...Cuando lo digo no es que esté tan segura...Pero lo digo porque sé que después de decirlo se portarán bien: ¡Es que me lo imagino! Porque eso va así: suele suceder. Es cierto, habría una posibilidad (de que no sucediera). Entonces, yo lo digo segura... ¡para que suceda!"

(Maestra de Primaria, 16/11/07)

#### **P 17: DECIDÍ NO DEJARME LLEVAR POR LAS IMPRESIONES QUE ME DIERAN LAS OTRAS MAESTRAS SOBRE MIS FUTUROS ALUMNOS**

Se trata de una experiencia que viví como maestra tutora de primero de primaria. Era nueva en el centro. Por este motivo, antes de empezar el curso (en los días de preparación de las clases y de planificación) la maestras "antiguas" con las que compartía el nivel con frecuencia me explicaban la forma en que allí se hacían las cosas y "quiénes" eran los alumnos que yo tendría (una de ellas había sido la maestra de P5 el curso anterior y conocía al grupo que me tocaba). Yo sentía que algunos de sus comentarios no podían ayudarme a afrontar el nuevo curso con un talante positivo y acogedor ya que se hablaba de los "tremendos" con nombres y apellidos y se daban detalles de su mal comportamiento. Por esto, decidí no dejarme llevar por las impresiones que me dieran las otras maestras sobre mis futuros alumnos. Cuando se comentaban estos detalles prefería "olvidarlos" o no darles mayor importancia.

Al poco tiempo de comenzar el curso, me di cuenta de quiénes eran los niños "activos", los que tenían dificultades, quienes requerían más atención y supervisión en el trabajo. Comprendí que P. tenía una gran necesidad de actividad y cambios en la rutina de forma continua. El niño destacaba por su inteligencia despierta que le permitía comprender las explicaciones fácilmente. Se ponía muy contento, incluso orgulloso,

cuando yo le daba la oportunidad de participar y de colaborar. Al darme cuenta de esto, empecé a prestarle más atención, a darle responsabilidades (“secretario” para escribir en la pizarra y para borrarla; encargado de recoger o repartir los materiales, etc.). No era infrecuente que le alabara en público, delante de sus compañeritos, cuando hacía algo bien. Notaba que este niño me tenía afecto, y sentía que podía confiarle cosas— en medio de la rutina diaria de la clase— que a otros no podía porque eran menos maduros o menos responsables. También veía que era un niño con cualidades de “líder”, y que tenía bastante “genio”, como se suele decir, que salía a relucir cuando se impacientaba o se enfadaba con alguien. Pero, al mismo tiempo, era un niño con el que se podía razonar, a pesar de su corta edad. No era difícil disuadirle de pelearse con alguien.

Un día, inesperadamente, recibí una solicitud por medio de la agenda del niño: era una nota de su madre que pedía una entrevista conmigo. No sabía qué podía ser lo que quería la madre: el niño se portaba muy bien y estaba progresando de forma muy satisfactoria, no parecía presentar ningún tipo de problema... Todavía no había llegado el período de evaluación y yo no había empezado a entrevistarme con las madres y los padres de familia. En realidad, lo usual era que yo les convocara. En fin, estaba intrigada por el motivo de la entrevista.

Cuando me presenté en la sala de reuniones, la madre me recibió acogedoramente. Era una madre bastante joven que se parecía extraordinariamente a su pequeño hijo. Cuando nos sentamos, me contó que su hijo no hacía más que hablar de mí, de lo mucho que me quería... Era “tanto”, que tenía que conocerme en persona (no nos conocíamos porque a la salida del colegio venía otra persona a recoger al niño). Me dijo:

-“Sepa que ha hecho un ‘milagro’ con el niño”

Me contó que su hijo era el niño más “tremendo” de su clase el año pasado: tenía un mal comportamiento, era desobediente, no trabajaba, alborotaba a todos, se peleaba con frecuencia... Ella recibía continuas quejas por parte de la maestra. La verdad es que me costaba creer que de quien me estaba hablando era del niño simpático y listo de cabellos castaños y ojos verdes vivos, siempre voluntarioso y alegre, que yo conocía.

Pero, decía, este año su hijo era “otro”. No sabía cómo podía ser esto. Sólo sabía que P. cada día tenía una gran ilusión por venir al colegio y que estaba muy contento. Y ella no había recibido ninguna queja, y veía que el niño tenía ganas de trabajar y aprender... Yo, en ese momento, tampoco podía explicarle lo que había pasado. Sencillamente, le conté las cosas que hacíamos en clase y la actitud positiva del niño y su afán de colaborar, así como su buen desempeño académico. Ella se quedó llena de satisfacción. Y, sinceramente, yo

también al pensar que esta madre tenía una nueva y positiva visión de su hijo en la escuela.

Después, recordé que P. era de quien —antes de empezar el curso— me habían hablado mis compañeras “advirtiéndome” lo que “me esperaba”. Yo misma estaba sumamente sorprendida de cómo esta sencilla decisión de no dejarme llevar de “etiquetas” había posibilitado que este niño fuera capaz de *mostrar lo que realmente era, o lo que se escondía tras su mal comportamiento*. Sentí que era una lección que no debía olvidar.

(Maestra de primero de primaria, 23/08/07)

---

### 2.2.3. NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

---

P 18 (A): “(...) ME INVITÓ A ARRIESGARME, A TENERLO EN EL AULA. ASÍ LO HICE”

“Entro a mitad de curso en un aula de 7º de E.G.B. (equivalente a 1º de ESO) como sustituta. Estoy advertida de la circunstancia personal de un alumno con problemas personales en la familia que se reflejaban en su comportamiento. La opción general de la junta de profesores era no tenerlo en el aula y así lo hice al principio. El profesor que estaba en la sala de profesores se hacía cargo. Al comentar el tema con un pedagogo que me conoce me invitó a arriesgarme, a tenerlo en el aula. Así lo hice. El alumno de trece años me manifestó que él no se sentaría, para reivindicar la reconciliación de sus padres. Mientras explicaba la lección, él paseaba por toda el aula creando una situación en los alumnos: primero de risa, al pasar los días de sorpresa, y más adelante de pena y comprensión. Por mi parte les expliqué a los alumnos que aunque sus motivos podían ser profundos y razonables, no justificaban su actitud, pero que les necesitaba. Les pedí que lo ignorasen. Ellos manifestaron que estaban de acuerdo en introducirlo en clase y en ignorar su actitud. Por orientación de este pedagogo le iba mandando responsabilidades que implicaran hacer cosas por ejemplo ir a buscar folios. Siempre manifestándole que me haría un favor. Cuando pasaron los meses iba aumentando las responsabilidades que le daba pero también la tensión en mi persona, no así en los alumnos que se habían acostumbrado a esta rutina y ya no comentaban nada en los patios como al principio.



Cuando llevaba dos meses y medio le hice que se quedase en el aula y le manifesté mi cansancio, que había perdido las fuerzas, que como persona y adolescente merecía ser feliz, pero que no estaba en mis manos. Le pedí que me ayudara, que no quería sacarlo de la clase porque eso sería manifestarle que yo le abandonaba y eso no era verdad, solamente que no podía más, no podía llevar tanta carga. Me miró muy serio, me sonrió después y me dijo: "le parece bien que me siente en el rato de la explicación oral y durante los ejercicios le ayudo". Reímos los dos a carcajada limpia y así fue. Al final del curso, prácticamente todos los profesores lo podían tener en el aula unos veinte minutos. Los alumnos empezaron a crear vínculos con él y pudimos hacer una tutoría muy importante sobre que las decisiones de los adultos no nos deben hacer dudar de lo que está bien y de lo que está mal. Los alumnos se sintieron parte del éxito alcanzado en la integración de este alumno. Y debo afirmar que así fue." (Profesora de un IES público 18/09/07)

P 18 (B): "(...) ME INVITÓ A ARRIESGARME, A TENERLO EN EL AULA. ASÍ LO HICE"

"Entro a mitad de curso en un aula de 7º de E.G.B. (equivalente a 1º de ESO) como sustituta. Estoy advertida de la circunstancia personal de un alumno con problemas personales en la familia que se reflejaban en su comportamiento. La opción general de la junta de profesores era no tenerlo en el aula y así lo hice al principio. Yo no pensaba cuestionar lo que habían decidido: era mi primer año de trabajo.

Pero, salió el tema en una comida familiar donde estaba mi hermano<sup>7</sup>. Les comenté que me daba pena este niño. Él me dijo: 'Tú puedes, te conozco: puedes'. Me hicieron 'despertar' un poco: ¿Por qué había asumido lo de la Junta sin más? Me invitó a arriesgarme, a tenerlo en el aula (el 'riesgo' era la carga emocional, de disciplina unida a la falta de experiencia porque era el primer año que trabajaba). Él me conocía y sabía que tenía mucho apoyo a nivel emocional y podría soportar esta carga de tensión; que podría tener el apoyo de la familia; el apoyo de los amigos que me podrían ayudar a llevar esta tensión.

Así lo hice. Cualquier avance que hice fue porque me lo decía él. Decía: 'Ahora ya le puedes dar esto'; 'ahora ya le puedes dar lo otro'; 'ahora tienes que hablar con los alumnos antes de entrarlo al aula para ver si se ven capaces...'; 'Ahora...' Nunca hice nada sin su

---

<sup>7</sup> Que es pedagogo y ejercía las funciones en otra institución y con quien la profesora tenía mucha confianza.

consejo y el motivo de esperanza estaba en esta persona que me lo dio. Yo no hice ningún paso sin que él me asesorara. En este sentido, para mí es muy importante que, cuando uno no tiene motivos de esperanza, otro desde fuera te los dé. Es muy importante que el que haya tenido motivos de esperanza sea el que te dé soporte, porque cuando uno está allí metido no los ve... Tiene que haber alguien de fuera que está más preparado para que te sostenga en el caso. Esto es lo que me ayudó a mí a seguir... si no... Creo que uno que tiene más experiencia puede darte esos motivos...

El alumno de trece años me manifestó que él no se sentaría, para reivindicar la reconciliación de sus padres. Mientras explicaba la lección, él paseaba por toda el aula creando cierta situación entre los alumnos: primero de risa, al pasar los días de sorpresa, y más adelante de pena y comprensión. Por mi parte les expliqué a los demás alumnos que, aunque sus motivos podían ser profundos y razonables, no justificaban su actitud, pero que les necesitaba. Les pedí que lo ignorasen. Ellos manifestaron que estaban de acuerdo en introducirlo en clase y en ignorar su actitud. Por orientación del pedagogo le iba mandando responsabilidades que implicaran hacer cosas. Por ejemplo: ir a buscar folios (siempre manifestándole que me haría un favor).

Cuando pasaron los meses iba aumentando las responsabilidades que le daba pero también la tensión en mi persona, no así en los alumnos que se habían acostumbrado a esta rutina y ya no comentaban nada en los patios como al principio. También fue cambiando mi actitud. Me hice más consciente del dolor: lo que primero veía como una rabieta de adolescente, que tenía motivos pero era una rabieta, me hizo ser consciente de que el niño sentía verdadero dolor y eso me dio a mí un sentimiento más humano, ya no tan de 'maestra profesional' sino de un corazón más humano (Y también en este caso hay que situar que esto hace unos años era de los escasos casos de divorcio. Para los profesores y para el propio niño esta circunstancia era algo muy 'grande' que no es la circunstancia del tiempo actual).

Primero la actitud del alumno era la de retar 'a ver cuánto vas a aguantarme'. Esa fue la etapa más dura, pero en esa época estaba como muy decidida a tirar adelante... Y los compañeros estaban muy contentos de que yo hiciese la prueba. Me dijeron: 'Pruébalo: como tú estás de sustituta y te vas a ir... nos haces un trabajo. Nosotros no nos queremos arriesgar a «destrozar» toda el aula...' Estaban todos apoyándose. El alumno me provocaba: gritaba; hacía una broma a alguno de la mesa. Entonces mi hermano me dijo que eso no lo viera; que no lo corrigiera. Que hiciese como si no lo viera. Después, todo el

tiempo paseaba por el aula: todo el rato, todo el rato. Y, por último, ya me miraba con pena... Como diciéndome: 'lo que estás aguantando'. Estas fueran sus tres fases.

Cuando el niño hizo el paso de no retar, mi hermano me dijo que ya era el tiempo de irle dando cada semana una o dos responsabilidades. Me dijo 'cada día haz una lista de las tareas que le vas a pedir. No improvises para nada porque entonces no podrás llevar al resto de la clase'. Entonces teníamos 35 alumnos y los demás no podían 'perder'; no era correcto moralmente.

Tenía una lista de cosas que me tenía que hacer y yo se la entregaba a él. La primera semana eran una o dos cositas y, poco a poco, los veinte minutos que yo explicaba él los ocupaba en hacer actividades. Los demás maestros también colaboraban. Por ejemplo, yo nunca traía los mapas de la sala de profesores: los dejaba allí. También los folios, los libros, las cosas... (Tal como me decía mi hermano: 'Tú te dejas allí las cosas, los libros, etc., como si te los hubieras olvidado. Y, con la lista, él tiene que ir haciéndotelo todo'). Entonces, esos veinte minutos yo podía explicar con tranquilidad la clase y él ya no paseaba; lo obligábamos a que hiciera algo. Yo esperaba que él comprendiera que no se obtenía nada si no se trabajaba; que entendiera que tenía que trabajar. Así, haciendo cosas —que en principio él hacía por tenerme 'algo contenta'— se obligaba a hacer algo que —aunque no quería hacerlo— lo hacía, en contra de su propia voluntad. Y, era importante asegurar que los demás no perdieran...

Creo que es muy importante ser ayudado por alguien más preparado, como un pedagogo, porque aunque la experiencia nos da, no se te ocurren las ideas que puede tener una persona más preparada. El pedagogo me dijo que se lo planteara a los compañeros del alumno como un reto conjunto porque ellos iban a tener una parte muy importante de consecuencias de esta actitud y manera de trabajar tuya. Cuando se lo propuse a los demás niños aceptaron, y enseguida se adaptaron. Con mucha más facilidad que yo; como con un sentimiento más aún de pena hacia el compañero que yo misma. Como ellos habían conocido al niño cuando no tenía el problema y era un niño muy querido, culpabilizaban a los padres del compañero de su problema, se solidarizaron con él a la vez que reconocieron que debían estar agradecidos a sus propios padres. Los alumnos desde el primer momento se lo tomaron como un reto y fueron muy, muy bondadosos: aguantaban todo. Es cierto que no era un niño agresivo... Pero ellos vieron que aguantando vieron automáticamente un fruto... Y yo se lo participaba: '¿Habéis visto que ha dicho sí a llevar esto?' 'Sí...' 'Pues eso es por vosotros y os doy las gracias de todo corazón: sola no puedo porque no tengo fuerzas. Pero con vosotros podremos'.

Yo lo tenía dos horas al día y en tutoría. Cuando él salía de clase los profesores me lo enviaban. Lo tenía prácticamente todo el día y me llegué a agotar: no podía más. Le dije a mi hermano: 'No puedo más... Se porta mejor que nunca pero no puedo más. No sé porqué'. No sabía si era el agotamiento psíquico y la tensión: cada día preparar la lista. Tenía que dejarme el boli, dejarme otra cosa; porque no siempre tienes demandas, no siempre tienes que ir a buscar folios, no siempre tienes que ir a buscar tizas... Si otro profesor venía a dejarte el paquete de tizas, entonces ¡la lista se te había acabado!

Entonces mi hermano, después de conocer el estado del niño, me dijo que se lo planteara a él mismo. Me dijo: 'Dile que no puedes más, plantéalo con toda sinceridad. Pero que él note, sobretodo, que no lo vas a dejar y que no lo vas a sacar de la clase; que sencillamente tú le pides ayuda. Que, como adulta, tú necesitas que te ayude y te apoye'. Y así, lo hice, con mucho miedo, con muchísimo miedo de que todo lo que habíamos conseguido se estropeará, porque todavía no se había sentado en ningún momento; todavía no había hecho ningún paso de sentarse en ningún rato o hacer una tarea. Se lo había propuesto alguna vez '¿Quieres hacer este ejercicio?' Pero no había hecho ningún examen; no había participado en ninguna actividad. En ninguna asignatura... Sólo había correspondido a los encargos: 'ves a la clase tal donde el profesor tal y dile si puede venir'. Los profesores venían sabiendo que no tenía nada que decirles pero que esto era parte de lo que yo estaba intentando... No se había sentado nunca... También tenía pena de que, por mi falta de paciencia... Pero no me veía con más fuerzas. Honradamente: no podía más, se me acababan las fuerzas (llevaba dos meses y medio con él).

Le hice que se quedase en el aula y le manifesté mi cansancio, que había perdido las fuerzas. Que como persona y adolescente merecía ser feliz, pero que no estaba en mis manos. Procuré no ser 'lastimera' (que viera que tenía un dolor y que viera que yo estaba 'destrozada'...) No me era muy fácil disimularlo porque tenía tanto dolor y tanto cansancio a la vez que no sé como se lo dije... Le pedí que me ayudara, que no quería sacarlo de la clase porque eso sería manifestarle que yo le abandonaba y eso no era verdad, solamente que no podía más, no podía llevar tanta carga.

Su reacción me sorprendió mucho, nunca pensé que pasaría esto. Me miró muy serio, como pensativo... Y pensé preocupada 'Ya está... ¡Ay!'. Me sonrió, y después y me dijo: 'le parece bien que me sienta en el rato de la explicación oral y durante los ejercicios le ayudo'. ¡Reímos los dos a carcajada limpia! (creo que eran los propios nervios). Y así fue.

Al final del curso, prácticamente todos los profesores lo podían tener en el aula unos veinte minutos. Los demás profesores fueron pidiéndole que hiciera lo mismo con

ellos. Ya con esos ‘veinte minutos’, que fue una respuesta inmediata, fue un alivio. Además, cuando llevaba un tiempo sentado, todos los profesores nos dirigimos a los compañeros del alumno y les manifestamos nuestro agradecimiento. Ellos se sentían premiados en cada momento por su buena conducta; por ser buenas personas. Empezaron a crear vínculos con él. Los alumnos se sintieron parte del éxito alcanzado en la integración de este alumno. Y debo afirmar que así fue.

Todos los niños necesitan un tiempo y si les niegas ese tiempo no estás siendo justa ni profesionalmente ni como persona. En cualquier cambio de actitud tienes que dar tiempo y más si hay un motivo que da sentido a sus actitudes: que el tiempo es básico. Debemos obligarnos a dar ese tiempo aunque nos agotemos. Con ellos hay que ‘gastarse’ y ‘gastarse’ si quieres ser una buena profesional y, a veces, no tienes las fuerzas... Todo lo que hagamos por un niño no queda en balde en la educación de ese niño.”

(Profesora de un IES público 18/09/07)

P 19 (A): “DESDE ENTONCES LA RELACIÓN CON M. HA SIDO RESPETUOSA POR AMBAS PARTES”

“Era profesor de D., alumno de 2º de bachiller. Era un alumno maduro con el que mantenía una relación en clase que se podría definir como cordial y de mutuo respeto. La salida de clase a las 13.30 era algo tumultuosa. Por una puerta de tamaño parecido al de una vivienda debíamos salir todos los alumnos y profesores, unos trescientos. Estaba aceptado que por la misma puerta saliesen los alumnos que venían al instituto en moto. El hermano de D., M., era alumno de 3º de ESO y no era alumno mío. Conocía su fama como alumno conflictivo que ya había tenido un expediente y con el que había coincidido en alguna hora de guardia. En esos momentos mi función se limitaba a vigilar que no incumpliese el reglamento del instituto y no estorbase a sus compañeros, aunque de vez en cuando realizaba algún comentario.

Había observado que M. y otros alumnos, cuando salían a las 13.30 con sus motos, intimidaban a los que salían andando acelerando la moto y haciendo mucho ruido. Así los compañeros les dejaban salir a ellos primero. Pensaba yo que no era correcto lo que hacían pero consideraba que el problema estaba en el hecho de permitir que las motos aparcasen en el interior del recinto escolar y no tanto en los alumnos que querían salir y que lógicamente tenían prisa. Observaba en ellos una cierta prepotencia, en el caso de M. achacable a la edad y a problemas familiares que conocía superficialmente. Un día, saliendo por la puerta a las 13.30, oí una moto que hacía el ruido de costumbre y que se

me acercaba por detrás. Seguí caminando y sentí que la rueda delantera me pisaba el pie. Me volví hacia el alumno y le reconocí. Cuando fui a advertirle del riesgo de actuar de esta forma aceleró la moto, salió por la puerta y se marchó. Me molestó su actitud pero D., que estaba allí, intercedió por su hermano y me pidió tiempo para hacerle recapacitar. Me aseguró que al día siguiente vendría a disculparse. No apareció ni tampoco al otro día. Hablé con D. que me pidió un poco más de tiempo. Se lo concedí. Finalmente ese mismo día por la tarde se disculpó de forma sincera. Desde entonces la relación con M. ha sido respetuosa por ambas partes. A los pocos días D., el hermano mayor, murió en un accidente de moto. Cuando le di el pésame a M. pude manifestarle que podíamos honrar la memoria de su hermano y mantenerlo vivo haciendo honor a la paz que supo sembrar entre nosotros dos. Él asintió con la cabeza. No hemos vuelto a hablar del tema, pero siempre que le veo, veo a su hermano y lo que hizo, y pienso que él también lo recuerda.”

(Profesor de un IES público, 18/09/07).

P 19 (B): “DESDE ENTONCES LA RELACIÓN CON M. HA SIDO RESPETUOSA POR  
AMBAS PARTES”

“Era profesor de D., alumno de 2º de bachiller. Era un alumno maduro con el que mantenía una relación en clase que se podría definir como cordial y de mutuo respeto.

La salida de clase a las 13.30 era algo tumultuosa. Por una puerta de tamaño parecido al de una vivienda debíamos salir todos los alumnos y profesores, unos trescientos. Estaba aceptado que por la misma puerta saliesen los alumnos que venían al instituto en moto. El hermano de D., M., era alumno de 3º de ESO y no era alumno mío. Conocía su fama como alumno conflictivo que ya había tenido un expediente y con el que había coincidido en alguna hora de guardia. En esos momentos de guardia mi función se limitaba a vigilar que este alumno no incumpliese el reglamento del instituto y no estorbase a sus compañeros, aunque de vez en cuando realizaba algún comentario. Mi actitud podía llamarse ‘correcta’: le permitía no trabajar si no lo deseaba, le corregía las actitudes que a mi parecer eran censurables. [En esas ocasiones], mi tono de voz era plano, por mi parte creo que no había predisposición [negativa] hacia él. Era un alumno más del Instituto en el pleno sentido de la palabra. Si estaba próximo a él merecía mi atención como cualquier otro. No puedo definir sentimientos. Pensaba que era un alumno que no mostraba interés por los estudios, como tantos otros. No veía en él un alumno conflictivo puesto que no lo había vivido en primera persona y no me guiaba por referencias de otros. De hecho, conocía su nombre como alumno conflictivo pero no le ponía cara. Cuando se

hablaba de él procuraba no tener curiosidad de oír: pienso que eso puede fomentar los prejuicios.

Había observado que M. y otros alumnos, cuando salían a las 13.30 con sus motos, intimidaban a los que salían andando acelerando la moto y haciendo mucho ruido. Así los compañeros les dejaban salir a ellos primero. Pensaba yo que no era correcto lo que hacían pero consideraba que el problema estaba en el hecho de permitir que las motos aparcasen en el interior del recinto escolar y no tanto en los alumnos que querían salir y que lógicamente tenían prisa. Observaba en ellos una cierta prepotencia, en el caso de M. achacable a la edad y a problemas familiares que conocía superficialmente. Un día, saliendo por la puerta a las 13.30, oí una moto que hacía el ruido de costumbre y que se me acercaba por detrás. Seguí caminando y sentí que la rueda delantera me pisaba el pie. Me volví hacia el alumno y le reconocí. Cuando fui a advertirle del riesgo de actuar de esta forma aceleró la moto, salió por la puerta y se marchó. Me molestó su actitud pero D., que estaba allí, intercedió por su hermano y me pidió tiempo para hacerle recapacitar. Me aseguró que al día siguiente vendría a disculparse. No apareció ni tampoco al otro día. Hablé con D. que me pidió un poco más de tiempo. Se lo concedí. Le di la oportunidad de disculparse a consecuencia de la intercesión de su hermano. De no ser así hubiese notificado el hecho a la Dirección del Instituto inmediatamente. Veía un hermano mayor en el buen sentido de la palabra que piensa que su hermano menor ha de sentar la cabeza y que lo hará. Ahora pienso que seguramente el hermano mayor se veía retratado en parte en su hermano menor y que confiaba en el cambio. Finalmente ese mismo día por la tarde se disculpó de forma sincera. Desde entonces la relación con M. ha sido respetuosa por ambas partes.

A los pocos días D., el hermano mayor, murió en un accidente de moto. Cuando le di el pésame a M. pude manifestarle que podíamos honrar la memoria de su hermano y mantenerlo vivo haciendo honor a la paz que supo sembrar entre nosotros dos. Él asintió con la cabeza. No hemos vuelto a hablar del tema, pero siempre que le veo, veo a su hermano y lo que hizo, y pienso que él también lo recuerda. Cuando le veo lo relaciono con su hermano, aunque no quiere decir que piense en él. Sé que sigue teniendo problemas y sigue sin ser alumno mío. Prácticamente no hablamos nunca. Cuando nos cruzamos yo le miro pero él parece ir a lo suyo. Sin embargo no muestra ninguna animadversión hacia mí. A veces quizás espero que se dirija a mí, que me haga alguna referencia a su hermano, que me explique cómo ha recibido de él alguna influencia buena...

Creo que he aprendido un poco más a tener visión de esperanza en el cambio de la conducta humana; he comprendido la necesidad de dar tiempo y de no obrar por impulsos, especialmente cuando creo que cuestionan mi autoridad.”

(Profesor de un IES público, 18/09/07).

P20 (A): “TENÍA TODOS LOS INGREDIENTES PARA EL DESÁNIMO”

“Se iniciaba el curso 1995-96 y yo comenzaba a trabajar como Psicopedagogo en un Instituto de Educación Secundaria (IES) de una gran ciudad cercana a Barcelona. Recuerdo que unas semanas antes, en el acto de asignación de plazas tuve ocasión de escoger un centro cercano a donde vivía con mi familia, pero me enteré de que en la ciudad citada había plaza en un IES que era especialmente complejo, pero cuyo equipo directivo tenía deseos de renovación. Yo también quería innovar como psicopedagogo y opté por ese centro.

Entre mis tareas, debía atender, en algunos tiempos del horario, a un grupo de alumnos tremendamente heterogéneos con algún tipo de dificultad: tenían entre 12 y 16 años, varios estaban diagnosticados como de Necesidades Educativas Especiales y otros presentaban inadaptación al entorno escolar. Eran aproximadamente 14 chicos y 2 chicas, apenas se podía trabajar con ellos a pesar de que a veces me ayudaba una Maestra de Educación Especial, PT (Profesora de Pedagogía Terapéutica, en su denominación de Secundaria). Todos los intentos que hicimos por conducir el grupo medianamente bien, para que trabajara algo, eran fracasados. Un chico emitía ruidos extraños, casi selváticos, otro llegaba tarde y lanzaba su cartera desde la puerta hasta el lado opuesto del aula, otro se echaba sobre la pared y no hacía nada, ‘ni pienso hacer’, decía,... En otros momentos, atendía a un solo chico de 12 años que pretendía escapar del aula y del centro. Su padre estaba hospitalizado por drogadicción derivada en sida y él mismo me dijo con pena una mañana: ‘Me pincharé como mi padre y moriré en un hospital’. En el grupo también había un alumno de 14 años con sordera total, muy desconfiado, propenso a pelearse con cualquiera de sus compañeros aunque no hubiera causa. Uno de los mayores era de raza gitana, tenía 16 años y apenas escribía; su objetivo en la vida era casarse al año siguiente siguiendo las indicaciones de su abuelo quien, al parecer, tenía autoridad también en ese tema. Otro se mostraba muy apático, pasivo, aburrido, dormijoso,...

Tenía todos los ingredientes para el desánimo. Y en algunos momentos del primer trimestre de aquél curso así fue. Pensé que quizá me había equivocado eligiendo aquel



centro. Me mantenía el supuesto de que algo tenía que cambiar y que también realizaba otras tareas más consoladoras como, por ejemplo, asesorar al profesorado. También mi esposa me animó a continuar en la brecha, asegurándome que aquellos chicos me necesitaban.

¿Qué podíamos cambiar con aquel grupo ‘explosivo’ de alumnos cuya convivencia entre ellos, con nosotros y en sus propias clases era muy, muy difícil?

Pero el IES había sido de Formación Profesional y tenía buenas instalaciones como, por ejemplo, taller de madera. ¿Por qué no utilizar el taller para que pasaran allí parte del tiempo haciendo cosas más prácticas? Además, el equipo directivo estaba interesado en las cosas fueran bien. Esas eran las bazas que íbamos a jugar la PT y yo.

Se construyó un aula dentro del taller, pues las magnitudes del mismo lo permitían. Les hicimos un horario individualizado a cada uno, de manera que cuando en su aula habitual tenían asignaturas muy complejas para ellos, asistirían a ese nuevo espacio para hacer trabajos de carpintería como centro de interés y, a este propósito, practicar escritura, cálculos, etc. También teníamos ordenadores con los cuales escribir les resultaría más atrayente que el habitual papel y bolígrafo.

El nuevo sistema funcionó en general. Los actos de inadaptación quedaban más dispersos, entre el taller y el aula, además, eran menos pues estaban más motivados. Había dificultades —por ejemplo, el chico sordo y el de raza gitana se enzarzaron un día casi a muerte— pero los alumnos aprendían, se encontraban a gusto y deseaban marcharse de su clase para venir a nuestra “Aula Flexible”, que así la denominamos.

Pero ya he apuntado que también teníamos problemas. Y también he citado a un chico de raza gitana, de unos 16 años, con muchas dificultades para escribir (incluso copiando de la pizarra), extraordinariamente comunicativo con sus compañeros para hablar de superficialidades, sin normas, con enfados frecuentes, que no quería ser diferente, pero estaba claro que de nada le iban a servir los libros de la ESO. La madre acudió al centro preocupada porque iba a comprar los libros y su hijo le dijo que no eran necesarios. Afirmaba que no sabía de letras, pero sí que se arreglaba para hacer cosas con las manos. Los profesores decían que en clase, a veces, parece que estaba atento (pocas veces), pero cuando se le preguntaba acerca de lo explicado no tenía apenas idea.

Un día, tenían que dibujar una figura en una hoja de papel. Pero antes, era preciso ‘enmarcar el papel con un rectángulo interior, más o menos equidistante de los bordes’; lo vi perdido y le ayudé al mismo tiempo que le decía: “Venga, hombre, que lo harás bien,

eres más listo de lo que te piensas” Pero él me contestó: ‘No, porque, si fuera listo, no tendrías que ayudarme’. Acto seguido nos pusimos a hablar de caballos pues su padre tenía uno y a él le gustaban mucho. Otro día, en el taller, se estaba portando muy mal, jugaba y reía con otro compañero. Les dije que tendrían que quedarse después de la salida. Se quedaron después de muchas protestas. Finalmente, le salió sangre de la nariz y tuvo que marcharse.

El alumno gitano no aprendía ni apenas mejoraba en su comportamiento. El profesorado estaba esperando, simplemente, que acabara el curso y, como ya estaba en la edad límite, que se marchara del Instituto. Sin embargo, pensé que los pocos meses que le quedaban no podían ser un sinsentido. Si el aula ordinaria, ni el taller funcionaban, había que probar otra cosa para que al menos algunos días estuviera a gusto y aprendiera algo útil. Y a menudo hablábamos de sus aficiones, de los caballos, de los compañeros, de su barrio, de su familia (tenía un hermanito),... Era preciso olvidar los objetivos propios de un alumno con interés para poner el acento en él mismo, en su persona,... en nuestra relación, más como amigos que como profesor-alumno. Quería hacerme amigo suyo.

Un día me dio una idea. Vino con el impreso del carné de moto para rellenar, pero no sabía, porque tenía dificultades para escribir, como ya he dicho más arriba. Me pidió ayuda. Se la presté con cuentagotas, porque quería que la experiencia de intercambio durara tiempo y también porque siempre he sido partidario de no enseñar lo que se puede auto-aprender. Después de unas dos horas, conseguimos escribir los datos del impreso; a base de mayúsculas,... Fue una tarde muy provechosa, para él y para mí. Las cosas iban mejor, aunque despacio. Tenía claro que debía fomentar ocasiones como aquella. Algunas tarde íbamos a un parque cercano al Instituto y allí dibujaba al natural y escribía algunas palabras, pero sobre todo, hablaba y hablaba, me contaba cosas.

A final de curso, como Psicopedagogo dejé el encargo en Servicios Sociales de que apoyaran a la familia y al chico, pues ya dejaba la escolaridad. Acabó el curso más tranquilo, más integrado, menos agresivo.

Al año siguiente, después de varios meses, tuve que visitar un colegio de su barrio y me lo encontré de casualidad, por la calle. Corrió hacia mi coche. Me saludó, me preguntó por los chicos del instituto. Lo vi contento y nos despedimos hasta otra ocasión.”

(Psicopedagogo de un IES público, 30/09/07)

P20 (B): “TENÍA TODOS LOS INGREDIENTES PARA EL DESÁNIMO”

“Yo comenzaba a trabajar como Psicopedagogo en un Instituto de Educación Secundaria (IES) de una gran ciudad cercana a Barcelona. Recuerdo que unas semanas antes, en el acto de asignación de plazas tuve ocasión de escoger un centro cercano a donde vivía con mi familia, pero me enteré de que en la ciudad citada había plaza en un IES que era especialmente complejo, pero cuyo equipo directivo tenía deseos de renovación. Yo también quería innovar como psicopedagogo y opté por ese centro. La educación me apasiona y la tarea de psicopedagogo, que comenzaba, iba a tener muchísimas posibilidades de acción e influencia sobre otras personas: alumnos de un centro, docentes, padres y madres, alumnos con necesidades educativas ‘específicas’ (dicen ahora). Por eso me apasionaba más todavía. Tenía una esperanza muy grande en poder ayudar y apoyar a muchas personas. Y, si el centro era ‘complejo’, más tarea todavía podría hacer. Además, era consciente de que la ayuda del Equipo Directivo sería importante en mi trabajo; y esa la tenía. Los años de experiencia me habían enseñado que en solitario se hace tarea, pero con limitaciones, y que el rendimiento es mayor en equipo y con el apoyo institucional.

En aquel entonces, simultaneaba el trabajo del IES con algunas clases en la Universidad dirigidas a futuros maestros y recuerdo que a estos alumnos les hablaba con optimismo de que ‘las personas pueden cambiar’, ‘los niños pueden cambiar’ y que, si no fuera así, tendría poco sentido nuestra tarea de educadores. Eso que decía, también me lo creía. Además, me gustaba encontrar estrategias metodológicas adaptadas a las situaciones que se presentaban y en el IES mencionado tendría ocasión de pensar y probar formas de trabajo nuevas.

Entre mis tareas, debía atender, en algunos tiempos del horario, a un grupo de alumnos tremendamente heterogéneos con algún tipo de dificultad: tenían entre 12 y 16 años, varios estaban diagnosticados como de Necesidades Educativas Especiales y otros presentaban inadaptación al entorno escolar. Eran aproximadamente 14 chicos y 2 chicas, apenas se podía trabajar con ellos a pesar de que a veces me ayudaba una Maestra de Educación Especial, PT (Profesora de Pedagogía Terapéutica, en su denominación de Secundaria). Todos los intentos que hicimos por conducir el grupo medianamente bien, para que trabajara algo, fracasaron. Un chico emitía ruidos extraños, casi selváticos, otro llegaba tarde y lanzaba su cartera desde la puerta hasta el lado opuesto del aula, otro se echaba sobre la pared y no hacía nada, ‘ni pienso hacer’, decía,... En otros momentos, atendía a un solo chico de 12 años que pretendía escapar del aula y del centro. Su padre estaba hospitalizado por drogadicción derivada en sida y él mismo me dijo con pena una

mañana: 'Me pincharé como mi padre y moriré en un hospital'. En el grupo también había un alumno de 14 años con sordera total, muy desconfiado, propenso a pelearse con cualquiera de sus compañeros aunque no hubiera causa. Uno de los mayores era de raza gitana, tenía 16 años y apenas escribía; su objetivo en la vida era casarse al año siguiente siguiendo las indicaciones de su abuelo quien, al parecer, tenía autoridad también en ese tema. Otro se mostraba muy apático, pasivo, aburrido, dormijoso,...

Tenía todos los ingredientes para el desánimo. Y en algunos momentos del primer trimestre de aquél curso así fue. Estos 'ingredientes' eran las características de los alumnos. Pero, quizá tanto como ese hecho, me influyó en el desánimo una cierta incapacidad para hacer nada, o para encontrar soluciones inmediatas. Pasaban las semanas y no era capaz de cambiar nada y, como no cambiaba nada, los resultados variaban poco también. Era una cierta sensación de que mis aspiraciones al seleccionar ese centro, no se cumplían. El día a día era más 'crudo' de lo que yo imaginaba. La supuesta innovación que me atrajo al escoger aquel centro tenía otra cara imprevista: la de la incapacidad, la de la duda, de los resultados negativos, etc. ¿Era necesario pasar por ahí para que se hiciera la luz? –me preguntaba. Pensé que quizá me había equivocado eligiendo aquel centro. Me mantenía el supuesto de que algo tenía que cambiar y que también realizaba otras tareas más consoladoras como, por ejemplo, asesorar al profesorado. La sensación era de incapacidad y también de sentirme como en una cárcel, preso de la situación de desorden, indisciplina, nulo aprovechamiento,... de los alumnos que me habían encargado. Desde luego, no sólo a mí, pero yo era el Psicopedagogo, supuestamente, por tanto, responsable de máximo de aquel fracaso diario. También mi esposa me animó a continuar en la brecha, asegurándome que aquellos chicos me necesitaban. Tenía más esperanza cuanto más necesitados los veía de ayuda. Porque sentía que mi apoyo era independiente de los resultados que pudiera obtener.

¿Qué podíamos cambiar con aquel grupo 'explosivo' de alumnos cuya convivencia entre ellos, con nosotros y en sus propias clases era muy, muy difícil? Había que cambiar el método, la forma de trabajar con ellos y el contexto de trabajo. Cuando todo eso diera un giro, también 'giraría' el trato con ellos, nuestra relación que, hasta entonces era, más bien, fría. El IES había sido de Formación Profesional y tenía buenas instalaciones como, por ejemplo, taller de madera. ¿Por qué no utilizar el taller para que pasaran allí parte del tiempo haciendo cosas más prácticas? Además, el equipo directivo estaba interesado en las cosas fueran bien. Esas eran las bazas que íbamos a jugar la PT y yo. Tenía esperanza de cambio. ¿Por qué? Por varios motivos: dialogaba con la PT y con el Maestro de Taller y

contemplábamos posibilidades. Yo había leído sobre Aulas Taller y sabía que funcionaban bien. Por otro lado, el Director era persona asequible y sensible a lo pedagógico y también se hacía eco de mis comentarios. Era la primera vez que tenían un psicopedagogo en el centro y quería ayudarme. Y también me mantenía una esperanza menos sensible pero real: había que buscar nuevas formas de trabajo y de atención a aquellos chicos porque ellos mismos lo demandaban con su mal comportamiento. No sé por qué, pero tenía una cierta seguridad en que la encontraríamos. También pensaba que si había coincidido con aquellos chicos era por algo, que algo importante debía conseguir con ellos. Sin embargo, el camino era oscuro totalmente.

Se construyó un aula dentro del taller, pues las magnitudes del mismo lo permitían. Les hicimos un horario individualizado a cada uno, de manera que cuando en su aula habitual tenían asignaturas muy complejas para ellos, asistirían a ese nuevo espacio para hacer trabajos de carpintería como centro de interés y, a este propósito, practicar escritura, cálculos, etc. También teníamos ordenadores con los cuales escribir les resultaría más atrayente que el habitual papel y bolígrafo. Ya teníamos un nuevo espacio de trabajo, ya había un cierto equilibrio en el clima del Aula Flexible. Sobre esa base, nos tomamos muy en serio la tutoría y el seguimiento de los alumnos. Había que trabajar, sobre todo, la humanidad de aquellos adolescentes y el nuevo entorno se prestaba pues, aunque los recibíamos de forma intermitente, ya los íbamos conociendo. Yo esperaba que educándolos mejor, también aprenderían más. Mi esperanza creció porque también crecieron las posibilidades de educar a aquel grupo de chicos y chicas.

Al proponerles las actividades [a los alumnos] lo hacía con mezcla de inseguridad interna y de optimismo externo. Inseguridad porque nunca sabía la acogida que iba a tener y, como eran tan sinceros, protestaban sin ambages cuando no les parecía entretenida. Optimismo, porque mi actitud influía en su respuesta y debía superarme. También recuerdo que era bastante flexible y, si veía que lo tomaban a desgana, daba un giro y proponía más de una actividad de forma optativa. De hecho, el pacto era que lo acabaran todo en una semana y cada uno hacía cada actividad cuando lo creyera oportuno... La esperanza evolucionó de menos a más. Creció a medida que fui obteniendo mejores resultados, es decir, a medida que fueron mejorando en el comportamiento, tanto el grupo, como el adolescente gitano. Mi esperanza tenía dos fundamentos: la confianza en que las personas pueden cambiar si se las trata adecuadamente y la confianza en el método de trabajo, en encontrar progresivamente un entorno educativo adecuado para tanta diversidad.

Cuando fuimos encontrando soluciones, el contacto con los tutores a los cuales pertenecía cada uno era frecuente y, entonces, sí que les hablaba muy en positivo. Les hablaba de sus progresos y de los cambios que estaban dando. Incluso, para favorecer esta visión, las calificaciones trimestrales seguían otros parámetros no comparables a los que aplicábamos con el resto. Defendí que un Aprobado en el sistema de Aula Flexible no podía compararse a una Aprobado en el aula ordinaria. Pero que ambos debían ser Aprobado. Me costó trabajo convencer a algunos, tanto que no llegué a convencerlos. Porque luego venía el tema administrativo de la asignación de calificaciones.

Recuerdo que, al principio de mi trabajo en el centro, desconfié de encontrar una vía de solución pues era consciente de las posibilidades de cambio de las personas, pero también de la lentitud con que estos cambios se producen. ¿Sería tiempo suficiente un curso? Y era entonces cuando mi esperanza descansaba en que encontraría un método adecuado. Un buen método, una buena organización, unos contenidos adaptados, un espacio atrayente, etc., podían ‘suplir’ el tiempo que tardarían en reaccionar. O quizá lo veía como condición necesaria para su mejora. El nuevo sistema funcionó en general. Los actos de inadaptación quedaban más dispersos, entre el taller y el aula. Además, eran menos pues estaban más motivados. Había dificultades —por ejemplo, el chico sordo y el de raza gitana se enzarzaron un día casi a muerte— pero los alumnos aprendían, se encontraban a gusto y deseaban marcharse de su clase para venir a nuestra ‘Aula Flexible’, que así la denominamos.

Pero también teníamos problemas. El chico de raza gitana, de unos 16 años, tenía muchas dificultades para escribir (incluso copiando de la pizarra), extraordinariamente comunicativo con sus compañeros para hablar de superficialidades, sin normas, con enfados frecuentes, que no quería ser diferente, pero estaba claro que de nada le iban a servir los libros de la ESO. La madre acudió al centro preocupada porque iba a comprar los libros y su hijo le dijo que no eran necesarios. Afirmaba que no sabía de letras, pero sí que se arreglaba para hacer cosas con las manos. Los profesores decían que en clase, a veces, parece que estaba atento (pocas veces), pero cuando se le preguntaba acerca de lo explicado no tenía apenas idea. Un día, tenían que dibujar una figura en una hoja de papel. Pero antes, era preciso ‘enmarcar el papel con un rectángulo interior, más o menos equidistante de los bordes’; lo vi perdido y le ayudé al mismo tiempo que le decía: ‘Venga, hombre, que lo harás bien, eres más listo de lo que te piensas’ Pero él me contestó: ‘No, porque, si fuera listo, no tendrías que ayudarme’. Acto seguido nos pusimos a hablar de caballos pues su padre tenía uno y a él le gustaban mucho.

Este alumno no aprendía ni apenas mejoraba en su comportamiento. El profesorado estaba esperando, simplemente, que acabara el curso y, como ya estaba en la edad límite, que se marchara del Instituto. Sin embargo, pensé que los pocos meses que le quedaban no podían ser un sinsentido. Si el aula ordinaria, ni el taller funcionaban, había que probar otra cosa para que al menos algunos días estuviera a gusto y aprendiera algo útil. Y a menudo hablábamos de sus aficiones, de los caballos, de los compañeros, de su barrio, de su familia (tenía un hermanito),... Era preciso olvidar los objetivos propios de un alumno con interés para poner el acento en él mismo, en su persona,... en nuestra relación, más como amigos que como profesor-alumno. Quería hacerme amigo suyo. Ambos quedamos liberados de la presión de tener que aprender. Incluso, en ocasiones salíamos fuera del centro para que se sintiera 'menos presionado'. Por todo ello, esperaba que las cosas fueran mejor, como así era realmente. Había más espontaneidad entre los dos, más cercanía en el trato, más relajación. No creo que mi decisión de huir de lo académico fuera pensada y reflexionada a priori; más bien pienso que las circunstancias me fueron llevando hacia esa decisión.

Un día me dio una idea. Vino con el impreso del carnet de moto para rellenar, pero no sabía, porque tenía dificultades para escribir, como ya he dicho más arriba. Me pidió ayuda. Se la presté con cuentagotas, porque quería que la experiencia de intercambio durara tiempo y también porque siempre he sido partidario de no enseñar lo que se puede auto-aprender. Después de unas dos horas, conseguimos escribir los datos del impreso; a base de mayúsculas,... Fue una tarde muy provechosa, para él y para mi. Las cosas iban mejor, aunque despacio. Tenía claro que debía fomentar ocasiones como aquella. Algunas tarde íbamos a un parque cercano al Instituto y allí dibujaba al natural y escribía algunas palabras, pero sobre todo, hablaba y hablaba, me contaba cosas. A final de curso, como Psicopedagogo dejé el encargo en Servicios Sociales de que apoyaran a la familia y al chico, pues ya dejaba la escolaridad. Acabó el curso más tranquilo, más integrado, menos agresivo.

Al año siguiente, después de varios meses, tuve que visitar un colegio de su barrio y me lo encontré de casualidad, por la calle. Corrió hacia mi coche. Me saludó, me preguntó por los chicos del instituto. Lo ví contento y nos despedimos hasta otra ocasión. Sentí alegría, satisfacción. Sentí la confirmación de haber hecho algo sólido por él, algo que perduraba. Sentí también una cierta pena, porque lo ví en su ambiente y me imaginé pocas posibilidades de continuar aquel trabajo iniciado. Sentía satisfacción de haber hecho lo posible. Y cierta insatisfacción al comprobar que quedaba mucho por hacer y que, dadas

las características del alumno, quizá ya nunca tendría ocasión de completar su formación. Recuerdo que repasaba con frecuencia una 'teoría' que oí en cierta ocasión: las personas funcionan, o funcionamos, como las capas del terreno, es decir, en nuestra vida se van depositando experiencias diversas, o sea, sedimentos y ahí quedan. Luego, la vida se encarga de hacerlos resurgir o aparecer debido a presiones determinadas o circunstancias que nos obligan echar mano de ellas. Así pues, en el trato con él, ¿había sido capaz de dejar huella, o sea una capa suficientemente sólida que pudiera ayudarle en la posteridad? Estaba satisfecho de haber tenido la oportunidad de 'marcar su vida en un segmento determinado'. Eso me daba esperanza y satisfacción."

(Psicopedagogo de un IES público, 30/09/07)

P21 (A): "LA CLAVE FUE EL INTENTAR ESPERAR DE CADA UNO LO QUE ERA CAPAZ DE DAR"

"Era un grupo bastante numeroso de 3º de ESO, donde había mucha diversidad de capacidades intelectuales, de intereses,... lo que hacía bastante difícil el desarrollo normal de las clases. El equipo educativo de esa clase (todos los profesores que les impartíamos clases) tuvimos varias reuniones para intentar buscar soluciones para que el rendimiento y el comportamiento de ese grupo mejoraran. Se convocó también una reunión extra con todos los padres para que, en conjunto, intentáramos ayudar a esos alumnos para que el curso fuera mejor.

Además de buscar soluciones en general, entre los profesores, cada profesor teníamos que buscar nuestras propias estrategias para tratar de solucionar los problemas, conflictos, que aparecían a menudo en el aula.

La asignatura que yo les daba era la de Tecnología, en la cual teníamos una hora de teoría semanal en su aula de clase y dos horas semanales en el aula-taller. Había un grupo de 4 alumnos, repetidores algunos de ellos varios años, con ningún interés hacia el estudio, que especialmente mostraban una actitud negativa ante la asignatura y ante los demás compañeros. En cambio en las clases realizadas en el taller mostraban un poco más de interés, aunque muchas veces no respetaban las normas de seguridad y de respeto del trabajo de los compañeros. Entonces, aprovechando esa pequeña motivación que tenían para construir algún proyecto en el taller, les propuse a ese grupo más conflictivo que construyeran un proyecto propio, ya que el proyecto propuesto en un principio no resultaba de su interés y era de un nivel no adecuado a sus capacidades. Tuve una experiencia positiva ya que al estar ellos ocupados en realizar ese proyecto (realizaron



una caja de música), el resto de grupos podía trabajar mucho mejor. Aunque teníamos que estar muy pendientes de ellos, porque cuando el trabajo no salía bien a la primera o surgía alguna dificultad mostraban a veces alguna actitud agresiva entre los mismos miembros del grupo. Al estar dos profesores en el aula-taller pudimos realizarlo sin problema.

Se acabó el curso más o menos bien, intentando convencer al grupo más conflictivo que en clase tenía que dejar aprender a los demás, y que si se esmeraban un poquito, ya que la parte práctica la tenían bastante bien, podrían aprobar la asignatura. En alguno de ellos sí que funcionó, pero no en todos, ya que el entorno social y familiar de alguno de ellos no era nada favorable. También se intentó hablar con todo el grupo-clase, para que les ayudaran a los que más les costaba y que se ayudasen unos a otros, a hacer los trabajos, los ejercicios. Aunque costó al principio pero resultó una experiencia positiva, ya que el ambiente de trabajo, de respeto entre ellos mejoró a lo largo del curso, aunque no acompañaron a todos los resultados académicos. Creo que la clave fue el intentar esperar de cada uno lo que era capaz de dar, porque el error era pedir o exigir a todos por igual”.

(Profesora de un IES público, 06/11/07)

P21 (B): “LA CLAVE FUE EL INTENTAR ESPERAR DE CADA UNO LO QUE ERA  
CAPAZ DE DAR”

“Era un grupo bastante numeroso de 3º de la ESO, donde había mucha diversidad de capacidades intelectuales, de intereses,... lo que hacía bastante difícil el desarrollo normal de las clases. Tenían una actitud negativa. Era un curso bueno, pero de actitud difícil. A lo mejor aprobaban los exámenes pero tenían una actitud difícil: era difícil hacerse con la clase. La mayoría de ellos eran repetidores con un nivel académico ‘bajito’ y el nivel social era también muy poco favorable. La asignatura que yo les daba era la de Tecnología, en la cual teníamos una hora de teoría semanal en su aula de clase y dos horas semanales en el aula-taller. Había un grupo de 4 alumnos, repetidores algunos de ellos varios años, con ningún interés hacia el estudio, que especialmente mostraban una actitud negativa ante la asignatura y ante los demás compañeros. En cambio en las clases realizadas en el taller mostraban un poco más de interés, aunque muchas veces no respetaban las normas de seguridad, de respeto del trabajo de los compañeros. Algunos sólo esperaban cumplir los dieciséis años (ya tenían casi dieciséis) y ponerse a trabajar. Ya no querían estudiar. Entonces, claro, era muy difícil que les motivara el aprender o el sacarse el curso porque ya daban por hecho que no se lo iban a sacar. Decían: ‘No, si yo no voy a estudiar: voy a trabajar...Aunque no tenga el graduado no pasa nada.’ Era difícil

porque esa idea del poco hábito de trabajar se la pegaban unos a otros y había un grupo numeroso de este tipo

Yo intentaba hacerles algo asequible que les motivara. Por ejemplo, si el proyecto que tenían que hacer no les motivaba yo intentaba cambiar mi programación para que el trabajo que ellos tuvieran que hacer fuera de algún interés para ellos. En la teoría no lo podía hacer, pero en las clase de Taller estaba programado un proyecto cada trimestre (un trimestre la instalación eléctrica de una casa; en otro trimestre la construcción de una noria...). Si los proyectos que teníamos que hacer no les interesaban, yo intentaba proponerles otro proyecto. Como duraba varias clases, los tenía varias clases 'entretenidos'. Y, ya que no venían siempre, tardaban más en hacer este proyecto. A algunos de ellos los iban expulsando a temporadas y no era muy regular su presencia en clase.

En algunos se despertó el interés. Aprovechando esa pequeña motivación que tenían para construir algún proyecto en el taller, les propuse a ese grupo más conflictivo que construyeran un proyecto propio, ya que el proyecto propuesto en un principio no resultaba de su interés y era de un nivel no adecuado a sus capacidades. Por ejemplo, algunos 'mexicanitos' se construyeron una jaula para pájaros. Para eso tenían que medir, para hacer los barrotes. Aunque no fuera del mismo nivel de los otros que construían una instalación eléctrica para una casa, al menos trabajaban en esa hora de clase: estaban ocupados y trabajaban. Tuve una experiencia positiva, ya que al estar ellos ocupados en realizar su proyecto, el resto de grupos podía trabajar mucho mejor. Aunque teníamos que estar muy pendientes de ellos, porque cuando el trabajo no salía bien a la primera o surgía alguna dificultad mostraban a veces alguna actitud agresiva entre los mismos miembros del grupo. Al estar dos profesores en el aula-taller pudimos realizarlo sin problema.

El equipo educativo de esa clase (todos los profesores que les impartíamos clase) tuvimos varias reuniones para intentar buscar soluciones para que el rendimiento y el comportamiento de ese grupo mejoraran. Se convocó también una reunión extra con todos los padres para que, en conjunto, intentáramos ayudar a esos alumnos para que el curso fuera mejor. Además de buscar soluciones en general, entre los profesores, cada profesor teníamos que buscar nuestras propias estrategias para tratar de solucionar los problemas, conflictos, que aparecían a menudo en el aula.

Yo esperaba que su actitud ante la asignatura cambiara para que pudieran aprender y que también dejaran hacer a los demás. Intentaba cambiar su actitud que de natural era no hacer nada o 'desmontar' la clase. Como trabajan en grupo en mesas de

trabajo, intentaba hablar con todo el grupo pero aparte de toda la clase: 'Mirad, este proyecto podéis hacerlo, y si lo hacéis tenéis la parte práctica aprobada. Entonces, si tenéis esta parte aprobada, estudiando un poco, podéis aprobar la asignatura os podéis sacar el curso y podéis hacer algo de provecho. Aunque no queráis estudiar, pero ya que estáis aquí, intentad aprovechar el tiempo' Intentaba convencerlos, pero para tenerlos más o menos controlados. Claro, si ellos no tenían algo más o menos concreto que pudieran hacer, entonces, se portaban mal y no dejaban a los demás. Les intentaba expresar que yo sí que esperaba de ellos que fueran capaces. Les decía: 'Mirad: vosotros sí que podéis esto de sobras' (Unos hicieron la jaula, otros hicieron una casa de música...); 'Vosotros hacéis esto; que podéis y, además, es útil para vosotros'; 'Vosotros sois capaces y yo os los digo porque sé que podéis...'. Pero la constancia les costaba...

Ellos decían: 'Bueno, maestra, pues lo hacemos... Pero luego, ¿nos apruebas!' -'Si lo hacéis bien...vosotros trabajad; yo os apruebo...' Ellos contestaban como esperando resultados: 'Bueno, ¿pero de algo va a servir?' -'Sí, si vosotros trabajáis. Si los que aprobáis sois vosotros. Ya me gustaría a mí aprobaros a todos pero tenéis que poner de vuestra parte'. Ellos se resistían a trabajar: les costaba ponerse...Si eran cuatro, se ponían sólo dos a trabajar. Pero al menos...Los otros luego les ayudaban: a lo mejor sólo clavaban un clavo (al menos estaban allí con el grupo).

Se acabó el curso más o menos bien, intentando convencer al grupo más conflictivo que en clase tenía que dejar aprender a los demás, y que si se esmeraban un poquito, ya que la parte práctica la tenían bastante bien, podrían aprobar la asignatura. En alguno de ellos sí que funcionó, pero no en todos, ya que el entorno social y familiar de alguno de ellos no era nada favorable. También se intentó hablar con todo el grupo, para que les ayudaran a los que más les costaba y que se ayudasen unos a otros, a hacer los trabajos, los ejercicios. Aunque costó al principio pero resultó una experiencia positiva, ya que el ambiente de trabajo, de respeto entre ellos mejoró a lo largo del curso, aunque no acompañaron a todos los resultados académicos: a la hora de evaluar, sólo unos cuantos más capaces aprobaron. Porque esto sólo era una parte. Yo les intentaba decir: 'una parte la hacéis bien; pero también tenéis que esforzaros en la parte de teoría...' Y algunos me decían: 'No, no, no: a mí la teoría no me interesa...A mi me interesa la jaula de los pájaros, lo otro no me interesa'. Algunos sí que pudieron aprobar el curso porque vieron una posibilidad; vieron que sí que podían aprobar tecnología. En este sentido yo esperaba; yo pensaba: 'Yo se lo hago para que puedan probar el curso; para que puedan aprender algo...'

Creo que la clave fue el intentar esperar de cada uno lo que era capaz de dar, porque el error era pedir o exigir a todos por igual. Por ejemplo, al principio, el grupo-clase asustaba un poco: tenía un nivel académico tan bajo que no podías explicar algo a todos en general y que te siguieran. Entonces, al intentar cambiar los objetivos con este grupo más conflictivo para tenerlos ocupados tenía que esperar menos o, mejor dicho, una cosa distinta que el resto de la clase (en contenidos, en resultados académicos). Esperar de cada uno lo que podía: se concretó con la idea de cambiarles el proyecto y pedirles otra cosa. Cada grupo se centró en lo suyo. [De lo contrario] no dejaban trabajar: lo que querían eran no hacer clase y llamar un poquito la atención. Claro, en las familias lo tenían muy difícil; no tenían apoyo familiar por ningún lado. Así, al intentar cambiar los objetivos, al menos algunos de ellos—no todos, pero algunos—si que conseguimos que al menos se centraran y que pudiera aprobar.”

(Anécdota escrita por una profesora de instituto, 06/11/07)

P22 (A) “(...) TRATARLA COMO SI NOSOTROS NO SUPIÉRAMOS NADA DE SUS ‘SUCEOS PASADOS’ ”

“Fue en un grupo de 4º de ESO. A mitad de curso se incorporó una alumna que venía inhabilitada de otro instituto de la misma población. El hecho de inhabilitar comportaba que tenía que dejar de asistir definitivamente al centro donde estaba escolarizada y cambiarse a otro. El motivo es que había discutido y se había enfadado de forma muy seria con una profesora.

Al incorporarse a este nuevo centro, dado que nosotros sabíamos el motivo, era un poco delicado nuestro trato con ella. Una experiencia positiva de esperar en su capacidad de cambio fue tratarla como si nosotros no supiéramos nada de sus ‘sucesos pasados’.

Se intentó exigirle como a sus compañeros, aunque había que tener cuidado porque era un poco agresiva cuando algo no salía como ella quería. Pero el tener paciencia y decirle las cosas con firmeza, pero con serenidad, consiguió bastante de ella y pudo acabar el curso de 4º bien, sacándose el graduado. Cuando ‘saltaba’ más de la cuenta, al final de la clase se intentaba hablar con ella para que pidiera disculpas debidamente, y siempre, al final, lo reconocía.”

(Profesora de un IES público, 10/11/07)

P22 (B) “(...) TRATARLA COMO SI NOSOTROS NO SUPIÉRAMOS NADA DE SUS ‘SUCEOS PASADOS’ ”

“Fue en un grupo de 4º de ESO. A mitad de curso se incorporó una alumna que venía inhabilitada de otro instituto de la misma población. El hecho de inhabilitar comportaba que tenía que dejar de asistir definitivamente al centro donde estaba y cambiarse a otro. Como no tenía todavía dieciséis años no le pueden impedir el ir a clase pero entonces dentro del mismo pueblo el Inspector determinada donde tiene que ir. Había tenido una falta de conducta muy grave con una profesora. Había discutido y se había enfadado de forma muy seria con ella.

Al incorporarse a este nuevo centro, dado que nosotros sabíamos el motivo, era un poco delicado nuestro trato con ella. La falta que había hecho no la sabíamos, pero sabíamos que venía inhabilitada (esa información sí que se nos daba). Claro, yo estaba como ‘alerta’: ‘Si viene inhabilitada es que ha hecho algo grave: A ver como se va aportar’.

Cuando le pedías algo que le costaba se enfadaba y podía contestarte mal. Yo había probado que cuando se ponía nerviosa, en ese momento la dejaba y no me ponía a corregirla. Si en ese momento no le contestaba y estaba serena, al cabo de un rato podía hablar con ella y decirle: ‘Mira esta forma de hablar...Podías haberlo dicho de otra forma, aquí has faltado al respeto...’ Pero ese momento en que ella se ponía nerviosa era delicado en el sentido de que ella podía enfadarse más y ponerse más nerviosa en clase. Pero, si tú en ese momento esperabas; te frenabas y hablabas con ella, ella como que recapitaba y veía que si que se había puesto nerviosa. Yo esperaba que cambiara de actitud y se diera cuenta...Y como vi que sí [quería], que alguna vez vino luego a disculparse. Por eso, en ese momento, esperaba eso: ‘Ahora ella no puede; está nerviosa no me puede atender. Pero, espero que en cuanto se le pase el enfado, mi mensaje le pueda llegar: lo que tiene que hacer; lo que tiene que estudiar; lo que me tiene que presentar que no lo ha hecho... Y la alumna arreglaba lo que fuera: si es que no había trabajado decía: “Si, si: pues ahora voy a trabajar’ o ‘Ya te traigo los deberes’.

Una experiencia positiva de esperar en su capacidad de cambio fue tratarla como si nosotros no supiéramos nada de sus ‘sucesos pasados’. Porque pensamos darle una oportunidad. Puede ser que a lo mejor hiciera algo, pero también que le condicionaran los compañeros. Teníamos que darle una oportunidad aquí porque pudiera ser una cosa más puntual. Fuimos positivos porque como (la situación del otro IES no la sabíamos bien detallada). Al comentar los profesores en las reuniones de evaluación decíamos: ‘Pues en mi clase no se porta tan mal’ ‘En mi clase trabaja...’ ‘Bueno, a veces <<salta>> un poco,

pero...' Entonces salió ese comentario. 'Como si no supiéramos; nosotros debemos tratarla normal y exigirle lo mismo que otros, pero normal. Sin recriminarle, sin decirle: 'es que vienes inhabilitada...' Como si se incorporara como muchos niños que vienen de otros países y se incorporan tarde. Tratarla normal sin decirle: 'A ver que hiciste...'. Sin preguntarle tampoco.

Ella a veces, a lo mejor por llamar la atención, comentaba: '¡Uy!: Si me hubieras visto en el otro Instituto' o '¡Lo que yo hice maestra...!' Lo hacía como para expresar que se daba cuenta que había cambiado. Sin embargo, también decía 'No maestra, si yo antes era peor...' cuando le pedías un cambio positivo. Como que ya había hecho bastante; como que ya había cambiado bastante. A veces lo recordaba, creo yo, como para defenderse: 'No: si no me porto tan mal...' o 'Si me hubiera visto en el otro instituto...' Como diciendo: 'No te quejes de lo que yo hago: que he hecho cosas peores'. Yo creo que podía ser para llamar la atención de los compañeros y para defenderse ella misma si le pedías algo que le costaba...

Cuando me decía: '¿Pero tú sabes lo que hice?' Yo le decía: 'No, pero ahora vamos a la clase' Y no dejaba que lo acabara de contar.

Se intentó exigirle como a sus compañeros, aunque había que tener cuidado porque era un poco agresiva cuando algo no salía como ella quería. Cuando 'saltaba' más de la cuenta, al final de la clase se intentaba hablar con ella para que pidiera disculpas debidamente, y siempre, al final, lo reconocía. El tener paciencia y decirle las cosas con firmeza, pero con serenidad, consiguió bastante de ella. Yo esperaba que el trabajo que le pedía lo hiciera y le decía: 'Mira: te doy tiempo hasta mañana, pero esto lo tienes que hacer si quieres aprobar', 'Estás en cuarto y tienes que aprobar todas las asignaturas para sacarte el graduado'. O sea le exigía que hiciera todos los trabajos igual que todos aunque hubiera llegado más tarde. Si me decía 'me he olvidado' o si algo que yo le pedía no lo quería hacer, le decía: 'Yo esta nota la necesito: si no me lo presentas tienes un cero. Yo espero que me lo des, pero hasta mañana'. La firmeza significaba estar un poquito detrás de ella para que te lo diera; para que hiciera lo que tenía que hacer. Como era una niña capaz y como veía que iba sacándose los exámenes y era cuarto y que se podía sacar el graduado, pudo acabar el curso de 4º bien, sacándose el graduado".

(Profesora de un IES público, 10/11/07)

P23 (A): “ESTOY CONVENCIDA DE QUE SABRÁ ENCONTRAR SU CAMINO EN LA VIDA, AUNQUE NO LO VEA YO

“Se llama Miguel. El año que estuvo conmigo hacía 3º de ESO y yo era, además, profesora-tutora. Era un alumno inteligente, pero vago y fácilmente influenciado por las compañías. Empezó a faltar a clase y cuando venía no quería trabajar; a veces, ni sacaba el libro ni el material. Hablé con él varias veces: yo estaba convencida que podía cambiar. Llegamos a firmar un ‘contrato’ (en una hoja): él se comprometía a no faltar a clase y a trabajar en clase. Cada semana revisábamos el ‘contrato’ y la cosa iba funcionando más o menos bien. Yo lo alentaba y le decía que confiaba en él; que iba por buen camino. Hasta llegó a probar un examen. La cosa empezó a empeorar cuando cumplió los dieciséis años y sus amigos dejaron el instituto para ir a trabajar. Un día dejó de venir y ya no lo he vuelto a ver más. Aún así, estoy convencida de que sabrá encontrar su camino en la vida, aunque no lo vea yo”.

(Profesora de un IES público, 28/11/07)

P23 (B): “ESTOY CONVENCIDA DE QUE SABRÁ ENCONTRAR SU CAMINO EN LA VIDA, AUNQUE NO LO VEA YO

“Se llama Miguel. El año que estuvo conmigo hacía 3º de ESO y yo era, además, profesora-tutora. Era un alumno inteligente, pero vago y fácilmente influenciado por las compañías. Empezó a faltar a clase y cuando venía no quería trabajar. A veces, ni sacaba el libro ni el material. Hablé con él varias veces: yo estaba convencida que podía cambiar.

Cuando hablaba con él, aunque veía que era un alumno un poco reacio a que le dijera cosas y a que le dijera nadie cosas, veía que escuchaba. Entonces, el hecho de escuchar ya quiere decir que algo hay, sino ya ni me escucharía ni nada. Si me estaba escuchando, eso que yo le decía podía obrar después en él en algún momento aunque yo no lo viera en el día siguiente o dos días después. El hecho de que me escuchara y de que cuando yo le decía “ven”, venía (porque hay alumnos que ya no vienen), me daba pie a pensar que también quería algo, aunque en principio, pareciera que rechazaba cualquier ayuda. Yo pensaba ‘él también está poniendo de su parte y algo hará con lo que vaya escuchando...’ Todas las personas siempre pueden cambiar aunque no lo veamos. En este sentido, yo siempre soy muy optimista con los alumnos. Sé que aunque sean rebeldes y aunque parece que no quieren saber nada, aquello que tú dices no cae en saco roto y que en algún momento se verá. A lo mejor yo ni lo veo y se van...Y es después... Y eso me ha pasado algunas veces: que me he encontrado alumnos que me han dicho: ‘¡Ay!: aquello que

dijiste...’ Y pienso: ‘¡Ves!: No cae en saco roto aquello que dices’ Pero a veces no nos enteraremos.

Con este alumno llegamos a firmar un ‘contrato’ (en una hoja): él se comprometía a no faltar y a trabajar en clase. Cada semana revisábamos el ‘contrato’ y la cosa iba funcionando más o menos bien. Yo lo alentaba y le decía que confiaba en él; que iba por buen camino. Empezó a trabajar un poco más en clase, empezó a traer las cosas, empezó a no hacer ‘campana’ (aunque alguna vez todavía a primera hora de la mañana no venía). Empezó a haber un cambio. Hasta llegó a aprobar un examen. Cuando yo se lo decía, él se alegraba, pero no decía nada porque es una persona de pocas palabras. Tan sólo se sonreía cuando yo le decía: ‘¿Ves que sí que puedes?’ No decía nada, pero él seguía viniendo cada semana para que habláramos. Yo le dije: ‘El día que tú digas: <<Ya estoy cansado de que me digas cosas>>, pues ese día lo dejamos estar’. Pero vino cada semana a la hora del patio: nos veíamos unos minutos, durante todo el curso.

La cosa empezó a empeorar cuando cumplió los dieciséis años y sus amigos dejaron el instituto para ir a trabajar. Un día dejó de venir y ya no lo he vuelto a ver más (aunque sí que supimos que trabajaba, llamando a su familia). Al principio me supo mal porque pensé: ‘¡Qué pena! con lo bien que iba y fíjate...Es un alumno que podía haber terminado’ Pero, por otra parte lo entendía: no le interesaba mucho lo que se daba allí: le interesaba más el campo de trabajo y estuvo en el instituto mientras no tenía edad de trabajar<sup>8</sup> Aún así, estoy convencida de que sabrá encontrar su camino en la vida, aunque no lo vea yo. Estoy convencida de que en su vida puede hacer cosas (a menos que las malas compañías...).

Siempre confías en que toda persona puede cambiar y aunque tú no veas en principio ningún cambio, tú sabes que haciendo por esas personas pueden cambiar. Pero creo que algo siempre se ve, no podemos decir que no ves ‘nada, nada’. Bueno, puede ser que pase con algunos alumnos, pero en la gran mayoría sí que vas ‘viendo’ incluso en aquellos más rebeldes...No ver nada, nada yo creo que es muy difícil. ¡Que un profesor no vea ‘nada, nada’!...Yo no sé si me he encontrado nunca con eso...Siempre ves alguna cosa, lo que puede ser es que no veas lo que tu esperas: quisieras que fuera más rápido o a lo mejor un cambio muy radical y eso no se ve y a ti te gustaría esto para él y para ti. Pero, toda persona crece y siempre ves cambios aunque sean pequeños...”.

(Profesora de un IES público, 28/11/07)

---

<sup>8</sup> En el sistema Educativo Español la Educación Secundaria es Obligatoria hasta los 16 años.



P24 (A): “(...) YO LA IBA ALENTANDO Y ANIMANDO: CONFIABA EN ELLA”

“Se llama Sheila. Yo la tuve en 1º y 2º de Bachillerato. Era una alumna trabajadora pero a la que le costaba entender las cosas y aprenderlas. En 1º de bachillerato, con el cambio de ESO, el salto fue duro para ella: se daba cuenta de que dedicaba mucho trabajo a estudiar las asignaturas y luego, los resultados eran catastróficos. Además, se unieron problemas familiares que también la afectaban. Como consecuencia, su rendimiento empezó a bajar y hasta pensó en dejar de estudiar e irse a trabajar de peluquera. Fuimos hablando. Ella me pidió ayuda y yo la iba alentando a animando: confiaba en ella, muy madura en sus reflexiones. Volvió a su ritmo de trabajo. Al principio las notas no mejoraron, pero en la segunda evaluación hubo mejora. Y en la tercera evaluación también: pudo pasar de curso. En 2º de bachillerato, más difícil, tuvo sus problemas pero fue saliendo adelante. Íbamos hablando. Tuvo que repetir curso. Ahora es enfermera. Dice que si no hubiera sido por el apoyo y confianza que encontró en una tía suya y en mí (en su familia no tuvo apoyo de padres ni hermanos) ahora no sería lo que es.”

(Profesora de un IES público, 28/11/07)

P24 (B): “(...) YO LA IBA ALENTANDO A ANIMANDO: CONFIABA EN ELLA”

“Se llama R. Yo la tuve en 1º y 2º de Bachillerato. Era una alumna trabajadora pero a la que le costaba entender las cosas y aprenderlas; sobretodo retenerlas de memoria. En 1º de bachillerato, con el cambio de ESO, el salto fue duro para ella: se daba cuenta de que dedicaba mucho trabajo a estudiar las asignaturas y luego, los resultados eran catastróficos. Además, se unieron problemas familiares que también la afectaban. Como consecuencia, su rendimiento empezó a bajar y hasta pensó en dejar de estudiar e irse a trabajar de peluquera. Fuimos hablando en el patio y a veces fuera del instituto. Ella me pidió ayuda y yo la iba alentando y animando: confiaba en ella porque era muy madura en sus reflexiones.

Yo la dejaba que dijera y que se desahogara un poco. Ya no eran sólo problemas de las asignaturas o del instituto. Se le mezclaba con los problemas de casa: sus padres se iban a separar. Ella me explicaba lo que no podía explicar a su madre y su padre porque no le dedicaban tiempo para hablar. Yo era la persona con la que hablaba, me explicaba los problemas que tenía en el instituto: ella veía que trabajaba y no obtenía resultados. Y la problemática de sus padres que se querían separar y cómo lo veía ella...Íbamos hablando lo que ella podía hacer. Como era mayor (16-17 años) y muy madura, también hablamos

de que, a su manera y sin meterse en el plan de sus padres, potenciara el acercamiento. De hecho, no se han separado y yo creo que sus padres algo pondrían, pero ella también.

Volvió a su ritmo de trabajo. Al principio las notas no mejoraron, pero en la segunda evaluación hubo mejora. Y en la tercera evaluación también: pudo pasar de curso. En 2º de bachillerato, más difícil, tuvo sus problemas pero fue saliendo adelante. También fuimos hablando. Tuvo que repetir curso.

Cuando repitió, repitió incluso ilusionada porque decía 'podré sacar más nota'. Y, de hecho, la sacó, y así pudo luego hacer Enfermería que era la carrera que ella quería. En caso contrario, a lo mejor no hubiera podido. O sea que, a veces, todo lo que parecen males tampoco lo son: y eso era lo que yo le decía. Ella me decía: '¡Fíjate otro año perdido!' Y yo le decía: 'perdido no será porque es para afianzar y podrás sacar más nota'. Y así fue, pudo sacar más nota.

Perdido no fue. Ella había hecho todo lo que había podido pero claro ¡llevaba mucha carga!: era la carga del instituto más la carga sentimental y emocional que ya llevaba de su casa que no es cualquier cosa. Además no sentirse escuchada en esta edad que tanto lo necesita. Ella lo decía: 'Yo necesitaría que mi madre me escuchara. Yo necesitaría explicarle todos los problemas que las chicas tienen a mi edad' Pero, en ese momento su madre no era la persona más adecuada. Entonces era con su tía (por teléfono) y conmigo y con otra profesora de dibujo. Y yo le decía: 'Mira, que cuando una puerta se cierra otra se abre. Y mira: estoy porque estoy yo pero, si no, alguna otra persona te hubiera ayudado'.

Yo le llegué a hablar en Dios. Yo creo en Dios. Porque ¿cómo le explico a ella de donde se puede agarrar en situaciones tan complicadas sino le explico de dónde me agarro yo? ¡Forzarle no! Por eso le dije: 'Mira, yo te hablo de Dios y si tú me dices: <a mí no me hables que no me interesa>, pues lo dejamos y ya está'. Pero me dijo que sí y entonces hablábamos de Dios como hablábamos de casa y hablábamos del instituto... Le expliqué que cuando yo tengo problemas acudo a Dios y allí se los dejo y ves que poco a poco se van resolviendo.

Cuando yo le aconsejaba cosas intentaba poner mucho de su parte. Decía: '¡Vale, sí, pues lo voy a intentar!'

Cuando fue a la universidad fue muy gratificante. Además, luego venía a verme: una o dos veces al año pasaba a visitarme. Acabó la carrera. Ahora es enfermera y está trabajando. Dice que si no hubiera sido por el apoyo y confianza que encontró en su tía y

en mí (porque en su familia no tuvo apoyo de padres ni hermanos) ahora no sería lo que es. Y es muy gratificante no por mí: si no hubiera sido por ella...Yo le he ayudado un poco a orientar un poco aquello, pero si no hubiera sido por ella.

De hecho, cuando ves que van 'llegando', es como un hijo tuyo que dices '¡Qué bien: ya estás haciendo carrera!' Como te alegrarías si fuera alguien muy querido. De hecho: yo la quiero mucho, a esta chica y a otros muchos..."

(Profesora de un IES público, 28/11/07)

#### P25: "NUNCA ME LO HABÍAN DICHO ASÍ"

(Sin ampliación)

Se trata de J. que tiene 15 años y está en 3º de secundaria. Asiste a un centro en que se trabaja dificultades escolares. El adolescente ha sido expulsado de tres centros por acciones contra el mobiliario y por desacato al profesorado. Entonces, se acordó con inspección que asistiría a este centro durante tres tardes en lugar de ir al centro escolar para ver si se puede evitar una nueva expulsión debido a la inadaptación del chico y a su actitud ya de desapego a la escuela, desmotivación y desesperanza. El chico accede a condición de "no hacer los deberes escolares". Se acepta y se propone organizar algún tipo de actividad.

Su actitud es distante porque no cree que se pueda hacer nada y no va a gusto, ni por deseo propio. Su familia está desbordada con la historia escolar y el padre muy ausente a causa de su trabajo. Las relaciones que tiene fuera de la escuela son con chicos mayores y bastantes desorganizadas.

Le planteo hacer una cena con sus amigos. Serán nueve. Irán a un descampado para cenar. Son las condiciones que pone. No entramos en este punto e iniciamos la organización de la cena: el menú (qué se comerá), quien comprará, cuanto valdrá, cómo se cocinará... Para poder hacer una aproximación hacemos salidas a una superficie comercial. Como se trata de un paseo, una salida, le gusta... Se van estrechando los lazos. No le doy ninguna guía, sólo un bloc para apuntar precio y cantidades. Inicialmente no quiere y no se esfuerza. Pronto ve que no recuerda y apunta. Al llegar al centro vienen los cálculos y se da cuenta que olvidó datos: peso, peso neto, otras informaciones. Nueva salida.

En un momento, después de varias semanas de trabajo saca un mechero e intenta quemar la mesa donde se sienta.

-“¿Qué vas a hacer ahora?”, me pregunta

-“Esperar a que lo limpies y continuamos el trabajo”

-“¡Pero, mira qué he hecho!”

-“Ya lo veo, por eso hay que limpiarlo y vigilar porque es un riesgo al haber papeles y una puerta pequeña para salir si hay fuego”.

-“¿No querrás que vuelva a venir, no?”

-“Debes continuar viniendo porque la cena no está planificada. Es importante que no vuelvas a repetir esto, ¿no te parece?”

Se acabó la sesión y no respondió a la pregunta.

Nuevas salidas, nuevos documentos y va tomado cuerpo la cena. Pero, hay que repartir. En definitiva escribir y contar. Enfado y reacción suya: “me habías dicho que no haríamos...”.

-“No hacemos, preparamos una cena”, le digo.

-“Entonces lo necesito hacer...”

-“Entonces será que ‘es interesante’ aprenderlo...”

-“Nunca me lo habían dicho así”

Los vínculos se van reforzando. Se escribe al ordenador la convocatoria, se buscan dibujos, se hace el menú, se cuenta lo que vale, cómo se cocina. Se pasa el corrector... Aprende competencias que no tenía: tipo de letra y un largo “etc.”. Se imprime y cuando ve cuántas hojas salen de la máquina, empieza a decir:

-“Yo no he hecho esto”

-“¿Quién pues...?”

-“Tú, cuando yo no estaba”

Le muestro lo que hizo y cómo sale. Le muestro que es su trabajo. Se pone a llorar y dice:

-“Nadie creerá que he hecho este trabajo”

La tensión emocional que se genera es grande. Le digo que le acompañaré por si alguien duda, y que me encargará que lo demuestre. Como apoyo, como aval, no como si fuera un pequeño.

Hacemos una reunión con la madre. Él lo explica. La madre al inicio casi incrédula, ve el trabajo y se pone a llorar. Nos serenamos y planificamos el encuentro en el centro y el profesorado. De repente se levanta y sale de la sala con un golpe a la puerta. Se ha ido a la calle. Tarda en volver. La madre, mientras, espera. Procuro tranquilizarla aunque la inquietud es grande. No vive en esta población. No tiene donde ir. ¿Por qué se habrá marchado?

Pasa más de una hora y regresa. Se sienta y le digo:

-“Hemos estado esperando. Tu madre estaba inquieta y yo también”.

Rompe a llorar y pregunta:

-“¿Por qué me quieres? No me quieras yo soy malo”.

-“¿De dónde sacas estas ideas?”

-“Me lo han dicho muchas veces”

-“Pero yo te he demostrado que no, que eres un chico fantástico y con muchas cosas para hacer, aprender y poder ser un hombre a quien muchas personas podrán querer”

-“Pero tú no estarás, ya no me ayudarás y no sé si otras lo harán”.

Sin duda la experiencia abre las puertas a la esperanza de cómo desde unos caminos y experiencias complicadas se pueden revertir las actitudes y potenciar nuevos caminos. También tengo un mar de dudas... Este final me ha venido con una cierta frecuencia a la mente. Las experiencias negativas [de este chico] que han generado el desapego del mundo adulto y de la institución escolar y la auto-imagen negativa han sido un claro condicionante del proceso. El miedo a perder unos vínculos que dan oportunidades puede condicionar no querer ya construirlos porque el dolor de que se rompan o desaparezcan es tan fuerte que no hay recursos para superarlos. La comprensión de este dolor genera [en mí] unas respuestas emocionales y muchas dudas acerca de las responsabilidades que asumimos y las que no se asumen ya que condicionan y determinan en demasiada medida el futuro de la infancia y la adolescencia

(Psicopedagoga de un centro de reeducación)

---

#### 2.2.4. NIVEL SUPERIOR

---

P 26 (A): “(...) SEPAN QUE MI FUNCIÓN COMO PROFESOR ES DESPERTAR SU INTERÉS...”

“Era mi primer día de clase como profesor de la Universidad. Acompañé al aula al catedrático de la asignatura, Dr. MM; toda una autoridad para mí pues había sido XXX [cargo alto del gobierno] y llegaría a ser años después Rector de la Universidad X<sup>9</sup>. En realidad, yo le apreciaba por ciertas virtudes que van más allá de los cargos. Unas horas antes me había manifestado lo duro que le resultaba explicar Economía a unos estudiantes de Derecho que la consideraban como una asignatura intrusa. Los detalles concretos del plan que se estaba gestando en su cabeza no los conocí hasta oír la presentación de la asignatura delante de los estudiantes. Se expresó así. ‘En esta clase hay más de doscientos alumnos. La experiencia asegura que el número de alumnos realmente interesados por la Economía y con capacidad para entenderla no pasa de cincuenta. Por eso vamos a dividir el grupo de una manera original. Quienes tengan buena base y mucho interés por la Economía y quienes estén dispuestos a estudiar la asignatura a conciencia, se quedarán en este aula. Quienes no tengan ni base, ni interés ni ganas de estudiarla hagan el favor de desplazarse al aula de enfrente, donde les atenderá el profesor AJ a partir de la próxima semana. ¿Han entendido? Aquí cincuenta estudiantes, ni uno más’. ‘Duro comienzo’, pensé para mis adentros. A mis amigos se lo comenté en plan jocoso, como diciéndoles: ‘Fijaos lo que me espera’. Pero uno de ellos me recordó un refrán del que he sacado partido muchas veces en mi vida. “El buen carpintero no es el que trabaja con la madera más fina, sino el que sabe sacar el mejor partido a la madera que tiene en cada momento”.

Una semana después subí a la tarima. Desde la perspectiva del profesor me parecía exageradamente alta. Saludé a los alumnos con una pregunta. ‘¿Es esta la clase de los que no tienen base económica, ni interés por la Economía, ni ganas de estudiar la asignatura? Pues bien, sepan que mi función como profesor es despertar su interés por los temas económicos. Me comprometo a ayudarles a estudiar la asignatura con ganas. Adquirirán una base económica suficiente para sacarle provecho el resto de su vida’.

Creo que fue un curso bueno. Yo, al menos, guardo muy buen recuerdo del que fue mi primer año como profesor universitario”. (Profesor universitario, 25/09/07).

---

<sup>9</sup> Omitimos del protocolo original unos cuantos datos que podrían dar a entender la identidad del autor y/o de las personas implicadas en el relato.

P 26 (B): “(...) SEPAN QUE MI FUNCIÓN COMO PROFESOR ES DESPERTAR SU INTERÉS...”

“Era mi primer día de clase como profesor de la Universidad. Acompañé al aula al catedrático de la asignatura, Dr. MM; toda una autoridad para mí pues había sido XXX [cargo alto del gobierno] y llegaría a ser años después Rector de la Universidad X. En realidad, yo le apreciaba por ciertas virtudes que van más allá de los cargos. Unas horas antes me había manifestado lo duro que le resultaba explicar Economía a unos estudiantes de Derecho que la consideraban como una asignatura intrusa. Los detalles concretos del plan que se estaba gestando en su cabeza no los conocí hasta oír la presentación de la asignatura delante de los estudiantes. Se expresó así: ‘En esta clase hay más de doscientos alumnos. La experiencia asegura que el número de alumnos realmente interesados por la Economía y con capacidad para entenderla no pasa de cincuenta. Por eso vamos a dividir el grupo de una manera original. Quienes tengan buena base y mucho interés por la Economía y quienes estén dispuestos a estudiar la asignatura a conciencia, se quedarán en esta aula. Quienes no tengan ni base, ni interés ni ganas de estudiarla hagan el favor de desplazarse al aula de enfrente, donde les atenderá el profesor AJ a partir de la próxima semana. ¿Han entendido? Aquí cincuenta estudiantes, ni uno más’.

Yo tuve cierto sentimiento de injusticia y/o ‘competencia desleal’. No parecía muy justo que el profesor ayudante se quedara con los 200 alumnos peores y el catedrático con los 50 alumnos mejores. Pero comprendí que el catedrático tenía derecho a ensayar nuevas experiencias didácticas y que no lo hacía por egoísmo. Los alumnos: contentos. Siempre que les reduzcan las horas de clase y la materia de examen, no es de esperar que se solivianten.

‘Duro comienzo’, pensé para mis adentros. Entendí que se añadía una dificultad adicional. Pero no me amedrenté. A esas edades las dificultades se presentan como retos. A mis amigos se lo comenté en plan jocoso, como diciéndoles: ‘Fijaos lo que me espera’. Lo expuse en parte para hacer reír, en parte para buscar su compasión y en parte para demostrar que me atrevía con cualquier cosa. Uno de mis amigos me recordó un refrán del que he sacado partido muchas veces en mi vida. ‘El buen carpintero no es el que trabaja con la madera más fina, sino el que sabe sacar el mejor partido a la madera que tiene en cada momento’.

Una semana después subí a la tarima. Vista desde arriba la tarima me pareció más alta de lo que hasta entonces había visto desde abajo en mi condición de estudiante. Sentí la presión de la responsabilidad. Estaba ante 200 alumnos que me miraban como maestro;

yo no podía defraudarles. Imaginé que ellos tenían motivos para quejarse de mí: 'nos ha tocado el profesor novato'.

Saludé a los alumnos con una pregunta. '¿Es esta la clase de los que no tienen base económica, ni interés por la Economía, ni ganas de estudiar la asignatura? Pues bien, sepan que mi función como profesor es despertar su interés por los temas económicos. Me comprometo a ayudarles a estudiar la asignatura con ganas. Adquirirán una base económica suficiente para sacarle provecho el resto de su vida'. Les saludé tratando de dar una seguridad que no podía tener, habida cuenta de mi juventud y falta de experiencia docente. Mi propósito era ganármelos de alguna manera. Deseaba que me vieran implicado en la tarea.

Motivar a los alumnos es la primera obligación de un profesor. Los alumnos que tenía delante precisaban la motivación de forma especial. La mayoría de los asuntos que llegan a los abogados tienen una base económica, pero a la mayoría de los abogados les asustan los números y los conceptos económicos. Era necesario familiarizarles con la Economía para quitarles ese miedo. Argumentos como éste, son los que empleaba en mi tarea de motivación.

Creo que fue un curso bueno. Yo, al menos, guardo muy buen recuerdo del que fue mi primer año como profesor universitario. Fue un curso bueno, comparado con otros posteriores, pues bastantes alumnos mostraron cierto interés. Fue un curso bueno porque cuando al año siguiente les impartí temas complementarios de Economía pude comprobar que sí tenían unas bases mínimas. Fue un curso bueno pues, a pesar de la gran cantidad de alumnos, llegué a reconocer algunas caras y aprenderme algunos nombres. En aquellos años no había evaluación docente del profesor por parte de los alumnos, pero tengo la impresión de que hubiera sido positiva.

