



La relación pedagógica: en las fuentes de la experiencia educativa con van Manen

Raquel Ayala Carabajo ¹

Recibido: febrero 2016 / Evaluado: julio 2016 / Aceptado: septiembre 2016

Resumen. En este artículo describimos algunos de los significados fundamentales de la pedagogía fenomenológica de Max van Manen. La pedagogía vanmaniana es poco conocida en el contexto hispanoamericano, a diferencia de lo que sucede en otros contextos geográficos; mucho menos conocida que la metodología fenomenológico-hermenéutica que ha desarrollado el autor y que es adoptada en la investigación empírica en muchas y variadas ciencias. Su pedagogía, fruto de investigación fenomenológico-hermenéutica, explora y describe las estructuras esenciales de la experiencia educativa desde el punto de vista existencial o vivido. De esta forma, a lo largo de sus numerosos estudios, van Manen ofrece una profunda y singular comprensión de la vida pedagógica, básicamente, descubierta y descrita a través de sus estructuras o temas esenciales. Se expone aquí, no su metodología, sino una muestra y selección la riqueza de significados fenomenológicos vanmanianos: la naturaleza y condiciones de la *relación pedagógica*. Un tema que contribuye a aprehender y practicar la pedagogía como una experiencia humana profunda, rica e inefable y con exigencias éticas ineludibles.

Palabras clave: Corriente pedagógica; Pedagogía fenomenológica; relación pedagógica; experiencia pedagógica; fenomenología hermenéutica aplicada; van Manen

[en] Pedagogical relationship: Max van Manen's Pedagogy in the sources of educational experience

Abstract: This article is about some of the fundamental meanings of Max van Manen's Phenomenological Pedagogy. Van Manen's pedagogy is little known in the Hispanic context, unlike what happens in other geographical contexts. It is indeed much less known than the phenomenological-hermeneutical methodology developed by the author, which is followed within empirical research in many different sciences. Thanks the hermeneutical phenomenological methodology, van Manen's pedagogy explores and describes the essential structures of the educational experience from the existential or lived point of view. Thus, throughout his many studies, van Manen provides a deep and unique understanding of the pedagogical life basically discovered and described through structures or essential issues. This paper does not study his method but the nature and conditions of the pedagogical relation as a sample and selection of this wealth of phenomenological meaning. This issue contributes to the learning and practice of pedagogy as a deep, rich and unspeakable human experience, which possesses unavoidable ethical demands.

Keywords: Pedagogical Theory; Phenomenological Pedagogy; Pedagogical relation; teaching experience; applied phenomenology; van Manen

Sumario. 1. Introducción. 2. La pedagogía como situación, acción y relación. 3. La naturaleza de la relación pedagógica. 4. Las condiciones de la relación pedagógica. 5. Educar in loco parentis 6. Conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

¹ Universidad de Guayaquil (Guayaquil-Ecuador)
E-mail: raquelayalac@gmail.com

Cómo citar: Ayala Carabajo R. (2018). La relación pedagógica: en las fuentes de la experiencia educativa con van Manen. *Revista Complutense de Educación*, 29 (1), 27-41.

1. Introducción

En este artículo exponemos algunos de los significados fundamentales de la pedagogía fenomenológica del pedagogo neerlandés² Max van Manen (Hilversum-Países Bajos, 1942) quien ha contribuido de una forma trascendental a la exploración y comprensión de la experiencia vivida pedagógica. Van Manen es considerado pionero en la traducción de ciertas nociones originarias de la fenomenología y la hermenéutica filosóficas a un enfoque y metodología de investigación, la fenomenología hermenéutica aplicada. Ésta tiene numerosos seguidores en ciencias humanas, sociales y de la salud, entes los principales campos (Ayala, 2008; Dowling, 2007). Así, como ha indicado Langdrige (2007, 55-56, citado por Stones, 2008, 1, *traducción propia*) van Manen es “‘una de las figuras clave’ en el desarrollo contemporáneo de la fenomenología interpretativa o hermenéutica, y su enfoque [está] ‘creciendo en popularidad, especialmente entre los investigadores prácticos (frecuentemente en enfermería y educación)’”.

No es el objetivo de este trabajo profundizar en el enfoque y metodología de investigación de van Manen, como se ha hecho en algunos de los estudios previos (Ayala, 2007; Ayala, 2008; Ayala, 2009; Ayala, 2016), sino en el fruto de sus estudios pedagógicos (haciendo una selección cuidadosa, aunque limitada por el espacio). Con todo, en breves pinceladas esbozaremos a los siguientes párrafos el sentido y alcance de la fenomenología hermenéutica de van Manen.

La dificultad de conceptualizar este enfoque empieza por la misma expresión “fenomenología hermenéutica”, como indican Henriksson y Friesen (2012, 1), que por la variedad de posibles concepciones. En términos generales van Manen ha desarrollado un enfoque hermenéutico de la fenomenología, otorgando al lenguaje la capacidad de revelar el ser (influencia de Gadamer, como él mismo reconoce en van Manen, 2013), dentro de los contextos culturales e históricos (Sloan y Bowe, 2013). En síntesis, y en concreto, en este enfoque se entiende,

Fenomenología Hermenéutica (...) un método “abstinente” de reflexión acerca de las estructuras básicas de la experiencia vivida de la existencia humana. El término *método* se refiere a la manera o actitud de aproximación a un fenómeno. Ser abstemio significa que la reflexión sobre la experiencia pretende abstenerse de caer en intoxicaciones emocionales, suposiciones, polémicas y teóricas. Hermenéutica significa que la reflexión sobre la experiencia debe apuntar a un lenguaje discursivo y recursos interpretativos sensibles que hagan de la descripción, explicación y análisis fenomenológicos posibles e inteligibles. Experiencia vivida significa que la fenomenología reflexiona acerca de la vida pre-reflexiva o pre-dicativa de la existencia humana tal como la vivimos (van Manen, 2014, 26, *traducción propia*, comillas añadidas).

