

# LA METODOLOGÍA FENOMENOLÓGICO-HERMENÉUTICA DE M.VAN MANEN EN EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. POSIBILIDADES Y PRIMERAS EXPERIENCIAS

Raquel Ayala Carabajo<sup>1</sup>

Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad Autónoma de Barcelona

## RESUMEN

*En este artículo exponemos las nociones fundamentales (epistemología y pedagogía) del enfoque fenomenológico-hermenéutico de investigación educativa de Van Manen. Este enfoque se orienta a la descripción e interpretación de las estructuras esenciales de la experiencia vivida, así como al reconocimiento del significado e importancia pedagógica de esta experiencia. Este método constituye una aproximación coherente y rigurosa al estudio de las dimensiones éticas, relacionales y páticas de la experiencia pedagógica cotidiana difícilmente asequibles mediante los usuales enfoques de investigación. En esta contribución se expone la potencialidad y aporte singular del método para la investigación educativa y se presentan algunas nociones metodológicas y actividades básicas para la práctica investigativa. Por otra parte, se explica la aplicación de esta metodología a la investigación de la experiencia del reconocimiento pedagógico. Finalmente, se ofrece un texto fenomenológico pedagógico como resultado de esta investigación.*

**Palabras clave:** Max Van Manen — Método Fenomenológico-Hermenéutico — experiencia vivida — reconocimiento — investigación educativa

## ABSTRACT

*In this work we explain the epistemological and pedagogical basic notions of the phenomenological hermeneutical Van Manen's approach to educational research. This approach is focused on the description and interpretation of essential structures of the lived experience.*

---

1 Dirección electrónica: raquelayalac@gmail.com

*Moreover, the approach is focused on the recognition of the meaning and pedagogical importance of this experience. This is a coherent and strict way to study the pathic, relational, and ethical dimensions of the daily pedagogical experience that are difficult to reach through usual research approaches. We explain the potentiality and singular contribution of this method to educational research. Also, we show some methodological notions and basic activities for the investigational practice. Furthermore, we present the application of this methodology in an investigation about the experience of pedagogical recognition. At the end of this contribution we offer a pedagogic phenomenological text as result of this research.*

**Key words:** Max Van Manen — Phenomenological Hermeneutical Method — lived experience —recognition — educational research

## INTRODUCCIÓN

La fenomenología y la hermenéutica son dos importantes tradiciones filosóficas europeas cuyas nociones y aspectos metodológicos fundamentales están siendo desarrollados y aplicados de forma fértil en investigación. En efecto, desde hace ya algunas décadas la fenomenología hermenéutica (FH de aquí en adelante) sobresale como una metodología de investigación cualitativa muy valorada en la geografía anglosajona. Ha sido y es particularmente aplicada en la psicología y la atención sanitaria y, más recientemente, en áreas como 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). El valor fundamental de la investigación FH radica en su capacidad de acceder a la comprensión profunda de la experiencia humana investigada desde diversos ámbitos disciplinares.

En el contexto europeo el desarrollo de la fenomenología aplicada a las ciencias humanas se debe principalmente a la “Escuela de Utrecht”. Esta escuela tuvo como principal inspiración el trabajo de Husserl y de los primeros fenomenólogos, especialmente existencialistas. Levering y Van Manen (2002) hacen un estudio histórico del desarrollo del movimiento especificando que la “Escuela de Utrecht” se desarrolló en el período comprendido entre 1940 y 1970 en Los Países Bajos y Flandes. 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. En este período se desarrolló la *pedagogía fenomenológica* con Langeveld como su principal exponente. Más recientemente, las variaciones norteamericanas teórico-prácticas de la fenomenología y de la fenomenología-hermenéutica están inspiradas principalmente en el trabajo de Patricia Benner en enfermería; de Amedeo Giorgi y Clark Moustakas en psicología y de Max Van Manen en educación.

Max Van Manen, pedagogo neerlandés radicado desde hace algunos años en Canadá<sup>2</sup>, ha desarrollado y actualizado los aportes de la pedagogía fenomenológica y

---

2 Catedrático en Métodos de Investigación, Pedagogía y Estudios Curriculares del departamento de Educación Secundaria de la Universidad de Alberta (Canadá) desde 1980.

de la pedagogía hermenéutica. Se le considera el autor pionero en la formulación de la FH como metodología de investigación educativa. Aun cuando hay otros nombres 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 investigativo se extiende a las áreas de la *Salud*, de las *Humanidades* y de las *Ciencias Sociales* además de la *Educación*. Su aportación fundamental es

la traducción de la fenomenología y la hermenéutica desde la arena filosófica al contexto de la investigación educativa. Su modelo de investigación, basado en la noción de experiencia vivida, ha proporcionado una base para que los investigadores educativos puedan reflexionar sobre su propia experiencia personal como educadores, teóricos de la educación, directivos y responsables de la política educativa (Barnacle, 2004: 57).

Sin embargo, en la investigación educativa la introducción de la metodología FH se está verificando casi exclusivamente a nivel de tesis doctorales y en el contexto anglosajón. Por el contrario, en el ámbito hispanoamericano es apenas conocida y, por ende, infrautilizada. Esto es algo que afirmaban ya hace varios años Latorre, del Rincón y Arnal (1996: 221): La situación no ha cambiado desde entonces. De ahí nuestro interés en dar a conocer, al menos de forma breve e introductoria, las líneas fundamentales de la propuesta metodológica de Van Manen.

## EL MÉTODO FENOMENOLÓGICO-HERMENÉUTICO

Para introducirse en la FH de Van Manen hay que partir del hecho de que “el método de la fenomenología es que no hay método” (Van Manen, 2003: 48). En efecto, 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.). Sin embargo, aunque la fenomenología no cuenta con un ‘método’ específico convencional, sí que se desarrolla a través de un camino (*methodos*). Éste camino se inspira en la *tradicición* considerada como “un conjunto de conocimientos e ideas, una historia de vida de pensadores y autores que, si son tomados como ejemplo, constituyen tanto una fuente como una base metodológica para presentar las prácticas de investigación en ciencias humanas” (Ibíd.).

De la misma forma, este “camino” de la investigación supone una determinada orientación intelectual y actitudinal del investigador enraizada en las nociones y presupuestos de la fenomenología y la hermenéutica. El investigador FH está 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. Del mismo modo, es esencial para el investigador comprender, por ejemplo, la idea FH de la naturaleza del conocimiento —pedagógico, en este caso— y su vinculación con la práctica (Cf. Van Manen, 2003). Sólo a partir de este sustrato de ideas FH pueden ser comprendidas y asumidas las actividades de investigación.

Por su parte, el conjunto de actividades de investigación o *métodos* propuestos por Van Manen son tanto de naturaleza *empírica* como *reflexiva*. Los métodos *empíricos* se orientan a la recogida de material experiencial o de la experiencia vivida. En ellos el interés desarrollado por el investigador es más claramente descriptivo. 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*<sup>3</sup>. 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*?” (Op. cit. 80). Por su parte, los métodos *reflexivos* pretenden analizar y determinar las estructuras esenciales de la experiencia recogida. Los principales métodos reflexivos son *los análisis temáticos*, *la reflexión temática*, *la reflexión lingüística* (estudio de etimología y expresiones lingüísticas cotidianas), y *la reflexión mediante conversación*<sup>4</sup>.