De mi primer año docente aprendí varias lecciones: (1) La satisfacción del alumnado no depende demasiado de la sabiduría y experiencia del profesor. Un profesor joven puede compensar sus deficiencias poniendo más interés y acercándose más al alumno. Ambas cualidades suelen fallar en los profesores maduros, a no ser que se lo propongan cada año. (2) No hay que despreciar al alumnado de entrada, aunque uno tenga datos objetivos de que no es el mejor. Siempre se puede sacar algo bueno de ellos. (3) La idea del catedrático fue buena. Juntar en un grupo a los alumnos mejor preparados y más interesados, puede ser provechosa para ellos y para la institución universitaria."

(Profesor universitario, 25/09/07).



P27 (A): “BUSQUÉ LA INSPIRACIÓN EN MI EXPERIENCIA PERSONAL”

“Las relaciones con los doctorandos es un privilegio del que podemos disfrutar los profesores universitarios con muchas “horas de vuelo”. Que sea un privilegio no implica que la relación sea siempre fácil y agradable. Cierta día llamé a capítulo al doctorando LAL con quien me unía una amistad natural pues era uno de mis profesores ayudantes y siempre que jugábamos a baloncesto hacía todo lo posible para que yo tocara la pelota. Me sentía obligado a estirarle de las orejas pues se estaba pasando otro curso sin que me mostrara los avances de su tesis. Le noté especialmente serio. Antes de que yo empezara con mi sermón me dijo que él también tenía la intención de hablar conmigo. Con voz entrecortada siguió:

He pensado dejar la tesis y la universidad. Presiento que me he metido en un mundo excesivamente complicado para mí. Por más vueltas que le doy, me veo incapaz de realizar una tesis; no hablemos ya de publicar algún artículo.

Necesité tiempo para situarme en la escena. El problema era grave y era evidente que el discurso que yo tenía preparado había quedado obsoleto. Busqué la inspiración en mi experiencia personal y con la mayor tranquilidad que pude le dije:

Te entiendo perfectamente. Tus preocupaciones confirman que estás pasando por la segunda fase en el proceso de aprendiz de investigador.

¿Qué significa eso de “la segunda fase”?, inquirió.

Mira, LAL, continué, durante la redacción de la tesis todos hemos pasado por tres fases. En la primera etapa uno se mueve por la cresta de la ola. Se cree un genio destinado a descubrir la piedra filosofal. Hojea las mejores revistas para ver en cuál le interesaría publicar sus genialidades. Y esconde sus borradores para que nadie se los copie sin pagar los correspondientes derechos de patente. Tarde o temprano, el genio cae de la cresta de la ola y muerde el polvo del suelo. Sus expectativas se deshinchon cuando se percata que nadie valora su trabajo o cuando lleva meses dando vueltas al mismo problema sin conseguir otra cosa que el mareo. En esta segunda fase el investigador se arrastra por un túnel del que no se ve la salida, pero sí la entrada. Tirar la toalla y volver atrás para dedicarse a algo más simple y agradecido, es una tentación muy fuerte.

¿Y cual es la tercera etapa?, preguntó con interés.

En la tercera etapa, concluí, el investigador camina a ras de suelo. Comprende que el objetivo primordial de su tesis es aprender a investigar. Que su contribución consistirá en presentar un trabajo honesto, riguroso y sensato. Cuando uno llega a este umbral se

recobra la esperanza y la eficiencia. Todo avanza más fluidamente pues el tema se acota mejor y se ponen plazos para completar cada parte de la tesis.

Eso es lo que hicimos a continuación. Acotamos bien el tema de la tesis y nos fijamos unos plazos rigurosos. Un año después LAL presentó una buena tesis doctoral. Los propios miembros del Tribunal le insinuaron los dos capítulos susceptibles de ser publicados. El Dr. LAL es hoy día un buen profesor e investigador. Pese a su juventud, es el profesor del departamento que más becarios consigue para sus proyectos de investigación”.

(Profesor universitario, 25/09/07).

P 27 (B): “BUSQUÉ LA INSPIRACIÓN EN MI EXPERIENCIA PERSONAL”

“Las relaciones con los doctorandos es un privilegio del que podemos disfrutar los profesores universitarios con muchas ‘horas de vuelo’. Que sea un privilegio no implica que la relación sea siempre fácil y agradable.

Cierto día llamé a capítulo al doctorando LAL con quien me unía una amistad natural pues era uno de mis profesores ayudantes y siempre que jugábamos a baloncesto hacía todo lo posible para que yo tocara la pelota. Me sentía obligado a estirarle de las orejas pues se estaba pasando otro curso sin que me mostrara los avances de su tesis. Que se estaba ‘distrayendo’ con la docencia y evitaba enfrentarse con el hueso más duro de roer: la tesis doctoral.

Le noté especialmente serio. Antes de que yo empezara con mi sermón me dijo que él también tenía la intención de hablar conmigo. Con voz entrecortada siguió: ‘He pensado dejar la tesis y la universidad. Presiento que me he metido en un mundo excesivamente complicado para mí. Por más vueltas que le doy, me veo incapaz de realizar una tesis; no hablemos ya de publicar algún artículo’.

Necesité tiempo para situarme en la escena. El problema era más serio del que yo pensaba. No es que el doctorando se distrajera con lo fácil (la docencia) y que rehuyera lo difícil (la investigación). Es que se veía incapaz de sacar adelante su carrera investigadora. Los años que había dedicado a la tesis quedarían en la papelera. Tendría que reubicarse en el mercado laboral partiendo de cero. Era el reconocimiento de un fracaso doble (suyo y mío). Ante estos problemas, mis amonestaciones parecerían ridículas.

Busqué la inspiración en mi experiencia personal. Todas las personas sufrimos los vaivenes del sentimiento. Todos los investigadores hemos tenido momentos de desánimo en ese maratón llamado ‘tesis doctoral’. Comunicarle mi propia experiencia (‘a mí también me ocurrió lo mismo’) podía relajar su estado de ánimo. Se sentiría comprendido y animado.

Y con la mayor tranquilidad que pude le dije: ‘Te entiendo perfectamente. Tus preocupaciones confirman que estás pasando por la segunda fase en el proceso de aprendiz de investigador’

-‘¿Qué significa eso de la <<segunda fase>>?’, inquirió.

-‘Mira, LAL —continué— durante la redacción de la tesis todos hemos pasado por tres fases. En la primera etapa uno se mueve por la cresta de la ola. Se cree un genio destinado a descubrir la piedra filosofal. Hojea las mejores revistas para ver en cuál le interesaría publicar sus genialidades. Y esconde sus borradores para que nadie se los copie sin pagar los correspondientes derechos de patente. Tarde o temprano, el genio cae de la cresta de la ola y muerde el polvo del suelo. Sus expectativas se deshinchon cuando se percata que nadie valora su trabajo o cuando lleva meses dando vueltas al mismo problema sin conseguir otra cosa que el mareo. En esta segunda fase el investigador se arrastra por un túnel del que no se ve la salida, pero sí la entrada. Tirar la toalla y volver atrás para dedicarse a algo más simple y agradecido, es una tentación muy fuerte.’

-‘¿Y cual es la tercera etapa?’, preguntó con interés.

-‘En la tercera etapa —concluí— el investigador camina a ras de suelo. Comprende que el objetivo primordial de su tesis es aprender a investigar. Que su contribución consistirá en presentar un trabajo honesto, riguroso y sensato. Cuando uno llega a este umbral se recobra la esperanza y la eficiencia. Todo avanza más fluidamente pues el tema se acota mejor y se ponen plazos para completar cada parte de la tesis.’

Eso es lo que hicimos a continuación. Acotamos bien el tema de la tesis y nos fijamos unos plazos rigurosos. Esperaba la respuesta favorable. Era un chico sensato e inteligente. Si yo tuviera la convicción de que no servía como investigador, hubiera aprovechado su confesión para convertirla en una ‘dimisión’. Pero ese no era el caso. Yo me sentía obligado a restar importancia a ese desánimo momentáneo. Creo que debió influir la confianza del profesor en sus posibilidades: LAL recobró la esperanza. Se volvió a meter de lleno en la tesis y la llevó a feliz término en un tiempo razonable. Comprendí que no se le pedía descubrir algo nunca imaginado ni publicar en las mejores revistas

internacionales. Bastaba un trabajo de investigación bien hecho, como el que él estaba haciendo.

Un año después LAL presentó una buena tesis doctoral. Los propios miembros del Tribunal le insinuaron los dos capítulos susceptibles de ser publicados. El Dr. LAL es hoy día un buen profesor e investigador. Pese a su juventud, es el profesor del departamento que más becarios consigue para sus proyectos de investigación. Yo he aprendido que no hay que hacer caso a los desánimos momentáneos de la gente. No ha sido el único doctorando que me ha sorprendido con esos planteamientos. A alguno le he conseguido animar a que acabara la tesis, pero acto seguido ha dejado la universidad. También esto me parece normal. Lo malo sería dejar la tesis a medias, ante una contrariedad externa o interna.”

(Profesor universitario, 25/09/07).

P 28 (A): “¿ES ÚTIL TODO ESTE ESFUERZO?”

“Uno de los sentimientos más frecuentes que a lo largo de los años me vienen en mi trabajo docente es la idea de en qué medida el esfuerzo del día a día tiene o no conexión con la vida futura de los alumnos que tengo delante; unos chicos y chicas que, muchas veces, a duras penas los consigues activar, en otras ocasiones lo logras, pero solamente en un porcentaje de ellos. Esta experiencia la viví con más fuerza el año pasado cuando empecé a hacer las tutorías obligatorias que se requieren dentro del nuevo modelo de enseñanza ECTS (modelo europeo de créditos): solamente una mínima parte se preparaba la tutoría, otra a medias, y la inmensa mayoría acudía a la cita sin apenas haber mirado nada la materia y luego demostraba serias dificultades para pensar. ‘¿Es útil todo este esfuerzo?’, es un sentimiento que de vez en cuando me viene.

A pesar de todo, siempre intento recordar que ya he tenido varias experiencias de encontrarme con algunos alumnos al cabo de los años que me han dicho todo lo contrario. Una vez iba en el tren y me encontré con una ex alumna; no le dije nada porque estaba muy animada con unos amigos; pasé de vagón y me senté en el siguiente. A mitad de camino, me llevé la sorpresa de que fue ella misma la que me buscó porque me había reconocido. Quería contarme qué había hecho en los cinco años que habían pasado desde que había asistido a mi clase cuando hacía primero de carrera (estudios que había abandonado porque había decidido trabajar) y cuál era su recuerdo de entonces. Me dijo que lo que recordaba de la clase era haber aprendido a pensar porque yo me esforzaba en hacerles preguntas, en ser activa en la clase y no me limitaba a dar apuntes. Por aquella época, no estaba muy interesada en estudiar, pero ahora que habían pasado unos años

valoraba aquella clase como muy positiva. También incluso se estaba planteando volver de nuevo para acabar la carrera...”

(Profesora universitaria, 15/10/07)

P 28 (B): “¿ES ÚTIL TODO ESTE ESFUERZO?”

“Uno de los sentimientos más frecuentes que a lo largo de los años me vienen en mi trabajo docente es la idea de en qué medida el esfuerzo del día a día tiene o no conexión con la vida futura de los alumnos que tengo delante; unos chicos y chicas que, muchas veces, a duras penas los consigues activar, en otras ocasiones lo logras, pero solamente en un porcentaje de ellos.

Esta experiencia la viví con más fuerza el año pasado cuando empecé a hacer las tutorías obligatorias que se requieren dentro del nuevo modelo de enseñanza ECTS (modelo europeo de créditos): solamente una mínima parte se preparaba la tutoría, otra a medias, y la inmensa mayoría acudía a la cita sin apenas haber mirado nada la materia y luego demostraba serias dificultades para pensar. ‘¿Es útil todo este esfuerzo?’, es un sentimiento que de vez en cuando me viene. Es más bien un sentimiento de pérdida del tiempo; tengo mucho trabajo con la investigación, con los alumnos de doctorado que sí tienen interés y con tantas otras lecturas o actividades (como aprender nuevas lenguas o perfeccionar otras) que me gustaría hacer para completar mi formación. Entonces surge la duda de si no estamos perdiendo el tiempo con una parte de los alumnos que no tienen interés por sus estudios.

A pesar de todo, siempre intento recordar que ya he tenido varias experiencias de encontrarme con algunos alumnos al cabo de los años que me han dicho todo lo contrario. Intento recordar las experiencias buenas en los momentos en que las cosas no van bien. Y el efecto es el de que tengo que seguir adelante porque no sé quién se va a beneficiar.

Una vez iba en el tren y me encontré con una ex alumna: no le dije nada porque estaba muy animada con unos amigos. Pasé de vagón y me senté en el siguiente. A mitad de camino me llevé la sorpresa de que fue ella misma la que me buscó porque me había reconocido. Quería contarme qué había hecho en los cinco años que habían pasado desde que había asistido a mi clase cuando hacía primero de carrera (estudios que había abandonado porque había decidido trabajar) y cuál era su recuerdo de entonces. Me dijo que lo que recordaba de la clase era haber aprendido a pensar porque yo me esforzaba en hacerles preguntas, en ser activa en la clase y no me limitaba a dar apuntes. Por aquella

época, no estaba muy interesada en estudiar, pero ahora que habían pasado unos años valoraba aquella clase como muy positiva. También incluso se estaba planteando volver de nuevo para acabar la carrera... El efecto en mí fue, evidentemente, positivo. Y sobre todo me confirmó que nunca sabes quién se va a beneficiar. La influencia de este encuentro es positiva: son experiencias necesarias para fortalecerme en la idea de que el esfuerzo del docente siempre es necesario. Estoy delante de unas personas que madurarán en los años siguientes y, por tanto, lo que piensan en ese momento no es definitivo en sus vidas; van a ir variando dependiendo de sus experiencias, y sobre todo contarán mucho en su formación las positivas”

(Profesora universitaria, 15/10/07)

P29 (A): “(...) MI PRINCIPAL OBJETIVO ES ENSEÑAR A PENSAR”

“Trabajo en una facultad en donde el estudio lingüístico se utiliza muy frecuentemente como sesgo ideológico para convencer a los alumnos de la posición “particular” de un determinado profesor, incluso a veces de la posición ideológica de todo un departamento. Este hecho, aún si cabe, se hace con más fuerza en los alumnos de primer curso, quienes a los 18 años observas que son muy fáciles de manipular y de convencer cuando el profesor tiene un cierto aire de ‘moderno’.

A lo largo de los años, esta constatación me resulta dura de aceptar porque es un ejemplo de cómo el paso entre la formación y la propaganda tienen límites poco claros. Este hecho me ha marcado bastante y he intentado a lo largo de los años profundizar en lo que significa enseñar a pensar a mis alumnos en este tema de la relación entre lengua e ideología. Si estoy en una facultad de humanidades, mi principal objetivo es enseñar a pensar, nunca dar recetas, sino argumentos de todas las opciones ideológicas posibles; no ocultando ninguna, pero valorándolas desde el humanismo y los derechos humanos.

Varias veces me han venido estudiantes a preguntarme qué pensaba de alguna posición concreta. Hace unos diez años, una alumna me vino a preguntar mi opinión sobre lo que se oía en su clase de que un profesor estaba intentando manipularlos; quería que le confirmara si era verdad o no. Me quedé de piedra porque yo nunca quiero responderles de manera simple, pero esta vez me salió decirle que me parecía que sí, que lo hablaran con sus padres y que tuvieran cuidado. No sé si actué bien, pero lo hice casi en respuesta a la rabia que tenía de ver cómo se estaban aprovechando de sus 18 años para conseguir objetivos partidistas. El año pasado me volvió a pasar algo parecido y de nuevo me

enfrenté al dilema de tener que contestar afirmativamente ante un nuevo hecho de manipulación; le dije otra vez a un alumno que no se fiara de aquellos profesores que le dan consignas simples y evitan plantearles las posiciones de los otros con sus argumentos correspondientes; lo duro del caso es que de nuevo estaba hablando no del profesorado en general, sino de nombres concretos. ¿Era un alumno maduro para ello? ¿Me arriesgué demasiado con la excusa de que a sus 18 años lo tenía que ‘liberar’ de profesores sin escrúpulos? Aún hoy no tengo respuesta.” (Profesora universitaria, 15/10/07)

P29 (B): “(...) MI PRINCIPAL OBJETIVO ES ENSEÑAR A PENSAR”

“Trabajo en una facultad en donde el estudio lingüístico se utiliza muy frecuentemente como sesgo ideológico para convencer a los alumnos de la posición ‘particular’ de un determinado profesor, incluso a veces de la posición ideológica de todo un departamento. Este hecho, aún si cabe, se hace con más fuerza en los alumnos de primer curso, quienes a los 18 años observas que son muy fáciles de manipular y de convencer cuando el profesor tiene un cierto aire de ‘moderno’.

A lo largo de los años, esta constatación me resulta dura de aceptar porque es un ejemplo de cómo el paso entre la formación y la propaganda tienen límites poco claros. Este hecho me ha marcado bastante y he intentado a lo largo de los años profundizar en lo que significa enseñar a pensar a mis alumnos en este tema de la relación entre lengua e ideología. Si estoy en una facultad de humanidades, mi principal objetivo es enseñar a pensar, nunca dar recetas, sino argumentos de todas las opciones ideológicas posibles; no ocultando ninguna, pero valorándolas desde el humanismo y los derechos humanos. Este es la principal finalidad de mis clases; enseñar a pensar sobre el objeto de mi asignatura (el lenguaje y la comunicación) y sobre cómo ese objeto nos ayuda a entender mejor las relaciones humanas. El objetivo de una facultad del ámbito de Humanidades ha de ser precisamente educar para el pensamiento libre, la argumentación, la confrontación de opiniones respetando las opciones de los otros. Y este objetivo lo he ido afianzando y reforzando a medida que veía que a veces se hacía justamente lo contrario. Muy pocos profesores míos me han enseñado esta actitud; por eso, porque lo he echado tanto en falta fue uno de mis objetivos cuando empecé a dar clases. También me sirvió mucho mi formación en una universidad americana; allí vi cómo lo principal era fomentar el diálogo y también cómo los profesores eran muy asequibles a sus alumnos; justo lo contrario de lo que vi en la universidad donde estudié y lo que he percibido en la que estoy.

Varias veces me han venido estudiantes a preguntarme qué pensaba de alguna posición concreta. Hace unos diez años, una alumna me vino a preguntar mi opinión sobre lo que se oía en su clase de que un profesor estaba intentando manipularlos; quería que le confirmara si era verdad o no. Me quedé de piedra porque yo nunca quiero responderles de manera simple, pero esta vez me salió decirle que me parecía que sí, que lo hablaran con sus padres y que tuvieran cuidado. No sé si actué bien, pero lo hice casi en respuesta a la rabia que tenía de ver cómo se estaban aprovechando de sus 18 años para conseguir objetivos partidistas. El año pasado me volvió a pasar algo parecido y de nuevo me enfrenté al dilema de tener que contestar afirmativamente ante un nuevo hecho de manipulación; le dije otra vez a un alumno que no se fiara de aquellos profesores que le dan consignas simples y evitan plantearles las posiciones de los otros con sus argumentos correspondientes; lo duro del caso es que de nuevo estaba hablando no del profesorado en general, sino de nombres concretos.

¿Era un alumno maduro para ello? ¿Me arriesgué demasiado con la excusa de que a sus 18 años lo tenía que ‘liberar’ de profesores sin escrúpulos? Aún hoy no tengo respuesta. Lo principal para mí en estos casos es que el alumno sepa descubrir mi intención; que no quiero hacerle pensar como yo, sino mostrarle una opinión con argumentos para que pueda valorarla desde el punto de vista humanístico.

Por este motivo, de esta experiencia recuerdo mi duda interior sobre si había acertado. Si no me había entendido, nuestra conversación se reducía a un simple chisme entre un profesor y un alumno sobre personas de la Facultad; por tanto, decepcionante”.

(Profesora universitaria, 15/10/07)

**P30: “DECIDÍ NO PENSAR NADA Y EMPEZAR DE CERO PORQUE ME PARECIÓ QUE DEBÍA DARLE UNA OPORTUNIDAD”**

M. estaba realizando las prácticas del Post-grado en la UCI y yo era su enfermera de referencia y quien debía evaluarle. El chico parecía tener algún problema, tal vez, de personalidad. Su aspecto externo era llamativo: mantenía los brazos caídos, hacía gestos extraños, se quedaba bloqueado, no hacía nada y no preguntaba nada. Eso me frenaba bastante a la hora de explicarle cosas, pensaba que no se iba a enterar, que no me iba a prestar atención, etc. Era muy lento en todas las cosas, pero le dejaba hacer porque el sentido de responsabilidad sí que lo tenía.



Me puse a explicarle la gasometría arterial. No sé decir si con mucha o poca confianza de que se la aprendiera porque era una cosa bastante dificultosa. Pero, me puse a explicársela. Él había hecho una gasometría en el laboratorio y traía en un papel el resultado. Me limité, en primer lugar, a preguntarle qué le parecía, si el paciente estaba bien o mal, “¿correrías a avisar al médico?”, etc. Me dijo:

-“¡Yo no sé, yo no tengo ni idea!”, de modo despectivo.

Y yo pensé: “ármate de paciencia porque esto de que ‘no tengo ni idea’ no es la respuesta adecuada... Lo ha estudiado en la carrera, lo sabe del Post-grado, seguro que se ha examinado de ello... Pero, la respuesta es ‘no tengo ni idea’: ¿Cómo lo asumo yo esto?, ¿Qué debo hacer?: ¿empiezo de cero?; ¿me olvido de que me lo responde?; ¿me tomo en serio que me responde, quizás, con falta de respeto?; ¿me lo he de interpretar como que ha dicho ‘no hace falta que me expliques nada porque no asumo nada’?” No sabía que pensar.

Pero, decidí no pensar nada y empezar de cero porque me pareció que debía darle una oportunidad y me pareció que como lo más normal era “lo otro” seguramente el nivel que tenía ese muchacho era debido a que los demás habían adoptado esa actitud. Por tanto, cogí la actitud opuesta: volver a explicárselo, ponerme en frente de él, intentar dialogar... Permitir que me pregunte más dudas (aunque me preguntaba pocas). Así que empecé de nuevo diciendo:

-“A ver, en primer lugar, el pH... El pH ¿qué grado de normalidad tiene?”

-“¡Pues yo que sé! 7 con algo, 7 y algo... ¡Yo que sé!”— fue su respuesta rebelde e irrespetuosa.

-“Ehh” —digo— “Mira: ‘7 con algo’...Uhh...es un rango... demasiado... aleatorio. El ‘7 con algo’ se ha de concretar. A ver ¿7 con qué?”

-“¡No sé! Con 2 o con 3: ¡¡Yo que sé!!”

“¡Vaya!” (pensé) y le dije:

-“Bueno, mira: el 7 tiene dos decimales: 7 con 35 a 7 con 45”

-“¡Ah! ¡Eso será!”

-“Bueno, pues mira: tu retén esta cifra: de 7, 35 a 7, 45. Lo que esté por debajo de 7, 35 es tal... Lo que pase de 7,45 es tal”, le dije en un tono paciente y calmado.

Y, entonces, ya me miró con una cara un poco más seria, más formal... Intentando retener lo que yo le decía.

-“Bueno —continué— la  $P_{CO_2}$ , la  $P_{CO_2}$  qué rango tiene: ¿lo recuerdas?”

-“Pues no, ni idea”, respondió en un tono quejumbroso-“¡Ni idea!: ¡Es que no me acuerdo!”, volvió a repetir con un tono aún más quejumbroso y rebelde. “¡No!”

-“Bueno... Pues mira: el rango de la  $P_{CO_2}$  es de 35 a 45. Piensa que es el mismo decimal que el pH. ¿Verdad que es fácil?” -dije con toda la calma y paciencia que pude; manteniendo una actitud serena y comprensiva.

-“Pues sí, es verdad, es fácil”, admitió con una actitud distinta, tal vez de disposición...

-“Bueno... la  $PO_2$  ¿Qué rango tiene?”

-“Ah, eso sí creo que me la sé. Me parece que es más de 80...”

-“Pues sí: ¡muy bien!, entre 80 y 100”, respondo calmadamente, reconociendo su acierto.

-“¿Y el exceso de base?”

-“¡Ay!: ¡Ni idea! ¿Ese?: ¡ni idea!”, responde en tono quejoso y autodefensivo, nuevamente.

-“Pues de menos 3 a más 3. Venga, intenta repetirlo”, digo confiadamente.

-“¡Ay!” se queja y parece que se niega.

-“Venga... intenta repetirlo. A ver si te lo memorizas”, vuelvo a decirle en el mismo tono paciente y comprensivo.

-“Ay sí, bueno. ¡Ya!: Ya creo que me lo sé”.

De hecho, se lo pregunté y se lo sabía. Entonces, cogimos el resultado de la gasometría que él había hecho, y empecé a preguntarle:

-“Venga: este pH ¿cómo lo ves? ¿Normal?”

-No... No es normal...

Le digo: ¿Y qué tiene? ¿Una acidosis o una alcalosis?

-“¡Pues no séee...!”, dice en un tono despectivo y de queja, pero seguidamente cambia de tono y me pregunta:

-“¿Una acidosis, no?”

Respondo:

-“Una acidosis: ¡muy bien!. Y la Pco<sub>2</sub>... ¿Cómo la ves?”

-“¡Ay!... ¡Pues alta!”

-“¿Y la PO<sub>2</sub>?”

-“Está bien: ¿no? Está bien...”, ya iba cambiando un poquito el tono. Parecía que se iba tomando en serio la situación.

En ese momento pensé que, quizás, su costumbre era contestar siempre con ese tono inicial y por eso el resultado que obtenía de las otras personas era más bien de rechazo, de dejarlo de lado, de dejarlo por imposible, de que no era apto, o simplemente la gente sólo esperaba “aguantar el chaparrón” con él. Y, de hecho, esa es la impresión que causaba en mí. Pero, pensé que merecía una oportunidad o que quizá era por mi parte un poco cobarde de tirar la toalla de entrada, sólo por la primera impresión que me causaba. Entonces seguí con la explicación y me pareció conseguir que se lo aprendiera. De hecho, el día siguiente se lo pregunté y realmente se acordaba; había puesto interés, se había repasado los apuntes que tenía de clases; y lo había conseguido retener. Por lo cual lo felicité y le dije:

-“Muy bien, muy bien. Venga, te voy a poner unos ejercicios.”

Los ejercicios los escribí en un papel, varias posibilidades: “acidosis respiratoria”, “acidosis metabólica”, “alcalosis”, no sé qué... Bueno, varios casos de pacientes que habíamos tenido y tal. Entonces, pasó por allí un residente de cuarto año, y me aseguré de que yo hubiera transcrito bien los datos. El me dijo que estaba correcto. Entonces se lo pasé al alumno; él lo trabajó y llegó a ponerme absolutamente correctos todos los resultados y se quedó bastante contento”

(Tutora de prácticas en un Postgrado de Enfermería, 01/12/08)

---

## 2.2.5. MADRES DE FAMILIA

---

P31 (A): “SABÍA QUE PODÍA SACAR UN BIEN PARA MI HIJO CON ESTA DECISIÓN, AUNQUE ME COSTARA TOMARLA”

“Me costó mucho hacer este paso, pero llegó un momento que lo vi tan claro, que me decidí. Sabía que podía sacar un bien para mi hijo con esta decisión, aunque me costara tomarla. Supongo que el ser maestra imprime carácter de ahí que a mis cuatro hijos ya en

preescolar les he enseñado a leer y a escribir; siguiendo muy de cerca todos sus trabajos escolares. Pero llegas a la adolescencia y ahí nos encontramos otra historia, no siempre ellos ven las cosas como una las ve y toman decisiones, algunas equivocadas. Pero así, día a día, también aprenden de sus errores y de sus aciertos.

Ayudaba a uno de mis hijos, en especial en el área de matemáticas. Ciertamente era muy rápido mentalmente, pero poco preciso. Al presionarlo para que repasase una y otra vez para encontrar los fallos en sus ejercicios, los ánimos se encrespaba: yo terminaba alzando la voz, él se exasperaba y hartó un día me contestó con malos modos. No me dolió la respuesta sino el tono que utilizó, me sentí muy mal: lo dejaba todo por él, me dolía que no lo valorara.

Hablando con mi esposo me ayudó a tomar una decisión: Dejar que él repasara por su cuenta, aún sabiendo que, tal como llevaba el examen, suspendería. Faltaban aún unos días, él estudió por su cuenta pero yo sabía que era insuficiente.

A veces soltaba: -'¡Mama! ¿Me irá bien el examen no?'

Yo le decía: -'Tú repasa'. Pero no le ofrecía mi ayuda.

Llegó el examen y le despedí en la puerta como tenía por costumbre. Me preguntó: -'¿Mama pensarás en mí y me enviarás ánimos como siempre?'

-'¡Claro que sí hijo!' Le respondí.

Pues bien, llegó la nota, por primera vez había suspendido en un examen. Observé su desilusión y desánimo. Le animé, no era una nota trimestral y podía superarla.

Bien, la lección sirvió mucho, claro que sí. A partir de entonces él acudió a mí a pedirme ayuda. Pero también yo aprendí mi lección, poco a poco ir dejándole espacio para que llegado el momento de volar no fuera un niño súper protegido y pudiera aprender de sus errores sin traumas y superar sus limitaciones. Hoy ya no está aquí con nosotros, está estudiando fuera, pero tiene la certeza que le aceptamos incondicionalmente tal cual es. Y nosotros, aprendimos a esperar y a confiar en él."

(Madre de un adolescente, 13/10/07)

P31 (B): "SABÍA QUE PODÍA SACAR UN BIEN PARA MI HIJO CON ESTA DECISIÓN, AUNQUE ME COSTARA TOMARLA"

"Supongo que el ser maestra imprime cierto carácter; de ahí que a mis cuatro hijos ya en preescolar les he enseñado a leer y a escribir, siguiendo muy de cerca todos sus

trabajos escolares. Pero llegas a la adolescencia y ahí nos encontramos otra historia, no siempre ellos ven las cosas como una las ve y toman decisiones, algunas equivocadas. Pero así, día a día, también aprenden de sus errores y de sus aciertos.

Ayudaba a uno de mis hijos, en especial en el área de matemáticas. Ciertamente era muy rápido mentalmente, pero poco preciso. Al presionarlo para que repasase una y otra vez para encontrar los fallos en sus ejercicios, los ánimos se encrespaban: yo terminaba alzando la voz, él se exasperaba y hartado un día me contestó con malos modos. No me dolió la respuesta sino el tono que utilizó, me sentí muy mal: lo dejaba todo por él, me dolía que no lo valorara.

Hablando con mi esposo me ayudó a tomar una decisión: Dejar que él repasara por su cuenta, aún sabiendo que, tal como llevaba el examen, suspendería. Me costó mucho hacer este paso, pero llegó un momento que lo vi tan claro, que me decidí. Sabía que podía sacar un bien para mi hijo con esta decisión, aunque me costara tomarla. Bien, bien no estaba segura, la verdad, pero una madre tiene como un sexto sentido: a veces te puedes equivocar pero si lo haces con honradez sacas un bien. Yo estoy convencida de que a veces me puedo equivocar pero como lo hacía por un bien yo sabía que allí tenía que dar fruto de una manera o de otra. Quizás como yo esperaba no, pero sí que le haría un bien... El bien era ayudarlo. Pero, claro, hay momentos de todos los colores: no siempre lo haces bien. Pero, en este caso que me lo había pensado y lo había hablado con mi esposo, yo tenía la certeza de que pasaría algo bueno. Aunque también tenía mucha angustia porque yo sabía lo que pasaría como estaba él y que me necesitaba estos días que faltaban.

Yo no esperaba que él 'bajara del burro', lo que sí esperaba era que él reaccionara, que viera que él sólo no podía, que me necesitaba. Hoy por hoy, tal como estaba: que le costaba concentrarse, que era muy rápido pero se equivocaba fácilmente, que no era preciso, necesitaba de esta segunda persona que le dijera: 'Vuelve a repasar', 'Vuelve a mirarte el problema', 'Hay detalles que se te han escapado'. Pero, claro: esto molesta y cansa. Entonces yo sabía que él se daría cuenta de que lo que yo hacía no era para molestarlo; ni porque tenía una 'obsesión'. Era que él sólo aún no podía echar a andar en algunas asignaturas. Le habíamos puesto ya una maestra de repaso con esta idea de que hubiera otra persona pero él decía que conmigo aprovechaba más y me dediqué yo a él.

Faltaban aún unos días, él estudió por su cuenta, pero yo sabía que era insuficiente. El me 'echó un cable' en varias ocasiones estos tres días:

-¡Mama!: Me irá bien el examen, ¿no?

Yo le decía: -'Tú repasa'. Pero no le ofrecía mi ayuda. Le decía verbalmente: 'Tú ya sabes lo que tienes que hacer: repasa los signos negativos y positivos, que te lías' 'Cuando haya un planteamiento de resolución de ecuaciones: ¡vigila!' Le daba pistas, pero sin involucrarme más. Pensé que quizás si yo le hubiera dicho en el último día '¿Te ayudo?' me hubiera dicho que sí. Pero, no. No porque la actitud de él era muy altiva y despectiva... fue un proceso degenerativo y vimos que aquellos modos no podían ser

Llegó el examen y le despedí en la puerta como tenía por costumbre. Me preguntó: '-¿Mama pensarás en mí y me enviarás ánimos como siempre?'

-¡Claro que sí hijo!', le respondí.

Pues bien, llegó la nota. Por primera vez había suspendido en un examen. Observé su desilusión y desánimo. Le animé, no era una nota trimestral y podía superarla.

Bien, la lección sirvió mucho: ¡claro que sí! A partir de entonces él acudió a mí a pedirme ayuda. No es que fuera un cambio radical (porque a veces, pobre, lo abrumaba: 'Ya está bien, déjame, que estoy cansado...') Pero no era ya aquella actitud...

También yo aprendí mi lección de poco a poco ir dejándole espacio para que llegado el momento de volar no fuera un niño súper protegido y pudiera aprender de sus errores sin traumas y superar sus limitaciones. Incluso a posteriori, cuando yo estaba con alguna hija que me decía 'Ya está bien', 'Ya está bien', él le decía: 'Repasa: que parece que la mamá adivina lo que cae en los exámenes': se acordaba de la lección. Hoy ya no esta aquí con nosotros, está estudiando fuera, pero tiene la certeza que le aceptamos incondicionalmente tal cual es. Y nosotros, aprendimos a esperar y a confiar en él.

También pensé que, a veces, aunque hiciera trabajos mal presentados o que pudieran estar mejor, mi 'tope' no era su 'tope'. Quiero decir, que yo como maestra lo hubiera querido todo muy bien hecho, pero quizás su hermana podía hacerlo así de bien hecho, pero él no, él no podía dar el nivel de su hermana. Entonces, asumir esto para no agobiarlo excesivamente me fue bien. Y de hecho, a partir de ahí, prácticamente lo dejé. Me decía 'ya está bien, ya está bien'. Cuando yo le daba confianza para que hiciera él las cosas a su aire. Esto le ayudaba a crecer a él; le ayudaba también a que, cuando llegaba la nota, el decía: 'Pues si he hecho esto y me han puesto un seis... A ver: esto si lo hubiera hecho así...' -'Yo creo que es verdad: si lo hubieras hecho así hubiera subido más la nota'. También sirve para enseñárselo a él: que no siempre se obtienen resultados grandes y que todo esfuerzo tiene su resultado 'Tú confía: todo esfuerzo, pequeño o grande no se pierde', le digo.

Él no es de 'dieces' o de 'nueves', su tope quizás es un siete o un ocho: ¡pues ya está bien! Que madure... Aprendí a aceptar que su tope no es mi tope, ni el de mi hija. Entonces yo digo: su tope ¿Cuál es? Yo creo que si el va sacando...bueno, cinco y seis no; quizás son siete u ocho (¡De hecho ahora está sacando nueve y diez y me llama todo contento: 'Mamá que he sacado un nueve!'). Y es listo... Sí, es listo; no es tonto. Me acuerdo que una vez me dijeron: 'Bueno: a él le cuesta' Y yo pensé: 'Bueno, no me conocen a mi hijo. Tiene que madurar intelectualmente. Pero, cuando madure...' Por ejemplo, me está diciendo ahora que la poesía le gusta: 'Qué bien me lo he pasado mamá con Machado'. A mí, personalmente me gusta. ¡De mi hijo no lo hubiera dicho nunca yo! ¡Esto no lo había detectado nunca!... Cuando van creciendo y madurando y tienen las condiciones idóneas... ¡Uy!: ¡no se puede decir a dónde van a llegar! Esta experiencia me enseñó a esperar y a confiar."

(Madre de un adolescente, 13/10/07)

#### P32: LA PRUEBA COMO PROCESO DE CRECIMIENTO Y MADURACIÓN\*

(Sin ampliación)

"Hace un tiempo mi hijo enfermó. No fue algo repentino, sino gradual, lentamente, tanto que casi llegamos tarde. Me costó mucho ver la realidad que tenía delante. Parecía que eso no nos podía pasar a nosotros. Había personas que se esforzaban en hacérmelo ver.

Estaban los médicos, los medicamentos, las terapias, pero yo pensaba que su mal tenía que ser curado por una mano más poderosa que la de los médicos. Su mal era principalmente espiritual, aunque claramente reflejado en su físico.

El don mayor que Dios regaló a nuestro hijo fue su voluntad. Tenía y siempre había tenido una gran fuerza de voluntad. También un corazón grande y generoso, con una necesidad inmensa de ser amado, Sólo a nivel intelectual parecía tener deficiencias o dificultad para el aprendizaje (por lo menos al ritmo de sus compañeros).

Llegó el momento del ingreso. Fue muy duro. Procuramos con todas nuestras fuerzas que se sintiera apoyado y animado. Era algo así como la hora de la verdad. Su vida realmente estaba en juego. Todos debíamos ser conscientes de la gravedad y de la necesidad de tener esperanza en superar la situación. Permanecimos unidos en una labor de equipo. Esta labor consistió en: rezar mucho, esforzarnos en aquello que podíamos superar y en no perder la confianza.

Fueron unos días de experiencias dolorosas, algo parecido a una sacudida muy violenta. A pesar de lo esperado, no mejoró, pero sirvió, como sirven todas las pruebas difíciles.

Tras dudas e incertidumbres, se le dio el alta acompañada de unas normas precisas.

La vuelta al propio hogar, a la familia, produjo en él una reacción muy positiva. Empezó una verdadera actitud de esfuerzo y obediencia a lo prescrito por los médicos, aceptando la ayuda que con firmeza teníamos el deber de prestarle. Hicieron falta las dos cosas: Ayuda con amor y firmeza. Se produjo una sorprendente mejoría en su salud física y progresivamente también en la psíquica. Una progresiva mejoría y recuperación. El esfuerzo no ha terminado, hemos de seguir luchando, gracias a Dios.

(Madre de un adolescente que padeció un trastorno X. \*El título es suyo.)

### P33: LAS SORPRESAS EN EL DÍA A DÍA\*

(Sin ampliación)

“Era primera hora de la mañana, el papá tenía que irse a su trabajo y precisaba entrar en el aseo, pero alguien lo había ocupado (cosa muy habitual en las familias numerosas).

-‘Por favor sal y deja libre el aseo que papá se tiene que marchar’, dije por primera vez- ‘Enseguida salgo’, respondió el niño desde dentro.

-‘Venga, ¿no te das cuenta que llegará tarde?’. Dije por segunda vez

-‘Sí mamá, ya voy’, volvió a responder.

Por tercera vez insistí: ‘¡Es increíble! ¿Por qué no sales?’

Por fin salió. Llevaba en las manos los utensilios de la limpieza. Eran las siete de la mañana y lo que estaba haciendo era dejar limpiísimo el cuarto de baño: ¡Qué sorpresa! Le di un beso”.

(Madre de un niño. \*El título es suyo)



P34: “DESPUÉS DE UNOS MINUTOS SIN PEDIRLE NADA, EL NIÑO APARECIÓ...”

“Quería o veía conveniente que mi hijo no estuviera desocupado, así que le encomendé un servicio para ayudar en las tareas de casa. Pero, a veces nos podemos hacer tan pesados en nuestras peticiones que nuestra voz ya no es escuchada.

Viendo que no tenía intenciones de ayudar pensé que quizá lo mejor sería que me viera a mí misma muy laboriosa. Era verano, hacía mucho calor y el trabajo consistía en limpiar una balconera exterior. Se precisaba hacerlo agachada o de rodillas. Después de unos minutos sin pedirle nada, el niño apareció muy colaborador y entre los dos dejamos la balconera perfectamente limpia. Fue un gozo mutuo.”

(Madre de un niño de 10 años)

P35: “NO PUEDO TENER LA SEGURIDAD AL CIEN POR CIEN, PERO ESTOY CASI CONVENCIDA DE QUE CON EL TIEMPO D. LLEGARÁ A SER UN NIÑO NORMAL”

“Se trata de un sobrino. Cuando C. nació era un niño completamente normal y lo fue hasta los dos o dos años y medio. Era el primer nieto de mis padres y lo recibimos con mucha ilusión toda la familia.

Era un niño muy alegre y activo al que siguieron un primito a los ocho meses (hijo mío) y una hermanita a los once. Quizás el tener con quien compararlo de cerca nos hizo notar a la familia que algo en él no acababa de ir bien. También en la guardería parecía un poco más inmaduro que el resto de niños, pero las mismas maestras lo atribuían a que todos llevaban un curso más que él en la guardería.

Las cosas que más llamaban la atención en C. eran: A nivel motriz muy ‘desgarbado’ y laxo, tropezaba y caía con muchísima frecuencia y se cansaba con facilidad y tenía muy poca fuerza; Lenguaje más bien pobre y, por lo general, poco comunicativo; Frecuentemente se quedaba ausente y costaba mucho captarle la atención; A nivel madurativo y de hábitos llevaba con retraso el control de esfínteres, muy dependiente para comer, vestirse...(Teniendo en cuenta la capacidad o autonomía que pueda llegar a tener un niño de su edad). La preocupación se hizo más fuerte cuando C. empezó a ir al cole en P-3. Al poco de empezar el curso la tutora llamó a los padres para hablar con la psicóloga del centro. La maestra de la guardería ya había advertido a los padres que no tardarían en llamarles, pues conocía el centro y el nivel de exigencia del mismo. Pero les dijo que no se preocuparan. No obstante, los términos empleados por la psicóloga preocuparon, y mucho, a los padres. Les dijo que C. parecía ‘borderline’. Ante la

indignación y no aceptación del padre, les dijo que aún no había nada claro. Que lo llevaran a una educadora y durante el trimestre observarían la evolución. C. empezó a ir con la educadora y también a otro centro privado de psicomotricidad y logopedia. A partir de aquí comenzaron a buscarse neurólogos, traumatólogos y a hacerle pruebas (vista, oído, escanner...) de todo tipo para ir descartando posibilidades. La mayoría de las pruebas no indicaban ninguna anormalidad, sólo hubo que ponerle gafas. Y hacer un seguimiento con el traumatólogo (plantillas, trabajo postural...). Hasta aquí un poco la contextualización del caso.

C. está ahora en P. 4 y va dando sus pasitos a mejor, pero no hay nada cierto sobre cual será su evolución. Sin embargo, es un caso en el que me siento especialmente movida a la esperanza. No puedo tener la seguridad al cien por cien, pero estoy casi convencida de que con el tiempo C. llegará a ser un niño normal. Aunque quizá tengan que pasar años de muchos esfuerzos por parte de él, sus padres y educadores. Con el tiempo y la experiencia como educadora he aprendido que los niños van aprendiendo a saltos, no en una progresión constante y que además cada niño tiene su tiempo de maduración (dentro de unos márgenes). Por otro lado soy muy consciente de lo perjudicial y decisivo que puede ser para él desarrollarse en un ambiente de pesimismo, angustia o preocupación a causa de sus características. Esto me ayuda mucho a no caer ni dejar que otros miembros de la familia caigan en ello ni mucho menos lo exterioricen. Pienso que mientras no se demuestre lo contrario no hay motivos para preocuparse excesivamente y, aunque a veces es una tentación, el pensar que esto sólo empeora la situación me hace cambiar el 'chip' rápidamente. También [me ayuda] el hecho de conocer a la familia de cerca, pues C. tiene un tío en edad universitaria que también a nivel motriz es un poco torpe y desgarbado, incluso un poco inmaduro de personalidad, pero muy capaz en muchos aspectos. Supongo que también ayuda el hecho de ser mi sobrino (la implicación es más fuerte). Muy en concreto, también me ha ayudado el caso de uno de mis alumnos<sup>10</sup>."

(Madre-maestra de EE, 19/10/07)

---

<sup>10</sup>Un niño de infantil que parecía un caso de NEE y que al avanzar la escolaridad obtiene brillantes resultados académicos y es un niño normal.

---

## 2.2.6. EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES

---

### P36: “CREÁAMOS QUE EL CAMBIO ERA POSIBLE”

“Es la experiencia que viví en el IES<sup>11</sup> (era Jefe de Estudios) y toda la experiencia que viví hasta el año 2004-2005. Era un instituto de FP (Formación Profesional) al que sobretodo habían asistido chicos porque se impartía mecánica y electricidad. En el año 1996 se implantó la ESO. En el año 1996-1997 se matricularon 60 chicos y chicas que pertenecían a una escuela cercana. Al cabo de dos años, 1998-1999, sólo se matricularon 11 porque el IES había pasado a ser considerado como “no adecuado” para los buenos estudiantes y se había convertido, en “la escuela para los moros y gitanos”. Empezó a correr la idea de que había muchos chicos inmigrantes de origen marroquí; pues era un IES mucho más conflictivo, un IES donde los niveles de ‘aprenentatge’ habían bajado, etc...

Entonces, el Consejo Escolar de la ciudad se propuso suprimir el curso de Primero de la ESO porque se matricularon once alumnos y al año siguiente la matrícula también fue baja. Hicimos un Claustro de profesores y allí se propuso un Plan de Acción para cambiar esta tendencia que se había dado en el IES. Se propuso desde el Equipo Directivo. Se pensó que aquella tendencia se podía cambiar porque los profesores trabajan bien pero todas aquellas cosas que llegaban hasta fuera del instituto estaban rodeadas de una carga negativa. Se hacían las cosas bien pero no se comunicaban bien. Existía la percepción negativa del instituto: si tú eras un padre que estabas preocupado por la educación de tus hijos, no matricularías allí a tus hijos.

Entonces, en el Claustro de profesores de los cuarenta y seis profesores, cuarenta y cinco votaron a favor del Plan de Acción para revitalizar la matrícula y cambiar la imagen del instituto. Cuando se hizo el Claustro se pretendía que todos los profesores estuvieran involucrados en la toma de decisiones y se les dijo “¿Qué os parece formar una serie de comisiones para abordar una serie análisis de la realidad? Y después intentar pensar qué podemos hacer con esta realidad”. Antes de convocar a los profesores el Equipo directivo se había reunido; pensaba que se estaban dando unas dinámicas que había que modificar. Pensábamos que se estaba trabajando bien, pensábamos que valía la pena aportar por un proyecto que diera respuesta. Porque, en realidad, los chicos y las familias que venían al

---

<sup>11</sup> IES ubicado en una ciudad colindante con Barcelona. Caso paradigmático de un proceso de renovación educativa que se ha llevado al centro a convertirse de una institución en crisis a un centro de referencia, como indica bien el autor de este relato y uno de los principales responsables del proceso.

IES tenían que tener las mismas posibilidades de llegar todo lo lejos...No sólo académicamente sino también socialmente, como ciudadanos. Hasta donde fuera. Y, por eso, pensábamos que era importante poder trabajar en esa línea. Nosotros queríamos cambiar la imagen que el barrio tenía del instituto. Y eso pasaba solamente por decir aquellas cosas que se hacían en el instituto. Es decir, hacerlo bien y además, hacerlo saber y decirlo. Y después queríamos que el instituto formara parte de vida de la comunidad porque entendíamos que se tenía que abrir a la comunidad como parte de ella. Y que ese cambio era posible. Creíamos que el cambio era posible. Llamarlo esperanza, llamarlo optimismo, llamarlo confianza... No lo sé exactamente.

Lo que pasa es que de los profesores que votaron a favor, muy pocos estaban convencidos de que el cambio era posible y al salir del Claustro decían *“Bueno, hemos votado porque vosotros estáis esperanzados en que esto sea posible; en que el cambio sea posible. Pero, nosotros somos realistas y vemos que esto no puede ser posible. Aún sí os damos confianza porque os lo creéis”*. Nos apoyaban a nosotros como personas por todo el trabajo que hacíamos: existía allí una fuerza moral. Porque estábamos allí desde las ocho de la mañana, salíamos a las ocho o a las diez de la noche si era necesario. Se había creado un clima de trabajo y de confianza que llevó a una parte de los profesores a confiar...

Cuando se convocaron las primeras comisiones de trabajo para ver qué se podía hacer, muchas veces se terminaba con la perspectiva del déficit, diciendo: ‘No hay nada que hacer’ ‘Nos convertiremos en un CAEP (Centro de Atención Educativa Preferente), etc., etc. *En realidad, los primeros resultados eran que no había esperanza. Decían “nunca podremos salir de este círculo de la exclusión, del fracaso, de los malos estudiantes...”*

Pero, a pesar de esto, porque había un grupo de profesores que se lo creían (que el cambio era posible) y otro grupo de profesores que apoyaban esto (que aunque no creyeran en el cambio pero sí en aquellas personas que lideraban el cambio), empezamos un proyecto que se llamaba “El Barrio Educa”. Era un proyecto que pretendía implicar al profesorado, a las familias, al alumnado al barrio. Y que el IES se convirtiera en cierta forma en un “dinamizador” del barrio; de las iniciativas del desarrollo comunitario. Se llevó a cabo todo este proyecto y el IES poco a poco fue superando esta forma en que era visto (como un IES de Educación Educativa Preferente), pasando a convertirse ahora en la actualidad en un centro referencial del barrio.

Yo pienso que este proceso (que he contado muy rápido: son muchos años) demuestra que para llevar adelante un proyecto no hace falta que todo el mundo

compartan el mismo ideal, la misma esperanza. Pero, si hay un pequeño núcleo que consigue arrastrar al resto, entonces los procesos de cambio son posibles.

Creo que, en el fondo, lo que nos impulsaba era un sentido de responsabilidad. Responsabilidad con la misma figura del docente. O sea, un profesor, para mí, es algo más que una persona que se dedica a impartir un conocimiento. Es una persona que tiene que tener una relación personal con sus estudiantes; es una persona que tiene que tener la confianza y la esperanza de que sus estudiantes puedan llegar todo lo lejos que puedan; que pueda ser. *Yo creo que ese sentido de responsabilidad estaba allí en parte. No explícitamente, sino que era un proceso mucho más interno. Aquellas personas que capitanearon el cambio se involucraron más; creyeron que ese cambio era posible. Ese sentido de responsabilidad o no sé, de compromiso, con las familias, los profesores, pero compromiso personal también, con uno mismo. Esto fue lo que propició la "apuesta" (casi personal por pensar el cambio.*

Yo siempre salía del IES diciendo "¿Has hecho todo lo posible? -Sí -Vale". Pues entonces cuando salía y en ese momento decía "¿Has hecho todo lo posible?: Si"; pues en ese momento salía satisfecho. Pero si la respuesta era "no", entonces ese día no salía satisfecho...Pero, sabía que los procesos de cambio a veces son lentos pero uno tiene que preguntarse si ha contribuido en todo lo posible a mejorar una pequeña situación.

Los sentimientos que tenía eran de ser privilegiado. Privilegiado de estar en un momento como este y también delante de un reto. Un reto para el que hacía falta una implicación personal que otras veces no puedes, o tienes pero los efectos no se notan tanto. Entonces me sentía privilegiado por poder estar viviendo ese proceso de cambio no sólo de la imagen del instituto sino también el clima del centro, de las relaciones. Una serie de cambios perceptibles del ambiente; de las relaciones entre las personas... Hubo un proceso de satisfacción personal que no fue continuo, sino: avances y retrocesos, avances y retroceso. Pero, si tienes claro cuál es la visión; cuales los objetivos por los cuales estás en el centro y por los cuales apuestas por la enseñanza, eso produce una satisfacción personal. Y el hecho de compartir. La satisfacción personal es más intensa. Era un proceso de una apuesta que representaba tener claro que ibas hacia un objetivo.

Por ejemplo, yo iba con la sierra dentro del coche y llegaba media hora antes al instituto o tres cuartos de hora antes. Que si un candado estaba roto o si habían hecho algo en la cerradura para no poder entrar, iba antes y serraba la cerradura para luchar contra esas adversidades, para que esas adversidades no pudieran hacer mella; no pudieran decepcionar a los demás: "tanto que estamos trabajando y resulta que nos ponen esto..."

Eso podía ser, en cierta medida, un freno. Esto podía ser de algunos chicos del barrio o algunos chicos de la Escuela. Al final, después de un tiempo eso se dejó de hacer. Pero, yo interpretaba que si se empezaba la mañana con esa adversidad eso podía afectar a los alumnos, a los profesores y era un obstáculo más a vencer. Entonces iba yo... La idea era buscar siempre una solución, que fuera en la medida posible satisfactoria, que nadie saliera perdiendo. Intentar solucionar todos los problemas que surgían, más que buscar culpables de un problema o conflicto. Se le daba otro tono [a los problemas].

Yo estaba allí desde las 8.00 de la mañana. Con la idea de educar con el ejemplo: no podía ser que el Jefe de Estudios, que el Director tuviera el mejor horario, sino que tenían que tener horarios de “Jefe de Estudio” y de “Director” para después poder tener así la fuerza moral. Yo era el responsable de la ESO. Los profesores también se implicaban: llamaban a las familias desde su propia casa porque creían que los alumnos podían salir adelante. Es decir, que no era una relación que sólo se acababa en el instituto.

En un principio siempre hay resistencias. Siempre hay una parte del profesorado más pro-activo, que participa más en las ideas de dirección y después hay una parte del profesorado que “va haciendo”; hay una parte más reactiva. La gracia es que el profesorado pro-activo acabe canalizando a los otros. Pienso que todos tenemos responsabilidad delante de las situaciones, entonces, las cosas son como nosotros queremos que sean. Si conseguimos demostrar que haciendo pequeñas actuaciones las situaciones se modifican, conseguimos que los otros profesores acaben venciendo sus resistencias al cambio: “Vale la pena ir por aquí porque los resultados que obtenemos son mejores...” Es insuflar la idea: “Si queremos llegar a conseguir algo, podemos conseguirlo” Si nos lo proponemos... Igual será costoso, igual tendremos que vencer muchas adversidades, igual tenemos que hablar con los chicos, con las familias, con tal... Pero, es posible. Y como es posible yo creo que es más motivador que estar quejándose diciendo “no hay nada que hacer”.

Yo hablaba con los profesores (reactivos), pero también los otros profesores. Se estableció una relación personal importante. Una relación más allá del compañerismo entre profesores: una cierta complicidad. Y esto fue un condicionamiento importante en el proceso. Porque las relaciones humanas tienen mucho que ver: entonces cuando te llevas bien con alguien —compartas o no compartas completamente sus planteamientos— es más fácil trabajar aunando esfuerzos para conseguir las metas. Si no hay una relación humana es mucho más difícil seguir.

Hubo momentos también de decepción. Pero, cuando uno está convencido, esto te ayuda a vencerlos. Como tienes el apoyo de los demás profesores, entonces todos van en el mismo carro, todos van en la misma dirección, entonces todo esto ayuda a vencer todas las dificultades que puedan existir.

Un hecho concreto: Hubo un día que estuvieron en el instituto (las entidades el barrio, los alumnos y las familias) un sábado por la mañana unas 700 u 800 personas... ¡Y era un instituto donde no quería ir nadie! Eso reafirmó. *Porque [de lo contrario] si los objetivos son muy lejanos...Debes ir consiguiendo "cuotas" de esperanza: "yo he llegado hasta aquí, he conseguido esto", para que te ayuden a superar las dificultades del proceso. Desde el primer momento pusimos metas a corto plazo, no recuerdo exactamente qué, pero iban desde fomentar una comida a comienzo de curso con los profesores, hasta crear una participación de los padres a través del AMPA.*

El segundo hecho concreto fue entender que nos tenemos que separar de la perspectiva del déficit. Cuando venía una familia la atendíamos, bien el tutor o bien yo. Y siempre el instituto estaba abierto para las familias marroquíes que querían venir al IES y creo que se creó una especie de confianza con las familias que era importante. Sabían que podían venir cuando quisieran. Incluso de otro instituto nos pidieron que habláramos con las familias marroquíes porque no iban a sus reuniones y a nuestro IES venían siempre. Las familias tenían confianza en el IES y sabían que si les decíamos una cosa era lo mejor para ellos. La confianza estaba en proporción a la dedicación que se les daba a las familias. Porque los chicos también iban a su casa a decir cómo se les trataba aquí.

Un chico me dijo una vez: "Si no fuera por los profes de aquí, no sé dónde estaría". Yo creo que esa frase es bastante significativa. Allí la relación era diferente. Cuando llegaba un estudiante de otra escuela, al cabo de dos o tres días decía "Aquí sí que se preocupan por mí". Se le buscaba la mejor salida posible, según sus capacidades.

Había profesores que seguían pensando como antes, y profesores que acogían a las familias y que estaban obteniendo una respuesta más positiva. *Era automático: siempre que se confiaba en los alumnos, que se confiaba en las familias, siempre obtenían una respuesta positiva. Era una cosa bastante automática. Habían profesores que los trataban bien, que se ponían de su lado, sin decirles todo lo que está bien o está mal, pero sí que les apoyaban...Es casi automático, porque si no tienes expectativas y no crees que el estudiante pueda llegar a conseguir determinados objetivos...Claro, si no confías en él hay pocas cosas que hacer. Se les transmitía esto de forma directa, pero también de forma indirecta. No hacía falta decirle: "me preocupo por ti", sino que te ayudo, te vuelvo a explicar la materia o si no*

entiendes algo al acabar la clase estoy dispuesto a lo que sea; a ayudarte, a ser comprensivo. Todas estas cosas ayudan a que el estudiante se de cuenta de que te preocupas.

Sobre todo, los refuerzos positivos son los que tienen efectos más positivos en los estudiantes. Por ejemplo, recuerdo un chico que hacía la letra muy mal, muy mal. Así que un día le dije: “¡Uy! Has cambiado la letra: muy bien, la has hecho muy bien”. Aunque la letra estaba prácticamente igual que siempre, pero le dije: “La has hecho mejor que el otro día”. Se lo dije porque si durante un tiempo no he conseguido el resultado esperado, tengo que pensar en otra estrategia para conseguir lo que espero. Pues, *cuando le dije que había cambiado la letra, él cambió la letra. Y el refuerzo positivo se dio para que él mejorara la letra aunque previamente no la había mejorado. Yo pensaba que eso pasaría, y creo que un profesor tiene que confiar en que eso se produzca. Porque si no, se pierde la esperanza y queda poco que hacer. Es central. Es igual que en el acto educativo o en la relación entre las personas.*

Sí que había esperanza por parte de algunos profesores. Sobre todo de que los chicos podían vivir mejor, de que podían superar a sus familias, de que podían integrarse con éxito a la sociedad. Y yo creo que eso estaba allí. Incluso chicos que habían dejado otros institutos con problemas, vinieron y hablando con ellos, ganando su confianza, preocupándose no sólo por el aspecto académico sino también por el personal. Tenía efecto. Luego volvían a verte...”

(Estudios de un IES público)

### 2.3. EXTRACTO DE LAS ENTREVISTAS CONVERSACIONALES FINALES

---

#### A1: “SI TIENES ESPERANZA, SIEMPRE OBTIENES ALGO”

- ¿Cuál es tu experiencia de este joven concreto en el presente respecto a la esperanza pedagógica? ¿Qué pasó con la esperanza que tenías respecto a ese joven una vez que dejaste de verle?
- *Este joven está trabajando en la UCI actualmente, en el turno de noche. A veces me encuentro con él. Pero, realmente, no me preocupa: sé que es responsable y lo que no sepa los preguntará. Por la noche hay menos relación con la familia, etc. Creo que en eso tendrá menos problemas que en turno de día. Si lo hubiera tenido trabajando conmigo sí*



*que me hubiera preocupado. Pero, al acabar un período de formación con cada uno de mis alumnos, empiezo con otro. Si hubiera seguido una relación de docente-alumno, entonces sí que estaría pendiente.*

*Ahora cuando lo veo pienso: "¡Que haga lo que pueda!". En el momento en que acabas el período docente los derivas... No experimento ningún tipo de sentimiento ya que no lo tengo en mi equipo de trabajo habitualmente.*

— ¿Era tu esperanza por el alumno referida únicamente a lo académico?

— *No, esperaba que tuviera una relación más afable con el paciente. No sólo era porque el paciente estuviera bien; no era sólo por lo que afectaba a las prácticas: también era por él mismo. Tenía dificultades para tratar a todas las personas (pacientes, compañeros, docentes, etc.), y tenía que aprender.*

*Si yo no hubiera esperado nada de él, seguramente habría suspendido el Postgrado. Tenía muchos problemas y caía mal incluso a sus mismos compañeros. Era muy capaz intelectualmente pero era su modo de ser el que le causaba tantos problemas.*

— ¿Qué hubiera pasado si todo acababa mal? ¿La hubieras elegido como una experiencia de esperanza?

— *Mi esperanza no estaba en el resultado positivo del aprendizaje. El resultado positivo puede no serlo en el nivel académico, pero sí en el nivel personal. Por ejemplo, con otra alumna que tuve hace poco, mi esperanza no estaba en lo que ella podía aprender en el Postgrado (porque tenía un serio problema fisiológico —infarto cerebral— que le impedía aprender), sino en que ella asumiera sus posibilidades: tenía serios déficits de comprensión y sus errores en la UCI podían ser muy graves para los pacientes. En cambio, con el chico era distinto: su problema era de relación y no tenía problemas para aprender.*

*La meta que yo tuviera siempre se va modificando hacia lo personal del alumno. La esperanza tiene una meta asequible, es lo que la hace posible. La meta no puede ser estática, se modela en función del alumno.*

*Hay objetivos generales de aprendizaje, claro está, pero como cada vez tengo un solo alumno, he de orientar esos objetivos según es cada uno.*

— ¿Qué papel tuvieron en la experiencia concreta de la esperanza que has relatado el hecho de obtener resultados positivos? ¿Qué hubiera pasado si no hubieras constatado estos resultados?

— *Es raro que no se den resultados positivos... Es que si le das responsabilidades, si les explicas y ellos ven que pueden hacer algo (algo que el día anterior no podían, y ya hoy saben hacerlo)... Cuando en alguna cosa se van viendo útiles, ellos mismos se van dando posibilidades; se van dando aliento... Es raro que no se den resultados positivos. Lo más probable es que lo que persigues en la relación docente se vaya consiguiendo. Si tienes esperanza, siempre obtienes algo.*

*La cuestión es poner nuestro objetivo “acoplado” a cada individuo. Aquí no valen los esquemas míos preconcebidos, pues a veces hay diversas maneras de conseguir lo mismo. El docente ha de tener claro lo que es “incuestionable” y lo que de suyo es cambiante. Eso ayuda mucho al alumno a tener iniciativa en la relación docente, a preguntar dudas y asegurar criterios.*

A2: “... COMO UN POSO QUE SIEMPRE LO TIENES ALLÍ Y VAS COGIENDO Y VAS COGIENDO...”

— Me pregunto si la experiencia que tuviste con él se acaba una vez que ha terminado la relación o... Quiero decir: ¿ahora ya no experimentas lo mismo?

— *No, en este caso, yo a él no lo vi más. Ahora ya no lo veo más. Pero... te queda esta huella en tu vida de que vale la pena porque esto es un poquito una transformación. Yo sólo vi una parte de la transformación de la vida de este niño. Creo que máximo dos o tres años, pero pasaron unos 8 años hasta que lo vi de nuevo. Entonces me dio alegría ver que este niño había hecho de su vida algo bueno y positivo en todo lo que él llevaba de carga en su vida; de su entorno tan frustrante, tan negativo. Pues que había salido.*

— Entonces, cuando dejaste de verlo digamos que esa experiencia ¿ya terminó?

— *Bien, “palpablemente” terminó. Después no, porque como sigo trabajando con niños actualmente... Es como una continuación...*

— Es decir, que si ahora ya no sigues con este niño concreto, ¿la “huella” es como una disposición tuya?

— *No exactamente... Es más como una motivación. Pienso que la disposición de la persona siempre está. Los que nos dedicamos al campo de la enseñanza:*

*hay una parte muy altruista que no se ve, pero es muy gratuita aunque te paguen. Entonces, cuando vives esto es como una motivación, como un ánimo, como una ilusión. En catalán diríamos “engrescador”, la palabra en castellano no la encuentro.*

— *¿Como que te da “coraje”?*

— *Sí, pero tiene otro matiz distinto. Porque “engrescar” es fiesta, “gresca” es fiesta. Entonces es como si dijéramos un tipo de ánimo de que esas pequeñas huellas que vas dejando; todas ellas te conforman como una experiencia, como un poso que siempre lo tienes allí y vas cogiendo y vas cogiendo... “Mira, pues en este niño esto me funcionó...Es una continuación, todo el conjunto...”*

— *Que para ti no fue algo aislado, quieres decir*

— *Sí, todo el conjunto de estas historias... Esta fue una, pero hay varias. Últimamente estoy viviendo casos que... llegan mucho al corazón... Entonces, todo esto, me digo: “Yo con este lo pasé y con este... Aunque no veas frutos, sigue adelante...”*

— *¿Este sería el efecto de la esperanza en ti?*

— *Sí, de lo que he vivido. Esto no quiere decir que en el día a día no te desanimas. En algunos no palpas su fruto. Porque por el camino se te han perdido muchas personas. Porque, en definitiva, aunque son niños y niñas tienen su libertad, o tienen a sus padres. Entonces, ellos optan por no esforzarse más estudiando; por no agarrar la cuerda que tú le vas estirando.*

— *¿Crees que si no hubiera ningún resultado tuyo —ninguno, ninguno— no sería la misma experiencia?*

— *No.*

— *¿Los necesitas?*

— *Sí que lo necesito. Y ellos más. Porque yo como adulta, como ser adulto y maduro no esperas tanto, pero ellos sí que te esperan*

— *...*

— *Si el caso que me relataste no hubiera acabado bien ¿tú lo hubieras escogido como anécdota de esperanza?...*

- *No lo sé... Si sólo hubiera vivido los tres añitos [con el niño] y no ver nada... No sé si hubiera escogido esta experiencia. No... Seguro que no.*
  
- *... Esa vinculación de la esperanza hacia un determinado niño, una vez que has dejado de verlo ¿desaparece?*
- *Para un profesor pasan muchos niños. Algunos dejan más huella. Sobre todo a los conflictivos. A los otros los recuerdas con cariño. Pero, tú sabes que por el camino han tirado para delante. Entonces, si los dejas de ver a algunos de ellos, y tú has visto el proceso a mitad es inconcluso... Claro, los que tenemos fe decimos: "No sabemos lo que va a pasar". Pero, humanamente, pues esperanza, a veces, ¡ninguna! Y si no hay una continuidad, si yo no puedo seguir con este niño... A ver, ¿dónde va a parar? Si lo han cambiado de colegio...*
  
- *... Tú, al recordarlo, ¿la misma esperanza que tuviste para con él permanece?*
- *Me puedo acordar de él en momentos puntuales, o aplique algo de mi experiencia con él con otros niños... Lo que estuvo en mi mano hacer con él, ya lo hice en su tiempo. Después ya dejas de tener contacto con ellos.*
  
- *Entonces, ¿no es lo mismo?*
- *No, no es lo mismo que un alumno que vas viendo...*
  
- *Quisiera que compararas esto con lo que sucede con tu hijo. Porque a él, aunque no lo veas [porque ya no está en casa] ¿verdad que es muy distinto?*
- *Sí, es muy distinto. Los lazos afectivos... Es tu hijo y aunque no lo tengas delante, sigues estando en contacto con él de muchas maneras. Con llamadas, con cartas. Entonces, simplemente con el tono de voz, ya sabes como está. Cuando lees una carta, notas que le pasa algo. Tú estás volcando mucho por esta persona, en especial por ser tu hijo. Esta esperanza aquí está al "rojo vivo" con los desánimos también de padres e hijos: "Esto no va a salir", "Que está bloqueado en esta asignatura", "Yo ya le dije que hiciera otra rama y él no quiso"... "Mamá que he sacado un ocho"... Es un feedback continuo.*
  
- *¿Está siempre viva?*

- *Siempre, siempre viva.*
- ...
- *¿Tú tenías siempre confianza en que podías ayudarlo? [a un alumno del relato que me ha ofrecido]*
- *Sí. No sabía la cantidad. Si poco o mucho, pero yo sabía que una persona que se está entregando a otra, de alguna manera le ayuda; aunque sea simplemente estando a su lado.*
- ...
- *Aunque tú tampoco lo mencionas, la vivencia afectiva que tenías era siempre positiva o tenías sentimientos contrarios, a veces de desánimo...*
- *Sí, sí. Y a veces de cólera. Porque había situaciones que tú no las podías arreglar. Te entraba por dentro como una ira con aquellas personas que rodeaban a este niño. No verbalmente... “¿Cómo puede ser posible ese padre o esa madre!”.*

### A3: “LA EXPERIENCIA ES ALGO QUE NOS PASA”

- *¿Qué pasó con la esperanza que tenía respecto de estos niños una vez que dejó de verles?*
- *Más adelante, muchos años después, me encontré con su madre en un hospital donde ella trabajaba de señora de la limpieza. Me interesé por su hijo y me comunicó que había muerto a causa de una sobredosis.*
  
- *Me gustaría poder comprender si esta experiencia se limita al tiempo que dura la relación con el alumno. ¿Qué es lo que sucede cuando los alumnos para con quien uno ha tenido esperanza nos dejan?...*
- *Sobre la primera cuestión que me plantea le diré que el alumno escoge al maestro. Sólo en el caso de Jesucristo fue al revés. Por tanto, es el alumno, cada alumno o cada alumna quien decide qué testimonio escoger, qué testimonio le ha ayudado a dar sentido a su vida. El testimonio, claro está, puede ser positivo o negativo.*  
*Otra cosa es que la esperanza tiene un carácter dinámico. Aunque debe estar en la base de la actividad educativa, creo que es una construcción que se va elaborando al largo de la vida. La tentación al desespero es grande y se vive de manera dolorosa. Ahora bien, en los momentos en que la esperanza parece*

*que se ha materializado, por decirlo de alguna manera, y en los momentos en que no, pero que tú has sido capaz de analizar qué ha sucedido y sacar conclusiones, te ayuda en tu quehacer diario.*

— Si, una vez que esta relación ya no existe, Ud. (por ejemplo, al recordar a sus alumnos) ¿sigue viviendo la misma esperanza, o sino la misma, algo parecido?

— *La experiencia no desaparece ni se tiene. La experiencia es algo que nos pasa y que puede compartirse, pero su influencia no tiene siempre la misma intensidad.*

*Siempre me siento parte de las vidas de mis alumnos. Trabajo en una zona que me facilita el contacto con exalumnos y exalumnas con quienes dialogo sobre nuestra experiencia compartida. En algunas conferencias que doy siempre recuerdo que los maestros no somos famosos, somos importantes, que no es lo mismo.*

*Además, el maestro tiene que saber cuándo retirarse, como una de las protagonistas de "Tomates verdes fritos", que en la opinión de otra es una verdadera dama y una dama siempre sabe cuándo debe irse.*

— ¿Qué hubiera pasado si todo acababa mal? ¿La hubiera elegido como una experiencia de esperanza?

— *En los dos casos, el final de la historia es muy distinto. El primero fue trágico. El segundo facilitó la introducción en la lectura y de esto vive la protagonista. Los dos pueden ser muestras de experiencia de esperanza.*

*Las experiencias tienen sentido por ellas mismas, porque quieras o no conforman tu vida. Ahora bien, si tienen un final feliz parece que te ayuden más a vivir.*

— ¿Qué papel tuvieron en la experiencia concreta de la esperanza que ha relatado el hecho de obtener resultados positivos? ¿Qué hubiera pasado si no los hubiera constatado?

— *Creo que en mi manera de entender mi oficio está presente la esperanza, pero a menudo te das cuenta de su existencia cuando alguien o algo te hacen revisar tus actividades a partir del recuerdo de su existencia. Quiero decir que yo he respondido a una cuestión que me ha llegado de fuera, pero luego*

*percibes que este valor —no sé si llamarlo así— está mucho más presente de lo que imaginas. Incluso llegas a darte cuenta que sin esperanza no hay acto educativo.*

- Es cierto, aquellos significados que suelen ser vividos de un modo pre-reflexivo (en nuestros actos, en nuestras palabras, en lo que sentimos) gracias a la reflexión sobre experiencias concretas llega a “revelarse”. Es lo que le sucede a otros profesores que a los que he solicitado su experiencia. Por ejemplo, de pronto una profesora se da cuenta de cuánta influencia ha tenido sobre el destino de una persona: “¡si yo no hubiera esperado en él no se habría graduado (todos lo daban por perdido, incluso sus compañeros de clase)!” Algo, sobre lo que hasta ese momento no había pensado.

Es el objetivo de mi investigación: llevar a nivel de conciencia reflexiva lo que ya, de hecho, muchos profesores viven con sus alumnos casi sin darse cuenta: la esperanza pedagógica.

A4: “... OTRA VEZ HA VUELTO... ‘ESO’ A ENCENDERSE”

- *Pienso que todo el bien que has hecho al niño y todo lo que tú le hayas ayudado, eso ahí queda. La influencia que tú hayas tenido sobre él, eso ha quedado. Y, él, en un momento determinado se puede acordar o no. Pero eso ha quedado.*

- Pero a ti, que eres quien ha vivido la esperanza por él ¿qué te ha quedado?

— ...

- *Cincuenta alumnos que tenía el año pasado, ya no los tengo. Tengo otros. Entonces, como no puedes abarcar todo lo que tienes, lo otro se te olvida. Aquellos niños que tenían problemas el año pasado (incluso los tengo apuntados) y los veo que están en quinto... Podría continuar [pensando en]... ellos. Pero, como te vienen nuevos y hay más necesidades, diríamos que ya a los otros un poco te olvidas...*

- ¿Esto es por factores externos (porque no tienes tiempo, porque el niño está con otra maestra que ves que los trata bien y tú ya te has quedado

tranquila, etc.) o porque sientes que algo ha cambiado en ti? ¿“Eso” se ha transformado?

— *Si es un grupo que has sido tú la tutora, cuando otro tutor lo coge, piensas: “como ya tienen un tutor”, parece que te metas en la faena de otra persona. Pero cuando no eres tutor... con esos, como el año pasado tenían un tutor y este año otro, no me freno... Pero, no tengo tiempo*

*Yo ya no estoy con ellos y... a lo mejor los ves por el pasillo y los saludas “Hola, ¿qué tal?” Pero ya no los coges, ya no hablas con ellos... Ya en su aula no entras... Y tienes otros niños que te están reclamando.*

— Esto en cuanto a tratarlos. Tú estás hablando de preocuparte por ellos... ¿No? ¿Y de lo que ha habido antes? Esperar en ellos, tener expectativas, eso que me decías...Sufrir un poco...Todo lo que suponía vivir [la esperanza]...

— *Diríamos que eso se te olvida.*

— Se te olvida...

— *Como tengo ahora otros casos que me preocupan porque los estoy viviendo. Lo otro ya, un poco, se te olvida... Pero, ¿ves la diferencia de ser tutor?*

— Sí, veo la diferencia importante. Cuando no hay nadie que cumpla tu papel. Cuando ellos tienen una relación buena con otro educador es más fácil que te olvides ¿no es así?

— *Cuando yo era la tutora, no se me olvidaban tanto, porque los conocía más. Pero, si tienen tutora no quiero meterme.*

*Para volver a tener contacto con los del año pasado, les he invitado a hacer un manual en la hora del patio. Así, mientras lo hacemos hablamos. En ese ratito que estuve con ellos ya se fue calentando esa relación que, un poco, se había enfriado. Y quieren venir más, y están emocionados. De ellos sí que era tutora.*

— Y cuando dices que se calienta la relación, ¿quieres decir, por ejemplo, que si sabías que uno tenía un problema, empiezas otra vez a pensar en qué será de él?

— *Sí, Sí. Porque precisamente hay uno que es un niño hipersensible y que todo le afecta. Entonces, al tener estos días un poco de contacto con él, ya lo he*



*observado más... Esta semana que los he visto más, ya me he fijado en más cosas... diríamos que estoy más con ellos.*

— ¿"Por dentro"?

— *Más por la mente.*

— ¿Y eso también afecta a la esperanza?

— *Sí, porque ya estoy pensando, "con este niño tengo que hablar... Sufre mucho con esta forma de ser". Luego está otra niña, me he entrado que los padres están a punto de separarse... Otra vez ha vuelto... "eso" a encenderse. Y si no hubiera pasado esto del manual, ni esto que estoy cerca, a lo mejora acaba el curso y ya nada... Esto es lo que me ha pasó en la tanda anterior (que están ahora haciendo segundo de secundaria) del año pasado, que pasaron a sexto. Pasaron a un profesor que es un buen profesor —siempre se interesa mucho por los alumnos y tal— entonces ya un poco me desentendí porque sé que ese profesor los atiende muy bien.*

— Entonces, en el caso de los niños del manual, tú te acercas porque piensas que les vas a hacer más bien.

— *Sí, sí.*

— Entonces. Es como si el vínculo se vuelve a establecer. ¿Esto es lo que activa la esperanza?

— *Sí. ¡Justo! Porque ahora, ¿ves? Hay ratitos que pienso en este, en el otro, en otro que tenía una forma de ser un poco...*

— Es decir, cuando hay una relación con un niño que realmente depende de ti, sientes esperanza. Pero, desde el momento en que, por lo que sea (está derivado en otra persona que es competente, o que ya no los puedes ver más) ya no dependen de ti, entonces "eso" se enfría.

— *Sí. Incluso, ellos mismos un poco se desprenden de ti. Ellos mismos ya se encuentran en la otra actitud. Ya se apegan a su nueva profesora.*

— Y el hecho de que se despeguen de ti, ¿qué significa?

— *Como ya no hay relación, ya pasan por tu lado y no te saludan. Yo si veo eso, también me desentiendo... Pero ahora con lo del manual...*

- Es decir, tiene que ser recíproco, para que vuelva a ser lo mismo
- *Sí. Porque ellos también se despegan.*
- ...
- Cuando recuerdas los alumnos, ¿vuelve a revivir la esperanza por ellos?
- *Te acuerdas de los alumnos más problemáticos. Tenía un alumno que recuerdo mucho por el que tenía mucha esperanza. Era muy listo, pero muy gandul. Tenía la esperanza de que diera el cambio. No he sabido nada de él.*
- Pero, ¿sigues pensando en él con esperanza...?
- *Bueno, no, con esperanza no, ¿es que yo ya ni lo veo! Siempre pienso “¿qué será de él?”, “ojalá esté bien orientado, ojalá...” Pero, esperar, esperar no...*

A5: “SI LA ATENCIÓN QUE EL PROFESOR HA PRESTADO...HA SERVIDO PARA ALGO POSITIVO (AUNQUE NO FUERA PARA EL OBJETIVO PERSEGUIDO EN PRIMER LUGAR)”

- Expresa claramente que esperaba una respuesta favorable basada en su conocimiento del alumno: ¿Qué hubiera pasado si no la hubiera recibido? ¿De qué forma esto modifica su experiencia?
- *En la segunda anécdota acabo comentando otro caso en que el doctorando acabó la tesis pero, al momento, dejó su plaza de profesor ayudante universitario. Personalmente no me gustó la reacción pero la respeté. Lo peor hubiera sido dejar la tesis a medias.*
- ¿Era su esperanza por el alumno referida únicamente al ámbito académico?
- *Mi confianza en ambos doctorandos se basaba en un conocimiento personal. Eran personas inteligentes y muy trabajadoras. Personas responsables a las que se les podía confiar cualquier tarea y pedir cualquier favor (académico o personal). Mi intención era ayudarles a superar un momento de desánimo que yo entendía pasajero.*
- ¿Qué hubiera pasado si todo acababa mal? ¿La hubiera elegido como una experiencia de esperanza?
- *Entiendo que la esperanza surge y se consolida cuando ves que la mayoría de las semillas, si se las cuida adecuadamente, acaban dando fruto.*

*Si uno ha de poner un ejemplo está obligado a escoger una anécdota donde se confirme el resultado positivo que esperabas.*

- ¿Qué papel tuvieron en la experiencia concreta de la esperanza que ha relatado el hecho de obtener resultados positivos?
- *Hay, por supuesto, casos en que el desenlace feliz nunca llega. En estos casos uno debe pensar, en primer lugar, si se trata de la excepción que confirma la regla o es lo habitual. La segunda reflexión es si la atención que el profesor ha prestado al alumno ha sido perjudicial o ha servido para algo positivo (aunque no fuera para el objetivo perseguido en primer lugar).*

---

## 2. 4. DESCRIPCIONES EN FUENTES LITERARIAS Y ARTÍSTICAS

---

---

### 2.3.1. PELÍCULA: “LOS CHICOS DEL CORO”

---

#### PRIMERA ESCENA: CLÉMENT MATHIEU CONOCE A LOS NIÑOS DE “FONDO DEL ESTANQUE”

Después de haber visto el accidente del portero (los niños le pusieron una trampa y le provocaron una herida grave en el ojo), va a su clase. Se lanza con toda decisión por el camino que le conduce hacia la clase, como si necesitara de valor para dirigirse allí.

Los niños cuya actividad se veía a través de la mirilla de la puerta de madera estaban haciendo una guerra de bolas de papel subidos sobre los bancos de la clase. Es su primer contacto con los alumnos.

-“¡Atención, viene cabeza obús!” gritan todos y corren a sus asientos.

-¡Señores...!— saluda con toda formalidad.

Todos ríen porque acaba de ponerse a altura de un esqueleto al que le han puesto un cigarrillo encendido.

-“No se fuma en clase” —dice con todo aplomo y seriedad mientras le quita el cigarrillo al esqueleto y lo apaga en el suelo.

-“Eso vale para todos. Incluso para Ud.” —dice, dirigiéndose primero a los niños y también al esqueleto.

Pero, casi al mismo instante, tropieza con el escalón que conduce a la tarima del profesor y se le cae una cartera que llevaba consigo. Los niños aprovechan, se la quitan y la lanzan unos a otros:

-“¡Denme eso!”, “¡Silencio!”, “¡Basta ya!” —grita, mientras asciende por el pasillo central entre los pupitres. Los niños se pasan entre sí los apuntes como

una pelota. Uno de los niños, el que quitó los apuntes al profesor, se lanza a atrapar los apuntes al final del pasillo. En ese momento, Clément lo atrapa por el brazo. Abre la puerta el director que había venido atraído por los gritos. Todos los niños, que le temen, se ponen de pie, cesa el alboroto.

-“Empezamos bien. Enhorabuena Mathieu” —dice en tono sarcástico, “Siéntense” dice, y los niños se dejan caer sobre sus asientos.

-“Naturalmente, Ud., siempre Ud.” —dice en tono de reproche y queja al niño que M. tiene sujeto por el brazo. El niño le mira con una expresión de susto

-“¿Qué ha hecho?” —pregunta el director en tono severo a Clément.

-“Ehhhhh....nada Sr. Director”, dice M. después de mirar al niño, dudando unos segundos. El niño le mira con una sorpresa contenida, sus ojos se abren y su expresión cambia: ¿Qué está pasando?, parece preguntarse.

-“¿Cómo que “nada”? Usted... ¡iba a castigarle!..”

-¡Oh...no, no, no, no...! Le llamaba a la pizarra para preguntarle y cuando entró Ud. iba a pedir silencio”

-Si, en realidad lo necesitaba” dice en tono irónico. Que no tenga que volver, amenaza.

Y el niño se queda pensativo... algo “extraño” está pasando, parece pensar.

En cuanto se cierra la puerta, los niños comentan entre ellos lo que ha pasado que les ha extrañado tanto: que el profesor no haya acusado al niño delante del director. M. pone el niño en una esquina, detrás de él, junto a la pizarra, mientras él se dirige a los demás niños.

Bien, ahora que me conocen un poco, les voy aclarar algo. Tienen un compañero incomunicado en el calabozo: ¡por nada! Pero a mí, aunque lo parezca, no me la juegan: conozco al culpable, y le doy 15 segundos para presentarse.

-Pregunta “¿va a salir?, mirando a la cara a los niños mientras controla con su reloj de pulsera el tiempo. Al no recibir respuesta, dice:

-“Peor para Uds., sólo quedan 5 segundos. “¡Se acabó!, exclama, y hace un gesto como diciendo, “lo siento, pero lo tengo que hacer”...

-“Le Querrec”, dice en tono serio, llamando al niño cuyo apellido sabe porque el antiguo vigilante le ha dicho que es el culpable.

-“¿Quién es Le Querrec?”, pregunta ya en tono más imperativo. Algunos niños comentan entre ellos y sonríen...

Detrás de Mathieu se oye la voz, un tanto temerosa, del niño que acaba de dejar en la esquina.

-“¡Vaya! Así que fue Ud. quien irió al Sr. Maxence!” —le dice tomándolo del brazo y llevándolo hacia la puerta de acceso a la clase...

-“No señor” —defiende Le Querrec—“No fui yo”

-“No lo pregunto, lo afirmo, dice M. con énfasis y firmeza, acercando su rostro al del niño.

-“Yo no he hecho nada”,

“De acuerdo, el Director decidirá a quién creer”—dice Mathieu mientras arrastra al niño hacia la puerta.

-“Durante mi ausencia, quiero que alguien serio vigile la clase” —dice dirigiéndose a todos.

-“Y... mi olfato infalible me dice que alguien serio tiene que ser...El Sr. Moranghe” (el otro niño que el antiguo vigilante había descrito como uno de los más tremendos).

Todos estallan en carcajadas.

-“Bien, basta ya!” —dice haciéndolos callar -“¿Quién es el Sr. Moranghe?”

-“Soy yo, señor” —dice un niño de las primeras filas con un poco de temor y levantando la mano.

Mathieu se acerca hacia él mientras el niño le mira fijamente, a la expectativa.

-“Así que Ud. es el de la cara de ángel”

## SEGUNDA ESCENA: CLÉMENT EMPIEZA A CREAR MÚSICA PARA ELLOS

C. encuentra a todos los niños alborotando en el dormitorio, lanzándose las almohadas. Se abre paso entre los niños buscando la fuente del alboroto, de fondo se oye la voz de uno de ellos: está tocando la armónica y canta una canción animada, mueve su cabeza al compás de la música. Como está a espaldas de la puerta no ve que C. se acerca a él por detrás con una expresión de absoluta seriedad. Los niños van cesando el alboroto ante la mirada y el paso de autoridad de C. Finalmente, se queda cantando y tocando la armónica solo (porque todos los demás niños callan):

-“Ehh, ¿qué pasa? ¿Os rajáis?” —pregunta a la vez que se levanta y se gira. Se encuentra con la mirada seria de Clément.

-“Tú eres Corbin, ¿no?”

-“Sí, ¡pero no he hecho nada!” —responde rápida y nerviosamente, defendiéndose.

-“Estabas cantando” —le dice con seguridad Mathieu.

-“¡No!, ¡se lo juro!” —vuelve a defenderse con ansiedad.

-“¡Cantabas!”, afirma Mathieu—“Y encima desafinas... ¡Ni te das cuenta!”, le dice llamándole la atención.

-“A ver: ¡otra vez!” —le pide con exigencia.

Corbin le mira totalmente asombrado y no osa decir nada

-“¡Te escucho!” —le dice, exigiéndole que empiece.

Corbin traga saliva y no dice nada.

“¿Prefieres ir a cantarle al director?”, pregunta—“Vamos!” Y con el dedo le dirige y empieza a cantar el mismo la canción que ha oído antes que el chico cantaba.

-“¿Nadie te ha dicho que cantas fatal?” —pregunta en tono burlón Mathieu... Los niños que le rodean (todos, ya que duermen en un mismo dormitorio) estallan en carcajadas.

-“Perdone Sr. Mathieu... ¿Es verdad que tiene música en la cartera?” —pregunta otro niño aprovechando la coyuntura.

“¡Métete en tus cosas!”, le responde Mathieu cortando la conversación y empezando a retirarse hacia su habitación (Esto sucede después de que algunos niños—a los que pilló— habían robado su cartera con sus apuntes de música

-“Y, apropósito... Al próximo que coja hurgando en mis cosas... (Se detiene, como pareciendo no saber cómo seguir con la amenaza) Lo pagará caro”

-“Y ahora: ¡Silencio! ¡A dormir! ¡A la cama! ¡Vamos!”, les ordena y los niños se dispersan, yendo a sus camas—“¡Se acabó”, vuelve a insistir. Apaga las luces.

Pépinot se queda mirándole, sentado en su cama que queda junto a la puerta donde está la habitación de Clément. Clément, levanta la cortina y le dice entre exigente y cariñoso:

-“¡Duerme!”

Pépinot se acuesta.

Clément se acuesta mientras silba bajito la canción que cantaba Corbin. Recostado en su cama, mientras los niños duermen, piensa:

-“Ese estribillo seguía en mi cabeza. No cantan bien, pero cantan. Incluso he notado algunas buenas voces...” Su mirada se pierde soñadora.

-“¿Realmente no se puede hacer nada con ellos? —se pregunta, mientras abre su cartera.