² Ver curriculum del autor en <http://www.maxvanmanen.com/vitae/>

Al mismo tiempo, la fenomenología vanmaniana o fenomenología de la práctica, constituye "...un correctivo ético de las modalidades calculadoras y tecnológicas de la vida contemporánea" (van Manen, 2007, 11, *traducción propia*). En efecto, la fenomenología de la práctica, en palabras de van Manen (2014),

se refiere a los tipos de estudios que abordan y sirven las prácticas de los prácticos profesionales, del mismo modo que las prácticas cotidianas de la vida diaria... Se refiere a la práctica de la investigación y escritura fenomenológica que reflexiona *sobre y en* la práctica, y prepara para la práctica" (15, cursivas originales, *traducción propia*).

Esta forma de investigación requiere una disposición de "apertura a los significados cotidianos vividos, como opuestos a los teóricos" (van Manen, 2002; citado por Henriksson y Friesen, 2012, 1, *traducción propia*), ya que se parte de la convicción de que es posible acceder a las estructuras esenciales de la experiencia vivida.

En sinergia y una unidad con su método, van Manen ha desarrollado una ciencia pedagógica fenomenológica inspirada en la pedagogía fenomenológica holandesa y alemana; y la pedagogía de la Escuela alemana de Dilthey-Nohl (van Manen, 2003; Runge, 2005; Stam y Van Hezewijk, 2012). Esta fase vivida entre 1940 y 1970, es considerada singular en el contexto pensamiento educativo de Europa occidental (cf. Laudo 2003-2004). La tradición holandesa se consolidó con el trabajo de Langeveld, Beets, Vermeer, Perquin y Strasser; miembros extraoficiales de la llamada "Escuela de Utrecht". A juicio de van Manen (1996), Langeveld fue el autor más representativo de este grupo. Por su parte, en la tradición alemana la pedagogía fenomenológica se extendió gracias a Lippitz (inspirado también en la obra de Langeveld) y los alemanes Meyer Drawe y Loch, quienes aportaron el carácter hermenéutico. Van Manen reconoce también la influencia de la pedagogía alemana (*Geisteswissenschaften*) representada por Dilthey y Schleiermacher, caracterizada por investigaciones pedagógico-psicológicas hermenéuticas y especulativas (excepción hecha de Bollnow), con aplicaciones educativas y psicológicas (van Manen, 1996). Posteriormente, se han desarrollado propuestas de pedagogía fenomenológica diferentes a la de van Manen (ver, por ejemplo, Bongaardt, Frøyen & Tangvald-Pedersen, 2013), de la misma manera en que se han dado variaciones de la fenomenología y/o la hermenéutica como metodología de investigación empírica (Giorgi, 2006).

La pedagogía fenomenológica vanmaniana se centra en el estudio del significado esencial de las experiencias cotidianas vividas por los educadores (padres, profesores, orientadores, etc.) en su relación con los niños, adolescentes o jóvenes a quienes educan³. Para adentrarse en ella, es necesario esforzarse por abandonar una ideas "convencionales", por así decirlo, de la pedagogía como ciencia (más usuales en contextos académicos): una pedagogía que tiende a la excesiva teorización y/o abstracción de los fenómenos; alejando a los educadores de su experiencia educativa cotidiana y real. Estas concepciones modernas de tendencia positivista,

³ Los ejemplos que van Manen usa en sus escritos normalmente se refieren a la relación entre adultos y menores "de edad" (niños o adolescentes). Sin embargo, consideramos que la relación pedagógica, nuclear en la pedagogía vanmaniana, con todas sus características (como veremos a continuación) tiene unos significados que también están presentes en la experiencia de formación de los jóvenes, por lo que en este escrito nos referiremos también a ésta.

ya no nos permiten hablar de determinadas formas o tipos de teorías como correctas o incorrectas, buenas o malas, razonables o irrazonables. Las concepciones modernas de la teorización se suelen guiar más por la utilidad, es decir, por lo gestionable, lo pragmático, lo eficaz, que por la bondad (...) Y, sin embargo, tenemos que entender lo ‘bueno’ para poder dar contenido al significado de la competencia cuando hablamos de un adulto en tanto que ‘buen’ profesor o ‘buen’ padre (Ibíd.).

Es por esto que la pedagogía fenomenológica aspira posibilitar a los educadores no sólo encontrarse o re-encontrarse con el significado esencial de su propia experiencia vivida (como profesor, padre, madre, orientador, etc.), sino también recobrar la conciencia de la existencia y necesidad del bien pedagógico como horizonte de su actividad educativa. Más aún, para van Manen (2003) esta búsqueda del bien pedagógico está en el núcleo de la competencia pedagógica (cf. van Manen, 1982; 1991 y Saevi y Eilifsen, 2008):

...¿Qué es lo que posibilita que hablemos, es decir, que teorizamos sobre competencia cuando se trata de criar o enseñar o, lo que es lo mismo, de educar a los niños? Significa que podemos actuar en las vidas de los niños y que somos capaces de hacerlo bien. (173)

Del mismo modo, optar por esta visión ética de la pedagogía vanmaniana significa rechazar la teorización y abstracción de la experiencia humana, respetando su naturaleza inefable (van Manen, 1981). El trabajo de van Manen ha pretendido encontrar un modo de hacer ciencia pedagógica que posibilite una genuina exploración y comprensión de la experiencia educativa.

Pero, ¿qué es la pedagogía para van Manen? Su reflexión por décadas acerca de esta pregunta (van Manen, 2015, 18-20), le lleva a afirmar que: a. No es algo que podamos responder académicamente; conocemos la pedagogía desde el momento en que hemos recibido atenciones, preocupación, formación y apoyo por parte de un adulto (padre, abuelo, profesor, etc.) en nuestras jóvenes vidas; b. Pedagogía está enraizada en nuestra respuesta fenomenológica ante la vulnerabilidad natural del niño; c. No sabemos realmente qué es la pedagogía ya que, en última instancia, se trata de un misterio: el significado primero de la pedagogía está más allá de la comprensión racional; d. Pedagogía es este permanente cuestionamiento y duda acerca del bien que debemos hacer por los menores y es, al mismo tiempo, el descubrimiento activo de lo bueno y correcto para ellos. Finalmente, van Manen usa el término pedagogía para referirse a “(...) esta relación primordial adulto-niño que es biológica y cultural; antigua y actual; mundana y misteriosa; sensitiva y sensible a las demandas éticas tal como se experimenta en las acciones, situaciones y relaciones pedagógicas” (20).