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 de fondo y la forma que adopta la reflexión para llegar a captar las estructuras esenciales de la experiencia y que se inspira en el método de la reducción ideado por Husserl. Van Manen sugiere diferentes modalidades de reducción (en su página web [www.phenomenologyonline.com](http://www.phenomenologyonline.com)) susceptibles de ser aplicadas de forma simultánea y/o secuencial en la investigación. La reducción *eidética*, por ejemplo, se ejercita particularmente en la *reflexión temática* a la hora de determinar los temas que pertenecen esencialmente al fenómeno. Por su parte, la *vocatio* recoge el conjunto de estrategias de escritura que usa el investigador para revelar de forma convincente, mediante un *texto fenomenológico* la naturaleza y la importancia del fenómeno estudiado.

---

3 Es necesario, aunque sea brevemente, distinguir entre la *entrevista conversacional* y otras modalidades de entrevista en investigación cualitativa como la *entrevista en profundidad* (la más afín) y entre la *observación de cerca* y la *observación participante*. 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. En esta entrevista se recoge la *interpretación* que la persona tiene acerca de la experiencia. Por el contrario, la entrevista conversacional aspira a obtener el *significado vivido* de determinada experiencia prescindiendo de las interpretaciones subjetivas acerca de ella. Por otra parte, la *observación de cerca* pretende 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 formularse 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* (cf. Van Manen, 2003).

4 Para profundizar en cada uno de los métodos y en el enfoque de investigación en general remitimos al lector al texto metodológico fundamental de Van Manen (2003) y a nuestra tesina (2007).

## APORTACIÓN ÚNICA Y ESENCIAL A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Una mirada atenta a nuestra experiencia pedagógica cotidiana nos permite descubrir que todas las acciones, situaciones y las relaciones que vivimos con los menores tienen una naturaleza pática, relacional, ética y conversacional. De forma permanente, apremiante o sutil, los educadores nos vemos requeridos a actuar en cada momento según lo “bueno”, lo “correcto” y lo “mejor” para este niño o estos niños en particular, según sus circunstancias concretas. Todo esto se vive como intercambio personal, donde el lenguaje y la comunicación —verbal y no verbal— juegan un papel decisivo. Y, en todo tiempo, se dan y reciben contenidos que son esencialmente de naturaleza *pática* (de “pathic” derivado de “pathos”); diferente al conocimiento de naturaleza cognitiva, intelectual, técnica. El conocimiento pático es accional, situacional, corporal y relacional, esto es, reside en nuestras acciones, en los ambientes en que vivimos, en nuestro cuerpo y en la relación con los demás (Cf. Van Manen, 2002b: 219 y Ayala, 2007: 112 y ss.).

Esta naturaleza de la experiencia pedagógica explica por qué para el estudio de ciertos fenómenos resulta inadecuada la opción de enfoques de investigación centrados en la obtención y el desarrollo de conocimiento de naturaleza lógico-formal y/o técnica. Por ende, es necesario hallar vías de investigación y teorización adecuadas para *aprehender* y desarrollar conocimiento relevante sobre los aspectos esenciales de la experiencia pedagógica. En este sentido, la FH constituye una aproximación rigurosa y especialmente fructífera para alcanzar este objetivo. En realidad, únicamente la FH nos ofrece la posibilidad de adentrarnos en la naturaleza normativa, pática, prerreflexiva, situacional y conversacional de esta experiencia humana. 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. En este sentido, responde a la necesidad de que la investigación educativa consolide, desde un pluralismo metodológico, una forma de construir las ciencias pedagógicas que implique una mejora real para la educación y, por ende, al desarrollo humano (cf. Bartolomé, 2000: 22).

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 juicio del autor, la investigación y teorización pedagógica actual tiene algunas deficiencias: a) Confunde el discurso esencialmente pedagógico con el discurso de otras áreas disciplinares; b) Tiende a la abstracción y, de esta forma, pierde el contacto con el mundo infantil real; c) No percibe que se está dando una *erosión* general del significado pedagógico en el mundo de la vida cotidiana (Cf. Van Manen, 2003: 151 y ss.).

Por su parte, la FH asume como punto de partida y de llegada de la investigación el *mundo de la vida*. Este *mundo de la vida* es “el 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: 27). De esta forma aspira contrarrestar la tendencia a la excesiva abstracción teórica y alineación de la vida real a la que tiende la teoría pedagógica. La FH estudia el *mundo de la vida* mediante métodos de reflexión y escritura que acceden tanto a las dimensiones páticas como lógicas del

conocimiento. Además, es necesario destacar que desde este enfoque no se plantean “problemas a resolver” sino interrogantes acerca del significado y sentido de determinada experiencia. En efecto, 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/experimentar/vivir...?*

Del mismo modo, la FH aspira a responder a otra exigencia crucial de la pedagogía: desarrollar conocimiento pertinente que capacite al educador para afrontar lo particular y único de las situaciones educativas vividas con cada niño. Para ello, se propone desarrollar 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” (Op. cit. 25). El propósito no es generalizar conocimientos, probar hipótesis, elaborar leyes, establecer relaciones entre variables, etc. Su contribución consiste en la profundización de los significados esenciales de la experiencia pedagógica. A nivel formal, el investigador llega a elaborar “una descripción (textual) estimulante y evocativa de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas tal como las conocemos en el mundo de la vida” (Op. cit. 37).

En último término, la reflexión-teorización que propone Van Manen es *solicitud pedagógica*, esto es, el esfuerzo por mantener una orientación firme hacia el bien y hacia lo mejor en nuestra vida con los niños y jóvenes a quienes educamos. En coherencia con esto, la competencia docente supone el desarrollo del *tacto pedagógico*<sup>5</sup>. Se trata de una competencia pedagógica esencial: “saber cómo actuar con acierto y cautela en situaciones pedagógicas, partiendo de un carácter reflexivo minuciosamente labrado” (Van Manen, 2003: 26).

### **La experiencia humana al descubierto**

Todo lo expuesto hasta aquí pone de manifiesto que toda disciplina que aspira a obtener una comprensión profunda de la experiencia humana encuentra en el método FH una vía privilegiada y rigurosa de investigación. Algunos ejemplos de investigaciones realizadas en la última década pueden ayudarnos a obtener una idea del tipo de experiencias susceptibles de ser abordadas. En el campo de la atención sanitaria, Berg, Skott y Danielson (2006) investigan *la relación de cuidado* entre los pacientes y enfermeras; Jansson y otros (2002) exploran el fenómeno de *la comunicación* entre pacientes que padecen derrame cerebral-afasia y el personal sanitario; Söderhamn e Itvall (2003) estudian *la influencia de las enfermeras en la calidad de la atención* ofrecida para paliar el dolor post-operatorio; Wigert, Johansson, Berg, y Helletröm (2006) describen la experiencia de *la separación* por parte de las madres que deben internar sus hijos en una unidad de cuidado intensivo neonatal. Por otra parte, en el campo de la psicología Bullington (2006) investiga cómo las personas mayores experimentan *el envejecimiento de su cuerpo* y

---

5 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



cómo estas experiencias afectan su sentido de *la identidad*, Elvin-Nowak (1999) explora la experiencia de *la culpabilidad* en las madres que se sienten fracasadas en el cumplimiento de varias responsabilidades simultáneas.

En el campo educativo los trabajos principales son las investigaciones llevadas a cabo por el mismo Van Manen. Éstas están expuestas en muchos de sus libros y artículos. Algunas de las experiencias que el autor ha tratado 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* (Ver algunos artículos en [www.phenomenologyonline.com](http://www.phenomenologyonline.com)). De la misma forma son ilustrativos los trabajos dirigidos por el mismo Van Manen a nivel de disertaciones y tesis doctorales.