-“Yo: ¡que juré olvidarme de la música para siempre jamás!... ¡Jamás digas jamás! —piensa, inclinado sobre las hojas de pentagrama donde está escribiendo la música... Los niños duermen, su silueta se recorta a contraluz contra la ventana que da a la habitación de los niños.

-“Siempre hay cosas que intentar”

### TERCERA ESCENA: CLÉMENT DESCUBRE A MORANGHE Y LE PREPARA

Moranghe está cantando solo, por la noche, en el salón donde reciben clases. Sus manos apoyadas sobre la mesa, los puños cerrados, inclinado hacia delante. En la pizarra está copiada la letra de la canción que los niños ensayan. Moranghe está cantando solo con una voz prodigiosa. Mathieu, que lo ha oído, se detiene a escucharle. Entra abriendo la puerta de golpe:

-“¿Qué haces aquí?” —le pregunta sorprendido.

-“Nada, Señor” —responde Moranghe asustado.

-Ah! Dice, “entonces habré oído voces...” —se dice como justificándose “Será el cansancio”.

-“Art. 8 del Reglamento Interno. Los alumnos no pueden entrar solos en las clases. Con el Sr. Rachan lo copiarías 100 veces. Sin contar con lo que le diría a tu madre”.

-“Paso totalmente de mi madre!”, dice Moranghe con resentimiento.

-“¿Pero qué te ha hecho? ¡Dime!”—exclama Clément

-“¡No tengo nada que decir!” —exclama y hace el intento de escaparse, pero Mathieu lo detiene:

-“Espera. No he terminado aún. No te vas a librar así. Aquí se *paga todo*. Pregunta a Pépinot. El problema—le dice y le mira a la cara—es que haces cosas que no te van: escapar, pelearte, hacer el gamberro... Los demás se reirán... ¡Pero, yo no! No te seguiré el juego —le dice con autoridad— Así que, a partir de mañana, participación obligatoria en el coro! ¡Y clase de música diaria!”, le dice, casi gritándole. Moranghe le mira fijamente, con seriedad.

-“Ve a acostarte... ¡Vamos!”

Moranghe se retira.

-“3 de marzo, él no lo sospecha, pero yo estoy seguro —escribe en su diario, por la noche— su voz es un milagro; la promesa de un don estacional...”

#### CUARTA ESCENA: AUDICIÓN ANTE LA CONDESA Y RECONCILIACIÓN

Clément dirige el coro delante de una audiencia de invitados importantes que asisten al internado. Todos cantan con toda la seriedad que el acto se merece. Pero Moranghe está apartado, apoyado en una columna, presenciando la representación de la que no participa (ya que C. le había excluido, diciéndole que no era esencial, para hacerle comprender que debía valorar lo que estaba haciendo...) Cuando la obra llega al punto donde, en los primeros ensayos, Moranghe debía interpretar un solo, C. se dirige al niño y con la mano le hace un gesto firme indicándole “adelante, es tu turno”. Dos niños murmuran entre ellos:

-“Va a hacerle cantar”

-“Es increíble”

-“Silencio”, exige el portero que está detrás de ellos.

-Nuevamente, Clément hace el gesto de “adelante, puedes empezar”. Moranghe se endereza y comienza a cantar bajo la dirección de su maestro. Clemente, le dirige y su mirada parece ensimismarse en la experiencia de escuchar la prodigiosa voz de este niño. Un rostro se vuelve serio, como

Moranghe canta con todo el interés su solo

Y Clément, le sigue dirigiendo, cada vez más inmerso en la experiencia, como contemplando algo superior, sus labios se mueven también acompañando la voz de Moranghe... Esboza una cálida sonrisa y Moranghe sonríe a su vez... Mientras el coro de niños vuelve a cantar y le acompaña...

“Y en los ojos de Moranghe, que llevaba tan bien mi compás, leí de pronto muchas cosas: orgullo, la alegría de sentirse perdonado... Pero, también, ¡y eso era nuevo para él! “casi” agradecimiento”

## QUINTA ESCENA: LA DESPEDIDA

C. sale del edificio y se dirige a la puerta de entrada del centro. Echa una mirada de reojo como buscando a alguien... No ve a nadie y piensa:

“Esperaba que los alumnos no acataran las órdenes y vinieran a despedirme... Pero, ¡nada! La obediencia de esos niños se parecía mucho a la indiferencia”.

Un gesto de amargura se dibuja en su rostro... Su cabeza inclinada y su caminar lento...llevando su maleta. “¿Y Moranghe?...” [¿Qué pasará con él]—y se responde desalentado—“¡En fin!”

Sigue caminando, se encuentra en su camino con muchos aviones de papel tirados por tierra, levanta la mirada como buscando la causa o el lugar de dónde provienen. Se inclina apresuradamente a recoger uno, y al ver de qué se trata, recoge unos cuantos más.

-“Hasta pronto, Sr. Mathieu” —pone el primer avión de papel, escrito con tinta azul, unas letras temblorosas.

-“Adiós, cabeza obús”

Y miró hacia arriba: vio caer motones de aviones de papel que manos invisibles de niños lanzaban desde una estrecha y alta ventana del alto edificio de piedra. Sujetando unos cuantos aviones entre sus manos, su expresión se conmovió

“En el primero reconocí la letra esmerada de Boniface. Las faltas de ortografía eran de Pépinot, claro! Este otro con sus notas de música, llevaban la firma de Moranghe... ¡Y este...! ¡Y este...!”, se decía emocionado, mientras reconocía quiénes eran sus autores... Levantó la vista, una sonrisa conmovida se dibujó en su rostro:... en lo alto del edificio, las manos de los niños se agitaban en señal de despedida. Se conmovió aún más y pareció comenzar a llorar... Recogió su maleta (que había dejado en el suelo) y apretando los aviones de papel comenzó a caminar nuevamente hacia la puerta de entrada... Volvió nuevamente la vista hacia atrás, esta vez con una expresión más profunda de alegría, y un gesto de suspiro... Sonrió y siguió caminando...

-“Adiós, señor Mathieu, adiós”—gritaban los niños a coro, mientras agitaban sus pequeñas manos en señal de despedida. Sus cabezas no se divisaban porque la ventana estaba demasiado alta.

(...)

Abrió la puerta de hierro que llevaba al exterior del lugar:

“En ese instante sentí una bocanada de alegría y optimismo... ¡Se lo habría gritado al mundo entero!... Pero, ¿quién me habría escuchado? ¡A mí!: de cuya existencia nadie sabía... El gran artista iba a recuperar su condición de hombre” (dice en un tono impregnado de tristeza, amargura e ironía)... Me llamo Clément Mathieu, músico fracasado, vigilante en paro...”

Sigue caminando, tristemente, con su maleta sujeta con una mano y el montón de barcos de papel en otra... Al fondo, la gran puerta de metal entreabierta que dejaba detrás el edificio y los niños”



---

### 2.3.2. NOVELAS

---

#### “LA CARRETERA” DE CORMAC MCCARTHY (2007)

---

Se había guardado en el bolsillo un puñado de pasas envueltas en un paño y al mediodía se sentaron en la hierba seca junto a la carretera y se las comieron. El chico le miró. No hay nada más, ¿verdad?, dijo.

No. Nada más.

¿Ahora nos moriremos?

No.

¿Qué vamos a hacer?

Primero beberemos un poco de agua. Luego seguiremos andando por la carretera.

Vale.

(p. 69)

#### “MAL DE ESCUELA” DE DANIEL PENNAC (2008)

---

...Tenéis razón, sí, el paro, sí, la concentración de los excluidos, sí, las agrupaciones étnicas, sí, la tiranía de las marcas, la familia monoparental, sí, el desarrollo de una economía paralela y los chanchullos de todo tipo, sí, sí, sí.

...Pero guardémonos mucho de subestimar lo único sobre lo que podemos actuar personalmente y que además data de la noche de los tiempos pedagógicos: la soledad y la vergüenza del alumno que no comprende perdido en un mundo donde todos los demás comprenden.

Sólo nosotros podemos sacarlo de aquella cárcel, estemos o no formados para ello.

(p. 36)

Los profesores que me salvaron —y que hicieron de mí un profesor— no estaban formados para hacerlo. No se preocuparon de los orígenes de mi incapacidad escolar. No perdieron el tiempo buscando sus causas ni tampoco sermoneándome. Eran adultos enfrentados a adolescentes en peligro. Se dijeron que era urgente. Se zambulleron. No lograron atraparme. Se zambulleron de nuevo, día tras día, más y más... Y acabaron sacándome de allí. Y a muchos otros conmigo. Literalmente, nos repescaron. Les debemos la vida.

(p. 36)

Sin porvenir.

Niños que *no llegarán* a nada.

Niños desesperantes.

La escuela, después la secundaria, el bachillerato, yo también creía absolutamente en esta existencia sin porvenir.

Yo diría que era incluso lo primero de lo que se convence a un mal alumno.

—¿Con semejantes notas qué puedes esperar?

—¿Crees que pasarás a primero de secundaria? (A segundo, a tercero, a cuarto, a quinto, a sexto...)

—¿Qué tanto por ciento de probabilidades crees que tienes de pasar el bachillerato? Calcúlalo tú. ¿Qué porcentaje?

... ¿El certificado de estudios, Pennacchioni? ¡No lo obtendrá nunca! ¿Me oye usted? ¡Nunca!

... Prohibido el porvenir.

A fuerza de oírlo me había hecho una representación bastante concreta de mi vida sin futuro. No era que el tiempo dejara de pasar, ni que el futuro no existiese; *era que yo seguiría siendo el mismo que soy hoy*. No el mismo, claro está, no como si el tiempo no hubiera corrido, sino como si los años se hubieran acumulado como si nada cambiase en mí, como si mi instante futuro amenazase con ser del todo semejante a mi presente. ¿De qué estaba hecho mi presente? De un sentimiento de indignidad que saturaba la suma de mis instantes pasados. Yo era una nulidad escolar... *y nunca había dejado de serlo*. Está claro que el tiempo pasaría, y el crecimiento, y los acontecimientos, y la vida, pero yo pasaría por esta existencia sin obtener nunca *resultado* alguno. Era mucho más que una certeza, era yo.

(p. 53)

La mayoría de mis alumnos fueron pues, como lo fui yo mismo, niños y adolescentes con dificultades escolares más o menos grandes. Lo más afectados presentaban poco más o menos los mismos síntomas que yo a su edad: pérdida de confianza en uno mismo, renuncia a cualquier esfuerzo, incapacidad para la concentración, dispersión, mitomanía, constitución de bandas, alcohol a veces, drogas también, supuestamente blandas, pero aún así algunas mañanas tenían la mirada más bien líquida...

Eran *mis* alumnos... Parte de mi oficio consistía en convencer a *mis* alumnos más abandonados por ellos mismos de que la cortesía predispone a la reflexión más que una buena bofetada, de que la vida en comunidad compromete, de que el día y la hora de entrega de un ejercicio no son negociables, de que unos deberes hechos de cualquier modo deben repetirse para el día siguiente, de que esto, de que aquello, pero *de que nunca, jamás de los jamases, ni mis colegas ni yo les dejaríamos en la cuneta*.

(p. 143)

Era nuestro profesor de matemáticas en bachillerato... Nos esperaba sentado a su mesa, nos saludaba amablemente y, después de sus primeras palabras, nos adentrábamos en las matemáticas... Bal estaba amasado con su materia y sus alumnos... El día de nuestro encuentro, cuando los peores de

nosotros habían alardeado de sus ceros, él había respondido sonriendo que no creía en los conjuntos vacíos. A continuación hizo unas cuantas preguntas muy sencillas y había considerado nuestras respuestas elementales inestimables pepitas de oro, algo que nos había divertido mucho. Luego escribió en la pizarra el número 12, preguntándonos qué estaba escribiendo.

Los más despiertos habían buscado una salida.

—¡Los doce dedos de la mano!

—¡Los doce mandamientos!

Pero la inocencia, en su sonrisa, realmente desalentaba:

—Es la nota mínima<sup>12</sup> que tendréis en el examen de bachillerato.

Añadió:

—Si dejáis de tener miedo.

Y más aún:

—Por lo demás, no lo repetiré. Aquí no vamos a ocuparnos del examen de bachillerato, sino de las matemáticas.

De hecho, no nos habló ni una sola vez del examen. Metro a metro, dedicó aquél año a sacarnos del abismo de nuestra ignorancia, divirtiéndose en hacerlo pasar por el pozo mismo de la ciencia; se maravillaba siempre de lo que sabíamos a pesar de todo.

—Creéis que nos sabéis nada, pero os equivocáis, os equivocáis, ¡sabéis muchísimas cosas! Mira, Pennacchioni, ¿sabías que lo sabías?

Está claro que esta mayéutica no bastó para convertirnos en genios de las matemáticas, pero por muy profundo que fuera nuestro pozo, el Señor Bal nos llevó hasta el nivel de la barandilla: la media en el examen de bachillerato. Sin la menor alusión, nunca, al calamitoso porvenir que, según nos decían tantos profesores desde hacía tanto tiempo, nos aguardaba.

(pp. 219-220)

#### “EL PRIMER HOMBRE” DE ALBERT CAMUS (2003)

---

No había conocido a su padre, pero solían hablarle de él en una forma un poco mitológica y siempre, llegado cierto momento, había sabido sustituirlo. Por eso Jacques jamás lo olvidó, como si, no habiendo experimentado realmente la ausencia de un padre a quien no había conocido, hubiera reconocido inconscientemente, primero de pequeño, después a lo largo de toda su vida, el único gesto paternal, a la vez meditado y decisivo, que hubo en su vida de niño. Pues el señor [Germain]<sup>13</sup>, su maestro de la última clase de primaria, había puesto todo su peso de hombre, en un momento dado, para

---

<sup>12</sup> En Francia se usa el sistema numérico del 0 al 20, donde del 10-12 es “aprobado”.

<sup>13</sup> En esta novela autobiográfica inconclusa, Albert Camus escribe a veces el nombre ficticio de “Bernard” para hablar del profesor de Jacques (que es él mismo) y otras veces su nombre real: Germain. Sustituyo el primero por este último para que el relato sea coherente.

modificar el destino de ese niño que dependía de él, y en efecto, lo había modificado.

(p. 120)

Sólo la escuela proporcionaba esas alegrías a Jacques y a Pierre. E, indudablemente, lo que con tanta pasión amaban en ella era lo que no encontraban en casa, donde la pobreza y la ignorancia volvían la vida más dura, más desolada, como encerrada en sí misma; la miseria es una fortaleza sin puente levadizo. Pero no sólo era eso...

No, la escuela no sólo les ofrecía una evasión de la vida de familia. En la clase del señor [Germain] por lo menos, la escuela alimentaba en ellos un hambre más esencial todavía para el niño que para el hombre, que es el hambre de descubrir.

En las otras clases les enseñaban sin duda muchas cosas, pero un poco como se ceba a un ganso. Les presentaban un alimento ya preparado rogándoles que tuvieran a bien tragarlo.

En la clase del señor Germain, sentían por primera vez que existían y que eran objeto de la más alta consideración: se los juzgaba dignos de descubrir el mundo.

(pp. 127-128)

Unos días más de trabajo duro y las últimas lecciones las recibieron en casa del propio maestro... y una mañana, en la parada del tranvía, cerca de la casa de Jacques, los cuatro alumnos provistos de carpeta, regla y pluma, rodearon al señor Germain, mientras Jacques veía a su madre y su abuela, asomadas al balcón de su casa y haciéndoles grandes gestos...

—No os pongáis nerviosos —repetía el maestro— Leed bien el enunciado del problema y el tema de la redacción. Leedlos varias veces. Tenéis tiempo.

Sí, los leerían varias veces, obedecerían al maestro, que lo sabía todo y a cuyo lado la vida no ofrecía obstáculos, bastaba con dejarse guiar por él. En ese momento se oyó una algarabía junto a la puerta pequeña. Los sesenta alumnos reunidos se encaminaron hacia allí. Un bedel había abierto la puerta y leía una lista. El nombre de Jacques fue uno de los primeros que se pronunciaron. De la mano de su maestro vaciló.

—Anda, hijo mío— dijo el señor [Germain]

Jacques, se acercó a la puerta y en el momento de franquearla, se volvió hacia su maestro. Allí estaba, alto, sólido, sonreía tranquilamente a Jacques y meneaba la cabeza afirmativamente...

A mediodía, el maestro los esperaba a la salida... A la una volvió a acompañarlos. A las cuatro todavía estaba allí examinando sus trabajos. La puerta se abrió y el bedel leyó de nuevo una lista mucho más corta que, esta vez, era la de los elegidos. En el bullicio, Jacques no oyó su nombre. Pero recibió una alegre palmada en la nuca y oyó que el señor [Germain] le decía:

—Bravo, mosquito. Has aprobado.

...

—Iré a ver a vuestros padres—decía el señor... [Germain]— Pasaré primero por casa de Cormery, que es el que está más cerca.

Y en el pobre comedor ahora lleno de mujeres donde estaba su abuela, su madre... y sus vecinas, él seguía pegado al lado de su maestro, respirando por última vez el olor de agua de colonia, pegado a la tibieza afectuosa de ese cuerpo sólido, y la abuela resplandecía delante de sus vecinas.

—Gracias, señor [Germain], gracias—decía, mientras el maestro acariciaba la cabeza del niño.

—Ya no me necesitas —le decía— tendrás otros maestros más sabios. Pero ya sabes dónde estoy, ven a verme si precisas que te ayude.

Se marchó y Jacques se quedó solo, perdido en medio de esas mujeres, después se precipitó a la ventana, mirando a su maestro, que lo saludaba por última vez y que lo dejaba solo, y en lugar de la alegría del éxito, una inmensa pena de niño le estremeció el corazón, como si supiera de antemano que con ese éxito acababa de ser arrancado el mundo inocente y cálido de los pobres... para ser arrojado a un mundo desconocido que no era el suyo, donde no podía creer que los maestros fueran más sabios que aquél cuyo corazón lo sabía todo, y en adelante tendría que aprender, comprender sin ayuda, convertirse en hombre sin el auxilio del único hombre que lo había ayudado, crecer y educarse solo, al precio más alto.

(pp. 150-153)

19 de noviembre de 1957

*Querido señor Germain:*

*Esperé a que se apagara un poco el ruido que me ha rodeado todos estos días antes de hablarle de todo corazón. He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido. Pero cuando supe la noticia, pensé primero en mi madre y después en usted. Sin usted, sin la mano afectuosa que tendió al niño pobre que era yo, sin su enseñanza y su ejemplo, no hubiese sucedido nada de todo esto. No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y de corroborarle que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso en ello continúan siempre vivos en uno de sus pequeños escolares, que, pese a los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido.*

*Lo abrazo con todas mis fuerzas.*

*Albert Camus*

(p. 295)

“CARTA AL PADRE” DE FRANZ KAFKA (COMO CITADO EN MOELLER, 1970)

---

Bastaba, simplemente, ser dichoso por alguna cosa, sentirse colmado por ella, entrar en casa y decirlo, para recibir, a modo de respuesta, una sonrisa irónica, un meneo de la cabeza, un tamborileo de los dedos sobre la mesa: “Yo he visto cosas muchos mejores”; o bien: “¡A mí me lo vas a decir!”; o bien: “¡No

tengo la cabeza tan descansada como tú!"; o bien: "¿Y qué ganas tú con eso?", o bien, por último: "¡Vaya una cosa!". Es evidente que no se te podía pedir entusiasmo para cada una de nuestras infantiles bagatelas, mientras tú estabas sumido en preocupaciones e inquietudes... Pero lo cierto es... que el valor, el espíritu decidido, la seguridad, la alegría de hacer tal o cual cosa, no podían durar hasta el fin cuando tú te oponías...

(pp. 252-253)

Cuando emprendía algo que te desagradaba y tú me amenazas con un fracaso, mi respeto a tu opinión era tan grande que el fracaso era ineluctable, aun cuando no debiera producirse hasta más tarde. Perdí toda confianza en mis propios actos. Me torné vacilante, indeciso. A medida que me iba haciendo mayor, iba aumentando el material que podías oponerme como prueba de mi escasa valía. Poco a poco, los hechos te dieron razón en ciertos aspectos.

(p. 253)

... se me dio libertad para elegir una carrera. Pero, ¿acaso era yo capaz entonces de aprovechar de algún modo, verdaderamente, aquella libertad? ¿Me quedaba aún bastante confianza en mí mismo para soñar con dedicarme a una auténtica profesión? Mi propia estima dependía bastante más de ti... que de cualquiera otra cosa, más, por ejemplo, que de cualquier éxito externo. Este me confortaba un instante, pero quedaba sin efecto, mientras que, de la otra parte, tu peso tiraba de mí, cada vez con más fuerza, hacia abajo.

(p. 272)

#### 2.4. EXTRACTOS DE CARTAS DE ALUMNOS DE PEDAGOGÍA A SU PROFESOR

Las cartas, cuyos fragmentos recojo a continuación, me fueron gentilmente proporcionadas en su totalidad por un catedrático en un área de pedagogía, de una universidad española que dejaba la enseñanza (curso 2007/2008) para asumir sus funciones en el Consejo de Evaluación de su Comunidad y que estaba en vísperas de ser operado por un cáncer. La persona en cuestión (de quien no quiero revelar más datos) es reconocida a nivel *mundial* por su entrega apasionada, esperanzada y seria a la enseñanza y a la formación (directa o mediante sus libros) de los educadores.

Estos fragmentos recogen la experiencia de un profesor universitario esperanzado que, ante el acontecimiento de su retirada de la enseñanza, recibió improvisados y apresurados muestras escritas de los sentimientos de sus alumnos en aquel momento. Todos los autores de estas cartas se abren ante alguien que saben que dentro de unas horas dejarán de ver y le manifiestan el *significado* que la relación y la enseñanza de este

educador ha supuesto para ellos. Lo que viene a continuación es una selección que hago de las cartas de los alumnos de primero y de cuarto año de pedagogía de una universidad española. A juicio personal, los jóvenes que escriben a continuación nos ofrecen con sus propias palabras una revelación indirecta del significado vivido de algunas dimensiones de la experiencia: ¿qué es lo que consigue la esperanza de un educador?, ¿Cuál es su importancia?, ¿Cuál es su sentido?”. El profesor objeto de estas palabras nos ha señalado que estas cartas son para él “certificados de esperanza”<sup>14</sup>

La contextualización que nos hace el mismo profesor (en una nota manuscrita al margen de la primera página del conjunto de cartas) es la siguiente: “Contexto: Superado el cáncer (de momento) en febrero de 2008 abandono la universidad X, y dejo mis clases para ir a trabajar a X en la Agencia X de Evaluación. Me despedí de mis alumnos en clase, y al día siguiente me enviaron estas cartas”.

---

#### 2.4.1. ALUMNOS DE PRIMER CURSO

---

“Para nosotros ha sido un orgullo haber dado clase con usted, para muchos de nosotros usted ha sido la causa de seguir en esta carrera, ya que muchos de nosotros entramos en esta carrera como 3ª, 4ª, incluso 6ª opción y teníamos pensamiento de cambiarnos el año que viene, ya que no encontrábamos respuesta a nuestra pregunta de por qué seguimos aquí y muchos la encontramos en el momento que dimos clase con usted. Siempre ha sabido transmitir lo mejor de usted y por eso, aunque sólo hayan sido cuatro meses con usted, nos emocionamos muchísimo al comunicarnos esta tan desagradable noticia.

Queremos decirle sobre todo MUCHAS GRACIAS por transmitirnos la educación con esa pasión y entusiasmo que tan pocos (por no decir ninguno) profesores tienen, por hacernos las clases tan amenas, divertidas y sobre todo educativas inconscientemente. Por ser una gran persona y enseñarnos que, antes de ser profesores que enseñan, hay que ser humanos que se preocupan por los demás... Muchos abrazos de sus alumnos de 1º de pedagogía, que le podemos asegurar que nunca le olvidarán” (T.N.)<sup>15</sup>

“Hola... probablemente no sepa ni quién soy, como es lógico éramos muchos alumnos... Soy una alumna suya de primero de pedagogía la verdad que la noticia que nos dio nos ha sentado mal a todos... al principio creí que era una de esas bromas que hace usted para remarcar el contenido de alguna enseñanza pero bueno al final hemos visto que no y la verdad algunos han llorado, otros como yo se han quedado con un nudo en la garganta. Como lo veo a usted como un profesor que se implica, un profesor de humanidad como dice usted, he querido enviarle este mail diciéndole lo mucho que lo vamos a echar de menos, es usted el mejor profesor que te [sic] tenido a lo largo de mis 18 años... después de una

---

<sup>14</sup> En comunicación personal mediante correo postal (03/10/08).

<sup>15</sup> Mantengo las iniciales de los nombres verdaderos.

profesora que tuve en 3º curso... porque sus clases me hacían aprender a ser buena profesora el día de mañana y lo más importante a ser buena persona... la combinación resultaba perfecta (...) Bueno sin más me despido deseando poder llegar a ser el día de mañana tan buena profesora como lo es usted, y por supuesto una profesora de humanidad y que mis alumnos me cojan e cariño que le hemos cogido a usted en tan sólo un cuatrimestre” (D. P., las negritas son suyas).

“Me gustaría poder contarle todo lo que me ha hecho sentir en sus clases y para la gran cantidad de cosas para las que me ha ayudado, pero son tantas cosas que no caben en un folio de papel. Para empezar, el primer día de clases, coincidiendo también con mi primer día en la universidad X, aprendí muchísimo sobre lo que me esperaba aquí y también sobre mí misma, cuando llegué a casa estuve toda la noche hablándole a mi familia y a mis amigos de usted. Los lunes y los miércoles iba a la clase deseando que llegara la hora de su asignatura, ya que en sus clases siempre me he divertido, emocionado y sobretodo aprendido más que en toda mi trayectoria académica” (VdO).

“Durante mis años como estudiante de primaria, secundaria y bachillerato han sido varios los profesores que han marcado esos años e incluso aún los recuerdo con algunos antiguos compañeros como un profesor diferente a los demás. Sin embargo, ninguno de ellos ha conseguido lo que usted: que no saliese de ninguna clase pensando, planteándome cosas que anteriormente ni se me hubieran ocurrido; que a la hora de hacer algo, antes pensara en algo que usted nos comentó en la clase. Tan sólo han sido cuatro meses los que hemos podido disfrutar de sus clases, de sus anécdotas, de sus consejos, pero estoy segura de que la mayoría no lo olvidaremos y lo tendremos presente ya para siempre” (M. G.)

“Poco a poco nos fue introduciendo la materia con cariño, saber estar y sobre todo sin tener que engullir 2 kilos de folios la noche antes de un examen... Gracias por enseñarnos a amar la vida, el momento; gracias por contagiarnos su forma de pensar y actuar respecto a un público, gracias por hacerme olvidar los nervios en distintas situaciones pero sobre todo gracias por habernos enseñado esa forma particular suya de “enseñar” y de amar la vida. Sin más, Gracias de verdad” (E.S.)

“En las cartas de mis compañeros ya habrán alabado hasta la saciedad sus dotes como profesor, como formador de seres humanos, como instigador de un espíritu crítico, como pensador incansable y otras miles de características que cualquier persona podría descubrir en apenas diez minutos de conversación con usted.

No quiero convertir esta carta en otra simple alabanza más. Prefiero hacer hincapié en la característica que, a mi parecer, mayor importancia le da, y no es otra que la sencillez. Si por algo sus clases pueden definirse como el único proceso verdaderamente educativo que muchos de nosotros hemos vivido en aproximadamente veinte años, es porque sus palabras no van dirigidas a alumnos, sino a personas con voluntad propia. Dice mucho de usted que, contando con una inmensa cultura, sabiduría y extensísimo currículum académico, lleve tantos años dando clases a alumnos de primero de pedagogía. Alumnos que otros profesores no dudarían en llamar “panda de incultos que no saben lo que quieren”.



Desde la primera hora de clases que nos dio, supe que no iba a ser un profesor normal, ni una hora como las demás. Las dos horas de los lunes se hacían esperar como lo más interesante de la semana en lo que a facultad se refiere... Sin más me despido, deseándole (ahora voy a ser todo lo egoísta que pueda) que cambie de opinión al poco tiempo de estar en X y decida volver a alegrarnos a todos unas pocas horas a la semana con sus clases. Muchas gracias por ayudarnos a descubrir quiénes somos” (J.R.R.)

“Gracias por habernos hecho ver que aprender puede ser divertido, gracias por hacernos ver que todo lo que se aprende se puede aplicar a nuestra vida. Gracias a usted he comprendido de qué iba la carrera de pedagogía y de cómo verdaderamente hay que actuar cuando salgamos de aquí. El profesor por el que los lunes no sólo merecía la pena ir, sino también era un alegría porque sabíamos que volvería a haber otra clase inolvidable como todas las anteriores y nos daba fuerza para los días siguientes. Usted ha sido el único profesor así que ha habido a lo largo de mis estudios. Cuando yo salga de aquí me encantaría ser como usted y hacer cuestionar a las personas como lo ha hecho usted con miles de preguntas de nuestra vida que en tan sólo dos horas usted contestaba y nos hacía ver que todo vale la pena y que todo se puede arreglar siendo una buena persona. Gracias por hacerme conocer otro modo de aprender” (E.C.)

“Me alegro de que me haya enseñado a apreciar mi carrera y tenga por seguro que cuando la acabe voy a sentirme orgullosa de dar clase a niños pues para mí es algo muy importante” (M.G.)

“...Su manera de dar clases me ha hecho entender que aparte de profesores o de pedagogos, somos personas y que tenemos que vivir nuestro trabajo porque somos los futuros responsables de que esos niños crezcan como personas y como auténticos humanos.

El trabajo que usted ha realizado durante este tiempo creo que ha sido una de las principales causas por la que mucha gente se ha quedado en la carrera, porque usted nos ha hecho comprender sus clases de una manera diferente y amena.

Espero que usted no cambie nunca, y que nunca se olvide de lo que nos ha aportado a cada uno de nosotros, no le olvidaremos nunca” (M.B.).

“Nos ha transmitido con mucha fuerza lo mejor de usted, con muchas ganas y expresividad, consiguiendo que estemos a gusto en las clases de X” (C.M.)

“no sé, tal vez en uno de esos momentos en los que necesitas a alguien que simplemente calle y escuche y no simplemente te oiga. Pues por esa sensación que me daba usted, y esa serenidad que podía llegar a transmitir, viendo cómo se ve la vida desde sus ojos y la transmitía a los que se encontraban tras la mesa del profesor con esas ganas y ese ímpetu día tras día, es lo que me ha llegado de usted haciéndome ver la vida de otro modo, que hay que disfrutarla y dejar de lado los problemas simplemente solucionándolos y así dejar de tener esas preocupaciones, usted hacía de algún modo que durante una pequeñísima porción del día todo pareciese más fácil” (M. Z.)

“Me gustaría darle gracias por el cálido recibimiento que nos dio el primer día, esas palabras a unos universitarios noveles que no sabían muy bien donde se habían metido y algunos ni siquiera el porqué... Encontré por fin un modelo que quiero seguir como profesional. Después de mucho tiempo no sólo pude entrar en la facultad para poder sentirme realizado, sino que además de empezar el camino hacia mi vocación, encontré profesores que nos sólo nos habéis dado una enseñanza que nos valía para aprobar un examen y una asignatura, sino que nos habéis dado valores que van más allá de las aulas... Nos has transmitido inquietud, valores, y un afán de mejorar las cosas dentro de la educación” (F. J. C.)

“en este corto período de tiempo creo que nos ha transmitido mucho más que profesores que nos han dado clases durante nuestras vidas... Va a ser muy difícil que olvidemos sus clases, consejos e interpretaciones, con las que ha puesto sonrisas a sus alumnos y ha hecho mucho más llevadero el comienzo de las semanas de clase... Se nota que le apasiona mucho este mundo y además se muestra cercano a nosotros lo que nos facilita mucho las cosas” (A. R.)

“Nos ha brindado momentos estupendos, en los que hemos percibido que siguen habiendo profesores que realmente se preocupan por el saber de sus alumnos, y que disfrutan enseñándoles a otros la cultura y las experiencias que les ha aportado la vida. Aunque suene a película me ha marcado en estos meses, porque nunca había tenido un profesor tan entregado, que transmitiese sus conocimientos y vivencias con tanta eficacia y seguridad, y se lo digo de corazón. De ahí que muchos de mis compañeros hayan seguido estudiando pedagogía, gracias a esos momentos de comprensión y sinceridad que usted nos ha aportado” (L. J.)

---

#### 2.4.2. ALUMNOS DE CUARTO CURSO

---

“Aquel primer día de clase (y no sólo de clase, ¡de UNIVERSIDAD!), con todos aquellos nervios que nos acompañaban... Y, una vez ubicados en el aula, expectantes y deseosos de conocer a quien nos daría esa asignatura que arrancaba los motores de nuestra nueva vida, “Teoría...”, ya sabía que a partir de entonces mi vida no sería la misma, que daba comienzo una nueva etapa y que la madurez nos vendría a marchas forzadas. Esa asignatura que nos sonaba a “enseñanza aburrida y poco práctica, la típica en la que te tienes que aprender folios y folios de memoria, y en la que no se realiza demasiado aprendizaje...”. Y cuando apareció aquel hombre con aspecto serio y severo, creo que la mayoría pensó para sí mismo que no se equivocaba en su primera impresión sobre lo que serían aquellas clases venideras.

Pero, tras esas dos primeras horas, la sorpresa que me llevé fue tan agradable que, de seguro, fue de las que más huella dejó en mis cuatro años de vida en esta universidad, por no decir la que destacó sobre todas. Los conocimientos adquiridos ese año con usted fueron, sin duda, los más significativos de toda la carrera, y sus clases las más provechosas, a las que acudíamos con más ganas (personalmente, es a la única asignatura a la que no he faltado ni una sola clase), con ansias de ver qué sorpresas nos depararía cada nueva lección. Esas clases, que no eran las típicas teóricas... se han grabado todas y cada una en nuestra memoria.

Sus clases me impactaron tanto que avivaron mi interés por estudiar y seguir aprendiendo y formándome para aquello a lo que quiero dedicarme. Si algún día llego a ser profesora, ojalá sea capaz de reflejar una mínima parte de lo que usted nos ha enseñado... Sus enseñanzas y sus ánimos nos acompañarán siempre. Gracias por habernos dado tanto.”

(A.M.)

“Nos dijo una vez que una de las pocas satisfacciones que tiene el profesor es saber que es querido por sus alumnos, y que muchas veces uno no llega a saberlo, así que con estas líneas, que es lo mínimo que podemos hacer, queremos hacerle llegar este sentimiento. Porque cada vez que hablamos de educación o de profesores siempre acaban saliendo sus clases como modelo a seguir, porque a muchos nos abrió los ojos y nos hizo ver la educación como una vocación y como algo maravilloso, y porque hubiera pagado por asistir a sus clases y escucharle durante muchos años más... Habrá muchísima gente que le quiere y, entre ella, unos veinteañeros a los que les enseñó muchas cosas sobre educación, pero también sobre la vida, porque a pesar de estar muy por encima de nosotros en muchos aspectos, nunca hizo alarde de ello, y siempre se puso a nuestra altura” (P.M., alumno de cuarto de pedagogía).

“Madrugamos y nos sentíamos nerviosos... ¿Por qué? Sencillo: ese día íbamos a conocer algo distinto en el camino de nuestro desarrollo... ¡la universidad!... Entré en esa clase... vi como el señor con aspecto de catedrático entraba tras de mí y se posicionaba en el sillón de profesor: “pues vaya, y encima esta materia se llama ‘Teoría...’, ¡no la apruebo ni en broma!”

¿Por qué cometeremos tan a menudo el fallo de dejarnos llevar por los estereotipos...? Seguramente no habrá respuesta para esto, lo importante es que ese señor con aspecto de catedrático (que, por cierto, lo era)... fue el culpable de mil maravillas... culpable de que muchos de los que ni siquiera sabíamos qué era la pedagogía, no sólo lo aprendiéramos, sino que la abrazáramos como amante; culpable de que muchos de nosotros nos quedáramos entre las seguras murallas de la facultad algunos años más, para formarnos y ejercer una profesión tan amada y deseada... Con la simple esperanza de que nuestros alumnos consigan una milésima parte de lo que ese señor ha conseguido en nosotros...”

(S.G.G. y S.L.C.)

---

SEGUNDA PARTE: REFLEXIONAR  
LA EXPERIENCIA

---





## CAP. 3. ANÁLISIS REFLEXIVO DEL MATERIAL EXPERIENCIAL

---

### 3.1. ANÁLISIS MACRO-TEMÁTICO Y MICRO-TEMÁTICO

---

#### 3.1.1. REFLEXIÓN MACRO-TEMÁTICA

---

##### P1: NO HE PODIDO BORRAR LA MIRADA DEL NIÑO

Un momento de EP vivido con un menor resulta más significativo para motivar el trabajo del educador que cualquier otro tipo de conocimiento profesional acerca del mismo.

La esperanza del educador se fortalece con las experiencias significativas vividas con los educandos.

##### P2: “SENTÍ QUE SE ME ROMPIÁN LOS ESQUEMAS. MÁS BIEN, SE ME AMPLIABAN”

Un educador puede vivir el progreso significativo de un niño como una transformación ampliadora de su visión respecto de lo que se puede esperar de los niños, incluso de los más problemáticos (P2)

##### P3: “SU PREGUNTA ME IMPACTÓ PROFUNDAMENTE, Y ME HA HECHO PENSAR MUCHO”

Un profesor vive la esperanza hacia un niño como una forma de “lealtad” hacia él cuando experimenta dificultades para responder favorablemente a la acción educativa y, simultáneamente, como el compromiso de ofrecer posibilidades a este niño para que desarrolle positivamente sus potencialidades o aptitudes.

P4: "PROCURO HACERLE MUCHO CASO Y SE ESTÁ COMPORTANDO MUY BIEN"

Un EE ve "necesidades" pedagógicas en donde, aparentemente, pueden observarse "problemas" o dificultades.

Un EE afronta a un niño difícil desde la perspectiva de la posibilidad y las potencialidades.

P5: "LO QUE LE PASA A ESTE NIÑO, ES QUE YO DIGO SIEMPRE QUE SE PORTA BIEN"

La EP entraña afecto y confianza en los educandos y estos dos sentimientos son activados cuando se viven situaciones problemáticas con ellos/as.

P6: "CUANDO VEO A UN NIÑO QUE LE CUESTA APRENDER INTENTO OBSERVARLO PARA VER EN QUÉ ASPECTO DESTACA Y FELICITARLO"

Un educador con esperanza busca de forma constante los aspectos en que cada niño destaca, o puede llegar a destacar, con el fin de potenciarlos.

P7: "INDEPENDIENTEMENTE DE LO QUE YO RECIBIESE DE L., ÉL PODÍA RECIBIR MUCHO DE MÍ Y ESO NO SE LO QUITARÍA NADIE"

La esperanza implica un proceso de reflexión solícita acerca de un alumno para prepararse a la relación directa con él de modo pedagógico.

Las reflexiones esperanzadas del educador le predisponen a acoger al alumno de forma positiva cuando se relaciona con él.

La esperanza puede ser vivida como un "dar el primer paso" favorable (en la reflexión, actitud, acciones) ante el reconocimiento y encuentro de los dificultades de un niño concreto.

P8: "NUNCA ME DIRIGÍA LA PALABRA, [AHORA] VIENE A SALUDARME E INCLUSO ME ABRAZA"

Los cambios positivos, aunque manifestados en gestos sencillos, alientan las esperanzas de los profesores sobre el futuro de los niños que educan



P9: “DESDE LUEGO, NO TENÍA ESPERANZAS DE ARREGLAR TODO EL PROBLEMA, PERO SÍ UNA PARTE”

Tener esperanza es asumir la responsabilidad con respecto de la situación (difícil) del educando y buscar soluciones prácticas (aunque sean exigentes desde el punto de vista laboral) para superar esas dificultades.

La esperanza supone una gran implicación personal por parte del educador y la búsqueda de mecanismos para facilitar el alcance de lo que se aspira del educando.

Un educador vive la esperanza en medio de los “avances” y “retrocesos” del proceso de maduración y aprendizaje del educando y del proceso de su relación con él.

P10 “ESTO ME CORROBORABA QUE VALE LA PENA...”

Tener esperanzas por un niño es vivir en una permanente búsqueda de aquello (estrategias, acciones, actitudes, etc.) que le pueda ayudar a superar sus dificultades.

La esperanza del educador se fortalece cuando ve que sus alumnos han superado situaciones difíciles y alcanzan un estado de relativa “plenitud”.

Cuando un educando supera una situación difícil gracias a la ayuda pedagógica de su educador, le corrobora a éste que vale la pena el esfuerzo de educar.

P11: “¡Y CUÁL HA SIDO MI SORPRESA AL VER A D. EN UNA ACTITUD MUY CERCANA A MÍ, Y A LA VEZ MUY AFECTUOSA!”

Los cambios positivos de los niños pueden contradecir las reflexiones, explicaciones, expectativas, etc. “previsibles” de los educadores.

P12: “ACEPTÓ LA PROPUESTA Y SE CONVIRTIÓ EN UNA LECTORA”

El EE<sup>16</sup> idea formas creativas de llegar al alumno.

El EE no se detiene ante las negativas que pueda poner, en un primer momento, determinado educando.

---

<sup>16</sup> Introduciré a partir de aquí la abreviación EE para referirme a “un educador con esperanza”.

P13: “HABLAMOS DE LAS MARAVILLAS DE J... UN BUEN RATO ESTUVE MINTIENDO”

La EP de un educador puede actuar de un modo inconsciente para él mismo y no ser accesible al lenguaje y/o al razonamiento.

P 14: “DEJÓ EN MÍ UN MAL SABOR, EN CUANTO A QUE ME HIZO NOTAR CLARAMENTE MIS LIMITACIONES COMO MAESTRA...POR OTRO LADO, LLEGUÉ A LA CONCLUSIÓN DE QUE SE PODÍA HACER ALGO POR ÉL”

Un educador puede experimentar simultáneamente esperanza respecto de un niño a quien educa y desesperanza respecto de su papel en la superación de este niño.

P 15: “ESTE SERÁ EL ÉXITO QUE YO APROVECHARÉ PARA DARLE MÁS CONFIANZA...”

Una profesora con esperanza busca de forma activa y comprometida motivos para mantener su esperanza respecto de algún alumno.

El menor acontecimiento positivo en el desempeño de un niño puede ser acogido como “pretexto” para fomentar la esperanza cuando hay una actitud de solicitud pedagógica hacia los alumnos.

Encontrar motivos de esperanza para los casos difíciles o que, aparentemente, no progresan puede ser una experiencia “gratificante” para el educador comprometido/solícito.

P16: “LOS SIENTO CON LOS DEMÁS Y, EFECTIVAMENTE, SE PORTAN BIEN”

Una profesora con esperanza transmite expectativas positivas concretas y contribuye a su cumplimiento.

P17: DECIDÍ NO DEJARME LLEVAR POR LAS IMPRESIONES QUE ME DIERAN LAS OTRAS MAESTRAS SOBRE MIS FUTUROS ALUMNOS

La EP supone enfrentarse a los prejuicios acerca de los menores de quienes se es responsable.

Un EE es un adulto que adopta una actitud de apertura radical (libre de prejuicios) respecto de los niños/jóvenes a quienes se educa.

P 18: "ME INVITÓ A ARRIESGARME, A TENERLO EN EL AULA. ASÍ LO HICE"

La esperanza ante un alumno con dificultades supone asumir el "riesgo" de afrontar la relación con él y la disposición de agotar todas las posibilidades de relación y de trabajo pedagógico.

Un educador con esperanza respecto de un niño puede transmitirla a otro.

P 20: "TENÍA TODOS LOS INGREDIENTES PARA EL DESÁNIMO"

Un educador puede vivir su esperanza como un camino largo de búsqueda de respuestas pedagógicas para las dificultades de sus educandos.

El educador vive la esperanza pedagógica como una experiencia marcada por sentimientos de ánimo a la vez que de desánimo y de satisfacción e insatisfacción respecto de la situación de los educandos y respecto de sus propias posibilidades de transformarla.

P21: "LA CLAVE FUE EL INTENTAR ESPERAR DE CADA UNO LO QUE ERA CAPAZ DE DAR"

La esperanza del educador está influida por lo que espera realmente de sus alumnos, por lo que conoce de ellos y de sus circunstancias, y por lo que cree que en su radio de acción docente puede hacer.

P22: "(...) TRATARLA COMO SI NOSOTROS NO SUPIÉRAMOS NADA DE SUS 'SUCESOS PASADOS' "

Un educador con esperanza pedagógica está dispuesto a esperar algo totalmente nuevo y positivo de un niño/joven y, por tanto, le ofrece una nueva oportunidad educativa de forma auténtica.

P23: "ESTOY CONVENCIDA DE QUE SABRÁ ENCONTRAR SU CAMINO EN LA VIDA, AUNQUE NO LO VEA YO"

La esperanza supone confianza en el proceso de crecimiento y de cambio de los niños/jóvenes y en la influencia transformadora del educador.

Tener esperanza está relacionado con la posibilidad de "ver" cambios favorables en las personas a quienes se educa.

P24: “(...) YO LA IBA ALENTANDO A ANIMANDO: CONFIABA EN ELLA”

Tener esperanza pedagógica respecto de un menor supone compartir sus inquietudes y problemas; orientar sus decisiones y transmitirle los motivos personales de esperanza.

La esperanza implica seguir muy de cerca y compartir la trayectoria de un niño/joven en la conquista de sus logros académicos y/o personales.

P25: “NUNCA ME LO HABÍAN DICHO ASÍ”

La EP de un educador genera una transformación de la experiencia educativa y unos vínculos afectivos tan fuertes con el educando, que puede llegar a superar una situación escolar fracasada y la imagen negativa que tiene de sí mismo.

P 26: “(...) Sepan que mi función como profesor es despertar su interés...”

Un profesor con esperanza es capaz de sacar partido —desde el punto de vista del aprendizaje y la motivación— de las circunstancias educativas que vive y ayuda a que sus alumnos también lo hagan.

Un profesor con esperanza tiene metas claras y positivas y sabe transmitir las a sus alumnos.

P 27: “BUSQUÉ LA INSPIRACIÓN EN MI EXPERIENCIA PERSONAL”

Un educador con esperanza es capaz de comprender y asumir las dificultades de sus educandos y transmite esta comprensión de forma alentadora.

La esperanza pedagógica supone realismo para asumir las dificultades presentes y plantear alternativas prácticas para superarlas.

P 28: “¿ES ÚTIL TODO ESTE ESFUERZO?”

La esperanza pedagógica se mantiene con la convicción de que alguno de los educandos se va a beneficiar de la acción del educador aunque no sepa a ciencia cierta quién.

La esperanza pedagógica se reafirma cuando el educador constata, al cabo de un tiempo, que ha tenido una influencia efectiva sobre alguno de sus educandos.

**P30: “DECIDÍ NO PENSAR NADA Y EMPEZAR DE CERO PORQUE ME PARECIÓ QUE DEBÍA DARLE UNA OPORTUNIDAD”**

Tener esperanza supone adoptar una actitud paciente ante las dificultades de los educandos.

La esperanza va unida al gesto de ofrecer oportunidades a las personas de responder positivamente a los requerimientos del educador.

P31: “Sabía que podía sacar un bien para mi hijo con esta decisión, aunque me costara tomarla”

Tener esperanza de que un niño/joven progrese supone que el educador esté dispuesto a hacer un esfuerzo personal y pedagógico importante por el niño/joven.

El educador con esperanza está convencido de que todas sus iniciativas producirán un bien para el educando si estas iniciativas están orientadas realmente por esta intención.

La esperanza pedagógica se esfuerza por reconocer las posibilidades de cada persona y por mantener, consecuentemente, aspiraciones únicas para cada niño/joven.

**P32: “LA PRUEBA COMO PROCESO DE CRECIMIENTO Y MADURACIÓN”**

La esperanza de un/a padre/madre se arraiga en el amor hacia el hijo.

La esperanza pedagógica activa las energías y recursos espirituales de el/la padre/madre en situaciones especialmente “críticas”.

La esperanza de el/la padre/madre es como una energía que rodea al hijo en los momentos cruciales proveyéndole de un soporte firme o una especie de “atmósfera” protectora que le ayudan a afrontar la crisis.

**P33: “LAS SORPRESAS EN EL DÍA A DÍA”**

Tener esperanza pedagógica es estar dispuesto a dejarse sorprender por lo imprevisto o lo no-esperado—por demasiado bueno—de un niño/joven.

Un padre (educador) con esperanza acoge con alegría y satisfacción lo positivo que un niño/joven es capaz de manifestar de forma imprevisible.

P34: “DESPUÉS DE UNOS MINUTOS SIN PEDIRLE NADA, EL NIÑO APARECIÓ...”

Un educador con esperanza pedagógica cree<sup>17</sup> que su propio ejemplo influye en el comportamiento del niño/joven.

P35: “NO PUEDO TENER LA SEGURIDAD AL CIEN POR CIEN, PERO ESTOY CASI CONVENCIDA DE QUE CON EL TIEMPO D. LLEGARÁ A SER UN NIÑO NORMAL”

La esperanza pedagógica se mantiene gracias a la reflexión acerca de experiencias previas positivas y de la naturaleza del proceso de desarrollo humano.

La esperanza pedagógica se fortalece cuando el educador asume el compromiso de responder pedagógicamente ante las dificultades de los niños/jóvenes.

P36: “CREÍAMOS QUE EL CAMBIO ERA POSIBLE”

Una misma esperanza pedagógica puede abarcar a un grupo de educadores que tienen en común la responsabilidad educativa de un grupo de personas/una institución. Al mismo tiempo, puede tener como sujeto de su relación pedagógica, por decirlo de algún modo, un conjunto de personas; una institución.

La EP es susceptible de ser vivida respecto de una institución escolar entera o respecto de todas las personas de un contexto educativo (alumnos, padres, profesores, comunidad, etc.).

La esperanza pedagógica de un educador puede abarcar un proyecto institucional de renovación.

La esperanza de un grupo de educadores actúa como impulso fundamental de la transformación positiva de una institución completa.

A1: “SI TIENES ESPERANZA, SIEMPRE OBTIENES ALGO”

Un educador con esperanza crea una dinámica y una situación pedagógica tal, que posibilita que se den resultados positivos.

---

<sup>17</sup>En el sentido de “creer” (Del lat. *credere*): “Tener por cierto algo que el entendimiento no alcanza o que no está comprobado o demostrado” y “Pensar, juzgar, sospechar algo o estar persuadido de ello” (Consultado en el Diccionario online de la RAE, el 25/02/08).

A2: "... COMO UN POSO QUE SIEMPRE LO TIENES ALLÍ Y VAS COGIENDO Y VAS COGIENDO..."

La esperanza vivida por los alumnos concretos desaparece, pero en el educador esta experiencia deja un "poso" del que extrae motivación e inspiración para el trabajo presente con los alumnos actuales.

A3: "LA EXPERIENCIA ES ALGO QUE NOS PASA"

La esperanza es una experiencia inefable: acontece a la persona, deja huella y se vive de forma prerreflexiva.

A4: "... OTRA VEZ HA VUELTO... 'ESO' A ENCENDERSE"

Mientras exista una auténtica relación pedagógica: contacto, tener que hacer algo por el menor y poder hacerlo realmente, conocimiento, dependencia, se vive la EP por esta persona.

A5: "SI LA ATENCIÓN QUE EL PROFESOR HA PRESTADO...HA SERVIDO PARA ALGO POSITIVO (AUNQUE NO FUERA PARA EL OBJETIVO PERSEGUIDO EN PRIMER LUGAR)"

La esperanza pedagógica se vive vinculada al cumplimiento de las aspiraciones del educador o a objetivos pedagógicos, aunque no hayan sido buscados de forma preferente.

---

### 3.1.2. REFLEXIÓN MICRO-TEMÁTICA

---

P1: NO HE PODIDO BORRAR LA MIRADA DEL NIÑO

No he podido borrar la mirada del niño cuando le exigí y cuando se desbloqueó, y también cuando me miró para buscar mi aprobación en el momento en que ayudaba a los demás.

La mirada del educador y del educando son los ingredientes esenciales de la experiencia de la EP .

El niño me miró a la cara y sonrió. Ahora sí que sabría el color.

La esperanza por un niño que ha mostrado antecedentes negativos, se desencadena con una experiencia concreta de “desbloqueo”

P2: “SENTÍ QUE SE ME ROMPÍAN LOS ESQUEMAS. MÁS BIEN, SE ME AMPLIABAN”

“En aquel entonces, si me hubieran dicho como estaría este niño en quinto, me hubiera imaginado un niño que, igual si que seguía el ritmo de la clase, pero muy por debajo del nivel del grupo. Y claro, al decirme la madre que todo lo contrario, que le encantaban las matemáticas, que era muy bueno; que se estaba pensando si sería superdotado... Es que los esquemas que yo podía tener con respecto a él ¡eran totalmente diferentes!”

“(...) La verdad, de este niño en concreto, yo nunca hubiera dicho que estaría donde estaba”.

Un educador con esperanza tiene una actitud positiva ante el descubrimiento de potencialidades desconocidas en el niño/joven.

Un educador con esperanza reconoce con alegría que tenía una idea equivocada y limitante de las capacidades de un niño concreto cuando éste revela su potencial real.

“[Este caso] me abrió mucho hacia los niños con problemas”

Un educador que ha vivido una experiencia significativa de esperanza respecto de un niño/joven puede experimentar un cambio de actitud (básicamente, de apertura y acogida) hacia las situaciones problemáticas de otros niños/jóvenes.

“¡Me hice el propósito de no volver a pensar esto! Y tener esas lucecita ahí siempre”.

“Me sentí aleccionada y tomé la decisión de no volver a zanjar o dar por imposible nunca el caso de ningún niño por evidente que pareciera que iba a tener problemas.”

Una experiencia significativa de esperanza puede llevar al educador a decidir un cambio de mentalidad respecto de las situaciones problemáticas vividas con sus alumnos.

El educador puede experimentar la esperanza como algo que ilumina su forma de pensar acerca de las dificultades de sus educandos.



**P3: “SU PREGUNTA ME IMPACTÓ PROFUNDAMENTE, Y ME HA HECHO PENSAR MUCHO”**

“(…) Cuando había comentarios de este tipo me dolía y pensaba que no era un caso perdido, que sí se podía hacer, y mucho, por R.”

Un educador con esperanza tiene una confianza grande en la posibilidad de ayudar personalmente a un niño con problemas.

Un educador que alberga esperanza respecto de un niño experimenta cierto “dolor” al constatar que otros educadores/adultos no tienen esperanza respecto de este mismo niño.

“Recuerdo que me impresionó mucho el brillo de sus ojos: ¡Sí que manifestaban, y de una forma muy clara, esta ilusión y esta esperanza!”

La esperanza se manifiesta en las cualidades de la mirada.

El educador puede percibir la experiencia de la esperanza de sus educandos mediante el lenguaje no verbal (como la cualidad de la mirada).

“(…) Su pregunta tenía un matiz de esperanza, de ilusión, de pensar que aún no todo estaba perdido”

La esperanza de una persona se expresa en el tono de sus palabras.

“Le dije que sí, que le quería, pero que tenía que esforzarse más en clase y tenía que mejorar la actitud”

La esperanza del educador está vinculada con el afecto hacia el niño y con el deber de exigirle esfuerzos en lo académico y en lo actitudinal.

“Yo creo que es un niño con muchas posibilidades y así se lo digo a él”

Un educador con esperanza ve muchas posibilidades en sus educandos y es capaz de transmitirles esta visión suya.

“Tiene unas grandes capacidades en potencia, que necesitan de ayuda para que se hagan realidad”

Tener esperanza pedagógica es descubrir y valorar las capacidades potenciales que tiene un niño/joven y, al mismo tiempo, comprometerse para ayudar a este niño/joven a desarrollarlas.

“Le voy delegando pequeñas responsabilidades…”

Tener esperanza respecto de un niño/joven conlleva darle responsabilidades.

“Desde principio de curso (en septiembre) hasta ahora he notado mucha mejora en R. en todos los aspectos (conocimientos, comportamiento, hábitos, actitudes, relaciones sociales, disciplina,...)”

Un educador con esperanza presta atención a las menores señales de progreso del niño.

“Deseo ayudarlo a que descubra todas las cualidades que tiene (que son muchas), queriéndolo mucho y ayudándole a ser feliz.”

El educador con esperanza emplea el afecto por el niño y la ayuda en su compromiso por ayudarlo a alcanzar su plenitud o felicidad.

P4: “Procuro hacerle mucho caso y se está comportando muy bien”

“A él lo elegí en ese momento porque pensé: ‘lo que este niño necesita es ganar la atención de alguna manera’ ... Pero si ya le nombras a él y va él, entonces ya no te ‘reclama’”

Un EE ve las necesidades de un niño como tales y no como problemas

Después le volví a enviar a otro sitio. Cuando se sentó se portó estupendamente. Yo esperaba que cuando volviera estuviera un poco más tranquilito.

Un EE tiene confianza en el buen resultado de sus actuaciones pedagógicas.

“Porque ‘veía’ que lo que necesitaba era, primero, un poco de movimiento (porque es un niño movidito) y, segundo, sentirse importante y sentir que confío en él y que de toda la clase lo he elegido a él precisamente. Procuró hacerle mucho caso y se está comportando muy bien.”

La EP sitúa al niño con problemas en un “status” semejante al de los demás y le hace sentir apreciado.

**P5: LO QUE LE PASA A ESTE NIÑO, ES QUE YO DIGO SIEMPRE QUE SE PORTA BIEN**

“Un niño que no es tremendo sino que no escucha y es así, muy movido... Tremendo no, simplemente que no se porta bien, que hace tonterías para que se rían.”

Un educador con EP es comprensivo en la forma de calificar las acciones de sus educandos.

Entonces le dije: “Ven un momento” y me lo llevé fuera de la clase y le dije:

-“¿Cómo te estás portando?” como queriendo apelar a su conciencia.

-“Mal...” respondió él en tono de reconocimiento y arrepentimiento.

-“¿Cómo te portarás a partir de ahora?”, le pregunté en un tono paciente y esperanzado.

-“Muy bien”, afirmó él.

Entonces, entró y... ¡[se portó] genial!

Un EE recurre con confianza al mismo educando cuando pretende que éste asuma un comportamiento adecuado.

Lo que le pasa a este niño, es que yo digo siempre que se porta bien. Se lo digo a su tutora “G. siempre se porta bien”. ¡Y es que nunca se porta mal! Desde que lo conocí.

Un EE intenta transmitir la visión positiva que tiene de sus educandos a los otros educadores responsables de él.

¡Y es que nunca se porta mal! Desde que lo conocí. Es que además me cae bien. Le sucede que no cae bien a los profesores. Y como no les cae bien... Caerte bien es que le quieres, le quieres como es...Y cuando me lo encuentro le digo “G. ¿cómo estás?” Entonces, él nota que yo le quiero también a él y está a gusto conmigo.

La EP se basa en el afecto real del educador por el educando concreto.

**P6: “CUANDO VEO A UN NIÑO QUE LE CUESTA APRENDER INTENTO OBSERVARLO PARA VER EN QUÉ ASPECTO DESTACA Y FELICITARLO”**

“Estoy convencida de esto: todos los niños destacan en algo”

El educador está convencido de que cada niño/joven tiene algo valioso por lo que ha de ser reconocido.

“Hay que ver la forma de aprender de cada niño”

Un educador con esperanza intenta reconocer la singularidad de cada niño en el aprendizaje.

“Tengo más ilusión cuando ya he descubierto algo que se le da bien y veo que el niño va destacando; que tiene posibilidades de aprender y de no quedarse estancado”.

Un educador con esperanza se ilusiona cuando descubre posibilidades concretas de aprendizaje y progreso en uno de sus educandos.

“Intento hacer esta exaltación delante de los compañeros para sorprenderles y que empiecen a ver a este compañero con otros ojos”

“Yo les hablo a los demás niños de la clase de esto: que cada niño tiene alguna cosa buena”

Un educador esperanzado se esfuerza porque otras personas que se relacionan con el educando compartan su visión positiva acerca de las posibilidades que este tiene.

“(…) Yo noto como que ellos también me aprecian más; más que —a lo mejor— a otros profesores”

El educador que tiene esperanza respecto de sus educandos suscita aprecio en ellos.

**P7: “INDEPENDIENTEMENTE DE LO QUE YO RECIBIESE DE L., ÉL PODÍA RECIBIR MUCHO DE MÍ Y ESO NO SE LO QUITARÍA NADIE”**

“Al principio, la primera impresión era muy negativa pero, a medida que iban pasando los días, cambió”

La esperanza pedagógica puede iniciarse como una experiencia negativa.

“Bueno, igual no voy a poder con él, no lo sé...’. Tenía muchas dudas al respecto”

La experiencia de la esperanza integra la duda del educador acerca de su capacidad para afrontar la situación pedagógica concreta.

“(…) Allí empezó como una contra-reacción de empezar a decir: ‘yo voy a tirar por este camino y a ver qué pasa’ “.

La esperanza puede originarse en la decisión voluntaria de adoptar pensamientos y positivos respecto de la situación pedagógica que preocupa al educador.

“La preocupación no se quitaba del todo, pero ya intenté ir ‘alimentando’ eso hasta que llegó el día de las clases”

La experiencia de la esperanza pedagógica integra sentimientos de preocupación.

Un profesor con esperanza “alimenta” pensamientos esperanzadores antes de afrontar directamente las situaciones que le preocupan especialmente.

“Y empecé a reaccionar de aquella primera impresión negativa (todavía sin demasiadas bases) y decidí que iba a tratarlos con mucho cariño, en especial a L”

La esperanza pedagógica supone que el educador se decida a superar los sentimientos negativos que experimenta frente a una situación pedagógica determinada o frente a determinado niño/joven.

“Creía se portaría muy mal, pero pensé que tenía todo el derecho a sentirse querido por su maestra”

La esperanza del educador se sustenta en su compromiso educativo hacia el educando con independencia de los resultados o, incluso, creyendo que serán negativos.

“Tenía todo el derecho a sentirse querido por su maestra (...) Si no conseguía ‘hacerme’ con él, al menos ‘eso’ yo lo iba a asegurar”

El educador con esperanza hacer depender su actuación concreta más de su compromiso pedagógico con el educando que de la respuesta de éste a su intervención.

“Me quedé un poco sorprendida de ver cómo respondió L. Yo esperaba más bien que estuviera molestando o que no quisiera trabajar”

La sorpresa ante las respuestas positivas del educando forma parte de la experiencia de la esperanza.

“Me di cuenta de que había ido demasiado rápida adelantando acontecimientos, pues aquel niño estaba muy necesitado de cariño y además sabía corresponder”

Un educador esperanzado reconoce fácilmente que ha errado en sus expectativas negativas acerca de determinado niño cuando las respuestas de éste ponen de manifiesto lo contrario.

“Cuando pasó esto en concreto, me dio como una gran satisfacción de decir ‘sí que se puede trabajar’ ”

La esperanza del educador se fortalece por la respuesta favorable del niño a su intervención pedagógica.

“Su nivel de conocimientos era muy bajo, pero hizo todo lo que pudo y en ningún momento se resistió a trabajar. A partir de aquel momento las expectativas positivas respecto a L. se abrieron dos caminos: era posible trabajar con él tanto en lo que respecta a actitudes y sentimientos y, una vez superado esto, también en la parte académica”.

Las expectativas concretas acerca del desempeño de un niño (básicamente, acerca de sus actitudes y de su desempeño académico), son concomitantes al surgimiento de la esperanza del educador respecto de este niño.

P8: "(...) NUNCA ME DIRIGÍA LA PALABRA, [AHORA] VIENE A SALUDARME E INCLUSO ME ABRAZA"

"Yo me sentía impotente porque no podía hacer ni de padre ni de madre, sólo de maestra-amiga, pero eso no daba resultado"

La esperanza pedagógica integra un sentimiento de impotencia debido a las limitaciones de la influencia del profesor con respecto a la de los padres.

"(...) Me alegro de ver al niño más abierto y de que me dirija la palabra incluso cuando no soy su tutora"

Un educador con esperanza respecto de un niño experimenta satisfacción por su progreso aunque éste no se deba a su influencia.

"Cuando se me dirige y me dice, aunque sólo sea, '¡hola!' o 'adiós', lo considero un paso muy bueno para que él se vaya abriendo a la vida y viviéndola en la máxima plenitud dentro de las limitaciones que tiene"

Las menores señales de evolución positiva de un niño pueden alentar el mantenimiento de una auténtica esperanza vital más profunda por parte de su educador.

El contenido (¿fundamental?) de la esperanza pedagógica es que el niño sea capaz de vivir la vida en toda su plenitud dentro de las condiciones que tiene.

P9: "DESDE LUEGO, NO TENÍA ESPERANZAS DE ARREGLAR TODO EL PROBLEMA, PERO SÍ UNA PARTE"

"(...) Me alertó sobre un niño muy 'difícil', carente de normas, con dificultades para aprender, muy indisciplinado en clase, que a menudo perdía el control y que incluso podía ser un peligro para sus compañeros. Yo pensé que el niño no tendría solución; que si la especialista no había sabido qué hacer en tres cursos de parvulario, yo tampoco arreglaría mucho más".

La EP de un educador genera unos vínculos afectivos tan fuertes con el educando que pueden ayudarle a superar una situación escolar fracasada y la imagen negativa que tiene de sí mismo.

"Tuve sentimientos contradictorios. Había tenido una doble mala suerte: tocarme primero de Primaria y, además, que, precisamente en primero estuviera

el niño más complicado del colegio. Pero también 'leía' en el fondo de la circunstancia que podía ser un reto."

La esperanza puede vivirse como una experiencia de sentimientos contrarios: valoración negativa y rechazo de las circunstancias presentes y, al mismo tiempo, valoración de estas circunstancias como retos.

"(...) También 'leía' en el fondo de la circunstancia que podía ser un reto. Pero esto último tenía que pensarlo, razonarlo...Eché mano de mis convicciones más profundas: tenía que quererle, educarlo, porque era mi deber y porque la Providencia lo había puesto en mi camino con algún fin".

Asumir las dificultades pedagógicas como reto y tener esperanza de superarlo requiere reflexión y recurrir a las convicciones personales más profundas.

"Yo había conocido algún chico (sobre todo varones, y más mayores) con comportamientos complicados y difíciles de reconducir (...) Y sabía que para 'reconducirlos' era preciso trabajar mucho"

"Me esperaba un camino duro"

La esperanza supone el reconocimiento y aceptación del (gran) trabajo que supone el compromiso por ayudar a un niño a superar algún tipo de dificultad.

"(...) Era necesario que se dieran cuenta de que al menos una parte del 'mundo', la escuela, los maestros, yo mismo, éramos diferentes, no teníamos nada contra ellos; al contrario, queríamos ayudarles. Pero las personas se dan cuenta de eso cuando pasa el tiempo y ven que no les fallas... ¿Y durante ese tiempo, qué? Pensé que esa historia se iba a repetir con aquel niño 'difícil'"

Tener esperanza supone comprender con claridad qué es lo que necesita este niño, cómo llegar a satisfacer esta necesidad y las dificultades que entraña este intento.

Quien tiene esperanza pedagógica confía en que pueden esperarse de forma estable ciertos resultados de una determinada forma de tratar a los niños.

"En aquellos días pensaba que, sobretodo que tenía que 'ganarle' en autoridad, aunque también sentía que no iba a poder. Pero, no veía más".

La conciencia de tener que hacer algo por el niño/joven y la creencia de que no se es capaz de hacerlo forma parte de la experiencia de la esperanza.

La esperanza implica la "visión" de un camino concreto para la acción pedagógica aunque se presente como la única opción posible para el educador.

“Entonces cambié de estrategia. Pensé que lo realmente necesario para el niño, mucho más urgente que aprender a leer, era que alguien lo quisiera de verdad y pudiera sentirse importante con él. Desde luego, no tenía esperanzas de arreglar todo el problema, pero sí una parte”.

La esperanza pedagógica se origina cuando el educador descubre la necesidad fundamental de su educando y, al mismo tiempo, reconoce la posibilidad y la forma de satisfacerla (aunque sea en parte).

“Si era verdad que el cariño de los padres es fundamental, a este niño le faltaba lo fundamental y me propuse sustituirlo con mi acercamiento, con mi comprensión, haciéndome amigo suyo y tal vez ‘padre’. Tenía algo de esperanza”.

La posibilidad de actuar “in loco parentis” es uno de los contenidos fundamentales de la esperanza de los profesores.

Uno de los contenidos de la esperanza de los profesores es la posibilidad de ofrecer a los educandos el afecto del que carecen en sus familias.

“Tenía algo de esperanza. Porque también sabía/pensaba que estos casos no se acaban de arreglar. Que a menudo falla todo lo que pruebas. Yo siempre he confiado mucho en los métodos didácticos, excepto con este tipo de alumnos. Con ellos, el mejor método se viene abajo. Tenía experiencia de que era muy difícil trabajar con ellos porque se manejaban en un terreno irracional, ‘no había por donde cogerlos. Había trabajado muchos años como maestro y sabía que, con los ‘niños-problema’, se trataba de ‘ir tirando’, pero que no tenían arreglo del todo. Se trataba, quizá, de que, al menos, no molestara al resto del grupo”

La esperanza integra el conocimiento (basado en su experiencia) de las dificultades de las circunstancias pedagógicas que tiene que afrontar el educador (respecto de las estrategias y las necesidades educativas determinadas, por ejemplo).

La esperanza lleva al educador a plantearse expectativas concretas y “mínimas”, acordes con las posibilidades un niño, cuando las “deseables” parecen inasequibles.

“Pero la esperanza fue creciendo en cuanto cambié un poco mi actitud hacia él. Creo que cambió en cuanto confié un poco en él mismo y no tanto en las estrategias que yo podía emplear”.

La esperanza requiere una apertura positiva hacia el niño.

La esperanza pedagógica se origina cuando el educador empieza a confiar en el niño.

Tener esperanza pedagógica es confiar más en el niño que en las estrategias para tratar sus dificultades concretas.



“Pero la esperanza fue creciendo en cuanto cambié un poco mi actitud hacia él (...). Pero también traté de reordenar la clase para que todos funcionaran mejor. Intenté que fueran más autónomos, evitar largas exposiciones por mi parte: si los niños y niñas tienen que atender al profesor, es más fácil que haya indisciplina por parte de quienes más les cuesta atender; incluido aquel niño”.

La esperanza supone iniciativas prácticas de búsqueda de soluciones didáctico-organizativas para dar respuesta a las dificultades concretas del/los niño/s.

“En fin, tenía una mezcla de convicciones que, en el momento de tratar al niño, daban como resultado, seguramente, poca coherencia educativa. Unas veces actuaba de una forma, otras de otra. Por dentro estaba confuso, en constante contradicción, me mostraba autoritario, pero también cercano y, al mismo tiempo, inseguro de lo que hacía. Tenía que cambiar algo en mi trato con él. Pensé que quizá necesitaba verme más seguro, menos preocupado por su comportamiento, más pendiente de todos y menos de él. Pero me costaba mucho, era como una pesadilla”.

“Yo sabía que la rigidez, la violencia (aunque fuera psicológica) tenía el límite de la libertad de la persona que trataba de educar: A pesar de todo, él podía decir: ‘¡¡no!!’(...). También sabía que, cuando la persona se siente querida, reacciona mejor. Pero, al mismo tiempo, estaba bastante convencido de que la voluntad de los indisciplinados debe doblegarse alguna vez para que aprendan a controlarse”.

La esperanza pedagógica está relacionada con la experiencia de pensamientos y sentimientos contradictorios y de inseguridad que se manifiestan en la actuación docente.

Un educador que intenta actuar con esperanza para con un niño en dificultades puede vivir una experiencia dolorosa de inseguridad e incertidumbre sobre su propia actuación.

“Y comencé un camino lento, con avances y retrocesos, lleno de anécdotas, de alegrías y de penas, pero que mantenía una línea de fondo: quería ‘ganarme’ aquel niño, su amistad, transformar su carácter ofensivo en confiado, quería que se enterara de que en el mundo alguien le quería”.

La esperanza pedagógica es vivida por el educador como un “camino” dirigido hacia la consecución de una meta (definida por el mismo educador).

El “camino” de la esperanza pedagógica está integrado de experiencias contradictorias, se mantiene gracias a la voluntad y decisión del educador.

“Mi esperanza era que al menos en clase y en el colegio pudiera convivir con nosotros y nosotros con él. Aspiraba a un cierto orden colectivo, a que no irrumpiera con sus excentricidades. Y esperaba conseguir todo eso porque comencé a ver, en la práctica, en el desarrollo de las clases y en el paso de los

días, que sintonizábamos más cuanto mejor lo trataba, cuanto más lo respetaba, cuanto más lograba controlarme a mí mismo”.

La esperanza del educador se va ampliando a medida que él mismo va transformando su actitud ante el niño.

Uno de los contenidos de la esperanza del educador se refiere a la capacidad de convivir del niño.

Los cambios positivos en la actitud del educando como en la del propio educador refuerzan la esperanza pedagógica.

“Los hechos me convencieron de que quizá era verdad que, cuando la persona se siente acogida, comprendida, querida, reacciona mejor”

Las convicciones que hacen que el educador viva la esperanza se confirman con sus acciones y en los hechos.

Un educador puede desarrollar su esperanza a partir de importantes convicciones en las cuales no está del todo seguro.

“¿Me estaré equivocando?” -pensaba también-. Cuando respondía mal, a pesar de mis atenciones, tenía ganas de volver al método más autoritario. Y alguna vez lo hice. Pero también volvía a convencerme de que no era ese el camino. Y otra vez volvía a trabajar la amistad con él, el buen trato”.

En la esperanza no se tiene la certeza total de que la forma de actuación que se ha adoptado sea la mejor.

La esperanza puede ser vivida como un proceso de tomar, abandonar y volver a retomar, las convicciones sobre la forma de afrontar la situación educativa y las actuaciones que de ella se derivan.

“Y procuraba auto-convencerme de que se mostraba así sin querer, que esa no era su libertad, sino la otra, la que íbamos descubriendo a pequeños pasos, la de ‘portarse bien’, en definitiva”.

La esperanza supone el deseo del educador de poder contar con el educando para el logro de sus aspiraciones, a pesar de que las manifestaciones actuales vayan en sentido contrario o negativo.

“Era –por tanto— una esperanza intermitente, que todavía fluctuaba a compás de sus respuestas”.

La esperanza pedagógica se vive como una experiencia intermitente, esto es, dependiendo del proceso de aprendizaje y/o maduración del niño.

“Esa esperanza se consolidó progresivamente reforzada, sobre todo, por algunos resultados positivos. Necesité ver algún resultado”.

Los resultados refuerzan la esperanza. La esperanza pedagógica necesita “ver” resultados.

“Necesité ver algún resultado. Pero también tuve más esperanza a medida que lo quise como era, lo acepté con sus limitaciones, entendí que sus reacciones eran inevitables dado el contexto que le había tocado vivir. Esto fue muy importante. Comprender con la cabeza y con el corazón —subrayo ‘con el corazón’— que no era mi enemigo, que no era un agresor, sino un niño incapaz de hacer otra cosa”.

Una condición de la esperanza es la de aceptar y querer al niño/joven en su singularidad.

Una condición de la esperanza es la de la comprensión y aceptación “cordial” de las limitaciones del educando como tales.

Un educador con esperanza “ve” al niño que experimenta dificultades no como su “opponente” sino como una “víctima” de sus circunstancias.

“(…) Creo que se produjo un cambio progresivo dentro de mí que podría seguir la siguiente progresión en la perspectiva con que contemplaba al niño: inconveniente al principio; reto y motivo de superación cuando vi más allá de la primera impresión, finalmente, motivo de realización como educador”.

La esperanza del educador se vive como un proceso de transformación personal y de la propia percepción acerca del educando: inconveniente primero y, después, reto y motivo de realización como educador.

“Creo que sentía que alguien confiaba en él y que, por tanto, él también tenía que confiar en ese ‘alguien’.

La confianza del educador despierta confianza en el niño”.

“Pensaba que era mi deber ayudarle. Formaba parte de mi trabajo”

La esperanza tiene relación con el compromiso que el educador asume respecto del niño al que educa.

“(…) Al principio, no sentía inclinación natural a ayudarle sino, más bien, cierta repugnancia. A medida que la esperanza de que cambiara crecía en mí, me ‘caía mejor’”. “A medida que daba muestras de cambio, mis sentimientos hacia él también cambiaron progresivamente, haciéndose más benévolos, más caritativos. Y cuando el proceso fue mejorando, sentía como si el niño fuera otro de mis hijos (…)”

La esperanza creciente del profesor respecto de un niño provoca en él un proceso de transformación de sus sentimientos hacia éste: desde el rechazo hasta el afecto.

“Y cuando el proceso fue mejorando, sentía como si el niño fuera otro de mis hijos, con la salvedad del marco laboral en que estábamos y con la limitación de que podía ayudarlo hasta cierto punto”

El profesor experimenta que su esperanza respecto de un niño es más limitada que la de los padres por las limitaciones que tiene su acción.

“Mis sentimientos religiosos también me ayudaron: ‘si Dios lo quería, ¿por qué no iba a quererle yo?’”

Las convicciones religiosas del educador le ofrecen motivos para su esperanza pedagógica.

“Aún así, no todo fueron rosas. Su comportamiento mejoró progresivamente durante aquel curso, pero también estuvo salpicado de ‘días negros’ en los que era más difícil mantener la amistad. La cuerda tensaba mucho y corría peligro de romperse en ocasiones, como de hecho ocurrió. Pero la anudábamos de nuevo. Fueron días plagados de insatisfacción porque no me hacía caso, cogía rabietas, interrumpía el desarrollo normal de la clase. Eran como de fracaso en todo lo que llevábamos conseguido. Los compañeros le miraban con mezcla de miedo y pena, yo me preguntaba si debía estar con nosotros o en una clase especial. Veía que mi esperanza se desvanecía y que retrocedíamos los pasos andados en días anteriores. Me ponía muy serio, muy tenso, y él también”.

La esperanza pedagógica es vivida como un camino de avances y retrocesos donde el educador experimenta sentimientos temor, tensión, insatisfacción, etc.

La esperanza del educador gira en torno al progreso de su relación con el educando.

“Poco a poco fui relativizando esos días negros. Fui comprendiendo que el crecimiento no podía ser uniforme”.

La esperanza supone que el educador relativiza los momentos difíciles o negativos (“negros”) de la educación de un niño y/o los comprenda como algo natural en su proceso de crecimiento.

“(…) un día, ‘se dejó caer’ sobre mi rodilla y se sentó. Me miró e intercambiamos una sonrisa, y comenzó a leer. Creo que leyó mejor que nunca. Al menos yo sentí que un nudo se desataba por dentro y, aquella manifestación externa, me confirmó en el camino. Para mí, este hecho marcó un hito pues significó una total confianza en mí. El nudo que se eliminó fue el de la desconfianza, el de la sospecha. Se abrió algo así como una relación más sincera a partir de entonces”

Hay momentos clave de la experiencia de la esperanza del educador —logros alcanzados— que marcan nuevas etapas en su relación con el niño/joven.

La concesión de confianza que hace el educando a su educador es un aliciente para la esperanza pedagógica.

“El hecho de que se sentara conmigo a leer, fue una muestra externa de la evolución que se iba dando a todos los niveles. Fue también una prueba de que debía tratarlo con respeto, comprensión, plena donación y, al mismo tiempo, a partir de este hecho, descubrí que también podía exigirle y que, seguramente, mi exigencia le caería bien. Lo había ‘ganado’, le había ganado el corazón y era el momento de ‘tirar de él’”.

Llegar a “ganar el corazón del educando” es una de las aspiraciones de la esperanza del educador.

“Sentía una mezcla de alegría y pena. Alegría por la buena relación de amistad que habíamos conseguido, por los logros que el niño había alcanzado, por el ejemplo que todo eso suponía para los otros. Pero también sentía pena de que su vida fuera tan difícil. ¿Por qué había nacido en esa familia y no en otra? Además, tenía la sensación de que mi apoyo no sería largo, que quizá se acabaría con el curso,...”

La esperanza se vive con una mezcla de alegría por los logros que se van alcanzando y de tristeza porque las circunstancias negativas del menor no cambian y la propia ayuda del educador tiene un límite.

“Él tenía una espina clavada, pero creo que no le dolía siempre igual. Sospecho que, en el colegio, cuando el entendimiento fue bueno y la clase, y yo mismo, lo fuimos aceptando, le dolía menos”.

La esperanza del educador puede mantenerse aunque la influencia educativa pueda tan sólo beneficiar de forma limitada al educando.

“Creo que, en el colegio, había descubierto otro modo de vivir y de relacionarse con los demás; sus sentimientos debieron ser nuevos y muy agradables, difícilmente interpretables para él. No podía razonarlos, pero la vivencia era plena”.

Una de las aspiraciones/contenidos de la esperanza pedagógica es que el niño/joven aprenda a convivir y su experiencia afectiva sea positiva (que sea “feliz”).

“Mi destino, al curso siguiente, fue otro. No supe nunca más de él. Quedé satisfecho de haber hecho algo por él.”

La satisfacción experimentada por un profesor que ha ayudado a un menor con esperanza es duradera en el tiempo.

**P10: “ESTO ME CORROBORABA QUE VALE LA PENA DAR Y ESPERAR”**

“Siempre estaba en el despacho de la directora. Yo lo recogía escuchando la música de siempre: ‘¡Esto no puede ser!’ ‘¡Se le debe castigar...!’. Cuando yo la oía a ella pensaba que no se había hecho con este niño todo lo que se podía. Para los profesores lo más fácil era sacarlo de la clase y que los dejara tranquilos para poder trabajar.”

El educador con esperanza pedagógica cree que todavía no se ha hecho por el niño/joven todo lo que se puede hacer.

“Pasaron los días, observaba que en el patio estaba solo, parecía que todo se iba a pique: lo intentaba pero nada daba resultado”.

La experiencia del fracaso de las propias iniciativas forma parte de la experiencia de la esperanza.

“Este niño me llevó a pensar: ‘Dios mío: ¿qué más puedo hacer por él?’”

Un educador con esperanza está en permanente actitud de búsqueda de nuevas formas de ayudar al educando.

Una situación que supera al educador le lleva a buscar en sus convicciones religiosas para alentar su esperanza respecto del educando.

“(…) Yo pensaba —cuando me contenía y me buscaba recursos; cuando nos quedábamos del patio, medio enfadados los dos, intentando hablar—: ‘de alguna manera tengo que salvar a este niño, en estos días que lo tengo’ (Porque yo no sabía cuánto tiempo lo tendría)”

El educador con esperanza se siente obligado a “salvar” al niño de la situación difícil mientras está bajo su responsabilidad.

“No le reconocí: era un cambio tremendo. De aquel niño descuidado como era en aquel tiempo, ver a aquel mocetón con esa sonrisa, seguro de sí”.

“Me hacía feliz pensar que estaba bien, que había hecho unos estudios, que estaba cobijado en un ambiente de parroquia... A mí me hizo mucha ilusión. Yo vi todo el proceso: cuando aún no se había ido su madre y cuando se fue su madre... El cambio se vio mucho: a principio de segundo curso estuve con él y el último que estuve con él, en quinto, comenzamos a remontar”.

El educador con esperanza valora y aprecia los cambios que produce el crecimiento en sus educandos.

“¡Qué alegría!, ¡qué regalo tan estupendo! Esto me corroboraba que vale la pena dar y esperar. Cuando eres maestra prácticamente no ves el proceso final...”

La posibilidad de “ver” los logros de algún alumno afirman al educador en su tarea educativa esperanzada.

“Cositas así que te da este calor cuando te enteras, hay otros de los que no te enteras. Pero todo lo que hagas por ello, por pequeño que sea, afecta de una manera u otra en su proceso educativo más de lo que pensamos”.

El profesor con esperanza está convencido de que todo lo que hace por [el bien de] el alumno le influye positivamente.

**P11: “¡Y CUAL HA SIDO MI SORPRESA AL VER A D. EN UNA ACTITUD MUY CERCANA A MÍ, Y A LA VEZ MUY AFECTUOSA!”**

“La mayoría de los profesores de la escuela, y muy en especial su tutora, calificaban a D. de ‘imposible’. Con esta expresión querían decir que con él se habían usado (o al menos así lo pensaban la mayoría de los profesores) todos los recursos pedagógicos posibles y ninguno de ellos había dado el resultado deseado (...) Yo nunca usaba ese calificativo, ni con los compañeros profesores, y mucho menos con el niño (había algún maestro que sí trataba a D. de ‘imposible’ delante de él). Cuando los demás profesores lo hacían me causaba dolor y lástima”.

Un educador con esperanza no califica a ningún niño/joven de “imposible” y está convencido de que no lo es.

“Precisamente los alumnos más necesitados en todos los aspectos han de ser los principales destinatarios de nuestros esfuerzos y atenciones. Y, en muchas ocasiones, pasa todo lo contrario: al que necesita más estar en clase, escuchar al profesor, jugar, estar con los compañeros,...se le priva de todo eso (con castigos, expulsiones de clase,...)”.

Un educador con esperanza cree que los casos difíciles requieren un mayor compromiso y esfuerzo por parte de sus educadores.

“(...) Ha pasado una cosa increíble: nuestra relación no solamente no se ha enfriado, ni se ha mantenido como estaba, sino que ha mejorado mucho. Hay ahora un vínculo y una relación más fuerte que antes. Y ha sido precisamente él, D. el que ha propiciado y facilitado esto. Él ha sido el que ha tomado la iniciativa. El ‘currículum’ que tenía D. no hacía pensar, ni mucho menos, un desenlace como este. D. era un alumno problemático, indisciplinado, rebelde, poco trabajador... Parecía lógico que al acabar la primaria, acabara también su relación con cualquier cosa relacionada con ella (la escuela, los profesores, el profesor de Lengua Castellana,...). Parece que al acabar la escuela con tanto sufrimiento por parte de casi todos (la mayoría de profesores y él mismo), tenía la ocasión perfecta para olvidar el pasado y todo lo relacionado con la escuela. Pero esto no ha pasado sino que nuestra relación se ha hecho más fuerte y ha mejorado mucho”.

La relación con los alumnos es uno de los temas/contenidos de la esperanza de los profesores.

“Pero tú no estarás, ya no me ayudarás y no sé si otras lo harán”.

¿Cuál es la experiencia del educando en su relación con un educador con esperanza respecto de los demás adultos que le rodean?

#### P12: “ACEPTÓ LA PROPUESTA Y SE CONVIRTIÓ EN UNA LECTORA”

Para ella, leer era una pesadilla. Casi nunca le había interesado un libro. Le dije que no se preocupara, pero le pedí un favor: “Mira, a veces reclaman mi opinión sobre algunos libros. Sencillamente tengo que decir que si me han gustado o no y si quiero puedo dar alguna razón. Como a ti no te gusta leer, tu opinión será muy valiosa, porque si encontramos un libro que te interese será el no va más”.

La EP se manifiesta en estrategias pedagógicas creativas para conseguir que el alumno alcance los objetivos educativos.

Aceptó la propuesta y se convirtió en una lectora. Posteriormente se licenció y ahora trabaja de **cuenta cuentos**.

Un EE puede cambiar radicalmente la vida de una persona en el ámbito de su formación.

#### P13: “HABLAMOS DE LAS MARAVILLAS DE J... UN BUEN RATO ESTUVE MINTIENDO”

“Buenos días”, la saludé. A continuación me presenté: “soy el maestro de J.”, dije el nombre en lugar de “su hijo”. Ella se secó las manos con el delantal y me preguntó sin posibilidad de error: “¿Qué ha hecho mi hijo?”

Sin saber cómo ni por qué respondí: “está empezando a leer”.

Ante situaciones que requieren tacto, un EE reacciona de forma sensible a las personas implicadas.

J. no leía casi nunca y, pocos segundos antes de pronunciar lo que dije, mi intención era descargar encima de aquella madre todo lo que yo cargaba de su hijo. ¿Por qué mentí? No sé contestar con precisión. Supongo que intuí que a aquella mujer sólo le faltaban mis quejas. Suficiente era haber de encajar todos los disgustos que le daba su hijo para tener que asumir los que me tocaban a mí. Ese día reaccioné así sin saber porqué.



Un EE tiene cierta “intuición” que le lleva a actuar de forma propicia a la esperanza en situaciones imprevistas.

La respuesta que obtuve de J, que se mantuvo a lo largo del curso, creo que fue debida a que él intuyó que yo me había puesto a su lado, que de alguna manera le había demostrado que le quería, que confiaba en él.

La EP actúa a través del afecto y de la confianza.

P 14: “DEJÓ EN MÍ UN MAL SABOR, EN CUANTO A QUE ME HIZO NOTAR CLARAMENTE MIS LIMITACIONES COMO MAESTRA...POR OTRO LADO, LLEGUÉ A LA CONCLUSIÓN DE QUE SE PODÍA HACER ALGO POR ÉL”

“Jamás me había encontrado con un caso tan ‘duro’ y no concebía que J. no pudiese cambiar, o al menos mostrar deseos de intentarlo, o dar alguna señal de algo positivo”.

El educador con esperanza está convencido de que los niños pueden cambiar.

“Por un lado J. dejó en mí un mal sabor, en cuanto a que me hizo notar claramente mis limitaciones como maestra. Me llevó a una mayor desesperanza en cuanto a mí como educadora. Por otro lado, cuando empezó a ir mejor con mi compañero, llegué a la conclusión de que se podía hacer algo por él si tenía quien lo ‘sujetase’ dentro de una disciplina”.

