

**Docentes en las aulas:
miradas constantes, palabras precisas, sonrisas perfectas**
**Teachers in the classrooms:
continuous glances, precise words, perfect smiles**

Bianca Thoilliez

Universidad Autónoma de Madrid

This article reads from some elements of the hermeneutical phenomenology of Max van Manen to propose a critique of critique. It is an invitation to suspend and stop for a moment our criticisms, to be able to look again at the pedagogical act from within. This effort to make a critique more affirmative (and not so destructive or negative) does not imply ignoring or turning a blind eye to the barriers that in fact unfairly restrict the movements of so many and that makes possible that the privileges of others persist. However, this article does not deal with any of this, and defends the importance of sometimes not doing so because there are other things happening in educational situations that deserve our attention.

Keywords

**Max van Manen, hermeneutical phenomenology,
pragmatism, teacher education**

Este artículo se sirve de algunos elementos de la fenomenología hermenéutica de Max van Manen para proponer una crítica de la crítica, una invitación a suspender de hecho y por un momento la crítica, para poder volver la mirada hacia el acto pedagógico desde su interior. Este esfuerzo por hacer una crítica más afirmativa (y no tan destructiva o negativa) no implica pasar por alto o hacer la vista gorda ante las barreras que de hecho restringen injustamente los movimientos de muchos y hacen posible que los privilegios de otros persistan. Sin embargo, este artículo no se ocupa de ello, defendiendo la importancia de en ocasiones no hacerlo porque en las situaciones educativas pasan también otras cosas que merecen nuestra atención.

Palabras clave

**Max van Manen, fenomenología hermenéutica,
pragmatismo, formación del profesorado**

Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación EDU-2015-65743-P (2016-2019), y del proyecto de innovación docente FPE_017.18_INN (2018-2019).

1. Gestos pedagógicos

Quienes conozcan las canciones del músico cubano Silvio Rodríguez, el subtítulo de este trabajo puede que les resulte familiar puesto que es, de hecho, una paráfrasis de algunos de los versos de su canción “Ojalá”. El contenido de la canción no tiene ninguna relevancia en este trabajo, simplemente queremos reconocer el origen de la idea: el significado o eco biográfico de ciertos gestos. Pues bien, con este “mirada constante, palabra precisa, sonrisa perfecta”, buscamos subrayar la experiencia de los gestos cotidianos que, producidos por un docente en un momento concreto, se transforman en decisivos, afectando al curso siguiente de los acontecimientos. Decisivos en la reconstrucción de los significados culturales y de las identidades individuales y colectivas que se fraguan en la cotidianeidad de las jornadas escolares.

Tomemos un gesto tan cotidiano como sentarse y veamos qué sucede en tres contextos (a, b, c) distintos donde “estar sentado” se transforma en una experiencia decisiva.

(a) Madrid, 23 de febrero de 1981. Los diputados están sentados en sus escaños, mientras termina la votación de investidura del nuevo presidente del gobierno. Dentro de lo excepcional de la situación, la sesión parece desarrollarse con normalidad. Los diputados charlan y fuman mientras van siendo nombrados para emitir su “sí” o su “no”. Varios se levantan, miran y comentan, parece que ocurre algo. El plano de la cámara se abre. Un guardia civil con bigote ha entrado en el hemiciclo. Lleva una pistola en la mano derecha y hay más guardias armados con él. Se acerca al atril delante de la mesa del presidente del Congreso y grita: “¡Quieto todo el mundo!” Todos le miran, quietos, entre asustados y sorprendidos. Todos siguen sentados, uno de los diputados se levanta. Hay más guardias civiles, gritan: “¡Al suelo! ¡Al suelo todo el mundo!” El diputado que se había levantado se acerca a los guardias y forcejea. Revuelo y disparos. Más disparos. Todos los diputados están tumbados debajo de sus escaños. Todos menos dos. Al día siguiente todos supimos que fueron tres.¹

(b) Un matrimonio burgués cualquiera, un día cualquiera, después de una discusión que cambiará las cosas. Nora, mirando el reloj, le dice a Helmer: “No es tarde todavía. Siéntate, tenemos que hablar”. Helmer se sienta junto a la mesa, extrañado, y pregunta a Nora por qué está tan seria. “Siéntate. La conversación será larga. Tenemos mucho que decirnos”. Helmer se sienta ahora frente a ella, intranquilo: “No te comprendo”. Nora le mira y dice: “Dices bien; no me comprendes. Ni yo tampoco te he comprendido a ti hasta... esta noche. No me interrumpas. Oye lo que te digo... Tenemos que ajustar cuentas².”