Por todo lo indicado hasta aquí, se aprecia la investigación en pedagogía fenomenológica como un esfuerzo ambicioso: es una tensión entre el reconocimiento de la inefabilidad de la vida que compartimos cotidianamente con los niños y jóvenes y el intento de desentrañar sus significados o estructuras esenciales (cf. Van Manen 2003, 159). La pedagogía vanmaniana constituye una forma imprescindible, relevante y fecunda de aproximarnos a la experiencia originaria de ser padres o educadores profesionales.

La necesidad del encuentro con los significados vividos de estas experiencias, en un mundo día a día más tecnificado y tecnológico se nos hace cada vez más evidente

ya que presenciamos cotidianamente la pérdida u ocultamiento de estos significados (cf. van Manen, 2008). En efecto, van Manen (2004) advierte sobre la pérdida, por ejemplo, del significado de ser niño, del significado de la infancia. Desafortunadamente para los adultos, el oscurecimiento de esta experiencia esencial, la experiencia de la vulnerabilidad del menor, les pone en situación de desconocer las implicaciones éticas y afectivas de su cuidado.

El conjunto de estructuras esenciales, descritas en sus numerosos trabajos, hacen de van Manen —a nuestro juicio— el principal autor contemporáneo que nos lleva a una comprensión profunda y única de la vida pedagógica. La profundidad se explica por el acceso de la fenomenología a las dimensiones éticas, páticas, no discursivas de la experiencia cotidiana; por la superación de las capas que cubren el significado vivido (lo dado-por-supuesto, la teoría, los pre-juicios, las “tradiciones”, etc.); por su descripción e interpretación de toda vivencia (en especial la pedagógica) desde el cuerpo, el tiempo, el espacio y las relaciones vividos; por el carácter ético que tiene el “llamado a la acción” que los estudios pedagógicos fenomenológicos conllevan. La originalidad de la pedagogía vanmaniana es imposible describir en pocas palabras. Es mejor invitar al lector a sumergirse en la insondable riqueza de sus numerosos escritos para constatar hasta qué punto comprender la pedagogía de van Manen es una experiencia original: por una parte, descubrir un discurso novedoso tanto en su fondo como en su forma; por otra, constatar cómo estas lecturas nos “conectan”, por así decirlo con la experiencia “originaria” (el origen) de nuestro ser en tanto pedagógico (vivir el “llamado” a cuidar y educar a los niños/jóvenes; sentir el impulso de la esperanza pedagógica; re-vivir las implicaciones de asumir la responsabilidad de educar, etc.).

El presente artículo, por tanto, aspira a ser una cuidadosa exposición o descripción de algunos de los significados de la pedagogía vanmaniana que —a nuestro criterio— son básicos para la comprensión fenomenológica de la pedagogía. No se pretende hacer ninguna interpretación en el sentido de “ir más allá” de lo que los textos del autor indican; más bien, se ha hecho el esfuerzo (como lo pide la actitud fenomenológica) por “mostrar” de la forma más fiel posible los significados que van Manen ha llegado a aprehender.

Sin embargo, es innegable, que esta selección y traducción de significados (del inglés⁴) constituye ya una interpretación: seleccionar los significados y ponerlos en relación; decidir la palabra o expresión que recoge mejor el significado que “emerge” de los numerosos textos de van Manen; ahondar en las raíces y el significado etimológico de muchos términos que van Manen explora, etc., son algunas de las actividades reflexivas-interpretativas que subyacen a este trabajo.

2. La pedagogía como situación, acción y relación

Para van Manen (ver, en especial 1986, 1998 y 2015), toda experiencia pedagógica se desenvuelve desde tres estructuras esenciales de significados: *situación*, *acción* y *relación*. Las situaciones pedagógicas son las

⁴ Todos los textos de van Manen, citados y parafraseados en este trabajo, que se encuentran originalmente publicados en inglés, son traducción personal al español. Se ha omitido la expresión “traducción propia” en todas las citas para facilitar la lectura.

circunstancias o condiciones que constituyen el lugar de las acciones pedagógicas y que hacen que sean posibles las experiencias pedagógicas entre los adultos y los niños (...); están constituidas por las relaciones pedagógicas afectivas especiales entre los adultos y los niños/jóvenes a las que tanto el adulto como el menor aportan los requisitos necesarios (94-95).

Van Manen plantea que toda situación pedagógica depende del adulto: de su propósito como educador; estando constituida por los momentos y los espacios concretos donde se espera que el adulto actúe de forma educativa. Por ejemplo, imaginemos un menor de edad preguntando (decepcionado) a alguno de sus padres al recibir sus calificaciones: “¿Por qué saco siempre bajas notas si yo estudio mucho?”. En ese momento se espera que el adulto educador actúe y que esa actuación contribuya, como en todo momento, a educar al niño: su acción origina la situación pedagógica. En efecto, se espera siempre que “el adulto debe hacer algo pedagógicamente correcto en su relación con el niño o los niños (...) Debe mostrar, por medio de acciones, lo que es bueno (y excluir lo que no lo es) para el niño o el joven” (van Manen, 2003, 56).

De este modo, la situación pedagógica está tejida de acciones, que son pedagógicas en la medida “en las que ambos, los adultos y los niños, están activa e intencionadamente [sic] involucrados y a través de las cuales fluye una influencia especial del adulto hacia el niño” (van Manen, 1998, 94-95).