“Me llevó a una mayor desesperanza como educadora ya que no es fácil cambiar aunque uno vea claro que le falta autoridad en ciertos momentos, pero por otro lado me llevó a tener esperanzas en cuanto a la posible recuperación del alumno si había alguien que le proporcionaba lo que él más necesitaba: esos límites”.

La experiencia de la esperanza pedagógica puede integrar tanto esperanza respecto a la posibilidad de que niño/joven cambie como desesperanza acerca de la eficacia de la influencia educativa del educador.

P 15: “ESTE SERÁ EL ÉXITO QUE YO APROVECHARÉ PARA DARLE MÁS CONFIANZA...”

“Es de las niñas de las que no esperas mucho”

El educador necesita reconocer que hay ciertos niños/jóvenes de los que no espera mucho.

“Por eso me gustó eso que hizo bien...Como si uno se estuviera ahogando y le echan un cable y te coges del cable: Quien se estaba ahogando era yo porque no esperaba nada de la niña. Pensaba: ‘Pobrecita: a esta niña casi no le hago caso.

No espero mucho de ella...’ Entonces, cuando ves una cosa buena, te acoges a esa cosa buena”.

Un educador con esperanza experimenta insatisfacción (“ahogarse”) cuando vive la desesperanza respecto de un niño/joven.

Un educador con esperanza busca indicios de las posibilidades de un niño/joven para mantener su esperanza hacia él y ayudarlo de forma concreta.

“Cuando apareció la ocasión pensé: ‘¡Ya! Este será el éxito que yo aprovecharé para darle más confianza a ella y que sus compañeros la valoren positivamente”.

Un educador con esperanza está “a la caza” de ocasiones para destacar la persona de sus educandos.

“Me gustó que la profesora tuviera más esperanza sobre ella. Vi que la tutora también quería mirar más las cosas positivas de la niña en lugar de siempre y sólo decirle ‘siéntate’ porque a esta niña la solemos mirar para mal...Me gustó que la profesora quisiera sacar algo de la niña”.

Un educador con esperanza respecto de un niño se siente estimulado cuando otro educador también la manifiesta.

“Ahora tengo que motivarme más con la niña, entusiasmarla. Intuyo que no lo llevo bien: que podría poner más de mi parte. Tengo que pensar más cosas. A esta niña la tengo en la mente...todavía estamos en el proceso; no ha acabado la historia”.

Un educador con esperanza aspira a aumentar/fortalece su esperanza respecto de un niño/joven gracias a su esfuerzo personal de reflexión solicitada.

#### **P 16: “LOS SIENTO CON LOS DEMÁS Y, EFECTIVAMENTE, SE PORTAN BIEN”**

“Cuando entro en la clase y me lo veo sentado allí detrás —solo— lo pongo delante. Es movido, pero como a mí me tiene un poco de vergüenza por lo de su hermano, entonces conmigo se porta bien. En esta clase me pasa con otros. Hay un niño que es listo y, de pronto, me lo veo por allí solo...Y se porta bien lo que pasa es que son ‘moviditos’ ...El otro es listo, super-espabilado, y participa mucho y es muy simpático”.

Un profesor con esperanza tiene respecto de sus educandos una percepción distinta y positiva de la que tienen otros profesores acerca de estos mismos niños.

“Cuando entro a alguna clase siempre me encuentro con algunos niños a los que han sentado solos [aparte] (...) Yo les recoloco con los demás y les digo que yo no les puedo tener apartados porque en mi clase se portan bien”

“Los siento con los demás y, efectivamente, se portan bien porque no quieren defraudarme”.

Un educador con esperanza genera expectativas concretas y positivas respecto del desempeño de los niños que, posteriormente, pueden llegar a verificarse (fenómeno del “efecto Pigmalión”).

“Yo sé que diciéndoles que se van a portar bien y sentándolos con todos se van a portar bien...Cuando lo digo no es que esté tan segura...Pero lo digo porque sé que después de decirlo se portarán bien: ¡Es que me lo imagino! Porque eso va así: suele suceder. Es cierto, habría una posibilidad (de que no sucediera). Entonces, yo lo digo segura... ¡para que suceda!”

El educador con esperanza basa su actuación en la posibilidad de que las cosas sucedan como espera.

La esperanza y las expectativas de auto-cumplimiento son dos experiencias estrechamente relacionadas.

La actitud de esperanza del educador se pone de manifiesto en expectativas concretas y cotidianas.

**P17: “DECIDÍ NO DEJARME LLEVAR POR LAS IMPRESIONES QUE ME DIERAN LAS OTRAS MAESTRAS SOBRE MIS FUTUROS ALUMNOS”**

“Yo sentía que algunos de sus comentarios no podían ayudarme a afrontar el nuevo curso con un talante positivo y acogedor ya que se hablaba de los “tremendos” con nombres y apellidos y se daban detalles de su mal comportamiento. Por esto, decidí no dejarme llevar por las impresiones que me dieran las otras maestras sobre mis futuros alumnos. Cuando se comentaban estos detalles prefería “olvidarlos” o no darles mayor importancia.”

Un EE “evita” aquello desfavorable para el mantenimiento de la esperanza para con sus educandos.

“Comprendí que P tenía una gran necesidad de actividad y cambios en la rutina de forma continua. El niño destacaba por su inteligencia despierta que le permitía comprender las explicaciones fácilmente. Se ponía muy contento, incluso orgulloso, cuando yo le daba la oportunidad de participar y de colaborar. Al darme cuenta de esto, empecé a prestarle más atención, a darle responsabilidades (“secretario” para escribir en la pizarra y para borrarla; encargado de recoger o repartir los materiales, etc.).”

La EP hace “ver” los puntos débiles de un niño/joven como “necesidades” o vías para la acción pedagógica del educador.

-“Sepa que ha hecho un ‘milagro’ con el niño”

Me contó que su hijo era el niño más “tremendo” de su clase el año pasado: tenía un mal comportamiento, era desobediente, no trabajaba, alborotaba a todos, se peleaba con frecuencia... Ella recibía continuas quejas por parte de la maestra. La verdad es que me costaba creer que de quien me estaba hablando era del niño simpático y listo de cabellos castaños y ojos verdes vivos, siempre voluntarioso y alegre, que yo conocía.

Gracias a un EE pueden verificarse grandes transformaciones en la vida de un niño/joven.

“Pero, decía, este año su hijo era “otro”. No sabía cómo podía ser esto. Sólo sabía que P. cada día tenía una gran ilusión por venir al colegio y que estaba muy contento. Y ella no había recibido ninguna queja, y veía que el niño tenía ganas de trabajar y aprender... Yo, en ese momento, tampoco podía explicarle lo que había pasado. Sencillamente, le conté las cosas que hacíamos en clase y la actitud positiva del niño y su afán de colaborar, así como su buen desempeño académico”

La EP es una experiencia inefable para quienes la viven.

“Después, recordé que P. era de quien —antes de empezar el curso— me habían hablado mis compañeras “advirtiéndome” lo que “me esperaba”. Yo misma estaba sumamente sorprendida de cómo esta sencilla decisión de no dejarme llevar de “etiquetas” había posibilitado que este niño fuera capaz de mostrar lo que realmente era, o lo que se escondía tras su mal comportamiento. Sentí que era una lección para mí.”

La experiencia de la EP resulta aleccionadora, en primer lugar, para el propio educador.

P 18: “(...) ME INVITÓ A ARRIESGARME, A TENERLO EN EL AULA. ASÍ LO HICE”

“Me invitó a arriesgarme, a tenerlo en el aula (el ‘riesgo’ era la carga emocional, de disciplina unida a la falta de experiencia porque era el primer año que trabajaba). Él me conocía y sabía que tenía mucho apoyo a nivel emocional y podría soportar esta carga de tensión; que podría tener el apoyo de la familia; el apoyo de los amigos que me podrían ayudar a llevar esta tensión”.

Una experiencia de esperanza pedagógica puede ser propiciada por otras personas que conocen y confían en el educador.

“Nunca hice nada sin su consejo y el motivo de esperanza estaba en esta persona que me lo dio. Yo no hice ningún paso sin que él me asesorara”.

“Es muy importante que el que haya tenido motivos de esperanza sea el que te dé soporte, porque cuando uno está allí metido no los ve... Tiene que haber

alguien de fuera que está más preparado para que te sostenga en el caso. Esto es lo que me ayudó a mí a seguir... si no... Creo que uno que tiene más experiencia puede darte esos motivos..."

Los motivos de esperanza pueden ser dados al educador por otro educador con esperanza, incluso no implicado en la situación pedagógica concreta.

La esperanza pedagógica supone preparación y experiencia.

"Me dijo: 'Dile que no puedes más, plantéalo con toda sinceridad. Pero que él note, sobretodo, que no lo vas a dejar y que no lo vas a sacar de la clase; que sencillamente tú le pides ayuda. Que, como adulta, tú necesitas que te ayude y te apoye'.Y así, lo hice, con mucho miedo, con muchísimo miedo de que todo lo que habíamos conseguido se estropeará, porque todavía no se había sentado en ningún momento; todavía no había hecho ningún paso de sentarse en ningún rato o hacer una tarea. Se lo había propuesto alguna vez '¿Quieres hacer este ejercicio?' Pero no había hecho ningún examen; no había participado en ninguna actividad. En ninguna asignatura... Sólo había correspondido a los encargo".

La esperanza pedagógica supone que el educador asuma riesgos y viva la incertidumbre acerca del éxito de sus iniciativas.

"(...) Tenia pena de que, por mi falta de paciencia... Pero no me veía con más fuerzas. Honradamente: no podía más, se me acababan las fuerzas (llevaba dos meses y medio con él)".

"(...) Le manifesté mi cansancio, que había perdido las fuerzas. Que como persona y adolescente merecía ser feliz, pero que no estaba en mis manos (...) Le pedí que me ayudara, que no quería sacarlo de la clase porque eso sería manifestarle que yo le abandonaba y eso no era verdad, solamente que no podía más, no podía llevar tanta carga".

El educador atraviesa momentos de "prueba" (cansancio, desánimo, dudas sobre sí mismo) en vivencia de la esperanza respecto de determinado niño/joven.

Reconocer las propias limitaciones ante sí y ante el educando es una de las experiencias vinculadas con la esperanza pedagógica.

"Su reacción me sorprendió mucho, nunca pensé que pasaría esto. Me miró muy serio, como pensativo... Y pensé preocupada 'Ya está... ¡Ay!'. Me sonrió, y después y me dijo: 'le parece bien que me siente en el rato de la explicación oral y durante los ejercicios le ayudo'".

La esperanza del educador está abierta de la experiencia de dejarse sorprender por la respuesta favorable que un niño/joven es capaz de dar.

## P20: "TENÍA TODOS LOS INGREDIENTES PARA EL DESÁNIMO"

"Tenía una esperanza muy grande en poder ayudar y apoyar a muchas personas. Y, si el centro era 'complejo', más tarea todavía podría hacer"

Un educador con esperanza espera poder ayudar a otros con su trabajo.

"Simultaneaba el trabajo del IES con algunas clases en la Universidad dirigidas a futuros maestros y recuerdo que a estos alumnos les hablaba con optimismo de que 'las personas pueden cambiar', 'los niños pueden cambiar' y que, si no fuera así, tendría poco sentido nuestra tarea de educadores. Eso que decía, también me lo creía.

El educador con esperanza está convencido de que todas las personas, especialmente los niños, pueden cambiar y comparte esta convicción con otras personas.

"Tenía todos los ingredientes para el desánimo. Y en algunos momentos del primer trimestre de aquél curso así fue. Estos 'ingredientes' eran las características de los alumnos. Pero, quizá tanto como ese hecho, me influyó en el desánimo una cierta incapacidad para hacer nada, o para encontrar soluciones inmediatas".

"Era una cierta sensación de que mis aspiraciones al seleccionar ese centro, no se cumplían. El día a día era más 'crudo' de lo que yo imaginaba. La supuesta innovación que me atrajo al escoger aquel centro tenía otra cara imprevista: la de la incapacidad, la de la duda, de los resultados negativos, etc."

"Era necesario pasar por ahí para que se hiciera la luz? -me preguntaba. Pensé que quizá me había equivocado eligiendo aquel centro".

El desánimo, la insatisfacción, la incertidumbre y el sentimiento de impotencia ante las dificultades concretas e inmediatas de los educandos forman parte de la experiencia de la esperanza.

"Me mantenía el supuesto de que algo tenía que cambiar y que también realizaba otras tareas más consoladoras como, por ejemplo, asesorar al profesorado".

Un educador puede mantener su esperanza apoyado en la convicción de que se dará un cambio positivo y en su experiencia favorable de otras situaciones educativas.

"La sensación era de incapacidad y también de sentirme como en una cárcel, preso de la situación de desorden, indisciplina, nulo aprovechamiento,... de los alumnos que me habían encargado. Desde luego, no sólo a mí, pero yo era el Psicopedagogo, supuestamente, por tanto, responsable de máximo de aquel fracaso diario"

Se vive, en ciertos momentos, como una experiencia profunda de fracaso y de impotencia; como un "aprisionamiento".

“También mi esposa me animó a continuar en la brecha, asegurándome que aquellos chicos me necesitaban”

La esperanza del educador puede ser sostenida por los motivos de otra persona/las convicciones de otra persona.

“Tenía más esperanza cuanto más necesitados los veía de ayuda. Porque sentía que mi apoyo era independiente de los resultados que pudiera obtener”.

La necesidad pedagógica de sus educandos es un incentivo para la esperanza del educador.

Un educador con esperanza concibe su acción pedagógica como independiente de los resultados que obtenga de los educandos.

“¿Qué podíamos cambiar con aquel grupo ‘explosivo’ de alumnos cuya convivencia entre ellos, con nosotros y en sus propias clases era muy, muy difícil? Había que cambiar el método, la forma de trabajar con ellos y el contexto de trabajo. Cuando todo eso diera un giro, también ‘giraría’ el trato con ellos, nuestra relación que, hasta entonces era, más bien, fría”.

Las aspiraciones de los educadores respecto de sus alumnos se centran en su rendimiento académico y en su capacidad de convivencia adecuada.

La esperanza del educador respecto del progreso de sus educandos se concreta en la mejora de las estrategias didáctico-organizativas.

“Tenía esperanza de cambio. ¿Por qué? Por varios motivos: dialogaba con la PT y con el Maestro de Taller y contemplábamos posibilidades. Yo había leído sobre Aulas Taller y sabía que funcionaban bien. Por otro lado, el Director era persona asequible y sensible a lo pedagógico y también se hacía eco de mis comentarios. Era la primera vez que tenían un psicopedagogo en el centro y quería ayudarme. Y también me mantenía una esperanza menos sensible pero real: había que buscar nuevas formas de trabajo y de atención a aquellos chicos porque ellos mismos lo demandaban con su mal comportamiento. No sé por qué, pero tenía una cierta seguridad en que la encontraríamos (...) Sin embargo, el camino era oscuro totalmente”.

En la experiencia de la esperanza, el educador puede percibir “oscuridad” acerca de su trabajo a pesar de disponer de posibilidades concretas.

La esperanza pedagógica se mantiene por la evaluación que hace el educador de los diferentes medios de que dispone.

“También pensaba que si había coincidido con aquellos chicos era por algo, que algo importante debía conseguir con ellos”

El educador con esperanza se siente comprometido a ayudar a los educandos que están bajo su responsabilidad.

Existe un sentido de “llamamiento” o “destinación” a ayudar de forma significativa a los educandos concretos.

“Yo esperaba que educándolos mejor, también aprenderían más. Mi esperanza creció porque también crecieron las posibilidades de educar a aquel grupo de chicos y chicas”.

El crecimiento de la esperanza del educador es concomitante al incremento de las posibilidades concretas de ayudarles.

“La esperanza evolucionó de menos a más. Creció a medida que fui obteniendo mejores resultados, es decir, a medida que fueron mejorando en el comportamiento, tanto el grupo, como el adolescente gitano”.

Los resultados positivos de su acción pedagógica contribuyen al crecimiento de la esperanza del educador.

“Mi esperanza tenía dos fundamentos: la confianza en que las personas pueden cambiar si se las trata adecuadamente y la confianza en el método de trabajo, en encontrar progresivamente un entorno educativo adecuado para tanta diversidad”.

La esperanza pedagógica tiene como fundamento la confianza en que las personas pueden cambiar si se les trata adecuadamente.

La esperanza pedagógica tiene como fundamento la confianza en un método de trabajo que posibilite la atención a la diversidad de los alumnos.

“Recuerdo que, al principio de mi trabajo en el centro, desconfié de encontrar una vía de solución pues era consciente de las posibilidades de cambio de las personas, pero también de la lentitud con que estos cambios se producen. ¿Sería tiempo suficiente un curso? Y era entonces cuando mi esperanza descansaba en que encontraría un método adecuado. Un buen método, una buena organización, unos contenidos adaptados, un espacio atrayente, etc., podían ‘suplir’ el tiempo que tardarían en reaccionar. O quizá lo veía como condición necesaria para su mejora”.

La esperanza pedagógica es realista: se apoya en convicciones probadas por la experiencia.

“El profesorado estaba esperando, simplemente, que acabara el curso y, como ya estaba en la edad límite, que se marchara del Instituto. Sin embargo, pensé que los pocos meses que le quedaban no podían ser un sinsentido. Si ni el aula



ordinaria, ni el taller funcionaban, había que probar otra cosa para que al menos algunos días estuviera a gusto y aprendiera algo útil”.

Para un profesor con esperanza toda situación de aprendizaje es potencialmente valiosa con independencia de su transitoriedad y de la obtención de resultados.

“Este alumno no aprendía ni apenas mejoraba en su comportamiento (...) Era preciso olvidar los objetivos propios de un alumno con interés para poner el acento en él mismo, en su persona,... en nuestra relación, más como amigos que como profesor-alumno. Quería hacerme amigo suyo. Ambos quedamos liberados de la presión de tener que aprender. Incluso, en ocasiones salíamos fuera del centro para que se sintiera ‘menos presionado’.”

Las aspiraciones de tipo académico, en algunas circunstancias, pueden estar en conflicto u oposición a las aspiraciones de tipo más personal (como la mejora de la relación profesor-alumno y la convivencia con los demás).

En algunas circunstancias, el educador debe escoger qué aspiraciones deben prevalecer en su acción pedagógica con el alumno.

“Sentí alegría, satisfacción. Sentí la confirmación de haber hecho algo sólido por él, algo que perduraba”

La esperanza pedagógica integra la experiencia de la alegría y satisfacción cuando constata la perdurabilidad de su influencia.

“Sentí también una cierta pena, porque lo vi en su ambiente y me imaginé pocas posibilidades de continuar aquel trabajo iniciado. Sentía satisfacción de haber hecho lo posible. Y cierta insatisfacción al comprobar que quedaba mucho por hacer y que, dadas las características del alumno, quizá ya nunca tendría ocasión de completar su formación”

La esperanza pedagógica integra tanto la satisfacción de lo que se ha hecho como la insatisfacción de lo que no es posible hacer por el educando.

“Recuerdo que repasaba con frecuencia una ‘teoría’ que oí en cierta ocasión: las personas funcionan, o funcionamos, como las capas del terreno, es decir, en nuestra vida se van depositando experiencias diversas, o sea, sedimentos y ahí quedan. Luego, la vida se encarga de hacerlos resurgir o aparecer debido a presiones determinadas o circunstancias que nos obligan echar mano de ellas. Así pues, en el trato con él, ¿había sido capaz de dejar huella, o sea una capa suficientemente sólida que pudiera ayudarle en la posteridad? Estaba satisfecho de haber tenido la oportunidad de ‘marcar su vida en un segmento determinado’. Eso me daba esperanza y satisfacción”

La esperanza acerca de la influencia del educador se apoya en ciertas teorías que éste tiene acerca de cómo esta influencia actúa.

**P21: “LA CLAVE FUE EL INTENTAR ESPERAR DE CADA UNO LO QUE ERA CAPAZ DE DAR”**

“Yo esperaba que su actitud ante la asignatura cambiara para que pudieran aprender y que también dejaran hacer a los demás. Intentaba cambiar su actitud que de natural era no hacer nada o ‘desmontar’ la clase.”

Un contenido esencial de la esperanza de los educadores es el “cambio” de actitud de sus educandos.

“Les intentaba expresar que yo sí que esperaba de ellos que fueran capaces. Les decía: ‘Mirad: vosotros sí que podéis esto de sobras’ (...); ‘Vosotros hacéis esto; que podéis y, además, es útil para vosotros’; ‘Vosotros sois capaces y yo os los digo porque sé que podéis...’”.

La EP se traduce en expectativas concretas para los educandos.

“Creo que la clave fue el intentar esperar de cada uno lo que era capaz de dar, porque el error era pedir o exigir a todos por igual. Por ejemplo, al principio, el grupo-clase asustaba un poco: tenía un nivel académico tan bajo que no podías explicar algo a todos en general y que te siguieran. Entonces, al intentar cambiar los objetivos con este grupo más conflictivo para tenerlos ocupados tenía que esperar menos o, mejor dicho, una cosa distinta que el resto de la clase (en contenidos, en resultados académicos). Esperar de cada uno lo que podía: se concretó con la idea de cambiarles el proyecto y pedirles otra cosa”

La EP supone modelar las propias expectativas en función de las posibilidades de los educandos.

“Así, al intentar cambiar los objetivos, al menos algunos de ellos —no todos, pero algunos— si que conseguimos que al menos se centraran y que pudiera aprobar”

En determinadas circunstancias, unos logros “mínimos” pueden ser la mayor aspiración del educador respecto de determinados niños/jóvenes.

**P22: “(...) TRATARLA COMO SI NOSOTROS NO SUPIÉRAMOS NADA DE SUS ‘SUCESOS PASADOS’ ”**

“Yo esperaba que cambiara de actitud y se diera cuenta...Y como vi que sí [quería], que alguna vez vino luego a disculparse.”

La esperanza del educador se apoya en la actitud o disposición del educando a mejorar.

“(...) En ese momento, esperaba eso: ‘Ahora ella no puede; está nerviosa no me puede atender. Pero, espero que en cuanto se le pase el enfado, mi mensaje le

pueda llegar: lo que tiene que hacer; lo que tiene que estudiar; lo que me tiene que presentar que no lo ha hecho... Y la alumna arreglaba lo que fuera: si es que no había trabajado decía: "Si, si: pues ahora voy a trabajar' o 'Ya te traigo los deberes'".

El educador con esperanza sabe esperar el momento oportuno de actuar con el educando.

"Una experiencia positiva de esperar en su capacidad de cambio fue tratarla como si nosotros no supiéramos nada de sus 'sucesos pasados'. Porque pensamos darle una oportunidad".

"Al comentar los profesores en las reuniones de evaluación decíamos: 'Pues en mi clase no se porta tan mal' 'En mi clase trabaja...' 'Bueno, a veces <salta> un poco, pero...' Entonces salió este comentario: 'Como si no supiéramos; nosotros debemos tratarla normal y exigirle lo mismo que otros, pero normal. Sin recriminarle, sin decirle: 'es que vienes inhabilitada...'".

La esperanza pedagógica es capaz de ofrecer nuevas y auténticas oportunidades al educando que, en el pasado, ha fallado.

Un educador con esperanza espera en la capacidad de cambio del alumno con independencia de los sucesos pasados.

"Puede ser que a lo mejor hiciera algo, pero también que le condicionaran los compañeros. Teníamos que darle una oportunidad aquí porque pudiera ser una cosa más puntual".

"Tratarla normal sin decirle: 'A ver que hiciste...'. Sin preguntarle tampoco."

Cuando me decía: '¿Pero tú sabes lo que hice?' Yo le decía: 'No, pero ahora vamos a la clase' Y no dejaba que lo acabara de contar.

Un profesor con esperanza evita etiquetar a un joven a partir de sucesos negativos pasados y evita basar su relación en este conocimiento.

"El tener paciencia y decirle las cosas con firmeza, pero con serenidad, consiguió bastante de ella. Yo esperaba que el trabajo que le pedía lo hiciera".

"Si me decía 'me he olvidado' o si algo que yo le pedía no lo quería hacer, le decía: 'Yo esta nota la necesito: si no me lo presentas tienes un cero. Yo espero que me lo des, pero hasta mañana'. La firmeza significaba estar un poquito detrás de ella para que te lo diera; para que hiciera lo que tenía que hacer"

Tanto la paciencia como la exigencia son modos en un educador expresa la esperanza con respecto de un alumno.

**P23: “ESTOY CONVENCIDA DE QUE SABRÁ ENCONTRAR SU CAMINO EN LA VIDA, AUNQUE NO LO VEA YO**

“Empezó a faltar a clase y cuando venía no quería trabajar. A veces, ni sacaba el libro ni el material. Hablé con él varias veces: yo estaba convencida que podía cambiar”.

El educador con esperanza está convencido de que sus educandos pueden cambiar y mejorar.

“Cuando hablaba con él, aunque veía que era un alumno un poco reacio a que le dijera cosas y a que le dijera nadie cosas, veía que escuchaba. Entonces, el hecho de escuchar ya quiere decir que algo hay, sino ya ni me escucharía ni nada (...)El hecho de que me escuchara y de que cuando yo le decía “ven”, venía (porque hay alumnos que ya no vienen), me daba pie a pensar que también quería algo, aunque en principio, pareciera que rechazaba cualquier ayuda. Yo pensaba ‘él también está poniendo de su parte y algo hará con lo que vaya escuchando...’”.

El educador con esperanza capta el menor indicio de actitud favorable por parte del joven/niño y se acoge a ella para actuar.

“Si me estaba escuchando, eso que yo le decía podía obrar después en él en algún momento aunque yo no lo viera en el día siguiente o dos días después”

“Sé que aunque sean rebeldes y aunque parece que no quieren saber nada, aquello que tú dices no cae en saco roto y que en algún momento se verá. A lo mejor yo ni lo veo y se van...Y es después... Y eso me ha pasado algunas veces: que me he encontrado alumnos que me han dicho: ‘¡Ay!: aquello que dijiste...’ Y pienso: ‘¡Ves!: No cae en saco roto aquello que dices’ Pero a veces no nos enteraremos”

El educador con esperanza está convencido de que su influencia actúa eficazmente en el niño aunque esta acción no sea ni inmediata ni visible para él mismo.

“Todas las personas siempre pueden cambiar aunque no lo veamos”

“Siempre confías en que toda persona puede cambiar y aunque tú no veas en principio ningún cambio, tú sabes que haciendo por esas personas pueden cambiar”

Un educador con esperanza pedagógica se apoya en la convicción de que todas las personas pueden cambiar.

“Empezó a haber un cambio. Hasta llegó a aprobar un examen. Cuando yo se lo decía, él se alegraba, pero no decía nada porque es una persona de pocas palabras. Tan sólo se sonreía cuando yo le decía: ‘¿Ves que sí que puedes?’”

El educador con esperanza al educando su convicción acerca de las posibilidades que éste tiene de mejorar.

“Un día dejó de venir y ya no lo he vuelto a ver más (aunque sí que supimos que trabajaba, llamando a su familia). Al principio me supo mal porque pensé: ‘¡Qué pena! con lo bien que iba y fíjate...Es un alumno que podía haber terminado’ Pero, por otra parte lo entendía: no le interesaba mucho lo que se daba allí: le interesaba más el campo de trabajo y estuvo en el instituto mientras no tenía edad de trabajar Aún así, estoy convencida de que sabrá encontrar su camino en la vida, aunque no lo vea yo. Estoy convencida de que en su vida puede hacer cosas (a menos que las malas compañías...)”.

El educador con esperanza espera lo mejor del alumno, incluso cuando ya no puede influir directamente sobre él y cuando no tiene la certeza de que las circunstancias le ayudarán a ello.

“Pero creo que algo siempre se ve, no podemos decir que no ves ‘nada, nada’. Bueno, puede ser que pase con algunos alumnos, pero en la gran mayoría si que vas ‘viendo’ incluso en aquellos más rebeldes...No ver nada, nada yo creo que es muy difícil. ¡Que un profesor no vea ‘nada, nada’!...Yo no sé si me he encontrado nunca con eso...”

Un educador con esperanza está convencido de que un educador siempre aprecia el cambio de sus educandos.

“Siempre ves alguna cosa, lo que puede ser es que no veas lo que tu esperas: quisieras que fuera más rápido o a lo mejor un cambio muy radical y eso no se ve y a ti te gustaría esto para él y para ti. Pero, toda persona crece y siempre ves cambios aunque sean pequeños...”

La esperanza se mantiene de la convicción de que las personas cambian aunque los cambios no sean los esperados por el educador ni en el tiempo que él los espera.

P24: “(...) YO LA IBA ALENTANDO A ANIMANDO: CONFIABA EN ELLA”

“Ella me decía: ‘¡Fíjate otro año perdido!’ Y yo le decía: ‘perdido no será porque es para afianzar y podrás sacar más nota’. Y así fue, pudo sacar más nota”

“(...) Yo le decía: ‘Mira, que cuando una puerta se cierra otra se abre. Y mira: estoy porque estoy yo pero, si no, alguna otra persona te hubiera ayudado’.

Un educador con esperanza concibe posibilidades en la situación desventajosa de sus educandos y les ayuda a hacerlo también.

“Yo le llegué a hablar en Dios. Yo creo en Dios. Porque ¿cómo le explico a ella de donde se puede agarrar en situaciones tan complicadas sino le explico de

dónde me agarro yo? ¡Forzarle no! Por eso le dije: 'Mira, yo te hablo de Dios y si tú me dices: <a mí no me hables que no me interesa>, pues lo dejamos y ya está'. Pero me dijo que sí y entonces hablábamos de Dios como hablábamos de casa y hablábamos del instituto...Le expliqué que cuando yo tengo problemas acudo a Dios y allí se los dejo y ves que poco a poco se van resolviendo”.

Un educador con esperanza puede llegar a compartir al educando sus convicciones religiosas para ayudarle a superar una situación difícil.

“Cuando fue a la universidad fue muy gratificante. Además, luego venía a verme: una o dos veces al año pasaba a visitarme. Acabó la carrera. Ahora es enfermera y está trabajando”

Los logros de los educandos son fuente de gratificación para sus educadores.

“De hecho, cuando ves que van 'llegando', es como un hijo tuyo que dices '¡Qué bien: ya estás haciendo carrera!' Como te alegrarías si fuera alguien muy querido. De hecho: yo la quiero mucho, a esta chica y a otros muchos...”

La esperanza pedagógica está relacionada con el afecto por los educandos (en este caso, alumnos).

#### P25: “NUNCA ME LO HABÍAN DICHO ASÍ”

El chico accede a condición de “no hacer los deberes escolares”. Se acepta y se propone organizar algún tipo de actividad (...) Le planteo hacer una cena con sus amigos. Serán nueve. Irán a un descampado para cenar. Son las condiciones que pone. No entramos en este punto e iniciamos la organización de la cena: el menú (qué se comerá), quién comprará, cuanto valdrá, cómo se cocinará... Para poder hacer una aproximación hacemos salidas a una superficie comercial. Como se trata de un paseo, una salida, le gusta... Se van estrechando los lazos. No le doy ninguna guía, sólo un bloc para apuntar precio y cantidades. Inicialmente no quiere y no se esfuerza. Pronto ve que no recuerda y apunta. Al llegar al centro vienen los cálculos y se da cuenta que olvidó datos: peso, peso neto, otras informaciones. Nueva salida.

Un educador con EP prueba con modos alternativos y creativos de ayudar al educando a superar su situación de fracaso.

“En un momento, después de varias semanas de trabajo saca un mechero e intenta quemar la mesa donde se sienta.

-“¿Qué vas a hacer ahora?”, me pregunta

-“Esperar a que lo limpies y continuamos el trabajo”

-“¡Pero, mira qué he hecho!”

-“Ya lo veo, por eso hay que limpiarlo y vigilar porque es un riesgo al haber papeles y una puerta pequeña para salir si hay fuego”.

-“¿No querrás que vuelva a venir, no?”

-“Debes continuar viniendo porque la cena no está planificada. Es importante que no vuelvas a repetir esto, ¿no te parece?”

El educador que espera realmente en el alumno transmite una fuerza moral y una actitud de firmeza frente a él.

“Nuevas salidas, nuevos documentos y va tomado cuerpo la cena. Pero, hay que repartir. En definitiva escribir y contar. Enfado y reacción suya: “me habías dicho que no haríamos...”.

-‘No hacemos, preparamos una cena’, le digo.

-‘Entonces lo necesito hacer...’

-‘Entonces será que ‘es interesante’ aprenderlo...’

-‘Nunca me lo habían dicho así’ ”

Un educador con EP descubre al educando una perspectiva totalmente nueva del significado del aprendizaje.

“Los vínculos se van reforzando. Se escribe al ordenador la convocatoria, se buscan dibujos, se hace el menú, se cuenta lo que vale, cómo se cocina. Se pasa el corrector... Aprende competencias que no tenía: tipo de letra y un largo “etc”. Se imprime y cuando ve cuántas hojas salen de la máquina, empieza a decir:

-‘Yo no he hecho esto’

-‘¿Quién pues...?’

-‘Tú, cuando yo no estaba’

Le muestro lo que hizo y cómo sale. Le muestro que es su trabajo. Se pone a llorar y dice:

-‘Nadie creerá que he hecho este trabajo’

La EP hace que se revelen las potencialidades de los menores de forma que incluso para ellos mismos resultan inesperadas

“Rompe a llorar y pregunta:

-‘¿Por qué me quieres? No me quieras yo soy malo’

-‘¿De dónde sacas estas ideas?’

-‘Me lo han dicho muchas veces’

-‘Pero yo te he demostrado que no, que eres un chico fantástico y con muchas cosas para hacer, aprender y poder ser un hombre a quien muchas personas podrán querer’”

La EP despierta en el educando una percepción positiva de sí que hasta ese momento no tenía.

La EP va unida al afecto del educador. Los educadores esperanzados hacen que sus educandos se sientan estimados<sup>18</sup>

“Las experiencias negativas [de este chico] que han generado el desapego del mundo adulto y de la institución escolar y la auto-imagen negativa han sido un claro condicionante del proceso. El miedo a perder unos vínculos que dan oportunidades puede condicionar no querer ya construirlos porque el dolor de que se rompan o desaparezcan es tan fuerte que no hay recursos para superarlos. La comprensión de este dolor genera [en mí] unas respuestas emocionales y muchas dudas acerca de las responsabilidades que asumimos y las que no se asumen ya que condicionan y determinan en demasiada medida el futuro de la infancia y la adolescencia”

La EP pedagógica supone preocupación y dolor debido a la responsabilidad que se tiene como educador frente a los educandos.

-“Pero tú no estarás, ya no me ayudarás y no sé si otras lo harán”.

¿Cuál es la experiencia del educando en su relación con un educador con esperanza respecto de los demás adultos que le rodean?

P 26: “(...) SEPAN QUE MI FUNCIÓN COMO PROFESOR ES DESPERTAR SU INTERÉS...”

“Saludé a los alumnos con una pregunta. ‘¿Es esta la clase de los que no tienen base económica, ni interés por la Economía, ni ganas de estudiar la asignatura? Pues bien, sepan que mi función como profesor es despertar su interés por los temas económicos. Me comprometo a ayudarles a estudiar la asignatura con ganas. Adquirirán una base económica suficiente para sacarle provecho el resto de su vida”.

Un educador plantea metas atractivas para sus educandos aún en circunstancias aparentemente contrarias a ellas.

---

<sup>18</sup> En el sentido de “estimar”: (Del lat. *aestimāre*). 1. tr. Apreciar, poner precio, evaluar algo; 2. tr. juzgar, creer.; 3. tr. Hacer aprecio y estimación de alguien o de algo (consultado en noviembre 11, 2008 de [http://buscon.rae.es/drae1/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=estimar](http://buscon.rae.es/drae1/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=estimar)).



Un educador con esperanza se siente comprometido personalmente con el progreso de sus educandos.

“Motivar a los alumnos es la primera obligación de un profesor. Los alumnos que tenía delante precisaban la motivación de forma especial”

Un profesor con esperanza se siente comprometido a satisfacer las necesidades de formación que tienen sus educandos.

#### P 27: “BUSQUÉ LA INSPIRACIÓN EN MI EXPERIENCIA PERSONAL”

“Necesité tiempo para situarme en la escena. El problema era más serio del que yo pensaba. No es que el doctorando se distrajera con lo fácil (la docencia) y que rehuyera lo difícil (la investigación). Es que se veía incapaz de sacar adelante su carrera investigadora (...). Era el reconocimiento de un fracaso doble (suyo y mío). Ante estos problemas, mis amonestaciones parecerían ridículas”.

La experiencia de la esperanza supone comprender a fondo la problemática de los educandos.

“Busqué la inspiración en mi experiencia personal. Todas las personas sufrimos los vaivenes del sentimiento. Todos los investigadores hemos tenido momentos de desánimo en ese maratón llamado ‘tesis doctoral’. Comunicarle mi propia experiencia (‘a mí también me ocurrió lo mismo’) podía relajar su estado de ánimo. Se sentiría comprendido y animado”.

El educador con esperanza se sitúa personal y sinceramente en la problemática vivida por sus educandos.

El educador con esperanza busca en su experiencia personal la forma de ayudar al educando a superar las dificultades.

“Esperaba la respuesta favorable. Era un chico sensato e inteligente. Si yo tuviera la convicción de que no servía como investigador, hubiera aprovechado su confesión para convertirla en una ‘dimisión’. Pero ese no era el caso”.

La esperanza pedagógica actúa en lo concreto en función del conocimiento que tiene el educador de las posibilidades del educando.

“Yo me sentía obligado a restar importancia a ese desánimo momentáneo. Creo que debió influir la confianza del profesor en sus posibilidades: LAL recobró la esperanza. Se volvió a meter de lleno en la tesis y la llevó a feliz término en un tiempo razonable”

Un profesor con esperanza se siente responsable de transmitir al alumno confianza en sus posibilidades.

“Comprendió que no se le pedía descubrir algo nunca imaginado ni publicar en las mejores revistas internacionales. Bastaba un trabajo de investigación bien hecho, como el que él estaba haciendo”.

Un profesor con esperanza ayuda a sus educandos a formularse metas realistas y asequibles.

“Yo he aprendido que no hay que hacer caso a los desánimos momentáneos de la gente”.

Tener esperanza pedagógica significa relativizar los momentos de desánimo de los educandos.

#### P 28: “¿ES ÚTIL TODO ESTE ESFUERZO?”

“Uno de los sentimientos más frecuentes que a lo largo de los años me vienen en mi trabajo docente es la idea de en qué medida el esfuerzo del día a día tiene o no conexión con la vida futura de los alumnos que tengo delante; unos chicos y chicas que, muchas veces, a duras penas los consigues activar, en otras ocasiones lo logras, pero solamente en un porcentaje de ellos”.

La experiencia de la EP va unida al cuestionamiento de la trascendencia de la influencia educativa en la vida de los educandos.

Uno de los contenidos de la EP es la aspiración a que la influencia educativa perdure en la vida futura de sus alumnos.

“¿Es útil todo este esfuerzo?”, es un sentimiento que de vez en cuando me viene. Es más bien un sentimiento de pérdida del tiempo (...).”

El temor de que el esfuerzo educativo sea inútil acompaña la experiencia de la esperanza pedagógica.

“A pesar de todo, siempre intento recordar que ya he tenido varias experiencias de encontrarme con algunos alumnos al cabo de los años que me han dicho todo lo contrario. Intento recordar las experiencias buenas en los momentos en que las cosas no van bien. Y el efecto es el de que tengo que seguir adelante porque no sé quién se va a beneficiar”

“(...) Me confirmó que nunca sabes quién se va a beneficiar. La influencia de este encuentro es positiva: son experiencias necesarias para fortalecerme en la idea de que el esfuerzo del docente siempre es necesario”.

El recuerdo de los educandos que parecen haberse beneficiado de la influencia del educador reafirma su EP.

La convicción de que “alguien” pudiera beneficiarse de la acción educativa alienta la EP del educador y le hace reconocer su necesidad.

“Estoy delante de unas personas que madurarán en los años siguientes y, por tanto, lo que piensan en ese momento no es definitivo en sus vidas; van a ir variando dependiendo de sus experiencias, y sobre todo contarán mucho en su formación las positivas”

La convicción de que las que las personas maduran y cambian y la convicción de que todas las experiencias, especialmente las positivas, influyen en formación del educando mantienen la esperanza del educador.

**P30: “DECIDÍ NO PENSAR NADA Y EMPEZAR DE CERO PORQUE ME PARECIÓ QUE DEBÍA DARLE UNA OPORTUNIDAD”**

“Pero, decidí no pensar nada y empezar de cero porque me pareció que debía darle una oportunidad y me pareció que como lo más normal era “lo otro” seguramente el nivel que tenía ese muchacho era debido a que los demás habían adoptado esa actitud”

La EP va unida a la decisión de dar una nueva oportunidad al educando que hasta ese momento ha tenido experiencias negativas con otros educadores y con el mismo educador implicado.

Dar una nueva oportunidad es evitar juzgar las acciones negativas y tratar al educando como si se empezara de “cero”.

“Decidí no pensar nada y empezar de cero porque me pareció que debía darle una oportunidad y me pareció que como lo más normal era “lo otro” seguramente el nivel que tenía ese muchacho era debido a que los demás habían adoptado esa actitud. Por tanto, cogí la actitud opuesta: volver a explicárselo, ponerme en frente de él, intentar dialogar... Permitir que me pregunte más dudas (aunque me preguntaba pocas). Así que empecé de nuevo...”

La EP conduce a adoptar actuaciones radicalmente nuevas y/u opuestas a las establecidas por el propio educador o por otros ante una determinada situación pedagógica.

“Así que empecé de nuevo diciendo:

-‘A ver, en primer lugar, el pH... El pH ¿qué grado de normalidad tiene?’

-‘¡Pues yo que sé! 7 con algo, 7 y algo... ¡Yo que sé!’— fue su respuesta rebelde e irrespetuosa.

-‘Ehh’ —digo— “Mira: 7 con algo...Uhh...es un rango... demasiado... aleatorio. El ‘7 con algo’ se ha de concretar. A ver ¿7 con qué?’

-‘¡No sé! Con 2 o con 3: ¡¡Yo que sé!!’

‘¡Vaya!’ (pensé) y le dije:

-‘Bueno, mira: el 7 tiene dos decimales: 7 con 35 a 7 con 45’

-‘¡Ah! ¡Eso será!’

-‘Bueno, pues mira: tu retén esta cifra: de 7, 35 a 7, 45. Lo que esté por debajo de 7, 35 es tal... Lo que pase de 7,45 es tal’, le dije en un tono paciente y calmado.

Y, entonces, ya me miró con una cara un poco más seria, más formal... Intentando retener lo que yo le decía.

-‘Bueno —continué— la Pco2, la Pco2 qué rango tiene: ¿lo recuerdas?’

-‘Pues no, ni idea”, respondió en un tono quejumbroso-“¡Ni idea!: ¡Es que no me acuerdo!”, volvió a repetir con un tono aún más quejumbroso y rebelde. “¡No!”

-Bueno... Pues mira: el rango de la Pco2 es de 35 a 45. Piensa que es el mismo decimal que el ph. ¿Verdad que es fácil?” -dije con toda la calma y paciencia que pude; manteniendo una actitud serena y comprensiva.

-‘Pues sí, es verdad, es fácil’, admitió con una actitud distinta, tal vez de disposición...

-‘Bueno... la PO2 ¿Qué rango tiene?’

-‘Ah, eso sí creo que me la sé. Me parece que es más de 80...”

-‘Pues sí: ¡muy bien!, entre 80 y 100’, respondo calmadamente, reconociendo su acierto.

-‘¿Y el exceso de base?’

-‘¡Ay!: ¡Ni idea! ¿Ese?: ¡ni idea!’, responde en tono quejoso y autodefensivo, nuevamente.

-‘Pues de menos 3 a más 3. Venga, intenta repetirlo’, digo confiadamente.

-‘¡Ay!’ se queja y parece que se niega.

-‘Venga... intenta repetirlo. A ver si te lo memorizas’, vuelvo a decirle en el mismo tono paciente y comprensivo.

-‘Ay sí, bueno. ¡Ya!: Ya creo que me lo sé’

De hecho, se lo pregunté y se lo sabía. Entonces, cogimos el resultado de la gasometría que él había hecho, y empecé a preguntarle:

-“Venga: este pH ¿cómo lo ves? ¿Normal?”

-No... No es normal...

Le digo: ¿Y qué tiene? ¿Una acidosis o una alcalosis?

-“¡Pues no sé...!”, dice en un tono despectivo y de queja, pero seguidamente cambia de tono y me pregunta:

-“¿Una acidosis, no?”

Respondo:

-“Una acidosis: ¡muy bien!. Y la Pco2... ¿Cómo la ves?”

-“¡Ay!... ¡Pues alta!”

-“¿Y la PO2?”

“Está bien: ¿no? Está bien...”, ya iba cambiando un poquito el tono. Parecía que se iba tomando en serio la situación.

La EP confiere al educador un talante confiado y paciente que posibilita la acción pedagógica en su relación con el educando.

“En ese momento pensé que, quizás, su costumbre era contestar siempre con ese tono inicial y por eso el resultado que obtenía de las otras personas era más bien de rechazo, de dejarlo de lado, de dejarlo por imposible, de que no era apto, o simplemente la gente sólo esperaba “aguantar el chaparrón” con él. Y, de hecho, esa es la impresión que causaba en mí. Pero, pensé que merecía una oportunidad o que quizá era por mi parte un poco cobarde de tirar la toalla de entrada, sólo por la primera impresión que me causaba. Entonces seguí con la explicación y me pareció conseguir que se lo aprendiera”

La EP es posible cuando el educador es capaz de ir más allá de las apariencias de los educandos.

La EP supone la “toma de decisión” de trabajar por el educando a pesar de las dificultades iniciales.

“De hecho, el día siguiente se lo pregunté y realmente se acordaba; había puesto interés, se había repasado los apuntes que tenía de clases; y lo había conseguido retener. Por lo cual lo felicité y le dije: “Muy bien, muy bien. Venga, te voy a poner unos ejercicios.” Los ejercicios los escribí en un papel, varias posibilidades: acidosis respiratoria, acidosis metabólica, alcalosis, no sé qué... Bueno, varios casos de pacientes que habíamos tenido y tal.”

La EP es activa: activa al educador en su búsqueda de formas de ayudar al educando.

**P31: “SABÍA QUE PODÍA SACAR UN BIEN PARA MI HIJO CON ESTA DECISIÓN,  
AUNQUE ME COSTARA TOMARLA”**

“Sabía que podía sacar un bien para mi hijo con esta decisión, aunque me costara tomarla. Bien, bien no estaba segura, la verdad, pero una madre tiene como un sexto sentido: a veces te puedes equivocar pero si lo haces con honradez sacas un bien. Yo estoy convencida de que a veces me puedo equivocar pero como lo hacía por un bien yo sabía que allí tenía que dar fruto de una manera o de otra.”

El educador con esperanza está convencido de que la búsqueda del bien del alumno le da “seguridad” de la adecuación de su acción pedagógica

“(…) Yo sabía que allí tenía que dar fruto de una manera o de otra. Quizás como yo esperaba no, pero sí que le haría un bien…”

El educador con esperanza puede no tener una visión clara acerca de los logros que el menor alcance con su ayuda, pero sí la convicción de que éstos serán positivos.

“Yo no esperaba que él ‘bajara del burro’, lo que sí esperaba era que él reaccionara, que viera que él sólo no podía, que me necesitaba”.

La esperanza se expresa en expectativas concretas acerca del educando.

El cambio de actitudes del alumno es uno de los contenidos de la esperanza del educador.

“También pensé que, a veces, aunque hiciera trabajos mal presentados o que pudieran estar mejor, mi ‘tope’ no era su ‘tope’. Quiero decir, que yo como maestra lo hubiera querido todo muy bien hecho, pero quizás su hermana podía hacerlo así de bien hecho, pero él no, él no podía dar el nivel de su hermana. Entonces, asumir esto para no agobiarlo excesivamente me fue bien. Y de hecho, a partir de ahí, prácticamente lo dejé”.

“Él no es de ‘dieces’ o de ‘nueves’, su tope quizás es un siete o un ocho: ¡pues ya está bien! Que madure... Aprendí a aceptar que su tope no es mi tope, ni el de me hija”.

La esperanza pedagógica reconoce que las aspiraciones respecto de un niño/joven tienen ciertos “límites”.

El educador con EP asume que ha de ayudar a cada niño/joven a llegar a su máximo potencial que tiene una medida personal.

“Me acuerdo que una vez me dijeron: ‘Bueno: a él le cuesta’ Y yo pensé: ‘Bueno, no me conocen a mi hijo. Tiene que madurar intelectualmente. Pero, cuando madure...”

Un educador con esperanza cree que la maduración (y el tiempo) hará posibles mayores logros para el niño/joven.

“(...) Me está diciendo ahora que la poesía le gusta: ‘Qué bien me lo he pasado mamá con Machado’. A mí, personalmente me gusta. ¡De mi hijo no lo hubiera dicho nunca yo! ¡Esto no lo había detectado nunca!... Cuando van creciendo y madurando y tienen las condiciones idóneas... ¡Uy!: ¡no se puede decir a dónde van a llegar! Esta experiencia me enseñó a esperar y a confiar.”

Un educador con esperanza se muestra abierto a las manifestaciones de potencialidades insospechadas de un niño/joven.

Un educador con esperanza no pone límites acerca de lo que un niño/joven es capaz de aprender o llegar a ser.

#### **P32: LA PRUEBA COMO PROCESO DE CRECIMIENTO Y MADURACIÓN\***

“Su vida realmente estaba en juego. Todos debíamos ser conscientes de la gravedad y de la necesidad de tener esperanza en superar la situación”.

La esperanza va unida al conocimiento de la problematidad de las situaciones.

“Permanecimos unidos en una labor de equipo. Esta labor consistió en: rezar mucho, esforzarnos en aquello que podíamos superar y en no perder la confianza”.

La esperanza se fortalece cuando es compartida con otras personas cercanas a la situación del educador.

“Fueron unos días de experiencias dolorosas, algo parecido a una sacudida muy violenta. A pesar de lo esperado, no mejoró, pero sirvió, como sirven todas las pruebas difíciles”

El dolor experimentado en las situaciones de prueba puede ser considerado como valioso para unos padres con esperanza.

#### **P33: LAS SORPRESAS EN EL DÍA A DÍA\***

“Por tercera vez insistí: ‘¡Es increíble! ¿Por qué no sales?’

Por fin salió. Llevaba en las manos los utensilios de la limpieza. Eran las siete de la mañana y lo que estaba haciendo era dejar limpiísimo el cuarto de baño: ¡Qué sorpresa! Le di un beso”.

Tener esperanza supone estar abierto a las reacciones positivas e inesperadas de los niños.

**P34: “DESPUÉS DE UNOS MINUTOS SIN PEDIRLE NADA, EL NIÑO APARECIÓ...”**

“Viendo que no tenía intenciones de ayudar pensé que quizá lo mejor sería que me viera a mí misma muy laboriosa”.

Un educador con esperanza espera que su ejemplo influya positiva y efectivamente en el niño.

“Después de unos minutos sin pedirle nada, el niño apareció muy colaborador y entre los dos dejamos la balconera perfectamente limpia. Fue un gozo mutuo”.

La esperanza pedagógica sabe dar el tiempo para que el niño reaccione como se espera de él.

**P35: “NO PUEDO TENER LA SEGURIDAD AL CIEN POR CIEN, PERO ESTOY CASI CONVENCIDA DE QUE CON EL TIEMPO D. LLEGARÁ A SER UN NIÑO NORMAL”**

“C. está ahora en P. 4 y va dando sus pasitos a mejor, pero no hay nada cierto sobre cual será su evolución. Sin embargo, es un caso en el que me siento especialmente movida a la esperanza. No puedo tener la seguridad al cien por cien, pero estoy casi convencida de que con el tiempo C. llegará a ser un niño normal. Aunque quizá tengan que pasar años de muchos esfuerzos por parte de él, sus padres y educadores”.

Un educador con esperanza aspira al buen fin de algunas situaciones que dependen del tiempo y del esfuerzo conjunto, aunque no tenga indicios presentes de estos logros.

“Con el tiempo y la experiencia como educadora he aprendido que los niños van aprendiendo a saltos, no en una progresión constante y que además cada niño tiene su tiempo de maduración (dentro de unos márgenes)”.

El educador con esperanza es comprensivo y flexible acerca de los tiempos y los ritmos de aprendizaje y maduración de los menores.

“Por otro lado soy muy consciente de lo perjudicial y decisivo que puede ser para él desarrollarse en un ambiente de pesimismo, angustia o preocupación a causa de sus características. Esto me ayuda mucho a no caer ni dejar que otros miembros de la familia caigan en ello ni mucho menos lo exterioricen. Pienso que mientras no se demuestre lo contrario no hay motivos para preocuparse excesivamente y, aunque a veces es una tentación, el pensar que esto sólo empeora la situación me hace cambiar el ‘chip’ rápidamente”.



La responsabilidad que tiene respecto de la maduración y aprendizaje de un niño y de la influencia que tiene con las personas relacionadas con este niño es un motivo para que el educador se mantenga en su actitud esperanzada.

La esperanza pedagógica no confía en el desenlace desfavorable de una situación hasta que no haya “pruebas” de lo contrario.

“También [me ayuda] el hecho de conocer a la familia de cerca, pues C. tiene un tío en edad universitaria que también a nivel motriz es un poco torpe y desgarbado, incluso un poco inmaduro de personalidad, pero muy capaz en muchos aspectos. Supongo que también ayuda el hecho de ser mi sobrino (la implicación es más fuerte). Muy en concreto, también me ha ayudado el caso de uno de mis alumnos”

Un profesor con esperanza acude a su experiencia de casos favorables para afirmarse en ella.

#### P 36: “CREÍAMOS QUE EL CAMBIO ERA POSIBLE”

“Pensábamos que se estaba trabajando bien, pensábamos que valía la pena apostar por un proyecto que diera respuesta. Porque, en realidad, los chicos y las familias que venían al IES tenían que tener las mismas posibilidades de llegar todo lo lejos... No sólo académicamente sino también socialmente, como ciudadanos. Hasta donde fuera. Y, por eso, pensábamos que era importante poder trabajar en esa línea. Nosotros queríamos cambiar la imagen que el barrio tenía del instituto”

La EP supone la visualización anticipada de las metas que se espera alcanzar que son, al mismo tiempo, concretas y ambiciosas.

La EP entraña una visualización de lo que se espera llegar a lograr.

“Lo que pasa es que de los profesores que votaron a favor, muy pocos estaban convencidos de que el cambio era posible y al salir del Claustro decían “Bueno, hemos votado porque vosotros estáis esperanzados en que esto sea posible; en que el cambio sea posible. Pero, nosotros somos realistas y vemos que esto no puede ser posible. Aún sí os damos confianza porque os lo creéis”.

Un/os educador/es con esperanza suscita en otros educadores la confianza para superar las dificultades que les afectan como grupo, aunque estos otros educadores no vivan esta misma esperanza.

“Creíamos que el cambio era posible. Llamarlo esperanza, llamarlo optimismo, llamarlo confianza... No lo sé exactamente”

La EP puede ser una experiencia inefable para la persona afectada.

En realidad, los primeros resultados eran que no había esperanza. Decían “nunca podremos salir de este círculo de la exclusión, del fracaso, de los malos estudiantes...” Pero, a pesar de esto, porque había un grupo de profesores que se lo creían (que el cambio era posible) y otro grupo de profesores que apoyaban esto (que aunque no creyeran en el cambio pero sí en aquellas personas que lideraban el cambio), empezamos un proyecto que se llamaba “El Barrio Educa”

La esperanza lleva a la acción incluso cuando se han obtenen resultados contrarios.

La firmeza de la esperanza de una minoría puede promover la involucración de una mayoría en procesos de transformación de la realidad educativa.

“Nos apoyaban a nosotros como personas por todo el trabajo que hacíamos: existía allí una fuerza moral. Porque estábamos allí desde las ocho de la mañana, salíamos a las ocho o a las diez de la noche si era necesario. Se había creado un clima de trabajo y de confianza que llevó a una parte de los profesores a confiar...”

La esperanza se manifiesta en el compromiso activo y el trabajo exigente de quienes la mantienen.

La confianza de otros educadores respecto de una persona esperanzada se basa en la intensidad y la calidad de su trabajo por la consecución de aquello que espera.

“Que si un candado estaba roto o si habían hecho algo en la cerradura para no poder entrar, yo iba antes y serraba la cerradura para luchar contra esas adversidades, para que esas adversidades no pudieran hacer mella; no pudieran decepcionar a los demás: ‘tanto que estamos trabajando y resulta que nos ponen esto...’ Eso podía ser, en cierta medida, un freno”

Un educador con EP se siente responsable del mantenimiento de la EP de las demás personas implicadas en el proyecto educativo.

“Porque [de lo contrario] si los objetivos son muy lejanos... Debes ir consiguiendo “cuotas” de esperanza: “yo he llegado hasta aquí, he conseguido esto”, para que te ayuden a superar las dificultades del proceso. Desde el primer momento pusimos metas a corto plazo” (PI).

La EP necesita la consecución de objetivos a corto plazo y asequibles que conducen, por así decirlo, a la consecución de los objetivos a largo plazo.

“Era automático: siempre que se confiaba en los alumnos, que se confiaba en las familias, siempre obtenían una respuesta positiva. Era una cosa bastante automática. Había profesores que los trataban bien, que se ponían de su lado, sin decirles todo lo que está bien o está mal, pero sí que les apoyaban...”

La eficacia del fenómeno de las expectativas de auto-cumplimiento es una de las convicciones activas de la EP.

“Sí que había esperanza por parte de algunos profesores. Sobre todo de que los chicos podían vivir mejor, de que podían superar a sus familias, de que podían integrarse con éxito a la sociedad”

La realización personal y social de los educandos es la esperanza que está por encima de todas las demás aspiraciones de los profesores.

“Los sentimientos que tenía eran de ser privilegiado. Privilegiado de estar en un momento como este y también delante de un reto. Un reto para el que hacía falta una implicación personal que otras veces no puedes, o tienes pero los efectos no se notan tanto. Entonces me sentía privilegiado por poder estar viviendo ese proceso de cambio no sólo de la imagen del instituto sino también el clima del centro, de las relaciones. Una serie de cambios perceptibles del ambiente; de las relaciones entre las personas...”

La EP se vive con un sentimiento de privilegio unido a la experiencia de estar ante un reto.

“Hubo un proceso de satisfacción personal que no fue continuo, sino: avances y retrocesos, avances y retroceso”

La esperanza supone un proceso de avances y retrocesos de la satisfacción personal.

#### A1: “SI TIENES ESPERANZA, SIEMPRE OBTIENES ALGO”

Este joven está trabajando en la UCI actualmente, en el turno de noche. A veces me encuentro con él. Pero, realmente, no me preocupa: sé que es responsable y lo que no sepa lo preguntaré.

La esperanza depende de la preocupación por el educando. Si no existe el motivo de preocupación, no se vive la esperanza.

Si lo hubiera tenido trabajando conmigo sí que me hubiera preocupado. Pero, al acabar un período de formación con cada uno de mis alumnos, empiezo con otro. Si hubiera seguido una relación de docente-alumno, entonces sí que estaría pendiente.

La preocupación y la esperanza pedagógica dependen del contacto y la relación con el alumno.

Ahora cuando lo veo pienso: “¡Que haga lo que pueda!”. En el momento en que acabas el período docente los derivas...

La esperanza por el educando concreto no se experimenta cuando se deja de tener responsabilidad por él.

Si yo no hubiera esperado nada de él, seguramente habría suspendido el Postgrado. Tenía muchos problemas y caía mal incluso a sus mismos compañeros. Era muy capaz intelectualmente pero era su modo de ser el que le causaba tantos problemas.

La esperanza del educador puede cambiar el curso concreto de una vida académica y/o profesional.

¿Qué hubiera pasado si todo acababa mal? ¿La hubieras elegido como una experiencia de esperanza?

Mi esperanza no estaba en el resultado positivo del aprendizaje. El resultado positivo puede no serlo en el nivel académico, pero sí en el nivel personal. Por ejemplo, con otra alumna que tuve hace poco, mi esperanza no estaba en lo que ella podía aprender en el Postgrado (porque tenía un serio problema fisiológico —infarto cerebral— que le impedía aprender), sino en que ella asumiera sus posibilidades: tenía serios déficits de comprensión y sus errores en la UCI podían ser muy graves para los pacientes. En cambio, con el chico era distinto: su problema era de relación y no tenía problemas para aprender.

Los resultados positivos que aspira y pretende la esperanza van más a lo personal que a lo académico.

¿Qué papel tuvieron en la experiencia concreta de la esperanza que has relatado el hecho de obtener resultados positivos? ¿Qué hubiera pasado si no hubieras constatado estos resultados?

Es raro que no se den resultados positivos... Es que si le das responsabilidades, si les explicas y ellos ven que pueden hacer algo (algo que el día anterior no podían, y ya hoy saben hacerlo)... Cuando en alguna cosa se van viendo útiles, ellos mismos se van dando posibilidades; se van dando aliento... Es raro que no se den resultados positivos. Lo más probable es que lo que persigues en la relación docente se vaya consiguiendo. Si tienes esperanza, siempre obtienes algo.

Para el educador esperanzado los “resultados positivos” siempre se obtienen.

La situación pedagógica creada por el educador esperanzado conduce a los resultados positivos.

A2: "... COMO UN POSO QUE SIEMPRE LO TIENES ALLÍ Y VAS COGIENDO Y VAS COGIENDO..."

Ahora ya no lo veo más. Pero... te queda esta huella en tu vida de que vale la pena porque esto es un poquito una transformación. Yo sólo vi una parte de la transformación de la vida de este niño.

La transformación vivida del niño permanece en el educador a modo de huella.

Es decir, que si ahora ya no sigues con este niño concreto, ¿la "huella" es como una disposición tuya?

No exactamente... Es más como una motivación... Como un ánimo, como una ilusión. En catalán diríamos "engrescador", la palabra en castellano no la encuentro.

¿Como que te da "coraje"?

Sí, pero tiene otro matiz distinto. Porque "engrescar" es fiesta, "gresca" es fiesta. Entonces es como si dijéramos un tipo de ánimo de que esas pequeñas huellas que vas dejando; todas ellas te conforman como una experiencia, como un poso que siempre lo tienes allí y vas cogiendo y vas cogiendo... "Mira, pues en este niño esto me funcionó...Es una continuación, todo el conjunto..."

Esta huella es a manera de "poso" experiencial que anima, motiva, ilusiona para vivir la relación pedagógica presente con los niños concretos.

Si el caso que me relataste no hubiera acabado bien ¿tú lo hubieras escogido como anécdota de esperanza?...

No lo sé... Si sólo hubiera vivido los tres añitos [con el niño] y no ver nada... No sé si hubiera escogido esta experiencia. No... Seguro que no.

Los resultados positivos son parte de la vivencia de la esperanza.

... Esa vinculación de la esperanza hacia un determinado niño, una vez que has dejado de verlo ¿desaparece?

Para un profesor pasan muchos niños. Algunos dejan más huella. Sobre todo a los conflictivos. A los otros los recuerdas con cariño. Pero, tú sabes que por el camino han tirado para delante. Entonces, si los dejas de ver a algunos de ellos, y tú has visto el proceso a mitad es inconcluso... Claro, los que tenemos fe decimos: "No sabemos lo que va a pasar". Pero, humanamente, pues esperanza, a veces, ¡ninguna! Y si no hay una continuidad, si yo no puedo seguir con este niño... A ver, ¿dónde va a parar? ; si lo han cambiado de colegio...

La esperanza necesita que haya un contacto con el alumno y que se pueda, efectivamente, hacer algo por él.

... Tú, al recordarlo, ¿la misma esperanza que tuviste para con él permanece?

Me puedo acordar de él en momentos puntuales, o aplique algo de mi experiencia con él con otros niños... Lo que estuvo en mi mano hacer con él, ya lo hice en su tiempo. Después ya dejas de tener contacto con ellos.

Entonces, ¿no es lo mismo?

No, no es lo mismo que un alumno que vas viendo...

El simple recuerdo del educando no puede reavivar la esperanza.

Quisiera que compararas esto con lo que sucede con tu hijo. Porque a él, aunque no lo veas [porque ya no está en casa] ¿verdad que es muy distinto?

Sí, es muy distinto. Los lazos afectivos... Es tu hijo y aunque no lo tengas delante, sigues estando en contacto con él de muchas maneras. Con llamadas, con cartas. Entonces, simplemente con el tono de voz, ya sabes como está. Cuando lees una carta, notas que le pasa algo. Tú estás volcando mucho por esta persona, en especial por ser tu hijo. Esta esperanza aquí está al "rojo vivo" con los desánimos también de padres e hijos.

La esperanza por los hijos es permanente. A pesar de la distancia física, por el contacto y, más aún, por los lazos afectivos.

### A3: "LA EXPERIENCIA ES ALGO QUE NOS PASA"

... La esperanza tiene un carácter dinámico... Creo que es una construcción que se va elaborando a lo largo de la vida. La tentación al desespero es grande y se vive de manera dolorosa. Ahora bien, en los momentos en que la esperanza parece que se ha materializado, por decirlo de alguna manera, y en los momentos en que no, pero que tú has sido capaz de analizar qué ha sucedido y sacar conclusiones, te ayuda en tu quehacer diario.

La esperanza no es estática. Es dinámica porque se construye a lo largo de toda la vida pedagógica.

Las "conclusiones" que se sacan de una experiencia de esperanza son una ayuda para el educador.

La experiencia no desaparece ni se tiene. La experiencia es algo que nos pasa y que puede compartirse, pero su influencia no tiene siempre la misma intensidad.

La esperanza no es un objeto que se tiene o se pierde: es un acontecimiento que se vive y que deja una huella más o menos profunda.

¿Qué hubiera pasado si todo acababa mal? ¿La hubiera elegido como una experiencia de esperanza?

En los dos casos, el final de la historia es muy distinto. El primero fue trágico. El segundo facilitó la introducción en la lectura y de esto vive la protagonista. Los dos pueden ser muestras de experiencia de esperanza.

Las experiencias tienen sentido por ellas mismas, porque quieras o no conforman tu vida. Ahora bien, si tienen un final feliz parece que te ayuden más a vivir.

La esperanza que se ha vivido, si tiene un “final feliz” ayudan más a la vida pedagógica.

Creo que en mi manera de entender mi oficio está presente la esperanza, pero a menudo te das cuenta de su existencia cuando alguien o algo te hacen revisar tus actividades a partir del recuerdo de su existencia. Quiero decir que yo he respondido a una cuestión que me ha llegado de fuera, pero luego percibes que este valor —no sé si llamarlo así— está mucho más presente de lo que imaginas. Incluso llegas a darte cuenta que sin esperanza no hay acto educativo.

La esperanza es una experiencia que se vive de modo prerreflexivo y puede traerse a la conciencia mediante el diálogo y la reflexión.

#### A4: “... OTRA VEZ HA VUELTO... ‘ESO’ A ENCENDERSE”

Yo ya no estoy con ellos y... a lo mejor los ves por el pasillo y los saludas “Hola, ¿qué tal?” Pero ya no los coges, ya no hablas con ellos... Ya en su aula no entras... Y tienes otros niños que te están reclamando.

Esto en cuanto a tratarlos. Tú estás hablando de preocuparte por ellos... ¿No? ¿Y de lo que ha habido antes? Esperar en ellos, tener expectativas, eso que me decías... Sufrir un poco... Todo lo que suponía vivir [la esperanza]...

Diríamos que eso se te olvida.

Se te olvida...

Como tengo ahora otros casos que me preocupan porque los estoy viviendo. Lo otro ya, un poco, se te olvida... Pero, ¿ves la diferencia de ser tutor?

... Pasaron a un profesor que es un buen profesor —siempre se interesa mucho por los alumnos y tal— entonces ya un poco me desentendí porque sé que ese profesor los atiende muy bien.

Si no hay por qué preocuparse, si el educando está bien atendido, cesa la esperanza.

La esperanza se mantiene mientras el educador piense que puede hacer algo por el alumno. Si no puede, o no hace falta porque los niños están atendidos de forma adecuada, esta esperanza en las personas concretas cesa.

Cuando yo era la tutora, no se me olvidaban tanto, porque los conocía más. Pero, si tienen tutora no quiero meterme.

Para volver a tener contacto con los del año pasado, les he invitado a hacer un manual en la hora del patio. Así, mientras lo hacemos hablamos. En ese ratito que estuve con ellos ya se fue calentando esa relación que, un poco, se había enfriado. Y quieren venir más, y están emocionados. De ellos sí que era tutora

Y cuando dices que se calienta la relación, ¿quieres decir, por ejemplo, que si sabías que uno tenía un problema, empiezas otra vez a pensar en qué será de él?

Sí, Sí. Porque precisamente hay uno que es un niño hipersensible y que todo le afecta. Entonces, al tener estos días un poco de contacto con él, ya lo he observado más... Esta semana que los he visto más, ya me he fijado en más cosas... diríamos que estoy más con ellos.

¿"Por dentro"?

Más por la mente.

¿Y eso también afecta a la esperanza?

Sí, porque ya estoy pensando, "con este niño tengo que hablar... Sufre mucho con esta forma de ser". Luego está otra niña, me he enterado que los padres están a punto de separarse... Otra vez ha vuelto diríamos "eso" a encenderse. Y si no hubiera pasado esto del manual, ni esto que estoy cerca, a lo mejor acaba el curso y ya nada...

El contacto con el alumno, y conocer de cerca sus necesidades, es lo que mantiene o revive la esperanza.

La misma esperanza que se "apaga" puede encenderse por el contacto.

Cincuenta alumnos que tenía el año pasado, ya no los tengo. Tengo otros. Entonces, como no puedes abarcar todo lo que tienes, lo otro se te olvida. Aquellos niños que tenían problemas el año pasado (incluso los tengo apuntados) y los veo que están en quinto... Podría continuar [pensando en]... ellos. Pero, como te vienen nuevos y hay más necesidades, diríamos que ya de los otros un poco te olvidas...

Si la memoria no se ocupa de la persona (porque no puede), la esperanza por ella desaparece.

Cuando recuerdas los alumnos, ¿vuelve a revivir la esperanza por ellos?

Te acuerdas de los alumnos más problemáticos. Tenía un alumno que recuerdo mucho por el que tenía mucha esperanza. Era muy listo, pero muy gandul. Tenía la esperanza de que diera el cambio. No he sabido nada de él.

Pero, ¿sigues pensando en él con esperanza...?



Bueno, no, con esperanza no, es que yo ya ni lo veo. Siempre pienso “¿qué será de él?”, “ojalá esté bien orientado, ojalá...” Pero, esperar, esperar no...

Pero, incluso cuando hay recuerdo, e incluso cuando el recuerdo es en forma de pregunta “¿qué será de él/ella?”, puede estar vacío de esperanza porque no existe el vínculo.

**A5: “SI LA ATENCIÓN QUE EL PROFESOR HA PRESTADO...HA SERVIDO PARA ALGO POSITIVO (AUNQUE NO FUERA PARA EL OBJETIVO PERSEGUIDO EN PRIMER LUGAR)”**

¿Qué hubiera pasado si todo acababa mal? ¿La hubiera elegido como una experiencia de esperanza?

Entiendo que la esperanza surge y se consolida cuando ves que la mayoría de las semillas, si se las cuida adecuadamente, acaban dando fruto.

Si uno ha de poner un ejemplo está obligado a escoger una anécdota donde se confirme el resultado positivo que esperabas.

En la experiencial vivida, la esperanza pedagógica se halla íntimamente vinculada al resultado positivo que se esperaba y que se obtiene de la acción pedagógica.

Hay, por supuesto, casos en que el desenlace feliz nunca llega. En estos casos uno debe pensar, en primer lugar, si se trata de la excepción que confirma la regla o es lo habitual. La segunda reflexión es si la atención que el profesor ha prestado al alumno ha sido perjudicial o ha servido para algo positivo (aunque no fuera para el objetivo perseguido en primer lugar).

El desenlace “feliz” depende de los resultados *reales*, desde el punto de vista pedagógico, que se han conseguido con el alumno. Puede ser “feliz” aunque no se trate de los objetivos perseguidos principalmente.

---

## 3.2. REDUCCIÓN FENOMENOLÓGICO-HERMENÉUTICA

---

---

### ¿QUÉ NATURALEZA ESENCIAL?

---

---

#### ¿VIVENCIA CONCRETA O ALGO MÁS?

---

La lectura continua de los relatos supone preguntar permanentemente: ¿Qué es la esperanza?, ¿Cómo viven los autores de estos relatos la esperanza por sus educandos? Y la respuesta es que en sus historias se revela la esperanza, por una parte, como experiencia o “acontecimiento vivido por una persona”<sup>19</sup> y, por otra parte, como un modo de ser patente en las descripciones de experiencia vivida de algunos educadores. En el primer caso, este acontecimiento es vivido en el transcurrir de la experiencia que se relata (es decir, la esperanza no se vive desde el comienzo). En el segundo caso, es un modo de ser que “impregna”, por así decirlo el relato y lo que en él acontece. En este sentido, un aspecto interesante de la experiencia (que se explora más adelante) es la importancia de vivir la experiencia pedagógica como acontecimiento que conduce a ese modo de ser esperanzado.

---

#### EL CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD

---

##### CONOCIMIENTO DEL EDUCANDO

Tener esperanza supone comprender con claridad qué es lo que necesita este niño, cómo llegar a satisfacer esta necesidad y las dificultades que entraña este intento (P9).

La necesidad pedagógica de sus educandos es un incentivo para la esperanza del educador (P17).

La experiencia de la esperanza supone comprender a fondo la problemática de los educandos (P27).

La esperanza pedagógica actúa en lo concreto en función del conocimiento que tiene el educador de las posibilidades del educando (P27).

En estas afirmaciones temáticas se plantea la relación entre esperanza y conocimiento de la realidad. ¿Es posible que un profesor experimente la esperanza sin tener una visión real de la problemática de la situación pedagógica concreta que vive? La

---

<sup>19</sup> Diccionario RAE online (26/02/09) en <http://buscon.rae.es/drae/>

EP, ¿se basa en una visión “ideal” (o, en el peor de los casos, ingenua) de la realidad? Más en concreto, ¿puede vivirse la esperanza por un niño/joven sin conocer las dificultades y necesidades que experimenta? Del mismo modo, esta experiencia ¿supone —de alguna forma— conocer cómo satisfacer esta necesidad? Ya que se trata de aspectos diferentes involucrados en una misma pregunta, se hace necesario dedicarse a cada uno de estos aspectos separadamente:

- a) *Comprender lo que necesita el niño (o los problemas que experimenta) y tener esperanza.*

Ante todo hay que definir el *tipo de conocimiento* al que se alude: ¿Se trata de un conocimiento general o, más bien, concreto de las necesidades, dificultades, condiciones, etc. del educando? En P2<sup>20</sup> la maestra habla de su etapa inicial de desesperanza. Ella tiene el conocimiento de las necesidades especiales del niño que le han transmitido otros profesionales del centro educativo. Sin embargo, al final de relato se constata cómo este conocimiento y los pronósticos que de él se derivaban eran erróneos. Vive una experiencia que es la de “romperse los propios esquemas mentales”. Cuando descubre que el niño no tenía los problemas que se le atribuían sino, todo lo contrario, unas capacidades intelectuales superiores a las que ella hubiera imaginado (al cabo de un tiempo, cuando ya no es su maestra) parece que nace en ella la esperanza. Pero, ¿qué significado aporta esta experiencia al conocimiento de la naturaleza de la esperanza? Parece señalar que la esperanza tiene que ver con el des-conocimiento del educando, ya que la vive cuando descubre que éste no es lo que ella pensaba (y antes, no tenía esperanzas respecto de él). De aquí surgen una cuestión: ¿Sólo se puede tener esperanza cuando se *conoce lo “bueno”* del alumno? Si no fuera así, este relato donde se afirma vivir “esperanza” por el ex-alumno, quedaría descalificado como ejemplo del fenómeno.

En P3 el maestro conoce a fondo la problemática del niño y también reconoce sus potencialidades. En el resto de anécdotas se constata también que los educadores implicados conocen la problemática que tienen que afrontar, pero en el marco de circunstancias muy diversas. Es decir, la relación que mantienen con el menor puede ser muy reciente. Por ejemplo, en P7 la maestra vive la experiencia con un niño a quien apenas conoce, pero se da cuenta muy pronto de sus necesidades educativas. La profesora de P22

---

<sup>20</sup> A partir de aquí las experiencias serán citadas por el número que se les ha asignado en el capítulo anterior.

no conoce la historia previa de la alumna (motivo de su traslado a un nuevo centro), pero sí lo que parece necesitar en el tiempo de su relación con ella.

Si se suprime imaginariamente este conocimiento, todas las experiencias pierden sentido. El conocimiento del educando se muestra como tema esencial de esta experiencia. Además, como se muestra en los relatos, el educador no necesita un contacto prolongado con el menor para obtener este conocimiento.

Sin embargo, la maestra de P15 parece un ejemplo contrario de esta afirmación anterior. La maestra centra su atención no en su conocimiento de la problemática de la niña, sino en la posibilidad de reconocer “algo”, aunque sea mínimo, que sea destacable o único en ella. Esto es lo que le hace albergar esperanzas. Sin embargo, esto no significa que la maestra no conozca la problemática de la niña. En su relato se aprecia todo lo contrario. Aquí surge una nueva cuestión. Este conocimiento bastante concreto acerca de lo que el niño necesita, ¿lo es sólo de las dificultades del menor? ¿O debe ser también, esencialmente, un conocimiento de sus potencialidades y/o indicios de mejora manifestados por el niño/joven? Algunas de las afirmaciones temáticas parecen darnos pistas en esta dirección:

Un educador con esperanza busca indicios de las posibilidades de un niño/joven para mantener su esperanza hacia él y ayudarlo de forma concreta (P15).

La esperanza pedagógica se esfuerza por reconocer las posibilidades de cada persona y por mantener, consecuentemente, aspiraciones únicas para cada niño/joven (P31).

Hay varias DEVs donde el educador parece desconocer las posibilidades del alumno o no las menciona (como en P9, P12, P18). También se observa que el profesor destaca, básicamente, la actitud favorable del menor más que sus aptitudes, capacidades, recursos, etc. (por ejemplo: P11, P22, P23). ¿Qué sucede si eliminamos este tipo de conocimiento?

El relato de una madre (P31) expresa la experiencia de la esperanza paralela a su descubrimiento progresivo de las capacidades y límites de su hijo. Una maestra (P35) no halla indicios objetivos de la evolución positiva de un menor, pero tiene una esperanza firme basada en su conocimiento del proceso de crecimiento infantil, en otras experiencias previas “esperanzadoras” y en su compromiso como educadora. Con todo, mediante la variación imaginativa de este tema en los relatos se constata que *no se trata de algo esencial a la experiencia*.

Sin embargo, al intentar responder a esta pregunta se ponen de manifiesto otros significados. Algunos profesores puede que no reconozcan esta dimensión potencial positiva de los alumnos (por llamarle de alguna forma), pero sí expresan que conocen las potencialidades de la situación, de los otros profesionales implicados, de las estrategias (como en P20).

En suma, el conocimiento que tiene el educador de las necesidades reales del educando es una estructura esencial de la experiencia a diferencia del conocimiento de sus potencialidades y/o posibilidades personales, que no lo es. Con esto no se afirma que el profesor, conscientemente o no, base su esperanza en este conocimiento sino que éste conocimiento parece necesario siempre que se viva esta experiencia.

También se ha indicado el tema de la actitud favorable por parte del alumno como posible elemento esencial. Sin embargo, si probamos suprimir esta estructura de los relatos vemos que no queda afectada la experiencia en su esencialidad. Es decir, *incluso en las situaciones de ausencia de esta actitud positiva del alumno o, aun en casos de una actitud negativa, se vive la experiencia de la EP.*

*b) Saber cómo satisfacer las necesidades del menor.*

Al vivir la esperanza, ¿el educador sabe de qué forma concreta actuar con el educando? Lo que se aprecia en los relatos es una especie de “tanteo” de las formas de encarar el trabajo pedagógico con el menor. Las experiencias hablan de no tener certezas acerca de cómo llegar a actuar de forma pedagógica y, en muchos casos, se vive un sentimiento de impotencia. Sin embargo, una afirmación temática que se ha formulado a partir de una DEV es la siguiente:

Tener esperanza supone comprender con claridad qué es lo que necesita este niño, cómo llegar a satisfacer esta necesidad y las dificultades que entraña este intento (P9).

Es necesario, por tanto, volver a leer esta DEV, especialmente el fragmento que ha inspirado esta frase temática. En ella el profesor afirma, refiriéndose a su alumno con dificultades de comportamiento y de aprendizaje, que

“(…) era necesario que se dieran cuenta de que al menos una parte del ‘mundo’, la escuela, los maestros, yo mismo, éramos diferentes, no teníamos nada contra ellos; al contrario, queríamos ayudarles. Pero las personas se dan cuenta de eso cuando pasa el tiempo y ven que no les fallas... ¿Y durante ese tiempo, qué? Pensé que esa historia se iba a repetir con aquel niño ‘difícil’”.

Esta relectura, intentando “leer lo que pone”, muestra que el profesor reflexiona acerca de su compromiso pedagógico con el niño y acerca de la necesidad de esa “fidelidad” por parte de todo educador para dar soporte a aquellos menores que parecen tener una historia previa de decepciones y fracasos. Imaginemos que suprimimos esta vivencia por parte de este educador. ¿Afectaría esto a su esperanza? La respuesta parece ser afirmativa...

Con todo, al releer el fragmento me percaté de que el profesor no se expresa sobre la forma concreta de ayudar pedagógica y eficazmente al niño (porque en su relato él manifiesta que se siente lejos de aplicar, eficazmente, estrategias concretas). Estas frases, más bien, revelan la actuación de *unas convicciones que le ayudan a interpretar y afrontar su experiencia con el menor*. Posiblemente la estructura esencial que aquí surge sea ésta: la EP supone *tener convicciones* que funcionan como intérpretes y modeladoras, por decirlo de algún modo, de la experiencia vivida. En cambio, “saber cómo” satisfacer las necesidades del menor, como un tipo de saber declarativo y consciente, no aparece como un tema esencial de la experiencia.

b) *Conocer de antemano las dificultades que entraña el intento de ayudar al educando.*

Esta es una afirmación demasiado general y un tanto ambigua. Lo que podría preguntarse, más bien, es si la experiencia de la esperanza integra la vivencia por parte del educador de que la relación y/o la acción pedagógica con el menor suponen un coste personal elevado (de energías, tiempo, de recursos, etc.). Examinando la totalidad de DEVs se observa que muchos expresan este conocimiento (P7, P9, P10, P14, P18, entre otros). Incluso, parece que no se necesite esta constatación: lo dice el “sentido común” o la experiencia cotidiana: la educación es una tarea ardua. Sin embargo, también se sabe por experiencia que hay diferentes modos de asumir este “trabajo”. Entonces, en la concreta vivencia de la esperanza: ¿Cuál es el modo? En las experiencias revisadas aparece un significado al que se puede llamar “aceptación del esfuerzo”. Ahora bien, esto parece pertenecer al ámbito de reflexión sobre el modo en que se vive la EP. Por tanto, se tratará más adelante.

#### CONOCIMIENTO DE LOS RECURSOS Y DE LAS CIRCUNSTANCIAS

La esperanza pedagógica se mantiene por la evaluación que hace el educador de los diferentes medios de que dispone (P 20).

El crecimiento de la esperanza del educador es concomitante al incremento de las posibilidades concretas de ayudarles (P20).

La esperanza va unida al conocimiento de problematidad de las situaciones (P32).

A primera vista, esto es algo que dice el sentido común. Es decir, admitiríamos sin mayores problemas esta afirmación: que para la EP es esencial la “evaluación” positiva de los medios de que uno dispone para afrontar una determinada situación pedagógica.

Sin embargo, la esencialidad de este tema se constata con su supresión. Así, al volver a revisar los relatos, se constata que no se verifican cambios significativos suprimiendo este tema. Gracias al método de la variación imaginativa libre puede llegarse a definir *que no se trata de una estructura esencial de la experiencia*.

#### CONVICCIONES PRESENTES

---

Asumir las dificultades pedagógicas como reto y tener esperanza de superarlo requiere reflexión y recurrir a las convicciones personales más profundas (P9).

La esperanza pedagógica es realista: se apoya en convicciones probadas por la experiencia (P 17).

La esperanza del educador está influida por lo que espera realmente de sus alumnos, por lo que conoce de ellos y de sus circunstancias, y por lo que cree que en su radio de acción docente puede hacer (P21).

En el ámbito de la esperanza religiosa en general (y de la esperanza cristiana en particular) existen unas “razones” para esperar: ¿la esperanza pedagógica tiene que tener razones para existir, desarrollarse y actuar? ¿Existen algunas razones que sean “esenciales”, es decir, necesariamente *presentes*? ¿Qué tipo de presencia es ésta? ¿Cuáles son las estructuras de la experiencia que estamos poniendo en cuestión en este caso?

En primer lugar, se afirma que la esperanza del educador está influida por lo que éste espera, conoce, cree... Planteando este tema desde una perspectiva FH lo que importa no es qué factores influyen en la EP sino cuál es la naturaleza de este fenómeno. Por tanto, la cuestión es: ¿Las convicciones, creencias, expectativas forman parte esencial de la EP? ¿Hay algunas que son esenciales? ¿Cuáles? ¿Qué contenidos no son esenciales?

Aquí se puede pensar, que ya antes al reflexionar en el significado de “basarse en el conocimiento de la realidad”, se ha *dado por supuesto* que la EP está vinculada con determinado tipo de conocimiento, común para los educadores. Sin embargo, las

reflexiones y el análisis de este significado son los que realmente probarán la veracidad de estos presupuestos personales.

La pregunta que puede ayudar a distinguir la centralidad de ciertas convicciones es: ¿sigue siendo la experiencia de la EP la misma si suprimimos ciertas convicciones, creencias, ideas, etc., manifestadas explícitamente en los relatos? En prácticamente todas las experiencias encontramos, de forma explícita, la referencia a algún tipo de convicción que para el educador es la guía de su acción frente al alumno y/o de su interpretación de la situación. Más aún, se detecta que es una convicción o una serie de convicciones las que les impulsan, por así decirlo, en su esperanza. Esta afirmación sobre la “presencia de convicciones” puede resultar irrelevante: *¿no es evidente que todas las personas (al menos, en condiciones normales) en su acción están siempre guiadas por pensamientos, ideas, convicciones, etc. (de forma consciente o inconsciente)?* Sin embargo, es necesario cuestionar esto que parece tan evidente para poder llegar a determinar si las convicciones personales son un elemento esencial de la esperanza pedagógica.

Ante todo, ¿de qué tipo de convicciones se trata? ¿Realmente puede hablarse de un contenido común en estas convicciones? Para responder a estas cuestiones hay que examinar las diferentes convicciones halladas en los relatos. Sin embargo, la “convicción” o creencia requiere de un tipo de análisis que no es apropiado abordar desde la *reducción eidética*. Más bien, este análisis puede considerarse como una incursión en el ámbito de las preconcepciones y/o pre-juicios de quienes viven la experiencia. Por tanto, estos contenidos deben examinarse de una forma más interpretativa. De ahí que esta tarea quede diferida para más adelante.

#### MÉTODO Y /O ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

---

Quien tiene esperanza pedagógica confía en que pueden esperarse de forma estable ciertos resultados de una determinada forma de tratar a los niños (P9).

La esperanza pedagógica tiene como fundamento la confianza en un método de trabajo que posibilite la atención a la diversidad de los alumnos (P20).

En P20 el profesor tiene que afrontar el proceso educativo de un grupo de alumnos realmente conflictivos en el IES. Ésta es también la experiencia de la profesora de un IES en P18: accede a probar una estrategia (que supone mucho esfuerzo personal de planificación y una gran implicación por su parte) para conseguir que el alumno dé pasos hacia un cambio de actitud. La presencia de estrategias pedagógicas planificadas (incluso



llevadas a cabo de una forma sistemática) como, por ejemplo, en P2, P7, P10, P21, P25 es evidente. Sin embargo, aunque las frases temáticas aquí citadas parecen referirse a las convicciones de estos educadores acerca del método, posiblemente este tema sea de una naturaleza diferente. En efecto, más que una “convicción esencial”, la adopción de un “método” o una estrategia pedagógica como forma de llegar a un alumno o grupo de alumnos se refieren a la *forma en que se vive la EP*. Así, si se prueba la supresión de la “convicción” sobre la eficacia del método como fundamento de la esperanza de un educador, las experiencias recopiladas permanecen inalteradas. Sin embargo, si lo que se suprime es el elemento “*hacer*” (búsqueda de estrategias adecuadas para ayudar al alumno), la experiencia se altera significativamente. Por tanto, este tema puede considerarse como esencial de la EP. Como se trata de significado acerca del *modo* en que esta se vive, reflexionaremos acerca de él más adelante.

#### METAS/ASPIRACIONES

---

Un profesor con esperanza tiene metas claras y positivas y sabe transmitir las a sus alumnos (P26).

Un profesor con esperanza ayuda a sus educandos a formularse metas realistas y asequibles (P27).

La esperanza pedagógica reconoce que las aspiraciones respecto de un niño/joven tienen ciertos “límites” (P31).

El educador con esperanza asume que ha de ayudar a cada niño/joven a llegar a su máximo potencial que tiene una medida personal (P31).