(c) Cleveland, 1 de diciembre de 1955. Una mujer coge el autobús como hace a diario para volver a su casa. Se sienta en la primera de las filas habilitadas para los pasajeros negros. El autobús se va poco a poco llenando de más pasa-

1 Notas a partir de la grabación de la sesión: <http://www.rtve.es/noticias/23f/>

2 Adaptado de la escena final de *Casa de Muñecas* (Ibsen, 2000).

jeros. Entre ellos, varios que no son negros y que no tienen asientos para blancos en los que sentarse. El conductor para el autobús. Se acerca a los cuatro pasajeros que ocupan la primera fila de asientos para gente negra. Les pide que se levanten y cedan sus asientos a los cuatro pasajeros blancos que no tienen donde sentarse. No es una petición amable. El reglamento de viajeros de la compañía municipal de transporte contempla la regulación de situaciones como estas. Tres de ellos se levantan y dejan su asiento libre. Ella no lo hace. Dice que no cree que tenga que hacerlo. Ante la negativa de la mujer, el conductor llama a la policía³.

Los ejemplos, podrían ser otros. La historia de la literatura (b), de la consolidación de las democracias (a) y de la lucha por los derechos civiles (c), están llenos de situaciones de características similares a las contenidas en estos ejemplos: respuestas a situaciones que determinan el curso siguiente de las cosas y de lo que estas significan.

Los tres casos son ejemplos de actos cotidianos que han trascendido el significado adscrito en la esfera de interacción concreta en que sucedieron, para pasar a convertirse en objetos de culto nacional. Esto es especialmente así para los casos (a) y (c), pues ambos remiten a hechos históricos donde un gesto sin aparente importancia, cataliza de manera heroica un determinado valor y, al mismo tiempo, transforma la cultura de un país. Por contra, el caso (b) puede parecer simplemente una escena de desavenencia conyugal más, pero tiene, sin duda, una dimensión política también. Y esta diferencia de percepción entre (a, c) y (b) se mantendría aunque los casos (a) y (c) fuesen pura ficción: seguiríamos reconociendo más fácilmente la dimensión política en las narraciones (a) y (c) que en la (b). Esto se explica en buena medida por las diferentes esferas (pública y privada) en que el gesto de sentarse tiene lugar en cada uno de los casos, y cómo ello afecta la manera en que percibimos su posible impacto social y cultural. Sin embargo, el gesto de Nora del caso (b)⁴ es una expresión poética de la emancipación que representa cómo han cambiado las relaciones entre hombres y mujeres en nuestra cultura. Su “siéntate, tenemos que hablar”, pronunciada en el espacio privado del salón familiar puede considerarse casi como un acto performativo.

Pues bien, las situaciones que se desarrollan en la esfera de interacción pedagógica (ya sea en espacios más públicos, como la escuela, o en espacios más privados, como la familia), presentan una problemática de interpretación similar al de la conversación de Nora y Helmer del caso (b). Generalmente, nos cuesta reconocer la dimensión política, entendida como el potencial de transformación personal y social en los pequeños gestos heroicos que pueden tener lugar en una escuela cualquiera, un día cualquiera, con un alumno cualquiera. Y es que, ciertamente la educación tiene algo de política, pero no, o al menos

3 Adaptado de la biografía de Rosa Parks (Gay, 2012, pp. 460-473).

4 El que hemos descrito, cuando Nora le dice a su marido Helmer que se siente y que le escuche, y los que siguen de devolverle su anillo de casada y marcharse de la casa.