Cabe destacar que el mayor volumen de investigaciones FH en educación corresponde justamente 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. Por nuestra parte, basándonos integralmente en su concepción del método y en las actividades de investigación que propone (estudiadas en profundidad en Ayala, 2007), hemos emprendido un primer acercamiento FH a la experiencia del reconocimiento pedagógico.

## DESVELANDO EL RECONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

Van Manen afirma que “existe una diferencia entre aprehender intelectualmente el proyecto de la fenomenología y entenderlo ‘desde dentro’ (...) Una comprensión real de ésta sólo puede lograrse ‘haciéndola activamente’ ” (Van Manen, 2003: 26). Podemos corroborar ampliamente esta afirmación. Sin embargo, puede apuntarse también que esta comprensión teórica se favorece al conocer de cerca una aplicación del método.

Por este motivo, a continuación exponemos de forma sucinta nuestra investigación FH de la experiencia del *reconocimiento* que los educadores ofrecen a los niños o jóvenes. Se trata de un fenómeno que nos cuestionaba personalmente. Gracias a este estudio nos aproximamos a la comprensión de su naturaleza esencial y del significado e importancia que tiene el reconocimiento en la práctica pedagógica. Una idea global de las fases seguidas en el desarrollo de la metodología es la que se obtiene en la Tabla 1.

TABLA 1  
 FASES DEL MÉTODO FENOMENOLÓGICO-HERMENÉUTICA (ESTUDIO DEL  
 RECONOCIMIENTO PEDAGÓGICO)

Fase	Contenido	Actividades
I (+ Descripción)	Recoger la experiencia vivida (directamente)	-Descripciones personales anecdóticas -Protocolos de experiencia personal de maestras (anécdotas)
II (+Interpretación)	Recoger la experiencia vivida (indirectamente)	-Entrevistas conversacionales -Autobiografía -Película documental
	Reflexionar acerca de la experiencia vivida	-Entrevistas conversacionales -Análisis temático y uso de diversos métodos de reducción. -Redacción de transformaciones lingüísticas
III (Descripción +Interpretación)	Escribir -Reflexionar acerca de la experiencia vivida	-Elaboración del texto fenomenológico -Revisión de documentación fenomenológica

a) *Recoger la experiencia vivida*. Esta etapa de naturaleza más descriptiva integró el proceso de recogida de la experiencia vivida desde fuentes diversas: *relatos de la experiencia personal, protocolos de la experiencia de algunas maestras, entrevistas conversacionales, relatos auto-biográficos, y observación-descripción de un documental*. Iniciamos la investigación con la escritura de anécdotas, un instrumento metodológico usual en FH. En primer lugar, recogimos anécdotas personales acerca de la experiencia del reconocimiento. A continuación, solicitamos la escritura de anécdotas a varias maestras cuya experiencia parecía particularmente interesante en relación a este fenómeno. Cabe destacar que a pesar de que la escritura de relatos de otros (*protocolos*) se considera uno de los métodos más ricos en la FH propuesta por Van Manen, tiene como contrapartida la dificultad de obtener relatos realmente adecuados desde el punto de vista fenomenológico. En efecto, lo que se aspira es que las descripciones obtenidas estén libres de interpretaciones causales, explicaciones teóricas, detalles circunstanciales poco relevantes y valoraciones subjetivas. Por este motivo, la escritura de protocolos por parte de los participantes debe ser adecuadamente orientada. En nuestro caso, ofrecimos a las maestras, entre otras recomendaciones:

- Describe la experiencia tal como la has vivido. Evita escribir explicaciones causales (como por ejemplo, “yo creo que esto se debe a...”), generalizaciones (“supongo que por eso...”) o interpretaciones abstractas (“como se sabe...”).
- Describe la experiencia “desde dentro”: lo que pensabas y sentías en ese momento.

Un ejemplo de los protocolos obtenidos, en su primera versión, es el siguiente:



*“Le nombré mi secretario...”*

*“J.C. es un alumno repetidor que tenía dos años, creo, más que sus compañeros. Estaba muy desmotivado: tenía problemas de aprendizaje. Su forma de sentarse denotaba apatía a todo lo que era escolar. Un día me fijé en que había hecho la letra muy bien hecha y le felicité. Bromeando le dije que esa letra no la había hecho él, pero él me insistía en que sí la había hecho él. Le nombré mi secretario y este “pequeño” acontecimiento fue el principio de un cambio en aquel niño que empezó a sentirse importante en algo y que era alguien muy importante para su profesora y compañeros”. (Anécdota contada por una maestra de Tercero de Primaria).*

Un segundo momento de esta actividad fue la ampliación y reescritura de anécdotas. En una nueva entrevista intentamos constatar la “fidelidad” del relato a la experiencia vivida por las personas y profundizar en la misma. Para la obtención de contenido relevante y responder las cuestiones fundamentales (*¿Cómo es la experiencia del reconocimiento? ¿Cuál es su valor pedagógico?*), formulamos una guía de preguntas a partir del análisis de cada protocolo. A la maestra de la anécdota que hemos incluido aquí, por ejemplo, le preguntamos: *“¿Qué crees que sintió o pensó cuando le nombraste ‘secretario’? ¿Cómo surgió esta idea? ¿Esperabas que funcionara?”*. A partir de lo obtenido, reformulamos la anécdota integrando lo más relevante desde el punto de vista del significado “vivido” descartando lo accesorio. En todo momento procuramos mantener la fidelidad a la experiencia de la persona: usando sus mismas palabras y el sentido que a ellas les dio. Un ejemplo de esto es la ampliación de la anécdota anterior:

*“Le nombré mi ‘secretario’...”*

*“J.C. era un alumno repetidor (estaba en Tercero) que tenía dos años, creo, más que sus compañeros. Además de que era repetidor, iba mal en todo. Estaba muy desmotivado por sus problemas de aprendizaje. Y tenía muchos problemas familiares. Su forma de sentarse denotaba apatía a todo lo que era escolar. Además, todos los de la clase lo tenían un poco “de lado”.*

*Un día me fijé en que había hecho la letra un poco mejor y le felicité. Bromeando le dije que esa letra no la había hecho él. Le dije: “¡No puede ser que lo hayas hecho tú!” y él se defendió diciendo: “¡Seño: de verdad que la he hecho yo!”. Los demás niños también lo defendieron diciendo: “¡Sí que lo ha hecho!”. El mismo niño parecía extrañado de haberlo bien porque estaba acostumbrado a hacerlo todo mal. Luego, cuando le hablé “en serio”, parecía que no se lo creía, en su rostro se veía reflejado algo así como: “¡Hala, sé hacer cosas bien! Estaba contentísimo. Su expresión era como si pensara: “¡menos mal que sé hacer algo bien!”. Le nombré mi ‘secretario’. Este cargo implicaba que tendría que escribir tanto en la pizarra como en algún papel si yo se lo pedía. Me salió muy espontáneo. Es que llevaba a este niño en la cabeza: “¡Pobre: no aprende!”. Cuando tienes a un niño así sufres: no sabes cómo ayudarlo. Al nombrarle ‘secretario’ vi que se sintió importante sobre todo de cara a los demás niños de la clase. Los demás niños reaccionaron bien. Sin envidia, porque ya veían que él tenía muchos problemas, que no era muy capaz... Yo también me sentí contentísima de haber actuado así. A partir de aquel momento el niño podía ir a su casa sabiendo que podía hacer algo bien.*