El educador con esperanza puede no tener una visión clara acerca de los logros que el menor alcance con su ayuda, pero sí la convicción de que éstos serán positivos (P31).

Primeramente, se han de cuestionar las *metas* como una estructura esencial de la experiencia. Sin especificar cómo son estas metas, simplemente aquí se considera que una meta es un “fin al que se dirigen las acciones o deseos de alguien”<sup>21</sup>. Sin metas u objetivos, ¿es posible la EP? Una rápida y primera respuesta es “¡no!”: ¿esperanza de qué, si no se espera nada o no se propone alcanzar algo?

---

21 Diccionario RAE online consultado (18/06/08) en <http://buscon.rae.es/drae/>

Sin embargo, es posible que mis ideas acerca de las metas estén influidas por el conocimiento de la teoría psicológica de la esperanza de Snyder (tratada en el Cap. 2). Para Snyder, las “metas” son un componente básico del constructo psicológico “esperanza”. Al mismo tiempo, la presencia de “metas” en la esperanza parece una cuestión de sentido común. En el terreno pedagógico, especialmente, parece imposible la actividad sin metas: cualquier actividad de enseñanza-aprendizaje se orienta porque tiene metas, la relación pedagógica entre educador y educando, cualquier gesto de reconocimiento, cualquier actividad de evaluación, etc., tienen finalidades. Eliminando la distinción entre lo que es en sí mismo planificado (actividades de aprendizaje y evaluación, por ejemplo) y lo que no es posible planificar (la relación con el menor, los gestos de reconocimiento...): las “metas” están presentes en toda la experiencia educativa.

¿Qué sucede en las experiencias concretas de los educadores? En P2 no hay indicio de que la maestra se planteara metas respecto del niño ya que no las menciona en absoluto en su relato. Ciertamente, en su labor educativa, las metas no debían estar ausentes. Pero, al describir su experiencia, no parecen un elemento central. Esto nos lleva a cuestionar esta anécdota como un ejemplo de EP (aunque la parte final del relato parece ejemplar del fenómeno): ¿No se trata en ese caso, más bien, de otro fenómeno? ¿Podríamos ahí, por ejemplo, hablar de una experiencia de “sorpresa” pedagógica? ¿O una experiencia de “romperse los propios esquemas”? Los siguientes análisis han de servir para confirmar esta apreciación. Por su parte, en P3 el maestro es más explícito acerca de sus metas respecto de su alumno. Son metas muy amplias que apuntan a la realización humana del menor, a la vez que metas relativas al progreso académico del niño:

Yo creo que es un niño con muchas posibilidades y así se lo digo a él. Es inteligente, tiene imaginación, es creativo y “espabilado”. Tiene unas grandes capacidades en potencia, que necesitan de ayuda para que se hagan realidad. Cuando le explico todo esto a él, le gusta y se muestra muy contento y motivado.

...Desde principio de curso (septiembre) hasta ahora he notado mucha mejora en R. en todos los aspectos (conocimientos, comportamiento, hábitos, actitudes, relaciones sociales, disciplina...) Deseo ayudarlo a que descubra todas las cualidades que tiene (que son muchas), queriéndolo mucho y ayudándole a ser feliz.

Sin embargo, en algunos relatos no hay referencias explícitas acerca de las metas o las intenciones del educador. Este es el caso de P19: no parece existir una intencionalidad educativa explícita respecto del adolescente (básicamente, porque no es alumno de este profesor). Tampoco se aprecia una relación pedagógica entre el profesor y el adolescente. Dado que ésta es una condición esencial para la EP, esta anécdota no puede considerarse

un ejemplo de este fenómeno. En P33 tampoco hallamos indicios de las intenciones pedagógicas de la madre. Lo que el niño le demuestra le sorprende; contradice sus expectativas. Pero, ¿realmente no tenía ella una intención educativa al intentar que su niño no interrumpiera la actividad de su padre? Es evidente que sí: interviene por su esposo, pero también por el bien del niño que no obra “correctamente” a su juicio y según las apariencias. Esta experiencia (que contribuye al *aumento* de su esperanza como madre), de momento es cuestionada como ejemplo de EP, ya que la “meta” no queda realmente definida.

Otra pregunta clave que cabe hacerse aquí es: *¿Las metas que están presentes en la EP pueden ser “negativas” o de “evitación” de algo?* Dejo esta cuestión abierta para su posterior análisis. P35 es un caso interesante para el análisis de esta estructura: las intenciones pedagógicas se dirigen más bien a la familia del niño, ya que no puede influir directamente en la problemática del menor. Además, tampoco mantiene una relación pedagógica con él. ¿Se trata realmente de una experiencia de EP? La respuesta queda pendiente de las reflexiones que se desarrollen a partir de aquí.

En suma, del análisis realizado en este epígrafe se obtiene que la EP integra esencialmente las *metas educativas*. Donde este ingrediente está ausente, no puede hablarse de que se trate de esta experiencia. De este modo, gracias a la determinación de este tema esencial, algunos relatos han sido detectados como posiblemente no-ejemplares de este fenómeno: P2, P19, P33 y P35.

Pero, *¿cuál es la naturaleza de estas metas?* Acerca de la naturaleza de estas metas, desde el punto de vista psicológico, Snyder (ver Cap. 2) ha teorizado ampliamente. Se puede ensayar aquí el tomar algunas de estas ideas, como punto de partida teórico, para confrontarlas con la experiencia vivida manifestada en los relatos. Así, según la teoría de la esperanza, estas “metas” pueden ser: a) Tanto muy específicas como imprecisas (El primer caso es más probable en una persona esperanzada); b) Suficientemente valiosas como para que la persona mantenga el pensamiento fijo en ellas; c) De resultado positivo (conseguir algo) como de resultado negativo (evitar algo); d) De alta probabilidad y de baja probabilidad de ser alcanzadas, e) Carentes de toda orientación ética: pueden ser metas que se orienten al bien de las persona o al mal (por ejemplo, hacer daño a alguien).

Comenzando por cuestionar este último significado: ¿de qué forma está presente en la esperanza pedagógica? ¿Es posible tener esperanza de metas negativas para los niños y jóvenes? En esta investigación se considera que una experiencia genuinamente pedagógica está guiada por la intención del educador de buscar lo bueno, correcto,

adecuado, etc., para los educandos. El “resultado negativo” o “resultado positivo” de la meta a la que se aspira está íntimamente vinculado con esta intención. Por tanto, una esperanza de “mal” para el alumno contradice claramente la naturaleza de la pedagogía. Cualquier experiencia de las relatadas a las que, imaginariamente, se atribuya este valor negativo pierde totalmente el sentido.

Es necesario ahondar en las otras características mencionadas desde el ME. En P3 se expresan unas aspiraciones muy concretas respecto del niño, especialmente acerca de sus necesidades afectivas. Estas aspiraciones están presentes a lo largo de todo el relato. El educador las percibe como “probables” de ser alcanzadas. Por su parte, las metas en P7 parecen concentrarse en lo que supondrá el primer contacto con el alumno, también centrándose en la dimensión afectiva y relacional. Al final de la anécdota, la maestra explica que sus expectativas académicas respecto del niño se abrieron paso a partir de este encuentro. En P9, desde el primer contacto con el menor, el maestro se plantea tanto metas personales como educador como metas para el niño. Su acción gira en torno a estas intenciones. Con todo, sus propósitos respecto del niño dan un giro a medida que se desarrolla la relación con el menor. En efecto, empieza con metas académicas y se decide por metas más personales, más centradas en el bienestar y equilibrio afectivo del niño cuando reconoce que éstas son las primordiales. Es entonces cuando para este maestro parece presentarse por primera vez la experiencia de la *posibilidad* de cambio y mejora (que es una de las convicciones que se analizará más adelante). La experiencia de este profesor suscita un nuevo par de cuestiones interesantes: *¿Cuál es la relación entre estos dos tipos de metas? ¿Se trata de metas incompatibles tal como parece indicarse en las afirmaciones siguientes?*

En algunas circunstancias, el educador debe escoger qué aspiraciones deben prevalecer en su acción pedagógica con el alumno (P20).

Las aspiraciones de tipo académico, en algunas circunstancias, pueden estar en conflicto u oposición a las aspiraciones de tipo más personal (como la mejora de la relación profesor-alumno y la convivencia con los demás) (P20).

Para poder responder a estas cuestiones es necesario seguir ahondando en los ME. En P10, aunque no lo expresa explícitamente, la maestra busca de forma permanente la integración social del niño y el cambio de su actitud. Ella cree que esto es algo posible ya que no se ha hecho con el niño, todavía, todo el esfuerzo necesario. En P11 el maestro pone el acento en cambiar la actitud del niño ante el estudio y su forma de relacionarse

con los demás; parece convencido de que lo conseguirá. Sin embargo, al final del relato se encuentra sorprendido de la forma en que ha llegado a estrecharse su relación de amistad con el niño (lo cual él valora como algo muy importante). En los otros relatos descubrimos que aquello que se muestra como meta principal del educador es el cambio de conducta/actitud del niño o joven (P12, P23, P25, por ejemplo); un avance progresivo en la integración del alumno y/o en su mejora académica (P18, P22, P24, P26, por ejemplo), en el trabajo y el aprovechamiento académico mínimo por parte de los alumnos (P9, P21, P25, por ejemplo); la convivencia (P18, P22, etc.); el bienestar psicológico y afectivo (P24); su motivación hacia el aprendizaje/trabajo académico (P20, P21, P27, por ejemplo).

Lo importante no es hacer un “recuento” de estos significados, sino llegar a determinar su esencialidad. En consecuencia, hay que aplicar la supresión imaginativa de los diferentes contenidos que emergen para la estructura “metas”. En primer lugar, en los relatos de los educadores se pone de manifiesto con claridad la búsqueda de un cambio y/o una mejora en las actitudes, sentimientos, relaciones, etc., de sus alumnos. *¿Esta orientación a los aspectos afectivo-relacionales y éticos de los educandos es un significado esencial?* Podemos responder que sí: sin este contenido esencial en las metas de los profesores y maestros, su experiencia se volvería ininteligible y no podríamos hablar de EP.

Hay una afirmación que parece señalar este sentido de una forma radical:

La realización personal y social de los educandos es la esperanza que está por encima de todas las demás aspiraciones de los profesores (P36)

¿Es esto cierto en el caso de los profesores que se ocupan la mayor parte del tiempo del progreso académico del alumno? En muchas de las DEVs se hace referencia a unos “mínimos” académicos que son deseables o esperados en la situación real del alumno. Comúnmente, se espera que un profesor tenga *lo académico* como el contenido básico de su relación con el alumno. Pero, ¿qué es lo que sucede en las experiencias relatadas?

Con la supresión del significado “metas académicas” en los primeros relatos (P1, P3, P4, P5, P7, P9, P10, P11, P12, P13, P15, P16, P17) se da un hecho, a primera vista, inesperado: no cambian sustancialmente. Es decir, la EP de estos educadores permanece íntegra, aunque la psicopedagoga de P1 se planteara sólo el “desbloqueo” del alumno y, no tanto, su aprendizaje de los colores; el maestro de P3 sólo pretendiera el cambio de actitud del menor y no se centrara en sus logros académicos; la maestra de P7 sólo quisiera

hacerse cercana y obtener la confianza de un niño tan difícil sin una meta académica al principio, etc.

En P18 sí que se pone de manifiesto que las intenciones y el esfuerzo del educador se centran en este plano más académico. A partir de allí, si examinamos los relatos en una progresión ascendente (puesto que están agrupados por nivel educativo, de inferior a superior), vemos que P20 igual que P21 (y todos los que le siguen, hasta P30) son relatos que se vuelven ininteligibles si eliminamos la referencia a las metas académicas. Por su parte P32-P34 (relatos de madres), se refieren más bien a otras dimensiones del desarrollo. Todo esto es sumamente revelador y refleja un hecho interesante: el contenido de las metas referido a la dimensión más personal de la vida del educando (su afectividad, sus relaciones, sus actitudes, etc.) es una estructura esencial. El contenido académico y/o de aprendizaje escolar, sin embargo, se vive como esencial prácticamente de forma exclusiva para los educadores implicados en la enseñanza en etapas evolutivas posteriores a la niñez. En concreto, esta estructura de las metas de naturaleza académica se manifiesta como esencial a partir de la adolescencia. Por el contrario, y siguiendo este hilo, en el caso de las madres de las experiencias citadas, el contenido académico parece perder preeminencia y el personal se amplía a otras dimensiones vitales.

Tanto las metas personales, por así decirlo, como las académicas son vividas como algo valioso por parte del educador. Son las guías de su acción en la experiencia. Todas se refieren a algo positivo o un logro personal/académico y no a la evitación de algo negativo, con la excepción de P33. Allí la madre pretende “evitar” lo que juzga un mal comportamiento de su hijo. Además, no se halla evidencia de ningún tipo de meta de forma explícita o implícita. ¿Puede considerarse este relato un ejemplo de EP? Ya que las metas son una estructura esencial y esta DEV carece de ellas, este relato se descarta como ejemplo de EP.

Resumiendo, la reflexión sobre la dimensión vivida de la EP en el tema “metas” se aleja de las nociones psicológicas de Snyder. Acerca de la cualidad de las metas como “más o menos” posibles, no se pueden extraer aquí conclusiones, ya que no examinamos la interpretación de los educadores acerca de ellas. Lo que se puede observar, en cambio, es que esta cualidad de posibilidad (sin especificar “grados”) es básica para la actuación docente: en ninguna de las experiencias se obtiene indicios de concebir la situación o la relación con el menor como “imposible” o que las metas planteadas son irrealizables. La excepción es P14, que es un relato que ha de cuestionarse como ejemplo de EP, ya que la maestra concibe su relación y trabajo con el niño como “imposible”.

Otra forma de reflexionar sobre el significado de las metas es la consideración de la EP como un fenómeno que entraña una pre-visualización (imaginativa) de lo que se espera conseguir. Esto es lo que se revela en la siguiente experiencia:

“Pensábamos que se estaba trabajando bien, pensábamos que valía la pena apostar por un proyecto que diera respuesta. Porque, en realidad, los chicos y las familias que venían al IES tenían que tener las mismas posibilidades de llegar todo lo lejos... No sólo académicamente sino también socialmente, como ciudadanos. Hasta donde fuera. Y, por eso, pensábamos que era importante poder trabajar en esa línea. Nosotros queríamos cambiar la imagen que el barrio tenía del instituto” (P36)

Esta visualización, en la experiencia de este educador, es al mismo tiempo concreta y amplia en su alcance. Lo “ideal” de sus metas se interpreta en el sentido de “excelente”<sup>22</sup> Esta pre-visualización está presente, de algún modo y en una u otra medida, en las expresiones con las que los educadores han plasmado sus aspiraciones. Lo paradójico, si se recuerda lo analizado más arriba, es que esta pre-visualización de “lo ideal” está, al mismo tiempo, referida a lo “mínimo” y concreto que se espera de un niño/joven en ese momento o período de su vida.

## RECIPROCIDAD

---

La esperanza del educador se sustenta en su compromiso educativo hacia el educando con independencia de los resultados o, incluso, creyendo que serán negativos (P7).

La esperanza del educador se fortalece por la respuesta favorable del niño a su intervención pedagógica (P7).

La esperanza del educador se apoya en la actitud o disposición del educando a mejorar (P22).

Examinamos aquí la esencialidad de la estructura “reciprocidad” entendida como “correspondencia mutua de una persona o cosa con otra”<sup>23</sup>. ¿Necesita el educador esta reciprocidad por parte del alumno (actitud, esfuerzo, comportamiento, etc.) para llegar a vivir la EP? Si la respuesta es afirmativa, ¿de qué forma se experimenta esta necesidad?

---

<sup>22</sup>Diccionario RAE online consultado (09/11/08) en <http://buscon.rae.es/drael/>

<sup>23</sup> Diccionario RAE online, consultado (20/06/08) en <http://buscon.rae.es/drael/>

Examinado un relato como P7, se hallan indicios acerca de que el “contrapeso” de la reciprocidad es el compromiso pedagógico del educador (como señalan las afirmaciones temáticas aquí tratadas). Tenemos, entonces, que hemos de contar con un nuevo significado: el compromiso. Dejaremos su cuestionamiento para más adelante centrando la atención en el tema *reciprocidad*.

En P7 la maestra no espera, en un primer momento, una respuesta favorable por parte del alumno y eso la lleva a “decidirse” a adoptar una actitud positiva con independencia de lo que el niño fuera capaz de hacer:

“Al principio, la primera impresión era muy negativa, pero, a medida que iban pasando los días, cambió. A veces te gustaría más efectividad, más no sé qué y luego piensas: ‘Bueno, igual no voy a poder con él, no lo sé...’. Tenía muchas dudas al respecto. ‘Pero, no será insensible a un buen trato, a que esté por él, a que se sienta querido, porque muchas veces estos niños precisamente lo que les falta es eso’, pensé. Entonces, allí empezó como una contra-reacción de empezar a decir: ‘yo voy a tirar por este camino y a ver qué pasa’. La preocupación no se quitaba del todo, pero ya intenté ir ‘alimentando’ eso hasta que llegó el día de las clases”.

La historia continua con la narración de que, ya desde el primer día de clases, la maestra se encuentra con una respuesta favorable por parte del niño. Examinado detenidamente esta experiencia se observa que la esperanza de la maestra empieza a “nacer”, por así decirlo, cuando no se atiene a esta reciprocidad (aunque sí que comienza a creer que con su actuación hará algún bien al menor). En P9 el maestro también se decide él primero a cambiar de actitud hacia el niño: confiando en él y probando nuevas estrategias. Aquí también el niño llega a corresponder a su vez y esta reciprocidad ayuda al crecimiento de la esperanza del maestro. En P10 no hay ninguna manifestación acerca de esperar en esa reciprocidad. En P11 el maestro se sorprende de hallar esa reciprocidad, por tanto, no la esperaba (aunque tenía la experiencia previa de que el niño no rechazaba su acercamiento y parecía, más bien, aceptarlo). En P14 (relato que ya habíamos cuestionado en líneas atrás como ejemplo de EP), por el contrario, sí que se manifiesta este deseo de reciprocidad, de una respuesta positiva a la actuación de la maestra. Con la maestra implicada esto no llega a verificarse. En cambio, cuando el niño cambia de maestro parece que en ella nace la esperanza, pero en la relación de ese niño con el profesor y no con ella... ¿Confirma esto que no se trata de la experiencia de la EP? Aún podemos mantenerlo en cuestión hasta que se confirme la ausencia de otros significados esenciales con más claridad. P18 parece un claro ejemplo de esta “no-búsqueda de reciprocidad”: la profesora siente que se “arriesgó” a tener el alumno en su clase (lo cual indica esa disposición de dar el primer paso). Su perseverancia en tan largo tiempo de



trabajo con el alumno, sin obtener resultados, confirma esto. La maestra de P17 no se plantea la cuestión de la reciprocidad por parte del alumno: no parece buscarla explícitamente. Incluso se sorprende del efecto que ha tenido sobre el alumno (que parece corresponder del todo a la atención que le dedica). En P20 se observa cómo el psicopedagogo inicia su experiencia esperando resultados y, al no obtenerlos, a medida que avanza la experiencia se desanima. Sin embargo, llega un momento en que cambia de actitud y asume que su apoyo a los alumnos es independiente de los resultados. En P22 se observa que la profesora parece exigir esa reciprocidad por parte de la alumna. Sin embargo, la profesora y el grupo de profesores responsables de esta adolescente deciden darle la oportunidad de ser tratada con las mismas posibilidades que todos los demás alumnos a pesar de su pasado “negativo”. La profesora de P23 parece basar su actuación (al menos las que describe en el relato) en las continuas muestras de actitud favorable por parte del alumno. A pesar de ello, explícitamente afirma su intención de dedicarle esfuerzos aunque no llegue a conocer los resultados de estos. Al probar eliminar esta estructura de la reciprocidad, con todo, el relato sigue siendo coherente. En P24 la profesora es correspondida con una actitud receptiva por parte de la alumna. En P28 se da un contraste de actitudes: la profesora piensa que lo que mantiene su esfuerzo pedagógico es la esperanza de que “alguien” se va a beneficiar (lo cual parece ser una manifestación de no esperar reciprocidad) pero parece “necesitar” comprobar que esto es así de hecho.

La “no-reciprocidad” aparece como tema esencial de la experiencia, puesto que sin este tema la experiencia pierde coherencia en parte. Sobre todo, cuando se trata del “inicio”, por así decirlo, de la esperanza hacia el educando. P28 carece de este significado; por tanto, queda descartado como ejemplar de la EP.

Hay un hecho digno de ser resaltado en los relatos: a pesar de que los profesores no esperan esta reciprocidad —al menos, en los momentos que ellos declaran explícitamente como más significativos de su EP— *todos reciben alguna forma de respuesta positiva*. ¿Podemos indicar que este hecho forma parte esencial de la experiencia vivida por el profesor? Una profesora de instituto dice explícitamente:

No ver nada, nada, yo creo que es muy difícil. ¡Que un profesor no vea ‘nada, nada’!... Yo no sé si me he encontrado nunca con eso... Siempre ves alguna cosa, lo que puede ser es que no veas lo que tú esperas: quisieras que fuera más rápido o a lo mejor un cambio muy radical y eso no se ve y a ti te gustaría esto para él y para ti. Pero, toda persona crece y siempre ves cambios aunque sean pequeños...

Con todo, parece que al hablar de “ver” estamos tratando con cosas tangibles u observables, con resultados académicos y de comportamiento. Sin embargo, pienso que el tema de la reciprocidad tiene otro sentido, tal como se interpreta a partir de las DEVs. En efecto, atribuyo a la “reciprocidad” el sentido de una actitud de correspondencia de los educandos a los esfuerzos, iniciativas, actitud, etc., del educador. En cambio, como “resultados” concibo los efectos directos, tangibles y positivos (cf. “resultado”<sup>24</sup>) de la iniciativa del educador. Acerca de esto reflexionaré más adelante porque, antes, es interesante tratar el significado que emerge de forma concomitante al de reciprocidad: “dar el primer paso”.

### DAR EL PRIMER PASO

---

La esperanza puede originarse en la decisión voluntaria de adoptar pensamientos y actitudes positivas respecto de la situación pedagógica que preocupa al educador (P7).

La esperanza puede ser vivida como un “dar el primer paso” favorable (en la reflexión, actitud, acciones) ante el reconocimiento y encuentro de las dificultades de un niño concreto (P7).

La esperanza pedagógica supone que el educador se decida a superar los sentimientos negativos que experimenta frente a una situación pedagógica determinada o frente a determinado niño/joven (P7).

La EP supone la “toma de decisión” de trabajar por el educando a pesar de las dificultades iniciales (P30).

Se trata de una estructura que ya ha sido revelada antes, en el tema de la reciprocidad. En efecto, el “dar el primer paso”, a primera vista, parece ser el correlato de acción de la *actitud* de “no-reciprocidad”. O, desde otro punto de vista, puede considerarse que este significado vivido es un requisito, ya que: ¿cómo puede darse, de hecho, la actuación pedagógica (sin esperar reciprocidad) sin esta actitud de “dar el primer paso”/“tomar la iniciativa”?

Para analizar su cualidad de esencialidad, es necesario volver a las experiencias. Las afirmaciones temáticas aquí exploradas pertenecen en su mayoría a P7, pero otros relatos refieren esta misma experiencia. En P9, por ejemplo, se aprecia esta decisión y actitud de “dar el primer paso” en la relación con el alumno. En P10 puede considerarse que todas las iniciativas de la maestra tienen el sentido que ella resume como “dar y

---

<sup>24</sup> Diccionario RAE online, consultado (20/06/08) en <http://buscon.rae.es/drae/>

esperar” (pero, *primero*, “dar”). En P11 parece que, por el contrario, es el alumno quien toma la iniciativa de acercamiento al maestro. Sin embargo, una revisión cuidadosa nos muestra que ya antes había sido el maestro quien se había acercado al niño cuando los demás educadores parecían dejarle solo en su problemática. En P18 la profesora da ese “primer paso” viviéndolo como un “riesgo”.

Cada una de las anécdotas refiere este significado. Con todo, en P24 esta estructura no aparece como esencial, ya que añadirla o suprimirla no cambia significativamente la experiencia. Este relato, a primera vista tan significativo para este estudio, podría no ser considerado como un ejemplo de EP. Sin embargo, se puede observar que lo que sucede en esta experiencia es que la relación educador-educando tiene una cualidad particular: la adolescente de P24 se muestra muy receptiva a lo que le dice y sugiere la profesora. Examinamos otros relatos en busca de esta cualidad en la relación: el joven doctorando de P27 también se muestra abierto y receptivo con su director de tesis. En P11 se da esta receptividad para con el maestro (y no con otros educadores con los que se relaciona en el centro).

Si tenemos en cuenta estos diferentes relatos, se observa que cuando se da esta receptividad por parte del niño/joven el tema de “dar el primer paso” no tiene el mismo significado que cuando no se da. De hecho “dar el primer” paso, en un sentido activo y efectivo, no tiene sentido cuando el niño es el primero que se aproxima al educador.

Aquí se plantea una disyuntiva: o “dar el primer paso” no es un tema esencial de la EP a diferencia de la “no-reciprocidad” (que, como se ha indicado, puede concebirse como su correlato actitudinal) o, si es esencial, algunos relatos tienen que dejar de ser considerados como ejemplares de la EP. Así, P24 podría ser un relato de “solicitud pedagógica” o de “acompañamiento pedagógico”; y P27 podría ser un ejemplo de “empatía”. En él la experiencia de esperanza, propiamente, no lo ha sido tanto para el profesor como para el alumno; en este sentido, quizás podría tratarse, también, de una experiencia de “transmisión” de esperanza.

Probamos nuevamente la supresión imaginaria de “dar el primer paso” en todos los relatos. Excepto en P11, P24 y P27, las experiencias pierden algo fundamental. En las que no lo pierden, y que hasta ahora no han sido puestas en cuestión por la ausencia de otros temas fundamentales, se observan dos cosas: tratan de una relación educador-educando que ya está consolidada y en la que se da esta correspondencia educando→educador como condición de lo que sucede en el relato. Si nos fijamos en P17 vemos que tampoco esta estructura tiene un sentido particular: la maestra se niega a

entablar por primera vez la relación con sus alumnos desde los prejuicios que las otras maestras han desarrollado sobre ellos. No es un “dar el primer paso” ante un alumno o un grupo de alumnos que, por cualquier motivo, se muestran poco dispuesta a la acción pedagógica del profesor. Se trata de adelantarse sin saber de antemano lo que ellos puedan ser y hacer. Por tanto, se observa que este tema tiene la cualidad de *necesidad esencial relativa*. Es decir, cuando se parte de una relación de correspondencia educador-educando, no se ve necesaria. Pero, en caso contrario, es esencial para la vivencia de la EP.

#### OBTENER RESULTADOS POSITIVOS

---

Un educador con esperanza concibe su acción pedagógica como independiente de los resultados que obtiene de los educandos (P 20).

Tal como se recoge en esta afirmación temática, parece que no hay una vinculación necesaria entre la esperanza y la obtención de resultados positivos, algo que estaría muy en consonancia con el tema de “no reciprocidad” y de “dar el primer paso”. Ya se ha indicado que como resultados positivos se entiende todo aquello que el educador obtenga gracias a su empeño e iniciativas; la consecución de las metas propuesta para la situación pedagógica que relata.

Para analizar esta estructura se hace necesario cuestionar la experiencia desde diferentes perspectivas. Por una parte, es necesario examinar de forma crítica el hecho de que el educador no necesite constatar algún tipo de logro o resultado en el educando para experimentar EP. En efecto, la afirmación temática que abre esta reflexión expresa que el profesor “concibe su acción pedagógica”, por tanto es algo que reside en la visión o mente del profesor. Por otra parte, está el hecho de si estos resultados realmente están presentes en la experiencia.

El primer punto está relacionado con una estructura a la que he llamado “la necesidad/posibilidad de ver” a partir de ciertas afirmaciones temáticas. Por tanto, lo examinaré más adelante. El segundo punto se ha de verificar con la revisión de las mismas experiencias.

Teniendo presente que las DEVs presentan hechos reales, lo primero que hay que preguntarse es si *en* las experiencias realmente estos resultados favorables están presentes/ausentes. ¿Qué sucede, por ejemplo, en la experiencia propia de P20? Lo que acontece es que, efectivamente, al mismo tiempo que la esperanza del profesor crece, se

van dando buenos resultados de su intervención con los alumnos, tanto nivel de grupo como individual. Como antes ha sucedido con la reciprocidad (que siempre termina dándose), los resultados positivos están presentes en todas las experiencias relatadas. Dicho de otro modo, hay una “evidencia” de que los cambios en el alumno y/o en la situación pedagógica están *siempre presentes* en la experiencia.

Y este hecho lleva a preguntarse: ¿es que los profesores han elegido *estas* experiencias concretas porque, finalmente, obtienen respuestas positivas? En caso de que fuera así, ¿qué significado tiene esto?

Para poder ahondar el significado de este hecho, recurro a tres evidencias:

- Cuando se les solicitó la experiencia por primera vez se les reiteró que tenía que ser un suceso *vivido* como esperanza “con independencia de si la historia acabó bien o mal, si el alumno respondió bien o mal, etc.”
- Desde el momento en que se trata de *su experiencia* de esperanza, se considera que este material ofrece los significados esenciales de tal experiencia. Ya que el criterio ha sido la significatividad, y no el “final” de la historia, pienso que debo apoyarme en esta percepción personal de cada uno de los participantes de lo que ha sido *vivido* como esperanza.
- Abordando esta cuestión directamente con los participantes, en nuevas entrevistas conversacionales,<sup>25</sup> las respuestas obtenidas indican lo siguiente (hay que tener en cuenta que la entrevista fue conducida con el fin de llegar a obtener no “qué piensan” sino “cómo la han vivido”):
  - Todos los participantes han ofrecido relatos donde aparecía un “final” feliz, por así decirlo. Si no hubiera obtenido ningún resultado positivo, no hubiera elegido esta experiencia. O dicho de otro, para ellos la experiencia de tener esperanza *es así*. Explícitamente me han expresado:

“Si sólo hubiera vivido los tres añitos [con el niño] y no ver nada... No sé si hubiera escogido esta experiencia. No... Seguro que no” (A2).

“Si uno ha de poner un ejemplo *está obligado* a escoger una anécdota donde se confirme el resultado positivo que esperabas” (A5).

---

<sup>25</sup> El análisis de esta estructura ha requerido nuevas entrevistas con algunos de los participantes. Los comentarios de las últimas entrevistas, que han servido para responder a ciertas cuestiones concretas, se encuentran recogidos en el Volumen II.

- Es imposible que no se obtenga nada como respuesta. Siempre se obtiene algo.

“Pero creo que algo siempre se ve, no podemos decir que no ves ‘nada, nada’. Bueno, puede ser que pase con algunos alumnos, pero en la gran mayoría sí que vas ‘viendo’ incluso en aquellos más rebeldes... No ver nada, nada yo creo que es muy difícil. ¡Que un profesor no vea ‘nada, nada’!... Yo no sé si me he encontrado nunca con eso...” (P23)

- Este “ver siempre” se explica por la *dinámica*, por así decirlo, que se crea:

“Es raro que no se den resultados positivos... Es que si le das responsabilidades, si les explicas y ellos ven que pueden hacer algo (algo que el día anterior no podían, y ya hoy saben hacerlo)... Cuando en alguna cosa se van viendo útiles, ellos mismos se van dando posibilidades; se van dando aliento... Es raro que no se den resultados positivos. Lo más probable es que lo que persigues en la relación docente se vaya consiguiendo. Si tienes esperanza, siempre obtienes algo.” (A1)

- Los resultados “positivos” se dan siempre, pero cuando se habla acerca de ellos hay que partir de la comprensión de qué son realmente para el educador estos resultados y cómo es su experiencia de “verlos”

“Mi esperanza no estaba en el resultado positivo del aprendizaje. El resultado positivo puede no serlo en el nivel académico, pero sí en el nivel personal” (A1).

“Siempre ves alguna cosa, lo que puede ser es que no veas lo que tu esperas: quisieras que fuera más rápido o a lo mejor un cambio muy radical y eso no se ve y a ti te gustaría esto para él y para ti. Pero, toda persona crece y siempre ves cambios aunque sean pequeños...” (P23)

Consideremos, por tanto, que estas anécdotas han sido escogidas en función de cómo se vive la EP y que los resultados son algo intrínseco a ella. Si se examinan cuidadosamente cada una de las experiencias y se prueba la supresión de esta presencia de resultados positivos, vemos que pierden algo fundamental en la “lógica” de la historia relatada.

Esto parece contradecir las afirmaciones del sentido común —al menos de los propios prejuicios y de los que se suele oír en conversaciones cotidianas— que vinculan la experiencia de esperanza particularmente con resultados negativos. Según este prejuicio, la EP supondría “esperar contra toda esperanza” (que nos resulta un significado familiar

desde una perspectiva cristiana). Pero, ¿se vive de esta forma la esperanza pedagógica? Las reflexiones anteriores llevan a pensar que aunque “esperar contra toda esperanza”, es el cúlmen de la esperanza creyente (como la de Abrahám), *no es un significado esencial de la esperanza pedagógica*. La relación y la experiencia pedagógica con los niños y jóvenes es de tal naturaleza que, si se vive la esperanza, se vive este obtener resultados, cualesquiera que éstos sean. Evidentemente, con esto no se quiere decir que toda acción pedagógica tiene éxito o que no exista el fracaso escolar ni el fracaso material por parte del educador. Estamos aquí tratando exclusivamente de la vivencia de la *esperanza*. Para ilustrar esto, va bien traer aquí lo que explica uno de los maestros participantes sobre el protagonista de una de las historias:

“Más adelante, muchos años después, me encontré con su madre en un hospital donde ella trabajaba de señora de la limpieza. Me interesé por su hijo y me comunicó que había muerto a causa de una sobredosis” (A3).

Este no es, precisamente, un final feliz. Pero, en cuanto al momento pedagógico concreto, sí que se dio un “fruto” positivo:

“Por la tarde, J. entró, me miró y se sentó después de sonreír, un poco, pero sonrió. Cogió el libro y se puso a leer en silencio.

La respuesta que obtuve de J., que se mantuvo a lo largo del curso, creo que fue debida a que él intuyó que yo me había puesto a su lado, que de alguna manera le había demostrado que le quería, que confiaba en él” (P13).

Este es el *tiempo de esperanza*: un curso, un trimestre, un día... ¿unas horas? Efímero y perdurable a la vez.

#### LA NECESIDAD DE “VER”

---

Tener esperanza está relacionado con la posibilidad de “ver” cambios favorables en las personas a quienes se educa (P 20).

La esperanza lleva a la acción incluso cuando se obtienen resultados contrarios (P36).

Después de esta reflexión preparatoria acerca de “obtener resultados positivos” podemos centrarnos en la pregunta fenomenológica que importa mucho para la comprensión de la experiencia vivida: *¿para el educador la posibilidad de “ver” resultados favorables o cambios es esencial en su vivencia de la EP? ¿Es una necesidad?*

La lectura atenta de los relatos ayuda a constatar que *no se manifiesta en modo alguno esta necesidad de “ver” resultados como un deseo o aspiración*, o condición exigida por el educador. De hecho, se da un fenómeno interesante: la esperanza parece “originarse” o tener un impulso inicial cuando hay la decisión por parte del adulto de ayudar al alumno a superarse, “creyendo” que el cambio es posible, pero superando la condición de “ver” algún cambio. El “deseo de ver”, como condición imaginariamente añadida, parece alterar significativamente la experiencia. La excepción de esto es P28 donde la profesora condiciona su esperanza en los alumnos a esta posibilidad de “ver”. Se trata de un relato que había sido puesto “entre paréntesis” como ejemplar de la EP. Este significado puede servir como criterio para descartarlo. Lo mismo sucede con la historia relatada en P15: hasta que la maestra no ve “algo” bueno en la niña que tiene dificultades, ella no espera “nada” como reconoce explícitamente. Por otra parte, se percibe una actitud pasiva, a la espera de lo que la propia niña pueda manifestar, dependiente de ella. Posiblemente, no se trata de una experiencia de EP, pero sea su preludio ya que al final del relato su autora escribe:

“Ahora tengo que motivarme más con la niña, entusiasmarla. Intuyo que no lo llevo bien: que podría poner más de mi parte. Tengo que pensar más cosas. A esta niña la tengo en la mente...todavía estamos en el proceso; no ha acabado la historia”.

De este análisis se concluye que, *al menos en su origen, la esperanza del educador no depende de los resultados positivos que puedan obtener de sus esfuerzos para con el educando*. A esto hay que unir el hecho, previamente tratado, de *que a pesar de que no aspira a ello, siempre lo obtiene*.

Examinemos otras afirmaciones temáticas relacionadas que pueden ofrecer pistas de significado temático:

La esperanza del educador se fortalece cuando ve que sus alumnos han superado situaciones difíciles y alcanzan un estado de relativa “plenitud” (P10).

La posibilidad de “ver” los logros de algún alumno, afirma al educador en su tarea educativa esperanzada (P10).

Cuando un educando supera una situación difícil gracias a la ayuda pedagógica de su educador, le corrobora a éste que vale la pena el esfuerzo de educar (P10).

Los resultados positivos de su acción pedagógica contribuyen al crecimiento de la esperanza del educador (P20).



La esperanza pedagógica se reafirma cuando el educador constata, al cabo de un tiempo, que ha tenido una influencia efectiva sobre alguno de sus educandos (P24).

¿Existe una vinculación entre el *crecimiento* de la esperanza y la “constatación” de resultados positivos? Dicho de otro modo: *¿puede verificarse crecimiento y/o “fortalecimiento” de la EP si no se da la posibilidad de “ver cambios positivos”?*

Antes se ha tratado de su origen y se ha dicho que no es esencial. Pero estas afirmaciones temáticas indican que hay una vivencia de “confirmación de cambios” como parte del crecimiento de esperanza. También se puede plantear esta pregunta de otro modo: *¿de qué forma obtener resultados positivos afecta a la EP?*

Para responder a estas cuestiones es necesario recurrir nuevamente a la experiencia de los educadores porque esta *necesidad* (de obtener alguna respuesta para afirmarse en la propia esperanza) como algo “sentido o experimentado” no se extrae fácilmente de los relatos. Se puede plantear, entonces, una pregunta exploratoria inversa: *¿hay otros significados que contribuyan explícitamente al crecimiento de la esperanza de los educadores (desde su experiencia vivida)?*

La respuesta, ciertamente, *afirmativa*. En efecto, además de la experiencia de los cambios, el fortalecimiento de la esperanza de los educadores está relacionado con la activación de convicciones personales profundas (que se tratarán más adelante), como en P7, P9, P23, P31; la influencia de otro educador que mantiene la esperanza respecto del educando, como en P18; el apoyo profesional y material con que se espera contar ante la situación pedagógica concreta, como en P20; la determinación del educador de tomar la iniciativa en la ayuda pedagógica al alumno, como en P9 y P22; la misma experiencia de la esperanza que se ha vivido o que se está viviendo, como en P1 y P17.

Los resultados positivos de la esperanza, volviendo a traer este tema desde otra perspectiva, *no se buscan*. Esto es esencial para que sea posible que *brote* la esperanza, por así decirlo. Ahora bien, si se vive una genuina experiencia de esperanza, los resultados se obtienen. No se ponen como condición, pero resultan necesarios —finalmente— para que la esperanza del educador *se fortalezca*. El lenguaje resulta muy limitado para poder expresar la complejidad de esta realidad descubierta que parece tan contradictoria. Me parece que una frase de San Juan de la Cruz expresa plásticamente lo que sucede: “sin arrimo y con arrimo” (San Juan de la Cruz, “Glosa a lo divino”, p. 62). Sin arrimo de resultados positivos y con arrimo a ellos. Ni con ellos, ni sin ellos.

## COMPROMISO PEDAGÓGICO

---

El educador con esperanza hace depender su actuación concreta más de su compromiso pedagógico con el educando que de la respuesta de éste a su intervención (P7).

La esperanza supone una gran implicación personal por parte del educador y la búsqueda de mecanismos para facilitar el alcance de lo que se aspira del educando (P9).

El educador con esperanza se siente comprometido a ayudar a los educandos que están bajo su responsabilidad (P20).

Un educador con esperanza se siente comprometido personalmente con el progreso de sus educandos (P26).

La EP y su concreción a través de procesos de transformación educativa están firmemente vinculados al sentido de responsabilidad y/o compromiso de los educadores (P36).

Se trata de reflexionar sobre un tema que, a primera vista, parece evidente: el *compromiso pedagógico* del educador como fenómeno vinculado esencialmente a la EP. *¿Es posible la EP sin asumir un compromiso respecto de la educación del menor?* La revisión atenta de los relatos, y la supresión de esta significación, lleva a afirmar que no es posible. Partimos del significado de compromiso como una “obligación contraída”<sup>26</sup>. Entonces, se confirma que la actitud, acciones, actuaciones, etc., de los educadores-autores dejan traslucir que se sienten obligados a hacer lo que hacen por los niños/jóvenes que tienen a su cargo. En ningún relato se aprecia el intento de delegar esta responsabilidad en alguna otra persona. Este compromiso es el que expresa el Jefe de Estudios de un IES:

“Yo creo que ese sentido de responsabilidad estaba allí en parte. No explícitamente, sino que era un proceso mucho más interno. Aquellas personas que capitanearon el cambio se involucraron más; creyeron que ese cambio era posible. Ese sentido de responsabilidad o no sé, de compromiso, con las familias, los profesores, pero compromiso personal también, con uno mismo. Esto fue lo que propició la “apuesta” (casi) personal por pensar el cambio” (P36).

Más que la determinación de la naturaleza del compromiso o responsabilidad pedagógica<sup>27</sup>, lo que interesa es su relación esencial con la EP. Las siguientes frases temáticas ofrecen indicios acerca de esto:

---

<sup>26</sup> Diccionario RAE online, consultado (29/06/08) en <http://buscon.rae.es/draeI/>

<sup>27</sup> Tratándose de un fenómeno de tal importancia en el contexto de la práctica pedagógica que considero no puede ser explorado en un breve párrafo como este.

El educador con esperanza se siente obligado a “salvar” al niño de la situación difícil mientras está bajo su responsabilidad (P 10).

Existe un sentido de “llamamiento” o “destinación” a ayudar de forma significativa a los educandos concretos (P20).

Según lo analizado hasta aquí, sobresale el gesto de los profesores de asumir en primera persona la “obligación” para con sus alumnos, prácticamente en todas las experiencias. Con todo, el relato de P2 es una excepción. En este caso la maestra destaca su actitud de dependencia respecto del grupo de educadores y especialistas de su centro a la hora de afrontar la relación con su alumno. En este sentido, no parece asumir su responsabilidad ante él. Recordamos que ya, en el análisis de temas anteriores, se había detectado que esta experiencia carece de algunos temas esenciales. Por esta razón debemos descartarla como ejemplo de EP.

Del estudio de los relatos se puede entrever que *la relación entre el compromiso y la EP radica en que aquél es un motivo para ésta.*

Con todo, parece darse otra relación fundamental entre la EP y el compromiso. Exploremos las siguientes frases temáticas, inspiradoras de esta afirmación:

La esperanza se vive como el compromiso de ofrecer posibilidades para que el educando desarrolle positivamente sus potencialidades o aptitudes (P5).

Un profesor vive la esperanza como una forma de “lealtad” hacia el menor cuando éste experimenta dificultades para responder favorablemente a la acción educativa (P5).

Tener esperanza pedagógica es descubrir y valorar las capacidades potenciales que tiene un niño/joven y, al mismo tiempo, comprometerse para ayudar a este niño/joven a desarrollarlas (P5).

Un educador con esperanza busca de forma constante los aspectos en que cada niño destaca, o puede llegar a destacarse, con el fin de potenciarlos (P6).

En estas afirmaciones temáticas se pone de manifiesto que la esperanza es una forma de compromiso o responsabilidad pedagógica que impide abandonar<sup>28</sup> al educando en un sentido personal y profesional cuando este vive cualquier dificultad (personal, académica, relacional, etc.). Al mismo tiempo, la EP es una forma de compromiso con los aspectos positivos, buenos, favorables (desde el punto de vista formativo), etc., de todo niño/joven, incluso cuando éstos se aprecian tan sólo como potenciales. Esto lleva a otro

---

<sup>28</sup>En el sentido de “dejar, desamparar a alguien o algo” (Diccionario RAE online consultado (21/06/08) en <http://buscon.rae.es/drae/>).

tema que ha sido extraído del análisis de los relatos: la actitud de apertura y descubrimiento ante la dimensión potencial del educando.

## DESCUBRIMIENTO

---

Un educador esperanzado reconoce fácilmente que ha errado formándose expectativas negativas respecto de determinado niño (P7).

La sorpresa ante las respuestas positivas del educando forma parte de la experiencia de la esperanza (P7).

Los cambios positivos de los niños pueden contradecir las reflexiones, explicaciones, expectativas, etc. “previsibles” de los educadores (P11).

La esperanza del educador está abierta de la experiencia de dejarse sorprender por la respuesta favorable que un niño/joven es capaz de dar (P 15).

La EP es posible cuando el educador es capaz de ir más allá de las apariencias de los educandos (P30).

Un padre (educador) con esperanza acoge con alegría y satisfacción lo positivo que un niño/joven es capaz de manifestar de forma imprevisible (P33).

En todas las descripciones de la etapa infantil y primaria se verifica esta experiencia de asombro y de recepción positiva y gratificante de las “sorpresas” dadas por los menores. En P9 este descubrimiento se convierte en un “cambio cualitativo” en la relación del educador:

Recuerdo que un día el niño se acercó para leer, como de costumbre, creo que cada vez se tomaba más ‘libertad de proximidad’, y también recuerdo que yo valoraba positivamente que así fuera. Se apoyaba en mi silla (yo estaba sentado y él de pie), luego en mi hombro, se dejaba caer sobre el lateral de mi silla, etc., y, un día, ‘se dejó caer’ sobre mi rodilla y se sentó. Yo también lo cogí por los hombros y lo apreté hacia mí. Me miró e intercambiamos una sonrisa, y comenzó a leer. Creo que leyó mejor que nunca. Al menos yo sentí que un nudo se desataba por dentro y, aquella manifestación externa, me confirmó en el camino. Para mí, este hecho marcó un hito pues significó una total confianza en mí. El nudo que se eliminó fue el de la desconfianza, el de la sospecha. Se abría algo así como una relación más sincera a partir de entonces.

A medida que el análisis recorre las experiencias de los educadores de niveles educativos superiores (a partir de P20), esta estructura desaparece. Y si se intenta una supresión imaginativa de este significado se observa que los relatos de la etapa pre-escolar y escolar se modifican sustancialmente. Sin embargo, no sucede lo mismo con los relatos de la etapa secundaria o superior. Es decir, es un significado esencial para los

primeros niveles, pero del que se puede prescindir en los segundos. Observamos que este tema modifica el *modo* en que se vive la experiencia.

Como se indicó en el Cap. 3, pueden detectarse estructuras con una *necesidad esencial relativa* cuya presencia o ausencia modifica el carácter del fenómeno. En la experiencia cotidiana se constata que *los educadores de niños más pequeños tienden a vivir la esperanza en un tono de asombro y sorpresa ante los logros y/o manifestaciones positivas de los niños a diferencia de los educadores de jóvenes/adultos que no suelen manifestar este tono en su vivencia*. Aquí se destaca un hecho: quienes suelen dar más “sorpresas” a lo largo de su proceso de desarrollo y aprendizaje son precisamente los niños más pequeños y, paradójicamente, son justamente ellos quienes reciben por parte de sus educadores acogida de forma permanente y significativa en este sentido. En cambio, los educandos de más edad (que muestran menos cambios sustanciales en su desarrollo y/o aprendizaje) no reciben este tipo de acogida por parte del educador en estas experiencias de esperanza pedagógica. ¿Se debe a que los educadores no creen/no esperan cambios significativos en estas etapas vitales? Posiblemente... Pero, es cierto que los educadores acostumbrados a tratar con niños pequeños han desarrollado una gran capacidad de “dejarse sorprender” por las menores manifestaciones de progreso de los niños: un dibujo, una palabra bien pronunciada, un gesto de madurez, una tarea bien acabada son capaces de suscitar un asombro espontáneo y genuino al que se está predispuesto... ¿Esta “inclinación”, por decirlo de alguna manera, al asombro predispone a una vivencia más intensa de la esperanza? ¿Predispone a la vivencia misma de la esperanza? Es un interesante filón para la reflexión.

#### GÉNESIS Y DESARROLLO: LA INFLUENCIA DE OTRO

---

La cuestión de la génesis y el crecimiento o desarrollo de la EP es un aspecto que se ha mencionado en el análisis del tema “posibilidad de ver” en líneas anteriores. Las frases temáticas recogidas a continuación desvelan nuevos significados o matices sobre este tema:

Un educador que alberga esperanza respecto de un niño experimenta cierto “dolor” al constatar que otros educadores/adultos no tienen esperanza respecto de este mismo niño (P3).

Un educador puede perder la esperanza respecto de un niño por influencia de otro educador que no la tenga respecto del mismo niño (P7).

Los motivos de esperanza pueden ser dados al educador por otro educador con esperanza, incluso cuando éste no está implicado en la situación pedagógica concreta (P 18).

Un educador con esperanza respecto de un niño puede transmitirla a otro (P18).

Una experiencia de esperanza pedagógica puede ser propiciada [en su origen] por otras personas que conocen y confían en el educador (P18).

La esperanza del educador puede ser sostenida por los motivos de otra persona/las convicciones de otra persona (P20).

La esperanza de un grupo de educadores actúa como impulso fundamental de la transformación positiva de una institución completa (P36)

Las afirmaciones temáticas referidas a la influencia de terceras personas en la esperanza de un educador indican tres líneas de exploración: ¿Es esencial en la vivencia de la EP experimentar este apoyo de “otro” (educador o no)? ¿Es esencial para que se origine la experiencia? ¿Es una estructura esencial para el crecimiento/fortalecimiento de la EP?

Para comprobar la esencialidad de este tema imaginemos una experiencia donde un profesor se encuentra rodeado de otros educadores que no sólo no fomentan su esperanza en determinado alumno sino que, incluso, sus actitudes y palabras intentan disuadir al profesor de mantenerla: ¿Es posible seguir manteniendo la EP en estas condiciones? En P3 el maestro encuentra poco o ningún apoyo en su actitud esperanzada hacia uno de sus alumnos:

“Los profesores que le atendían (...) la gran mayoría pensaba que era un ‘caso perdido’, que ya no se podía hacer nada por él. La tutora de R. nos comentaba con frecuencia que ‘ya no sabía qué hacer’. Yo me sentía incómodo, y no compartía esa opinión. Me dolía y me disgustaba que usaran expresiones de ese tipo”.

Sin embargo, esto no afecta a su actitud ante el niño, tal como se expresa en su relato. Este maestro tiene esperanza por este alumno con independencia de lo que otros creen y le transmiten

“Yo creo que es un niño con muchas posibilidades y así se lo digo a él. Es inteligente, tiene imaginación, es creativo y ‘espabilado’. Tiene unas grandes capacidades en potencia, que necesitan de ayuda para que se hagan realidad. Cuando le explico todo esto a él, le gusta y se muestra muy contento y motivado”.

Si se examinan de la misma forma los otros relatos, se observa que *el apoyo de los otros educadores no es una estructura esencial de la experiencia*. Esta influencia puede estar en el origen de algunas experiencias de EP, pero, como se ha expresado en el análisis

desarrollado en “posibilidad de ver” hay otros temas que están también en el origen y desarrollo de la esperanza.

Con la afirmación de que “una experiencia de esperanza pedagógica puede ser propiciada [en su origen] por otras personas que conocen y confían en el educador” (P18) se trata la cuestión de la confianza que otros depositan en la persona de educador. En esta experiencia alguien confía en las posibilidades de esta profesora para afrontar la relación con un alumno sumamente problemático que vive unas circunstancias familiares difíciles. El tema de la “confianza” aparece como íntimamente relacionado con el de la EP: *¿La confianza que el educador tiene en sí mismo es esencial para que pueda darse la experiencia de la esperanza respecto de sus educandos?* Es un significado que merece una reflexión atenta. Por tanto, se tratará más adelante como “confianza/desconfianza”.

Hay además, otro aspecto de la experiencia en relación con éste de la “génesis y desarrollo”:

La esperanza por un niño que ha mostrado antecedentes negativos, se desencadena con una experiencia concreta de “desbloqueo” (P1).

Si volvemos a todas y cada una de las experiencias nos percatamos de que, efectivamente, este tema está presente como “desencadenante” de la esperanza de los educadores. Aunque en los relatos describen situaciones vividas en un período de tiempo más o menos amplio, todos los educadores describen un momento de especial importancia o intensidad en la vivencia de su EP. Se trata de situaciones donde se verifica de una forma significativa un nuevo/mejor modo de relacionarse el educador y el educando en la misma; una actitud positiva por parte del educador y/o el educando. Incluso, puede el hecho de haber descubierto una estrategia pedagógica eficaz para tratar la situación concreta del niño ayudándole a superarla (como hace la maestra en P10) puede actuar como desencadenante o hecho detonador de la esperanza del educador.

#### AFECTO E INTERÉS

---

La EP se basa en el afecto real del educador por el educando concreto (P3).

La esperanza del educador está vinculada con el afecto hacia el niño y con la responsabilidad de exigirle esfuerzos en lo académico y en lo actitudinal (P5).

La esperanza pedagógica está relacionada con el afecto por los educandos (P23).

La EP va unida al afecto del educador. Los educadores esperanzados hacen que sus educandos se sientan estimados<sup>29</sup> (P25)

¿Cuál es la vinculación de la EP con el afecto y el interés por los niños y/o jóvenes de quienes el educador es responsable? Esta reflexión se inicia teniendo presente que van Manen (1998) ya ha ahondado acerca de ella de una forma fenomenológico-hermenéutica. Y que, en lo personal, ya hemos reflexionado sobre la comprensión que ofrece van Manen de este fenómeno.

En efecto, *la responsabilidad, el afecto y la esperanza son las tres condiciones de la pedagogía* (entendida ésta como atributo de la relación entre un adulto y un menor y como cualidad de las acciones y situaciones vividas en el seno de esta relación) (Ver Van Manen, 1998, p. 78 y ss.). En reflexiones previas (Ayala, 2007a, p. 41 y ss.) se reconocía que la ausencia de alguna de estas dimensiones hace prácticamente imposible la vida pedagógica. “Por ejemplo —escribimos en el trabajo citado—, 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... ¿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” (p. 46). Por tanto, resulta difícil imaginar y constatar el mantenimiento de una actitud responsable y afectuosa hacia los educandos si no se alberga hacia ellos esperanza y, al mismo tiempo, “la interpretación pedagógica de la esperanza también deja claro que sólo podemos depositarla en los niños a los que de verdad amamos, no en el sentido romántico e idealista, sino en el sentido del amor pedagógico” (van Manen, 1998, p.82).

Pero, ¿qué es lo que sucede en la experiencia cotidiana y real? Si es cierto que no se explica la esperanza sin el afecto hacia el educando, ¿qué sucede cuando el educador

---

<sup>29</sup> En el sentido de “estimar”: (Del lat. *aestimāre*). 1. tr. Apreciar, poner precio, evaluar algo; 2. tr. juzgar, creer.; 3. tr. Hacer aprecio y estimación de alguien o de algo (consultado en noviembre 11, 2008 de [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=estimar](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=estimar)).



apenas conoce al niño y, por tanto, no puede apreciarlo? ¿Cómo puede verificarse lo contrario: que no haya “amor pedagógico” sin esperanza? ¿De qué forma viven realmente esto los educadores?

Para probar, en primer lugar, la esencialidad de esta estructura imaginamos su supresión de los relatos estudiados. En P3 el educador manifiesta de muchos modos a lo largo de su relato su auténtica estima por el niño: es imposible eliminar este tema sin destruir el sentido de la experiencia. P7, al final del relato, reconoce la necesidad de afecto del niño que ella intenta satisfacer ya en el primer encuentro. P10 no habla de sus afectos, pero describe acciones “cargadas” de afecto por el niño (incluso podemos decir que de “contenido maternal”): arreglarle los zapatos al niño, comprarle ropa para un festival, buscarle un compañero-tutor, etc. Sin esta estructura, su experiencia pierde significado. P11 habla explícitamente de una relación afectiva positiva con el niño que se intensifica en esa experiencia y expresa a lo largo del relato su afecto hacia el menor reflejado en el “dolor” ante su situación negativa en el centro educativo.

Por otra parte, P18 habla de que, a medida que se estrecha su relación con el niño, desarrolla sentimientos más humanos, pero no menciona sus sentimientos hacia el alumno. De la misma forma se expresa P20. Si suprimimos la condición “afecto” de estas experiencias (P18 y P20) el relato no parece alterarse demasiado. Sin embargo, aunque suprimamos este tema, no podemos eliminar un “algo” que sí es imprescindible y que se descubre en la vinculación del educador con los educandos: se trata de la “responsabilidad” o “compromiso”. Digamos que si ambos ocupan el lugar del afecto, la experiencia no pierde sentido.

Siguiendo con la exploración de los ejemplos, vemos que en P24 la profesora expresa explícitamente su afecto por la alumna: eliminando esta experiencia el relato resulta ininteligible. En P27 el profesor indica su relación amistosa con el alumno como el punto de partida de su relato. En P31, P34 y P35 el afecto de las madres-educadoras es un *tono* que marca la vivencia de modo implícito.

Al parecer, se trata de una condición esencial, pero ¿cuál es la naturaleza de la relación entre esperanza-afecto pedagógico?

Se hace necesaria una nueva lectura de las experiencias. En P7 la maestra se esfuerza por vencer la primera impresión negativa que le produce el contacto con el niño. Pero “decide” quererlo y de una forma muy particular. Lo más significativo es que ella reconoce que esa decisión fue el origen de su esperanza. En P9 también se describen esos primeros sentimientos de rechazo, incluso más fuertes y negativos que en P7. Este ejemplo

merece ser estudiado en profundidad debido a que destaca como ejemplo “nítido” de la relación entre EP y afecto (también pedagógico) por las frecuentes alusiones que hace su autor. Éste explica que llega a considerar al niño de su experiencia como a uno de sus propios hijos después de un tiempo largo de esfuerzos por superar sus sentimientos negativos. Esto da pie para argumentar que *no es cierto que el afecto sea la condición de la esperanza* puesto que en este caso esta condición no se había dado. Es decir, el afecto no ha existido “antes” en la experiencia de este maestro como para posibilitarle albergar esperanza por su alumno. Sin embargo, una lectura “circular” del relato ayuda a descubrir que es imposible distinguir un orden de precedencia, por así decirlo. En efecto, justamente la esperanza que iba naciendo en él le hacía estimar cada vez más al niño, como él mismo expresa:

“A medida que la esperanza de que cambiara crecía en mí, me ‘caía mejor’. A medida que daba muestras de cambio, mis sentimientos hacia él también cambiaron progresivamente, haciéndose más benévolos, más caritativos. Y cuando el proceso fue mejorando, sentía como si el niño fuera otro de mis hijos”.

Al mismo tiempo, la aceptación del niño tal como era y el naciente afecto hacia él estuvieron en el “origen” de su esperanza y le disponían a ella:

“tuve más esperanza a medida que lo quise como era, lo acepté con sus limitaciones, entendí que sus reacciones eran inevitables dado el contexto que le había tocado vivir. Esto fue muy importante”

Por otra parte, al confrontar las anécdotas de los profesores con las de las madres se percibe cierta diferencia: mientras el afecto de los profesores puede ser una condición de la EP o vivirse de forma simultánea a ella, *el afecto de los padres y madres se verifica siempre previamente*. Con todo, esta comparación no puede hacerse del todo sin preguntarse antes, *¿el afecto de los profesores esperanzados es semejante al afecto de los padres cuando tienen esperanza por sus hijos?* El maestro de P9 llega a afirmar que, efectivamente, es semejante. Es evidente que esta pregunta no puede responderse aquí, ya que se requeriría un estudio comparativo sobre la naturaleza del afecto pedagógico entre padres y madres de familia y profesores. Van Manen ha hecho (1998) ofrece ya comprensiones esenciales acerca de esta cuestión, pero considero que no debo extenderme aquí abordando otro fenómeno pedagógico “de peso” como éste.

Sin embargo, sí que se debe mencionar un importante matiz de significado en el tema del afecto: una de las aspiraciones que hacen explícitas en sus relatos un par de educadores es, justamente, la de ofrecer al menor la posibilidad de vivir su afecto de educador “al modo paterno” o *in loco parentis*, como diría Van Manen (op. cit.):

“Si era verdad que el cariño de los padres es fundamental, a este niño le faltaba lo fundamental y me propuse sustituirlo con mi acercamiento, con mi comprensión, haciéndome amigo suyo y tal vez ‘padre’. Tenía algo de esperanza” (P9).

“Este niño me llevó a pensar: ‘Dios mío: ¿qué más puedo hacer por él?’ Me decían que iba sucio... (Porque era una escuela de cierto ‘élite’). Me venía con el zapato roto y ya me ves a mí engancho el zapato con cola y con una cuerdecita para que fuera tirando durante el día. Esto es una ‘cosita’, pero había tantas cosas... En un festival musical de curso tocaba salir con una camisa blanca y unos calcetines azul marino... ¡Cómo se los iba a pedir a su padre! Así que fui a buscárselos y comprárselos porque tenían que salir vestidos todos iguales...” (P10).

## EXPECTATIVAS

---

En el Cap.1 se planteó brevemente la distinción entre el fenómeno de las expectativas y el de la esperanza pedagógica. En esas páginas iniciales se afirma que la esperanza es un fenómeno mucho más amplio que el de las expectativas y que implica a éste. A su vez, se adelanta la idea de que las expectativas son una forma de concretarse la EP. Con todo, *¿estas relaciones teóricas y comprensiones personales previas siguen siendo válidas cuando nos encontramos con la experiencia vivida?*

Hasta este momento, gracias al método de la *reducción eidética*, se ha ido determinando la esencialidad de algunas estructuras de significado de la EP. A medida que este proceso se ha verificado, se ha puesto en cuestión algunos relatos experienciales como auténticos ejemplos de esperanza pedagógica. Así, se ha detenido el análisis de aquellos relatos donde se ha detectado ya la *ausencia* de varias estructuras consideradas como *esenciales*.

Al mismo tiempo, al reflexionar continuamente sobre el contenido de estas anécdotas cuestionadas e ir determinando que “no son” ejemplos de EP, se ha ido perfilando su pertenencia a “otro” fenómeno. Este es el caso de las *expectativas*. Algunos de los relatos recopilados son, efectivamente, ejemplos de este fenómeno. Es muy fácil confundir “esperanza” con “expectativas”, algo que se refleja en el hecho de que los participantes a quienes se les solicitó un relato de EP escribieron acerca de las *expectativas*. Este es el caso concreto de P4, P5, y P16 que narran hechos concretos de expectativas de conducta concretas respecto de determinados niños. Estos relatos carecen de las estructuras esenciales hasta aquí determinadas no como negación (es decir, no como presencia de significados contrarios) sino como significativa ausencia de las mismas. Estos relatos se centran en el *cumplimiento de expectativas*. Con todo, todavía no podemos

establecer una clara distinción del hecho de que no se trate de esperanza pedagógica lo que vive esta maestra.

Dada la importancia de la distinción entre las expectativas y la esperanza, profundizaremos en ella al final de este capítulo una vez que se hayan determinado las estructuras esenciales características del fenómeno de la EP. Con todo, algunas afirmaciones temáticas ofrecen indicios sobre la relación entre estos dos fenómenos:

Las expectativas concretas acerca del desempeño de un niño (básicamente, acerca de sus actitudes y de su desempeño académico) son concomitantes al surgimiento de la esperanza del educador respecto de este niño (P7).

La esperanza y las expectativas de auto-cumplimiento son dos experiencias estrechamente relacionadas (P 15).

La esperanza se expresa en expectativas concretas acerca del educando (P31).

La eficacia del fenómeno de las expectativas de auto-cumplimiento es una de las convicciones activas de la EP (P36).

La relación más evidente a la que parecen llevarnos estas afirmaciones temáticas es la de que *las expectativas son la expresión concreta de la esperanza del educador*. Tener esperanza por alguien nos lleva a formular (conscientemente o no) la expectativa concreta: de “espero que...”. Pero, ¿esto es siempre vivido así en la experiencia de los educadores?

Revisando todas las anécdotas ejemplares de la EP vemos que en todas ellas *siempre* se verifica esta esperanza concretada en expectativas.

“Era automático: siempre que se confiaba en los alumnos, que se confiaba en las familias, siempre obtenían una respuesta positiva. Era una cosa bastante automática. Había profesores que los trataban bien, que se ponían de su lado, sin decirles todo lo que está bien o está mal, pero sí que les apoyaban... Se les transmitía esto de forma directa, pero también de forma indirecta” (P36)

Pero, ¿sucede lo contrario, es decir, quien tiene expectativas respecto de sus educandos también tiene esperanza? Esto es algo que yo *misma daba por supuesto* cuando formulé las afirmaciones temáticas:

La actitud de esperanza del educador se pone de manifiesto en expectativas concretas y cotidianas (P16).

Sin embargo, más arriba se ha indicado que este relato probablemente sea descartado como ejemplo de EP. En este caso, la afirmación hecha es gratuita.

Si lo que se quiere es determinar que las personas que ofrecen su experiencia sobre las expectativas viven también la esperanza debemos esperar la profundización en estas experiencias *como relatos de esperanza*. Sin embargo, si lo que se quiere es reconocer si siempre que se dan expectativas se vive la experiencia de la EP, tenemos que afirmar que no, tal como nos lo muestra la experiencia recogida. Por lo tanto, *las expectativas aparecen de forma esencial en la experiencia de la EP, pero la EP no es esencial para que se den expectativas*. Como se ha indicado ya, al final de este capítulo se tratará a fondo la distinción de estos dos fenómenos.

#### PERCEPCIÓN ALTERNATIVA DEL EDUCANDO Y DE LAS CIRCUNSTANCIAS

---

Este es un tema que está en íntima relación con la convicción “posibilidad de ayuda” (que se estudiará más adelante) y “descubrimiento” (que se ha estudiado antes). De la misma forma, este tema está estrechamente relacionado con el del conocimiento de las potencialidades del educando y el del conocimiento de los recursos y de las circunstancias (también explorados más arriba)

Un EE ve “necesidades” pedagógicas en donde, aparentemente, pueden observarse “problemas” o dificultades (P3).

Un educador con EP es comprensivo en la forma de calificar las acciones de sus educandos (P5).

Un profesor con esperanza tiene respecto de sus educandos una percepción distinta y positiva de la que tienen otros profesores acerca de estos mismos niños (P16).

La EP hace “ver” los puntos débiles de un niño/joven como “necesidades” o vías para la acción pedagógica del educador (P17).

Un educador con esperanza concibe posibilidades en la situación desventajosa de sus educandos y ayuda a que éstos también las conciban (P 21).

Un profesor con esperanza es capaz de sacar partido —desde el punto de vista del aprendizaje y la motivación— de las circunstancias educativas que vive y ayuda a que sus alumnos también lo hagan (P26).

¿Es esta percepción alternativa y positiva de los educandos/las situaciones que éstos viven una nota distintiva de la EP? Probamos de detectar y/o suprimir este tema de los relatos recogidos y obtenemos algunas evidencias interesantes. En P3 un maestro mantiene una percepción positiva sobre un niño en oposición a la de “la gran mayoría” que le consideraba como un “caso perdido”. Este maestro también cuestiona la creencia de que no se puede hacer nada por el niño o que se había hecho todo lo posible por ayudarlo. Él

concibe las dificultades del niño como necesidades y no como problemas. En P7 la maestra comienza su experiencia con una percepción bastante negativa del niño y de su relación con él, como fruto de la opinión de otros y de sus propias observaciones. Intentó cambiar esta percepción en su período previo al encuentro con el niño y como preparación para ello. Finalmente, su percepción cambió cuando se encontró con la reacción positiva del menor. En P10 observamos una percepción positiva sobre el niño —distinta a la de los otros educadores— sobre la situación y sobre el propio papel de la maestra. En P11 también se verifica una percepción y una apreciación positiva del alumno, diferente a la del resto de profesores. En P18 la profesora no expresa ningún tipo de percepción diferente del alumno; sin embargo aquí se introduce la experiencia de “otra persona” que para esta profesora es “fuente de esperanza” respecto del alumno. Al parecer es esta otra persona la que transmite esa percepción alternativa respecto del alumno que en este relato aparece como velada. Sin embargo, la profesora sí que hace explícita su percepción alternativa de la situación educativa cuando explica al resto de sus alumnos (compañeros del alumno con dificultades) que este niño les necesita. P20 tiene una percepción negativa de las características de los alumnos, *pero* desde el inicio de su experiencia tiene una percepción muy positiva de la situación pedagógica y de los recursos humanos, organizativos y materiales con los que cuenta para afrontarla. P22 es un relato *ejemplar* de esta percepción alternativa y, además, atañe a un grupo entero de educadores: éstos deciden tratar a una alumna nueva como si no supieran nada de los sucesos pasados (negativos) de la misma. La profesora, incluso, evita toda información y referencia del pasado que pudiera influir en su percepción “nueva” y positiva de la alumna. De P24, P26, P27 se puede decir lo mismo que en los casos anteriores. En P26, con todo, en lugar de una valoración positiva de los alumnos a quienes no conoce, el profesor manifiesta una percepción comprensiva de las necesidades del grupo de alumnos que le lleva a asumir el compromiso por satisfacerlas. P31 refleja la visión positiva del menor, incluso reconociendo sus límites como algo a tener en cuenta de forma positiva.

P35 es un relato que se ha cuestionado como ejemplo de EP, por la ausencia de ciertas estructuras esenciales. Podemos probar a examinarla desde este significado. Esta maestra expresa una percepción sumamente positiva de la situación del niño. Y esta percepción no se basa en los datos objetivos de los que dispone en ese momento ni en lo que ella y el conjunto de adultos responsables del niño puedan hacer (puesto que se trata de una cuestión médica) sino en su experiencia previa con otras personas, sus convicciones personales, y su compromiso con los adultos que rodean al niño. Aquí podemos cuestionarnos: ¿es esto realmente esperanza *pedagógica*? ¿Puede la percepción

positiva —que parece acompañar de forma esencial a la EP— basarse en otra cosa que no sea la realidad misma? Probamos suprimir de todos los relatos esta vinculación entre la percepción alternativa y la *realidad* (hechos, conductas, actitudes, etc., que se observan en los menores involucrados en la experiencia y característica de las situaciones) y vemos que es *imposible la percepción alternativa que no se base en esa misma realidad*<sup>30</sup>. La EP, como se ha visto antes, no consiste en la “visualización” de situaciones totalmente imaginarias o fruto de los deseos del educador. P35 es un relato que carece totalmente de esta conexión con la realidad y, por tanto, no puede considerarse como ejemplo de EP. Más aún, este relato carece de un fundamento esencial: la relación pedagógica con el menor, ya que, en realidad, ella no tiene una influencia directa sobre su maduración/aprendizaje.

El estudio de las DEVs revela que *esta percepción alternativa y positiva del educando y/o la situación pedagógica es una estructura esencial del fenómeno. Pero, ¿cuál es el contenido y naturaleza de esta estructura esencial?*

En los relatos se observa que esta percepción positiva y distinta del educador es, básicamente, la percepción de las *dificultades del niño* como necesidades a satisfacer en lugar de problemas a afrontar y/o la percepción de que “*sí se puede hacer algo en la situación pedagógica concreta*”. Con todo, observamos un hecho interesante: esta percepción no es algo que parece previo o que aparece como condición a la experiencia, ni tampoco parece tratarse de algo “espontáneo”. Por el contrario, puede ser el fruto del esfuerzo reflexivo y voluntario del educador. Además, esta percepción tiene como objeto la realidad concreta vivida por el educador y sus alumnos.

Pueden encontrarse ejemplos en todos los relatos de esta percepción que se tiene o que se llega a desarrollar. Pueden concluirse esta reflexión con lo que expresa este educador acerca de los problemas que tenía que afrontar y el esfuerzo que debía invertir para superarlos vividos como un reto profesional y personal atrayente:

“Los sentimientos que tenía eran de ser privilegiado. Privilegiado de estar en un momento como este y también delante de un reto. Un reto para el que hacía falta una implicación personal que otras veces no puedes, o tienes, pero los efectos no se notan tanto. Entonces me sentía privilegiado por poder estar viviendo ese proceso de cambio no sólo de la imagen del instituto sino también del clima del centro, de las relaciones. Una serie de cambios perceptibles del ambiente; de las relaciones entre las personas...” (P36)

---

<sup>30</sup> Esto que parece una repetición, puesto que este tema del conocimiento de la realidad ya se ha tratado, se deja a modo de ejemplo de que esta reflexión concreta precede a aquél análisis, pero se ha dejado en este lugar.

## EL TIEMPO

---

La lectura de los ejemplos muestra que *todos* los participantes han relatado una experiencia vivida que *acontece en un período más o menos largo de tiempo*. ¿No podría ser de otro modo? ¿No podrían haberme ofrecido relatos de *momentos pedagógicos* relativamente breves y puntuales —anecdóticos— tal como fueron solicitados? De hecho, así ha sucedido con dos anécdotas maternas: P33 y P34. Pero, ¿pueden considerarse auténticos ejemplos de EP?

Intentamos suprimir esta estructura temporal de los demás relatos o imaginar que todos ellos suceden en un espacio de tiempo relativamente corto. Al intentar esta supresión mental en cada texto se comprueba que habrían de ser eliminadas muchas partes de ellos (los hitos de esa secuencia temporal) y, por lo tanto, perderían sentido de una forma significativa. En este sentido, puede afirmarse que esta estructura temporal —reflejada en la forma en que ha sido relatada la experiencia— es esencial a la EP.

Sin embargo, hay otra perspectiva desde la que puede examinarse el tema “tiempo”. En efecto, en las DEVs se vive en un tiempo que puede ser *presente, pasado o futuro*. Pero, ¿cuál es el “tiempo” privilegiado de la EP? Al preguntar esto pienso en las cuestiones relativas al tiempo futuro que han sido formuladas al final del Cap. 2. Por ejemplo, “¿la experiencia de la esperanza se refiere siempre a un objeto no alcanzado? ¿Se refiere siempre al tiempo futuro?”

Estudiando detenidamente las DEVs, se observa que a pesar de que todas recogen sucesos pasados, el “tiempo” en que cada educador vive su esperanza es un tiempo *presente* o un tiempo *futuro*. Al mismo tiempo, de forma explícita se hace alusión al tiempo en algunos relatos. Por ejemplo, en P10 la maestra habla del tiempo presente como algo realmente importante, puesto que no sabe cuánto tiempo ese niño estará bajo su responsabilidad. De la misma forma, P20 explica sus esfuerzos por darle sentido al presente educativo de un adolescente que vive una situación “temporal” en el centro educativo. El presente de la relación pedagógica con este alumno se estima breve y el futuro del educando se vislumbra como negativo desde un punto de vista pedagógico (debido a que el chico quiere abandonar la escolaridad). Se trata, según esto, de darle todo el valor al tiempo presente.

Fuera de estas referencias explícitas, ¿qué es lo que se pone de manifiesto de forma implícita en esta vivencia? En P5 el maestro parece estar siempre centrado en el tiempo presente del niño y sólo hacia el final del relato expresa sus aspiraciones respecto de su



futuro. En la experiencia de P7, por el contrario, la esperanza empieza a habitar en ella en el futuro y cuando llega el presente se hace plena o se consolida. En P10, en cambio, la maestra parece vivir su esperanza por el niño de momento en momento y de día en día, como si se tratase de una esperanza cotidiana e “intermitente” sin referencias a un futuro demasiado lejano. Por su parte, en P11 se vive este presente de esperanza, aunque en el relato parece destacarse un pasado que explica el presente vivido con el alumno. Por otro lado, el presente que vive la profesora en P18 da la impresión de avanzar de forma lenta y planificada. En P22, del mismo modo, se tiene la impresión de un presente vivido en una continuidad. El relato recogido en P23, en cambio, presenta a un educador que concentra su esperanza en el futuro más lejano, aunque vive ésta ya en el presente del alumno. En P24 también se relata la experiencia vivida como un presente compuesto de sucesivos acontecimientos. En P27 se recoge la experiencia vivida en una situación presente, pero el contenido está referido al futuro del alumno. La experiencia de P31, por su parte, describe un continuo ir y venir de la madre —mental y afectivamente— entre el presente y el futuro más lejano del hijo.

A modo de contraste, examinemos lo que sucede en P28 (que se había descartado como ejemplar de la EP): se vive con una aspiración docente referida casi exclusivamente hacia el futuro. Se vislumbra que es el futuro el tiempo privilegiado de esta profesora en lo que respecta a sus aspiraciones de enseñanza-aprendizaje. ¿Puede que sea justamente esa exclusiva referencia al futuro, también, lo que hace que su experiencia no sea esencialmente de EP? Esto está íntimamente relacionado con la necesidad que tiene de “constatar” en el presente lo que aspira alcanzar su actividad pedagógica cotidiana.

Reflexionando sobre las DEVs, intentamos responder a la cuestión planteada más arriba de si la experiencia del educador es preferentemente del tiempo futuro. ¿Qué sucede con el tiempo presente? Mediante la variación imaginativa libre probamos la eliminación de las referencias al tiempo “presente” (en el pensamiento, en las aspiraciones, en la actuación del educador). Se constata que esto no es posible sin volver la experiencia ininteligible.

El futuro es un significado también esencial a la experiencia: eliminarlo supone destruir el significado de la vivencia del profesor y del relato en sí. Con todo, la referencia al tiempo “futuro” pensamos que puede concebirse de dos formas desde el punto de vista vivido (teniendo de fondo las ideas de Marcel y de Laín Entralgo al respecto, en el Cap. 2). Por una parte, en las experiencias se habla de un “futuro” como “lo que sigue a continuación después de este momento, este día o estos días” (que llamaré futuro

“próximo”) y el “futuro” que se concentra en las preguntas: “¿qué será de este niño/joven? ¿Qué pasará con él/ella?”, que llamaré futuro “lejano”. Hecha esta aclaración, ¿es posible eliminar de las DEVs la dimensión *futuro próximo*? El examen de los protocolos da como resultado que esta supresión no es posible. ¿Y qué sucede con la referencia al *futuro lejano* de la vivencia? En este caso se observa que la experiencia permanece inalterada en, prácticamente, todos los relatos con excepción de P31 donde la autora es una madre de familia. ¿Podemos decir que se trata de una clara distinción entre la esperanza de los padres y la de los profesores? O, planteándolo de otra forma, *¿los padres y madres siempre vivirán su esperanza en una continua tensión entre el presente y el futuro lejano y próximo mientras que los profesores y maestros, por el contrario, pueden carecer de esta referencia al futuro lejano de los menores a quienes educan?* Se trata de una distinción importante que requiere una futura profundización (que se escapa al objetivo de esta investigación). Esta afirmación de que los profesores parecen centrarse en el futuro próximo no aparece como algo negativo o que suponga una desventaja, sino todo lo contrario. Esto es lo que se extrae de algunos de los contenidos de la experiencia (aquí seguidos de sus respectivas afirmaciones temáticas):

“... Yo pensaba —cuando me contenía y me buscaba recursos; cuando nos quedábamos del patio, medio enfadados los dos, intentando hablar—: ‘de alguna manera tengo que salvar a este niño, en estos días que lo tengo’ (Porque yo no sabía cuánto tiempo lo tendría) (P10).

El educador con esperanza se siente obligado a “salvar” al niño de la situación difícil mientras está bajo su responsabilidad.

“El profesorado estaba esperando, simplemente, que acabara el curso y, como ya estaba en la edad límite, que se marchara del Instituto. Sin embargo, pensé que los pocos meses que le quedaban no podían ser un sinsentido. Si ni el aula ordinaria, ni el taller funcionaban, había que probar otra cosa para que al menos algunos días estuviera a gusto y aprendiera algo útil” (P20).

Para un profesor con esperanza toda situación de aprendizaje es potencialmente valiosa con independencia de su transitoriedad y de la obtención de resultados.

Tal como ponen de manifiesto estos fragmentos de texto, este centramiento en el presente y en el futuro próximo de los educandos actúa como “motor”, por así decirlo, de la actividad desplegada por el educador en el momento pedagógico presente y real.

## PERSONA/GRUPO

La EP es susceptible de ser vivida respecto de una institución escolar entera o respecto de todas las personas de un contexto educativo (alumnos, padres, profesores, comunidad, etc.) (P36).

P36 es el relato de la experiencia del Jefe de Estudios de un centro de educación secundaria realmente problemático que condujo a la institución (junto con los demás miembros del Equipo Directivo) a una situación radicalmente nueva y positiva. Esta experiencia me plantea una importante pregunta: *¿puede vivirse la EP más allá del núcleo de una relación pedagógica, del vínculo entre un adulto (profesor, madre, orientador, etc.) y un menor? ¿Puede ser su objeto una institución o un grupo de personas?* Y, si es así, ¿de qué forma? Para poder determinar su relación de esencialidad con la experiencia probamos la variación de este tema. Así, imaginamos que en este relato el Jefe de Estudios s vive la experiencia, tal como la vive, respecto a una única persona. Obtenemos que, si bien es cierto que es posible, ciertos aspectos de su historia pierden sentido: el sentido de compromiso respecto de los otros profesores, su actitud vigilante respecto de lo que les pudiera desanimar, una dedicación “múltiple” o dirigida hacia varios frentes. Se trata de que la esperanza respecto de una institución está conformada por personas concretas con quienes el educador se relaciona. Pero, ¿se trata de una estructura esencial a toda experiencia pedagógica de esperanza? Es decir, ¿estamos tratando de algo que “no puede faltar”? Es evidente que no ya que, de hecho, esta dimensión institucional está ausente de las demás experiencias. Puede concluirse, entonces, que se trata de un significado con la cualidad de *posibilidad esencial* para la EP (cf. apartado 3.5.2.3. del volumen I).

Esta posibilidad puede confirmarse, de hecho, en otras narraciones también. En concreto, en aquellas donde la esperanza del educador tiene como objeto a más de una persona. Por ejemplo, P20 el psicopedagogo relata su experiencia respecto de un grupo de alumnos, aunque al final del relato se centra en un alumno concreto que parecía presentar las mayores dificultades. En P21 se da también una experiencia de EP respecto de un grupo-clase completo y aquí la profesora, a pesar de que no se centra en ninguna persona concreta, da a entender que se trata de un grupo reducido el que realmente le preocupa. Esta historia plantea la duda de si se trata de una auténtica experiencia de EP. No sólo porque parece haber una menor implicación por parte de la profesora, sino porque se detectan ausentes otras estructuras esenciales: percepción alternativa de la realidad, la convicción de poder ella (en lo personal) ayudarles (dando la impresión de que todo

dependiera de ellos). De momento, ponemos este relato “entre paréntesis” como ejemplar de la EP.

---

### ¿QUÉ CONDICIONES?

---

Hasta aquí se han explorado algunas de las estructuras de significado que pertenecen a la naturaleza esencial de la experiencia. Además, en algunos casos, se ha profundizado en la relación que estos temas mantienen con la misma experiencia y entre sí. A continuación, la indagación se dirige a las *condiciones* de la EP. La pregunta clave que nos hacemos es *¿existe algo que sea condición de experiencia de la esperanza pedagógica?* Es decir, lo que nos interesa aquí es explorar de forma fenomenológico-hermenéutica algunos significados presentes en la experiencia que parecen mantener con el fenómeno de la EP una forma particular de relación que consideramos “condición” en el sentido de “situación o circunstancia indispensable para la existencia de otra”<sup>31</sup>.

---

### REFLEXIÓN SOLÍCITA

---

La esperanza implica un proceso de reflexión solícita acerca de un alumno para prepararse a la relación directa con él de modo pedagógico (P7).

Un profesor con esperanza “alimenta” pensamientos esperanzadores antes de afrontar directamente las situaciones que le preocupan especialmente (P7).

Un EE “evita” aquello que puede resultar desfavorable para el propio mantenimiento de la esperanza para con sus educandos (P17).

En todas las anécdotas se observa el hecho de que los educadores hacen un esfuerzo reflexivo para afrontar de una forma pedagógica su relación y acción con el menor. Cuando se examinan detenidamente los diferentes relatos, se van destacando una serie de aspectos o temas que son el contenido de esta reflexión. Así, se mencionan las necesidades de los niños y jóvenes y, como contrapartida, la actitud que el educador ha de asumir ante ellos (P3, P7, P9, P10, P11, etc.); las respuestas (negativas o positivas) que el educando va dando (P3, P10, P11, P22, etc.); las aspiraciones que se tienen para con él en el plano pedagógico (P3, P7, P9, P10, P17, etc.); las estrategias prácticas y las actitudes concretas que el educador necesita asumir para con el educando en las circunstancias concretas que vive (P10, P11, P17, P30, etc.); las convicciones personales y profesionales que podrían contribuir a fortalecer su esperanza (P3, P7, P9, P10, etc.); las posibilidades y

---

<sup>31</sup> Diccionario RAE online consultado (20/07/08) en <http://buscon.rae.es/drael/>

el futuro del educando (P20, P23, P27, P31, etc.); la evaluación de la adecuación de la propia actuación docente (P9, P20, P31, etc.). Si suprimimos la reflexión de los relatos, parte de ellos se vuelve incomprensible. Se trata de una estructura esencial.

Si bien es cierto que se observa esta forma de reflexión solícita en P16 y P35, en esta fase del análisis ya se ha llegado a determinar que estas anécdotas no son ejemplos de la EP. De esta forma, por tanto, se constata que la reflexión solícita no es cualidad esencial sólo de la experiencia de la EP sino también de otros fenómenos pedagógicos como el de la solicitud pedagógica, el reconocimiento pedagógico, etc. Puede incluso afirmarse que sin reflexión solícita, en el sentido que Van Manen le confiere, es imposible vivir la pedagogía (Van Manen, 1998, 2003).

La EP se expresa como tacto pedagógico o la capacidad de “saber” qué hacer en la situación pedagógica concreta (P13).

La referencia al tacto que se hace en esta frase temática introduce aquí la posibilidad de explorar la relación entre estos dos fenómenos: la esperanza pedagógica y el tacto pedagógico. No es mi intención emprender esta exploración sino, tan solo, dejar abiertas las siguientes cuestiones: *¿La esperanza del educador le da tacto? ¿La EP es una condición del tacto pedagógico?*<sup>32</sup>

#### CONFIANZA/DESCONFIANZA

---

La experiencia de la esperanza integra la duda del educador acerca de su capacidad para afrontar la situación pedagógica concreta (P7).

Reconocer las propias limitaciones de sí y del educando es una de las experiencias vinculadas con la esperanza pedagógica (P18).

Un EE tiene confianza en el buen resultado de sus actuaciones pedagógicas (P4).

A pesar de que esta estructura sólo se ha reconocido explícitamente en estas anécdotas es interesante indagar su presencia en otras y, al mismo tiempo, probar su esencialidad mediante la variación libre imaginativa. De hecho, esta es una cuestión latente a lo largo de esta investigación y que se plantea como un interrogante importante: *¿Es posible vivir la esperanza respecto del educando con desconfianza respecto de sí y/o de*

---

<sup>32</sup> Parfraseando a van Manen (2004): “Así que la esperanza nos da pedagogía. ¿O es la pedagogía la que nos da esperanza?” (p. 86).

*las propias posibilidades de ayudarlo?* No es mi intención teorizar ni investigar acerca del fenómeno de la “confianza”. Por tanto, en este cuestionamiento se toma, simplemente, el significado de la confianza tal como la define el diccionario: “seguridad que alguien tiene en sí mismo”<sup>33</sup>. Con todo, le damos una orientación pedagógica: “seguridad de que uno mismo puede *educar* al niño o joven confiado a la propia responsabilidad”. *¿Esta seguridad en sí mismo es esencial a la EP?*

Centrándonos en la experiencia, se observa que en P3 el maestro no manifiesta sentimientos de desconfianza en relación a sí mismo. Si, imaginariamente, añadimos el significado contrario, es decir la desconfianza en sí, este relato queda modificado. Por su parte, en P7 la maestra duda seriamente de su capacidad de ayudar al niño que está bajo su responsabilidad. Sin embargo, estas disposiciones cambian y es justamente cuando esto sucede —cuando comienza a sentirse confiada— que su esperanza surge. Es lo que se expresa en sus propias palabras:

Creía que se portaría muy mal, pero pensé que tenía todo el derecho a sentirse querido por su maestra y que si no conseguía ‘hacerme’ con él, al menos ‘eso’ yo lo iba a asegurar. Esta reflexión empezó a darme más esperanzas. Independientemente de lo que yo recibiese de L., él podía recibir mucho de mí y eso no se lo quitaría nadie.

En P9, por otra parte, el profesor tiene sentimientos contradictorios no sólo respecto del niño, sino también respecto de sus propias posibilidades de ayudarlo (como él mismo expresa y se constata en su relato). Sin embargo, cuando llega a decidir que su principal aspiración debía ser atender el equilibrio afectivo del niño, concluye que “no tenía esperanzas de arreglar todo el problema, pero sí una parte”. Esa confianza se trasluce, al mismo tiempo, en todo su relato. Sin esta confianza implícita el relato completo perdería fuerza y la misma experiencia modificaría su significado.