por ahora no solo (hacer una afirmación más categórica me llevaría a escribir sobre algo distinto de a lo que se me ha invitado), en el sentido de ideológica en que algunos la vienen definiendo (Carbonell, 2019; Trilla, 2018). Al afirmar que el ser humano es ante todo un ser social, se tiende a limitar y reducir el significado de esta sociabilidad a la esfera política; cuando, en realidad, el núcleo de la sociabilidad reside en la educación misma. Esta tendencia nos ha llevado a un ejercicio de sobre-crítica pedagógica por el cual, a causa de atender tanto a las estructuras que rodean a las situaciones educativas, y, también, a los resultados que estas producirían, queda desdibujado el corazón del fenómeno educativo. Este trabajo es pues, en cierto sentido, una crítica de la crítica, una invitación a suspender de hecho y por un momento la crítica, para poder volver la mirada hacia el acto pedagógico desde su interior (Hodgson, Vlieghe, Zamojski, 2017). Querría, sin embargo también aclarar que este esfuerzo por hacer una crítica más afirmativa (y no tan destructiva o negativa) no implica pasar por alto o hacer la vista gorda ante las barreras que de hecho restringen injustamente los movimientos de muchos y hacen posible que los privilegios de otros persistan (Schumann, 2017). La educación y sus estructuras de formalización no son en absoluto ajenas a esto último que acabo de señalar, es solo que ahora no me voy a ocupar de ello. Y reivindico la importancia de, en ocasiones, no ocuparnos de ello. Por la sencilla razón de que en la educación pasan también otras cosas que merecen nuestra atención.

En lo que sigue me serviré de algunos elementos de la fenomenología hermenéutica de Max van Manen para recordar que una situación educativa está constituida por un complejo entramado de prácticas que son difíciles de medir, aún más complicadas de enseñar (Thoilliez, 2017), pero que son donde se juega el que una persona acepte la invitación pedagógica al cambio y la transformación (Standish, 2016), al descubrimiento de nuevos horizontes y a la reconsideración de los supuestos de partida que siguen al ser introducido en prácticas de pensamiento crítico (Standish, Thoilliez, 2018), a la promesa liberadora que todo acto educativo, verdaderamente educativo, lleva en su interior (Biesta, 2017).

2. Expandiendo la fenomenología hermenéutica de Max van Manen vía Dewey y Honneth

Uno de los autores contemporáneos que más han insistido en esta perspectiva de revalorizar lo cotidiano en la educación como fuente de conocimiento pedagógico, es Max van Manen. Desde la perspectiva de un filósofo profesional su trabajo puede parecer aparentemente poco sofisticado (puede parecerlo, y solo en apariencia), pero la profundidad pedagógica de su escritura constituye una voz única y singular en el panorama de la investigación educativa contemporánea.

Manen es pionero en el desarrollo de la metodología de investigación conocida como fenomenología hermenéutica. De acuerdo con el estudio de re-

visión de Ayala (2008) este enfoque de trabajo, muy extendido en campos tan dispares como la atención sanitaria o la gestión de recursos humanos, es heredero de la conocida como Escuela de Utrecht que se desarrolla entre Holanda y Bélgica durante los años 1940 y 1970. La Escuela estaba compuesta de equipos multidisciplinares de psicólogos, psiquiatras, pediatras, juristas, criminólogos, educadores y pedagogos, inspirados por la “pedagogía fenomenológica” de Langeveld (Levering, Manen, 2002). En trabajos posteriores, Ayala ha señalado el potencial que la obra de Manen representa para entender aspectos clave de las situaciones educativas como son la esperanza (2011) y la relación pedagógica (2018). Lo distintivo de la metodología de investigación impulsada por Manen es su capacidad de acceder a la comprensión profunda de las experiencias educativas (Jordan, 2015; Jordán, Arriagada, 2016). Barnacle (2004) destaca también cómo la traducción a la investigación educativa que Manen ha hecho de la fenomenología y la hermenéutica, ofrece una base reflexiva fundamental para acceder al significado de las experiencias pedagógicas. Y es, precisamente, al ensanchamiento de base reflexiva a la que el presente trabajo quiere contribuir.

Lo que plantearé a continuación para su breve discusión son dos relaciones conceptuales con las que explorar el potencial pedagógico de la fenomenología hermenéutica de Manen⁵, enriqueciéndola con reflexiones al hilo de los conceptos de “conocimiento pático” y de “invisibilización”. Un ejercicio con el que espero aportar más argumentos a favor de una comprensión de la práctica educativa en las aulas que se haga desde el centro mismo de la tarea educativa (como contrapeso filosófico a los logros en rendimientos medibles que reporta, y que tantos están tan interesados en mostrar como el valor esencial de las instituciones escolares).