Sin embargo, la acción pedagógica no es eficaz de una forma directa sino indirecta: el educador mediatiza la influencia del mundo que rodea al menor: crea contextos (tareas, ambientes físicos, materiales, etc.); permite o facilita relaciones humanas concretas; despierta determinadas emociones, cultiva afectos, etc.). Así, el educador se convierte en una gran influencia, posiblemente, la más fuerte. Educar es, entonces, influir la influencia: “la pedagogía es el arte de mediatizar con tacto las posibles influencias del mundo de manera que el niño se vea constantemente animado a asumir una mayor responsabilidad de su aprendizaje y desarrollo personal” (Ibíd., 93).

Esta trama de situaciones-acciones pedagógicas está movida por la *relación* que se establece entre el menor y su educador. Cuando entre un adulto y un menor existe la relación de paternidad-filiación o de enseñanza-aprendizaje se establece esta forma particular de vínculo. Las situaciones pedagógicas “están constituidas por las relaciones pedagógicas afectivas especiales entre los adultos y los niños/jóvenes a las que tanto el adulto como el menor aportan los requisitos necesarios” (van Manen, 1998, 94-95). La relación pedagógica depende de las acciones y situaciones pedagógicas de forma que si no se dan es inexistente (Ibíd., 91). Y recíprocamente, un adulto guiado por un propósito pedagógico —esto es, buscando el bien de los niños y jóvenes— no sólo crea situaciones positivas, sino que configura relaciones genuinamente educativas.

3. La naturaleza de la relación pedagógica

La relación pedagógica tiene una naturaleza singular y no puede ser asimilada a ningún otro tipo de relación. Surge en el momento en que el menor es acogido de una forma existencial por el adulto educador (padre, madre, profesor,

etc.). Requiere condiciones para ser genuinamente pedagógica: el afecto, la esperanza y la responsabilidad. Estos tres ingredientes, como indica Jordán (2009), constituyen la textura de la experiencia educativa, desde la perspectiva de vanmaniana.

La relación pedagógica abarca formas de relación con los menores que son concretas, únicas y diferentes a la vez: ser padres, profesores, orientadores, etc. Todas constituyen expresiones de una misma experiencia originaria: la pedagogía (van Manen, 1998). Se trata, primeramente, de

una experiencia de vida que tiene importancia en sí misma y por sí misma (...) no es simplemente un medio hacia un fin, sino que encuentra su significado en su propia existencia (...) es una parte de la vida misma, y no simplemente un medio para madurar (van Manen, 1998, 87).

Es, posiblemente, una relación más profunda y trascendente que la de la amistad o la del amor romántico desde el momento en que un educador puede llegar a dejar una huella indeleble en la personalidad del niño y que la influencia recibida puede permanecer durante toda la vida (cf. van Manen, 2012).

La relación pedagógica es una relación *sui generis*: es un fenómeno humano único y que se resiste a ser reducido a otra forma de relación humana. Van Manen (1994; citando a Spiecker, 1982) destaca un volumen considerable de evidencia empírica que muestra esta singularidad: Desde el nacimiento, se registran determinadas conductas anticipatorias y conceptualizaciones típicas por parte de los adultos que se constatan en los momentos de interacción. Los padres parecen suponer en su hijo o hija ciertas capacidades antes de que se manifiesten; por ejemplo, el adulto habla al niño como si éste pudiera comprenderle y es capaz de interpretar su llanto de forma diferenciada.

Esta relación, además, “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 ninguna otra forma de interacción humana” (Nohl, 1982, 135-136 citado por van Manen, 1994, 6): los niños normalmente no deben aprender “conscientemente y con esfuerzo” a sentir a sus padres como tales. Tampoco es necesario “entrenamiento” para que un niño o niña experimenten a su profesor como un adulto que se relaciona con él o ella de una forma distinta que cualquier otro adulto.

Pedagogía es una relación intencional “en la que la dedicación y los propósitos del adulto son la vida adulta y madura del niño. Es una relación orientada hacia el desarrollo personal del niño” (van Manen, 1998, 89). En este sentido, en cada momento la acción del educador está doblemente determinada: debe responder a lo que hoy es el niño o joven; y debe responder también a lo que puede llegar a ser. En efecto, siempre que un educador reflexiona acerca de cómo actuar, qué decir, qué experiencia proponer, qué actividad realizar, qué consejo dar, etc., en el tiempo presente, evalúa —de forma espontánea y no siempre consciente— el papel que todo esto tendrá en la formación de la personalidad del menor, en su aprendizaje y su desarrollo. Tiende a la interpretación de las situaciones y experiencias presentes; y simultáneamente, a la anticipación de las ocasiones en que el educando podría participar en su cultura con una mayor responsabilidad y autonomía (cf. Nohl, 1982; citado por van Manen, 1994). Por ello, “el desarrollo humano y la configuración de

la persona son posibles únicamente en una relación pedagógica” (Spiecker, 1982, 112; citado en Van Manen, 1994, 7, traducción propia).

Esta tendencia, advierte van Manen (1998), puede desviarse fácilmente (especialmente en el caso de los padres y madres) ya que muchos adultos pueden llegar a centrarse exclusivamente en un futuro que es, en realidad, su propio proyecto de lo que “deben ser” el niño o niña. Con esto pueden llegar a “hipotecar” la infancia de los hijos —y la singularidad de su desarrollo como personas— dedicándose (o forzando) a que el niño “haga” o “sea” aquello que ellos desean. Por el contrario, cuando esta tendencia se desarrolla en un sentido positivo, se inserta en la esperanza pedagógica que penetra toda auténtica relación pedagógica. En efecto, un educador esperanzado,

...básicamente, confía “de un modo más o menos firme en la realización de las posibilidades de ser que pide y brinda su espera vital” (Laín Entralgo, 1984, 573) y, como educador, atiende a lo que será de este niño o joven; a lo que podrá llegar a ser... Más aún, su vinculación con ese futuro posible es tan íntima que el educador, en realidad, orienta su esperanza—sépalo o no—hacia “lo que él espera que sea” y, sobre todo, hacia “lo que él va a posibilitar y a contribuir que sea. (Ayala, 2011, 127)

Van Manen (1996) describe, además, la relación pedagógica como una relación de influencia que se origina en el adulto. Así, aunque también el niño o el joven pueden llegar a influir de forma significativa sobre su educador, la verdadera influencia pedagógica está siempre guiada por la intención del adulto. En realidad, una determinada influencia sólo puede ser considerada como pedagógica si “está animada por una orientación al bien, a lo que es bueno para este niño, lo que significa que esta orientación tiene un propósito y el propósito es fortalecer la contingente posibilidad del niño de ‘ser y llegar a ser’” (van Manen, 1998, 33). Otras condiciones más se requieren, como veremos a continuación, para el establecimiento de una genuina relación pedagógica.