*Este “pequeño” acontecimiento fue el principio de un cambio en aquel niño que empezó a sentirse importante en algo y que era alguien muy importante para su profesora y compañeros. En realidad, lo que cambió en este niño fue la actitud en la clase. Aquel día hizo la letra un poquito mejor, pero a partir de entonces se esforzaba mucho y al final acabó con una letra preciosa. Creo que lo hacía para no decepcionarme... Como yo se lo había dicho delante de todos... Como te quieren no pueden defraudarte, ni a la profesora ni a los compañeros. Esta experiencia para mí ha significado mucho. Porque desde entonces lo he seguido haciendo así. Lo que intento es que cada persona saque su punto fuerte: si lo descubro lo potencio”.*  
(Reelaboración de la anécdota contada por una maestra de Tercero de Primaria)

En nuestra investigación, recurrimos también al estudio de otras fuentes de material experiencial. Observamos y describimos una escena de la película documental “Être et Avoir” (Ser y Tener) de Nicolás Philliber: una sesión real de lecto-escritura con niños pequeños en una escuela unitaria. Juntamente con eso, recogimos algunos fragmentos de los relatos autobiográficos de la fenomenóloga *Edith Stein* (AAVV, 2005) que narran sus experiencias relacionadas con el reconocimiento: vivencias infantiles y como alumna de doctorado de E. Husserl.

b) *Reflexionar acerca de la experiencia vivida*. En esta etapa el esfuerzo se concentró en la reflexión e interpretación del material experiencial. Para ello realizamos, en primer lugar, el *análisis temático* (Ayala, 2007: 171-175 y Van Manen, 2003: 108-113). En el nivel más general de este análisis (*reflexión macro-temática*) se detecta la *frase sentenciosa* que pretende captar el significado fundamental o la importancia del texto como un todo (*aproximación holística y sentenciosa*). En el siguiente nivel (*reflexión micro-temática*) se aplicó la *aproximación selectiva o de marcaje* y la *aproximación detallada o línea a línea* para obtener un conjunto de frases que “capturaran”, por así decirlo, los significados esenciales de la experiencia<sup>6</sup>. Los siguientes fragmentos relativos a la anécdota presentada más arriba ejemplifican este análisis:

*En un niño con una larga experiencia de fracaso escolar puede darse un cambio radical de actitud hacia el aprendizaje si se le reconoce alguna habilidad y se le concede la oportunidad de demostrarla ante los demás (Análisis macro-temático).*

*“(...) Me fijé en que había hecho la letra un poco mejor y le felicité”. El reconocimiento requiere una percepción sensible de los aspectos positivos de los niños o jóvenes. Especialmente si tienen un desempeño pobre en aspectos que son fundamentales para los demás (Análisis micro-temático).*

*“Bromeando le dije que esa letra no la había hecho él”. Reconocer es dejar en evidencia o manifiesto que algo sobresale (Análisis Micro-temático).*

---

<sup>6</sup> Cabe destacar que los análisis temáticos difieren de otros procedimientos de análisis de texto, como el *Análisis de contenido*. En efecto, mientras que los primeros tienen como finalidad extraer *temas esenciales*, los segundos se orientan a la obtención de significado implícito proveniente de las prácticas sociales y cognitivas. Así también, mientras que los primeros consiguen su fin mediante la *reflexión* y diferentes formas de *reducción*, los segundos emplean un conjunto de procedimientos interpretativos basados en técnicas cualitativas (categorías) o cuantitativas (estadísticas) (Cf. Piñuel, 2002 acerca los *Análisis de contenido*).

A medida que se desenvolvía este análisis, se verificó la **redacción de transformaciones lingüísticas**. Esto significó recoger en párrafos más sensibles, desde el punto de vista fenomenológico, los temas y afirmaciones temáticas reunidas hasta el momento. Es de destacar que “redactar transformaciones lingüísticas no es un procedimiento mecánico: se trata más bien de un proceso hermenéutico y creativo” (Van Manen, 2003: 113). Un ejemplo de esta actividad es el siguiente fragmento (borrador del texto definitivo):

*“El reconocimiento alcanza sus dimensiones más profundas cuando se dirige hacia lo ‘único’ de cada persona. Cada niño necesita ser reconocido y no de forma fácil o rutinaria o ‘fácil’. Un verdadero educador (padre o profesor) aprende a encontrar siempre motivos auténticos para reconocer a todos sus niños. Pero estos motivos no tienen por qué ser acontecimientos extraordinarios: los pequeños progresos de cada día, que para muchos niños suponen un auténtico esfuerzo, son suficientes”.*

Una vez extraídos los significados que “aparentemente” son esenciales es necesario cuestionarlos a fondo: *¿Es “esto” realmente un rasgo esencial de la experiencia del reconocimiento?* Para responder a esta cuestión llevamos a cabo la **reducción eidética** con cada una de las afirmaciones hechas en el análisis temático. Mediante el método de la **variación imaginativa** (Van Manen, 2003: 125) probamos la relación *esencial* o *accidental* de un tema con el fenómeno del reconocimiento. Se trata de realizar un esfuerzo imaginativo de supresión hipotética de un tema que aparenta ser esencial para el *ser* del fenómeno mismo. Un ejemplo de este ejercicio es el siguiente fragmento:

**Lo público.** La primera afirmación que queremos “poner entre paréntesis” es la de que “la experiencia del reconocimiento es más intensa cuando se vive ante otros”. Aquí está implícita otra idea que ha surgido en el estudio de los relatos: “el reconocimiento es tal si, de alguna forma, se hace público o se hace en público”. Por tanto, usando la **variación imaginativa** conjeturemos que eliminamos la dimensión “pública” del reconocimiento, imaginando que esta experiencia se produce en situaciones donde tan sólo están presentes el niño y el profesor (o el padre): *¿sigue siendo posible experimentar reconocimiento?* La respuesta es sí. De hecho, las anécdotas T1 y T5 recogen experiencias de reconocimiento donde no está presente más que una joven y un adulto. Por tanto, el hecho de que no se haga público no afecta a que la persona pueda sentirse realmente reconocida. Sin embargo, es cierto que en algunas situaciones la experiencia de ser reconocido en público puede ser vivida con mayor intensidad (Los “reconocimientos” importantes, en el plano académico, profesional, deportivo, etc., suelen ser en público). Esto, probablemente, esté relacionado con factores psicológicos y sociales que no intentaremos dilucidar aquí. Para vivir la experiencia del reconocimiento no es necesario “lo público”. Por el contrario, “lo público” puede hacer que una situación donde haya el propósito de reconocer a alguien pierda su significado para la propia persona que lo recibe. Por ejemplo, esto les sucede a ciertos adolescentes que son reconocidos delante de sus compañeros: dependiendo de quién, por qué, cómo, cuándo, etc. se le reconozca, la experiencia puede resultar —paradójicamente— “humillante”. Y no podemos olvidar la influencia socio-cultural: estamos inmersos en la atmósfera competitiva de nuestra sociedad occidental y es evidente que hay otros significados implícitos en la consideración de “lo público”. Pero todas

*estas reflexiones tan sólo nos sirven para corroborar nuestra afirmación de que lo “público” no es una estructura esencial de la experiencia del reconocimiento.*

En la *reducción heurística* nuestro esfuerzo reflexivo se orientó a la detección de los presupuestos, prejuicios (positivos o negativos), ideas personales infundadas, etc., que actuaban en esta fase interpretativa. Una vez explicitadas, estas ideas se someten a una *autoconciencia crítica* que descubre su naturaleza psicológica o ideológica. De esta forma se consigue una *apertura* genuina al fenómeno objeto de estudio. Un ejemplo de este cuestionamiento es el siguiente:

“Lo fácil: Hay niños que necesitan que se les “faciliten” experiencias de reconocimiento. La pregunta que hacemos aquí es: ¿puede ser auténtico el reconocimiento si se dan “facilidades” para que el niño llegue a obtenerlo? Podemos acordar, de momento, que sí. Esto se debe a que hemos dicho ya que el reconocimiento es una experiencia que tiene valor en sí misma, que lo que se reconoce es el esfuerzo y lo bueno que se hace. En la experiencia que se narra en T8 la maestra presenta una tarea sencilla (suponemos que en comparación con la que podía hacer la mayoría de los niños de la clase) pero que para el niño era un auténtico reto: porque él tenía dificultades y porque la situación era emocionalmente difícil para él. El dar “facilidades” no implica que sea fácil o que no haya esfuerzo, tan sólo que el educador adapte las dificultades al nivel de exigencia que el niño, probablemente, podrá superar (aunque sea con su misma ayuda). Entonces, podemos decir que se trata de reconocimiento auténtico si el profesor facilita la tarea del niño si esto no implica eximirle del esfuerzo personal. Por tanto, también podemos decir que “lo fácil” no va ligado al auténtico reconocimiento pedagógico.”

c) *Escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida.* Durante el proceso reflexivo y, de forma intensiva, al finalizar el mismo, redactamos *el texto fenomenológico*<sup>7</sup> recogiendo los hallazgos de la investigación. El objetivo de la investigación fenomenológico-hermenéutica desde la perspectiva de Van Manen es el de “elaborar una descripción (textual) estimulante y evocativa de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas tal como las conocemos en el mundo de la vida” (Van Manen, 2003: 37). Este texto debe ser capaz de expresar tal mismo tiempo significado de tipo cognitivo o expositivo y significado no cognitivo. En el primer caso se trata de las significaciones semánticas de las palabras y discursos en el habla y la escritura y en el segundo caso nos referimos a la cualidad expresiva de los textos que Van Manen (1996: 19) asemeja al *sentido musical*. En esta dimensión no-cognitiva o pática se requiere la participación del lenguaje poético prestando atención al “cómo” se escribe.

Con el texto fenomenológico se pretende llevar al lector a experimentar una especie de “epifanía” de significado. Es decir, el texto debe provocar “un efecto transformativo de forma que su significado más profundo haga un llamamiento edificante al yo del

---

<sup>7</sup> El texto fenomenológico que presentamos al final de esta contribución es un extracto del original.

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” (1997: 364).

Además, en la última fase de la investigación se realizó una *revisión de fuentes fenomenológicas* o confrontación de nuestro trabajo final con otros estudios fenomenológicos acerca del reconocimiento. Esto lo realizamos con los breves textos que acerca de esta experiencia ha publicado Van Manen (2002 y 2004). En esta confrontación hallamos tanto coincidencias como no-coincidencias con las reflexiones del autor. Con todo, nuestro texto y comprensión final sobre la experiencia de ofrecer y recibir reconocimiento pedagógico se ha enriquecido al entrar en “diálogo” con una descripción fenomenológica penetrante.

## TEXTO FENOMENOLÓGICO-HERMENÉUTICO

### El reconocimiento pedagógico

*“Se trata de sus primeras clases de pintura ‘en serio’ y está muy contenta (...). Ayer me llamó ella para que viera lo que había pintado. Era una graciosa composición de elementos naturales (hojas, ramas, flores) que copió sobre la cartulina. Era una buena copia. Le dije calurosamente “¡Que bien está! ¡Qué bonito!”. Ella parecía complacida. Me enseñó sus modelos uno a uno y me comentó que habían perdido el color con el tiempo, que había aprendido que era mejor pintar el mismo día que recogía las muestras... Me enseñó dos hojas similares que proyectaba pintar (...) Hablamos con naturalidad, me señalaba los fragmentos que más le gustaban y yo convenía con ella que eran ‘los mejores’ (en realidad no tenía preferencia por ninguno). Le señalé un detalle que mostraba su dominio de la pintura: una sombra de una flor que era muy natural y “sin manchas” y ella asintió (...). Yo me sentí, por primera vez, ‘apropiada’ en mi forma de reconocer su trabajo. Pero, ¿a qué se debía esto? ¿A qué ella sentía una satisfacción personal que era ‘su propio reconocimiento? ¿Es que el reconocimiento del educador depende de la propia percepción del joven (o del niño) respecto de su trabajo?” (Una anécdota personal, febrero de 2007).*

En realidad, al reflexionar acerca de esta experiencia, y preguntarme: ¿de qué depende que esta joven se sienta reconocida? y ¿qué puedo hacer para que mi forma de reconocerle sea auténticamente pedagógica?, lo que realmente estoy intentando descubrir es la verdadera naturaleza del reconocimiento. Porque, ¿en qué consiste realmente reconocer?, ¿en qué consiste realmente sentirse reconocido?, ¿cuál es el contenido del reconocimiento?, ¿existen condiciones que sean tan necesarias que sin ellas no se verifique una experiencia auténtica de ser reconocido?, ¿quién reconoce realmente?, ¿qué importancia tiene el ser reconocido en la vida de los niños y de los jóvenes a quienes educamos?... Todas son cuestiones que nos llevan a reflexionar acerca de lo que sucede realmente en nuestra relación y convivencia pedagógica con los menores de quienes somos responsables.

### *La verdadera naturaleza del reconocimiento*

En nuestra vida cotidiana es fácil observar que el deseo de ser reconocido se manifiesta como una necesidad (a veces imperiosa...) que experimenta toda persona. Reflexionando más en profundidad, encontramos que debajo de su ropaje de "necesidad afectiva" —que parece afectarnos a todos, grandes y pequeños— se desvela una forma de necesidad más profunda: la necesidad (¿ética?, ¿profundamente humana?) de ser reconocido como persona que vale. Ésta es una experiencia innegable e inevitable (...).

En la dimensión pedagógica de nuestra existencia como padres o profesores, esta naturaleza de necesidad que tiene el reconocimiento cobra un nuevo valor. En efecto, los menores de quienes somos responsables —como seres abiertos a la indeterminación— necesitan tener un punto de referencia fundamental para aprender a valorar, prácticamente, todo: a sí mismos, a los demás, a lo que hacen y al mundo en que vivimos.

La experiencia del reconocimiento tiene valor en sí misma. Justamente por esto, es por lo que pierde todo sentido pedagógico cuando se concibe y ejercita como un medio para otros fines ajenos a los intereses verdaderos de los niños. En realidad, si se usara el reconocimiento como medio y con fines no educativos perdería su esencia. Sería, por ejemplo, chantaje (si el adulto lo usa para conseguir su beneficio personal o un objetivo no relacionado con el interés del niño), o adulación (si lo usa para ganarse el afecto del niño sólo por el afecto), o una forma sutil de abuso (si lo usa para poner en evidencia al resto de los niños)... pero no reconocimiento.

*"Un día me fijé en que había hecho la letra un poco mejor y le felicité. Bromeando le dije que esa letra no la había hecho él. Le dije '¡No puede ser que lo hayas hecho tú!' y el se defendió diciendo: '¡Seño: de verdad que la he hecho yo!'. Los demás niños también lo defendieron diciendo: '¡Sí que lo ha hecho!'". El mismo niño parecía extrañado de haberlo hecho bien porque estaba acostumbrado a hacerlo todo mal. Luego, cuando le hablé 'en serio', parecía que no se lo creía. En su rostro se veía reflejado algo así como: '¡Hala, sé hacer cosas bien!'. Estaba contentísimo. Su expresión era como si pensara: '¡menos mal que sé hacer algo bien!' "* (Anécdota contada por una maestra de tercero de primaria).