2.1 *Del conocimiento pático al compromiso interesado*

La comprensión fenomenológica no es primordialmente gnóstica, cognitiva, intelectual, técnica, sino que se sitúa en el *pathos*, es decir, que se trata de un conocimiento situado, relacional, encarnado. El “conocimiento pático” estaría relacionado con la simpatía o la empatía, pero no solo. Es un conocimiento que “is not primarily gnostic, cognitive, intellectual, technical –but rather that it is, indeed, pathic: relational, situational, corporeal, temporal, actional” (Manen, 2007, p. 20). Y, de un modo más general, tendría que ver con “the general mood, sensibility, sensuality, and felt sense of being in the world” (Manen, 2007, p. 21). Es pues, la experiencia de involucrarse en la realidad de tal modo que el pensamiento se libere de los cálculos racionales que le impiden captar el

5 La obra de Manen es amplísima, y este trabajo no pretende ser en ningún caso una revisión exhaustiva de la misma. El propio autor tiene una completa selección de su trabajo en su web personal: <http://www.maxvanmanen.com/>.

mundo: “the phenomenology of practice involves a different way of knowing the world. Whereas theory ‘thinks’ the world, practice ‘grasps’ the world –it grasps the world pathically” (Manen, 2007, p. 20).

Esta es una posición que aunque atractiva, pues coincide con nuestros modos tradicionales de pensar las relaciones entre la teoría y la práctica en la educación y alivia una cierta “ansiedad cartesiana”⁶ que perdura en el contexto educativo, implica una disyuntiva entre cómo opera nuestro pensamiento en la teoría y cómo lo hace en la práctica que es problemática en el sentido de que es posible definirla por razones, digamos, didácticas, pero que en la realidad se presentan de una forma tal que imponer ese esquema didáctico es eso, una imposición de marco explicativo, no una descripción de lo que realmente sucede cuando, por ejemplo, un docente responde con una sonrisa solícita a su alumno. La solución deweyana del “compromiso interesado”, señalada por Honneth (2007, p.55), me parece epistemológicamente más acertado. Y es que bajo esta idea del “practical involvement”, un docente que actúa, se relaciona con el alumno con una cierta falta de distancia y con un profundo compromiso. A toda decisión pedagógica le precedería un interés existencial por el alumno, que se nutre de la experiencia de entenderlo como alguien valioso. Sería este un elemento fundamental para poder, recuperando el vocabulario de Dewey, provocar experiencias significativas. La dinámica entre los elementos pasivo y activo que participan de la naturaleza de la experiencia de la que habla Dewey, combina sin recurrir a dualismos innecesarios la particular manera en que un docente piensa y capta la realidad educativa que lo rodea y sobre la que actúa⁷:

62

The nature of experience can be understood only by noting that it includes an active and a passive element peculiarly combined. On the active hand, experience is *trying* – a meaning which is made explicit in the connected term experiment. On the passive, it is *undergoing*. When we experience something we act upon it, we do something with it; then we suffer or undergo the consequences. We do something to the thing and then it does something to us in return: such is the peculiar combination. The connection of these two phases of experience measures the fruitfulness or value of the experience. Mere activity does not constitute experience. It is dispersive, centrifugal, dissipating. Experience as trying involves change, but change is meaningless transition unless it is consciously connected with the return wave of consequences which flow from it. When an activity is continued *into* the undergoing of consequences, when the change made by action is reflected back into a

6 La cual puede resumirse como la desazón que provoca la pérdida de certezas ontológicas, cuando entrevemos que es posible que el mundo no pueda estudiarse de forma objetiva y que nuestros puntos de vista no se mantengan estables en relación con la realidad.

7 Las citas de las obras de Dewey son de la edición crítica publicada por Southern Illinois University Press (Dewey, 1969-1991). El volumen y los números de página siguen a las iniciales de las series. Las abreviaturas que se usan para los volúmenes son: *EW The Early Works* (1882-1898); *MW The Middle Works* (1899-1924); and *LW The Later Works* (1925-1953).

change made in us, the mere flux is loaded with significance. We learn something. It is not experience when a child merely sticks his finger into a flame; it is experience when the movement is connected with the pain which he undergoes in consequence. Henceforth the sticking of the finger into flame *means* a burn. Being burned is a mere physical change, like the burning of a stick of wood, if it is not perceived as a consequence of some other action (Dewey, 1899-1924, MW 9: 147).