Siguiendo con el análisis, vemos que en P18 la profesora inicia su experiencia justamente cuando acepta tener al educando en su aula. Esto, a su vez, es el resultado de la confianza en sí misma para afrontar la experiencia que es otorgada por su hermano que es Psicopedagogo: “Tú puedes, te conozco; tú puedes”, le dice a la profesora protagonista de la experiencia. Por su parte, en P20 se narra una experiencia llena de seguridades e inseguridades, de ánimo y desánimo, pero no es posible detectar qué lugar tiene la

---

<sup>33</sup> Diccionario RAE online, consultado (27/06/08) en <http://buscon.rae.es/draeI/>

confianza en sí mismo en este caso. En P23 no hay muestras de inseguridad sino más bien se aprecia un talante confiado en su papel y en su relación con la alumna. Lo mismo puede decirse de P24, P26 y P27. Este último demuestra una gran confianza en sí mismo; llega a afirmar: “me atrevía con cualquier cosa” (en la situación educativa que le tocó vivir). P28 ya no es considerado como ejemplo de EP. La ausencia de confianza corrobora esta decisión y constatamos que su desconfianza no es únicamente respecto de sí mismo, sino respecto de la tarea educativa en general. En P31 la madre se muestra confiada en sí misma y en sus decisiones (por las razones antes anotadas respecto de este relato).

Por tanto, cuando se prueba la supresión de esta estructura o tema del relato, la experiencia “esperanza” queda afectada, ya que cambiarían muchas de las vivencias del educador (actitudes, pensamientos, sentimientos). Nos atrevemos a afirmar que sin esa confianza en sí mismo en los momentos clave de la experiencia no es posible la esperanza pedagógica. Con todo, es necesaria una aclaración fundamental: esa confianza en sí mismo puede no estar presente desde el primer momento (como en P7, P18), sino surgir, más bien, en un momento determinado. La confianza así naciente puede ser fruto de la reflexión (como en P7) o de la confianza que en el educador deposita o activa otra persona (como en P18). Por tanto, no estamos hablando aquí de “confianza” como una característica psicológica. Desde un punto de vista FH interesa la perspectiva “experiencial” de la confianza y no la psicológica (puesto que no pretende hallar explicaciones causales de ningún tipo, incluida la psicología). Esto se corrobora con el hecho de que en algunos de los ejemplos se pone de manifiesto que ciertos educadores-protagonistas ponen de manifiesto una forma de ser más insegura que otros. Y, sin embargo, eso no constituye un impedimento para que surja la confianza como condición de la esperanza en el desenvolvimiento de la experiencia.

En conclusión, la confianza *puede no estar presente al inicio de la experiencia* (los momentos de “desesperanza”) *pero cuando la EP llega a consolidarse sí que se hace presente*. La EP pedagógica *siempre entrena confianza en sí* —en el sentido que hemos indicado— *y en las posibilidades de ayudar personalmente al educando*.

Una vez determinada esta estructura surge una nueva cuestión importante: *¿en qué se apoya el educador para tener esta confianza?*

Una primera respuesta posible y tentativa (que se adelanta teniendo en cuenta lo que se ha escrito ya al final de este capítulo) es la siguiente: esta confianza es seguridad adquirida a partir de las convicciones sobre el aprendizaje, la enseñanza, la influencia, etc.

Por otra parte, al seguir de cerca la experiencia recogida en los relatos, se constata que la esperanza y la desesperanza son dos fenómenos que pueden estar cercanos en el tiempo o que pueden ser vividos por una misma persona, pero *nunca de forma simultánea*, ya que se trata de dos fenómenos diferentes y opuestos. En este sentido, va bien explorar los significados que aporta P14 aunque, a esta altura del análisis, ha sido descartado como ejemplo de EP. Me fijo en un par de afirmaciones temáticas desarrolladas a partir de su análisis:

La experiencia de la esperanza pedagógica puede integrar tanto esperanza respecto a la posibilidad de que niño/joven cambie como desesperanza acerca de la eficacia de la influencia educativa del educador.

Un educador puede experimentar simultáneamente esperanza respecto de un niño a quien educa y desesperanza respecto de su papel en la superación de este niño.

Se trata de un relato con una experiencia única: la maestra afirma que vive la esperanza respecto del alumno y la desesperanza respecto de sí misma; es decir: ella desconfía totalmente de sus posibilidades de ayudar al niño, particularmente por su forma de ser. En las siguientes líneas, por tanto, *tratamos de dilucidar la naturaleza y papel de esta confianza como “posibilidad de ayuda”* desde el ejemplo “negativo”, por así decirlo, de este relato. Vamos a partir del significado de la confianza en la esperanza como el correlato afectivo de la convicción del educador de poder ayudar al alumno (analizada al final de este capítulo) de naturaleza más intelectual. La maestra de este relato manifiesta que tan sólo llega a tener “esperanza” cuando el niño deja de estar bajo su responsabilidad y pasa a estar bajo la responsabilidad de otro maestro (que parece ejercer una autoridad efectiva sobre el alumno). Esta anécdota parece el ejemplo de un fenómeno doble o de dos experiencias vividas de forma sucesiva: la “desesperanza” (falta de esperanza cuando ella es la responsable del alumno) y de la “esperanza” (que aparece después, cuando deja de serlo).

Sin embargo, esta distinción es sumamente problemática: *¿es posible hablar de EP cuando la confianza de poder ayudar al menor reside en otra persona y no en el mismo educador sujeto de la experiencia?* En reflexiones previas (que se localizan al final de este capítulo) se ha determinado que la convicción “posibilidad de ayuda” es una estructura esencial, pero con una *necesidad relativa* para el fenómeno, de modo que su presencia/ausencia modifica el carácter o “tono” del mismo. Pero, *¿esta “posibilidad de ayuda” necesariamente requiere una relación personal con el menor?* O, dicho de modo



inverso, ¿es necesariamente el propio educador involucrado en la experiencia con el menor la persona en quien ha de residir la posibilidad de esa ayuda?

Con la supresión imaginaria de esta estructura “implicación personal” se observa en los relatos algo sorprendente o contradictorio a primera vista: la EP es posible aún en el caso de que la persona que tuviera que ayudar al alumno no fuese el mismo educador que describe la experiencia sino otra persona. Sin embargo, ahondando en esta cuestión se constata que *esto es posible tan sólo si el mismo “profesor-observador”* (quien relata la experiencia vivida) *mantiene algún tipo de compromiso o relación pedagógica con el menor en cuestión*. Este podría ser el caso de P14.

Sin embargo, aquí aparece una cuestión problemática: si uno no confía en las propias posibilidades de ayudar al educando personalmente, sino en que otro tenga las posibilidades de hacerlo, *¿qué sentido tienen las estructuras “aceptación del esfuerzo”, “búsqueda de soluciones”, “activación/energía”* (pertenecientes al modo en que se vive la EP y que se encuentran en las siguientes páginas)? Además, *¿deben eliminarse las estructuras de “confiar y dar responsabilidades”, “paciencia”, “oportunidades”, etc., que corresponden al modo en que actúa la EP (que también está desarrollado más adelante)?* Todas las estructuras quedan automáticamente eliminadas y/o pierden sentido si se afirma que la experiencia de la EP puede vivirse de una forma “vicaria”, por así decirlo.

Por tanto, *aunque imaginariamente sea posible, en realidad la EP sólo es tal si la confianza de ayuda pedagógica al educando que esta experiencia supone es vivida de forma personal por el educador implicado*.

### “RIESGO”

---

La esperanza pedagógica requiere que el educador, en su intervención concreta con los educandos, asuma riesgos y viva la incertidumbre acerca del éxito de sus iniciativas (P18).

La esperanza ante un alumno con dificultades supone asumir el “riesgo” de afrontar una relación difícil y la disposición de agotar todas las posibilidades de trabajo pedagógico (P18).

Este es un tema que aparece tan sólo en este relato (P18). Examinando la totalidad de relatos vemos que no se trata de una estructura intrínseca a la EP. En el caso de esta maestra, fue una vivencia subjetiva de la asunción del compromiso pedagógico para con el alumno. Acerca del compromiso como estructura esencial ya hemos reflexionado en líneas anteriores.

## ¿OPTIMISMO VS. ESPERANZA?

---

“(…) Estoy convencida de que sabrá encontrar su camino en la vida, aunque no lo vea yo. Estoy convencida de que en su vida puede hacer cosas (a menos que las malas compañías...)” (P23)

El educador con esperanza espera lo mejor del alumno, incluso cuando ya no puede influir directamente sobre él y cuando no tiene la certeza de que las circunstancias le ayudarán a ello.

Esta afirmación temática plantea interrogantes acerca de la distinción entre optimismo y esperanza. La profesora está convencida del buen término de los esfuerzos educativos iniciados en el instituto, aunque en estos resultados ya no medie ni su intervención ni la del centro educativo. Está convencida del futuro constructivo (“hacer cosas”) del adolescente cuando haya finalizado su influencia e intervención educativa. Sin embargo, admite la posibilidad de que a causa de factores externos (“malas compañías”) esto no pueda realizarse. Tiene una convicción que se basa, simplemente, en la misma, sin que ella pueda intervenir en la concreción de las aspiraciones para el alumno. ¿Es posible que esto sea vivir así la esperanza pedagógica? Esta pregunta tiene en cuenta que, en páginas anteriores, se ha llegado a determinar que el “conocimiento de los recursos y las circunstancias” en las que el educador desarrolla *su* intervención pedagógica es una estructura esencial de la experiencia. Este significado ya es una primera y fundamental distinción entre la EP y la experiencia de esta profesora que parece ser de “optimismo”.

Revisando mis precomprensiones personales, encuentro que hago una clara distinción de estos dos fenómenos a partir de las ideas de Snyder y otros autores tratadas en el Cap. 2. Aun cuando provienen de una teoría psicológica, ofrecen significado *fenomenológico* sobre el fenómeno. Por este motivo, voy a tomarlas en consideración. Se ha definido que “un optimista puede creer que las cosas van a cambiar en la forma en que él quiere, pero no necesariamente posee los caminos para seguir y conseguir las metas” (Shorey et al., 2002, p. 323); ahora bien, “el optimismo se diferencia de la esperanza en que incluye expectativas sobre resultados obtenidos gracias a otras personas y debido a factores externos” (Magaletta y Oliver, 1999, p. 541). Estos dos significados están presentes en la experiencia de esta profesora. En efecto, ella “sabe” que las cosas irán bien para el alumno, aunque no porque posea los medios y caminos necesarios para ello. Al mismo tiempo, cree que los resultados dependen de factores externos (fuera de su alcance) como las “malas compañías” que pueda encontrar el alumno en el futuro.

En la dimensión de la experiencia vivida, de la misma forma en que ha planteado teóricamente el punto de vista psicológico, el optimismo y la esperanza son dos fenómenos diferentes. Con todo, el ejemplo de P23 puede considerarse *sui generis*, ya que presenta significados propios tanto de la esperanza como del optimismo. La misma profesora del relato escribe: “yo siempre soy muy optimista con los alumnos”. Puede plantearse en este caso una distinción tentativa: ella vive la EP *durante* el tiempo que mantiene contacto con el alumno en el centro, mientras que vive el optimismo cuando esta relación termina y el alumno abandona la escolarización. Lo que revela el optimismo de esta profesora es el hecho de que sus aspiraciones acerca del futuro del alumno están desvinculadas de las circunstancias concretas y reales en que vive el menor y el hecho de que en este futuro “positivo” ella no tendría ya ningún papel.

De este análisis emerge una cuestión clave: ¿la EP puede vivirse únicamente *durante* el tiempo de la relación pedagógica directa? ¿El contacto personal con el alumno es una condición esencial? ¿Qué sucede cuando la experiencia concreta de la EP forma parte del pasado?

---

#### ¿DE QUÉ MODO SE VIVE?

---

#### ACEPTACIÓN DEL ESFUERZO

---

La esperanza integra el reconocimiento y aceptación del esfuerzo que supone el compromiso por ayudar a un niño a superar algún tipo de dificultad (P9).

Tener esperanza es asumir la responsabilidad con respecto de la situación (difícil) del educando y buscar soluciones prácticas (aunque sean exigentes desde el punto de vista laboral) para superar esas dificultades (P9).

Tener esperanza de que un niño/joven progrese supone que el educador esté dispuesto a hacer un esfuerzo personal y pedagógico importante por el niño/joven (P31).

En P5 el maestro está convencido (y lo expresa) que las solución *fácil* adoptada por la mayoría de profesores no es la más pedagógica. En P9 el maestro expresa en varias ocasiones que comprende la exigencia de trabajo y de esfuerzo que le supondrá y le supone educar a su alumno. En P18 la profesora hace de esta aceptación el requisito para entablar la relación con el alumno. *¿Esta comprensión y aceptación del esfuerzo es un modo esencial de vivir la experiencia de la EP?* Probamos la eliminación de este significado, imaginamos que los profesores en ningún momento, de una forma consciente, toman esta decisión de “aceptar el esfuerzo”. Constatamos que los relatos quedan inalterados.

Sin embargo, hay que hacer una aclaración: este primer significado se refiere a la “aceptación del esfuerzo” como una actitud manifestada por los educadores y no al hecho de que la EP suponga el esfuerzo personal intenso. Se trata de otra pregunta: *¿En todas las experiencias relatadas se verifica esta inversión de esfuerzo por parte del educador que, de algún modo, se vive como superior al que se dedica a otros menores/alumnos a su cargo o que parece ser no “habitual”?*

Se trata de examinar las vivencias escritas por estos educadores. En efecto, en ellas se constata esta *especial* dedicación por parte del educador; se observa que su esperanza supone un trabajo más intenso con el menor.

Con todo, como se ha indicado más arriba, para un educador con esperanza no es esencial esa conciencia del “coste” personal (de tiempo, recursos, planificación, etc.) que supone ayudar a un determinado educando. En P18 se expresa esta conciencia, mientras que no ocurre eso mismo en P17, por ejemplo. No todos los educadores tienen la experiencia vivida de que esto suponga “gran esfuerzo”, como se aprecia en P3.

## SENTIMIENTOS CONTRADICTORIOS

---

La esperanza pedagógica puede iniciarse como una experiencia negativa (P7).

La esperanza puede vivirse como una experiencia de sentimientos contrarios: valoración negativa y rechazo de las circunstancias presentes y, al mismo tiempo, valoración de estas circunstancias como retos (P9).

El educador vive la esperanza pedagógica como una experiencia marcada por sentimientos de ánimo a la vez que de desánimo y de satisfacción e insatisfacción respecto de la situación de los educandos y respecto de sus propias posibilidades de transformarla (P20).

El desánimo, la insatisfacción, la incertidumbre y el sentimiento de impotencia ante las dificultades concretas e inmediatas de los educandos forman parte de la experiencia de la esperanza (P20).

En la experiencia de la esperanza, el educador puede percibir “oscuridad” acerca de su trabajo a pesar de disponer de posibilidades concretas (P20).

La esperanza pedagógica integra tanto la satisfacción de lo que se ha hecho como la insatisfacción de lo que no es posible hacer por el educando (P20).

El dolor experimentado en las situaciones de prueba puede ser considerado como valioso para unos padres con esperanza (P32).

En estas afirmaciones temáticas aparece claramente la experiencia contradictoria de los educadores. Se trata de una mezcla y/o sucesión de: ánimo-desánimo; satisfacción-

insatisfacción; luz-oscuridad; fracaso-éxito; alegría-tristeza; temor-confianza. También se observa cierta ambivalencia cuando se trata de la percepción de la situación en algunos educadores que oscila entre *problema-reto*. *¿Es esta experiencia de “contradicción”, de vivencias antagónicas, esencial a la EP?* En un primer momento y de forma superficial (recordando el tono general de las anécdotas) se puede decir que sí.

Sin embargo, mediante el método de la variación imaginativa se prueba qué es lo que sucede en la experiencia. En P3 los sentimientos expresados explícitamente por el maestro son de *dos cualidades diferentes*: tristeza y enfado por la actitud de los demás profesores y alegría por la respuesta positiva del menor. No se hallan descripciones de sentimientos de esta tipología en P10, P11, P12, P21, P22, entre otras. En P31 sí que se pone de manifiesto este tema sobre los sentimientos contradictorios. Sin embargo, mediante la supresión de esta estructura, se constata que esta “contradicción” no es un significado esencial. Es decir, la experiencia de vivir al *mismo tiempo (o de forma muy cercana en el tiempo) sentimientos que son esencialmente opuestos* no aparece como algo esencial a la experiencia. Por el contrario, surge la evidencia de que el educador vive sentimientos de tono afectivo negativo en determinados momentos o etapas de la relación con el alumno/grupo. Esta variante del significado “sentimientos negativos” se explorará a continuación.

#### SENTIMIENTOS NEGATIVOS: FRACASO, IMPOTENCIA, DOLOR, CANSANCIO

---

La experiencia del fracaso de las propias iniciativas forma parte de la experiencia de la esperanza (P9).

El educador atraviesa momentos de “prueba” (cansancio, desánimo, dudas sobre sí mismo) en vivencia de la esperanza respecto de determinado niño/joven (P18).

Se vive, en ciertos momentos, como una experiencia profunda de fracaso y de impotencia; como un “aprimionamiento” (P20).

Parto de una pre-comprensión personal de la experiencia donde la esperanza es concebida con un tono afectivo *positivo*. Es decir, dudo que la EP se concilia fácilmente con sentimientos de fracaso, de impotencia, de sufrimiento, de cansancio, etc. Pero, en las experiencias recogidas lo que podemos llamar “sentimientos negativos” se manifiestan de forma explícita: *¿De qué forma se relacionan con la EP?*

Al examinar todos los ejemplos y, mediante el recurso de la supresión imaginativa, se constata que no se trata de una estructura esencial para la experiencia. Tanto en P20

como en P18 se hallan referencias explícitas e implícitas a este tono afectivo durante ciertos momentos de la relación con el alumno (por ejemplo, fracaso e impotencia). En todos los demás relatos, añadir este “tono” afectivo de sentimientos negativos puede modificar ciertamente el *tono general de la experiencia*, pero no añade nada esencial a su significado. Por tanto, se trata de una estructura que tiene una *necesidad esencial relativa* de forma que su presencia modifica el carácter de la experiencia, pero no la altera en su esencia.

Con todo, al volver a leer las DEVs se observa que es una característica bastante significativa en la experiencia de algunos profesores. Esto obliga a emprender una cuidadosa revisión de todos los relatos. Así, comprobamos que este tema aparece como destacado en los dos relatos (P18 y P20) en los que los educadores afrontan situaciones muy complejas desde el punto de vista de las relaciones y de su propia intervención pedagógica. Ambas son experiencias donde la actuación del educador incide directa y profundamente sobre un grupo amplio de personas implicadas: profesores, directivos, alumnos, equipo psicopedagógico, en el caso del psicopedagogo; y de alumnos y profesores en el caso de la profesora de instituto. En ambos casos, la responsabilidad sobre la persona del educador es grande. Esto puede marcar cierta diferencia respecto de la profundidad de los sentimientos negativos (que en todas las experiencias aparecen, como hemos comprobado en el análisis anterior) de estas personas: están sometidas a una mayor presión afectiva y psicológica. De la misma forma, como se ha indicado en el análisis anterior, también en estos dos relatos se da la ambivalencia entre sentimientos negativos y positivos. Sin embargo, la experiencia de P36 parece contradecir esta afirmación: se trata de la experiencia de un Jefe de estudios, responsable no sólo del alumnado sino también del profesorado; en contacto con el equipo directivo, padres y madres de familia y cuya actuación tenía y tuvo repercusiones no sólo en el centro sino en el barrio y en la comunidad. Su vivencia no presenta esta tonalidad negativa como la de los ejemplos anteriores. Por tanto, esto confirmaría el carácter del tema como de *necesidad esencial relativa*.

Sin embargo, aún es posible otra forma de explorar este significado. Podemos considerar que los relatos donde se verifica esta vivencia de tono afectivo negativo también sobresalen porque la relación con el educando tampoco es positiva. Así, en P18 y P20 se constata una relación afectiva incipiente o inexistente (al menos al comienzo del relato), ya que se trata de situaciones donde educadores y educandos establecen por primera vez una relación pedagógica. De P7 y P9 se puede decir lo mismo. Sin extraer

ningún tipo de conclusión ni formular ninguna causa explicativa puede, con todo, vislumbrarse cierta relación entre las experiencias donde se viven sentimientos negativos de tanta intensidad y el vínculo afectivo que se establece entre educador y educando. Esto significaría que el amor pedagógico (que no puede darse con menores a quienes no conoces aún) supone una vivencia menos intensa de sentimientos negativos en la experiencia de la EP.

## LA PREOCUPACIÓN

---

La experiencia de la esperanza pedagógica integra sentimientos de preocupación (P7).

La EP pedagógica supone preocupación y dolor debido a la responsabilidad que se tiene como educador frente a los educandos (P25).

La “preocupación” es un significado que van Manen ha tratado como esencial de toda relación pedagógica (2002a). Por tanto, es un ingrediente de la esperanza vivida en el seno de esta relación. Pero, *¿de qué forma se vive la preocupación en la esperanza?*

Ante todo se ha de explorar, aunque sea brevemente, el significado de esta preocupación. Vamos a tomar su significado literal: la “preocupación” es la acción y el efecto de *preocupar/se*. Por su parte, *preocupar/se* quiere decir: “Ocupar antes o anticipadamente algo”. Y, “dicho de algo que ha ocurrido o va a ocurrir: Producir intranquilidad, temor, angustia o inquietud”; “Dicho de una cosa: Interesar a alguien de modo que le sea difícil admitir o pensar en otras cosas”<sup>34</sup>. Éste segundo significado ha sido tratado, de alguna forma, en el punto anterior. En las siguientes líneas se explorará el significado de la preocupación como “ocupación anticipada”.

Se trata de la ocupación anticipada del interés y del pensamiento del educador en el objeto de su preocupación: las necesidades del menor; la forma en que ha de satisfacerlas; su relación con él, etc. Al intentar suprimir este tema de la experiencia se constata su esencialidad: los relatos son, en gran parte, una narración de la experiencia de esta pre-ocupación pedagógica por el niño o joven. La preocupación como “anticipación” constituye un significado esencial de la EP. Eliminarla significa destruir el sentido completo de la experiencia.

---

<sup>34</sup> Diccionario RAE online consultado (29/06/08) en <http://buscon.rae.es/drae/>

Por otra parte, este tema tiene una profunda vinculación con el de la “reflexión solícita”, posiblemente a modo de requisito de ésta. Es decir, la preocupación que supone para los educadores la relación con el menor, su progreso escolar, sus necesidades, etc., en las experiencias reales es el incentivo que lleva a los educadores a reflexionar de forma solícita. Acerca de esta reflexión solícita se ha tratado ya en el apartado “¿Qué condiciones?”.

## BÚSQUEDA DE SOLUCIONES

---

Un educador con esperanza está en permanente actitud de búsqueda de nuevas formas de ayudar al educando (P9).

Tener esperanzas por un niño es vivir en una permanente búsqueda de aquello (estrategias, acciones, actitudes, etc.) que le pueda ayudar a superar sus dificultades (P10).

La EP se manifiesta en estrategias pedagógicas creativas para conseguir que el alumno alcance los objetivos educativos (P12).

La esperanza del educador respecto del progreso de sus educandos se concreta en la mejora de las estrategias didáctico-organizativas (P 17)

La esperanza pedagógica supone realismo para asumir las dificultades presentes y plantear alternativas prácticas para superarlas (P27).

Un educador con EP prueba con modos alternativos y creativos de ayudar al educando a superar su situación de fracaso (P25).

La EP es activa: moviliza al educador en su búsqueda de formas de ayudar al educando (P30).

La tarea pedagógica, particularmente la docente, supone la planificación y adopción de estrategias didácticas prácticas. Esto puede realizarse con independencia de que uno tenga esperanzas respecto del educando. En este caso lo que se trata de cuestionar es una relación inversa: *¿toda experiencia de EP supone la implicación activa y la búsqueda de respuestas prácticas a las necesidades del educando?* Si la respuesta es afirmativa, ¿cuál es la diferencia que hace la esperanza (respecto de quien no la tenga)?

Al examinar todos los relatos, se constata la presencia de esta estructura. Más aún, en el intento de su supresión vemos que esto supone eliminar gran parte de su contenido y de su significado. Del mismo modo, se verifica que esta búsqueda adopta formas muy diversas en cada una de las experiencias. En efecto, algunos intensifican el diálogo continuo con el menor (P11); el buen trato o el trato solícito (P30); el refuerzo positivo (verbal y no-verbal) (P12); la cercanía afectiva (P23); la planificación cuidadosa de la



actividad educativa (P18); la experimentación con estrategias organizativas y didácticas alternativas (P9); la adopción de estrategias alternativas de otro tipo (P10); la exigencia del cumplimiento de los requisitos de aprendizaje (P22). Aquí señalo tan sólo un ejemplo, pero estas diferentes medidas están presentes —de una u otra forma— en todos los relatos, y en algunos de ellos se destacan más alguna/s sobre las demás. Por tanto, la búsqueda de soluciones es una estructura esencial de la EP, aunque adopta muy diversas formas, todas ellas usualmente consideradas en la acción educativa.

### ACTIVACIÓN/ “ENERGÍA”

---

La esperanza pedagógica activa las energías y recursos espirituales de el/la padre/madre en situaciones especialmente “críticas” (P32).

La esperanza de el/la padre/madre es como una energía que rodea al hijo en los momentos cruciales proveyéndole de un soporte firme o una especie de “atmósfera” protectora que le ayudan a afrontar la crisis (P32).

P32 es un relato que en los primeros análisis (ver el final de este capítulo) ha sido considerado como de “esperanza cristiana” más que de “esperanza pedagógica”. Sin embargo, estas afirmaciones acerca de la “activación de energías y recursos espirituales” pueden ser valiosos indicios para orientarnos en la comprensión de nuevos significados de la EP.

Este tema de la “activación” está íntimamente vinculado con el anterior de “búsqueda de soluciones”. En el caso de P32 estas “soluciones” se canalizan o se concretan en la madre (y también en la familia) en la mayor intensidad en su esfuerzo por orar. *¿Qué sucede en el caso de la EP? ¿Se vive también como “algo” que podemos llamar una “activación” de la energía personal?* Teniendo en cuenta el significado de “activar” (“Hacer que un proceso sea o parezca más vivo”) y de “activo” (“Que obra o tiene virtud de obrar”; “Diligente y eficaz”; “Que obra prontamente, o produce sin dilación su efecto”)<sup>35</sup>, podemos decir que, efectivamente, se trata de un significado presente en todos los relatos de forma esencial.

Esto se constata mejor con la variación del significado de “activo” a “pasivo”: imaginemos la actitud pasiva de los educadores, imaginemos su escasa o nula movilización de recursos personales, sentimientos, convicciones, estrategias, etc., en la relación pedagógica y la actividad educativa con el menor. Veamos después: *¿de qué forma es la*

---

<sup>35</sup> Consultado en diccionario RAE online (20/06/08) en <http://buscon.rae.es/drae/>.

vivencia de la EP transformada? Sencillamente, vemos que difícilmente puede ser entendida como “esperanza” esta experiencia donde se elimina la actividad y la energía en ella.

## INEFABILIDAD

---

La EP es una experiencia inefable para quienes la viven (P17).

La EP puede ser una experiencia inefable para la persona afectada (P36).

Este significado sólo puede explorarse de una forma indirecta. Tan sólo haré algunas reflexiones sobre lo que percibo como una ausencia, más que como una presencia en las experiencias reales de los educadores.

Esta inefabilidad puede verse expresada en dos relatos donde los educadores implicados no saben cómo expresar lo que viven o qué están viviendo (P36), o no son conscientes de “cómo” ha sucedido lo que han experimentado (P17). Sin embargo, donde realmente se ha vislumbrado esta cualidad de inefabilidad de la experiencia de una forma muy patente es en el proceso de recogida de material experiencial. Hablar de “esperanza pedagógica”, incluso con aquellos educadores con muy ricas y abundantes experiencias en este sentido, es como entrar en la dimensión de lo desconocido; de aquello que no se sabe bien qué es; de lo que se duda si realmente existe o se ha experimentado.

En P36 el profesor expresa, refiriéndose a él mismo y a sus compañeros comprometidos con la mejora del centro: *“Creíamos que el cambio era posible. Llamarlo esperanza, llamarlo optimismo, llamarlo confianza... No lo sé exactamente”*. Esto es también lo que, de una forma u otra, ha sucedido con las demás personas participantes, así como con la propia investigadora. La esperanza pedagógica es una experiencia inefable. Esta es una de las razones de que se haga necesario pasar por todo este largo proceso de análisis fenomenológico-hermenéutico de cada uno de los protocolos para llegar a decidir cuáles son auténticos ejemplos de la experiencia (como se acabará de hacer hasta las últimas páginas de este capítulo). Finalmente, esa inefabilidad explica también por qué, desde el punto de vista interpretativo, este proceso resulte tan arduo.

---

## ¿QUÉ CONTENIDO/S?

---

Aquello que puede considerarse como “contenido” de la EP, es decir, lo que esperan los educadores, ha sido ya explorado como “metas/aspiraciones”. Aquí me detengo en el análisis de lo que aparece como un contenido básico de esta EP más allá de las metas. Se trata de la influencia del propio educador. De esta influencia pedagógica se tratará más adelante, como una de las convicciones fundamentales de la experiencia de los educadores. Sin embargo, las afirmaciones temáticas que vienen a continuación parecen subrayar este significado desde otra perspectiva:

La esperanza pedagógica integra la experiencia de la alegría y satisfacción cuando constata la perdurabilidad de su influencia (P 20).

Un educador con esperanza espera que su ejemplo influya positiva y efectivamente en el niño (P34).

*¿Es un contenido esencial de la EP la aspiración de que la propia influencia sea perdurable?* No se hallan muchas referencias en los diferentes relatos. Al probar la variación imaginativa de este significado como contenido de la EP en los relatos se observa que no hay modificación sustancial en la mayoría de ellos. En lugar de este significado se detectan otros que, de una forma u otra, han sido tratados más arriba en “metas”.

Así, el contenido de la esperanza de los educadores protagonistas de los relatos es: el establecimiento de un vínculo afectivo real con el niño para favorecer una intervención pedagógica más apropiada (P3); la búsqueda del bien del educando y/o de que éste se sienta querido (pensando que eso es lo que más necesita) (P7); la superación del alumno en el plano académico y/o personal (P18, P20); la relación pedagógica y los logros en el plano personal y académico por parte del niño (P9); ayudar al menor a superar un problema (P10); la superación de la conducta negativa del alumno (P11); el contribuir con la propia experiencia docente (y no tanto con la influencia) (P27).

Hay que destacar que en P33 la madre-autora de la DEV expresa claramente este deseo de influir sobre su hijo. Aunque en la totalidad de los análisis se descarte esta anécdota como ejemplo de EP (ya que carece de los significados esenciales), la presencia de esta estructura “deseo de influir” puede servir de pretexto para preguntar acerca de una distinción fundamental: *¿este deseo consciente de influir personalmente sobre los menores es una estructura que distingue la esperanza paterna/materna de la de los profesores?* Es una cuestión que dejamos abierta en el presente análisis.

---

## ¿CÓMO ACTÚA LA ESPERANZA PEDAGÓGICA?

---

### APERTURA

---

La EP supone una gran apertura (control de los propios prejuicios) ante la persona de los educandos (P17).

Un educador con esperanza pedagógica está dispuesto a esperar algo totalmente nuevo y positivo de un niño/joven y, por tanto, le ofrece una nueva oportunidad educativa de forma auténtica (P22).

Un profesor con esperanza evita etiquetar a un joven a partir de sucesos negativos pasados y evita basar su relación en este conocimiento (P22).

Un educador con esperanza se muestra abierto a las manifestaciones de potencialidades insospechadas de un niño/joven (P31).

Un educador con esperanza no pone límites acerca de lo que un niño/joven es capaz de aprender o llegar a ser (P31).

Acerca de la apertura como actitud del educador esperanzado se ha tratado en el epígrafe “descubrimiento”. Aquí se considera este significado no como un tema esencial de vivir la experiencia, sino *como un modo de manifestarse la esperanza hacia el educando*. Esta apertura se entiende como la actitud favorable ante lo nuevo o diferente<sup>36</sup>. En el caso de los educadores y en el fenómeno de la esperanza esto tiene una gran riqueza de significados, tal como se expresa en las afirmaciones temáticas que preceden estas reflexiones.

En primer lugar, el significado de estar dispuesto a ofrecer nuevas oportunidades al educando. Es necesario subrayar el adjetivo “nuevas” porque se trata de gestos, actitudes o estrategias que posibilitan *realmente* que el niño/joven tenga la oportunidad de re-comenzar; de mostrar —como si fuera la primera vez— *quién es y lo que es capaz de hacer*. Este es el ejemplo que relata P22 de una forma nítida y convincente. Del mismo modo sucede en P17 donde la maestra vive de esta forma su docencia aún antes de conocer a sus alumnos, como preparación a la relación con ellos.

---

<sup>36</sup> Apertura: “Actitud favorable a la innovación” (una de las definiciones del diccionario RAE online consultado (29/06/08) en <http://buscon.rae.es/draeI/>) y “actitud de tolerancia hacia lo nuevo o las ideas ajenas” (diccionario CLAVE online consultado (29/06/08) en <http://clave.librosvivos.net/>)

Esta apertura implica también no “etiquetar” al educando a partir de sus errores, deficiencias, necesidades, etc., tanto pasadas como presentes. Esto es lo que parece indicar la estructura “percepción alternativa del educando...” que se analizó previamente.

Por otra parte, esta apertura se manifiesta como una actitud de acogida hacia las manifestaciones de las potencialidades de los niños y jóvenes (algunas desconocidas hasta el momento del encuentro con el educador esperado). Este significado se aprecia de forma diáfana en el relato P3. Otra forma de manifestarse esta apertura, tal como indica la última afirmación temática aquí recogida, es la de una disposición intelectual que, además de no encasillar, no pone límites a lo que un niño o joven es capaz de llegar a conseguir, a progresar, a *ser*.

Cabe destacar que esta apertura no es necesariamente algo dado de antemano en las experiencias de estos educadores. En algunos casos, se ha verificado un esfuerzo consciente de “abrirse” ante la persona del menor. Como ejemplo de ello, están los relatos de P9 y P18. Al probar la supresión de este elemento de la experiencia constatamos su cualidad de esencial. En ausencia de esta apertura fundamental difícilmente pueden explicarse otros significados de la experiencia, especialmente los relativos al modo en que actúa la esperanza.

#### CONFIAR Y DAR RESPONSABILIDADES

---

Tener esperanza respecto de un niño/joven conlleva darle responsabilidades (P3).

La EP entraña afecto y confianza en los educandos y estos dos sentimientos son activados cuando se viven situaciones problemáticas con ellos/as (P3).

Tanto la paciencia como la exigencia son modos en que un educador expresa la esperanza con respecto de un alumno (P22).

Un profesor con esperanza se siente responsable de transmitir al alumno confianza en sus posibilidades (P27).

Un EE recurre con confianza al mismo educando cuando pretende que éste asuma un comportamiento adecuado (P5).

Aquí se analizan estos dos modos de actuar: confiar y dar responsabilidades. Dar responsabilidades a alguien supone confiar en esta persona. Esto es lo que sucede en algunos de los relatos examinados (P3, P20, P22...). Por otra parte, la confianza se manifiesta de muchas formas, algunas de las cuales son sutiles. Puede reconocerse,

básicamente, en la forma en que el educador trata al alumno, así como en la comunicación verbal y no-verbal.

Por otra parte, esta confianza parece estar estrechamente relacionada con el “surgimiento” de la esperanza. Es lo que emerge del análisis de P9. Confiar significa “depositar en alguien, sin más seguridad que la buena fe y la opinión que de él se tiene, la hacienda, el secreto o cualquier otra cosa”<sup>37</sup>. Esta “buena fe” o “buena opinión” que se tiene o llega a tener del alumno está vinculada con buena parte de los significados esenciales propios de la “mentalidad esperanzada”: “posibilidad de cambio”, “necesidad de tiempo”, “posibilidad de ayuda”, etc. (tal como se expone al final de este capítulo).

Del mismo modo, algunos de estos ejemplos muestran que la confianza es algo que se da de antemano (en la línea de “dar el primer paso”) y está fuertemente vinculada con el afecto del educador: P3, P10, P24, son claros ejemplos de estas afirmaciones. Al probar la eliminación de esta estructura, se constata que no es posible hacerlo sin restar significado básico a los momentos de vivencia de la EP entre el educador y el educando. Se trata de una estructura esencial.

Es necesario, con todo, aclarar que cuando se indica que “se da de antemano” lo que se quiere expresar es que la iniciativa siempre parte del educador. Pero, esto no significa que esta confianza en el niño/joven ya exista previamente o inicialmente a la experiencia. Por el contrario, como revela el ejemplo de P9, esta confianza puede ser el resultado de una decisión consciente del educador y de un esfuerzo voluntario de su parte de *mostrarse y actuar confiadamente* con el menor.

## OPORTUNIDADES

---

Un educador con esperanza espera en la capacidad de cambio del alumno con independencia de los sucesos pasados (P22).

La esperanza pedagógica es capaz de ofrecer nuevas y auténticas oportunidades al educando que, en el pasado, ha fallado (P22).

La esperanza va unida al gesto de ofrecer oportunidades a las personas de responder positivamente a los requerimientos del educador (P30).

La EP va unida a la decisión de dar una nueva oportunidad al educando que hasta ese momento ha tenido experiencias negativas con otros educadores y con el mismo educador implicado (P30)

---

<sup>37</sup> Diccionario RAE online consultado (21/07/08) en <http://buscon.rae.es/drae/>

Dar una nueva oportunidad es evitar juzgar las acciones negativas y tratar al educando como si se empezara de “cero” (P30).

El hecho de “ofrecer oportunidades” está en estrecha relación con la confianza que se deposita en las personas, así como la actitud de apertura del educador. Sin embargo, este modo de expresarse, tiene como raíz o fundamento lo que antes hemos considerado como “dar el primer paso”. Dando este primer paso, el educador se dispone a plantear una situación totalmente nueva para el alumno. En P30 éste es el “paso” que da la tutora con el joven de trato difícil. Hasta ese momento “lo de siempre” es la respuesta que había recibido el joven por parte de otros tutores a lo largo de su carrera. Lo “nuevo” es la forma en que ella se dispone a asumir su relación con él y su formación como enfermero con el fin de conducirlo a una situación pedagógica más favorable.

El tema “oportunidad” lleva a pensar en un “tiempo” y un “lugar” que se conceden al educando. ¿En qué consiste este tiempo y este lugar? Releyendo las anécdotas se observa que este tiempo es *el tiempo que el educador invierte en el educando*. Esta inversión de tiempo por parte del educador se da incluso en las situaciones donde existe correspondencia por parte de los educandos, como en el caso de P9 y P20.

Por su parte, el “lugar” de esta oportunidad es *la situación pedagógica concreta* vivida por el niño/joven y el profesor/padres. Se trata de una situación donde se supera la “exclusión” del menor cuando ésta parece un hecho consolidado. Ofreciendo una verdadera y nueva oportunidad al niño/joven le posibilitan ocupar un “lugar importante” en la atención del educador. Al extraer el significado de las experiencias como un todo puede entreverse que este darle un “lugar” quiere decir también otorgar al educando el mismo *status* o lugar que tienen los demás (en el respeto y consideración del profesor, en su valoración en el seno del grupo) y/o reconocer que, dada su singularidad como persona, ocupa un lugar único en el tejido de las relaciones humanas dentro del microcosmos de la clase/familia.

## PACIENCIA

---

El educador con esperanza sabe esperar el momento oportuno de actuar con el educando (P22).

Tanto la paciencia como la exigencia son modos en que un educador expresa la esperanza con respecto de un alumno (P22).

La esperanza pedagógica sabe dar el tiempo para que el niño reaccione como se espera de él (P9).

Tener esperanza supone adoptar una actitud paciente ante las dificultades de los educandos (P30).

La EP confiere al educador un talante confiado y paciente que posibilita la acción pedagógica en su relación con el educando (P30).

La paciencia es una cuestión muy relacionada con la convicción (tratada más adelante) de que los menores (niños y jóvenes) necesitan tiempo. La paciencia, en este caso, es la manifestación y concreción de esta convicción. Además de la *“facultad de saber esperar cuando algo se desea mucho”*, la paciencia significa *“capacidad de padecer o soportar algo sin alterarse”* y *“capacidad para hacer cosas pesadas o minuciosas”*<sup>38</sup>. Es importante ahondar en este segundo significado de la paciencia: *¿Es vivida así la experiencia? ¿Se trata de un modo esencial de manifestarse la EP?*

En la experiencia de P3 no se hallan referencias explícitas sobre esta espera y a este saber “sufrir” las inconveniencias en la relación con el alumno. Pero, al probar la supresión de esta paciencia queda sin explicación la forma en que responde de forma tan positiva a un niño a quienes los demás educadores consideran “imposible”. Atendiendo más de cerca el relato se observa que la forma en que el maestro describe las dificultades del menor adopta un tono “comprensivo” y una actitud paciente. Objetivamente, su descripción nos informa acerca de un niño que vive una problemática generalizada: falta de hábitos, distracción, conflictos frecuentes, incumplimiento de tareas, faltas a clase, malas relaciones con los demás, “y otras muchas cosas...” (escribe el maestro). Todo esto evidentemente, resulta un “inconveniente” para cualquier adulto que tiene que atender a un grupo relativamente numeroso de niños. Los demás ejemplos ponen de manifiesto esa paciencia de los educadores que atienden a niños/jóvenes considerados “casos difíciles” (con circunstancias objetivamente complejas y tratados con impaciencia por los otros educadores): no se aprecian sentimientos de “pesadez”, “padecimiento”, “alteración” (implicados en la definición del término).

Con todo, *¿qué sucede en las experiencias donde el educador sí que siente la “pesadez”, la “carga”, “padece” y se “altera” ante el niño, adolescente o joven?* En P9 el maestro, al principio, parece carecer de esta capacidad de paciencia al tratar al niño. De hecho, este maestro reconoce que tuvo momentos de impaciencia ante el comportamiento del menor (llegando a reñirle, acalorarse, violentarse, ponerse rígido y duro, como él mismo describe). Sin embargo, cuando se decide a cambiar de actitud, admite que se

---

<sup>38</sup> Diccionario RAE online consultado (30/06/08) en <http://buscon.rae.es/drae/>



vuelve más comprensivo. Aunque no lo expresa explícitamente, su descripción muestra una conducta paciente —sobre todo en el juego y en la actividad lectora— con el niño. En P13 el maestro admite que tuvo comportamientos de impaciencia como gritar al niño cuando ya no sabía qué más hacer para interesarle por el aprendizaje. Pero, de forma imprevisible y sin poder explicar porqué su conducta frente a la madre del niño es totalmente opuesta. Explica que, a partir de allí, su relación con él cambió. En P20 el psicopedagogo adopta una actitud cercana y paciente con el alumno de etnia gitana que crea continuos conflictos. Respecto de los demás sólo menciona, en general, que tienen un comportamiento difícil ante el cual continuamente hace esfuerzos por proponerles nuevas formas de trabajo.

La paciencia aparece en forma explícita en los relatos cuando se trata de la relación y el trabajo con ciertas personas que, por sus circunstancias y características, pueden ser motivos de alteración, incomodidad, sufrimiento, dificultad, etc. Con todo, al intentar su supresión, se constata que es un modo esencial de la EP.

Por otra parte, esta paciencia no se manifiesta como una condición previa, ya que en el transcurrir de la experiencia de la EP puede emerger y expresarse. Tampoco se trata de una cualidad personal de determinados educadores porque, como hemos constatado, algunos detalles de la experiencia escrita indican que estos educadores no se destacan precisamente por este modo de ser.

#### EXIGENCIA/LOGROS “MÁXIMOS” Y “MÍNIMOS”

---

La esperanza del educador está vinculada con el afecto hacia el niño y con el deber de exigirle esfuerzos en lo académico y en lo actitudinal (P3).

Tanto la paciencia como la exigencia son modos en un educador expresa la esperanza con respecto de un alumno (P22).

En este análisis se entiende la acción de exigir como “pedir algún requisito necesario”<sup>39</sup>. En este caso, se trata del cumplimiento de las obligaciones escolares (en el caso de los profesores) o familiares (en el caso de los padres). Este tema aparece explícitamente en el relato P22. *¿Es esencial para toda experiencia de EP?*

En P3 el maestro habla de “pequeñas responsabilidades” y “servicios” y de “mejora en todos los aspectos” lo cual supone que está pendiente de estos aspectos. En el examen

---

<sup>39</sup> Consultado en el diccionario RAE online (13/06/08) en <http://buscon.rae.es/draeI/>

de todas las experiencias se constata que ningún educador resta importancia a las exigencias académicas y actitudinales respecto del niño. Pero, *¿de qué modo estas exigencias se convierten en una forma de hacerse presente o “encarnarse” la esperanza?* A mi modo de ver, la esperanza se hace presente justamente en la afirmación que se esconde detrás de ellas; esto es: “aún” se espera (“mucho” en ciertos casos, lo “mínimo” en otros) de la persona y, por eso, se exige. Probando la supresión imaginativa de este tema, se constata su esencialidad: sin alguna forma de exigencia respecto del alumno, la experiencia del profesor pierde fuerza o integridad.

Esta distinción entre lo “máximo” y lo “mínimo” es lo que se destaca en algunos relatos. En P1 la actividad de la psicopedagoga se centra en los “mínimos” aprendizajes de un niño que presenta problemas en todas las áreas. El acontecimiento que le hace vivir la EP es justamente la “superación” de una meta tan mínima como recordar qué cosas tienen el color verde, lo que supone un verdadero progreso para ese niño. En P3 el maestro cree que el niño *“tiene unas grandes capacidades en potencia, que necesitan de ayuda para que se hagan realidad”*; en P9 el maestro se esfuerza por que el niño aprenda a leer ciertas palabras cuando ya todos los demás niños hace tiempo que lo hacen; en P20 el psicopedagogo considera que un “aprobado” en el caso de los adolescentes del “Aula flexible” no se ha de comparar con un aprobado de un aula ordinaria y trasmite esto a los profesores; en P22 el esfuerzo de la profesora de instituto se dirige a que la alumna apruebe el curso y obtenga, al menos, el título de graduado escolar.

Entonces, *¿apuntan los profesores con esperanza a logros considerados oficialmente (currículum, institución, profesores, padres) como “máximos”? ¿Con referencia a qué se definen estos “máximos”?* En los relatos se observa que los educadores no se “descuidan” de la dimensión académica y del progreso de los educandos, pero todos apuntan a unos máximos que, al mismo tiempo, objetivamente, pueden considerarse unos “mínimos”, como se ha visto más arriba. Acerca del significado de esto no son necesarios mayores análisis ni reflexiones: todo educador sabe experimentalmente que “exigir” el máximo a alguien es siempre exigir “un” máximo a “este” alguien concreto.

Detrás de este tema emerge la discusión acerca de un tema siempre controvertido (y de gran actualidad): los “mínimos” de la enseñanza-aprendizaje; las competencias “básicas”, los “requisitos” de aprendizaje. Pero, es una discusión que se aleja de nuestro propósito en esta investigación. *Lo cierto es que esta tensión de lo “máximo-mínimo” y una actitud de exigencia ante el alumno aparecen de forma esencial a la forma de actuar o encarnarse la EP.*

## EXPRESIÓN VERBAL Y NO VERBAL

---

La mirada del educador y del educando son los ingredientes esenciales de la experiencia de la EP (P1).

La esperanza se manifiesta en las cualidades de la mirada (P3).

El educador puede percibir la experiencia de la esperanza de sus educandos mediante el lenguaje no verbal (como la cualidad de la mirada) (P3).

La esperanza de una persona se expresa en el tono de sus palabras (P3).

En la experiencia de la esperanza, como cualquier otro fenómeno relacional, pedagógico y/o ético, tiene la primacía el lenguaje verbal y no verbal. Se transmite en la mirada, en la expresión del rostro y en el tono que se usa para hablar:

No he podido borrar la mirada del niño cuando le exigí y cuando se desbloqueó, y también cuando me miró para buscar mi aprobación en el momento en que ayudaba a los demás (P1).

Se hace necesario mencionar, con todo, la dificultad de encontrar descripciones ricas de la experiencia gestual a partir del material recogido en los protocolos, ya que se dan pocos indicios (a pesar del esfuerzo, en las entrevistas conversacionales, por obtener detalles al respecto). En este sentido, los materiales artísticos que también se usan en esta investigación son una fuente complementaria de significados de esta dimensión de la experiencia.

## TRANSMISIÓN DE ESPERANZA

---

Un educador con esperanza ve muchas posibilidades en sus educandos y es capaz de transmitirles esta visión suya (P3).

Un EE intenta transmitir la visión positiva que tiene de sus educandos a los otros educadores responsables de él (P5).

Un educador esperanzado se esfuerza porque otras personas que se relacionan con el educando compartan su visión positiva acerca de las posibilidades que éste tiene (P6).

Tener esperanza pedagógica respecto de un menor supone compartir sus inquietudes y problemas, orientar sus decisiones y transmitirle los motivos personales de esperanza (P24).

Un educador plantea metas atractivas para sus educandos aún en circunstancias aparentemente contrarias a ellas (P26).

Tener esperanza pedagógica significa relativizar los momentos de desánimo de los educandos (P27)

La esperanza se manifiesta en el compromiso activo y el trabajo exigente de quienes la mantienen (P36).

Un educador con EP se siente responsable del mantenimiento de la EP de las demás personas implicadas en el proyecto educativo (P36).

Éstas son tan sólo unas cuantas afirmaciones temáticas, pero este intento de transmitir la propia esperanza ha sido planteado en muchos relatos del conjunto seleccionado. En P10, por ejemplo, la maestra intenta transmitir su esperanza sobre el comportamiento del alumno al resto de niños de la clase. En P5 el maestro actúa así, pero con la propia maestra tutora del niño. En P20 se intenta animar a los otros educadores del centro escolar relacionados con el grupo de alumnos en cuestión. En P22 la profesora actúa en común acuerdo con el equipo de profesores implicados. En P23 y P24 se intenta transmitir la propia esperanza como docente a los mismos menores implicados. Lo mismo sucede en P26 con el grupo de alumnos. *En todos los casos en que están implicadas terceras personas en la experiencia se produce este intento de transmisión de la propia esperanza.* Hacemos esta distinción ya que hay algunas experiencias, como P7 y P9, donde tan sólo se nos ofrece una descripción sobre la relación entre el educador y el educando, sin mencionar terceras personas.

Lo importante es cuestionar si eliminando este significado de “esfuerzo o iniciativa de transmisión de la propia esperanza” la experiencia es la misma. Un análisis de los relatos muestra que la experiencia se modificaría sustancialmente si se elimina este significado. Gran parte de la interacción verbal recogida en las descripciones se refiere a esta transmisión de la esperanza del educador al propio educando.

Pero, ¿qué sucede en el caso de la transmisión de esta esperanza a los demás educadores implicados? Puesto que los relatos describen esencialmente lo acaecido entre el educador y el educando, no se dispone de material para conocer cómo es la experiencia. Tan sólo en aquellas experiencias donde había terceras personas directa y necesariamente implicadas se han hecho explícitos los intentos de esta transmisión de la propia EP. En los demás, como se ha dicho, ésta no puede suponerse ni descartarse.

## LOS MENORES SIGNOS

---

Un educador con esperanza presta atención a las menores señales de progreso del niño (P3).

Las menores señales de evolución positiva de un niño pueden alentar el mantenimiento de una auténtica esperanza vital más profunda por parte de su educador (P7).

Los cambios positivos, aunque manifestados en gestos sencillos, alientan las esperanzas de los profesores sobre el futuro de los niños que educan (P9).

El educador con esperanza valora y aprecia los cambios que produce el crecimiento en sus educandos (P10).

El educador con esperanza capta el menor indicio de actitud favorable por parte del joven/niño y se acoge a ella para actuar (P 20).

En los relatos se describen respuestas positivas o señales mínimas de progreso por parte de los niños/jóvenes a la acción pedagógica del educador implicado. A estas señales las llamamos los “menores signos”. Por ejemplo, estos “signos” son: que el niño llegue a compartir y disfrutar momentos pedagógicos positivos con el educador (P9); que el alumno sea receptivo y escuche a la profesora (P23); los pequeños esfuerzos llevados a cabo por el alumno por colaborar con la profesora (P18), etc. En el epígrafe más arriba desarrollado acerca de las *condiciones* de la experiencia se ha constatado que el educador no necesita ver estos cambios para vivir la EP. Por esto, en lugar de considerarlos como una condición, entrevemos que la capacidad de apreciar los “menores signos” es una forma en que la EP se manifiesta.

## CERCANÍA

---

La esperanza implica seguir muy de cerca y compartir la trayectoria de un niño/joven en la conquista de sus logros académicos y/o personales (P24).

El educador con esperanza se sitúa personal y sinceramente en la problemática vivida por sus educandos (P27).

Un educador con esperanza es capaz de comprender y asumir las dificultades de sus educandos y transmite esta comprensión de forma alentadora (P27).

En el mismo momento de formular este tema se comprende que *esta cercanía del educador respecto del educando no constituye una forma de actuar exclusiva de la EP*. Por el contrario, es de esperar (y de desear) que un adulto que asume una responsabilidad

pedagógica (como profesor, padre, orientador, etc.) manifieste este talante cercano respecto de los niños/jóvenes de quienes es responsable.

Por tanto, aunque se trata de una cualidad presente en los relatos de los educadores participantes, no es exclusiva de la EP. Por el contrario, puede decirse que es un ingrediente integrante de cualquier experiencia que quiera calificarse de “pedagógica”.

En el caso de la EP esta cercanía, una vez probada su eliminación imaginativa, se revela como esencial. Sin embargo, como puede observarse en algunos de los relatos (por ejemplo, P20, P22, P230, etc.), no es simplemente (o no siempre) una cercanía afectiva o sensible. Se trata, más bien de algo más profundo: es una cercanía moral, reflejo del compromiso que se ha asumido ante el niño.

#### AFECTO QUE ACTÚA

---

La EP actúa a través del afecto y de la confianza que se deposita en el educando (P13).

En esta afirmación temática se recoge de forma sencilla el vínculo que parece unir el afecto y la esperanza según lo que es vivido en las experiencias. Por ejemplo, en el análisis de P9 se observa que el afecto que el educador tiene por el niño, o llega a desarrollar en el transcurso de su relación con él, crea una especie de soporte a partir del cual el menor parece ser capaz de superar su situación problemática.

En P5, esto se aprecia de una forma casi “transparente”, por usar una imagen visual. La maestra afirma que su afecto por el niño es la explicación de su comportamiento positivo. Pero, más allá de la interpretación que ella hace, la vivencia es así. La única objeción que hay que hacer es que este relato ha sido descartado como ejemplar de la EP y considerado, más bien, como de expectativas. Por tanto, aquí se aprecia el hecho de que la actuación del afecto no es exclusiva de la EP. Si esto es así, cabe preguntarse: *¿de qué forma actúa el afecto cuando se trata de este fenómeno?*

Se observa que en las experiencias descritas la esperanza pedagógica parecer obtener sus “logros” gracias al afecto del educador. Ya en párrafos anteriores se ha revisado la esencialidad de esta experiencia y explorado la naturaleza de la relación entre el afecto y la esperanza pedagógica. En la presente reflexión, la atención se centra en el modo en que actúa este afecto del educador haciendo que la EP se despliegue en la forma en que lo hace. Para este análisis, utilizo la estrategia de extraer directamente de los relatos frases reveladoras de significado para proceder a describir-interpretar

pedagógicamente lo que en ellas parece indicarse. De este modo, vemos que **el afecto actúa:**

Esta mirada me llegaba profundamente y me reforzaba en el reto de poder encontrar cómo movilizar los mecanismos de la mente para el aprendizaje (P1).

Movilizando al educador en la búsqueda de formas de ayudar al menor.

Así pues, cuando había comentarios de este tipo me dolía y pensaba que no era un caso perdido, que sí se podía hacer, y mucho, por R (P3)

Manteniendo la esperanza del educador.

Cuando lo veía con tanta frecuencia castigado, me dolía. Pensaba que precisamente él era el más necesitado de jugar con los amigos, de que la maestra tutora o los demás profesores estuviéramos con él, de sentirse querido y apreciado en lugar de quedarse solo (P3).

Modificando la visión del educador: haciéndole comprensivo ante el menor.

Él era precisamente el más necesitado de amor, afecto, aprecio, atención, cariño... Cuando lo veía castigado siempre hablaba un poco con él e intentaba hacerle pensar (P3).

Cuando lo veía castigado a la hora del patio con tanta frecuencia, igualmente sentía dolor y lástima. Me acercaba a él y hablábamos un poco, y D. parecía recibir con mucho interés mis palabras (P11).

Manteniendo al educador atento al niño por la preocupación que le causa.

Deseo ayudarlo a que descubra todas las cualidades que tiene (que son muchas), queriéndolo mucho y ayudándole a ser feliz (P3).

Convirtiéndose en el principal medio para ayudar al niño.

Se apoyaba en mi silla (yo estaba sentado y él en pie), luego en mi hombro, se dejaba caer sobre el lateral de mi silla, etc., y, un día, 'se dejó caer' sobre mi rodilla y se sentó. Me miró e intercambiamos una sonrisa, y comenzó a leer. Creo que leyó mejor que nunca (P9).

Actuando de "mecanismo" de facilitación, por decirlo así, de los progresos del educando y de la relación con el profesor.

Creía que se portaría muy mal, pero pensé que tenía todo el derecho a sentirse querido por su maestra y que si no conseguía "hacerme" con él, al menos eso lo aseguraría. Esta reflexión empezó a darme más esperanzas (P7)

Entonces cambié de estrategia. Pensé que lo realmente necesario para el niño, mucho más urgente que aprender a leer, era que alguien lo quisiera de verdad y

podiera sentirse importante con él. Desde luego, no tenía esperanzas de arreglar todo el problema, pero sí una parte (P9).

Era preciso olvidar los objetivos propios de un alumno con interés para poner el acento en él mismo, en su persona,... en nuestra relación, más como amigos que como profesor-alumno. Quería hacerme amigo suyo. Ambos quedamos liberados de la presión de tener que aprender (P20).

Abriendo “camino” o destapando la esperanza del educador, ya que cuando concluye que el afecto es lo único cierto que puede hacer por el educando, parece que comienza a verificarse realmente la experiencia.

El hecho de que se sentará conmigo a leer, fue una muestra externa de la evolución que se iba dando a todos los niveles. Fue también una prueba de que debía tratarlo con respeto, comprensión, plena donación y, al mismo tiempo, a partir de este hecho, descubrí que también podía exigirle y que, seguramente, mi exigencia le caería bien. Lo había ‘ganado’, le había ganado el corazón y era el momento de ‘tirar de él’ (P9).

Yo pensaba que por mi parte, dentro de una firmeza (porque la había: él sabía que yo también me enfadaba con él), lo importante era que viera que yo le quería (P10).

Cierto día llamé a capítulo al doctorando LAL con quien me unía una amistad natural, pues era uno de mis profesores ayudantes y siempre que jugábamos a baloncesto hacía todo lo posible para que yo tocara la pelota. Me sentía obligado a estirarle de las orejas pues se estaba pasando otro curso sin que me mostrara los avances de su tesis (P26).

Posibilita que el educando acepte la exigencia intrínseca a la EP. Permite al educador practicar esa exigencia.

-“¿Por qué me quieres? No me quieras yo soy malo”.

-“¿De dónde sacas estas ideas?”

-“Me lo han dicho muchas veces”

-“Pero yo te he demostrado que no, que eres un chico fantástico y con muchas cosas para hacer, aprender y poder ser un hombre a quien muchas personas podrán querer” (P25)

El afecto es la manifestación visible que tiene el menor de la esperanza de su educador.

Además, es necesario destacar que las alusiones explícitas al afecto del propio educador desaparecen por completo en los relatos de los padres. En este caso, sin embargo, el tono afectuoso penetra el relato. Es como si fuera irrelevante mencionar algo que está esencialmente presente en la experiencia. Para constatar esto, probamos



imaginariamente la integración de los significados arriba mencionados en los relatos de las madres: se da una especie de redundancia. En efecto, en los relatos maternos se observa que, a partir de este fundamento afectivo, el acento de la acción se pone en las metas pedagógicas planteadas para el menor. No seguiremos ahondando en estos tópicos aquí, pero no puede negarse que esta y otras cuestiones relacionadas podrían ser parte de un estudio fenomenológico comparativo entre el afecto de los padres y madres de familia y el de los profesores u otros profesionales de la educación.

Es también significativo el hecho de que en los relatos de la etapa secundaria y del nivel universitario las expresiones explícitas acerca de la afectividad se vuelven más escasas. Esto es comprensible por el tipo de relación más distante que se verifica en los niveles superiores de enseñanza y el tipo de contenidos que se intercambian. Pensando en lo que comúnmente se piensa, estas manifestaciones incluso nos parecerían inapropiadas. Aquí puede apreciarse la influencia de la cultura en la experiencia. Pero es una cuestión que va más allá del interés fenomenológico-hermenéutico.

---

#### ¿QUÉ SENTIDO TIENE LA ESPERANZA PEDAGÓGICA? ¿QUÉ IMPORTANCIA?

---

Llegados a esta dimensión de la experiencia, se ensaya una forma de reflexión más claramente interpretativa, ya que se trata de determinar el sentido y la importancia del fenómeno desde una mirada pedagógica. Dada la riqueza de significado pedagógico que se ha desvelado en las páginas anteriores, cuestionarse la importancia de esta experiencia puede parecer una medida innecesaria. Tan sólo el hecho de que la esperanza es una de las condiciones esenciales de toda experiencia que aspire a llamarse pedagógica permite calibrar su importancia.

Sin embargo, aquí se intentará hacer más explícita la importancia que tiene esta experiencia tanto para el educador como para el educando. Al ahondar en estos aspectos, a pesar de que ya hayan sido mencionados de una u otra forma hasta aquí, se pretende interpretar lo que *realmente* sucede en la experiencia cotidiana.

#### CONOCIMIENTO ENRIQUECEDOR

---

Un momento de EP vivido con un menor resulta más significativo para la actuación pedagógica del educador que cualquier otro tipo de conocimiento profesional acerca del niño (P1).

La psicopedagoga de este relato reconoce que la experiencia de aquel día con este niño fue para ella más reveladora y más aleccionadora que la información “profesional”

que poseía acerca del niño (proveniente de las pruebas psicológicas). Lo que la experiencia de la EP le permitió fue un conocimiento enriquecedor, desde el punto de vista humano y profesional, sobre el alumno y sobre la forma de llegar a él. Se trata de un conocimiento “directo” que tiene unas cualidades y produce unos efectos que ningún otro tipo de conocimiento (teórico o práctico) puede provocar sobre el educador. Esta persona en concreto afirma: “no he podido olvidar la mirada del niño”; es decir, no ha podido olvidar esta experiencia y lo que aprendió de ella.

#### IMPACTO Y REFLEXIÓN

---

Algunas de las situaciones planteadas en los relatos tienen la característica de haber actuado como “detonador” de la reflexión del educador. Esta reflexión versa sobre el mismo acontecimiento, sobre el educando, sobre la propia actuación, sobre el mismo proceso de educación. Por ejemplo, el profesor de P3 expresa que su experiencia con la pregunta del niño significó un “impacto profundo” y que le hizo pensar mucho. En P7 la maestra reflexiona solícitamente acerca de la forma de afrontar la relación con el menor y después, durante su contacto, sobre las respuestas que de éste va recibiendo. En P25 la orientadora expresa que la experiencia vivida le suscita graves interrogantes acerca de la educación. En P31 la madre hace una revisión bastante profunda de su visión y de sus actitudes respecto del desempeño académico de su hijo.

#### UN “ANTES” Y UN “DESPUÉS”

---

En P7 la maestra menciona un “antes” y un “después” en su forma de percibir la realidad a partir de su incidente con el niño de educación especial: *“Me sentí aleccionada: como que se te van abriendo los esquemas. Pero cuando pasó esto en concreto, me dio como una gran satisfacción el decir ‘sí que se puede trabajar’. Que estaba equivocada en la percepción anterior”*.

Esta experiencia de “cambio de pre-concepciones personales y de actitudes” está latente en todos los relatos de una forma u otra. Pero, esto no significa un proceso deliberado, consciente y/o planificado. Más bien, es algo que “viene”; que es “otorgado”, por así decirlo, por la experiencia. Pero, también se trata de un antes y un después en la misma *vida pedagógica*, en la misma práctica educativa. Esto resulta evidente en la vivencia relatada en P13, la cual, de una forma inexplicable para el mismo profesor, marcó una diferencia sustancial en la relación. También, aunque no se dan detalles explícitos, es

significativo el ejemplo de P17 quien se sintió aleccionada por la transformación vivida por su alumno.

#### SATISFACCIÓN PERSONAL

---

*“Quedé satisfecho de haber hecho algo por él”*, expresa el maestro de P9 después de la larga experiencia de un año entero con el niño. La satisfacción personal como ingrediente de la esperanza puede verse, como el resultado del esfuerzo invertido por el educador en su relación pedagógica con el menor. Por ejemplo, la maestra de P10 escribe: *“Vi que valía la pena lo que había hecho por aquel niño y por tantos otros que no sé”*. En este caso, ella obtuvo la confirmación de la importancia de su trabajo. Esto es muy significativo desde el momento en que la labor docente, con mucha frecuencia, no llega a palpar los frutos de su esfuerzo cotidiano en muchas situaciones. En P11 se obtiene el mismo tipo de apreciación: el profesor se siente recompensado por su dedicación, aunque aparentemente limitada, al alumno.

En realidad, son muchas las manifestaciones expresas de este resultado. La experiencia de P18 también es la de recibir la confirmación de que el tiempo y el esfuerzo dado al niño, además del “desgaste” que vivió la profesora (y que tal vez haya sido la dimensión más profunda de su experiencia), “no queda en balde en la educación de ese niño”. El profesor de P20, que sacó adelante el proyecto de trabajar de una forma mínimamente provechosa con un alumno sumamente conflictivo, escribe: *“sentí la confirmación de haber hecho algo sólido por él, algo que perduraba”*. En P24 la profesora habla de una gratificación profunda, semejante a la que se experimenta cuando los propios hijos alcanzan algún tipo de éxito. Del mismo modo, expresa que es algo que ha fortalecido su afecto hacia la propia alumna.

#### MOTIVACIÓN

---

En la experiencia de P1 se destaca el hecho de que la psicopedagoga se siente más convencida y motivada por su experiencia con el niño que con el informe proveniente de tests psicológicos. En realidad, el sentido de satisfacción, de apertura hacia las posibilidades de los educandos, la convicción de que las experiencias vividas, se convierten en “lecciones”, son manifestaciones presentes de una forma u otra en los relatos. De esta forma, es posible llegar a afirmar que una experiencia de esperanza se constituye en una fuente de motivación para el educador.

## HUELLA

---

“Estaba satisfecho de haber tenido la oportunidad de ‘marcar su vida en un segmento determinado’. Eso me daba esperanza y satisfacción.” (P20) Este profesor, en su relato, explica la metáfora de las “capas de tierra” como la forma en que actúan las relaciones y experiencias vividas de las personas. Así, en determinados momentos de la vida, cuando las circunstancias externas ejercen presión sobre la persona, estas influencias/capas están allí como un recurso vital al que la persona puede acudir. Es de este modo como concibe su propia influencia sobre el alumno protagonista de su relato. Pero esta “huella” que parece dejar un educador esperanzado, no es sólo una forma metafórica de hablar. Más bien, es la constatación de lo que las diferentes experiencias ofrecen: como se dirá más adelante, estas experiencias tienen el valor de haber posibilitado auténticas “transformaciones” tanto en el adulto como en el niño/joven implicado.

## CONFORMACIÓN DE CONVICCIONES

---

En P23 se da como una verificación de las convicciones de la profesora sobre el cambio que se espera de las personas en general y de los menores en particular. Así también, esta experiencia le confirma el hecho de que un profesor siempre ve cambios, aunque estos sean pequeños. Estas convicciones (como se verá en las reflexiones finales de este capítulo) están ya actuando en la experiencia. Pero, cuando se enfrentan al hecho concreto y real de la relación con un niño y una situación pedagógica determinada, se “verifican”, “modelan”, “transforman”, “fortalecen”. Y estas convicciones (las que hemos detectado y que recogemos más adelante) se presentan como *fundamentales* para quien ejerce la tarea de educador, en cualquier situación y ámbito educativo.

## APERTURA/DESCUBRIMIENTO

---

La EP conduce a adoptar actuaciones radicalmente nuevas y/u opuestas a las establecidas por el propio educador o por otros ante una determinada situación pedagógica (P30).

Los significados de “apertura”, como modo de expresarse la esperanza, y el de descubrimiento, como una cualidad esencial relativa de ella, ya han sido tratados en su lugar correspondiente. Si embargo, vale la pena destacar que la EP *no sólo actúa de esta forma sino que promueve o suscita esta actitud*. Muchas de las experiencias de EP suponen “romper esquemas” personales previos; “dar el primer paso”; renovar prácticas pedagógicas; adoptar una percepción alternativa de las circunstancias y de las personas,

entre otras vivencias. Y todo esto contribuye al desarrollo de esa apertura. Tan sólo a modo de ejemplo, puede pensarse en P31: la madre destaca este aprendizaje de lo “novedoso” en relación a su propio hijo; se rompe el esquema de lo establecido (sus presupuestos de la actuación del hijo en situaciones similares). En P7 la maestra deja atrás sus temores ante el futuro encuentro con un “niño-problema” y la posterior experiencia le confirma en esta actitud. En P30, la tutora está como obligada por las circunstancias del joven estudiante a adoptar una actitud abierta. En caso contrario, tal como estaba viviendo este joven su proceso de formación, hubiera sido imposible un avance significativo.

#### GENERADOR DE CONFIANZA

---

Tener esperanza pedagógica respecto de un menor supone compartir sus inquietudes y problemas; orientar sus decisiones y transmitirle los motivos personales de esperanza (P24).

Un/os educador/es con esperanza suscita en otros educadores la confianza para superar las dificultades que les afectan como grupo, aunque estos otros educadores no vivan esta misma esperanza (P36).

En el ejemplo de P36 se trata de una situación que afecta a todos los miembros de una comunidad educativa. Así, el profesor que relata la experiencia expresa que, de entre *“los profesores que votaron a favor [de un proyecto para la renovación del centro], muy pocos estaban convencidos de que el cambio era posible y al salir del Claustro decían “Bueno, hemos votado porque vosotros estáis esperanzados en que esto sea posible; en que el cambio sea posible. Pero, nosotros somos realistas y vemos que esto no puede ser posible. Aún sí os damos confianza porque os lo creéis”*. Lo que este grupo de profesores expresan es un hecho no poco frecuente en nuestra experiencia cotidiana: el convencimiento de una persona (sobre todo si está respaldado por su conducta coherente) es motivo de convicción y/o de acción para otros.

Con todo, en los relatos se observan diferentes experiencias al respecto: algunos profesores son totalmente apoyados por otros en su intervención con el alumno (como en P36 y P18); otros reciben el apoyo de algunas personas (como en el caso de P20, la autoridades del centro); otros no son apoyados por los demás educadores implicados en la educación de la/s persona/s concretas (como en el caso de P9, P11, P17). Por lo tanto, el que la EP sea compartida, como ya se ha explicado con anterioridad, no es una estructura esencial. Sin embargo, lo que revela el relato de P36 es la fuerza moral y el influjo que puede llegar a tener una persona con EP ((ante)) en sus compañeros hasta el punto de

involucrarles en las mismas acciones educativas aun sin llegar a experimentar esta esperanza. Es como si fuera posible, “vivir” de la esperanza de otro. Del mismo modo, tal como se observa en P17, la actitud de una maestra genera confianza en la madre del niño. Este alumno ha cambiado radicalmente su comportamiento y rendimiento académico gracias a la decisión de esta maestra de no encasillarle según la evaluación de su desempeño del curso anterior. Esta generación de confianza también puede constatarse en P18 cuando la maestra, que invierte muchas energías personales para ayudar al niño, recibe el apoyo moral y material de los demás miembros de la comunidad educativa.

#### AUTORIDAD

---

El educador que espera realmente en el alumno transmite una fuerza moral y una actitud de firmeza frente a él (P25).

La autoridad o responsabilidad, del mismo modo que la esperanza, es una condición de la pedagogía (van Manen, 1998)<sup>40</sup>. Al explorar la relación entre autoridad y esperanza en las descripciones experienciales, se observa la primera aparece como una experiencia concomitante a la segunda.

Es decir, lo que se revela en los relatos (de modo particular en P25) es una autoridad pedagógica adquirida frente a un menor gracias a la genuina esperanza que esta orientadora deposita sobre él. En este mismo ejemplo, se deja entrever que hasta ese momento otros adultos no han podido ejercer la autoridad sobre el adolescente (ha sido expulsado de tres centros, principalmente por desacato al profesorado). ¿Tal vez porque tampoco albergaban esperanzas respecto de él?

Es significativo cómo esta especie de fuerza moral, que la autoridad de estos educadores esperanzados suscita, lleva al educando a involucrarse en situaciones de aprendizaje que, hasta ese momento, no había asumido: como sucedió con el niño protagonista de P17, el adolescente de P20, la joven de P22, o el joven de P30.

---

<sup>40</sup> Van Manen (1998) ha descrito la autoridad como una relación asimétrica donde quien tiene autoridad está en una posición de influencia: “Ésta es precisamente la relación entre un padre o un profesor y un niño o una persona joven... 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” (p. 84).

---

 EL VALOR DEL APRENDIZAJE
 

---

Un educador con EP descubre al educando una perspectiva totalmente nueva del significado del aprendizaje (P25). La EP está vinculada a la posibilidad y la realidad del aprendizaje y de la maduración como persona. Esto es justamente lo que parece conseguir un educador con esperanza, tal como muestra la experiencia recogida: abrir para el educando la puerta del deseo o de la posibilidad de aprender que, por algún motivo, hasta este momento permanece cerrada. El niño de P1 descubre con gozo que es capaz de aprender y de ayudar a otros a que hagan este descubrimiento. El niño de P9 hace un avance que, si bien parece limitado, le posibilita la ruptura con una situación previa de “desconexión” del proceso de aprendizaje. El chico de P20 descubre algo que vale la pena aprender. El adolescente de P25 es “conducido” al aprendizaje de una forma significativa y de la única forma que admite “hacer algo”. La tutora de P30 consigue que el joven venza su resistencia a aprender algo y descubre que “sabe” algo y “puede” realmente aprender. Y, de hecho (como revela una entrevista posterior con la autora)<sup>41</sup>, sin su esperanza este joven difícilmente hubiera aprobado el curso.

---

 DESCUBRIR EL VALOR DE LA PERSONA
 

---

La EP sitúa al niño con problemas en un “status” semejante al de los demás y le hace sentir apreciado (P4).

La EP hace que se revelen las potencialidades de los menores de forma que incluso para ellos mismos resultan inesperadas (P25).

La EP despierta en el educando una percepción positiva de sí que hasta ese momento no tenía (P25).

Albergar esperanzas por alguien, sobre todo cuando otros no lo ven posible, supone que se ha descubierto *en esta persona concreta* recursos, potencialidades, posibilidades. Este descubrimiento esencial es el que hace la esperanza pedagógica. Es posible que quien haga este descubrimiento en primer lugar sea el propio educador. Sin embargo, tal vez sea más importante el hecho de que en esta experiencia es el propio niño o joven quien se ve a sí mismo desde una nueva “luz” cuando es visto, a su vez, de esta forma. La experiencia relatada en P25 es un ejemplo patente de esto. Esta experiencia hace evidente la capacidad de marcar auténticos “comienzos” de la esperanza pedagógica. La percepción que este adolescente tiene de sí mismo ha quedado transformada después del

---

<sup>41</sup> Ver el capítulo anterior.

encuentro con esta psicopedagoga. Al mismo tiempo, las situaciones reales de esperanza pedagógica contribuyen a reafirmar aquello que constituye el núcleo de la experiencia: la posibilidad intrínseca y real de *cambio* que pertenece a los niños y jóvenes.

La esperanza del educador no sólo re-descubre al niño o joven, sino que incita a que otras personas relacionadas con él lo hagan a su vez. Este es el caso de P13 donde el maestro da una perspectiva positiva del niño a su madre. Es también, lo que sucede en P17 donde la maestra descubre los recursos escondidos en el niño de seis años, posiblemente velados por ciertos prejuicios desarrollados alrededor de la conducta del niño.

---

#### UNA RELACIÓN TRANSFORMADORA

---

Un EE puede cambiar radicalmente la vida de una persona en el ámbito de su formación (P12).

Gracias a un EE pueden verificarse grandes transformaciones en la vida de un niño/joven (P17).

Un EE puede cambiar radicalmente la vida de una persona en el ámbito de su formación (P25).

Aquí parece residir el resumen de la importancia de la esperanza pedagógica. Si el hecho de ser profesor, madre, orientador, etc., supone mantener una relación de influencia con los menores, vivir la esperanza supone que esta influencia, en un sentido hondo y positivo, sea transformadora.

Una transformación que, como se ha constatado, afecta al educando pero, también al educador y a otros con quienes ambos se relacionan. En este sentido, los materiales que más nos pueden ayudar a rastrear el alcance de esta transformación son aquellos que recogen la experiencia desde la perspectiva del educando. Esto es algo que se explorará en el texto fenomenológico final a partir de ciertos materiales literarios y otros testimonios reales.

---

#### ¿QUÉ ES LO QUE QUEDA?

---

Al examinar, más arriba, la relación entre el optimismo y la esperanza se plantearon importantes preguntas: *¿La EP puede vivirse únicamente durante el tiempo de la relación pedagógica directa? ¿El contacto personal con el alumno es una condición esencial? ¿Qué sucede cuando la experiencia concreta de la EP forma parte del pasado?*



Estos significados difícilmente pueden ser extraídos de los relatos concretos disponibles. Por tanto, este aspecto de la experiencia será analizado a partir del contenido de nuevas entrevistas conversacionales con algunos de los participantes<sup>42</sup>. De estas entrevistas se intenta extraer el material que recoge la experiencia *vivida* evitando las interpretaciones de los participantes (tal como se ha hecho con el material experiencial de las DEVs escritas en forma de historias).

Sin embargo, antes de abordar este significado se debe recordar la distinción clave que se ha hecho al inicio de este capítulo: la esperanza pedagógica puede ser vista como una experiencia vivida en una circunstancia concreta con una/s personas concreta/s o puede estudiarse como un modo de *ser*. Estas preguntas iniciales, entonces, apuntan a la EP permanencia, por así decirlo, como experimentada concretamente y no como *ser*.

La primera cuestión a dilucidar es si el experimentar esperanza por determinado/s educando/s depende de la relación pedagógica actual y/o del contacto cercano con el menor (tal como indican las preguntas que abren este epígrafe y que, a su vez, se inspiran en significados tratados anteriormente). En ejemplo de P23 parece ilustrar este hecho. Para esto, se intentará determinar indicios de significado a partir de las afirmaciones temáticas extraídas del contenido de las entrevistas conversacionales:

La esperanza depende de la preocupación por el educando. Si no existe el motivo de preocupación, no se vive la esperanza (A1).

La esperanza por el educando concreto no se experimenta cuando se deja de tener responsabilidad por él (A1).

La esperanza necesita que haya un contacto con el alumno y que se pueda, efectivamente, hacer algo por él (A2).

El simple recuerdo del educando no puede reavivar la esperanza (A2).

La esperanza por los hijos es permanente. A pesar de la distancia física, por el contacto y, más aún, por los lazos afectivos (A2).

Si no hay porqué preocuparse, si el educando está bien atendido, cesa la esperanza (A4).

La esperanza se mantiene mientras el educador piense que puede hacer algo por el alumno. Si no puede, o no hace falta porque los niños están atendidos de forma adecuada, esta esperanza en las personas concretas cesa (A4).

---

<sup>42</sup> *Ibíd.*

El contacto con el alumno, y conocer de cerca sus necesidades es lo que mantiene o revive la esperanza (A4).

La misma esperanza que se “apaga”, puede encenderse por el contacto (A4).

Si la memoria no se ocupa de la persona (porque no puede), la esperanza por ella desaparece (A4).

Pero, incluso cuando hay recuerdo, incluso cuando el recuerdo es en forma de pregunta “¿qué será de él/ella?” puede estar vacío de esperanza porque no existe el vínculo (A4).

Estas afirmaciones encierran una gran riqueza experiencial. En un par de estas entrevistas se verificó una forma conversacional de a modo de “reducción eidética” probando la supresión de varias estructuras de significado con la misma persona entrevistada. De esta exploración conjunta y reflexionando sobre estas afirmaciones podemos decir que la experiencia concreta de la esperanza por un educando determinado, en un sentido material, necesita del contacto con el alumno y, en un sentido más profundo, necesita de la relación pedagógica. Dicho de otro modo, si la esperanza pedagógica es aquella que surge en el contexto de esta relación, no puede vivirse si esta relación desaparece. Esta “extinción” de la relación es algo vivido de forma continua y cotidiana por los profesores: cada cierto período de tiempo uno alumnos son sustituidos por otros. La relación pedagógica supone contacto, conocimiento, dependencia.

Además, tal como quedará recogido en el análisis del tema “convicciones...”, la esperanza se apoya en la creencia en la posibilidad de ayudar al educando. Al perderse el contacto, se pierde también esta posibilidad y, con ello, la EP no puede conservarse.

Pero, esto es algo mucho más profundo que una simple presencia física. En A4 se habla de que esta creencia de la posibilidad de ayudar a sus exalumnos lleva a esta maestra a inventar una forma retomar el contacto con ellos (a pesar de que ahora tienen una nueva tutora). Por el contrario, cuando ella está convencida de que los que han sido sus alumnos “están en buenas manos”, este vínculo o aspiración de poder hacer algo por ellos desaparece, a pesar de que se encuentra cada día con estos niños. Es interesante también constatar restableciendo estas condiciones —el contacto, la necesidad que tienen los educandos de su educador, las posibilidades reales de éste para ayudarles— la esperanza puede recuperarse. Y, por el contrario, sin ellas la esperanza *se apaga*, empleando la misma imagen del fuego que propone esta maestra.

En este mismo contexto de significado, un hecho que es interesante destacar es el de que aquellos alumnos que se prevé que “están bien” son de quienes menos se ocupan

rememorativamente lo educadores participantes. Puede decirse, en este sentido, que la preocupación por el educando ha hecho que el recuerdo de éste sea más persistente o significativo. Aquí va bien traer a colación la relación entre la memoria y la esperanza, una relación que ha sido estudiada en profundidad por S. Agustín (tal como recogemos en el Cap.2 del volumen I). Brevemente, en la doctrina del santo, la memoria es lo que permite al hombre vivir el pasado en el presente, y edificar, también en el presente, los proyectos y las esperanzas del futuro; la esperanza se funda en la memoria. Del mismo modo, memoria y esperanza son expresiones de la temporeidad de la existencia terrena del hombre.

Estos significados aportados por S. Agustín merecen un estudio en profundidad, pero se escaparía al objeto de esta investigación.

Con todo, esta concepción encuentra reverberación en lo que de modo vivo y cotidiano viven los profesores corrientes:

“Entonces, como no puedes abarcar todo lo que tienes, lo otro se te olvida” (A4).

Se olvidan “aquellos” alumnos. Sin memoria de ellos no hay esperanza. Y es que, a cada nueva etapa, otros ocupan la memoria del educador, sustituyendo a los anteriores. Con todo, aun en caso de que quede algún recuerdo, éste es selectivo en una forma determinada: “Algunos dejan más huella. Sobre todo los conflictivos” (A2). Es decir, por los que se ha sufrido, trabajado, preocupado, etc., más el educador.

Sin embargo, el simple recuerdo —aunque sea necesario— no es suficiente para reavivar la esperanza pedagógica:

—Pero, ¿sigues pensando en él con esperanza...?

—Bueno, no, con esperanza no, ¡es que yo ya ni lo veo! Siempre pienso “¿qué será de él?”, “ojalá esté bien orientado, ojalá...” Pero, *esperar, esperar no...* (A2)

Hace falta el vínculo pedagógico, pues es esencial a la experiencia. Del mismo modo, es central la confianza en que uno no sólo debe, sino que *puede* ayudar a los educandos (algo que se ha expresado en análisis anteriores y que se confirma desde esta otra visión de la experiencia)

Sin embargo, en alguna experiencia de las que se han recogido se entrevisté que la memoria que guarda la esperanza de ciertos educadores es, en cierta forma, ejercitada. No se trata de la memoria como una capacidad cognitiva de recuerdo de imágenes, ideas, relaciones, etc. Se trata de una *memoria* pedagógica, por así decirlo, que aparece como más

propensa a extraer recuerdos con el fin de perseverar en la esperanza. Tan sólo para ilustrar esto: el maestro de P3 recuerda con toda vivacidad un momento de esperanza vivido con un niño un par de años atrás; lo mismo se constata en P9; y se expresa verbalmente en A2. Son recuerdos, evidentemente interpretados ya por los mismos educadores, donde el detalle de lo sucedido a nivel relacional, de sentimientos, de actitudes, hace pensar en que no han pasado a formar parte del pasado, sin más. Es probable que el esfuerzo reflexivo solicitado haya contribuido a su fijación. Esto es algo para ahondar.

En otro sentido, mediante una de las entrevistas conversacionales (A2), se ha ensayado una primera indagación comparativa entre la esperanza de los padres y la de los profesores desde la perspectiva de este significado. Aquello que más claramente distingue a ambas vivencias es el vínculo afectivo. En efecto, además del mantenimiento del contacto —que en el caso de padres y madres es más probable que sea permanente— es el afecto y lo que está implicado en la relación paterno/materno filial lo que hace la diferencia. La madre de A2 afirma de su esperanza respecto de su hijo: “supongo que estará toda la vida; hasta que me muera”. Esto, en calidad de hijos o de padres, es algo que puede obtener una confirmación vivida por parte de cualquier persona (en condiciones normales). Por el contrario, esta afirmación es poco probable en labios de un profesor

Si la esperanza como experiencia concreta vivida tiene este carácter temporal vinculado a la relación pedagógica, como es el caso de los profesores, *¿tiene algún modo de permanencia?*

Evidentemente, con esta pregunta no se cuestiona el sentido e importancia de la esperanza pedagógica, así como la huella que deja en *el educando*. En efecto, como se ha constatado a partir de los múltiples materiales experienciales, el hecho de que el alumno entre en contacto con un educador esperanzado es decisivo. Y es, del mismo modo, decisivo, vivir experiencias concretas de esperanza: pueden convertirse en un momento clave para modificar positivamente el curso vital. Así, lo que interesa comprender es: *¿de qué modo la esperanza como experiencia queda en el educador?*

La transformación vivida del niño permanece en el educador a modo de huella (A2)

Esta huella es a manera de “poso” experiencial que anima, motiva, ilusiona para vivir la relación pedagógica presente con los niños concretos (A2).

Lo que aquí se expresa es que las experiencias concretas y reales de esperanza que un educador vive se convierten en una *huella que le marca*. Esta huella, es tanto una

“impresión profunda y duradera”, como un “rastros, seña, vestigio que deja alguien o algo”<sup>43</sup>. La impresión que perdura, de lo que se extrae de las entrevistas de ampliación y de fragmentos de las DEVs, es la afirmación en la convicción de que todo lo que se hace tiene sentido y vale la pena. Del mismo modo, se hace una confirmación “viva” de las convicciones que sustentan la esperanza: posibilidad de cambio, necesidad de tiempo, posibilidad de ayuda, etc. Y esta impresión que ha quedado es fuente de motivación e, incluso, ilusión, en momentos de desánimo (como acontece, por ejemplo, en P1, P3, P17, A2). También se vive como fuente de inspiración para afrontar los retos presentes que plantean nuevos alumnos. Todo en su conjunto, además, hace pensar en la posibilidad de que estas impresiones —que una maestra califica como un *continuo*— reafirmar la confianza del educador y, por tanto, le preparan para *aprender a vivir el modo de ser esperanzado*.

---

#### CONVICCIONES PRESENTES Y OPERANTES EN LA EXPERIENCIA

---

En esta parte del análisis se han reunido aquellos significados que, en la experiencia vivida por los participantes, aparecen como “convicciones”. Se entiende la convicción (Del lat. *convictio*, *-ōnis*) como el “convencimiento” y, también, la “idea religiosa, ética o política a la que se está fuertemente adherido”. Del mismo modo, pensamos que también es relevante el significado de creencia (De *creer*) como “firme asentimiento y conformidad con algo”<sup>44</sup>.

En FH no se trabaja a partir de la interpretación que hacen las personas sobre su experiencia, sino a partir de los indicios de significado experiencial (ya sea en los pensamientos, sentimientos, actitudes, acciones, etc., que aparecen en el relato de forma explícita o implícita). Por tanto, al estudiar las convicciones del educador no se está interesado en la interpretación personal de la esperanza pedagógica. De la misma forma, tampoco es el sentido de este apartado el estudio de “lo que la persona piensa que cree”, por así decirlo. Más bien, lo que se pretende es hallar indicios de la “convicción” de estas

---

<sup>43</sup> Diccionario RAE online, consultado (10/03/09) en <http://buscon.rae.es/drae/>

<sup>44</sup> Diccionario RAE online, consultado (16/06/08) en <http://buscon.rae.es/drae/>. Como es comprensible, aquí no se pretende hacer definiciones sobre el *pensamiento docente* que ha estado presente por décadas en la literatura científica y que es uno de los temas fundamentales de la subdisciplina de “Psicología del profesor”. Este estudio no es psicológico sino de significado vivido y para esto, a juicio personal, basta esta definición.

personas *en* lo que ellas mismas expresen de forma puntual, pero principalmente en su forma de actuar y de pensar (tal como se pone de manifiesto en sus descripciones).<sup>45</sup>

Evidentemente, esta iniciativa tiene una naturaleza claramente hermenéutica. Con todo, como se ha puesto de manifiesto a lo largo del análisis anterior, se trata de una interpretación que no es arbitraria ni libre sino que pretende verificarse “en la cosa misma”. De la misma forma, las reflexiones siguientes quieren desvelar los significados presentes en este ámbito de la experiencia y determinar su naturaleza compartida o universal. Se ensaya, por tanto, el método de la variación libre imaginativa nuevamente en esta sección del análisis.