Cada momento de esfuerzo es trascendente si constituye (en ese pequeño instante de nuestra vida) todo lo que podemos hacer... Más aún, cuando "aquello" parece ser lo único "bueno" que somos capaces de hacer. Esta maestra sensible de la anécdota que acabamos de leer ha sido capaz de captar, ¡afortunadamente para el niño!, que allí había una gran ocasión para el reconocimiento. Si ahondamos en esta u otras experiencias pedagógicas (las vividas en primera persona o aquellas de las que hemos sido "testigos"), podemos distinguir que el motivo o contenido esencial de toda experiencia de reconocimiento es el esfuerzo que pone la persona en la consecución de algo considerado "bueno" o "correcto". Sí; lo que importa es esta inversión de esfuerzo personal aun cuando lo alcanzado sea "mínimo" o algo



sencillo. Realmente, nos equivocamos cuando consideramos que lo único digno de ser reconocido es lo extra-ordinario o sobresaliente. ¡Cuántos niños pasan demasiado tiempo sin vivir la experiencia de ser reconocidos por algo positivo o bueno, aun cuando sea ordinario!

Es cierto que, pedagógicamente hablando, reconocer la falta de esfuerzo no es posible. Sin embargo, puede ser que determinados logros “mínimos” (y alcanzados con ayuda del educador...) sean suficiente “razón” para ofrecer reconocimiento. La maestra del relato anterior ha sabido captar una cosa esencial: que la medida de lo bueno que seamos capaces de hacer con nuestro esfuerzo... ¡es personal! Reconocer de verdad es, justamente, *reconocer* el valor que tiene *la persona* que tenemos delante. En su dimensión más profunda, reconocer es respetar que la persona sea diferente y que lo suyo “también vale”. Más aún, reconocer es como “alegrarse” con esta persona por el hecho de que sea singular, de que sea lo que es.

Cuando hablamos del esfuerzo como contenido parece que nos contradecemos y dejamos en segundo plano a la persona. Es todo lo contrario: lo más importante es la *persona*. Sin embargo, el reconocimiento no se produce “en el vacío” o porque sí; siempre hay, necesariamente, un contenido o un motivo. Y este motivo “incrementa” o “muestra”, por así decirlo, la importancia de la persona. Y, como cada niño necesita ser reconocido, un verdadero educador (padre o profesor) aprende a encontrar siempre motivos auténticos para reconocer a todos sus niños. Alguien podría objetar que hay ciertos niños o jóvenes, especialmente dotados con alguna cualidad o habilidad personal, que parece que no necesitan cumplir con el “requisito” del esfuerzo para recibir continuas muestras de reconocimiento. Pero, ¿cuál es realmente la experiencia vivida por el menor?

*“Toda la familia me caracterizó desde la más tierna infancia sobre todo por dos cualidades: se me reprochaba el ser ambiciosa (con toda razón) y me llamaban con énfasis la ‘lista’ Edith. Ambas cosas me dolían mucho. La segunda, porque interpretaba que lo decían pensando que yo me lo creía; además, me parecía que se indicaba que solamente era lista. Y, sin embargo, yo sabía desde los primeros años de mi vida que era mucho más importante ser buena que lista (...)”* (De los relatos auto-biográficos de Edith Stein en AAVV, 2005: 22).

Conviene reflexionar atentamente acerca de esto porque lo que puede suceder en estas circunstancias es que ni los adultos estén ofreciendo un reconocimiento realmente significativo —teniendo en cuenta la naturaleza esencial de esta experiencia— ni los afectados se sientan realmente valorados en su *persona*. En el fondo, todos comprendemos que lo valioso no son los resultados y tampoco lo que sobresale sin mayores esfuerzos... Los niños también lo comprenden, pero hay que ayudarles a poner el acento en aquello que vale la pena ser reconocido.

Claro está, el educador ofrecerá reconocimiento para aquello que él mismo concebía como bueno o “correcto”. Esto es un hecho con consecuencias importantes y prácticas para nuestra vida pedagógica: mediante el reconocimiento un educador va modelando lo que el niño (especialmente) o el joven aprenderá a juzgar como bueno, como deseable, como correcto. Ciertamente el niño participa con sus puntos de vista y

valores particulares. Pero, aunque en algunas ocasiones el educador confirme al niño su percepción acerca del valor de su esfuerzo, este hecho no es esencial para que se de el reconocimiento. La mirada del profesor es más experta respecto de la tarea, del niño, de la situación, de los condicionantes, de los objetivos... El niño o el joven no siempre "tiene la razón" y no hay por qué ceder en estos casos. Dicho de otro modo, un educador al reconocer no tiene que confirmar necesariamente la percepción del niño acerca de su desempeño y acerca de sí mismo. Si ha de confirmarle que lo que hace está bien o es bueno (o lo contrario)... esto depende de su responsabilidad como educador. Además, el auténtico reconocimiento pedagógico es siempre veraz. Aun cuando algún educador pueda acudir a la exageración para ampliar el "efecto" de lo que el niño logra, no debe confundirse con la simulación.

En la vivencia del reconocimiento pedagógico aparecen como actores esenciales el educador (padre, madre o profesor) y el niño o joven que es reconocido. La presencia de los demás, aun cuando pueda condicionar la experiencia del reconocimiento (haciéndola, por ejemplo, más intensa) no afecta a lo esencial de ella. Es el adulto, en virtud de la influencia que tiene sobre el menor, del afecto que en él despierta, de la confianza que le merece, de la autoridad que éste le otorga, quien siempre reconoce. Por tanto, conviene que aprovechemos este "poder" que nos es otorgado no sólo para satisfacer las necesidades más profundas de los niños, sino también para ir desvelando e impulsando aquellos recursos ocultos que toda persona lleva en sí. Reconocer es ayudar a darle al niño todo su valor.

*"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'" (Anécdota contada por una maestra de primero de primaria).*

En esencia, en toda experiencia de reconocimiento está implicado un efecto inmediato en la persona. Con un gesto de reconocimiento el educador "toca" a la persona de los niños de forma que no le deja indiferente. Es cierto que podemos hablar de que ciertos "efectos" de alguna o muchas experiencias vividas de reconocimiento que se hacen notar a largo plazo o que marcan cambios en el camino personal de aprendizaje y desarrollo del niño o joven. Pero, en la inmediatez de la situación ya se ha dejado esa huella. Lo cual nos invita a "no dejar para mañana lo que puedas reconocer hoy".

En este sentido, el reconocimiento se ha de mostrar o hacerse "tangibile". Pero esto no significa que deba recurrirse siempre a algo "material" (un obsequio, una ventaja, una nota, etc.). Aun cuando esto pueda ser bien recibido, son justamente otras las formas de reconocimiento que más se estiman y que son más necesarias: los gestos

de atención y de respeto, la sonrisa, las exclamaciones de aprobación, el conceder responsabilidades estimulantes...

### *¿Cuáles son las condiciones del reconocimiento?*

*“Fuera de la escuela, mi comportamiento fue cada vez más silencioso y callado, de forma que llamó la atención a toda la familia. Posiblemente esto se debía a que yo me encontraba inmersa en mi mundo interior. En parte también se debía quizá a la forma algo desdeñosa con que los mayores acostumbran a tratar a los niños. Cuando comenzaba a hablar sobre cosas para las que yo les parecía demasiado pequeña, entonces se reían y se lo contaban unos a otros como curiosidad. Por eso prefería permanecer en silencio”* (Fragmento de un relato auto-biográfico de Edith Stein en AAVV, 2005: 31-32).