4. Las condiciones de la relación pedagógica

¿Qué es necesario, esencialmente, para que toda relación establecida entre un adulto y un menor (niño o joven) sea pedagógica? Van Manen ha llegado a expresar que “...hay condiciones tan esenciales para la pedagogía que sin ellas la vida pedagógica sería imposible” (1998, 79). Estas condiciones son la responsabilidad, la esperanza y el afecto hacia los niños. Éstas pueden ser consideradas también como esenciales del ser pedagógico o del ser educador (cf. van Manen, 1998). Por su parte, Jordán (2011), considera estas condiciones como “actitudes ético-pedagógicas profundas que muestran los profesores más auténticos cuando en la realidad práctica diaria se relacionan con sus alumnos” (59). En este sentido, la relación pedagógica se vive como una forma de ser afectuosa, responsable y esperanzada para con los niños y jóvenes educandos. Más que como una forma acabada, en la vida cotidiana de los genuinos educadores reales (padre, madre, profesor, orientador, etc.), se vive como una aspiración o una permanente conquista.

Cabe destacar que la cualidad pedagógica de la relación sólo está asegurada si los menores reciben, efectivamente, las intenciones y acciones del adulto como afectuosas. Esto significa que el adulto, además de orientarse hacia el “bien” del educando, debe esforzarse por comprender y priorizar la experiencia que tiene el niño de la situación creada; debe asegurarse de *actuar realmente* por el bien de los educandos. Esto significa que

el afecto relacional por el niño o el menor es constitutivo de la ética relacional entre los adultos quienes cuidan al niño. Esta ética relacional supone fidelidad, amor, confianza, dependencia mutua, y la aceptación de la responsabilidad de cuidado de los adultos por sus niños y por cada otro. (Van Manen, 2015, 20)

En la vida cotidiana se observa que los padres, ordinaria y naturalmente, desarrollan un afecto verdadero y profundo por sus hijos. También es relativamente común que los maestros y profesores lleguen a desarrollar un afecto verdadero por los menores a su cargo. Sin embargo, ni padres, ni profesores “eligen” a los niños o jóvenes concretos que les ha correspondido educar. Éstos, por decirlo de algún modo, les “vienen dados” y no tienen opción a elección.

Para van Manen (1998) esto significa que la relación pedagógica se origina desde la aceptación y acogida de las personas concretas que irrumpe en las vidas adultas. Mientras en la amistad la estima se basa en el conocimiento y la elección de la persona amiga, en la paternidad, la maternidad o la enseñanza el afecto debe ser ofrecido incondicionalmente desde el principio. Además, el amor pedagógico estima al niño o joven por lo que es en cada etapa de su vida y, al mismo tiempo, por lo que puede llegar a ser. Si el hecho de que las personas cambien con el tiempo puede convertirse en un inconveniente para la amistad, en el amor pedagógico sucede lo contrario:

en cierta medida, se basa en la importancia de cambiar y desarrollarse, en el valor que esto tiene para el desarrollo de la identidad, el carácter, el ser de la persona joven... Un padre, como un profesor, quiere a su hijo como a una persona que esencialmente está en proceso de llegar a ser (van Manen, 1998, 81).

La llegada de un hijo a la vida de un hombre o una mujer conlleva una transformación. Van Manen (1998) define esta transformación como “milagro”: la criatura que llega es quien, realmente, les ha acogido y “creado” como padre o como madre. El amor de un hombre y de una mujer hacia su hijo o hija sería la condición, no la consecuencia, de la paternidad y de la maternidad. De este modo, el encuentro de un adulto con unos rostros concretos, educandos inicialmente “extraños”, contiene en sí mismo la posibilidad de transformarle en un genuino educador a pesar de la inexistencia de los vínculos de sangre. La condición para que se verifique esta transformación es la acogida inicial en el sentido más profundo de esta expresión. Esta acogida y amor, condición primaria de la relación pedagógica, podría “traducirse” así: “Te acepto y te quiero tal como eres desde el inicio, sin apenas conocerte”.

Y esta aceptación es manifestación de la esperanza que se deposita en el niño o joven, otra de las condiciones de la relación pedagógica, junto con el afecto. La esperanza es una experiencia poderosa y fundamental en la vida de los menores, que

se caracteriza por su extraordinario realismo, su aspiración intrínseca al bien de los educandos, por su expectación abierta al futuro, su capacidad de maravillarse ante el milagro del crecimiento y del aprendizaje de las personas singulares (Ayala, 2012). La esperanza del educador depende de algunas condiciones (Ayala, 2011). En primer lugar, de las convicciones que cultiva y que sustentan su acción pedagógica (por ejemplo, la seguridad de que toda persona, sobre todo un niño o un joven, tiene la capacidad de cambiar y ser mejor). Depende también de ese “no-esperar-reciprocidad” que caracteriza a muchos educadores esperanzados-empeñados en el progreso y bien de sus educandos, especialmente los que se encuentran en algún tipo de desventaja. Sin embargo, de forma paradójica, la esperanza se alimenta de la evidencia de que “todo ha valido la pena” (Ayala, 2011, 135); de la experiencia de la acción eficaz de la esperanza pedagógica en la vida de los menores.