### INFLUENCIA E INTENCIÓN PEDAGÓGICA

---

Un educador con esperanza respecto de un niño experimenta satisfacción por su progreso aunque éste no se deba a su influencia (P7).

La esperanza acerca de la influencia del educador se apoya en ciertas teorías que éste tiene acerca de cómo esta influencia pedagógica actúa (P20).

La esperanza supone confianza (...) en la influencia transformadora del educador (P23).

El educador con esperanza está convencido de que su influencia actúa eficazmente en el niño aunque esta acción no sea ni inmediata ni visible para él mismo (P23)

La experiencia de la EP va unida al cuestionamiento de la trascendencia de la influencia educativa en la vida de los educandos (P28).

La convicción de que las que las personas maduran y cambian y la convicción de que todas las experiencias, especialmente las positivas, influyen en formación del educando mantienen la esperanza del educador (P28).

Un educador con esperanza pedagógica cree que su propio ejemplo influye en el comportamiento del niño/joven (P34).

Al examinar los relatos<sup>46</sup> que han originado estas afirmaciones constatamos que estos profesores están convencidos de la propia influencia como educador. Además, como

---

<sup>45</sup>Respecto a esto último, se ha de mencionar que estas manifestaciones explícitas sobre sus creencias en el momento de vivir la esperanza han sido, en su gran mayoría, producidas de forma espontánea y, en menor proporción, resultado de las preguntas de profundización formuladas por la investigadora.

<sup>46</sup> Hay que mencionar que estas ideas se empezaron a desarrollar al comienzo de todo el proceso de reducción eidética, pero se han ubicado al final con un propósito organizativo. Por tanto, aquí todavía se tienen en cuenta relatos que posteriormente fueron descartados.

en el caso de P20, se cree que esta influencia sigue unas “leyes”, por así decirlo, y que siempre afecta de forma positiva la vida de un menor.

Al examinar detenidamente esta estructura en cada una de las experiencias, mediante el método de la *variación libre imaginativa*, se prueba su esencialidad. Primeramente, se observa que en algunas anécdotas la idea de “influir” está, además de implícita, no referida exclusivamente a la propia persona sino a los educadores en general o a otros educadores relacionados con el menor (como en P5 y en P18). En P9 el educador descubre la influencia que tiene su actitud y comportamiento en el comportamiento y actitudes del niño y cómo su cambio de actitud opera una transformación en el niño y en sí mismo. Sin embargo, no parece ser ésta la principal convicción que le impulsa en el esfuerzo por mejorar la relación con el menor. Más bien, en el relato ocupa un lugar central la creencia de que sus esfuerzos por demostrar afecto y aceptación (“ganarle el corazón”) operarían una transformación en el niño. En P10 se hace explícita la creencia en la influencia positiva sobre el niño, así como en P23, P26 y P27. Por su parte, en P20 el psicopedagogo cree que su influencia afecta a todas las personas de su radio de acción. Por el contrario, una maestra (P7) cree que con su intención de ayudar al niño puede obtener un beneficio para él, pero tiene, al mismo tiempo, la “experiencia” de que esto no funciona siempre. En este ejemplo se aprecia como esta convicción vivida primero de modo incipiente y llega a confirmarse en la experiencia vivida con el niño. En P11 el maestro descubre los efectos de esa influencia al cabo de un tiempo. En P23 podemos entrever que la profesora debe mantener esta convicción dada la actitud que mantiene respecto del alumno. P14 es un caso singular porque cree en la fuerza de esta influencia, pero no en la suya sino en la de otro educador. Como se ha indicado en páginas anteriores, no se trata de un ejemplo de EP. De la misma forma, P24 ayuda a la alumna gracias a su influencia sobre ella creyendo, sin embargo, que otra persona cualquiera podría ayudar también a esta joven. Es decir, ella manifiesta que ella tiene esta influencia porque ocupa rol significativo en la vida de la joven y no por una cuestión personal.

Reflexión aparte merece la experiencia relatada en P29. La profesora expresa sus vivencias y pensamientos justamente acerca de la influencia: la suya, que quiere ser pedagógica, y la de otros profesores, que se aleja de la intención pedagógica hasta llegar a la manipulación ideológica. Éste podría ser, más que un ejemplo de esperanza, un ejemplo del fenómeno de la influencia del adulto (pedagógica o no) sobre los jóvenes y un relato de la interpretación que esta profesora hace de ella. Entonces, *¿ofrece esta experiencia algún significado valioso sobre la EP?* Es necesario volver a examinar lo dicho hasta aquí acerca

de los temas esenciales. Se constata así que esta descripción carece de las estructuras esenciales que se han determinado. Se trata de un ejemplo y una reflexión acerca de la “influencia pedagógica”.

Al suprimir esta convicción sobre la influencia de los relatos se descubre su esencialidad: no puede darse la experiencia de la EP sin tener la (menor) convicción de que uno, en calidad de educador, tiene una influencia real sobre un niño/joven, aunque esta influencia se atribuya no sólo a uno mismo sino a todo educador. Al volver a la experiencia relatada por P29 constatamos que es posible la influencia pedagógica sin esperanza pedagógica, pero no esperanza pedagógica sin la convicción o creencia del profesor en la influencia pedagógica. La EP y la influencia pedagógica son fenómenos vividos comúnmente por los educadores pero distintos entre sí.

Por el contrario, *¿qué sucede con aquellas experiencias donde esta estructura no está presente?* Por ejemplo, P21 centra su relato en la respuesta de los alumnos que en su propia influencia sobre esta respuesta. Esta experiencia debe ser “puesta entre paréntesis” como ejemplo de auténtica esperanza pedagógica. Esto se corroborará en los siguientes análisis de estructuras al volver sobre ella. Del análisis desarrollado hasta aquí se ha llegado a determinar que la convicción de la influencia pedagógica es esencial para la EP.

Además, esta convicción parece estar estrechamente relacionada con otra que emerge de los relatos: la “intención pedagógica”. En efecto, en un par de DEVs la convicción de tener una “influencia pedagógica” supone la convicción de que esta influencia se debe a la “intención pedagógica”:

El profesor con esperanza está convencido de que todo lo que hace por [el bien de] el alumno le influye positivamente (P10).

El educador con esperanza está convencido de que todas sus iniciativas producirán un bien para el educando si estas iniciativas están guiadas realmente por esta intención (P31).

El educador con esperanza está convencido de que la búsqueda del bien del niño le da “seguridad” de la adecuación de su acción pedagógica (P31).

Recordamos, primeramente, que la cualidad de “pedagógica” reside en las acciones encaminadas a la búsqueda del bien (afectivo, intelectual, académico, etc.) del menor de quien el educador es responsable (cf. Van Manen, 1998). La intención pedagógica parece residir en el núcleo de la experiencia verdaderamente educativa. Si es así, debería darse por supuesta la intención pedagógica de los adultos que nos han ofrecido su experiencia,



ya que, de lo contrario, no se podría decir que este material es ejemplar de un fenómeno pedagógico<sup>47</sup>.

Lo que sí se pone en cuestión es la presencia de esta *convicción*: que los educadores crean que su intención pedagógica esté en la raíz de su influencia positiva sobre el niño/joven e, incluso, la razón por la que su actuación es adecuada. Cabe destacar que este tema aparece expresado de la forma más explícita en el relato de la experiencia de una madre y no de un profesor o profesora. Por eso, además de preguntar si se trata de un tema esencial, hay que cuestionar: *¿hay diferencias en la experiencia de los profesores con respecto de la de los padres en este sentido?*

Realizando una exploración de las DEVs y probando la supresión de este significado, a modo de convicción, se observa que no es esencial para la experiencia que no la afecta.

#### CONVICCIONES RELIGIOSAS

---

Una situación que supera al educador le lleva a buscar en sus convicciones religiosas el aliento para su esperanza respecto del educando (P9).

Un educador con esperanza puede llegar a compartir con el educando sus convicciones religiosas para ayudarle a superar una situación difícil (P24).

Este tema de las convicciones religiosas puede ser abordado desde dos vertientes diferentes. Por una parte, la de la transmisión de esta forma de esperanza al educando, sea de modo exclusivo, sea como parte de la transmisión de la esperanza pedagógica del educador. Se trata de un aspecto sumamente interesante de estudio. Sin embargo, como se ha expresado ya (Cap. 1) en esta investigación no se afronta el estudio de la esperanza desde la perspectiva de su transmisión a los educandos, ni tampoco la esperanza creyente. Por tanto, preferimos no ahondar en esta cuestión que supondría perder de vista los límites de la investigación.

Por otra parte, este tema puede abordarse desde la pregunta: *¿Las convicciones religiosas del educador son esenciales en la/su vivencia de la esperanza?* Hacemos esta distinción “la/su” porque, de entrada, es evidente que las convicciones religiosas no son una experiencia universal de todos los educadores. Al menos no en el sentido de

---

<sup>47</sup> Este “pre-suponer”, con todo, no es gratuito ya que se tienen referencias bastantes sólidas sobre intencionalidad y/o calidad pedagógica de las personas participantes en la investigación.

“religioso” como mantenidas y practicadas en el seno de una Religión determinada como, por ejemplo, la Católica.

¿Qué sucede en la experiencia recogida? En P9 el maestro moviliza sus convicciones religiosas personales con el fin de activar su esperanza pedagógica. En P24 la profesora trata de transmitir sus convicciones religiosas a la alumna para ayudarle a afrontar su difícil situación vital. En este caso, no se trata únicamente de esperanza pedagógica, sino de esperanza religiosa que abarca otras relaciones y otras dimensiones de la existencia humana y no sólo la dimensión educativa. Al probar la supresión de la referencia a las convicciones religiosas de esta profesora, su experiencia *pedagógica* queda inalterada.

Sin embargo, a partir de este relato no es posible distinguir la centralidad de su fe en su vivencia de la EP. Lo único que puede decirse es que si añadimos estas convicciones religiosas (puesto que están ausentes) lo pedagógico de la experiencia no se modificaría; no habría cambios en sus estructuras esenciales, pero se transformaría el “modo” de vivir la experiencia. Por ejemplo, imaginariamente puede añadirse el recurso a la oración. También podría llegarse a una transformación de la naturaleza del fenómeno, de experiencia pedagógica en experiencia religiosa. Por tanto, las convicciones religiosas no son una estructura esencial de la experiencia de la EP, pero pueden modificar el modo en que se vive la experiencia a nivel personal.

Un ejemplo claro de esto es el de P32 donde la madre relata una situación grave de salud psicológica que atraviesa su hijo y cómo, tal como ella lo vive y expresa, la fe religiosa fue el principal recurso para movilizar tanto a la familia como al mismo adolescente hacia un cambio de actitud. Según el análisis anterior, éste es un ejemplo de esperanza religiosa y no de esperanza pedagógica. A pesar de esto, reiteramos, en la vida real los dos fenómenos pueden estar íntimamente relacionados. Pero, esto es también un tema que no podemos determinar en su naturaleza esencial ya que va más allá del terreno de este estudio pedagógico.

#### POSIBILIDAD DE CAMBIO

---

El educador con esperanza está convencido de que los niños pueden cambiar (P14).

El educador con esperanza está convencido de que todas las personas, especialmente los niños, pueden cambiar y comparte esta convicción con los demás (P 20).

El educador mantiene su esperanza apoyado en la convicción de que se dará un cambio positivo en el alumno y en su experiencia positiva de situaciones educativas previas (P20).

La esperanza pedagógica tiene como fundamento la confianza en que las personas pueden cambiar si se les trata adecuadamente (P 20).

La esperanza del educador se apoya en la actitud o disposición del educando a cambiar (P22).

El educador con esperanza está convencido de que sus educandos pueden cambiar y mejorar (P 23).

Un educador con esperanza pedagógica se apoya en la convicción de que todas las personas pueden cambiar (P 23).

Estar convencido del “cambio” del educando es un contenido que, con diferentes matizaciones, se recoge en estas afirmaciones temáticas. En estos relatos, si se elimina la referencia escrita e incluso (imaginariamente) la postura que tienen estos educadores ante la posibilidad de cambio de sus alumnos encontramos que sus experiencias perderían algo realmente esencial. En los demás relatos, aunque esta convicción no se manifiesta de forma implícita sí que se vislumbra su presencia de muy diversas formas. Por ejemplo, la maestra de P7 muestra su inseguridad sobre los resultados de su encuentro con el alumno. Sin embargo, tiene la experiencia de la *posibilidad de cambio* en el primer encuentro con él. En todos los demás relatos esta convicción se pone de manifiesto —de forma implícita— en la situación pedagógica concreta. Por esto, al probar su supresión se altera significativamente la experiencia de la EP. Podemos considerarla un contenido esencial de las convicciones del educador. Dicho de otro modo, *esta convicción de la posibilidad de cambio en los educandos es esencial a la EP.*

#### NECESIDAD DE TIEMPO

---

Juntamente con la estructura anterior, es necesario analizar un tema que ha surgido de los relatos: que los niños/jóvenes necesitan “tiempo” para madurar, aprender, cambiar, etc.

Un educador con esperanza cree que la maduración (y el tiempo) hará posibles mayores logros para el niño/joven (P 31).

Esta convicción que se pone de manifiesto de forma explícita en estos relatos, *¿es esencial para la experiencia?* Analizando los relatos se obtiene que en P9 el maestro habla explícitamente sobre el tiempo como condición para que el niño llegue a asimilar la intención pedagógica del adulto y, gracias a ello, cambiar su actitud negativa. Por su parte,

en P10 la maestra expresa que “vale la pena dar y *esperar*”. En P11 se menciona explícitamente el tiempo como factor esencial del proceso de educación. P18 contiene una referencia sobre el tiempo como factor con el que se cuenta para ir introduciendo progresivamente avances en la intervención pedagógica con el alumno creyendo. Además, la profesora está convencida de que los niños necesitan tiempo para crecer y que es su deber otorgárselo como educadora (sobre todo si son niños con problemas). El psicopedagogo de P20 considera el tiempo como un factor esencial e intenta suplirlo con estrategias metodológicas y recursos.

A pesar de esto, al probar la supresión de esta convicción de los relatos la experiencia no pierde sentido la experiencia en sí. Por este motivo, la “necesidad de tiempo” como convicción tiene una necesidad esencial *relativa* en el conjunto de esta “mentalidad esperanzada” que se va perfilando hasta aquí. En todo caso, lo que se indica sobre el tiempo como algo que se ha de otorgar al alumno tiene consistencia como significado esencial en la estructura “paciencia” que se ha tratado anteriormente.

#### POSIBILIDAD DE AYUDA

---

Un educador con esperanza tiene una confianza grande en la posibilidad de ayudar personalmente a un niño con problemas (P3).

El educador con esperanza pedagógica cree que todavía no se ha hecho por el niño/joven todo lo que se puede hacer (P10).

Un educador con esperanza no califica a ningún niño/joven de “imposible” y está convencido de que no lo es (P11).

Al probar la presencia/ausencia imaginaria de esta convicción “posibilidad de ayuda” en todas las DEVs se obtienen interesantes resultados. Primeramente, se observa que esta convicción se pone de manifiesto en las situaciones pedagógicas concretas que describen los relatos. Al suprimirla, la experiencia completa pierde sentido.

Por otra parte, encontramos que algunos de los relatos que hasta ahora se admitían como ejemplares de la EP, pierden este valor. Así, se constata que en P8 no aparece esta estructura, ni de forma implícita, por lo que puede considerarse que *no se trata de un ejemplo de EP*. Por lo tanto, esta anécdota queda descartada para posteriores análisis<sup>48</sup>. En P15 sucede algo parecido y al reflexionar nuevamente sobre la experiencia se

---

<sup>48</sup> Dada su naturaleza circular, no es fácil especificar un “antes” y un “después” en esta parte de la investigación dedicada al análisis fenomenológico-hermenéutico. Esta parte, por ejemplo,

constata que este relato parece referirse más a una experiencia de *solicitud pedagógica* de la maestra respecto de la alumna, que a una experiencia de EP. Por tanto, se pone “entre paréntesis” la validez de esta anécdota como un ejemplo de EP (algo que puede intuirse ya desde la primera lectura, pero que se podía afirmar del todo). Un caso parecido es el de P16 donde no hay referencia a este tema esencial de “posibilidad de ayuda” ni de forma implícita. Aunque, de momento, no se descarta este relato como una experiencia de EP, una reflexión atenta de la experiencia de la maestra nos lleva a considerar *que se trata, más bien, del fenómeno de las expectativas y del fenómeno llamado Efecto Pigmalión*. En P19 tampoco hay referencias a esta estructura y, del mismo modo que estos casos anteriores, tampoco aparece ahora como un ejemplo de “esperanza pedagógica”. Por tanto, parece claro que este relato debe quedar descartado para posteriores análisis.

Por su parte, el trabajo que desarrolla el psicopedagogo en P20 no se explica sin esta convicción. En las demás experiencias (P21-P31) esta estructura se aprecia de forma implícita. La experiencia de la madre en P32 le da un sentido diferente a esta convicción ya que en lugar de ser convicción de poder ella personalmente ayudar a su hijo (u otros profesionales) cree que tiene que ser la intervención de Dios la que le ayude. En este caso, podemos afirmar que más que de EP esta anécdota es ejemplo de *esperanza cristiana*, lo cual, aunque en este caso actúa integrado en la experiencia pedagógica de esta madre, es un fenómeno diferente. También en P35 la protagonista, cree que puede es posible ayudar, aunque no precisamente al menor sino a su familia. En todo caso, esta convicción puede cuestionarse como adecuada ya que ella afronta una realidad dependiente de factores biológicos y/o evolutivos y médicos y no pedagógicos. Tampoco se dan muestras de esta convicción en P33 y P34. Ya que sucede lo mismo con muchos de los significados esenciales tratados hasta aquí, quedan eliminadas como ejemplo de EP.

En P14 se observa que esta estructura está presente en la experiencia de la maestra cuando el alumno es atendido por otro maestro, pero ausente cuando se trata de la relación de ella con el alumno. En este caso, lo que es interesante destacar es que se trata de dos perspectivas diferentes del fenómeno de la EP: una es la de la EP vivida respecto de un alumno y otra es la de la esperanza respecto de uno mismo en relación a la

---

aunque ubicada aquí al final del capítulo, fue realizada al principio y estas anécdotas ya entonces fueron descartadas o puestas “entre paréntesis”. Por este motivo no se hallan referencias a ellas en los temas anteriores o se hallan constataciones de su eliminación. En la redacción de este epígrafe se van haciendo “adelantos” de lo que se investigará “más adelante” basándose en las intuiciones y comprensiones que se van obteniendo al momento. Decido no modificar el texto, convirtiéndolo al “pasado”, para dejar constancia de la unidad del análisis

responsabilidad pedagógica a cumplir. Aunque centrada en la cuestión pedagógica, esta segunda perspectiva puede pertenecer a otra forma de la esperanza humana, pero no ser de EP. Esto puede ser un indicio de que este relato presenta fenómenos o experiencias diferentes con elementos esenciales diferentes. Asimismo, plantea la cuestión de si es posible que se den de forma simultánea la esperanza hacia el alumno y la desesperanza hacia uno mismo como educador<sup>49</sup>.

Por su parte, P18 es también un relato interesante para la reflexión. Si se prueba la supresión de la estructura de “posibilidad de ayuda”, la EP de esta maestra parece imposible... Pero esto sucede en la primera parte del relato porque en la segunda parte del mismo, por el contrario, la maestra muestra que, a pesar de todo lo conseguido, siente que no puede ayudar más al alumno. Sin embargo, gracias a la señal que el alumno ofreció de su disponibilidad a responder a la profesora, esta posibilidad se vio recobrada. Este hecho nos lleva a reflexionar sobre el carácter inseguro de las convicciones de algunos de los educadores. Es decir, no son una condición en el sentido de algo completamente desarrollado o firme. Como en el caso de esta profesora, y en la convicción concreta “posibilidad de ayuda”, se trata de algo que se llega a consolidar en el transcurrir de la experiencia. También P20, entre muchos otros, pone de manifiesto una convicción implícita de poder ayudar que queda anulada en el choque con la realidad educativa que asume. Sólo más adelante consigue superar esta especie de anulación de su convicción, al mismo tiempo que su esperanza se consolida.

---

#### INTERPRETACIÓN DE OTROS SIGNIFICADOS

---

En esta parte del análisis se cuestionan algunas afirmaciones hechas por los participantes acerca de la naturaleza o la forma de vivir la EP. Se añaden las propias interpretaciones personales a las de los participantes, así como prejuicios comunes sobre ciertos aspectos de la experiencia. Cabe mencionar que en la etapa de recogida y re-escritura de las DEVs se ha llevado a cabo una labor discriminativa del material evitando incluir las interpretaciones o puntos de vista personales de los participantes acerca del fenómeno<sup>50</sup>. Sin embargo, consideramos que los prejuicios sobre “experiencia y

---

<sup>49</sup> Estas reflexiones han sido ampliadas más arriba en el epígrafe “confianza/desconfianza”

<sup>50</sup> Esto ha sido explicado convenientemente en el Cap. 3, concretamente en la explicación de la forma que se ha llevado a cabo la reducción en esta investigación.

preparación” y “camino”, que se analizan a continuación, pueden ayudar a la exploración de ciertos significados básicos para la comprensión del fenómeno.

### EXPERIENCIA Y PREPARACIÓN

---

“Es muy importante que el que haya tenido motivos de esperanza sea el que te dé soporte, porque cuando uno está allí metido no los ve... Tiene que haber alguien de fuera que esté más preparado para que te sostenga en el caso. Esto es lo que me ayudó a mí a seguir... si no... Creo que uno que tiene más experiencia puede darte esos motivos...” (P18).

La esperanza pedagógica supone preparación y experiencia.

Esta profesora plantea su interpretación sobre qué es lo que le hizo posible tener esperanza por su alumno. El pedagogo que a ella le ayudó tenía preparación y experiencia, dos cosas de las que ella se sentía carecer. Con todo, a este pre-juicio sobre la preparación y experiencia como condiciones de la EP puede oponerse otro totalmente contrario: que la EP es más probable de ser vivida por los profesores “novatos” o jóvenes que los experimentados.

En mi caso, me inclino más a considerar como “cierto” este segundo prejuicio. Ahondando en mi experiencia docente previa, reconozco que el origen de este prejuicio se encuentra en el contacto con otros profesores y maestros “experimentados” que parecían acostumbrados a “instruir” a los profesores “novatos” con eslóganes del tipo: “ya te cansarás”; “cuando uno es joven tiene ilusión, pero luego te das cuenta de la realidad”; “cuando empiezas quieres cambiar muchas cosas, pero luego...”. Pero, *¿qué es lo que sucede realmente? ¿La preparación y la experiencia son las condiciones de la esperanza pedagógica? ¿De qué forma es esto vivido?*

Ante todo, es necesario destacar un hecho que puede ofrecer, de forma simple, la respuesta a estas cuestiones. En el Proyecto de Tesis que ha precedido a esta investigación defendí lo siguiente: *“Pensamos que será interesante acceder a la experiencia de los educadores con diferentes períodos de tiempo en ejercicio docente, con el fin de [comprender] la naturaleza de la esperanza tanto en profesores ‘novatos’ como en experimentados”* (Ayala, 2007b, p. 77). Sin embargo, a medida que ha avanzado la investigación, la comprensión sobre el fenómeno y sobre la forma más adecuada de investigarlo se ha modificado sustancialmente (lo que ha sido ampliamente explicado en el Cap. 3 y el Cap. 4 del volumen I). De este modo, los factores “edad” o “años de experiencia docente” han dejado de ser relevantes, ya que se ha comprendido mejor que esta investigación de naturaleza fenomenológico-hermenéutica se centra en el *significado vivido* de la experiencia para lo

que estas informaciones factuales no son fuentes. Del mismo modo, estas “variables” carecen de sentido cuando se concibe la EP como una experiencia “universal” en el sentido de que es susceptible de ser vivida por cualquier adulto involucrado en una relación pedagógica con un niño/joven y lo que se pretende es determinar las estructuras esenciales de la experiencia.

Con todo, en esta investigación la *riqueza de la experiencia* es una cuestión fundamental. Por eso, y con la intención de comprenderla en toda su profundidad, se han obtenido relatos de las experiencias de educadores de todos los niveles educativos; con diferentes años de experiencia docente; de diversos contextos geográficos. Por tanto, la riqueza y profundidad de la experiencia (que no puede asegurarse por mecanismos cuantitativos) se asegura por esta búsqueda cuidadosa y amplia de materiales experienciales.

Por tanto, y teniendo en cuenta el tipo de material del que disponemos, podemos intentar desvelar la naturaleza prejuiciada de la afirmación acerca de la experiencia. Basta una simple revisión de los datos personales-profesionales de los educadores-autores de los relatos “esperanzados” para descartarla: el rango de edades es muy amplio y la experiencia docente puede ser desde “ninguna” hasta la jubilación. Por tanto, esta afirmación resulta infundada<sup>51</sup>.

Por su parte, la idea de que hace falta formación psicopedagógica para vivir la EP obtiene la misma respuesta si se la examina de esta simple forma. En efecto, las descripciones que son ejemplos de este fenómeno pertenecen a maestros de escuela (con formación pedagógica), pero también a profesores de instituto y de universidad que tienen una preparación profesional básicamente disciplinar y no pedagógica. Por tanto, en lo que a esta investigación respecta, consideramos que *la EP es una experiencia susceptible de ser vivida por cualquier adulto en su condición de educador con independencia de la experiencia docente y de su formación psicopedagógica*.

Con todo, a partir de este análisis se genera una cuestión importante: *¿Es afectada la esperanza pedagógica por la formación psicopedagógica? ¿De qué modo? ¿Los años de experiencia docente modifican la experiencia?* Estas preguntas sobre factores causales, a pesar de su gran interés, *no están al alcance (ni son del interés) de la metodología fenomenológico-hermenéutica*. Es de desear que en el futuro se emprendan investigaciones sobre la esperanza pedagógica —desde otros enfoques de investigación educativa— de la

---

<sup>51</sup> Estos datos se recogen en la segunda parte de este volumen.



misma forma que se ha hecho con el *teacher burnout* o el malestar docente. En este sentido, esta investigación puede ser un buen punto de partida introduciéndose en la comprensión de la *naturaleza esencial del fenómeno*.

---

## DESVELAMIENTO DE OTROS FENÓMENOS

---

A lo largo del análisis de la experiencia recogida en las páginas anteriores se han ido determinando, gracias a la determinación de las estructuras esenciales, no sólo qué relatos son ejemplos de EP sino también de otros fenómenos. Así, por ejemplo, hay descripciones que se refieren al fenómeno de las expectativas y del Efecto Pigmalión; al fenómeno del reconocimiento; a una experiencia que he llamado “romperse los propios esquemas”, entre otras. En el Cap. I se han planteado las diferencias entre las expectativas y la esperanza pedagógica. En el análisis llevado a cabo en este capítulo también se ha tratado la cuestión, no ya desde el punto de vista teórico, sino de la experiencia vivida. A continuación, se desarrolla este tema en profundidad, dada la importancia que concedo a la distinción de ambos fenómenos.

---

## ESPERANZA, EXPECTATIVAS Y EFECTO “PIGMALIÓN”

---

Un educador con esperanza genera expectativas concretas y positivas respecto del desempeño de los niños que, posteriormente, pueden llegar a verificarse (fenómeno del “efecto Pigmalión”) (P 15).

Un educador con esperanza genera expectativas concretas y positivas respecto del desempeño de los niños que, posteriormente, pueden llegar a verificarse (fenómeno del “efecto Pigmalión”) (P16).

El educador con esperanza basa su actuación en la posibilidad de que las cosas sucedan como espera (P16).

La actitud de esperanza del educador se pone de manifiesto en expectativas concretas y cotidianas (P16).

Una profesora con esperanza transmite expectativas positivas concretas y contribuye a su cumplimiento (P16).

La EP se traduce en expectativas concretas para los educandos (P21)

La EP supone modelar las propias expectativas en función de las posibilidades de los educandos (P21).

A lo largo de este capítulo se han determinado algunas estructuras esenciales de la EP que se confrontarán aquí con las características de las expectativas. El estudio de las expectativas tiene una trayectoria de cinco décadas. Los trabajos publicados son numerosísimos y abarcan diferentes ámbitos de aplicación. Las *expectativas interpersonales* fueron investigadas por primera vez por Robert Rosenthal en la década de los sesenta. Este autor las ha definido como “las expectativas involuntarias que experimentadores, profesores, y figuras de autoridad introducen en los experimentos, aulas y otras situaciones” (Rosenthal, 1997, p. 1).

El principal fenómeno asociado a las expectativas interpersonales, en el contexto de una situación de enseñanza-aprendizaje, es el efecto “Pigmalión”. Se trata de un efecto sorprendente (constatado experimentalmente por centenares de investigaciones): los alumnos llegan a alcanzar un desempeño personal y académico que corresponde a lo que los profesores creen que ellos alcanzarán.

Así, generalmente, todos los alumnos de quienes los profesores esperan altos logros (básicamente, a nivel académico) los obtienen. Y esto se verifica de forma constante a pesar de que las expectativas de los profesores sobre las capacidades de estos alumnos se hayan desarrollado desde una base infundada (como cuando se les han dado datos falsos sobre las puntuaciones de estos alumnos en un Test de inteligencia) (cf. Rosenthal, 1994). En pocas palabras, lo que está en “la mente de los profesores” (p. 176) llega a materializarse en el desempeño de los alumnos (medido en pruebas objetivas, como las de rendimiento académico). Las expectativas se convierten en “profecías de auto-cumplimiento” (cf. Tauber, 1998).

¿De qué modo actúan las expectativas interpersonales hasta llegar a conseguir este efecto? Después de treinta años de investigaciones y a partir de la evidencia obtenida se llegó a formular la “Teoría de los cuatro factores” que actúan como mediadores de los efectos de las expectativas de los educadores. La siguiente tabla recoge la descripción de estos factores<sup>52</sup>:

---

<sup>52</sup> Tomado y traducido (del inglés) de Rosenthal, 1994, p. 178.

TABLA 1: CUATRO FACTORES EN LA MEDIACIÓN DE LOS EFECTOS DE LAS EXPECTATIVAS DE LOS PROFESORES

Factor	Resumen de la evidencia
<b>Factores centrales:</b> <b>1. Clima (afectivo)</b>  <b>2. Input (esfuerzo)</b>  <b>Factores adicionales:</b> <b>3. Output</b>  <b>4. Feedback</b>	<p>Los profesores parecen crear un clima socio-emocional más cálido para sus alumnos “especiales”. Esta calidez parece ser, al menos parcialmente, comunicada mediante indicios no-verbales.</p> <p>Los profesores parecen enseñar más cantidad de material y más complejo a sus alumnos “especiales”.</p> <p>Los profesores parecen dar a sus alumnos “especiales” mayores oportunidades para responder. Estas oportunidades son ofrecidas tanto de forma verbal como no verbal (Por ejemplo, dando más tiempo al alumno para responder a una pregunta).</p> <p>Los profesores parecen dar a sus alumnos “especiales” más feedback informativo, tanto verbal como no verbal acerca de cómo estos alumnos han estado desempeñándose.</p>

Teniendo en cuenta esta delimitación conceptual condensada (y los conceptos que ya hemos comentado en el Cap. 1), se puede emprender el camino de la distinción de los fenómenos en cuestión. Sin embargo, cabe hacer previamente unas cuantas aclaraciones fundamentales: a) Las expectativas interpersonales, tal como se ha indicado en páginas anteriores, constituyen un fenómeno distinto de la EP *pero estrechamente vinculado con ella*. En efecto, se ha llegado a determinar que *siempre que se vive la EP se generan expectativas interpersonales (aunque no lo contrario)*. En este sentido, es muy artificial querer distinguir en los relatos la “esperanza pedagógica” frente a las “expectativas”, ya que ambos fenómenos están presentes en los mismos relatos cuando estos, efectivamente, son ejemplares de la EP. Lo que sí he llegado a discriminar es qué relatos están centrados en las expectativas del profesor (y prácticamente nada en la EP), como son P4, P5, P15, P16 y P21; b) Aquí se confrontarán comprensiones de naturaleza muy distinta: significados esenciales de la experiencia (comprensión fenomenológico-hermenéutica) en el caso de la esperanza y conceptos teóricos probados de forma empírica en el caso de las expectativas. Por tanto, en el caso de las expectativas, además de lo que se ha explicado teóricamente, se recurre a lo que se refleja en los relatos recogidos, así como en la propia experiencia personal; y c) La experiencia de las expectativas interpersonales es bivalente. Un educador puede mantener tanto expectativas positivas como negativas respecto de un educando. Por el contrario, la esperanza de un educador no puede tener valor negativo, según se ha constatado en los extensos análisis previos. En consecuencia, en esta comparación tomamos preferentemente las expectativas interpersonales “positivas” en comparación con la EP. Así, salvando las limitaciones que esta confrontación conlleva, nos

formamos una idea sintética y comprensiva de ambos fenómenos y sus diferencias a partir de la Tabla B:

TABLA 2: COMPARACIÓN ENTRE ALGUNOS SIGNIFICADOS ESENCIALES DE LA ESPERANZA PEDAGÓGICA Y FACTORES DE LAS EXPECTATIVAS INTERPERSONALES

Estructuras de significado	Expectativas interpersonales	Esperanza pedagógica
<b>¿Qué naturaleza?</b>		
<b>*Realismo</b> <b>-Conocimiento real del educando</b>	Pueden ser infundadas y basarse en datos falsos. El conocimiento de estas “potencialidades” [aunque sean erróneas] es esencial en la experiencia.	Acerca de las necesidades de los menores: es esencial. Acerca de las potencialidades/posibilidades del educando: no esencial.
<b>*Convicciones:</b>  <b>-Posibilidad de cambio</b>	No se dan necesariamente “unas” convicciones respecto de la tarea educativa, la propia influencia, el cambio, etc. En cambio, es central la convicción acerca de la/s capacidad/es del alumno. Se da justamente la creencia contraria: que los menores van a llegar a ser/conseguir justamente aquello que uno “espera” de ellos.	Se necesitan ciertas convicciones esenciales a la experiencia: la influencia del profesor, la necesidad de tiempo, posibilidad de ayuda, etc. La posibilidad de cambio en los educandos a pesar de sus circunstancias presentes/la percepción (negativa) presente es esencial.
<b>*Metas/aspiraciones</b>	No son necesariamente intrínsecas al fenómeno. Teniendo en cuenta su carácter involuntario, serían una contradicción: querer considerar como “especial” a determinado/a alumno/a y dedicarle una atención preferente sobre los demás. Como aspiración contraviene la ética docente.	Es esencial a la experiencia y muestra que hay un alto ingrediente intencional.
<b>*Obtener resultados positivos</b>	Las expectativas lo son tanto respecto del desempeño positivo como negativo del alumno.	Sólo se espera lo positivo. En todas las experiencias se verifica algún tipo de resultado positivo: ¿gracias al efecto Pigmalión?
<b>*Compromiso pedagógico</b>	Puede darse o no: es irrelevante para la experiencia. Se trata de un fenómeno humano que se verifica independientemente de la existencia de un compromiso profesional/personal con los afectados.	Es esencial a la experiencia
<b>*Apertura y descubrimiento</b>	Una actitud opuesta a las expectativas y al Efecto Pigmalión asociado.	Necesidad esencial relativa: sí en la experiencia con niños pequeños y no en edades superiores.
<b>*Influencia de otros</b>	Es eficaz, pero no el único factor.	No es esencial
<b>*Afecto e interés</b>	Es intrínseco (factor “Clima afectivo cálido”) cuando se trata de expectativas interpersonales positivas respecto de un alumno determinado.	Condición esencial previa o concomitante a la experiencia. Es un modo de manifestarse.

<b>Estructuras de significado</b>	<b>Expectativas interpersonales</b>	<b>Esperanza pedagógica</b>
<b>*Percepción alternativa del alumno y de las circunstancias</b>	Situación opuesta: Percepciones definitivas y clasificadoras, incluso (generalmente) como fruto de una primera impresión.	Esencial. Básicamente: percibir las dificultades como necesidades; posibilidades en las situaciones concretas. Basada en la realidad.
<b>*Tiempo</b>	No es esencial un período de tiempo: sus consecuencias son inmediatas, aunque los efectos pueden verificarse con el tiempo (Efecto Pigmalión).	Requiere un período de tiempo (relativamente largo) para cristalizarse. Tiene una estructura temporal.
<b>¿Qué condiciones?</b>		
<b>*Reflexión solícita</b>	No es elemento esencial del fenómeno. Por el contrario: las expectativas suelen ser involuntarias e inconscientes.	Es esencial a la experiencia.
<b>*Confianza en sí como educador</b>	No es relevante	Es esencial a la experiencia.
<b>¿De qué modo se vive?</b>		
<b>*Preocupación como anticipación</b>	Ese ocuparse "anticipadamente" del alumno puede formar parte de la experiencia.	Es esencial a la experiencia.
<b>*Búsqueda de soluciones</b>	Puede estar presente en el factor "input" aunque no necesariamente como intento de "solución".	Es esencial a la experiencia.
<b>*Activación/"Energía"</b>	Está presente en el caso de los alumnos considerados "especiales"	Es esencial a la experiencia.
<b>¿Cómo actúa?</b>		
<b>*Apertura</b>	Actitud totalmente opuesta: se espera constatar la propia percepción y no otra cosa (con independencia de los datos objetivos).	Es esencial, incluso para dar sentido a otros significados de la misma experiencia
<b>*Confiar y dar responsabilidades</b>	Es intrínseco a la experiencia e involuntario y/o inconsciente	Es esencial a la experiencia pero puede ser intencional y voluntario.
<b>*Oportunidades</b>	Es intrínseco a la experiencia. Perteneciente al factor "output". Son oportunidades en un sentido concreto: mayores opciones de respuesta y desempeño académico.	Es esencial a la experiencia, pero en un sentido más amplio: dedicación, posibilidad de cambio, reconocimiento de la singularidad de la persona.
<b>*Paciencia</b>	Como reacción inconsciente favorable ante los educandos considerados "especiales". En este caso sería ingrediente del factor "clima", "output" y "feedback".	Es esencial a la experiencia, especialmente en casos considerados "difíciles"
<b>*Exigencia</b>	Es intrínseca a la experiencia cuando se trata de expectativas positivas respecto de un alumno "especial" y no acompaña las expectativas negativas respecto a determinados	Es esencial a la experiencia, especialmente con alumnos con quienes otros tienen expectativas negativas.

Estructuras de significado	Expectativas interpersonales	Esperanza pedagógica
	alumnos.	
<b>*Expresión</b>	En gran parte comunicada de forma no-verbal.	En gran parte comunicada de forma no verbal.
<b>*Transmisión</b>	Intrínseco a la experiencia: factor fundamental del efecto Pigmalión.	Esencial a la experiencia: gran parte del contenido de la misma.
<b>*Los menores signos</b>	Sirven para retroalimentar las expectativas previas. Los signos se evalúan de forma prejuiciada de forma que consolidan las expectativas.	Prestar atención a los signos positivos de progreso forma parte esencial de la experiencia.
<b>*Cercanía</b>	Intrínseca a la experiencia como factor “Clima afectivo cálido” (sólo respecto de los niños valorados positivamente).	Esencial a la experiencia, pero no de forma exclusiva: propia de toda experiencia pedagógica.

De la confrontación recogida en esta tabla se puede concluir que las expectativas interpersonales, cuando son positivas y referidas a un alumno concreto, pueden compartir ciertos significados o cualidades básicas con la esperanza pedagógica. Sin embargo, aún en este caso son más significativas las estructuras que las diferencian e, incluso, las contraponen. Un ejemplo de esto es la estructura “percepción alternativa del alumno”, claramente contraria al mecanismo “etiquetador” con que actúan las expectativas interpersonales. Las expectativas interpersonales son un fenómeno humano de naturaleza esencialmente psicológica que es especialmente relevante (por sus importantes e ineludibles consecuencias) en contextos educativos. Sin embargo, no se trata de un fenómeno esencialmente pedagógico. De hecho, las expectativas del educador cuando son negativas y/o parciales pueden resultar —y de hecho resultan— perjudiciales para el desarrollo y aprendizaje del educando, a menos que se ejerza sobre ellas un examen y control intencional. La comparación de ambos fenómenos (sintéticamente reflejada en la tabla anterior) demuestra que las expectativas y la esperanza pedagógica son dos experiencias de naturaleza y sentido muy diferentes.

---

TERCERA PARTE: REFLEXIONAR  
LA INVESTIGACIÓN

---





## CAP. 4. MATERIALES DE REFLEXIÓN-INVESTIGACIÓN (EPISTEMOLOGÍA, METODOLOGÍA Y SIGNIFICADO)

---

### 4.1. PISTA DE DECISIONES

---

La pista de decisiones recoge algunas reflexiones sobre temas concretos de la investigación que, en determinado momento, han suscitado más atención y esfuerzo. Son conclusiones *provisionales* fruto de un tiempo relativo de trabajo con el método/la idea en cuestión.

#### ACERCA DE LAS ENTREVISTAS CONVERSACIONALES (12/10/07)

Partiendo del hecho de que todo es un proceso que voy reformulando a medida que avanzo, hay algunas ideas que voy planteándome

- Las anécdotas tienen diferente "valor" para la investigación: no todas las experiencias relatadas tienen como "núcleo" la esperanza, y las que sí la tienen puede que no de forma tan "clara". Algunas sí que son relatos "centrados" en la esperanza y rico. Además, es evidente que quien tiene mayor dominio del lenguaje aporta más que quien no lo tiene tanto.
- Es probable que, además de las que están previstas y aún no he recibido, deba recoger más anécdotas (o de nuevas personas o de las mismas que han aportado "más" en esta primera recogida). Los relatos que parecen aportar muy poco los descartaría de la tesis.
- También es probable que cuando obtenga datos de otras fuentes, especialmente literatura, encuentre "mayor" riqueza. Esto se explica, en buena parte, porque la experiencia no es tan "fácil" de captar para la propia persona como el reconocimiento, por ejemplo.

- No descartaría del todo las anécdotas "menos relacionadas" aunque sí "un poco". Esto lo tengo que pensar mejor: son anécdotas de "vivencias" personales y reales de esperanza que —como la de muchos educadores— pueden ser no del todo "nítidas" o "intensas". Si partimos de la idea de que están presentes en la experiencia de todo educador estos relatos serían "pálidos destellos". Sin embargo, puede que más adelante decida lo contrario dependiendo de mi comprensión de la esperanza.
- He sido "minuciosa" en algunas preguntas a propósito: estoy convencida de que en el "detalle" de la experiencia/descripción vivida ("tal como se vivió") se "esconde" la naturaleza genuina. Al menos esta es mi comprensión después de lo realizado con el reconocimiento pedagógico. Con todo, al revisar las cuestiones, he eliminado algunas preguntas que solicitan detalles no relacionados con la esperanza. Además, cabe mencionar que he preguntado más de "detalles" a quienes los han ofrecido menos (con independencia del tamaño del relato).
- En general, no he usado directamente la palabra/idea "esperanza" (y relacionadas) al preguntar. Se trata de mi decisión de no "imponer" ideas previas acerca de la cuestión. Espero que la esperanza, si la hay, se revele a sí misma. Preguntar directamente acerca de ella sería, a mi modo de ver, una forma tendenciosa de investigar que me puede llevar a obtener respuestas demasiado simples/fáciles acomodadas a la pregunta o a la idea de esperanza que se transmite en la pregunta.
- Con todo, al hacer esta revisión he incluido algunas vez la pregunta de "esperar"/"esperanza" en algunos casos. Esto sucede, concretamente, en los protocolos donde es la misma persona la que, en determinado momento, define como "esperanza" su vivencia.

ACERCA DE LOS RELATOS RECOPIADOS SOBRE LA ESPERANZA PEDAGÓGICA  
(13/11/07)

- Puede aportar más alguien con mayor dominio del lenguaje que alguien que no lo tenga, aun contando con el mismo grado, por así decirlo, de experiencia. Puede aportar más alguien con una intensa experiencia de esperanza que alguien con experiencias

menos intensas. Por ello es necesario solicitar más ejemplos a estas personas. Lo importante, pues, no es la cantidad sino la calidad de los relatos.

- Puede que en el texto final de la Tesis no incluya muchas de las anécdotas reales recopiladas.
- Seguramente que las anécdotas extraídas de fuentes literarias serán muy ricas en significados. Tengo que aprovecharme mucho de estas fuentes en el futuro.
- No descartaría del todo las anécdotas “menos relacionadas”. Si se ha entendido la pregunta, son anécdotas de “vivencias” personales y reales de esperanza que —como la de muchos educadores— pueden ser no del todo “nítidas” o vitales. Pero si creemos que están presentes en la experiencia de todo educador, ¿Cómo vamos a descartar estos pálidos destellos?
- Si soy tan “minuciosa” en las preguntas (con moderación: tendría que revisar las cuestiones) es a propósito: estoy convencida de que en el “detalle” de la experiencia/descripción se “esconde” la naturaleza misma de ella. Al menos esa es mi intuición después de lo realizado con el estudio FH del reconocimiento pedagógico.
- He eliminado algunas preguntas que solicitan detalles pero no relacionados con la esperanza.
- He formulado preguntas más de “detalles” a quienes los han ofrecido menos teniendo claro que la “riqueza de detalles” significativos puede ayudar mucho.
- Tampoco uso directamente la palabra “esperanza” (y relacionadas) al preguntar porque espero no “imponer” ya mis ideas acerca de la cuestión. Espero que la esperanza, si la hay, se revele a sí misma. Preguntar directamente acerca de ella sería, a mi modo de ver, una forma *tendenciosa* de investigar.

ACERCA DE LA FENOMENOLOGÍA COMO HERMENÉUTICA<sup>53</sup>  
(14/09/08)

Estoy pensando acerca de la fenomenología *como* hermenéutica de van Manen. Creo que la FH de van Manen no es tal en el sentido, por ejemplo, de Ricoeur que pretendía hacer una fenomenología-hermenéutica. Se trata, más bien, de una integración y

---

<sup>53</sup> Estas reflexiones habían sido formuladas *antes* de introducirme en el conocimiento de Ricoeur con lo cual han quedado muchas dudas clarificadas y la idea de la fenomenología+hermenéutica consistente a partir de este autor.

profundización mutua de las nociones fenomenológicas y de las hermenéuticas, pero, provenientes de un contexto geográfico e histórico determinado: la Escuela de Utrecht y la pedagogía de las ciencias humanas (como el mismo ha afirmado cuando presenta su enfoque). Estas nociones son las que van Manen las articula de forma metodológica. Sin embargo, considero que las ideas más importantes son, esencialmente, las fenomenológicas. Esto es patente en los autores que cita.

Yo creo que hay una palabra que explica bien la dinámica de la investigación FH: es TENSIÓN. Es posible hacer fenomenología y hermenéutica porque ambas intenciones o movimientos de forma integrada suponen “tensión”. Por ejemplo, es posible hallar la *universalidad en la particularidad* porque se trata de una tensión, como bien expresa van Manen (2003). La “fenomenología-hermenéutica” de van Manen es *sui generis* y no corresponde a la FH de Heidegger ni de Ricoeur. ¿Es imposible concebir y practicar la fenomenología con la hermenéutica de Gadamer? Después de mucho investigar y pensar he llegado a las siguientes conclusiones:

- a. La fenomenología hermenéutica es, de hecho, practicada:
  - por Heidegger (en “Ser y Tiempo”) y tal como él la concibe: fenomenología que sólo puede ser hermenéutica
  - por Ricoeur (aunque a este autor apenas lo he leído) que parece defender que no es posible la fenomenología sin la hermenéutica y viceversa
  - por Gadamer que “hace” hermenéutica pero, a mi modo de ver (tal como lo he percibido en “Verdad y Método”) tiene “pretensiones” profundamente fenomenológicas (por ejemplo, dejar que el texto mismo o la persona con la que hablamos se manifieste a sí misma; eliminar la arbitrariedad de los prejuicios de la pre-comprensión en el contacto con la cosa misma, dejando que esta nos hable).
- b. En la práctica, la fenomenología hermenéutica es posible, incluso, me atrevo a decir que la fenomenología no puede no ser hermenéutica y la hermenéutica encuentra en la fenomenología (o yo encuentro en la fenomenología) su sentido más alto y profundo.
- c. Muchas ideas fenomenológicas y hermenéuticas que son aparentemente incompatibles pueden encontrar/han encontrado una vía en algunos autores. Por ejemplo, el intento de mirar la cosa misma sin ideas pre-concebidas, teorías personales o científicas, etc. se conjuga con la certeza de su

imposibilidad y, por tanto, la necesidad de hacer explícitos todos los “pre” de forma que podamos intentar “controlarlos” en la comprensión. La comprensión sin pre-juicios es imposible, pero la comprensión dejándose llevar de ellos es, por decir algo, “errónea” (Gadamer). La mayor lección de la reducción es la imposibilidad de la reducción completa (Merleau-Ponty), pero es un intento legítimo y necesario si realmente queremos comprender el significado y el sentido de los fenómenos humanos.

- d. Lo que sea la “fenomenología+hermenéutica” de cada autor es algo tan difícil de discriminar y tan variable que no se puede generalizar y decir que no es posible. Este es, a mi modo de ver, el caso de van Manen: su FH es una amalgama de sus influencias fenomenológicas y sus influencias hermenéuticas. El resultado es una fenomenología hermenéutica vanmaniana no sólo posible sino extendida en la investigación en ciencias humanas y ciencias de la salud en la mayoría de países anglosajones.
- e. Lo que yo he practicado y practico en la investigación como fenomenología hermenéutica, salvadas las distancias y desde mi reciente y limitada formación en fenomenología y hermenéutica, es una asimilación personal de lo que hace van Manen sumado a mi propia comprensión de las nociones de la fenomenología y la hermenéutica a partir de las lecturas de profundización que he hecho cuando lo que van Manen me ha propuesto me ha parecido “insuficiente” u “oscuro”. En el aspecto más controvertido, esto es, en el análisis de la experiencia, hago un “intento” de descripción de la naturaleza esencial de un fenómeno poniendo en juego la reducción eidética (mediante la técnica de la variación imaginativa libre de Husserl, adoptada por van Manen) y, al mismo tiempo, procediendo a la interpretación del significado que se halla recogido de forma textual en las descripciones personales que, sobre el fenómeno, he recogido. Es muy difícil, pero creo que no es imposible
- f. Finalmente, yo creo que la fenomenología y la hermenéutica ofrecen ideas para posicionarse ante la investigación, la comprensión, la ciencia, la teoría, etc. que si son asimiladas por una persona de una forma coherente pueden, efectivamente, configurar una forma de hacer investigación que es no sólo “posible” sino interesante e importante.

## 4.2. DIARIO REFLEXIVO

---

Este diario reflexivo puede considerarse también una *pista de decisiones* (conceptuales, metodológicas y técnicas) del recorrido de la investigación que he querido ofrecer a lo largo de toda la investigación. Corresponde al primer año de la investigación (Julio 2007 a Julio 2008). Además, integra ideas fruto del diálogo con el tutor de la tesis. A partir de esta fecha las reflexiones se han integrado directamente al cuerpo de la tesis en los diferentes capítulos y en el continuo *feedback* con el tutor. Advertimos al lector que lo que aquí se expresa es a modo de “borrador” temporal de ideas que en muchos casos han sido superadas o descartadas. Las conclusiones o ideas-fuerza que han guiado de forma consistente la investigación son las que, finalmente, quedan recogidas en el cuerpo de la tesis.

15/08/07

La primera medida al iniciar la investigación es la de explicitar por escrito mis pre-comprensiones personales y pre-juicios acerca de la esperanza en la experiencia educativa. Esto es sumamente importante ya que al hacer explícito este contenido estoy en condiciones de “mantener a raya” y/o integrar las ideas personales (del sentido común, de mis interpretaciones personales, de teorías previas...) en el desarrollo de los temas esenciales que serán “descubiertos” a lo largo de investigación. Para Gadamer (1988), los prejuicios son justamente la posibilidad de la comprensión. Estos prejuicios tienen una génesis histórica y contextual. Para van Manen (tal como lo explico en mi tesina), la FH debe intentar distinguir entre lo contextual e histórico y lo universal o esencialmente humano para llegar a ofrecer comprensiones válidas desde el punto de vista fenomenológico.

19/08/07

Para el trabajo de la Tesis me he hecho un guión previo del contenido que iré desarrollando (basándome en la investigación acerca del reconocimiento). Tengo planeado que éste sea el guión del trabajo de investigación y aunque ya pudiera entregarse así, para la Tesis (una vez concluido el trabajo global) puedo adoptar como “guión” los temas o estructuras esenciales de la experiencia (siguiendo el ejemplo de las Tesis Doctorales tutorizadas por van Manen, especialmente la de Shuying Li). Será una cuestión de formato que se verá con el tiempo.

21/08/07

Respecto del texto fenomenológico: ninguna de las tesis doctorales revisadas lo presentan tal como yo lo he hecho en el trabajo acerca del "reconocimiento" (en mi tesina). Sin embargo, creo que algunos resultados de las diferentes tesis sí que tienen el carácter de "texto fenomenológico". Concretamente en el apartado donde se recogen los "temas o estructuras" de la experiencia suelen integrarse los relatos anecdóticos y otros materiales experienciales. Creo que la diferencia radica en la amplitud y/o condensación de las ideas/hallazgos y en el grado en que adoptan una forma "poética" o literaria.

Es probable que en las tesis doctorales (para encajar más en lo que se acostumbra a nivel académico, aún) ésta sea la mejor forma. Por ejemplo, el trabajo de Shuying Li se parece mucho al mío del reconocimiento en la secuencia de actividades (descriptivas primero, e interpretativa después) y su texto (Cap. 6 donde describe e interpreta los temas de la experiencia vivida por los alumnos acerca de la examinación y Cap. 7 donde habla de su valor pedagógico) es como mi texto fenomenológico final pero más amplio —menos condensado— y menos literario, tal vez. Pero la idea es la misma. Un ejemplo más claro que afecta a toda su tesis es el texto fenomenológico en el trabajo de Packard (2004) allí se puede percibir con claridad las cualidades poéticas y páticas de la escritura. En vista de esto, puede que yo también haga algo parecido en mi texto final de Tesis. Pero aún es pronto para decidirlo.

Por otra parte, he pensado que antes de iniciar la recogida de anécdotas de diferentes profesores, describiré mi propia experiencia. He realizado un listado de las experiencias que pudieran resultar de interés (de las que he vivido este verano en las Colonias, especialmente). A continuación, reviso nuevamente los textos de Van Manen y mi trabajo de investigación para recordar cuáles deben ser las cualidades de una anécdota recogida como fuente de material experiencial. Diseñé un conjunto de orientaciones para mí y para las personas de quienes recogeré la experiencia. Además, el mismo hecho de realizar yo previamente esta descripción relativa a la esperanza para con los educandos me ayudará a reconocer *qué es lo valioso* o adecuado en las descripciones de otros.

20/09/07

Acerca del guión para la elaboración de las anécdotas y la presentación de mi investigación a los participantes que he redactado y les he entregado por escrito: Reconozco, tal como ha observado el tutor, que la terminología es bastante específica y

podría dificultar la comprensión. Pero, debo hacer explícito también que para su elaboración tuve en cuenta las personas a quienes me dirigía: profesores de primaria, secundaria y de universidad con un buen nivel de formación cultural y, en algunos casos, personas que podrían tener cierta "idea previa" sobre el enfoque FH. Además, antes de ofrecerles este material, expliqué a los participantes de forma oral (y de forma muy llana) el mismo contenido que pongo por escrito. Incluso, me pareció que, con algunas personas, esta explicación oral era suficiente y obvié entregarles el texto escrito. Con todo, para el contacto con personas con las que aún no lo he hecho, intentaré modificar el contenido-resumen de mi trabajo.

El criterio básico para la selección de los participantes es el hecho de que sean personas "esperanzadas", reconocidas así por otros (directivos, compañeros, padres, alumnos). He escogido a personas de las que tengo buenas referencias en este sentido. Por lo pronto, aspiro a recoger la experiencia de educadores de los tres niveles educativos: 5 personas de primaria, 5 de secundaria y 5 de nivel superior. Porque es necesario responder a la pregunta: ¿La esperanza que se alberga respecto de los adolescentes/niños/jóvenes es de diferente naturaleza que la que se mantiene hacia los niños/jóvenes/adolescentes? Creo que es un punto de partida necesario. Una vez que haya podido llegar a determinar esto, teniendo en cuenta que el nivel de la etapa secundaria es realmente conflictivo para el mantenimiento de la "esperanza" (o no... porque puede ser que, cada vez más, la primaria sea motivo de preocupación de los profesores, al menos esto es lo que se observa/escucha...), decidiré si amplío la muestra de la etapa secundaria. Del mismo modo, intentaré que sea proporcionado el número de mujeres y de hombres. También he establecido el contacto con tres madres de familia y un padre de familia. Estoy a la espera de sus relatos.

25/09/07

Estoy dudando si la *observación de cerca* es un método adecuado para el estudio de la esperanza pedagógica. En estos días de inicio de curso había solicitado a un par de maestras participantes en la investigación (con sus anécdotas) que me permitieran asistir como observadoras con la expectativa de captar algún momento anecdótico donde se condensara la esperanza. Me había parecido que el inicio de clases es un buen momento para realizar las observaciones de cerca de los maestros ya que el encuentro con los niños nuevos (o los mismos niños en un nuevo curso) es una circunstancia que hace surgir —



espontáneamente o reflexivamente— en la persona del profesor *esperanzas respecto de quienes educa*.

Sin embargo, a la hora de intentar explicar el *qué* observaría y *cómo* lo observaría me ha surgido a mí misma el interrogante de si la esperanza es algo realmente observable. Y, debo admitir, que *no*. ¿Cómo puedo llegar a determinar y “atrapar” una experiencia de esperanza de un profesor”? No es algo que pueda verse en la conducta de forma tan nítida (Por ejemplo, no es como estudiar la experiencia del juego/espacio en los niños pequeños). Es tan “escurridiza” como la experiencia de los “secretos de la infancia” donde Van Manen (1998) no ha usado en ningún momento la observación de cerca porque es una *experiencia personal e íntima*. Como lo es la esperanza. Con todo, es evidente que este fenómeno que tiene sus manifestaciones exteriores (Por ejemplo, mediante el *rostro*)...Teóricamente podría ser posible captar y describir momentos de esperanza vividos por el educador. Pero, es posible que requiera una cercanía/intimidad tal que no sea posible desde el punto de vista “ético”. Con todo, creo que queda la posibilidad abierta... Especialmente en el caso del centro escolar con una plantilla de profesores “esperanzados” que preveo investigar).

03/10/07

Después he pensado que no sería tan difícil “observar” la esperanza del profesorado aunque no sea un contenido tan “explícito” como el del *reconocimiento*, creo que es posible. Quiero decir: el contacto con los profesores *esperanzados* en el aula es sencillamente estar con ellos en el día a día y “atrapar” aquellos pequeños momentos de “esperanza” que pudieran surgir en un momento imprevisible...Tal como hace Nicolás Phillivert en “Être et Avoir” con aquel buen profesor...Si fuera posible también filmar...

06/10/07

Una vez recopiladas las anécdotas en días anteriores, estoy ahora en la tarea de leerlas y cuestionarlas. Creo que la actitud de la primera lectura tiene que ser el “asombro”, el estar dispuesta a “dejarse sorprender” por el relato...El preguntarse con “inocencia”: ¿Qué es la esperanza pedagógica? y, a continuación, leer las descripciones de estos educadores esperando hallar la respuesta...Esta es la *reducción heurística*: el *asombro* ante los fenómenos de la existencia cotidiana. Para no privarme de esta experiencia, realizaré la lectura y estudio primero de cada anécdota como una unidad

separada de la siguiente. Dejaré pasar un tiempo entre la lectura de una y la siguiente. De esta forma, también, las preguntas que me formule no serán “repetitivas”.

27/10/07

Después de las primeras entrevistas conversacionales me doy cuenta que es difícil mantenerme orientada a la pregunta esencial de *¿Qué es la esperanza pedagógica?* En cada una de las situaciones que comentan las anécdotas hay una gran riqueza de significados que, sin embargo, no parecen sino alejarse de la centralidad de la esperanza (por lo menos a primera vista). También es cierto que mis habilidades como entrevistadora-orientadora y clarificadora de la experiencia vivida son aún limitadas. Finalmente, esa actitud de “apertura” y a la vez de “orientación” la veo como una necesidad básica para no perderse en “palabrería”. Es difícil mantenerse sin “pre” (prejuicios, preconcepciones, teorías previas...) ante la experiencia de la otra persona. Pero es absolutamente necesario si quiero llegar a algo realmente “valioso” en un sentido fenomenológico-hermenéutico. Posiblemente, modifique mi estrategia de las entrevistas conversacionales: no entrevistar a todas las personas que me han facilitado sus experiencias a menos que sea realmente necesario, es decir, que se “intuya” que algunas pistas que dan pueden ampliarse y dar pie a comprensiones ricas de la experiencia. De esta forma no acumularé material “irrelevante”. Además, no preguntar “demasiado” cuando se ve que, por la persona que tengo delante o por la experiencia que me ha facilitado, no habrá un “incremento” de detalles y/o de significatividad en la experiencia.

He vuelto a revisar los conceptos sobre las diferentes nociones y/o fases del método fenomenológico en Filosofía (Spiegelberg, Zahavi, algún artículo...). Realmente, no encuentro “consistencia” entre las diferentes interpretaciones en algo tan fundamental como la *“epoché”*... Por el peligro de “perderme” (si no de “marearme”) creo que debo atenerme a lo que es el “fundamento” de mi avance en la FH: basarme en la “traducción” pedagógica y metodológica de Van Manen, esencialmente. Esto es lo que ya he defendido en otras ocasiones y a lo que debo volver...

10/11/07

Voy ampliando los capítulos teóricos de la tesis. De hecho, estoy ahora en la profundización del “método FH” en Filosofía con sus diferentes estrategias (“epoché”, reductio...) a partir del trabajo de Spiegelberg (“The Phenomenological Movement. A

Historical Introduction", 1988) para llegar a determinar qué es realmente lo que ha "tomado" Van Manen de la Fenomenología. Esto es básico, a mi modo de ver, para tener una idea clara del "análisis temático" y porque veo que no hay consenso en el significado y la aplicación de, por ejemplo, la "puesta entre paréntesis" entre los fenomenólogos.

28/11/07

Una vez que he profundizado en los aspectos esenciales del método, creo conveniente la clarificación del sentido, contenido y visión crítica del marco teórico. Por esto, decido de momento dedicarme a ello y aplazar el análisis temático de los relatos experienciales recogidos hasta el momento. De esta forma puedo asegurar la consistencia y la claridad del posterior análisis fenomenológico e interpretativo: una vez "delimitadas" las nociones teóricas que serán cuestionadas/puestas entre paréntesis/profundizadas/apartadas...

26/12/07

Acerca del proceso de determinación de la "muestra". Me parece que voy aclarando mis propias ideas acerca de esto. En realidad, mis criterios se han ido afinando a medida que he avanzado en la recogida del material experiencial mediante los relatos y las entrevistas. Ahora veo que hay diferencias entre la visión "teórica" de cómo es una experiencia y cómo debe estudiarse y la que ha ido surgiendo al entrar en contacto con las personas. Creo que los cambios que he ido haciendo son positivos ya que suponen una mejor comprensión de la "teoría" de la Fenomenología-Hermenéutica de Van Manen y de la noción de la experiencia vivida. Algunas de las ideas que me parecen superadas son las siguientes:

\*Que hace falta una esperanza "elevada" para poder ofrecer material experiencial idóneo: ¿Cómo se mide el "nivel" de esperanza pedagógica? ¿Existe tal? ¿La autenticidad de la experiencia depende de alguna especie de criterio cuantitativo? Ahora estoy convencida de que no... De que yo partía de una visión errónea. *Si es una experiencia auténtica revela su naturaleza en el momento en que se hace presente con independencia del "número" de veces/intensidad que la persona es susceptible de experimentarla...* Por tanto:

- No hace falta buscar ni encontrar educadores con una "esperanza pedagógica excepcional" ... ¿Existen?
- \*No es posible recoger la experiencia de educadores "sin esperanza" (tal como dejamos entrever el nuestro proyecto de

tesis...). ¡No tendríamos objeto de estudio! O, más bien, estaríamos estudiando otro fenómeno: la *desesperanza pedagógica*. Que no es de nuestro interés investigativo aunque no podamos evitar hablar de ello en determinado momento, máxime cuando ha sido más estudiado que la esperanza pedagógica.

- Toda persona en calidad de educando o de educador ha vivido la experiencia de la EP en determinado momento de su vida y estos relatos, si son auténticos, son valiosos para nuestra investigación.

\* “Si son auténticos...” ¿Cómo llegaremos a determinar la autenticidad de los relatos? Esto es algo que aún queda por dilucidar... Espero poder responder esta cuestión de forma satisfactoria más adelante.

30/12/07

Alguien podría preguntar: ¿Por qué no he comenzado la investigación pasando un test a los profesores...?: ¡Para determinar la “muestra”!, podrían pensar algunos. Esto significaría que asumo una perspectiva psicológica de la EP (tal como hace Snyder con sus investigaciones) y lo que me interesa realmente es la perspectiva vivida.

03/01/08

En esta etapa de la investigación la reflexión acerca del sentido y del camino para configurar la “muestra” se ha vuelto más intensa y más compleja. Ante mi duda sobre la idoneidad de mis concepciones y decisiones he consultado al mismo van Manen. Le expliqué brevemente que he recogido la experiencia de educadores a quienes conozco directamente o por medio de terceros; que no tienen una esperanza “excepcional” pero son educadores comprometidos con sus educandos y su bien pedagógico. Le comenté aquellas consideraciones sobre la experiencia que hago más arriba.

26/12/07

Van Manen me ha alertado sobre el peligro de suponer de antemano que yo sé lo que es la esperanza pedagógica y, por ende, de actuar de forma pre-juiciada y parcial en la búsqueda del material experiencial. Me ha recordado la infabilidad y el carácter enigmático de la experiencia que he de procurar no perder de vista y que debo intentar

mostrar a los demás. Me ha recordado, además que el término “muestra” tiene una connotación intrínseca de *generalización* que contradice la investigación FH. Me ha hecho pensar mucho acerca de lo que estoy haciendo y acerca de las ideas que me guían. He escrito y re-escrito estas ideas —en confrontación con las de Van Manen y con las de mi tutor— hasta llegar a la claridad que hasta este momento no habían tenido. Con todo, es una comprensión que se irá modificando seguramente con el transcurrir de la investigación. Las ideas finales de este análisis son las que expondré en la explicación de la configuración del grupo de participantes en la investigación.

02/02/08

Me estoy replanteando la posibilidad de observar a una maestra en la cotidianidad de su clase. Pero, ¿cómo observar esos imprevisibles momentos en que ella experimente la EP? ¿De qué forma será posible captar esta experiencia? El procedimiento me supone aún demasiados interrogantes. Como me sucedió hace algunos meses atrás, no estoy segura de que la observación de cerca ser un procedimiento apropiado para la captación de una experiencia tan singular como la EP. Tal vez sea algo diferente si se trata del análisis de películas ya que “capturan”, por así decirlo, momentos clave de la vivencia y de una forma “condensada” (como solemos hallar el significado en las obras de arte).

05/01/08

Pienso que, siguiendo la “lógica” del método, a la hora de recopilar el material experiencial (proveniente de cualquier fuente) debo ser cauta en adelantarme a “definir” o “pre-determinar” si las personas en cuestión o sus relatos “son experiencias reales/significativas” de esperanza. Esto significa, a mi modo de ver, que el número de relatos y su “calidad” (visto todavía desde fuera) no debería condicionarme.

En las entrevistas conversacionales las personas tienden a darme sus “teorías” acerca de la esperanza y, en algunas ocasiones, yo misma provoco/busco este tipo de comentarios. Me parece que es crucial mantener los relatos “limpios” de todo tipo de interpretación personal por parte de los entrevistados... Esto significa que debo hacer una “criba” aún de las anécdotas ampliadas. De otro modo, sería un “contrasentido” y algo improductivo basar el análisis en un material interpretativo que es más apropiado para otros métodos (por ejemplo: estudio de casos).

En la práctica, la tendencia a “explicar” cómo es algo está siempre actuando. Lo que sucede es que las anécdotas ampliadas que yo le he entregado contienen material al que yo ya he hecho la “criba”. Esto es algo en lo que he caído en la cuenta ahora al decirle que voy a hacer la “selección” [eliminando interpretaciones]. Tendré que mirármelas, pero lo “evidente” (interpretaciones, teorías, etc.) ya lo he descartado. Al transcribirlas de la grabación ya he detectado las interpretaciones, etc., y no las he escrito. Pero, en las entrevistas grabadas sí que está registrado que muchas veces pregunto: “¿Cuál piensas que ha sido la lección de esta experiencia”, “¿Qué significado ha tenido para ti?”

06/01/08

El tema de no “presuponer” que yo sé lo que es la esperanza está vigente desde la elaboración del Proyecto de Tesis. De hecho, es la actitud principal de la investigación. El “espíritu” es el de “reverencia hacia el fenómeno en sí mismo”, tal como comenta Spiegelberg... Es cierto: es un sinsentido investigar lo que ya sé. Más aún, la FH quiere ir a mostrarnos que “no sabemos” lo que se “supone” fácilmente que sabemos. Esta “puesta entre paréntesis” es el ejercicio permanente pero muy difícil del cual es fácil desviarse en muchas ocasiones (pero, seguirá sucediendo hasta el final de la Tesis). Tanto en las entrevistas como en el estudio teórico intento “suspender” de momento la respuesta fácil: “Esto es la esperanza pedagógica o la esperanza [humana en general]”.

Por eso, en cierta forma, cuando estamos “evaluando” la “calidad” de las anécdotas es como si ya previamente supiéramos qué es lo que ellas deben “contener”, por así decirlo... Por eso, yo creo que, incluso partiendo del hecho de que algunos relatos son más ricos que otros en cuanto a ofrecernos material experiencial (tal como expreso en mi justificación de la “muestra”), no puedo a ciencia cierta ni previamente decir cuáles aportan un significado relevante, porque supondría que yo ya sé que significados sí pertenecen a la experiencia de la esperanza y qué significados no... Por ejemplo, (me lo invento, porque no la he analizado aún) una de las anécdotas habla de que la maestra tuvo una experiencia que a ella le producía “desesperanza” con respecto de su capacidad de ayudar a un niño a salir de un “hoyo” (de hecho: no pudo ayudarle personalmente) al mismo tiempo que sintió “esperanza” cuando vio la posibilidad de que otro profesor ayudase al niño... Yo no puedo decir de antemano (la maestra, en todo el relato, parece no vivir más que “desesperanza”) la riqueza del relato para el estudio de la “esperanza pedagógica”. Posiblemente sí que lo podría decir después: “con esta anécdota mi/nuestra (la del lector) comprensión de la esperanza pedagógica se ha visto profundizada, he

obtenido muchas, ricas y variadas estructuras de significado, etc., me ha vuelto 'experimentada', etc.". Ciertamente hay anécdotas "breves" y hasta "triviales" que parece que hablan de "otra cosa" y la esperanza "apenas" aparece... Pero, si en este relato apareciera una estructura de las más fundamentales vivida por "todo" educador puede luego resultar que es una anécdota valiosa...

07/01/08

A medida que avanza la investigación me veo obligada a reformular continuamente el cronograma de trabajo previsto. Esto es, evidentemente, algo esperado en toda investigación. Sin embargo permanece, como línea de fondo, el "movimiento" que oscila entre la descripción y la interpretación/recogida y análisis del material no sólo en las fases sucesivas de trabajo sino, también, en cada actividad desarrollada.

26/01/08

Tengo pendiente aún la cuestión de cómo llegar a determinar si las anécdotas recogidas se refieren realmente a la esperanza pedagógica. Al iniciar la etapa del análisis de la experiencia, después de todo un semestre a partir de la primera recogida del material experiencial donde el énfasis lo he puesto en la "suspensión" del juicio acerca de la "calidad" de las anécdotas para ofrecer comprensiones significativas, me encuentro con un nuevo "hecho" que requiere reflexión y toma de decisión. Este hecho es, al parecer, el que me ofrece la respuesta a este interrogante fundamental.

Al desarrollar el *análisis macro-temático* (aproximación holística o sentenciosa), me pregunto, después de leer completamente la anécdota: *¿De qué es ejemplo este ejemplo? ¿Cuál parece ser el "eidos" o significado central de esta experiencia?* Del mismo modo, cuando parece más difícil responder a la cuestión: *¿Qué de significativo aporta esta experiencia al hecho de vivir la esperanza pedagógica?* se van abriendo paso algunas certezas. Así, como resultado de este cuestionamiento voy descubriendo que algunas de las anécdotas, sencillamente, no pueden "responder" a esta pregunta porque *no parecen aportar significado a la experiencia de la esperanza pedagógica sino a alguna otra experiencia, (aunque también sea pedagógica). Por ejemplo, algunas de ellas parecen indicar "algo" significativo acerca de "ser solícito" como profesor.* De este modo, digamos que se da una auto-selección por parte de las anécdotas y en el primer análisis ya se pone de manifiesto si son adecuadas como material experiencial de la investigación de nuestro objeto de estudio.

Otra cosa que observo al realizar este primer análisis es que al pensar en el tema que recoge el significado del texto, vuelven a mi “memoria” las ideas del marco teórico (por ejemplo, que la esperanza se vive como una dicotomía de sentimientos positivos y negativos, según algunas investigaciones en Enfermería). *¿Qué hago para no dejarme llevar por esta pre-concepción?* Puesto que reconozco *que es tal* y fruto del estudio teórico previo (antes de haber leído estas investigaciones, yo no tenía estas ideas acerca de la esperanza) pongo “entre paréntesis” esta afirmación, vuelvo a leer el relato de la experiencia y, apartando de la mente esta idea, intento recoger lo que realmente está queriéndome decir esta experiencia: *¿De qué es ejemplo este ejemplo?*, con independencia de lo que diga la “teoría”...De todas formas, lo pondré en cuestión más adelante, cuando llegue al paso de la determinación de si un tema es esencial para la experiencia de la esperanza (mediante el método de la *variación imaginativa*).

28/02/08

Gran parte de febrero y de marzo los he dedicado exclusivamente al Marco Teórico multidisciplinar sobre el fenómeno de la esperanza. Como ya comenté en mi Proyecto de Tesis, es asombrosa la cantidad de material que se ha desarrollado en las últimas décadas y desde muy diversas perspectivas disciplinares. Mi esfuerzo por comprender y extraer lo esencial de la gran cantidad de investigaciones no me debe llevar a una pérdida del sentido de esta investigación teórica (que tantas veces he reiterado y me he reiterado a mí misma): confrontar estas comprensiones con la experiencia vivida; extraer el material significativo desde el punto de vista fenomenológico y, sobretodo, desvelar su carácter artificial y alejado de la dimensión vivida de la experiencia.

14/04/08

*¿Cómo se verificó la entrevista a este segundo grupo de educadores participantes con el fin de recoger material experiencial?* De una forma muy diversa de la prevista (y de lo que había vivido con el primer grupo de profesores), pero que me “alecciona” acerca de la naturaleza de la misma investigación que estoy llevando a cabo. Una de las entrevistas se desarrolló de tal forma que he decidido llamar a esta experiencia: “En busca de la anécdota”.

Previamente habíamos acordado esta cita y el profesor se había preparado (por propia iniciativa) un guión con algunos datos relevantes sobre su experiencia (año, tipo de



institución, características de la situación, etc.). Le comenté la necesidad de que los ejemplos fueran muy concretos. Según mi experiencia de las últimas entrevistas en días recientes, a las personas les resulta bastante difícil comprender el grado de concreción que yo les solicito en las anécdotas. A pesar de que en repetidas ocasiones le pedí: “¿podría hablarme de un momento concreto? ¿Podría ponerme el ejemplo de una situación con una persona determinada?”, su explicación volvía a centrarse en los datos tipo “caso” (generales, sin referirse a *una* experiencia concreta con *una* persona concreta...).

Tal como me planteó su experiencia, la idea de un proceso de transformación de un IES en un centro de referencia, me di cuenta que debía hacer el esfuerzo de reconducir la conversación hacia lo concreto, hacia lo anecdótico. Pero ante mi solicitud, el entrevistado, reiteradamente, se detenía en la generalidad del *proceso*. Me dio la impresión de que este profesor había reflexionado tanto acerca de esta experiencia desde un punto de vista teórico (puesto que su tesis doctoral estaba centrada en esta experiencia) que le era difícil “descender” a las particularidades de un hecho concreto. Después de varios intentos “fallidos”, y debido a la forma en que me iba explicando su experiencia de este proceso como un “todo”, decidí que esta experiencia —de por sí objetivamente muy valiosa para la investigación de la EP— me parecía que también podía considerarse como “válida”; que podría aportarme tanto como un relato anecdótico. Sólo que debía pensar bien cómo abordar el estudio de este relato. A partir de ese momento (mientras transcurría la conversación), centré mi esfuerzo en explorar la dimensión vivida de esta experiencia tal como este profesor me la estaba ofreciendo.

Otra de las experiencias entrevistando a un profesor de instituto podría llamarse: “en busca del significado vivido de la experiencia”. Ha sido una de las entrevistas más difíciles en este sentido...*No sé si debido a que este profesor de instituto (y, en la actualidad, profesor universitario) ha reflexionado demasiado y demasiado teóricamente acerca de su experiencia vivida.*

A medida que se desarrollaba la entrevista mi interés era doble. Por una parte, intentaba mantener una actitud de escucha atenta (mi mirada atenta, continuos asentimientos de cabeza y, como se oye en el registro de la entrevista, apoyo verbal al profesor mediante la repetición de “sí”, que querían significar “le comprendo”, “bien”, “¡Ah!”, “Sí, muy bien, siga explicándomelo”). Por otra parte (como se refleja también en la grabación de la entrevista) intentaba obtener un relato desde su vivencia de la experiencia mediante preguntas como: “¿Cuáles eran sus sentimientos mientras sucedía esto?...” No sé si, finalmente, llegué con éxito a recoger la “cara” experiencial de esta experiencia.

15/04/08

Son las mismas entrevistas las que me plantean interrogantes acerca del modo en que debo aproximarme al fenómeno. En esta segunda fase de recogida de relatos experienciales, me doy cuenta que cada nuevo encuentro me plantea preguntas sobre la misma naturaleza del fenómeno. Por ejemplo, una cuestión fundamental es la siguiente: *¿La esperanza pedagógica puede darse en un educador con respecto de una situación pedagógica concreta y no con una “persona” concreta (el educando)?* Hasta ahora, en la forma en que he explorado la cuestión en las primeras personas a las que me he acercado, parecía que sólo podía referirse a un educando o a un grupo de educandos concretos. Pero el último relato que he recogido me hace dudar de ello: se trata de una situación pedagógica global de un centro que está en la mira de un profesor con esperanza... Es la historia de una transformación significativa y “objetiva” que se explica en gran parte por la EP de los educadores responsables. Los posteriores análisis tanto de esta experiencia como de las primeras pueden ofrecerme respuestas para este interrogante.

18/04/08

Una de las cosas que me parecen más claras estos días de entrevistas es el hecho de que no es tan “fácil” acceder a la experiencia vivida de las personas “tal como es vivida”... Aunque, de entrada, les digo que lo que les solicito es algo muy sencillo (“nada más sencillo como explicar las cosas que le han pasado a uno sin ‘teorizar’ acerca de ellas, sin ‘interpretaciones’ ni reflexiones...”), veo —por los materiales que voy obteniendo— que no lo es tanto para la mayoría de personas. Parece que se confirma la idea de que hace falta una cierta “sensibilidad” receptiva ante los acontecimientos diarios; hace falta esa cierta “sensibilidad” fenomenológica de ver las cosas tal como suceden, no sólo para el investigador sino para quien vive la experiencia...

Pero esto no es cuestión, creo yo, de “instrucción”, es un cultivo de diferente naturaleza. También constato que es necesaria una cierta habilidad al escribir.

19/04/08

A medida que avanza mi exploración en busca de anécdotas se va reconfigurando mi comprensión sobre el fenómeno y sobre la cuestión de “dónde” hallarlo. Ciertamente, para comenzar la investigación fue necesario e importante tener una visión bastante “clara” acerca de lo que sería la “muestra”: personas “esperanzadas” (reconocidas así por

sus alumnos, etc.), trabajando en contextos “difíciles”... Pero, ya desde los primeros momentos, el fenómeno en sí mismo, al intentar ser aprehendido me va mostrando que es “otra” cosa bien distinta de lo que *yo había pensado previamente*. Esta actitud de “apertura” hacia el fenómeno, con que he seguido me está ayudando mucho a no “asustarme” por los “derrumbes” de mis ideas previas que se van dando a medida que avanzo. Así, me voy dando cuenta de que la EP no es patrimonio de personas “excepcionales” ni de situaciones “extremas”.

Por otra parte, empiezo a dudar si debería explorar todas las fuentes de material experiencial (recogidas en el Proyecto de Tesis) o si debería centrarme en las que realmente aportan significado forma clara. Por ejemplo, podría decidirme por explorar a fondo las anécdotas y las películas y, tal vez, las frases del lenguaje común. La observación es algo incierto en el caso de mi tema y dudo si se trata de una inversión adecuada del tiempo.

27/04/08

Estoy dedicada, además de al Marco Teórico, a las cuestiones filosóficas relativas a la "REDUCTIO". Después de la entrevista con el Prof. X (doctor en Filosofía con una tesis sobre Heidegger y un sinnúmero de trabajos e investigaciones fenomenológicas y hermenéuticas), tengo un poco más de criterios para la defensa de mis presupuestos "filosóficos". En suma, me reafirmó en la lectura de un par de libros básicos y en la necesidad de clarificarme a mi misma respecto de ciertas posturas filosóficas (él no comparte del todo la Fenomenología, es más bien "Hermenéutico" y no cree, por ejemplo, que se pueda hablar de "esencias universales"...). Estoy dedicada totalmente al estudio de estos libros básicos (Zahavi, Grondin, Gadamer). Con todo, estoy de acuerdo con el Dr. X en que las "posturas" que adopte han de ser fruto del estudio y la decisión personal (a partir de la base de Van Manen) porque hay una gran pluralidad de interpretación de las diferentes nociones básicas. Estoy redactando un apartado con la cuestión para hacer explícito mi propio pensamiento y tomar decisiones al respecto.

He retomado la recogida de material experiencial, pero en lugar de empezar por las películas, me he decidido a seguir con las entrevistas y anécdotas. He acudido a un par de profesores del instituto y a un par de profesores de Universidad que me han sido especialmente recomendados y, además, que conozco personalmente como ex-alumna. Otro ámbito que se me ha ocurrido explorar es el de profesionales de la educación a

quienes no conozco directamente pero que tienen "fama" de esperanzados. Maduraré más esta idea pero, ya que el correo electrónico lo permite ¿Por qué no solicitar la experiencia de profesores de otras parte del mundo? Sería una forma interesante de enriquecer la investigación.

La búsqueda de las películas, de momento, la he suspendido porque me parecía más importante afianzar la cuestión de la *reductio* en la reflexión fenomenológica de las anécdotas recogidas. Quiero decir, creo que no debo tender a obtener "más" ME sin antes haber terminado de trabajar el que tengo entre manos. Con todo, sí que me he animado a hacer los contactos y tener las entrevistas con los profesores porque mi experiencia es que me ofrecen las anécdotas a largo plazo. En las películas, con todo, creo que hay que escoger bien el material sabiendo que es probable que me sean útiles tan sólo unos minutos de todas ellas.

20/05/08

Todo el mes de mayo lo dedico a dilucidar la cuestión de la *reductio* desde la filosofía, desde Van Manen y desde mi propio trabajo. Las conclusiones, finalmente, adoptan la forma de un apartado completo. Considero que el tiempo dedicado (más de tres meses exclusivos y aún queda su aplicación práctica que, preveo, supondrá nuevos retos intelectuales y puesta en cuestión de lo que afirmo hasta el momento) es signo de la importancia y complejidad de la cuestión.

16/06/08

A medida que avanzo en el desarrollo de la *reducción eidética* me doy cuenta de la potencialidad enorme del método. En efecto, mediante la aplicación de la *variación libre imaginativa* se va "dibujando", por expresarlo de algún modo, en mi mente el fenómeno de la EP. Es como si, en medio de un paisaje nublado fuera destacándose de forma progresiva la silueta definida de un objeto o elemento. Un hecho interesante que va sucediendo con el proceso de la reducción eidética es que no sólo estoy determinando si una estructura dada es esencial para el fenómeno sino también qué relatos (que hasta ahora yo no me había decidido del todo a descartarlos) realmente no contienen material significativo para mi investigación.

17/06/08

Al ir reduciendo de forma eidética los diferentes temas o estructuras de la experiencia me doy cuenta de que debo llevar a cabo nuevas entrevistas para solicitar a los participantes que me ayuden a profundizar en algunas dimensiones de su experiencia que no debo dar por supuesto que existen o que están implícitos. El análisis de "lo implícito", con todo, sí que es posible en el caso de ciertas estructuras que aparecen en los relatos ya sea por determinadas frases o por varias expresiones y/hechos consignados en diferentes lugares de las anécdotas.

06/07/08

Hasta el momento he desarrollado una versión provisional (la mitad de los temas analizados) de la reflexión fenomenológico-hermenéutica sobre las afirmaciones temáticas o posibles estructuras esenciales a partir de la experiencia del primer grupo de participantes. Este trabajo tiene muchas partes todavía tentativas o provisionales. *Contienen más interrogantes que respuestas* (!) que yo espero aclarar mediante la nueva recogida de material experiencial de diversas fuentes.

Considero que estos materiales tienen el valor de ser los "primeros significados", por decirlo de algún modo, y la primera confrontación con los significados y su descripción interpretación en la línea tanto de la Fenomenología como de la Hermenéutica.

Es un trabajo coherente con las nociones teóricas que he desarrollado en el apartado de la Reducción. Sin embargo, soy consciente de que se trata de un apartado que se irá modificando a medida que avance la investigación.

Valoro que he llevado a cabo una aplicación un tanto exhaustiva del método de la reducción eidética *según mi interpretación del mismo*. Como puede comprobarse en este análisis extenso, *ha surgido contenido abundante y relevante sobre la naturaleza esencial del fenómeno*. De la misma forma, sin proponérmelo casi, se ha verificado un proceso interesante de "auto-eliminación" de las anécdotas que no son ejemplos de esperanza pedagógica. He descubierto que este análisis (que no sólo es reducción eidética sino también interpretación según el "Círculo Hermenéutico" de Gadamer) tiene como efecto simultáneo la distinción de los fenómenos que no son objeto de mi estudio. En efecto, a la hora de determinar la esencialidad de un tema resulta que valoro las experiencias en sí mismas y constato que algunas de ellas carecen de las estructuras esenciales. *Por eso, al carecer de las estructuras esenciales no pueden ser consideradas como ejemplo del*

*fenómeno*. Creo que esta es una forma rigurosa (sistemática, con la lógica de la Fenomenología, e intelectualmente exigente) de seleccionar el material experiencial más adecuado.

Por otra parte, estoy revisando nuevamente la organización de la tesis en lo que se refiere a la explicación del método: comprendo mejor que es más didáctico introducir los aspectos metodológicos y la forma en que he llevado a cabo cada proceso antes de desarrollar su aplicación práctica. Sin embargo, constato que estas introducciones son auténticas fundamentaciones teóricas que llegan a la categoría de apartados amplios del capítulo de la "Metodología". Hasta hace poco había pensado que todo lo que voy escribiendo a medida que aplico el método lo reuniré como "Metodología" pero, como veo que las clarificaciones son extensas y complejas y me interesa que los lectores comprendan bien la aplicación del MFH, creo que lo dejaré así, como introducciones a cada capítulo y en el Cap. "Metodología" expondré la visión de conjunto y la conceptualización del Método.

21/07/08

A punto de concluir el capítulo de la reducción eidética y hermenéutica, estoy gratamente sorprendida por el trabajo obtenido: realmente el método revela su potencialidad porque (en medio de todas las limitaciones de mi falta de conocimiento y de experiencia con él) se van perfilando claramente los significados que parecen pertenecer de forma esencial al fenómeno. Me parece que este primer esfuerzo reflexivo fenomenológico-hermenéutico es bastante exhaustivo ¡pero deja muchos interrogantes abiertos y muchas reflexiones con el carácter de provisional! No debo creer, con todo, que a medida que avance la situación cambiará hacia una "total claridad" puesto que no es posible (¿ni deseable?).