El verdadero reconocimiento es respetuoso con la persona del niño o del joven. Jamás se hace en forma de burla o en un tono irónico... Un educador que respeta tiene en cuenta la *forma* en que el niño recibe ese gesto afirmativo y valorativo suyo. Una condición que posibilita que se lleguen a dar experiencias de reconocimiento es la atención cuidadosa de las reacciones de los niños. No dar demasiada “publicidad” al niño tímido, hacer partícipe al que se siente incapaz, no hacer distinciones con el niño “problema”, evitar engrandecer e idealizar al niño “excelente” son las acciones *consideradas* de reconocimiento.

Además, la disponibilidad para atender la tarea del menor es también una condición básica de la experiencia del reconocimiento. “No tener tiempo para menudencias” puede ser el antídoto —no deseado— que nos preserve de la posibilidad de aprender a reconocer a aquellos que solicitan nuestra atención de forma directa o indirecta. En realidad, hace falta que haya encuentros directos y exclusivos entre el profesor y el alumno para que surja la oportunidad de reconocer auténticamente. Para la gran mayoría de niños, los pequeños progresos de cada día son motivos suficientes. Pero hay que evitar la rutina o la alabanza superficial. Por eso, el reconocimiento no es posible sin cierto grado de reflexión y de preocupación. Llegar a reconocer verdaderamente a alguien no es un gesto espontáneo. Si sale “espontáneo” es porque el educador —aunque sea “sin querer”— ha estado “a la caza”; se ha predispuesto él mismo a encontrar esas ocasiones en que llega el esperado momento de decirle “¡Correcto!” al niño (...). El reconocimiento nunca es un gesto o una decisión “fría” y “calculadora” sino la implicación de toda la persona del educador: esto es, de su reflexión *solicita*.

### *¿Cómo actúa el reconocimiento?*

Un niño o un joven puede sentirse reconocido por su educador con un gesto simple de agrado, la forma considerada en que acoge su trabajo, una palmadita de confianza... y todos los gestos posibles que los padres o los profesores puedan idear.

Una forma básica, por decirlo de alguna manera, de reconocer la importancia del trabajo del alumno es mostrarse “disponible” para atenderlo. En el fondo, lo importante es que nuestros gestos manifiesten aprecio sincero por los pequeños y constantes esfuerzos que los niños hacen por aprender y madurar. A los niños se les posibilita vivir la experiencia del reconocimiento de forma continua si se va convirtiendo en una actitud del educador hacia los niños.

*“Pero, desde el primer momento me siento torpe, parece que no acierte a decirle algo que le parezca bien. Me ha dicho: ‘No me vayas a decir que está bien cuando no lo esté: quiero que me digas lo que no está bien para aprender’, y yo he aceptado su propuesta. Sin embargo, sé que es insegura y que necesita comentar con frecuencia el resultado de su trabajo. El primer día que me acerqué a su mesa de trabajo (...) No sabía qué cara debía poner: ¿Debo mostrarme “fría” ante su trabajo (objetiva, sin asomo de emoción)? ¿Es eso lo que ella quiere? No; se trata de que le diga la verdad de lo que aprecio. Entro y veo su cartulina con el círculo cromático y otras pruebas de color. (...) Evidentemente, no tiene dominio del material. Unas manchas en lugar de superficies pintadas con igual cantidad de pintura... No la puedo ‘felicitar’ por esto (...) Pienso ‘controla lo que vas a decir’. Me muestro ‘moderadamente’ contenta y le digo: ‘No está mal’. Pero, realmente quisiera decirle que me alegro de este primer paso, y le digo: ‘La acuarela es una de las técnicas más difíciles. No está mal’. Y, entonces, me explica lo difícil que es dominar la cantidad de pintura y de agua, mantenerse en los límites... Está un poco avergonzada de los resultados... Quisiera animarla pero no sé... Le digo que lo intente de nuevo... Ahora parece que necesita que le reconozca su esfuerzo, pero, siento que no debo exagerar... Mi rostro se mantiene entre ‘serio’ y ‘comprensivo’ (...). Y desvió la conversación hacia los nombres de los colores, el cuidado de los pinceles, el tipo de cartulina, etc.... Ya ha pasado el momento “comprometido” para las dos” (Una anécdota personal como profesora de pintura, febrero de 2007).*

En esta experiencia descubrimos que el lenguaje de nuestro rostro merece una atención especial. En la expresión de nuestro rostro, aunque sea como una “ráfaga” involuntaria y sutil, se refleja la valoración que hacemos de las cosas. Nuestro rostro es un medio poderoso para manifestar reconocimiento. Pero también para negarlo. Por eso hace falta ejercitarse en un cierto dominio de nuestras expresiones de forma que no lleguen a “traicionarnos” en un momento de sorpresa.

Todos podemos acordar que el reconocimiento no puede hacerse de forma rutinaria porque perdería su significado. Con todo, hay ciertas rutinas escolares que tienen la cualidad de hacer que el niño se sienta reconocido. ¿Quién no recuerda el cariñoso gesto de aprobación o el elogio sincero de su “maestra preferida” al pasar a la pizarra? Por tanto, hacen falta rutinas que aseguran el reconocimiento (¡para que nadie se quede fuera!) pero sin rutina... Lo cual no impide que cuando uno ha hallado formas efectivas de reconocimiento pueda adoptarlas como prácticas habituales. Una forma especial de reconocer puede ser la de dar al niño la posibilidad de mostrar lo que es capaz hacer. Cuando un educador otorga oportunidades y responsabilidades como formas de reconocimiento está planteando al niño una “fuente” de nuevas

posibilidades de ser reconocido en el sentido de llegar a mostrar lo que aún no ha tenido la oportunidad de hacer y de ser.

### *¿Cuál es la importancia del reconocimiento?*

*“Este ‘pequeño’ acontecimiento fue el principio de un cambio significativo en aquel niño que empezó a sentirse importante en algo y que era alguien muy importante para su profesora y compañeros. En realidad, lo que cambió en este niño fue la actitud en la clase. Aquel día hizo la letra un poquito mejor, pero a partir de entonces se esforzaba mucho y al final acabó con una letra preciosa” (Anécdota contada por una maestra de Tercero de Primaria).*

Como han podido comprobar muchos maestros y padres, una experiencia significativa de reconocimiento puede suponer un momento trascendental en la vida de un niño o joven. El hecho de sentirse reconocido para muchos puede ser un impulso para la actuación o la toma de decisiones difíciles. También puede significar un cambio de *visión* acerca de lo que uno es y significa para los demás (empezando por el propio educador) (...). Al mismo tiempo, la valoración del trabajo del alumno por parte de un educador puede contribuir a que éste encuentre caminos personales para su perfeccionamiento. En la medida en que el educador refuerza ese sentido de “valer” propio y de “ser singular”, el niño puede dar pasos firmes en tareas que muchas veces tienen resultados inciertos para él.

*“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 al 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” (Anécdota contada por una maestra de primero de primaria).*

Así también, mediante el reconocimiento el educador puede contribuir a disminuir la ansiedad que pueden experimentar los niños o los jóvenes ante las tareas complejas. En la experiencia escolar cotidiana (y también en la familiar), el reconocimiento es un medio de “equilibrar” la experiencia del fracaso en el aprendizaje que algunos niños viven con intensidad (...). Un niño con experiencias positivas de reconocimiento puede afrontar con confianza tareas que, en un principio, suponen un reto negativo. Por el contrario, la falta de reconocimiento verdadero por parte de sus educadores puede llevar al niño a retraerse en sí y a “ocultar” (¡tal vez de forma irreversible!) aquello que podía haber llegado a ser su “contribución única” para los demás. Más aún, podemos decir que la posibilidad de ser reconocido, al menos, por

algo hace justicia al derecho que tienen todos los niños de ser tratados con la misma consideración y estima.