La responsabilidad, y junto con ella la autoridad ante y para con el menor es la tercera condición básica de la relación pedagógica (van Manen, 1998). Si bien hoy en día la noción de autoridad parece gozar de poca popularidad, hay que pensar que la autoridad define tanto la naturaleza de la vocación del educador como de su relación pedagógica: “Esto significa que, para el mundo exterior, el pedagogo (padre o profesor) puede actuar con o en defensa del niño aludiendo a la responsabilidad moral que tiene de su bienestar y desarrollo” (van Manen, 1998, 82). Sin embargo, “(...) la forma en que uno ejerce su responsabilidad pedagógica sólo puede justificarse en términos pedagógicos, no en una razón derivada de la religión, la política o la ciencia” (Ibid., 83). Los niños necesitan de la autoridad pedagógica; ellos son los que confieren y reclaman, al mismo tiempo y en un sentido profundo, la autoridad a los adultos de quienes dependen. Para los educadores, esta autoridad pedagógica “es en realidad una designación de servicio moral” (van Manen, 1998, 83). Y, como expresa Jordán (2015, 381) “lo más distintivo de todo auténtico educador es la vivencia comprometida en la práctica de su *responsabilidad ética-pedagógica*”.

En este sentido, la autoridad no puede separarse de la influencia pedagógica y esto supone una asimetría: tener autoridad es estar en una posición de influencia. Ésta es precisamente la relación entre un padre o un profesor y un niño o una persona joven. Con todo, el educador sólo puede tener influencia pedagógica sobre el niño o el joven cuando la autoridad se basa, no en el poder sino en el amor, el afecto y la autorización internalizada por parte del niño (van Manen, 1998). Sólo así el menor “autoriza” al adulto directa o indirectamente a ser moralmente sensible a los valores que aseguran su bienestar y su desarrollo hacia la autorresponsabilidad madura (Ibid.): esta concesión es hecha desde la base de la confianza y el afecto que le inspira el adulto y, a medida que el educando madura, desde su entendimiento crítico.

Es necesario percatarse que la responsabilidad pedagógica no está hecha de especulaciones teóricas: en la vida cotidiana hacemos experiencia de su significado. La responsabilidad pedagógica se experimenta muchas veces como una llamada. Van Manen (2002) destaca cuán profunda puede ser esta llamada cuando “hemos sentido nuestra responsabilidad de cuidar aún antes de que nos hayamos comprometido” (271). Siguiendo e interpretando a Lévinas, van Manen (2002) describe que la vulnerabilidad del menor “me llama a la responsabilidad... me acusa y me secuestra... yo he experimentado también mi propia singularidad porque esta voz no llamó, simplemente, sino que me llamó a mí, y así me secuestra... Este niño vulnerable que ejerce poder sobre mí. Y yo, el adulto grande y fuerte, está siendo secuestrado por esta persona débil y pequeña que confía en mí” (269, traducción propia). Cuando un adulto

tiene ante sí a un niño necesitado “siente” que tiene autoridad para actuar en su beneficio. La debilidad del niño convoca la autoridad del adulto (van Manen, 2000); se convierte en fuerza sobre éste: “...El adulto es inducido a actuar con un sentido de la responsabilidad que proviene de la experiencia de la autoridad” (van Manen, 1998, 84). De esta forma el adulto se convierte en la conciencia crítica de las necesidades de menor y en la conciencia crítica de su misma autoridad. Un adulto, por tanto, debería ser “críticamente auto-reflexivo por el interés del niño” (van Manen, 1998, 84) hasta que éste posea la capacidad de ejercer por sí mismo esta capacidad crítica.

5. Educar *in loco parentis*

Para van Manen (1994), la relación pedagógica originaria, la primera que marca la vida de los niños, es la relación con la madre y con el padre. Profundizando reflexivamente en la naturaleza de esta relación, todo educador profesional puede llegar a comprender mejor su propia relación con los educandos, actuar con un sentido de mayor responsabilidad hacia el niño y hallar inspiración. Van Manen (1998) propone que los profesores eduquen *in loco parentis* porque “la educación paternal y la escolar derivan de la misma y fundamental experiencia de la pedagogía: la tarea humana de proteger y enseñar a los más jóvenes a vivir en este mundo y a responsabilizarse de sí mismos, de los demás y de la continuidad y el bienestar del mundo” (3). Para acoger a los niños y asumir la responsabilidad docente *in loco parentis* es necesario, entonces, comprender qué significa realmente ser padres y cómo se vive la paternidad ya que “lo que es relevante para la relación entre los padres y los niños puede servir de guía para la relación pedagógica entre profesores y estudiantes” (van Manen, 1998, 21).

La experiencia cotidiana muestra que la paternidad/maternidad es la relación primordial para el niño: “el vínculo amoroso entre una madre y su hijo o entre un padre y su hijo [es] como si estuviera fundido por una fuerza que la ciencia no puede medir ni explicar” (van Manen, 1998, 80). La mirada que tienen los padres y madres sobre sus hijos tiene cualidades únicas. Van Manen (2004) explica que “(...) cuando un hombre se convierte en padre aprende a observar a sus hijos con ojos paternos, con un cuerpo paternal. ¿Alguien puede observar a un niño exactamente como lo hace el padre? ¿Y cómo lo mira la madre? ¿Alguien puede ver a un niño como lo ve su madre? Sólo el padre y la madre pueden contemplar y cuidar al niño con ojos auténticamente paternos y maternales” (35).

La mirada de un profesor, sin llegar a tener las cualidades de la paternal/maternal, no es la mirada de un extraño: mira a los educandos como seres humanos únicos y completos en pleno proceso de desarrollo personal (Ibíd.). Sin embargo, la visión docente *in loco parentis* es distinta de la paternal/maternal por la forma en que se acerca y dedica a los menores, manteniendo un distanciamiento particular. En efecto, un profesor

(...) comprende el desarrollo del niño de una forma a la vez comprometida y reservada, cercana y distante. Debe mirar y cuidar al niño con atención e interés, y de ahí surgen tanto el compromiso como la máxima subjetividad y, al mismo tiempo, debe considerar la variedad de limitaciones y posibilidades del niño, y de ahí la necesidad de ser reservado y distante. (Van Manen, 2004, 34-35)

Por el contrario, para padres y madres es bastante frecuente una menor consciencia tanto de los límites como de las posibilidades de sus hijos. Además, les resulta más difícil mantener “distancia”, enlazados como están con su hijos y/o hijas, por el afecto.