Los ejercicios de fenomenología pedagógica que realiza Manen y la valoración de la experiencia cotidiana como fuente de conocimiento que implican, no necesitan de esta dicotomía entre una teoría que “piensa” el mundo y una práctica que “capta” el mundo. Los trabajos en los que se desarrolla este enfoque sobre la experiencia del cuidado y atención a los enfermos, y su consideración de la vivencia de su diagnóstico y su pronóstico, son un perfecto ejemplo de esto (Manen, 1999). Aunque insiste en que para entender ciertas situaciones de naturaleza pática es necesario poner en marcha estrategias páticas (no cognitivas) que hablen ese mismo lenguaje, creo que es posible describir esas situaciones desde un profundo compromiso práctico con la totalidad de la experiencia y la particularidad de la situación. No es necesario establecer una dicotomía entre conocimiento teórico (cognitivo) y práctico (pático). Cuando Manen habla de la dimensión pática de nuestras prácticas y el modo en que “they reside or resonate in the body, in our relations with others, in the things of our world, and in our very actions” (Manen, 1999, p. 22), como si fuesen una realidad que no puede ser conceptualizada, demuestra una comprensión muy limitada sobre el papel que juegan las teorías en la vida de las personas y cierto prejuicio sobre cómo se supone que deben ser estas. Esencialmente, las teorías son descripciones más o menos sofisticadas que nos damos del mundo y, hacer teoría, es, fundamentalmente, vivir inteligentemente.

2.2 De la mirada pedagógica a la (in)visibilidad escolar

Cabe establecer una relación más entre Manen y Honneth, a través de la experiencia de ser visto o invisibilizado como manifestación de las relaciones de reconocimiento que, además de en la esfera político-social explorada por Honneth, tienen lugar en la cotidianidad del espacio escolar que Manen analiza. Una conexión conceptual que cabe hacer desde la consideración de Dewey acerca de que la escuela “is an embryonic typical community life”, donde las experiencias morales “must be partly pathological and partly formal” (1899-1924, MW 4: 272).

[i] Michael: Michael rushes to the door of his kindergarten. For him school is the greatest place to be. His father is a few steps behind and sees Michael straining to open the heavy door. The teacher is at her desk talking to a parent as the little boy walks into the classroom. Michael is quickly at her side, his eyes beaming. He's brought some-

thing to show and share. 'Look, teacher, Look who's here'. But the teacher is too busy, oblivious of Michael and the other child now entering the room. Michael's father is uneasy. He has noticed such incident before. Yesterday Michael was pulling at the teacher's clothes to say goodbye, but she was busy talking to a parent then too and ignored him. Most of the children walk straight past the teacher to take off their coats and hang them in their assigned places. Some others, like Michael, linger around her, without any response. By now, Michael has given up trying to get her attention and is busy taking off his coat. 'Well, good bye, Michael', says his father, giving him a wink. 'See you later. Have a good morning'.

[ii] Mark: Mark is in a different kindergarten. He too is followed into school by his father, who knows the boy's shyness. But the classroom door is wide open and the teacher stands in the doorway. She greets him with a warm handshake and a gentle nod. 'Good morning, Mark'. She notices that he is holding a book for show and tell, and she is immediately interested. Mark beams with pleasure and anticipation. Mark's father notices that a parent stands behind the teacher, obviously waiting to discuss something. But first the teacher is totally in her usual practice of seeing each child who enters the classroom. She does the same at the completion of each school day. (Manen, 1986, p. 20).

A través de los casos de Mark y Michael, Manen explora la necesidad que cada niño tiene de ser visto. Los casos reflejan la experiencia de ser vistos o no serlo por su profesora, como una experiencia de reconocimiento o menosprecio singular. Donde su existencia y autoconcepto se ve confirmado o no en el hecho que es alguien para la profesora, porque esta los ve. Y es que: "Being seen is more than being acknowledged. For a child it means experiencing being seen by the teacher. It means being confirmed as existing, as being a person and a learner" (Manen, 1986, p. 21). Honneth también encuentra una especial significación entre el hecho de ser visto o no en el contexto social de las relaciones de reconocimiento/menosprecio. De hecho, su exploración del acontecimiento negativo de este fenómeno normativo en particular, amplía el alcance del análisis de Manen. Honneth (2011, pp. 165-180) se basa para analizar los efectos de la invisibilidad en varias imágenes de la novela *El hombre invisible* de Ellison. En ella un hombre afroamericano padece un tipo de humillación racista especialmente sutil y contra la que se peleará a lo largo de todo el libro. Es la experiencia de una forma de ser invisibilizado, en la que los otros le hacen desaparecer "socialmente" con independencia de la realidad de su presencia física. Una invisibilidad social que conlleva (de acuerdo con los criterios de interacción y continuidad de la experiencia de Dewey) un profundo eco existencial y moral:

La expresión que el lenguaje familiar tiene preparada para tales formas activas de la invisibilización es la de 'mirar a través, *looking through*: disponemos de la capacidad de demostrar nuestro desprecio a personas

presentes mediante el hecho de comportarnos frente a ella como si no figurara físicamente en el mismo espacio. En este sentido, el 'ver a través' tiene enteramente un aspecto performativo, porque exige gestos o modos de comportamiento que dejen claro que los demás no solo no son vistos accidentalmente, sino que no son vistos intencionalmente (...). El 'ver a través' designa en general un hecho público: no solo el sujeto afectado, sino también las demás personas presentes en el espacio pueden normalmente comprobar que se trata, bajo circunstancias dadas, de un caso de no ver o ignorar humillante (Honneth, 2011, pp. 166-169).

El padre de Michael, que ve cómo su hijo es "visto a través" siente preocupación por los efectos que este acto cotidiano de la profesora, puede tener en él. El modo en que Manen emplea la categoría del "ser visto", en un sentido tan similar al que lo hace Honneth para explicar las relaciones en las que un sujeto "mira a través" de otro como un acto performativo que lo invisibiliza, confirma, a nuestro parecer, las posibilidades que la teoría del reconocimiento ofrece para entender determinados aspectos de la vida escolar (Thoilliez, 2019a, 2019b). En efecto, el problema de fondo no es si uno es visto o no, atendido o no. El problema es que queda invisibilizado al arrebatarle el espacio y la presencia de quien aun siendo visto, es intencionado no mirado como expresión de desprecio.

También nos confirma lo que señalamos anteriormente: que el supuesto conocimiento pático definido y ejercido por Manen, y que Honneth exhibe en este y otro trabajos, no está en absoluto reñido con una descripción conceptualmente sofisticada de ese tipo de experiencias. Y que hacerlo no hace a la descripción más o menos "teórica" pues ambas ofrecen descripciones del mundo. Para Dewey, era fundamental hacer que cada escuela fuese "an embryonic community life, active with types of occupations that reflect the life of the larger society" (Dewey, 1899-1924, MW 1: 19). Esto se lograría haciendo que cada escuela introdujera y formara a todos los niños "into membership within such a little community, saturating him with the spirit of service, and providing them with the instruments of effective self-direction, we shall have the deepest and best guaranty of a larger society which is worthy, lovely, and harmonious" (Dewey, 1899-1924, MW 1: 19). Más allá del aparente optimismo naif que Dewey parece mostrar en esta "visión" de una escuela que realmente capturase y diese continuidad a la experiencia de la vida social dentro de la pequeña comunidad escolar, también reconoce la importancia que en ese crecimiento expansivo de la experiencia, tienen los momentos de ruptura y disconformidad. La Pedagogía, más allá de su condición de objeto de conocimiento de las ciencias sociales, es, de acuerdo con Manen "a phenomenon that issues a complex imperative in the manner that we see, feel, sense, reflect, and respond to the call of the child before us" (2012, p. 10). Que un docente vea a un niño sin mirarlo es una forma de negación existencial. Y lo es porque cuando el docente responde a su pregunta, atiende a su llamada, lo mira mientras le habla, está haciendo mucho más que aten-

derlo desde el punto de vista instructivo. Hacerlo, también, es una manera sencilla y poderosa de sobreponerse a las injusticias que pueden rodear el contexto social de la situación escolar en que se encuentran.

3. Conclusión

Me gustaría destacar dos conclusiones. Una referida, a la posibilidad de ensanchamiento del saber pedagógico con respecto a los autores mencionados en este texto y, otra, al significado de la presencia y el compromiso en la tarea educativa del docente (con las implicaciones evidentes que ello tiene a la hora de pensar y practicar la formación docente inicial).