Al final de este trabajo que es un "hito" (cuatro meses intensos y completos tratando desde el punto de vista teórico y práctico, luchando por la claridad y haciendo "experiencia vivida" del método) me doy cuenta que he avanzado mucho en la comprensión de la naturaleza esencial del fenómeno. Sin embargo, estoy prácticamente a la mitad del proceso de recogida de material experiencial. ¿Qué pasará con los nuevos materiales? (Por ejemplo, las entrevistas/anécdotas recogidas pero aún no analizadas) ¿Debo seguir el mismo procedimiento llevado a cabo hasta esta primera fase? Me parece que no. Hay demasiados interrogantes acerca del significado que se han abierto para los cuales necesito ahondar en este nuevo material experiencial...

Además, asumir en esta etapa de la investigación que “desconozco por completo qué experiencias son auténticos ejemplos de EP” como sucedía (y procuré), efectivamente, al inicio de mi trabajo ya no es posible ni plausible. Ahora comienzan a perfilarse esos temas esenciales que parecen estar presentes en toda genuina experiencia de EP. Por tanto, el camino tiene que mantener un equilibrio entre la esencial “apertura” o “sorpresa” hacia la experiencia (reducción fenomenológica) y mi progresiva y “probada” comprensión del fenómeno en la lógica del *círculo hermenéutico*. Es probable que sea dentro de poco cuando se verifique el fenómeno de la “saturación”, es decir, cuando se observe que en cada nueva recogida de material experiencial los significados aparezcan de forma reiterada. Sin embargo, con una experiencia tan rica y compleja como la esperanza es difícil de prever la forma en que esto suceda y el momento en que esto pueda llegar a darse.

Por tanto, lo que debo asumir prácticamente a partir de aquí es una nueva forma de abordar el análisis de la experiencia que me ayude a profundizar realmente en su significado alejándome de toda tentación de valorar “numéricamente” (esto es, confiar en la *cantidad* de material experiencial recopilado) su importancia. Reflexionando en la cuestión, creo que las estrategias podrían ser las siguientes:

\*Revisar cuidadosamente el análisis temático y la reducción eidética y llegar a determinar sumariamente los significados esenciales de la EP.

\*Una vez realizado esto:

-Si llevo a cabo entrevistas: prestar más atención (sin que sea exclusiva) a estos significados o a los que le puedan estar relacionados de alguna forma. Teniendo mucho cuidado, con todo, de mantener la apertura *actitudinal* persistente hacia la experiencia: una fidelidad al fenómeno mismo que no puedo correr el peligro de perder bajo ningún “pre-texto” personal.

-Determinar más rápidamente qué anécdotas o experiencias *si son de EP* y no dedicar esfuerzos a analizar las que se revelan como carentes de las estructuras esenciales (a menos que tengan un elevado interés por alguna otra razón).

Con todo, estas estrategias quedan sujetas a modificación según lo requiera mi comprensión del método y del fenómeno que se va transformando de forma progresiva.

#### 4.3. CONTRIBUCIÓN DE SPIEGELBERG (1994) A MI COMPRENSIÓN DEL MFH DE VAN MANEN

---

(06/12/07)

El capítulo “The essentials of the phenomenological method” de Spiegelberg (1994, pp. 677-719) me ha sido muy útil para comprender con más orden y claridad los elementos esenciales del método fenomenológico hermenéutico en general. A partir de allí, me ha sido posible comprender algunos aspectos del método tal como lo concibe y practica van Manen y que se dan por supuestos para el lector y/o que se suponen como “de” van Manen (al no darse ninguna referencia). Lo que hace Spiegelberg en su famoso libro es recoger y exponer en profundidad las principales ideas de los miembros del movimiento. Van Manen cita las fuentes directas y rara vez a Spiegelberg que estudia las fuentes directas también. De hecho, no lo menciona en su bibliografía del curso “*Phenomenological Inquiry and Writing*” (aunque tampoco nombra a Dan Zahavi que es más reciente y que me recomendó).

Los aspectos que me parecen más claros a partir de su lectura (aunque la comprensión que ahora tengo también depende de las lecturas y consultas previas que he hecho) son:

- a. Spiegelberg responde a la pregunta de *¿Cuáles son los elementos básicos del MF?* que es algo que cualquier investigador que use la FH debería saber y que no es fácil de comprender desde los diversos trabajos de van Manen. Es útil, especialmente, porque comenta el método situándose como un observador “crítico” (siendo él mismo fenomenólogo) que muestra los puntos débiles y discutidos del método, así como sus aspectos positivos y lo compartido/no compartido del método. Así también, confirma que lo que tienen en común los fenomenólogos (tal como sucedió con la Escuela Utrecht posteriormente) es el método de un modo amplio.



- b. El tema de la *reducción*: en las lecturas previas fenomenológicas (además de las clases, consultas...) he comprobado una gran variedad en la definición de este método tan importante y citado. Esto es comprensible desde que “el mismo Husserl no alcanzó nunca éxito en la formulación del significado y de la función de la reducción fenomenológica en una forma no ambigua y definitiva, incluso no en una forma que personalmente le fuera satisfactoria.” Además, es un aspecto conflictivo y con poco acuerdo del MF: “la reducción fenomenológica nunca ha sido un terreno común de aquellos que se alinean a sí mismos con el Movimiento Fenomenológico. Además, aún aquellos que apoyaron de palabra la reducción, no siempre la practicaron, al menos no explícitamente. Además, puede argumentarse que el mismo Husserl fue capaz de llevar a cabo algunos de sus mejores análisis fenomenológicos en las partes finales de *Logische Untersuchungen* sin apelar a este método” (p. 21-de mi resumen). Más adelante explica que la reducción fenomenológica, “mientras es una clara ayuda para todos los pasos que he distinguido, sin embargo no es indispensable para el investigador que está previamente inmunizado a las posibles distracciones del sesgo existencial.” *Pienso que es necesario clarificar adecuadamente esta noción de la reducción porque tomada a la ligera (por quien la sostiene y por quien la “recibe”) realmente puede crear confusión y ser incoherente (por ejemplo, cuando se afirma que la fenomenología, además, es hermenéutica).* Aunque éste es otro aspecto básico que aclara Spiegelberg: la naturaleza y la historia del binomio fenomenología-hermenéutica. Además, en las páginas finales parece confirmar una impresión previa mía: sin fenomenología “rigurosa” no puede hacerse hermenéutica, al menos no con el sentido que quiere darle van Manen (y los primeros seguidores de Husserl) de llegar a mostrar “las cosas mismas”. Además de la clarificación de la reducción, está la clarificación de las diferentes etapas del método: éste se desarrolla a través de diferentes métodos o estrategias diferenciadas claramente entre sí algunas de las que yo he considerado a *grosso modo* y erróneamente como “reducción” y que no son tal. Por ejemplo: el uso de la variación imaginativa (que Van Manen no cita ni una sola vez pero que ha sido ideado y usado por Husserl) corresponde a la etapa de la *aprehensión de las relaciones esenciales*.
- c. Lo que más me interesaba a mí era confrontar las etapas del método de van Manen con las del MF tal como las explica Spiegelberg. El interés se basa en la

idea de que en Spiegelberg hay mucha claridad conceptual y, al parecer, mucha rigurosidad en el desarrollo de este estudio, y esta claridad —a mi modo de ver— no se encuentra en van Manen (a menos que uno sea filósofo fenomenólogo). Tener “ideas claras” acerca del origen de las ideas y acerca de su sentido (el que ha sido aceptado por los fenomenólogos originales) es fundamental. Con todo, esta comparación es “mi” interpretación personal. Y en los textos de fenomenología que he ido revisando puede apreciarse una extensa variabilidad en la interpretación de las ideas.

De modo explícito, Van Manen ha mencionado las siguientes etapas (a las que les concede un orden relativo y que supone que se den de forma simultánea también):

- Centrarnos en el fenómeno que nos interesa verdaderamente y nos compromete con el mundo.
- Investigar la experiencia del modo en que la vivimos, y no tal como la conceptualizamos.
- Reflexionar sobre los aspectos esenciales que caracterizan el fenómeno.
- Describir el fenómeno mediante el arte de escribir y rescribir.
- Mantener una relación pedagógica firme con el fenómeno y orientada hacia él.
- Equilibrar el contexto de la investigación siempre considerando las partes y el todo.

Tal como yo extraigo (haciendo un esfuerzo de síntesis y ya confrontándolo ‘intuitivamente’ con las fases sistematizadas de Spiegelberg) de la lectura de “Investigación Educativa y Experiencia vivida”, cada una de estas fases implica a nivel metodológico lo siguiente:

### **1. Investigar el fenómeno particular:**

- Clarificar qué es una *experiencia vivida*
- Orientarse hacia el fenómeno particular

#### ***Identificar una experiencia:***

\*Que pueda ser estudiada fenomenológicamente, esto es, preguntando “¿Cómo es...? ¿Qué es...?”

\*Que sea de *auténtico interés* para el investigador. Teniendo en cuenta que nuestro interés es pedagógico.

\*Que sea una experiencia que, efectivamente, viven los seres humanos.

\*En resumen, preguntarse: “¿Qué experiencia humana considero que debe ser el tema central de mi investigación? (2003: 62).

***Centrarse en la naturaleza de la experiencia:***

\* Investigar sobre la identidad del fenómeno.

\*Compararlo con otros fenómenos similares o relacionados. Por ejemplo: ¿En qué se parece y se diferencia la docencia de la paternidad? ¿Qué tipo de acto de atención hacia los niños es el de ser padres? ¿Los “padrastrós” son padres? (¿Existe algo concreto que constituya la esencia de la experiencia de ser padre?).

\*Observar las experiencias concretas de los padres y profesores:

Ayudo a mi hijo, le cuento..., comento... “¿Es esto realmente ser padres? ¡Por supuesto que sí! Pero, ¿en qué medida? ¿En qué sentido estas experiencias son ejemplos del hecho de ser padres? ¿Juegan los padres con sus hijos en una forma diferente a la que cualquier otra persona pueda jugar con un niño? (etc.) (p. 61)

— Formular la pregunta fenomenológica

— Explicar presuposiciones y conocimientos previos (tanto de tipo científico como cotidiano)

\*Mediante el “bracketing” o puesta entre paréntesis: dejar de lo que sabemos sobre el objeto de estudio. Se consigue cuando se explicitan los conocimientos, creencias, opiniones, implicaciones, presuposiciones y teorías. Mantener a raya este conocimiento o revertirlo en contra de sí mismo exponiendo su carácter superficial y oculto.

**2. Investigar la experiencia tal como la vivimos**

Se realiza mediante las actividades de recogida del material empírico (no necesarias en un estudio de naturaleza filosófica) *sui generis* de la investigación FH:

-Descripciones de la experiencia personal. Cuando son reflexionadas se intenta detectar su cualidad temática general.

-Estudio de las raíces etimológicas.

-Estudio de expresiones idiomáticas que actúan de modo fenomenológico porque nacen de la experiencia vivida\*

-Descripciones experienciales de otros. Protocolos, entrevistas conversacionales

-Observaciones de cerca

- Descripciones experienciales en literatura\*
- Biografías
- Agendas, diarios y anotaciones
- Obras de arte
- Documentación fenomenológica

### **3. Reflexionar sobre los aspectos esenciales que caracterizan el fenómeno**

#### Los análisis temáticos

##### ***Buscar el significado***

\*Relatos o ejemplos de experiencias vividas (reales o ficticios) acerca de un fenómeno

\*Determinar lo “revelador”, “significativo”, “temático” de los diversos relatos experienciales: “¿Qué es lo que sucede en ellos? ¿De qué es un ejemplo este ejemplo? ¿Cuál es la esencia o *eidos* de la noción de ser “X”? ((Esto es lo que he hecho, por ejemplo, al dar nombre a cada una de las anécdotas de los profesores.))

##### ***Aislar afirmaciones temáticas***

\*Se pueden emplear tres modos para llegar a ello: a) Aproximación holística o sentenciosa; b) Aproximación selectiva o de marcaje y c) Aproximación detallada o línea a línea.

Las frases temáticas señalan sólo algunos aspectos del fenómeno. No captan del todo la experiencia.

#### Redactar transformaciones lingüísticas

Se trata de recoger en párrafos más sensibles desde el punto de vista fenomenológico los temas y las afirmaciones temáticas que vamos recopilando

También pueden hallarse descripciones temáticas en el análisis de materiales artísticos

La interpretación a través de la conversación también es otro recurso mediante el cual el investigador y el participante profundizan conjuntamente en los temas de la experiencia.

#### Análisis colaborativo (grupo o seminario de investigación)

Los temas existenciales del mundo de la vida como guías para la reflexión en el proceso de investigación

Determinar si los temas y relaciones son casuales o esenciales una vez que se han determinado los temas o estructuras esenciales. Es decir, preguntarse si estos temas son

exclusivos de dicho fenómeno o experiencia o no. ¿Están determinados o conformados histórica y culturalmente? (van Manen, 2003: 124).

*\*Se usa el método de la variación imaginativa libre (que también se puede usar para generar otros temas esenciales)*

¿Continúa este fenómeno siendo todavía el mismo si cambiamos o eliminamos este tema del fenómeno en nuestra imaginación? ¿Pierde el fenómeno sin este tema su significado fundamental?

#### **4. Describir el fenómeno mediante la escritura**

Prestar atención al lenguaje hablado. El silencio muestra los límites y el poder del lenguaje.

La investigación es una forma de escritura. El instrumento metodológico habitual en esta etapa es la anécdota.

La variación de los ejemplos. 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 o esencia (...) Una descripción fenomenológica corresponde a un ejemplo compuesto de ejemplos” (p.138). Variar los ejemplos es el método para tratar los temas fenomenológicos de manera que se vean los aspectos “invariables” de dicho fenómeno. Este método se usa algunas veces para mostrar que los fenómenos son distintos (“Por ejemplo, ¿hasta qué punto la esperanza pedagógica se distingue de otros tipos de esperanza?” en 2003, p. 138).

El método es la escritura. Porque la escritura crea la actitud cognitiva reflexiva que caracteriza la actitud teórica de las ciencias humanas. La escritura constituye la verdadera esencia de la investigación (Cf. P. 142).

#### **5. Mantener una relación firme y orientada hacia el fenómeno**

(Este aspecto no es metodológico sino filosófico y pedagógico).

La “mirada pedagógica” es distinta de la visión desde cualquier otra disciplina.

La relación teoría-vida pedagógica en la vida de los investigadores.

La pérdida del sentido y significado de la vida con los niños y de los mismos niños.

La pedagogía es inefable se ha de “ver” de otra forma...

Mostrar la pedagogía mediante un texto orientado, firme, rico y profundo.

Orientación crítica de las ciencias humanas: reforzar la relación entre reflexión y acción; teoría y práctica.

## 6. Equilibrar el contexto investigacional considerando las partes y el todo

Recomendaciones para la realización práctica de la investigación FH

### Trabajar el texto

- De forma temática
- De forma analítica
- Mediante ejemplos
- Exegéticamente
- De manera existencial

En la tabla siguiente recojo los pasos de Van Manen que me parecen coincidentes en esencia con los del MFH general tal como lo determina Spiegelberg (Cf. con el significado y el desarrollo de estas fases en el Cap. traducido):

TABLA 3: COMPARACIÓN ENTRE LOS ELEMENTOS ESENCIALES DEL MÉTODO FENOMENOLÓGICO (SPIEGELBERG) Y DEL MFH DE VAN MANEN

FASES SPIEGELBERG	FASES VAN MANEN
<p><u>1. Investigar el fenómeno particular:</u></p> <p><u>1.1. Intuición fenomenológica</u></p> <p>-Determinar si se trata de un fenómeno de la experiencia real</p> <p>-Comparación del fenómeno con otros relacionados: similitudes y diferencias</p> <p>-Clarificación de términos propios de las investigaciones teóricas previas.</p> <p>-Mostrar el fenómeno mediante las palabras/expresiones habituales de las cuales es el referente</p>	<p><u>1. Investigar un fenómeno particular</u></p> <p><u>1. Investigar un fenómeno particular:</u> Orientarse hacia el fenómeno: Compararlo con fenómenos similares/relacionados.</p> <p><u>4. Describir el fenómeno mediante la escritura</u></p> <p>-Variación de ejemplos para distinguir fenómenos similares</p> <p><u>6. Equilibrar el contexto investigacional...</u> Trabajar el texto de forma analítica (partiendo de las teorías previas).</p> <p><u>2. Investigar la experiencia tal como la vivimos:</u> estudio de expresiones idiomáticas cotidianas.</p>

FASES SPIEGELBERG	FASES VAN MANEN
<p><u>1.2. Análisis fenomenológico</u></p> <p>-Análisis de los fenómenos en sí mismos y no de las expresiones que se refieren a ellos.</p> <p>-Distinción de los constituyentes del fenómeno.</p> <p>-Exploración de sus relaciones y conexiones con los fenómenos adyacentes.</p> <p><u>1.3. Descripción fenomenológica</u></p> <p>-Comienza en el silencio</p> <p>-Supone la clasificación del fenómeno</p> <p>-Uso de la negación; la metáfora y la analogía</p> <p>-Es selectiva: no agota las propiedades del fenómeno</p>	<p><u>3. Reflexionar sobre los aspectos esenciales del fenómeno: Análisis temático</u></p> <p><u>3. Reflexionar sobre los aspectos esenciales del fenómeno: Análisis temático.</u></p> <p>(No he hallado especificación acerca de este tipo de análisis en el texto).</p> <p><u>4. Describir el fenómeno mediante la escritura</u> El silencio muestra el poder y los límites del lenguaje.</p> <p>-(No hay referencias relacionadas)</p> <p>-Uso de la anécdota y los ejemplos. Uso del lenguaje poético.</p> <p><u>3. Reflexionar sobre los aspectos esenciales del fenómeno: Análisis temático no capta del todo la experiencia</u></p>
<p><u>2. Investigar las esencias generales (Intuición Eidética)</u></p> <p>-Cambios pequeños en ejemplos específicos</p> <p>-Intuición de las esencias mediante la intuición simultánea de ejemplificaciones particulares (imaginadas/percibidas/imaginadas y percibidas)</p> <p>-Alineación de los fenómenos particulares en una serie continua basada en el orden de sus similitudes (Spiegelberg).</p>	<p>-Variación de las anécdotas: cambiar la persona que la relata (Por ejemplo: profesor→alumno<sup>54</sup>)</p> <p><u>1. Investigar un fenómeno particular: Centrarse en la naturaleza de la experiencia: Observar los ejemplos de experiencias concretas de los padres y profesores.</u></p> <p><u>3. Reflexionar sobre los aspectos esenciales del fenómeno: Buscar el significado: ¿De qué es ejemplo este ejemplo? ¿Cuál es la esencia o eidos de la noción...?</u></p> <p>-No hay referencias</p>

<sup>54</sup> No está en el libro "Investigación educativa..." sino en "The pathic principle of pedagogical language" (2002e).

FASES SPIEGELBERG	FASES VAN MANEN
<p><u>3. Aprehender las relaciones esenciales entre esencias</u></p> <p>3.1. <i>Esencialidad de los componentes internos de una esencia: “libre variación imaginativa”</i> (posibilidad esencial, necesidad esencial relativa, necesidad esencial absoluta).</p> <p>3.2. <i>Relaciones esenciales entre algunas esencias asociadas: “libre variación imaginativa”</i> (necesidad esencial, posibilidad esencial, imposibilidad esencial).</p>	<p><u>3. Reflexionar sobre los aspectos esenciales del fenómeno:</u> Determinar si los temas son casuales o esenciales mediante la <i>variación imaginativa libre</i>.</p> <p>-No hay referencia explícita acerca de esto (no es lo mismo que estudiar las relaciones entre fenómenos relacionados). Sería el caso del estudio de la esencia de la <i>esperanza</i> en relación con el <i>afecto</i> y la <i>responsabilidad</i>: el Cap. correspondiente de “El tacto...” podría ser un ejemplo de esto.</p>
<p><u>4. Observar modos de aparición</u></p>	<p>-No hay referencias metodológicas a esto. Pero puede considerarse que los <i>temas existenciales del mundo de la vida</i> son perspectivas desde donde aprehender el fenómeno. También puede serlo el cuestionamiento directo de ‘¿cómo se manifiesta?’ (Como en el libro “El tacto...”).</p>
<p><u>5. Observar la constitución del fenómeno en la conciencia</u></p>	<p>-No he hallado referencias acerca de esta fase. Pero, teóricamente podría estudiarse en cualquier fenómeno pedagógico.</p>
<p><u>6. Suspender la creencia en la existencia del fenómeno</u></p> <p>-Suspender el juicio acerca de la existencia o no existencia del contenido (en cada una de las fases del método): “puesta entre paréntesis” para concentrarse en el contenido esencial.</p>	<p><u>1. Investigar el fenómeno particular:</u> Explicar presuposiciones y conocimientos previos mediante la “puesta entre paréntesis” de los mismos.</p> <p><u>6. Equilibrar el contexto investigacional...</u> Trabajar el texto de forma analítica exponiendo las teorías previas que ‘ocultan’ el fenómeno.</p>
<p><u>7. Interpretar el significado del fenómeno</u></p> <p>Descubrimiento de significados que no son directamente dados a la intuición, análisis y descripción.</p>	<p>Hermenéutica=Interpretación del sentido y del significado e importancia pedagógica (Orientación de todas las etapas de investigación). Recuperación del significado pedagógico. Interpretación inseparable de la descripción + Interpretación como <i>mediación</i> (van Manen, 2003, pp. 42-45)</p>



Finalmente, los comentarios de Spiegelberg acerca de que “lo que distingue la fenomenología de otros métodos no es tanto alguna fase particular que desarrolla o que les añade sino el espíritu de reverencia filosófica como la norma primera y más importante de la empresa filosófica” pueden ser aplicados al trabajo de Van Manen.

#### 4.4. REDACCIÓN DE TRANSFORMACIONES LINGÜÍSTICAS

---

Los textos que vienen a continuación son algunos ejemplos de transformaciones lingüísticas. Han surgido durante el desarrollo de los análisis fenomenológico-hermenéuticos de las estructuras esenciales y en contacto con el ME. Tienen el sentido de *borradores previos* del texto fenomenológico final.

##### **El tiempo**

“Más adelante, muchos años después, me encontré con su madre en un hospital donde ella trabajaba de señora de la limpieza. Me interesé por su hijo y me comunicó que había muerto a causa de una sobredosis” (A3).

Este no es precisamente, un final feliz. Pero, en cuanto al momento pedagógico concreto, sí que se dio un “fruto” positivo:

“Por la tarde, J. entró, me miró y se sentó después de sonreír, un poco, pero sonrió. Cogió el libro y se puso a leer en silencio. La respuesta que obtuve de J., que se mantuvo a lo largo del curso, creo que fue debida a que él intuyó que yo me había puesto a su lado, que de alguna manera le había demostrado que le quería, que confiaba en él” (P13).

Este es el *tiempo de esperanza*: un curso, un trimestre, un día... ¿unas horas? Efémero y perdurable a la vez.

##### **Obtener resultados positivos**

Los resultados positivos de la esperanza no se buscan. Esto es esencial para que sea posible un brotar de la esperanza. Y, sin embargo, si se vive una genuina experiencia de esperanza, se obtienen. No se ponen como condición, pero resultan necesarios — finalmente— para que la esperanza del educador se fortalezca. El lenguaje resulta muy limitado para poder expresar la complejidad de esta realidad descubierta que parece tan contradictoria. Me parece que una frase de San Juan de la Cruz expresa plásticamente lo que sucede: “sin arrimo y con arrimo” (San Juan de la Cruz, “Glosa a lo divino”, p. 62). Sin arrimo de resultados positivos y con arrimo a ellos. Ni con ellos, ni sin ellos.

### **¿Qué es lo que queda?**

La vivencia concreta de la esperanza por un educando determinado necesita del contacto con el alumno en un sentido material y, en un sentido más profundo, necesita que haya relación pedagógica. En este sentido, la esperanza se olvida.

Pero, en otro sentido, la esperanza vivida no es algo que se pierde o se olvida; no es algo anodino. Se verifica una transformación de la experiencia concreta y real en una *huella del ser* del educador. Son varias las imágenes: un continuo, un poso, una huella, una influencia. Fijémonos que estamos tratando de *lo que queda al educador* y no lo que queda el alumno, ya que de esto se ha tratado y se han recogido suficientes evidencias sobre su valor.

En el ámbito que nos importa, diríamos que queda *ser esperanzado*: lo vivido confirma lo aspirado.

### **Descubrimiento**

En la vida pedagógica se da una paradoja. Quienes se dedican a la educación de niños pequeños tienden a vivir su esperanza en un tono de mayor asombro y sorpresa ante los logros y/o manifestaciones positivas, mientras que aquellos que son responsables de adolescentes/jóvenes que no suelen manifestar este tono en su vivencia. ¡Son justamente los más pequeños los que dan frecuentes “sorpresas” de maduración y aprendizajes! Por tanto, estas sorpresas son algo “previsto”. Y, sin embargo, estos pequeños signos son acogidos de forma más significativa por parte de los educadores (padres, madres, profesores, etc.). Por el contrario, los educandos de más edad no reciben este tipo de acogida por parte del educador. ¿Puede ser porque ya no se esperan cambios significativos en estas etapas vitales? Posiblemente. También es cierto que los educadores acostumbrados a tratar con niños pequeños han desarrollado una gran capacidad de “dejarse sorprender” por las menores manifestaciones de progreso de los niños. Un dibujo, una palabra bien pronunciada, un gesto de colaboración, una tarea bien acabada son capaces de suscitar un asombro espontáneo y genuino cuando se está predispuesto... Por tanto, es más fácil, digámoslo así, “ser sorprendidos” por los pequeños (su maduración lo trae) y “disponerse a la sorpresa” con ellos (la formación del maestro y la natural inclinación de los padres lo conlleva).

### **Los menores signos**

Al reflexionar acerca de lo que sucede en la cotidianidad de la vida pedagógica, se constata que esta capacidad de reconocer “pequeños indicios de progreso” es el fruto de una permanente actitud de reflexión solícita por parte de los educadores. En efecto, sólo quien frecuentemente piensa en la mejor forma de ayudar a un niño/joven, en las estrategias más adecuadas para ello, en el futuro que se vislumbra y que hay que ayudar a construir para este niño/joven, puede captar sus logros, aunque sean mínimos.

La esperanza desarrolla un modo de sensibilidad especial; una gran capacidad de respuestas a los menores gestos de progreso, de esfuerzo, de colaboración, etc., de los alumnos. ¿Por qué? Porque la *expectación* que la espera supone nos mantiene alerta, dispuestos a encontrar o esperado. No se trata de sobredimensionar lo sencillo e, incluso, insignificante. Se trata de reconocer en la cotidianidad y la rutina escolar diaria el avance imparable de un proceso que muchas veces puede pasar desapercibido a otras miradas: aprender, crecer, cambiar...

No es que se necesiten estos signos para mantener la esperanza (aunque siempre son bienvenidos), sino que se necesitan para confirmar al mismo educando.

Esta sensibilidad se explica por la permanente actitud de reflexión en que la esperanza mantiene a los profesores. Está preparado para captar los logros del educando —aunque sean mínimos— quien frecuentemente piensa en la mejor forma de ayudarle; que reflexiona acerca de cómo podría esto llegar a hacerse efectivo; que imagina su futuro; que se siente involucrado en ese futuro como adulto responsable.

### **La esperanza necesita gratitud**

No siempre es “gratuito”. Muchas veces los alumnos quieren, saben y pueden corresponder... Entonces, se marcha al compás: expansión del educador. Y no son raras las ocasiones en que uno recoge lo sembrado: su progreso, su aprendizaje significativo, su madurez, su afecto, su gratitud,... ¿Cómo negarle a esto todo el valor que tiene? ¿Cómo no sentirse uno *confirmado* en su esperanza? Sólo que la esperanza no vive exclusivamente de estos frutos, porque sabe que en cualquier momento pueden fallar.

### **¿Maestro fracasado? (El sentido de la esperanza pedagógica)**

“En ese instante sentí una bocanada de alegría y optimismo... ¡Se lo habría gritado al mundo entero!... Pero, ¿quién me habría escuchado? ¡A mí!: de cuya existencia nadie sabía... El gran artista iba a recuperar su condición de hombre” (dice en un tono impregnado de tristeza, amargura e ironía)... Me llamo Clement Mathieu, músico fracasado, vigilante en paro...”

Sigue caminando, tristemente, con su maleta sujeta con una mano y el montón de barcos de papel en otra... Al fondo, la gran puerta de metal entreabierta que dejaba detrás el edificio y los niños" (*"Los chicos del coro"*)

¿Puede ser un educador un fracasado? ¿Son los profesores unos fracasados? Jamás, lo que se hace por una persona, más por un niño, más si es por quien nadie antes ha hecho nada, puede considerarse un fracaso. Un educador que ha sembrado con esperanza no fracasa nunca, ¿quién nos lo ha hecho creer?

La experiencia personal, como la Mathieu, puede ser la de fracaso e inutilidad... Inclusive su vida puede no llegar a salir de lo trivial, de lo que no es renombrado ni conocido ni reconocido... Pero, ¿y esos niños cuya existencia había tomado un nuevo rumbo, había sido transformada (elevada, llenada de alegría de aprender y de crecer)? Puede, efectivamente, convivirse con esta experiencia: vivir la propia existencia docente con la carga de ser una existencia anodina y trivial, pero, cuando esta existencia esta penetrada por la esperanza, las huellas que va dejando no son de ninguna forma insignificantes... Vale la pena. Pero, esto tal vez los profesores no lo experimenten, más que en estos breves momentos de alegría y optimismo que a veces los niños y los jóvenes nos ofrecen...

¿Tiene valor al fin lo que hace un educador "fracasado"? ¡Si, aunque fuera por sólo un niño!

---

## ANEXOS

---



## A. MATERIALES ENTREGADOS A LOS PARTICIPANTES

### A.1. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

#### “La esperanza pedagógica en la experiencia vivida de la docencia”

Gracias por acceder a participar en mi investigación doctoral. El título provisional de la tesis es “La esperanza pedagógica en la experiencia vivida de la docencia” y la llevaré a cabo desde la Metodología Fenomenológico-Hermenéutica que Max Van Manen (pedagogo neerlandés radicado en Canadá) ha desarrollado para la investigación educativa (y en otras áreas). Este enfoque de investigación es apenas conocido en el ámbito hispanoamericano a diferencia de lo que sucede en el área anglosajona. Además, en este ámbito geográfico está siendo usado de forma intensiva en el campo de la medicina y de la enfermería pero muy poco en el de la educación.

Esta metodología es un desarrollo actual de las tradiciones de pedagogía fenomenológica y pedagogía hermenéutica que se desarrollaron en los Países Bajos y Alemania en la primera mitad del siglo XX. De fondo se hallan las ideas de Husserl, Heidegger, Gadamer, Dilthey, entre otros. Uno de los presupuestos fundamentales es el que el *mundo de la vida* (pedagógica, en este caso) es el punto de partida y de llegada de la investigación. Se trata de “volver a las cosas mismas” para llegar a aprehender las estructuras esenciales de una determinada experiencia. Estas estructuras son *universales* en el sentido de que están presentes en la experiencia de *toda persona* que vive determinado fenómeno. En nuestro caso pretendemos llegar a responder a la cuestión de “¿Cómo es la experiencia vivida de la esperanza en los educadores respecto de los niño/jóvenes a quienes educan?”. Es decir, llegar a determinar las estructuras esenciales de esta experiencia; aquello que hace que esta experiencia “sea” y sin lo cual no podríamos hablar de esperanza pedagógica genuina.

Una forma particular de recoger datos acerca de la experiencia vivida en esta metodología es la escritura de *anécdotas* o *relatos experienciales*. En esta primera etapa me interesaría obtener un par de ellas. No tienen por qué ser actuales. En una segunda fase haré un análisis personal de los relatos para extraer datos significativos (mediante métodos fenomenológico-hermenéuticos). En una tercera

fase, nuevamente solicitaré su colaboración planteándole algunas cuestiones que me permitan profundizar en algún/os aspecto/s de su experiencia.

#### ACERCA DE LA CONFIDENCIALIDAD DE LOS DATOS

Me gustaría recalcar que el aporte de todos los participantes es totalmente anónimo. De momento, no me son necesarios ningún tipo de datos biográficos o de curriculum. Más adelante, si me lo permiten, les solicitaré alguna información relevante para el objetivo de la investigación (Por ejemplo: años de ejercicio docente). En todo caso, se mantendrá con mucho cuidado el anonimato de las personas y las instituciones en el material que sea incorporado al texto definitivo de la tesis. Además, considero necesario e interesante realizar la comunicación de mi trabajo (el análisis fenomenológico-hermenéutico) sobre sus relatos. Mediante correo electrónico les enviaré el material resultante. Gracias nuevamente por su colaboración.

Raquel Ayala Carabajo



## A.2. GUÍA PARA LA ESCRITURA DE PROTOCOLOS

***Describa por escrito una experiencia personal —en forma de anécdota— donde haya vivido la esperanza como educador hacia algún/os alumno/s.***

A continuación le ofrezco algunas orientaciones<sup>55</sup> que pueden serle de utilidad para la redacción de la descripción personal que le he solicitado en forma de anécdota.

- Céntrese en un hecho concreto o un suceso particular en el que haya vivido la experiencia de la esperanza hacia algún/nos alumno/s. Cuanto más vívido sea el recuerdo que conserve o más importante el acontecimiento (lo cual puede ser causa de lo anterior) mejor. La distancia en el tiempo no es lo que realmente importa. Lo importante del relato es que sea ***fiel a la sensación o impresión que tiene de la experiencia***
- Describa la experiencia tal como la ha vivido. Evite escribir explicaciones causales (como por ejemplo, “yo creo que esto se debe a...”), generalizaciones (“supongo que por eso...”, “como todo el mundo”; “como siempre sucede”; “como es de esperar”) o interpretaciones abstractas (“como se sabe, la esperanza está relacionada con...”).
- Describa la experiencia situándose “desde dentro”: los sentimientos, el estado de ánimo, las emociones, las impresiones, etc., vividas. Juntamente con esto, aclaramos que en el relato no se pretender recoger su “interpretación” de los hechos sino “los hechos en sí mismos”; tal como los ha vivido.
- Fíjese en lo concreto y *vivido* de la experiencia, tanto en lo referido al cuerpo como al espacio, al tiempo y a la interacción con las personas: Por ejemplo, la expresión de los rostros, las palabras dichas, el ambiente que parecía impregnar la situación, la impresión sensible de las cosas, las palabras y las personas. De principal interés son las impresiones referidas a Ud. mismo.
- Evite embellecer el relato con frases “hermosas” y terminología “rimbombante”.

Por si sirve de ilustración, le envío un ejemplo de una anécdota real escrita por una maestra. La autora de esta anécdota fue solicitada a escribir una experiencia personal que estuviera referida al hecho de ofrecer *reconocimiento* a sus alumnos. El objetivo de la investigación era explorar la naturaleza de esta experiencia desde el punto de vista del

<sup>55</sup> Adaptado de Van Manen (2003: 82).

alumno.

### **Está 'chupao' "**

"Un día, durante la clase de matemáticas, después de haber hecho práctica con bastantes alumnos (de forma oral y de forma escrita), le dije a un niño (que suele tener alguna dificultad) que saliera a hacer un ejercicio. Cuando le llamé vi que salía como medio derrotado y como medio enfadado, por eso pensé: "¡A ver cómo reacciona! Lo mismo se enfada y dice que él no quiere hacerlo o que es muy difícil y, entonces, se niega". Vi que salió con mucho miedo, con mucha inseguridad. Por eso salió de su sitio medio enfadado, medio cabizbajo, con el ceño fruncido y los brazos caídos.

El ejercicio que le planteé fue con números muy bajos y comencé a darle pistas. Con la mirada yo le iba animando, le iba diciendo: "Ánimo, que esto tú lo puedes hacer". Más que decir que era ni fácil ni difícil, le dije que él lo sabía. El niño, poco a poco, levantaba la cabeza y se centraba en el ejercicio. Fue fijándose en el ejercicio e intentó seguir las pautas que yo le daba hasta que, claro, lo sacó bien. Al darle pistas y ser los números bajos, enseguida encontró la solución. Mientras le ayudaba, iba pensando que me interesaba más que él sacara confianza y seguridad que ninguna otra cosa. Si él iba cogiendo seguridad, confianza y se le quitaba ese miedo a ridículo y al no saber hacer, la próxima vez que yo le quisiera preguntar o enseñarle algo, estaría abierto. Si no, se me cerraría en banda.

Mientras estábamos en la pizarra, los demás estaban a la expectativa, a "ver que pasará" porque observaron cómo salía. No se atrevían a decir nada. Si se hubieran atrevido a decir algo me hubieran dicho: "está enfadado". Pero como no se atrevían estaban todos observando a ver qué hacía y por dónde salía.

Ante mi respuesta de '¡correcto!' al niño se le dibujó una sonrisa. Los demás cuando vieron que él acertó levantaron las manos y las movieron (eso es señal de que lo ha hecho bien ya que no les dejo aplaudir. Esto es el aplauso "silencioso"). Entonces él volvió a su sitio gozoso y contento, porque había quedado bien delante de la clase y además había acertado porque, en el fondo, él quiere saber. Fue a sentarse caminando con seguridad y con la cabeza levantada. Para el niño esto significaba ser capaz de hacer las cosas bien delante de los demás, saber contestar a preguntas, no estar retrasado y ser un niño valorado delante de todos.

Al proponer otro ejercicio y sacar a otro niño, él le dijo [a este otro niño]: "Está 'chupao' "

A diferencia de la investigación presente sobre la esperanza de los educadores respecto de los educandos, la investigación que hicimos acerca del reconocimiento se centraba en la *experiencia del niño*. Por este motivo, la maestra describe cómo vivió el niño la experiencia (más que en cómo la vivió ella). En el tema de la **esperanza**, por el contrario, me interesaría poner el acento en su experiencia como educador. Con todo, es de esperar que los relatos incluyan "pistas" acerca de cómo vive el niño esta experiencia (por lo cual le solicito que no obvie estos detalles)

***Muchas gracias por su colaboración***

### A.3. GUÍA DE ENTREVISTA DE PROFUNDIZACIÓN EN LOS RELATOS

---

Antes de plantearle las preguntas me gustaría hacer algunos comentarios:

- Estas preguntas tienen la finalidad de profundizar en la experiencia “tal como ha sido vivida”. Las he formulado re-pensando la anécdota que me ha facilitado. Sin embargo, pueden tomarse como orientativas (más que como un “cuestionario rígido”). Esto quiere decir que si sus recuerdos van en dirección de otras “preguntas no-formuladas” que pueden ayudar a comprender de modo más rico la experiencia: ¡adelante!
- Como puede observarse, en estas preguntas he puesto el énfasis en la vivencia interior de los acontecimientos: pensamientos, sentimientos, actitudes. Sé que no es algo “común”. También comprendo que puede resultar sumamente difícil evocar estos contenidos, sobre todo si son del pasado. Agradezco todo el esfuerzo que haga en este sentido porque es justamente lo que puede reportarme valiosos datos para mi investigación. Con todo, si en “aquel momento” no había ni pensamientos ni sentimientos claros, le agradezco el que escriba acerca de esta “confusión” o “ambigüedad”. Es decir, que relate su experiencia “tal cual ha sido”.
- Finalmente, hay una pregunta general que me gustaría que también fuera respondida: ¿Cómo eran las expresiones del/de los rostro/s, las posturas del cuerpo, la atmósfera que reinaba en aquel momento que describe? Siempre que tenga un recuerdo al respecto, por favor, añádalo al relato.

#### A.4. SOLICITUD DE DATOS DEL PARTICIPANTE

---

“LA ESPERANZA PEDAGÓGICA EN LA EXPERIENCIA VIVIDA DE LA DOCENCIA”  
INVESTIGACIÓN DOCTORAL  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA SISTEMÁTICA Y SOCIAL (UAB)

Estimado profesor/a:

Le volvemos a reiterar nuestro agradecimiento por su participación en esta investigación. Agradecemos que nos proporcione algunos datos relativos a su experiencia docente. Estos datos se usarán de una forma muy general y anónima con el fin de informar acerca de las características de la experiencia que ha relatado. Gracias.

1. Edad	
2. Titulación (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	
3. Titulación actual	
4. Años y tipo de experiencia docente (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	
5. Años de experiencia docente (hasta la presente fecha)	
6. Características de centro escolar (donde se verificó la experiencia)	
7. Cargo/función ejercida en el centro (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	
8. Otras características destacables del centro/contexto escolar de la experiencia (materiales, organizativas, personales, etc.)	
9. Otros datos que considere significativos en la comprensión del relato	

## B. GUÍAS DE LAS ENTREVISTAS CONVERSACIONALES<sup>56</sup>

---

### P1: NO HE PODIDO BORRAR LA MIRADA DEL NIÑO

(Sin ampliación)

### P2: “SENTÍ QUE SE ME ROMPÍAN LOS ESQUEMAS, MÁS BIEN SE ME AMPLIABAN”

- ¿Qué sentiste y pensaste cuando la maestra hizo ese comentario acerca del niño?
- ¿De qué forma el comentario de la maestra influyó en su percepción del niño? ¿Qué quería decir que se “lo tomó muy en serio”?
- ¿Qué que pensabas y sentías cuando lo veías actuar como lo describe (cuando dice “todo él daba que pensar”? ¿Cómo demostraban los padres su preocupación por el niño? ¿Qué esperaban de él?
- ¿Qué esperabas del futuro del niño?
- ¿Cuál era la actitud de la madre al relatarle lo bien que le iba al niño? ¿Y la suya al escucharle? ¿Qué pensamientos le venían? ¿Pensaba en el pasado de aquel niño? ¿De qué forma?
- ¿Podría explicar un poco mejor el sentimiento de que se le “rompían los esquemas” o se le “ampliaban”?
- ¿Qué cambios concretos ha notado en su actitud frente a los niños desde entonces?

### P3: “SU PREGUNTA ME IMPACTÓ PROFUNDAMENTE, Y ME HA HECHO PENSAR MUCHO”

- Cuando la mayoría de profesores pensaba que se trataba de “un caso perdido”: ¿Ud. qué pensaba/sentía? ¿Y cuando veía con tanta frecuencia castigado al niño?
- ¿Con qué tono hizo el niño la pregunta? ¿Podría describir su rostro y la actitud de su cuerpo?
- ¿Cuáles fueron sus sentimientos y pensamientos ante la pregunta del niño? ¿Intentó transmitirle algo al niño cuando le respondió que sí le quería?
- ¿Cómo es ese “impacto” que ha hecho la pregunta del niño en Ud.? ¿Qué es lo que le ha hecho pensar?
- Este acontecimiento vivido con el niño: ¿ha afectado su relación actual con él? ¿De qué forma?

---

<sup>56</sup> Integra preguntas de las sucesivas entrevistas en el caso de que se realizara más de una con un mismo participante.

- ¿Cuáles son sus esperanzas ahora como tutor de este niño?

P4: “PROCURO HACERLE MUCHO CASO Y SE ESTÁ COMPORTANDO MUY BIEN”

- ¿Por qué enviaste al niño a buscarte el cassette? ¿Qué esperabas que sucediera?
- ¿Cuál era tu actitud y tus gestos con él?
- ¿Notabas alguna reacción particular en el niño ante esta actitud tuya?

P5: “LO QUE LE PASA A ESTE NIÑO ES QUE YO SIEMPRE DIGO QUE SE PORTA BIEN”

(Sin ampliación)

P6: “CUANDO VEO A UN NIÑO QUE LE CUESTA APRENDER INTENTO OBSERVARLO PARA VER EN QUÉ ASPECTO DESTACA Y FELICITARLO”

- ¿Cuáles son tus pensamientos y sentimientos cuando observas a un niño de esta manera que describes?
- ¿Qué significa que todos tienen como inútiles a estos niños? ¿Cuál es tu reacción ante eso?
- ¿Cómo suele reaccionar los niños ante tu gesto de exaltarlos en público? ¿Y los demás niños de la clase?

P7: “INDEPENDIENTEMENTE DE LO QUE YO RECIBIESE DE L., ÉL PODÍA RECIBIR MUCHO DE MÍ Y ESO NO SE LO QUITARÍA NADIE”

- ¿De qué forma se expresaba esa preocupación por este niño cuando lo había observado antes de tenerlo en clase?
- ¿Cuáles eran sus reflexiones y sentimientos a medida que iba obteniendo más “datos” sobre la problemática del caso (la derivación de otra escuela, la apariencia de los padres...)?
- La preocupación y la duda de poder atender al grupo especial ¿era total? ¿Incluía algún tipo de pensamiento o de sentimiento esperanzador?
- ¿Por qué el alumno llegó a absorber su preocupación acerca del grupo?
- ¿Cómo se le pasó la sensación de “no saber por dónde tirar”? ¿Qué le dio la *esperanza*?
- ¿A qué se refiere con que reaccionó de esa primera impresión negativa “sin demasiadas bases”?
- ¿Cómo se originó y desarrolló esa decisión de tratarlos “con mucho cariño” a todos, pero especialmente a L.?
- ¿Esperaba realmente “hacerse con él”? ¿Qué más esperaba de este encuentro?

- Mientras le explicaba la actividad, ¿pensaba y/o sentía algo en relación a L.? ¿Cómo era su comunicación no-verbal con el niño?
- ¿Qué impresión tenía cuando veía que L. se portaba “como un corderito” en contra de lo esperado?
- ¿Qué papel tuvieron en la experiencia concreta de la esperanza que ha relatado el hecho de obtener resultados positivos? ¿Qué hubiera pasado si no los hubiera constatado?
- ¿Cuál es tu experiencia de este niño en concreto, ahora en el presente, respecto de la esperanza pedagógica? O ¿Qué pasó con la esperanza que tenías respecto de ese niño una vez que dejaste de verle?

P8: “(...) NUNCA ME DIRIGÍA LA PALABRA, [AHORA] VIENE A SALUDARME E INCLUSO ME ABRAZA”

- ¿Qué pensabas y sentías cuando veías que el niño estaba tan retraído contigo?
- ¿Puedes describir mejor el significado del cambio en el niño para ti? ¿Qué significa que se ha “superado bastante”?
- ¿Qué esperanzas te ha hecho originar este acontecimiento?

P9: “DESDE LUEGO, NO TENÍA ESPERANZAS DE ARREGLAR TODO EL PROBLEMA, PERO SÍ UNA PARTE”

- ¿Cuál fue su actitud ante los comentarios de la maestra de E. E? (¿Qué pensó y sintió acerca del niño, de Ud., de esta especialista...).
- Cuando se dio cuenta quién era el niño difícil: ¿cuales fueron sus sentimientos o su actitud inicial hacia él? ¿Y cuándo supo los factores externos que afectaban a su comportamiento?
- Ud. indica que “la situación era cada vez más complicada pues este niño absorbía gran parte de mi atención y no podía, apenas, dedicarme al conjunto de la clase con normalidad”: ¿De qué forma le dedicaba esta atención? ¿Qué pensamientos eran frecuentes entonces? ¿Cuál era el “tono” con el que trataba al niño?
- ¿Qué fue lo que le impulsó a cambiar de estrategia? ¿Podría describir mejor esta “toma de decisión” desde la experiencia interior?
- ¿Podría describir mejor la experiencia de esa esperanza de arreglar al menos “una parte” del problema?
- ¿Tenía realmente esperanzas de ser “amigo” del niño y, posiblemente, hacerle de “padre”? ¿Por qué?
- ¿Los “avances y retrocesos” en el camino por ganarse al niño transformaron la experiencia inicial de la esperanza? ¿De qué forma?
- ¿Qué piensa que experimentaba el niño cuando Ud. jugaba con él en el patio y procuraba tener paciencia en clase?
- ¿Podría describir un poco mejor su vivencia del momento en que el niño se sentó en sus rodillas para leer? ¿A qué se refiere con que “un nudo se desataba por dentro”?

- ¿En qué consistía esa “confirmación en el camino” a la que alude?
- ¿Qué sentía y/o pensaba Ud. cuando el niño le esperaba cada mañana de esa forma?
- ¿Podría describir mejor los “días negros” que pasó con el niño? ¿Y las ocasiones en que la “cuerda se rompió”? ¿Cuál era su vivencia de la esperanza en esas situaciones?
- ¿Podría ahondar en ese sentimiento de satisfacción por haber ayudado al niño? (pensamientos, sentimientos, actitudes, comportamientos que están presentes en él o que se derivan de él).

**P10: “ESTO ME CORROBORABA QUE VALE LA PENA DAR Y ESPERAR”**

- ¿Qué pensabas acerca de la valoración del director de que el niño necesitaba que se le castigara?
- ¿Qué era lo que hacía que te “dominaras” para no expulsarlo de la clase e ingeniarte para hacer lo que podías?
- El pensar que el niño tenía una “mente privilegiada”: ¿contribuía a sus esfuerzos por ayudarlo? Y si no hubiera sido esta la condición del niño: ¿hubiera actuado igual?
- Al final de ese curso (ya tal vez en el siguiente): ¿Tan sólo llegó a apreciar un “leve cambio”?
- ¿Puedes describir un poco mejor la experiencia del encuentro que viviste como un “regalo”?
- ¿Podrías explicar mejor tu afirmación de que esto te corroboraba que vale la pena dar y esperar? ¿Has tenido otras experiencias?
- ¿Tenías confianza acerca de las posibilidades de ayudar al niño?
- ¿Cuál es tu experiencia de este niño/joven concreto en el presente respecto de la esperanza pedagógica? O ¿Qué pasó con la esperanza que tenías respecto de ese niño/joven una vez que dejaste de verle? ¿Y en el caso de tu hijo?
- ¿Qué papel tuvieron en la experiencia concreta de la esperanza que ha relatado el hecho de obtener resultados positivos? ¿Qué hubiera pasado si no los hubiera constatado?

**P11: “¡Y CUAL HA SIDO MI SORPRESA AL VER A D. EN UNA ACTITUD MUY CERCANA A MÍ, Y A LA VEZ MUY AFECTUOSA!”**

- ¿Qué significaba ese calificativo de “imposible” con el calificaban al niño? ¿Ud. también lo usaba? ¿Por qué? ¿Cómo reaccionaba cuando los demás profesores lo decían?
- Cuando lo veía castigado a la hora del patio con tanta frecuencia: ¿Qué es lo que Ud. pensaba y sentía?
- Cuando el niño acabó “como pudo” la escuela primaria: ¿Recuerda si pensó entonces algo acerca del futuro del niño?



- ¿Por qué le ha sorprendido la actitud cercana y afectuosa del niño? ¿Qué valor tiene esto para Ud.? ¿Por qué no corresponde al “currículum” que tenía el niño?

P12: “ACEPTÓ LA PROPUESTA Y SE CONVIRTIÓ EN UNA LECTORA”

- ¿De qué forma le dijo aquello del “favor”?
- ¿Por qué se lo dijo? (lo que le movió en ese momento a actuar así y no lo que piensa ahora de este acontecimiento de forma retrospectiva).
- ¿Qué pasó con la alumna a partir de que aceptó la propuesta? (¿Podría relatar brevemente el proceso de “transformación”?)
- Si cree que algún detalle acerca de su vivencia de la esperanza puede ser interesante, por favor, escríbalo.

P13: “HABLAMOS DE LAS MARAVILLAS DE J... UN BUEN RATO ESTUVE MINTIENDO”

- ¿Por qué vivió *en* esta experiencia la esperanza?, o ¿Por qué esta experiencia es para Ud. un ejemplo de esperanza?
- ¿Podría describir un poco más ese impulso a decirle a la madre del niño “está empezando a leer”?
- ¿A qué se refiere con que un rato estuvo mintiendo?
- ¿Qué es lo que realmente había preparado decirle a la madre? ¿Qué esperaba de este encuentro?
- ¿Qué significado tenía ese momento de mentira cuando Ud. lo estaba viviendo? ¿Qué sentimientos suscitaba en Ud.?
- Puede dar algún detalle más acerca de los gestos y palabras que usó durante el momento de la entrevista y cuando el niño se puso a leer en silencio. ¿Qué le estaba expresando el niño ese momento?
- ¿Cuál es su experiencia de este niño/joven concreto en el presente respecto de la esperanza pedagógica? O ¿Qué pasó con la esperanza que tenía respecto de ese niño/joven una vez que dejó de verle?
- ¿Qué hubiera pasado si todo acababa mal? ¿La hubiera elegido como una experiencia de esperanza?
- ¿Qué papel tuvieron en la experiencia concreta de la esperanza que ha relatado el hecho de obtener resultados positivos? ¿Qué hubiera pasado si no los hubiera constatado?

P14: “(...) DEJÓ EN MÍ UN MAL SABOR, EN CUANTO A QUE ME HIZO NOTAR CLARAMENTE MIS LIMITACIONES COMO MAESTRA...POR OTRO LADO, LLEGUÉ A LA CONCLUSIÓN DE QUE SE PODÍA HACER ALGO POR ÉL”

(Sin ampliación)

P15: “ESTE SERÁ EL ÉXITO QUE YO APROVECHARÉ PARA DARLE MÁS CONFIANZA...”

- ¿Cuál era tu actitud ante el comportamiento y desenvolvimiento de la niña antes de este hecho?
- ¿Qué pensaste —además de que era raro— cuando hizo las tareas de inglés y ese dibujo?
- ¿Qué le dijiste exactamente cuando la felicitaste? ¿Cómo sucedió esto? ¿Por qué lo hiciste? (Pensando en lo pensabas y sentías en ese momento y no lo que ahora piensas sobre ello...)
- ¿Cuál fue la reacción de la niña? ¿Qué dijo/ manifestó?

P16: “LOS SIENTO CON LOS DEMÁS Y, EFECTIVAMENTE, SE PORTAN BIEN”

- ¿Podrías explicar mejor tu convicción de que en tu clase se portan bien?
- ¿Puedes describir tus gestos y palabras cuando cambias de sitio a estos niños?

P 17: DECIDÍ NO DEJARME LLEVAR POR LAS IMPRESIONES QUE ME DIERAN LAS OTRAS MAESTRAS SOBRE MIS FUTUROS ALUMNOS

(Sin ampliación)

P18: “(...) ME INVITÓ A ARRIESGARME, A TENERLO EN EL AULA. ASÍ LO HICE”

- ¿Por qué comentó el caso del chico con un pedagogo en lugar de hacer simplemente lo que decidió la junta?
- ¿Qué significado tenía para Ud. el “riesgo” que le propuso el pedagogo del centro?
- Al ir pasando los días fueron cambiando los sentimientos de los compañeros de alumno: ¿Fueron cambiando también los suyos? ¿Cuáles fueron estos sentimientos? ¿Y los del alumno?
- En concreto ¿qué esperaba que sucediera con la estrategia de ignorarlo? ¿y con la de darle responsabilidades?
- ¿Por qué iba aumentando su tensión al pasar los meses? ¿Qué es lo que vivía/experimentaba?
- ¿Qué era lo que pretendía o esperaba exactamente cuando se entrevistó con el chico?
- ¿Podría explicarme mejor en qué consistía su cansancio y su pérdida de fuerzas?
- ¿Por qué le pidió ayuda el mismo alumno? ¿En qué tono le dirigió las palabras?

- ¿En qué consistió el papel de los compañeros en la mejora del alumno?  
¿Por qué se sintieron parte del “éxito”?
- ¿Podría describir un poco mejor este “éxito” de integración? ¿Qué significado tuvo para Ud.?

P19: “DESDE ENTONCES LA RELACIÓN CON M. HA SIDO RESPETUOSA POR AMBAS PARTES”

- Cuando hacía la hora de guardia y estaba presente M. ¿Cuál era su actitud para con él? ¿Qué pensamientos y sentimientos tenía respecto de este alumno?
- ¿Qué significado tenía para Ud. la fama del alumno?
- ¿Por qué le dio esa oportunidad a M. de ir a disculparse?
- ¿Qué pensaba cuando D. intercedía por su hermano?
- ¿Podría explicar un poco mejor cómo fue la relación con M. a partir de que le pidió disculpas? (Especialmente, cuáles eran sus sentimientos y pensamientos respecto del joven y cuáles creía/percibía en él y el comportamiento de ambos).
- ¿Qué espera Ud. de M.?
- ¿Qué lecciones “de esperanza” le ha dado este incidente?

P20: “TENÍA TODOS LOS INGREDIENTES PARA EL DESÁNIMO”

- Sus deseos de renovación (que le llevaron a escoger el IES complejo): ¿están relacionados con sus esperanzas como educador-orientador?
- Además, de las características problemáticas de los alumnos: ¿Cuáles eran “los ingredientes para el desánimo” que Ud. menciona?
- ¿Podría describir mejor la experiencia de ese “supuesto” de que “algo tenía que cambiar”? (Por ejemplo, si estaba penetrado de pensamientos: ¿Por qué había que suponerlo? ¿Qué debía cambiar? No se trata de reflexionar **hoy** acerca de ese momento sino de **describir con toda fidelidad** lo que en ese momento vivía tal como lo vivía. Si no eran reflexiones conscientes, ¿cómo eran los sentimientos de este “algo” que le mantenía “a flote”).
- Como orientador ¿transmitía un mensaje distinto al profesorado respecto a los chicos con dificultades?
- El recordar que “*aquellos chicos me necesitaban*” ¿afectó su vivencia de la esperanza?
- En qué **tono** se planteaba en aquel entonces la pregunta de “¿Qué podíamos cambiar con aquel grupo “explosivo” de alumnos cuya convivencia entre ellos, con nosotros y en sus propias clases era muy, muy difícil?” ¿Se daba alguna respuesta?
- Cuando comenzó a funcionar el “Aula flexible” (con sus altos y bajos) ¿Cuáles eran sus esperanzas?

- ¿Qué sentía y/o pensaba cada vez que se acercaba a proponer alguna actividad a un/los alumno/s? ¿De qué forma les ofrecía su ayuda?
- Al decidir ser amigo del alumno de raza gitana (dejando los objetivos más académicos por los personales): ¿encontró alguna transformación en su vivencia de la esperanza? ¿Notó algo en el chico?
- Si se mira la experiencia como un camino: ¿Puede decirse que su esperanza y/o sus esperanzas (el contenido) fueron transformándose? ¿De qué forma?
- El ver que el alumno iba mejorando hacia el final del curso: ¿qué pensamientos/sentimientos le traía?
- ¿Qué experimentó al encontrarse con el chico al año siguiente y verlo “contento”?

P21: “LA CLAVE FUE EL INTENTAR ESPERAR DE CADA UNO LO QUE ERA CAPAZ DE DAR”

- ¿Cuál era tu actitud y tu respuesta ante la actitud negativa de los alumnos ante la asignatura y ante los compañeros?
- ¿Qué pensabas y/o sentías cuando mostraban cierto interés ante la parte práctica de la materia?
- ¿Puedes explicar mejor en qué consistió esa experiencia de “esperanza educativa”?
- ¿Puedes describir lo que esperabas de este grupo de alumnos?
- ¿En qué consistió ese “intentar convencer al grupo más conflictivo”?
- ¿Cómo se concretó ese intento de “esperar de cada uno lo que era capaz de dar”?

P22: “(...) TRATARLA COMO SI NOSOTROS NO SUPIÉRAMOS NADA DE SUS ‘SUCEOS PASADOS’ ”

- ¿A qué te refieres que el trato con ella era ‘un poco delicado’?
- ¿Por qué decidisteis tratarla como si no supierais nada de los ‘sucesos pasados’?
- ¿Qué significaba esto para ti? ¿Puedes ponerme algunos ejemplos de la forma en que procurabas que se diera esto?
- ¿Cómo crees que la alumna vivió esto?
- ¿Qué significaba el que se le exigiera igual que a sus compañeros?
- ¿Puedes explicar un poco mejor este ‘tener paciencia y firmeza a la vez’ que usabas con ella? ¿Cuál era tu vivencia interior de estos encuentros?

P23: “ESTOY CONVENCIDA DE QUE SABRÁ ENCONTRAR SU CAMINO EN LA VIDA, AUNQUE NO LO VEA YO”

- ¿En qué estabas convencida de que el alumno podía cambiar?
- ¿Por qué?
- ¿De qué forma manifestabas esta convicción? ¿Cuál era la respuesta del alumno ante esto?
- ¿Recuerdas las palabras y los gestos con que alentabas al alumno? ¿Cuál era tu experiencia interior (sentimientos, pensamientos, actitudes, acerca de él y de su progreso)?
- ¿Podrías explicar mejor este convencimiento de que “sabrás encontrar su camino en la vida”?
- ¿Qué significado tiene para ti el que no “veas” esto?

P24: “YO LA IBA ALENTANDO Y ANIMANDO: CONFIABA EN ELLA”

- ¿Cuál era el contenido de las conversaciones con la alumna?
- ¿Qué motivos le daba para animarla? ¿Por qué? ¿Qué le decías? ¿Qué actitudes tenías para con ella? ¿Qué respondía la alumna? ¿Cómo?
- ¿Qué significaron para ti las mejoras de la alumna en la evaluación?
- ¿Cómo fue la experiencia de hablar con la alumna en segundo de Bachillerato? ¿Era diferente de la del año anterior?
- ¿Cuál fue tu experiencia acerca de que la alumna tuviera que repetir curso?
- ¿Qué significado tiene para ti el que ahora sea enfermera?
- ¿Qué piensas de la apreciación de la alumna acerca de tu ayuda?

P25: “NUNCA ME LO HABÍAN DICHO ASÍ”

(Sin ampliación)

P26: “(...) SEPAN QUE MI FUNCIÓN COMO PROFESOR ES DESPERTAR SU INTERÉS...”

- ¿Cuáles fueron sus pensamientos y sentimientos ante la estrategia que usó el catedrático para dividir la clase? ¿Y cuál fue la reacción de los alumnos?
- ¿Qué significaba ese “duro comienzo”, concretamente, en su vivencia personal? (¿Qué imaginaba o pensaba en ese momento de lo que sería el curso con estos alumnos?)
- ¿Por qué comentó en tono “jocoso” a sus amigos “Fijaos en lo que me espera”? ¿correspondía esto a su estado interno? ¿En qué forma?

- ¿Puede describir mejor su experiencia de cuando subió a la tarima por primera vez? (¿El que le pareciera demasiado alta tiene algo que ver con ello?, por ejemplo). ¿Cómo esperaba que reaccionaran sus nuevos alumnos ante su trabajo?
- ¿En qué tono y con qué actitud—interior y exterior—saludó a sus alumnos? ¿Por qué?
- ¿Dónde se originaba ese “compromiso” de motivarles por la asignatura? ¿Qué significaba para Ud.?
- ¿En qué se basaba esa confianza que les transmitió de adquirir una “base económica suficiente”?
- ¿Qué significa que fue un “curso bueno”?
- ¿De qué forma este comienzo ha influido en su vivencia de la esperanza como profesor?

**P27: “BUSQUÉ LA INSPIRACIÓN EN MI EXPERIENCIA PERSONAL”**

- Al pensar en “llamar a capítulo” al doctorando: ¿Qué esperaba de la entrevista y de este alumno?
- ¿Podría describir mejor cuál fue la experiencia de ese “situarse en escena” ante la respuesta no esperada por parte del alumno?
- ¿Qué esperaba conseguir apelando a su experiencia personal?
- ¿Esperaba la reacción favorable del alumno? ¿Por qué?
- ¿Cuál fue la “fuerza” que hizo que el alumno cambiará de actitud/opinión?
- ¿Cree que LAL realmente recobró la “esperanza”? ¿Cuál era el contenido de esas esperanzas del alumno? ¿y las suyas con respecto de él?
- ¿Qué ha significado la experiencia de esta entrevista para Ud.? ¿Y para el doctorando?

**P28: “¿ES ÚTIL TODO ESTE ESFUERZO?”**

- ¿Puedes definir mejor la cualidad de ese sentimiento que experimentas acerca de la utilidad de tu esfuerzo? (¿Cómo lo caracterizarías? Incertidumbre total, mezcla de sentimientos, tristeza, ira, decepción, etc...).
- ¿En qué circunstancias intentas recordar experiencias con alumnos que te reafirman sobre la utilidad de tu esfuerzo? ¿Qué efectos tienen sobre ti estos recuerdos?
- ¿Qué impresión te produjo el encuentro con esta ex alumna?
- ¿Tiene alguna relación/influencia este encuentro en la duda acerca de la utilidad de tus esfuerzos?

P29: “(...) MI PRINCIPAL OBJETIVO ES ENSEÑAR A PENSAR”

- ¿Cuál es el contenido de la *esperanza como profesora* en esta experiencia?
- ¿Qué tipo de *madurez* esperas del alumno en estas circunstancias?
- ¿Por qué te choca tanto la perspectiva de la manipulación de los alumnos? ¿Qué tiene que ver con tus esperanzas como profesora?

P30: “DECIDÍ NO PENSAR NADA Y EMPEZAR DE CERO PORQUE ME PARECIÓ QUE DEBÍA DARLE UNA OPORTUNIDAD”

- Cuando le dijiste que él se podía superar, a pesar de tu primera impresión ¿por qué lo hiciste?
- Ese abrirse a las posibilidades ¿era esencialmente por el deber de dar cuenta a la supervisora?
- Ante la actitud y los comentarios de la supervisora: ¿qué pensaste acerca del alumno?
- Cuando pensabas en los muchos condicionantes que tenía el alumno, cuáles eran tus sentimientos ante el caso, además de lo relativo a la evaluación.
- Mientras le explicabas pacientemente los datos de la *gasometría* aquella ocasión ¿Qué pensabas? ¿Cuáles eran tus sentimientos ante el joven?
- A pesar de la impresión negativa que causaba en ti ¿Qué fue lo que te hizo superar esa impresión inicial?
- ¿Qué pensaste de la actitud y de la intervención del médico?
- ¿Qué significó el hecho de que él se sintiera satisfecho de haber acertado en la *gasometría* para ti?
- ¿Por qué cuando le evaluabas le decías “tú puedes”, “eres inteligente”?
- Cuando le propusiste los nuevos días de práctica, ¿Qué esperabas de esto/del alumno?
- Al cambiar de tutora, ¿cambiaron tus aspiraciones respecto del progreso del alumno en este final de proceso?
- En qué tono le explicaste a la nueva tutora lo que habías planteado como objetivos para el alumno? ¿Y sus deficiencias?
- ¿Cómo fue posible superar la apariencia del alumno para seguir adelante con lo que te habías propuesto con él?
- La experiencia de que la otra tutora siguiera adelante con el caso ¿de qué forma afectó a tu vivencia de la esperanza respecto del alumno?
- ¿Cuál es tu experiencia de este joven concreto en el presente respecto de la esperanza pedagógica? O ¿Qué pasó con la esperanza que tenías respecto de ese joven una vez que dejaste de verle?
- ¿Era tu esperanza por el alumno referida únicamente al ámbito académico?

- ¿Qué hubiera pasado si todo acababa mal? ¿La hubieras elegido como una experiencia de esperanza?
- ¿Qué papel tuvieron en la experiencia concreta de la esperanza que ha relatado el hecho de obtener resultados positivos? ¿Qué hubiera pasado si no los hubiera constatado?

P31: “SABÍA QUE PODÍA SACAR UN BIEN PARA MI HIJO CON ESTA DECISIÓN, AUNQUE ME COSTARA TOMARLA”

- ¿Por qué estaba tan segura de que sacaría un bien para su hijo de esta decisión?
- ¿Qué esperaba de su hijo cuándo decidió dejarle estudiar sin su ayuda?
- ¿Cómo se sentía cuando él preguntaba acerca del resultado de su examen (y no le ofrecía su ayuda)?
- ¿Cómo experimentó la desilusión y el desánimo de su hijo?
- ¿Podría describir mejor el hecho de que esta experiencia le enseñara a esperar y confiar en su hijo?
- ¿Tienes algún recuerdo especial acerca de los gestos, las expresiones del rostro o el ambiente que reinaba cuando sucedió la experiencia?

P32: “LA PRUEBA COMO PROCESO DE CRECIMIENTO Y MADURACIÓN”

(Sin ampliación)

P33: “LAS SORPRESAS EN EL DÍA A DÍA”

(Sin ampliación)

P34: “DESPUÉS DE UNOS MINUTOS SIN PEDIRLE NADA, EL NIÑO APARECIÓ...”

(Sin ampliación)

P35: “NO PUEDO TENER LA SEGURIDAD AL CIEN POR CIEN, PERO ESTOY CASI CONVENCIDA DE QUE CON EL TIEMPO D. LLEGARÁ A SER UN NIÑO NORMAL”

(Sin ampliación)

P36: “CREÍAMOS QUE EL CAMBIO ERA POSIBLE”

- Cuándo cultivaba esos deseos o aspiraciones de que la institución cambie: ¿Qué imágenes en concreto venían a su mente?: ¿rostros de personas concretas? ¿Una situación imaginaria sin personas/rostros concretos? ¿Cree que hubiera desarrollado la misma esperanza si se hubiera tratado de un caso de una persona sola (por ejemplo, un alumno) en lugar de una institución?



- ¿Cuál es su experiencia de esta institución en el presente respecto de la esperanza pedagógica? O ¿Qué pasó con la esperanza que tenías respecto de esa institución una vez que dejó de pertenecer a ella?
- ¿Vivió en algún momento la “desesperanza” en su experiencia?
- ¿Qué papel tuvieron en la experiencia concreta de la esperanza que ha relatado el hecho de obtener resultados positivos? ¿Qué hubiera pasado si no los hubiera constatado?

### C. DATOS DE LOS PARTICIPANTES

---

En las siguientes tablas se recogen los datos de algunos de los participantes de la investigación. Sirven, simplemente, para ilustrar el tipo de formación, experiencia, situación, etc., de los educadores implicados. Están aquí recogidos únicamente los datos objetivos que pueden ayudar a tener una visión global del tiempo y tipo de experiencia docente de los participantes al momento de verificarse la experiencia que relatan. Como ha sido nuestro interés mantener siempre el anonimato de los participantes, no nos ha parecido necesario recabar más datos. Sin embargo, algunas de las personas participantes son figuras sobresalientes en el ámbito educativo público por su compromiso educativo. A modo de ejemplo, un par de ellos son educadores reconocidos (con una trayectoria de varias décadas) a nivel internacional por su compromiso pedagógico: uno de ellas es mundialmente conocido por sus trabajos de investigación pedagógica y otro de ellos recientemente ha sido reconocida con la “Creu Sant Jordi” (Catalunya)<sup>57</sup>

Recordamos aquí que los 36 relatos seleccionados como material experiencial son: 3 de maestros de Ed. Infantil; 14 de maestros de Primaria (incluyendo un Director del centro), 8 de profesores de secundaria y/o psicopedagogos (incluyendo la Directora de un centro de reeducación), 5 de educación superior, 5 son de madres, y uno es una experiencia institucional (de un Jefe de estudios) que afecta a un centro de educación secundaria obligatoria. El total de educadores participantes es de 21<sup>58</sup> (algunos de ellos nos

---

<sup>57</sup> “Per la seva aportació al nostre sistema educatiu, des de la dedicació a l’escola pública i com a membre rellevant de l’Associació de Mestres Rosa Sensat i de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya. I també pel conjunt de la seva producció escrita, tant pel que fa a les obres de ficció com als volums de reflexió sobre l’experiència docent” (Para mantener el anonimato, no citamos la fuente).

<sup>58</sup> Nos reservamos los datos de un par de participantes que prefieren mantener su anonimato.

ofrecieron más de una descripción). Los números entre paréntesis se usan para identificar la experiencia a la que se refieren (en el caso de que hayan escrito dos relatos).

**PARTICIPANTE 1**

1. Edad	56
2. Titulación (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	Dra. en psicología
3. Titulación actual	Dra. en psicología
4. Años y tipo de experiencia docente (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	25 años de maestra, 10 de profesora universitaria
5. Años de experiencia docente (hasta la presente fecha)	47 en distintos niveles educativos algunos simultáneamente
6. Características de centro escolar (donde se verificó la experiencia)	(1) Centro concertado (2) Centro de reeducación
7. Cargo/función ejercida en el centro (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	(1) Persona de apoyo (2) Directora del centro
8. Otras características destacables del centro/contexto escolar de la experiencia (materiales, organizativas, personales, etc.)	
9. Otros datos que considere significativos en la comprensión del relato	

## PARTICIPANTE 2

1. Edad	52 años
2. Titulación (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	5º de Filología Hispánica
3. Titulación actual	Idem
4. Años y tipo de experiencia docente (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	22 de madre. Como docente, ninguna.
5. Años de experiencia docente (hasta la presente fecha)	Idem
6. Características de centro escolar (donde se verificó la experiencia)	Ámbito familiar. Familia numerosa con 5 hijos.
7. Cargo/función ejercida en el centro (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	Madre
8. Otras características destacables del centro/contexto escolar de la experiencia (materiales, organizativas, personales, etc.)	
9. Otros datos que considere significativos en la comprensión del relato	

PARTICIPANTE 3

1. Edad	52
2. Titulación (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	(1) Licenciado en Derecho y en Economía (2) Doctor en Derecho y Economía
3. Titulación actual	(2) Doctor en Derecho y en Economía
4. Años y tipo de experiencia docente (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	(1) Me estrenaba como profesor (2) Trece
5. Años de experiencia docente (hasta la presente fecha)	27
6. Características de centro escolar (donde se verificó la experiencia)	(1) Universidad de Barcelona (2) Universidad de Castilla – La Mancha
7. Cargo/función ejercida en el centro (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	(1) Profesor Ayudante (2) Catedrático
8. Otras características destacables del centro/contexto escolar de la experiencia (materiales, organizativas, personales, etc.)	(1) Aulas masificadas (más de 200 alumnos) (2) Estrecha relación personal con el profesor ayudante
9. Otros datos que considere significativos en la comprensión del relato	

## PARTICIPANTE 4

1. Edad	42
2. Titulación (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	(1) Licenciada en Biología (2) Licenciada en Biología
3. Titulación actual	(2) Doctor en Derecho y en Economía
4. Años y tipo de experiencia docente (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	(1) Trece
5. Años de experiencia docente (hasta la presente fecha)	19 años
6. Características de centro escolar (donde se verificó la experiencia)	IES grande: 3 líneas de ESO/ 2 líneas de Bachillerato y Ciclos Formativos.
7. Cargo/función ejercida en el centro (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	Jefe de Departamento y tutora de 3º de la ESO (del grupo al que pertenece el alumno del relato).
8. Otras características destacables del centro/contexto escolar de la experiencia (materiales, organizativas, personales, etc.)	El centro estaba bien dotado de material, con buena organización pero tiene cinco edificios lo que provoca que las relaciones entre los profesores sean más difíciles porque casi no te los encuentras.
9. Otros datos que considere significativos en la comprensión del relato	—

PARTICIPANTE 5

1. Edad	49
2. Titulación (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	Doctora en Lingüística
3. Titulación actual	Doctora en Lingüística
4. Años y tipo de experiencia docente (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	10 y 15
5. Años de experiencia docente (hasta la presente fecha)	17
6. Características de centro escolar (donde se verificó la experiencia)	Facultad
7. Cargo/función ejercida en el centro (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	Profesora Titular de Universidad
8. Otras características destacables del centro/contexto escolar de la experiencia (materiales, organizativas, personales, etc.)	Las normales de una Facultad inserta en un contexto bilingüe y en una ciudad de provincia.
9. Otros datos que considere significativos en la comprensión del relato	No.

## PARTICIPANTE 6

1. Edad	30 años
2. Titulación (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	Diplomatura de magisterio (educación especial)
3. Titulación actual	Diplomatura de magisterio (educación especial)
4. Años y tipo de experiencia docente (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	( 1) Unos meses de substituta en la bolsa y el año en curso como tutora de P-3. Unos 7 años de monitora. (2) 7 años (4 de tutorías en E. Infantil y Primaria y 3 de aula d'acollida). Unos 14 años de monitora
5. Años de experiencia docente (hasta la presente fecha)	7
6. Características de centro escolar (donde se verificó la experiencia)	(1) Centro de 2 líneas de EI y EP de nivel socio-cultural medio alto en una localidad de las cercanías de Barcelona. ( 2) Centro de doble línea situado en el Eixample de Barcelona con población proveniente del Raval (barrio marginal).
7. Cargo/función ejercida en el centro (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	(1) Tutora de P-3 (2) Tutora Aula d'Acollida
8. Otras características destacables del centro/contexto escolar de la experiencia (materiales, organizativas, personales, etc.)	(1) EAP poco funcional (2) Dirección del centro con poca autoridad delante de los alumnos.
9. Otros datos que considere significativos en la comprensión del relato	(1) Gran inexperiencia de la tutora. (2) Embarazo de la tutora durante el curso (mayor cansancio, sensibilidad emocional...)

PARTICIPANTE 7

1. Edad	34 años
2. Titulación (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	Licenciada en Física
3. Titulación actual	Licenciada en Física
4. Años y tipo de experiencia docente (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	5 años de experiencia docente como profesora de secundaria (ESO y Bachillerato)
5. Años de experiencia docente (hasta la presente fecha)	8 años
6. Características de centro escolar (donde se verificó la experiencia)	Se trata de un instituto de educación secundaria público, situado en una localidad bastante grande (Valencia). El instituto dispone de tres grupos por cada curso de la ESO, Bachillerato y ciclos formativos de grado medio y de grado superior. Está situado en un barrio donde el nivel sociocultural es medio- bajo (un porcentaje bastante elevado de los padres de los alumnos se dedican a la venta ambulante).
7. Cargo/función ejercida en el centro (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	Profesora de la materia de Tecnología y jefe de departamento.
8. Otras características destacables del centro/contexto escolar de la experiencia (materiales, organizativas, personales, etc.)	El equipo directivo apoyaba en todo momento a los profesores para solucionar todo problema de disciplina. Se realizaban numerosas reuniones de coordinación para solución de conflictos.
9. Otros datos que considere significativos en la comprensión del relato	



## PARTICIPANTE 8

1. Edad	59 años
2. Titulación (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	Maestro (Profesor de EGB)
3. Titulación actual	Maestro
4. Años y tipo de experiencia docente (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	Ejerzo desde los 18 años. He sido tutor a partir de 4 de primaria, sobretodo en los cursos de séptimo y octavo de EGB. Jefe de estudios, secretario y coordinador. Soy miembro de los movimientos de renovación pedagógica de Catalunya
5. Años de experiencia docente (hasta la presente fecha)	Desde los 18 años
6. Características de centro escolar (donde se verificó la experiencia)	Centro público de infantil y primaria que acoge niños y niñas de los 3 a los 12 años
7. Cargo/función ejercida en el centro (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	Director. Clases en ciclo superior
8. Otras características destacables del centro/contexto escolar de la experiencia (materiales, organizativas, personales, etc.)	Estamos situados en la localidad... Barcelona [se han omitido los datos].
9. Otros datos que considere significativos en la comprensión del relato	Todos ellos han dejado una huella en mi y han sido acontecimientos ya que después de vivirlos me han hecho ver las cosas de manera diferente y a actuar de manera distinta a como lo hacía

PARTICIPANTE 9

1. Titulación (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación. Maestra de Enseñanza Primaria
2. Titulación actual	La misma
3. Años y tipo de experiencia docente (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	18 años
4. Años de experiencia docente (hasta la presente fecha)	20 años
5. Características de centro escolar (donde se verificó la experiencia)	Centro Escolar Rural, perteneciente a la ZONA ESCOLAR RURAL DEL BAIX MONTSENY, que consta de 3 escuelas
6. Cargo/función ejercida en el centro (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	Secretaria
7. Otras características destacables del centro/contexto escolar de la experiencia (materiales, organizativas, personales, etc.)	Por tratarse de un centro pequeño con pocos alumnos por aula y de diferentes edades, aunque parezca lo contrario, los niños/as aprenden más y también se acostumbran a estar con otros de diferentes edades.
8. Otros datos que considere significativos en la comprensión del relato	

PARTICIPANTE 10

1. Edad	34
2. Titulación (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	Maestra de Enseñanza Primaria
3. Titulación actual	Postgrado en Necesidades Educativas Especiales
4. Años y tipo de experiencia docente (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	Había trabajado 4 años hasta esa fecha como tutora en cada uno de los tres ciclos de primaria
5. Años de experiencia docente (hasta la presente fecha)	10
6. Características de centro escolar (donde se verificó la experiencia)	Centro privado de enseñanza primaria y secundaria de tres líneas
7. Cargo/función ejercida en el centro (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	Tutora de primero de primaria
8. Otras características destacables del centro/contexto escolar de la experiencia (materiales, organizativas, personales, etc.)	Contexto socio-cultural medio-alto

PARTICIPANTE 11

1. Edad	48 años
2. Titulación (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	Maestro (especialidad de Ciencias y Educación Física). Licenciado en Pedagogía (especialidad de Orientación Escolar)
3. Titulación actual	La misma
4. Años y tipo de experiencia docente (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	24 años. Estos años, especialmente dedicado profesionalmente a la especialidad de Educación Física (16 años), y los otros 8 años como tutor de P5, 1º, 2º y 3º.
5. Años de experiencia docente (hasta la presente fecha)	26 años
6. Características de centro escolar (donde se verificó la experiencia)	Centro de Educación Infantil y Primaria, de una línea. La escuela está situada en un barrio obrero del Baix Llobregat.
7. Cargo/función ejercida en el centro (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	Centro de Educación Infantil y Primaria, de una línea. La escuela está situada en un barrio obrero del Baix Llobregat.
8. Otras características destacables del centro/contexto escolar de la experiencia (materiales, organizativas, personales, etc.)	Nada especial

## PARTICIPANTE 12

1. Edad	54 años
2. Titulación (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	Doctor en Pedagogía
3. Titulación actual	Idem
4. Años y tipo de experiencia docente (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	15 años Maestro Primaria/4 años Centro de Recursos Pedagógicos/1 año orientador/4 años Profesor de Universidad
5. Años de experiencia docente (hasta la presente fecha)	Idem+13 años profesor de Universidad
6. Características de centro escolar (donde se verificó la experiencia)	IES de 2000 alumnos, con todas las enseñanzas
7. Cargo/función ejercida en el centro (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	Orientador
8. Otras características destacables del centro/contexto escolar de la experiencia (materiales, organizativas, personales, etc.)	Ubicado en el centro de la ciudad, con afluencia de alumnos desde los barrios periféricos Implantación de la LOGSE (ESO)

PARTICIPANTE 13

1. Edad	47 años
2. Titulación (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	Maestra de Enseñanza Primaria, especialista en Idioma Inglés
3. Titulación actual	La misma
4. Años y tipo de experiencia docente (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	26
5. Años de experiencia docente (hasta la presente fecha)	26
6. Características de centro escolar (donde se verificó la experiencia)	Escuela primaria pública de dos líneas con un contexto socio-económico entre medio y medio-bajo
7. Cargo/función ejercida en el centro (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	24 años como maestra-tutora que imparte todas las asignaturas y los dos últimos como maestra especialista de Inglés para todas los cursos
8. Otras características destacables del centro/contexto escolar de la experiencia (materiales, organizativas, personales, etc.)	Hay pocos alumnos inmigrantes en el centro

## PARTICIPANTE 14

1. Edad	42 (23 años en el momento de la experiencia)
2. Titulación (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	Diplomada en Educación General Básica
3. Titulación actual	La misma
4. Años y tipo de experiencia docente (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	Dos
5. Años de experiencia docente (hasta la presente fecha)	6 años
6. Características de centro escolar (donde se verificó la experiencia)	Escuela pública en el barrio de Sants, con alumnado seleccionado (no reconocido pero sí de hecho), padres de clase media-alta y con un nivel medio intelectual alto
7. Cargo/función ejercida en el centro (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	Tutora suplente de 7º de E.G.B. (12-13 años)
8. Otras características destacables del centro/contexto escolar de la experiencia (materiales, organizativas, personales, etc.)	Mucho espacio y buen equipamiento, muchos recursos en lo que se refiere a profesores de refuerzo, escuela experimental, buena coordinación entre los profesores. Había mucha coordinación con los padres y no se castigaba sin patio. Cada viernes informábamos muy brevemente a los padres de las incidencias ocurridas destacables tanto actitudinales como académicas.
9. Otros datos que considere significativos en la comprensión del relato	Eran alumnos con muchos recursos económicos e intelectuales y se realizaban tareas de investigación muy destacables. La dirección apoyaba cualquier decisión del profesorado en relación al ritmo de trabajo en el aula. En concreto aceptaba fácilmente las expulsiones de alumnos no trabajadores.

PARTICIPANTE 15

1. Edad	48 años
2. Titulación (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	Título de diplomado en profesorado de Educación General Básica y “ Mestre de Català”
3. Titulación actual	La misma que la anterior.
4. Años y tipo de experiencia docente (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	5 años dedicada a la enseñanza
5. Años de experiencia docente (hasta la presente fecha)	7 años “full time”. Además 11 años de clases particulares
6. Características de centro escolar (donde se verificó la experiencia)	Centro concertado religioso
7. Cargo/función ejercida en el centro (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	Tutora del curso y especialista de catalán y música en ciclo medio
8. Otras características destacables del centro/contexto escolar de la experiencia (materiales, organizativas, personales, etc.)	La mayoría de los niños estaban todo el día. Yo también pasaba todo el día en el colegio. La relación era muy estrecha, pues en el comedor o en el tiempo libre entraban y salían de la clase y esto permitía un conocimiento más estrecho del niño y de su entorno. La línea educativa del colegio era bastante estricta en sus normas educativas. Esto tenía sus ventajas y sus desventajas. En primer lugar, se podía trabajar bien, pues había un respeto entre alumno y profesor, y la autoridad del profesor no se cuestionaba. El inconveniente es que algunos niños más problemáticos no encajaban en dicho sistema. A nivel musical me dieron una gran libertad y conseguí a través de la música que los niños disfrutaran y desahogaran las tensiones o presiones que traían de sus hogares o fruto de la misma docencia.



## PARTICIPANTE 16

1. Edad	47 años
2. Titulación (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	Master en Antropología Social y Cultural Licenciado en Geografía e Historia Licenciado en Periodismo Maestro de Ed. Primaria
3. Titulación actual	Doctor en Antropología Social y Cultural
4. Años y tipo de experiencia docente (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	Maestro de primaria: 8 años (3 de director) Profesor de Secundaria: 15 años
5. Años de experiencia docente (hasta la presente fecha)	Maestro de primaria: 8 años (3 de director) Profesor de Secundaria: 15 años Profesor universitario: 2 años
6. Características de centro escolar (donde se verificó la experiencia)	Centro escolar situado en la periferia de Barcelona, en el cinturón metropolitano al que asistían hijos e hijas de clases trabajadoras y de familias inmigradas
7. Cargo/función ejercida en el centro (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	Profesor de Ciencias Sociales en la ESO y Jefe de Estudios
8. Otras características destacables del centro/contexto escolar de la experiencia (materiales, organizativas, personales, etc.)	Centro que se consideraba en el barrio como no pertinente para el alumnado académico. Se asociaba a altos niveles de conflictividad y a unos bajos resultados académicos.  Ocupando la posición de profesor y Jefe de Estudios realicé la tesis doctoral centrada en la experiencia escolar y social de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquies en la escuela.

PARTICIPANTE 17

1. Edad	47 (45 en el momento de la experiencia)
2. Titulación (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	Doctorado en Geografía e Historia
3. Titulación actual	Doctorado en Geografía e Historia
4. Años y tipo de experiencia docente (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	24 años como profesor
5. Años de experiencia docente (hasta la presente fecha)	26 años como profesor
6. Características de centro escolar (donde se verificó la experiencia)	Instituto de ESO en una población obrera de la periferia de Barcelona con padres de nivel intelectual y clase social media-baja
7. Cargo/función ejercida en el centro (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	Tutor de ESO
8. Otras características destacables del centro/contexto escolar de la experiencia (materiales, organizativas, personales, etc.)	Se encuentra dentro de una gama media en cuanto a equipamientos. Está situado en la periferia de la población, rodeado de vegetación y bosques. La dirección está muy implicada en mejorar el nivel educativo lo que se lleva a cabo mediante diversos proyectos y con la implicación del profesorado. Tiene entre 500 y 600 alumnos. No se imparten ciclos formativos.
9. Otros datos que considere significativos en la comprensión del relato	El profesorado mantiene un núcleo muy estable en lo que se refiere a permanencia. Dentro de la población tiene una buena valoración. El alumnado es poco conflictivo en general.

PARTICIPANTE 18

1. Edad	45 años
2. Titulación (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	Diplomatura en Enfermería y Postgrado en UCI
3. Titulación actual	La misma
4. Años y tipo de experiencia docente (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	20
5. Años de experiencia docente (hasta la presente fecha)	20
6. Características de centro escolar (donde se verificó la experiencia).	Hospital docente donde hacen sus prácticas los alumnos de último año de la diplomatura de Enfermería y los del Postgrado de UCI
7. Cargo/función ejercida en el centro (correspondiente a la fecha en que se verificó la experiencia relatada)	Enfermera tutora de prácticas
8. Otras características destacables del centro/contexto escolar de la experiencia (materiales, organizativas, personales, etc.)	

**D. ANEXOS AUDIOVISUALES (EN CD DE CONTRAPORTADA)**

---

ALGUNAS ESCENAS DE “LOS CHICOS DEL CORO”

EXTRACTOS DE ALGUNAS ENTREVISTAS CONVERSACIONALES



## ÍNDICE DE TABLAS

---

---

TABLA 1: CUATRO FACTORES EN LA MEDIACIÓN DE LOS EFECTOS DE LAS EXPECTATIVAS DE LOS PROFESORES .....	309
TABLA 2: COMPARACIÓN ENTRE ALGUNOS SIGNIFICADOS ESENCIALES DE LA ESPERANZA PEDAGÓGICA Y FACTORES DE LAS EXPECTATIVAS INTERPERSONALES.....	310
TABLA 3: COMPARACIÓN ENTRE LOS ELEMENTOS ESENCIALES DEL MÉTODO FENOMENOLÓGICO (SPIEGELBERG) Y DEL MFH DE VAN MANEN.....	344