En todo ello, se debe notar que la tarea paternal/maternal requiere del apoyo de la escuela para su ejercicio y, en particular, el apoyo de los profesores. Aunque en la realidad, como reflexiona van Manen, muchas veces este soporte va mucho más lejos, supliendo la tarea de los padres. Incluso, se dan situaciones donde el profesor (o maestro, orientador, tutor, etc.) deben velar por la seguridad y el bienestar de los menores; y protegiéndolos de abusos y deficiencias cuando no gozan de seguridad en su propio hogar (van Manen, 1998).

Es importante también reconocer las diferencias entre la relación de padres/madres y la docente/de otros educadores profesionales con los menores. Por una parte, la relación de los padres con los hijos es una relación bidimensional, esto es, de persona a persona y orientada hacia la persona de los hijos a quienes, de una forma u otra, quieren enseñar a vivir en este mundo (van Manen, 1998). En cambio los profesores mantienen una relación tridimensional con niños y jóvenes: el sentido último de la relación, la tercera dimensión, es el aprendizaje al que aspiran contribuir los educadores profesionales. Así, cuando los profesores actúan *in loco parentis*, su relación con el alumno o alumna está mediatizada por los contenidos de aprendizaje y el mundo relacionado.

Por otra parte, los profesores mantienen normalmente con sus alumnos una relación limitada temporalmente mientras que el vínculo paterno/materno suele ser de por vida. Esto supone que las condiciones de la relación se mantienen con la presencia de los estudiantes y que, probablemente, desaparezcan cuando ésta no esté asegurada (cf. Ayala, 2012). Finalmente, la relación profesor-alumno es recíproca: “el profesor pretende que los niños aprendan y crezcan con respeto a lo que enseña. A su vez, los alumnos tienen que tener un deseo, una disposición y una preparación para aprender. Sin esa ‘disposición para aprender’ no se aprenderá nada trascendente” (van Manen, 1998, 90). Esta reciprocidad supone la aceptación del profesor o profesora por parte de los niños y jóvenes; pero esta aceptación no puede ser impuesta: el adulto ha de ganársela. En este sentido, se espera que el niño o joven corresponda al profesor con actitudes de dedicación, apertura y confianza: “Sólo cuando las intenciones del educador de dirigir encuentran respuesta por parte del alumno existe la relación pedagógica” (Bollnow, 1964/1988; citado por Van Manen, 1994).

6. Conclusiones

El enfoque y metodología de investigación de Max van Manen son únicos en el contexto de las metodologías cualitativas, es decir, aquellas que se dedican a la comprensión del significado de la experiencia y/o de los fenómenos humanos y sociales. Pero, al mismo tiempo que la dimensión metodológica (y unida esencialmente a ella) se encuentra su pedagogía. A lo largo de varias décadas, este pedagogo neerlandés se ha dedicado a la exploración y descripción de una constelación de significados esenciales: los secretos en la infancia, la relación pedagógica, el tacto, la relación de cuidado, el amor pedagógico, la responsabilidad, etc. En este trabajo hemos querido mostrar (aunque sea breve y parcialmente) la riqueza, singularidad y novedad de

su pedagogía, distinguiéndola (aunque sea artificialmente) de su igualmente valiosa obra dedicada a la dimensión metodológica de la fenomenología hermenéutica.

De entre la constelación de significados explorados por van Manen en sus numerosas obras, se ha señalado a la relación pedagógica como estructura básica para la comprensión de la pedagogía como experiencia; re-conocer la experiencia educativa como *relación*. Y esta relación pedagógica que se vive como integrada de ingredientes afectivos, páticos y—sobre todo—éticos.

Esta concepción pedagógica tiene hondas consecuencias para la práctica. Por una parte, vuelve los ojos a “lo esencial”, a aquello que realmente ha de preocupar al educador: la forma en que se vincula con el menor que educa; la forma en que está siendo—muy probablemente—la principal influencia de esta joven existencia; la forma en que está mediatizando las otras influencias presentes en la vida del educando. Al mismo tiempo, van Manen nos señala que todo educador puede actuar *in loco parentis*, encontrando en la relación paterno/materno-filial una fuente de discernimiento, inspiración y de motivación en su tarea cotidiana (en contextos cada vez más complejos y conflictivos). Así, perfeccionar la actividad educativa *in loco parentis* contribuye al esclarecimiento de la visión pedagógica y a la adopción de una actitud más reflexiva, llena de tacto y simplificada (no por eso menos efectiva) ante la tarea formadora. Por otra parte, pensar desde la relación pedagógica pone en evidencia que la educación es siempre una empresa ética, no en sentido moralizante o normativo, sino en un sentido existencial: es en la experiencia misma de ser educador donde la “norma” surge y donde la acción adquiere un sentido moral al exigir de modo permanente optar por lo bueno y mejor para el educando.

Esta breve descripción de significados (siempre con la intención de “mostrar” el pensamiento del van Manen de la forma más fiel posible, pero necesariamente fruto de la interpretación personal) es una invitación a estudiar directamente los escritos del autor y descubrir, en medio de la cotidianidad y sencillez que muchas veces la caracterizan, la profundidad, belleza e inefabilidad de la experiencia de educar. La aspiración de este trabajo es que el pensamiento pedagógico de Max van Manen (o la pedagogía vanmanniana como aquí hemos denominado su aportación) encuentre pronto y de una forma extendida eco entre los pedagogos del ámbito hispanoamericano. La riqueza de significados, intuiciones, comprensiones, etc., que su trabajo nos ofrece; así como las implicaciones que este pensamiento tiene para la práctica educativa y para la formación de educadores son inabarcables.