En un principio puede parecer que la fenomenología herméutica de Manen y el pragmatismo de Dewey están teóricamente muy alejados, pero lo cierto es que el mismo concepto de “lived experience” nos pone en la pista de que, las posibilidad de comunicación son posibles. De hecho, la insistencia en la idea de experiencia y, lo que es aún más significativo, la idea de que las experiencias educativas son fuente de conocimiento pedagógico, sitúa en una posición muy similar las ideas de Dewey y de Manen. Además, existen ya algunos intentos bastante interesantes de conectar el pragmatismo y la fenomenología (Benoist, 2005; Rosenthal, Bourgeois, 1980). Y es que, aunque estas dos tradiciones tienen marcadas diferencias de origen y de “localización”, parece posible, como indica Ferrarello descubrir no solo un encuentro, sino una conexión entre ellos al señalar que “there is a fundamental likeness between their methods which can even lead to recognizing them as two ‘phenomenologies’. Indeed, both look at ‘things themselves’, exploiting a similar descriptive approach” (2010, p.1). Quizá, uno de los contextos donde esta conexión puede dar más frutos sea en el menos explorado de la educación. Así, aunque desde luego no puede decirse que Dewey sea una de las referencias más importantes en la obra de Manen, este se refiere a él en varias ocasiones⁸. El contexto de estas referencias está generalmente vinculado a lo que Dewey dijera sobre el pensamiento reflexivo. Inicialmente Manen habla de él en un sentido positivo, como iniciador de la llamada de atención sobre la preparación reflexiva de los futuros profe-

8 Aunque al leer pasajes como este sorprende que no lo haga más frecuentemente: “In some sense all phenomenology is oriented to practice – the practice of living. But from the perspective of our pragmatic and ethical concerns we have a special interest in phenomenology. We have questions of how to act in everyday situations and relations. This pragmatic concern I will call the ‘phenomenology of practice’. Thus, we wish to explore how a phenomenology of practice may speak to our personal and professional lives. Now, in asking whether phenomenology may do something with us Heidegger hints at the formative value of phenomenology. In doing phenomenological research, through the reflective methods of writing, the aim is not to create technical intellectual tools or prescriptive models for telling us what to do or how to do something. Rather, a phenomenology of practice aims to open up possibilities for creating formative relations between being and acting, between who we are and how we act, between thoughtfulness and tact” (Manen, 2007, p. 13).

sionales de la educación (Manen, 1991, p. 10) y como defensor de la idea de que la reflexión es siempre y por definición un tipo de acción (Manen, 1991, p. 101). Un poco más tarde (Manen, 1995), pasa a mostrarse algo más crítico con la descripción que del fenómeno hiciera en su momento Dewey. Concretamente, le acusa de no tener en cuenta, como sí lo haría Schön (1983), que el tipo de reflexión en la acción se guía por una lógica distinta y propia de la que opera en otras prácticas como la investigación científica (lo cual, contravendría el principio de continuidad de Dewey). Sin embargo, encuentro que sus trabajos confluyen en más dimensiones de las que Manen hace explícitas y que son, además, potencialmente coherentes con varios elementos del enfoque teórico de Honneth (Thoilliez, 2019a). Obviamente habría mucho más que decir sobre los nexos mostrados si bien han quedado apuntados algunos temas de interés. Pasemos a la segunda conclusión señalada.

Como en cualquier otra práctica moral, la educación hace que los maestros intenten encontrar un grado de orientación, de guía para sus propias acciones y comportamientos en el aula, de explicación de lo que está sucediendo con un estudiante en particular. Estas son fuentes de incertidumbre que implican que la seguridad de acertar nunca está garantizada, y siempre han sido parte de la profesión docente. Todos los días, en diversas ocasiones, los maestros se encuentran en situaciones con las que se enfrentan a dilemas. Las creencias, las primeras impresiones y los sentimientos desempeñan un papel clave en lo que realmente terminan haciendo, respondiendo o preguntando. Pues bien, a nuestro juicio los docentes deben permanecer en una alerta crítica para evitar que los requerimientos de todo tipo que impone su profesión (por ejemplo, su tarea cada vez más externamente evaluada, con proliferación creciente de los estándares curriculares nacionales y los protocolos didácticos impuestos) les oculten o alejen del conocimiento pático encarnado en el acontecimiento experiencial y nuclear del cambio educativo de sus alumnos, sabiéndoles visibilizar en presencias singulares e individuales reales y ofrecerles desde esa posición comprometida miradas constantes, palabras precisas, sonrisas perfectas.