“-‘Veamos... ¿Qué opináis de éste?’

-‘Está bien’, dice una niña.

-‘No está bien’, dice Y.

-‘Está mucho bien’, dice la misma autora, M. En su folio se observan todos los rasgos de las letras completos y con firmeza, pero no están ubicadas regularmente de forma horizontal (el folio es blanco, sin líneas para escribir).

‘Si...pero, ¿la palabra mamá?’, pregunta una niña.

-‘Podemos leer la palabra mamá’, afirma el maestro en tono enfático.

-‘Sí... pero ¡abajo!...’, responde inmediatamente otra niña.

-‘Porque ha subido un poco y ha vuelto a bajar’, dice el maestro en un tono convincente y defensor. Mientras M. le mira con una expresión indescriptible: como buscando su apoyo, como con incertidumbre por lo que dicen los demás acerca de su trabajo. En cuanto Y ha dicho ‘no está bien’, M ha buscado ‘algo’ en el rostro de su maestro.

-‘Pero, creo que no está mal... ¿No?’, termina diciendo el maestro.”

(Fragmento del documental “Ser y Tener” de Nicolás Philibert)

El reconocimiento que hace el educador a algún niño, como hemos indicado ya, no sólo le orienta a él sino también a los demás acerca de lo que está “bien” o es “correcto”. En nuestra convivencia cotidiana con los niños constatamos que en muchas ocasiones los niños o los jóvenes pueden llegar a valorar que su trabajo (o actitudes, acciones, palabras, etc.) están “bien”... o que no lo están tanto o en absoluto. También puede que el niño piense “no está bien” —por ejemplo, acerca del trabajo de otro— y el maestro opine que “no está mal”. También es posible que el niño sea inconsciente o “incrédulo” acerca del valor de su desempeño y haga falta que el educador (en virtud de la autoridad e influencia que tiene sobre él) le ayude a admitir la realidad. No es raro tampoco que los menores tan sólo sean capaces de concebir como valioso los resultados (lo ‘perfecto’...o casi) y no el esfuerzo o el significado de la tarea. En todo esto se aprecia el valor del reconocimiento. ¿Un quehacer insustituible en su dimensión más profundamente pedagógica de todo verdadero educador?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A.A.V.V. (2005). *Vivimos para servir. La juventud de Edith Stein*. Lleida: Ed. Estel-Forja.
- Alerby, E. (2003). During the break we have fun: a study concerning pupil’s experience of school. *Educational Research*, 45 (1), 17-28.
- Ayala, R. (2007). *Introducción a la concepción y aplicación del Método Fenomenológico-Hermenéutico de M. Van Manen*. Barcelona: Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social, Universitat Autònoma de Barcelona (tesina inédita).



- Barnacle, R. (2004). Reflection on Lived Experience in Educational Research. *Educational Philosophy and Theory*, 36 (1), 57-67.
- Bartolomé, M. (2000). *Cap on va la Investigació Educativa. Inauguració del curso 2000-2001*, Facultat de Pedagogia, Universitat de Barcelona. Barcelona: DULAC Edicions.
- 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.
- Bullington, J. (2006). Body and Self: a Phenomenological Study on the Ageing Body and Identity. *Medical Humanities*, 32 (25), 25-31.
- Chow Chi Shing, J. (2001). *Researching a Teacher's and his Students' lived experience. Understanding the Pedagogical Dimension of Teaching through Anecdotal Writings*. Hong Kong: Universidad de Hong Kong (tesis inédita).
- Dickie, S. (1999). *The Lived Experience of Being A Distance Learner*. Athabasca: Universidad de Athabasca (tesis inédita).
- Ehrich, L. (2005). *Revisiting Phenomenology: its potential for management research*. Proceedings Challenges or organisations in global markets, British Academy of Management Conference. Oxford: Said Business School, Oxford University (paper).
- 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.
- Gadamer, H. G. (1984). *Verdad y Método. Fundamentos de una Hermenéutica Filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gibson, S. y Hanes, L. (2003). The Contribution of Phenomenology to HRD Research. *Human Resource Development Review*, 2 (2), 181-205.
- Giorgi, A. (2006). Concerning Variations in the Application of the Phenomenological Method. *The Humanistic Psychologist*, 34 (4), 305-319.
- 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.
- Kiestead, J. (2006). *Listening to the Spontaneous Music-Making of Preschool Children in Play: Living a Pedagogy of Wonder*. Maryland: Department of Education Policy and Leadership, Universidad de Maryland (tesis inédita).
- Latorre, A.; del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.
- Levering, B. y Van Manen, M. (1999). *Los secretos de la infancia. Intimidad, privacidad e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Levering, B. y Van Manen, M. (2002). Phenomenological Anthropology in the Netherlands and Flanders. En: Tymieniecka, T. (Ed.) *Phenomenology World-Wide* (pp. 274-286). Dordrecht: Kluwer Press
- Li, S. (2005). *Pedagogy of Examinations: A Phenomenological Inquiry into the Pedagogical Significance of Chinese Students' Lived Experiences of Examinations*. Alberta: Faculty of Graduate Studies and Research, Department of Secondary Education, University of Alberta (tesis inédita).
- Mc Clelland, J. (1995). Sending Children to Kindergarten: A Phenomenological Study of Mothers' Experiences. *Family Relations*, 44 (2), 177-183.

- Madden, M. (2005). *Bridging the Gap: A Phenomenological Study of University Liaisons in Professional Development Schools*, Maryland: Faculty of Graduate School, University of Maryland College Park (tesis inédita).
- Miles, D. (2002). *How Successful Executives Respond: A Phenomenological Study of Unplanned Career Transition*. Washington: Faculty of The Graduate School of Education and Human Development, The George Washington University (tesis inédita).
- Philibert, N (Dir.) (2002). *Être et Avoir*. Película documental (1h44), Maïa Productions, Francia.
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3, (1), 1-42. Descargado el 04/03/07 de: <http://www.sociolingüística.uvigo.es/articulosXvolumen.asp?id=10>
- Rapport, F. y Wainwright, P. (2006). Phenomenology as a paradigm of movement. *Nursing Inquiry*, 13, 228-236.
- Söderhamn, O e Idvall, E. (2003). Nurses' influence on Quality in postoperative pain management. *International Journal of Nursing Practice*, 9, 26-32.
- 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 Manen, M. (1998): *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós
- Van Manen, M. (1999). The practice of practice. En: Lange, M.; Olson, J., Hansen, H. y Býnder, W. (Eds.). *Changing Schools/Changing practices: Perspectives on educational reform and teacher professionalism*. Lovaina: Garant.
- Van Manen, M. (2002): Care-as-worry, or 'don't worry, be happy'. *Qualitative Health Research*. 12 (2), 262-278.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- VAN MANEN, M. (2006): Writing qualitatively, or the demands of writing. *Qualitative Health Research*, 16 (5), 713-722.
- Van Manen, M. y Li, S. (2002). The pathic principle of pedagogical language. *Teaching and Teacher Education*, 18 (2), 215-224.
- Wigert, H., Johansson, R.; Berg, M. y Helletröm, A. L. (2006): Mothers' experiences of having their newborn child in a neonatal intensive care unit. *Scandinavian Journal of Caring Science*, 20, 35-41.

Fecha de recepción: 5 de diciembre de 2007.

Fecha de aceptación: 8 de julio de 2008.