7. Referencias bibliográficas

- Ayala Carabajo, R. (2007). Introducción a la concepción y aplicación del Método Fenomenológico-Hermenéutico de M. Van Manen. *Tesina inédita*. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona-España.
- Ayala Carabajo, 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, pp. 409-430.
- Ayala Carabajo, R. (2009). La esperanza pedagógica en la experiencia vivida de los educadores: un estudio fenomenológico-hermenéutico. *Tesis inédita*. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona-España.

- Ayala Carabajo, R. (2011). La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de van Manen, *Revista Española de Pedagogía*, 248, pp. 119-144.
- Ayala Carabajo, R. (2012) Pedagogical Hope, *Phenomenology & Practice*, 6, pp. 136-152.
- Bongardt, R., Froyen, G. y Tangvald-Pedersen, O. (2013). Phenomenological Pedagogy in Higher Education of Mental Health Workers: An Example From Norway, *SAGE Open*, 1-8, DOI: 10.1177/2158244013481359
- Dowling, M. (2007). From Husserl to van Manen. A review of different phenomenological approaches, *International Journal of Nursing Studies*, 44, pp. 131-142.
- Giorgi, A. (2006). Concerning Variations in the Application of the Phenomenological Method. *The Humanistic Psychologist*, 34 (4), pp. 305-319.
- Henriksson, C. y Friesen, N. (2012). Introduction: Hermeneutic Phenomenology, pp. 119-137, en N. Friesen, C. Henriksson y T. Saevi (Eds.) *Hermeneutic Phenomenology in Education*, (Rotterdam, Sense Publishers).
- Jordán, J. A. (2009). *Vínculos densos entre profesores y alumnos: el amor, la responsabilidad y la esperanza pedagógicas*. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/site/docu/28site/JORDAN%203.pdf> (08/11/15)
- Jordán, J. A. (2011). Disposiciones esenciales de los profesores en las relaciones con sus alumnos desde una perspectiva ética-pedagógica, *Educación XXI*, 14 (1), pp. 59-87.
- Jordán, J. A. (2015). La responsabilidad ética-pedagógica de los profesores-educadores: una mirada nueva desde Max van Manen, *Revista Española de Pedagogía*, 73 (261), pp. 381-396.
- Runge, A. (2005) La orientación fenomenológica del pensamiento de Otto Friedrich Bollnow y de Martinus Jan Langeveld, dos de los fundamentos de la antropología pedagógica alemana, *Revista Educación y Pedagogía*, XVII (42), pp. 47-66.
- Laudó, X. (2003-2004). Una pedagogía fenomenológico hermenéutica, *Temps d'Educació*, 28, pp. 299-304. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/viewArticle/126410/0> (05/07/15)
- Stam, H. y Van Hezewijk, R. (2012). *Phenomenological Psychology in The Netherlands*, En R. W. Rieber (Ed.) *Encyclopedia of the History of Psychological Theories* EEUU: Springer (pp. 789-795). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/233919468_Phenomenological_psychology_in_The_Netherlands (05/07/15)
- Van Manen, M. (1981). Pedagogical Theorizing. En T. Aoki (Ed.). *Re-Thinking Education: Modes of Enquiry in the Human Sciences Curriculum, Praxis Monograph Series*, Department of Secondary Education, University of Alberta.No. 3. Recuperado de <http://www2.education.ualberta.ca/educ/sec/docs/Monograph%20No.%203.pdf#page=28> (17/06/15)
- Van Manen, M. (1982). Edifying Theory: Serving the Good, *Theory into Practice*, XXI (1), pp. 44-49.
- Van Manen, M. (1986). We need to Show How Our Human Science Practice is a Relation of Pedagogy, *Phenomenology and Pedagogy*, 4 (3), pp. 78-93.
- Van Manen, M. (1991) Reflectivity and the pedagogical moment: The normativity of pedagogical thinking and acting, *Journal of Curriculum Studies*, 23 (6), pp. 507-536.
- Van Manen, M. (1994) Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching. *Curriculum Inquiry*, 4 (2), pp. 135-170. Recuperado de <http://www.maxvanmanen.com/pedagogy-virtue-and-narrative-identity-in-teaching-2/> (13/04/15)
- Van Manen, M. (1996). Phenomenological pedagogy and the question of meaning, pp. 39-64, en V. Donald (Ed.) *Phenomenology and educational discourse*, (Durban, Heinemann Higher and Further Education)
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós Educador.

- Van Manen, M. (2000). Moral language and pedagogical experience, *Journal of Curriculum Studies*, 32 (2), pp. 315-327. Recuperado de <http://www.maxvanmanen.com/moral-language-and-pedagogical-experience-2/> (19/06/2015)
- Van Manen, M. (2002): Care-as-worry, or “don’t worry, be happy”, *Qualitative Health Research*, 12 (2), pp. 262-278. DOI: 10.1177/104973202129119784
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books, S. A.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós Educador.
- Van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice, *Phenomenology & Practice*, 1 (1), pp. 11-30.
- Van Manen, M. (2008). *Pedagogical Sensitivity and Teachers Practical Knowing-in-Action*. Recuperado de <http://www.maxvanmanen.com/pedagogical-sensitivity-and-teachers-practical-knowing-in-action/> (03/04/15).
- Van Manen, M. (2012). The Call of Pedagogy as de Call of Contact. *Phenomenology & Practice*, 6 (2), 8-34
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. California: Left Coast Press.
- Van Manen, M. (2015). *Pedagogical Tact*. California: Left Coast Press
- Saevi, T. y Eilifsen, M. (2008). “Heartful” or “Heartless” Teachers? Or should we look for the Good Somewhere Else? Considerations of Students’ Experience of the Pedagogical Good, *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 8, pp. 1-14.
- Sloan, A. y Bowe, B. (2014). Phenomenology and hermeneutic phenomenology: the philosophy, the methodologies, and using hermeneutic phenomenology to investigate lecturers’ experiences of curriculum design, *Quality & Quantity*, 48, 1291-1303, DOI 10.1007/s11135-013-9835-3