Referencias

- Ayala R. (2018). La relación pedagógica: en las fuentes de la experiencia educativa con van Manen. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), pp. 27-41.
- Ayala R. (2011). La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de van Manen. *Revista Española de Pedagogía*, LXIX(248), pp. 119-144.
- Ayala R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), pp. 409-430.
- Barnacle R. (2004). Reflection on Lived Experience in Educational Research. *Educational Philosophy and Theory*, 36(1), pp. 57-67.

- Benoist J. (2005). Phenomenology or Pragmatism? *Pragmatism: critical concepts in philosophy*, 2, pp. 89-112.
- Biesta G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. London: Routledge.
- Carbonell J. (2019). *La educación es política*. Madrid: Octaedro.
- Dewey J. (1969-1991) *The collected works (1882-1953)*. In J.A. Boydston (Ed.), 37 volumes. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Ferrarello S. (2010). On the Rationality of Will in James and Husserl. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, II(1). DOI: 10.4000/ejap.946
- Ibsen H. (2000). *Casa de muñecas. Los espectros. El pato salvaje*. Madrid: Edaf.
- Gay M. (2012). Parks, Rosa. In K. Gay (Ed.), *American Dissidents: An Encyclopedia of Activists, Subversives, and Prisoners of Conscience: An Encyclopedia of Activists, Subversives, and Prisoners of Conscience* (pp. 469-473). Santa Barbara: ABC-CLIO.
- Hodgson N., Vlieghe J., Zamojski P. (2017). *Manifiesto for a Post-Critical Pedagogy*. New York: Punctum Books.
- Honneth A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta.
- Honneth A. (2007). *Reificación: Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz.
- Jordán J. (2015). La responsabilidad ética-pedagógica de los profesores-educadores: una mirada nueva desde Max van Manen. *Revista Española de Pedagogía*, LXXIII(261), pp. 381-396.
- Jordán J., Arriagada J. (2016). La responsabilidad pedagógica de los profesores de educación especial: una investigación desde el método "FH" de Max van Manen. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(1), pp. 131-157.
- Levering B., Manen M. V. (2002). Phenomenological Anthropology in the Netherlands and Flanders. In T. Tymieniecka (Ed.), *Phenomenology World-Wide* (pp. 274-286). Dordrecht: Kluwer Press.
- Manen M. van (2012). The Call of Pedagogy as de Call of Contact. *Phenomenology & Practice*, 6(2), pp. 8-34.
- Manen M. van (2007). Phenomenology of Practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1), pp. 11-30.
- Manen M. van (1999). The pathic nature of inquiry and nursing. In I. Madjar, J. Walton (Eds.), *Nursing and the Experience of Illness: Phenomenology in Practice* (pp. 17-35). London: Routledge.
- Manen M. van (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), pp. 33-50.
- Manen M. van (1991). *The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Albany: State University of New York Press.
- Manen M. van (1986). *The Tone of Teaching*. Portsmouth: Heinemann.
- Rosenthal S.B., Bourgeois, P.L. (1980). *Pragmatism and Phenomenology: a Philosophic Encounter*. Amsterdam: Grüner.
- Schön D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schumann C. (2017). On Happiness and Critique. From Bouquet V to 'possible elsewhere'. *Studier i Pedagogisk Filosofi*, 6(1), pp. 83-96.
- Standish P. (2016). Teaching Exposed: Education in Denial. *Revista de Educación*, 373, pp. 109-129.
- Standish P., Thoilliez B. (2018). El pensamiento crítico en crisis. Una reconsideración pedagógica en tres movimientos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), pp. 7-22.
- Thoilliez B. (2019a). Vindicación de la escuela como espacio para el desarrollo de expe-

- riencias democráticas: aproximación conceptual a las prácticas morales de reconocimiento y respeto. *Educación XXI*, 22(1), pp. 295-314. DOI: 10.5944/educxx1.21657
- Thoilliez B. (2019b). Fitting religious life into the life of schools. James and Rorty in conversation. *Ethics and Education* (EARLY VIEW). DOI: 10.1080/17449642.2019.1587681
- Thoilliez B. (2017). 'Evidencias' y conocimiento pedagógico. Limitaciones para el desarrollo profesional docente. In H. Monarca, B. Thoilliez (Coords.), *La profesionalización docente. Debates y propuestas* (pp. 53-64). Madrid: Síntesis.
- Trilla J. (2018). *La moda reaccionaria en educación*. Barcelona: Laertes.

SE