

# La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de van Manen

por Raquel AYALA CARABAJO  
Universidad Católica de Santiago de Guayaquil

## 1. Introducción

¿Existe “algo” llamado *esperanza* que alienta e influye la relación entre ciertos educadores y sus educandos? ¿Tiene algo que ver esta experiencia con nuestras ordinarias preocupaciones educativas (curriculares, organizativas, didácticas, etc.)? ¿Cómo actúa? ¿La esperanza es una forma de *ser* o se trata de *acciones* concretas? ¿Es posible *aprenderla*?

Son muchas las situaciones pedagógicas (rutinarias, sencillas, irrelevantes o novedosas, extraordinarias e inesperadas) que pueden hacernos vislumbrar la presencia activa de la esperanza en el núcleo de las interacciones entre ciertos educadores y los niños o jóvenes cuya educación les ha sido confiada. Sin embargo, no es fácil poder responder de forma satisfactoria a los interrogantes que pueden suscitarnos desde el momento en que se trata de una experiencia que pertenece al *mundo de la vida*, esto es, el mundo tal como lo experimentamos de

forma pre-reflexiva y no tal como lo conceptualizamos, lo categorizamos o lo teorizamos. Este *mundo de la vida* es el mundo de los significados que residen en las acciones, situaciones y relaciones que vivimos como educadores (van Manen, 2003).

A pesar de ello, es cierto que es posible emprender un camino metodológico riguroso que posibilite la aprehensión de los significados de la experiencia vivida y, particularmente, de los que penetran el mundo pedagógico. La investigación que se reseña a continuación [1] describe el intento de acceder a este mundo experiencial donde reside la esperanza de los educadores por los niños y jóvenes de quienes son responsables, así como el esfuerzo llevado a cabo con el fin de desvelar su importancia y sentido pedagógicos.

Para tal fin se ha adoptado el método fenomenológico-hermenéutico de Max van Manen quien ha formulado una sín-

tesis metodológica original de ciertos aportes de las corrientes fenomenológica y hermenéutica de orientación pedagógica [2]. Una investigación desde este enfoque no pretende la solución de problemas prácticos, ni ofrecer explicaciones causales, ni hacer generalizaciones, ni desarrollar conocimiento de naturaleza técnica. Aspira, más bien, a la aprehensión de los significados esenciales de cualquier fenómeno humano respondiendo al interrogante de: *¿Cómo es vivida esta experiencia?* De forma práctica, formula descripciones profundas con el fin de posibilitar la evocación –*pática*, al mismo tiempo que cognitiva– del significado esencial del fenómeno. Estas descripciones se recogen en forma de un *texto fenomenológico* que intenta trasladar a la conciencia reflexiva la naturaleza de los acontecimientos experimentados en el mundo de la vida, posibilitando así que lleguen a transformarnos en el sentido profundo de *Bildung*, particularmente gracias al desvelamiento de las exigencias éticas propias del modo de ser desvelado (Ibíd.).

En este artículo se recogen algunas notas sobresalientes de la investigación llevada a cabo y tiene el propósito de familiarizar a los lectores con la concepción y aplicación de esta metodología que, hasta la fecha, es prácticamente desconocida en el ámbito hispanoamericano de investigación educativa. Del mismo modo, constituye una primera aproximación al significado esencial de la esperanza pedagógica [3].

En el primer apartado se aborda la discusión acerca de la importancia y el

sentido del estudio de la esperanza desde la vertiente de la experiencia vivida. Al mismo tiempo, se examina la forma en que la aproximación metodológica adoptada posibilita acceder a estas dimensiones profundas de la vivencia. A continuación, se expone a grandes rasgos el proceso de investigación seguido, así como algunos de los supuestos básicos sobre los que se fundamenta. El tercer apartado recoge la descripción de los significados que se han llegado a determinar como esenciales para el fenómeno. Se trata de un texto fenomenológico, condensación selectiva del texto original, que aspira provocar en el lector la evocación de la experiencia en primera persona. Concluye el artículo con algunas consideraciones sobre el sentido y alcance de esta investigación.

## 2. La esperanza en el núcleo de la experiencia pedagógica

La esperanza está implicada en todo encuentro entre un educador y un educando. Es la esperanza que *perdemos* o *recobramos*, que *alimentamos* o *abrigamos*, que actúa con fuerza silenciosa, afectando de forma decisiva la manera en que los educadores tratan, piensan y hablan de sus educandos. A pesar de ello, suele darse “por supuesta” en la práctica educativa cotidiana. *Se dice* o *se sabe* que si un profesor no espera nada de sus alumnos difícilmente obtendrá algo plausible de ellos. Se le supone presente en ciertas circunstancias educativas complejas que, de otro modo, resultan inexplicables. Lo anterior no obsta para que, a veces, también suceda lo contrario; es decir, que se estime la esperanza como una cuestión totalmente irrelevante en el contexto de

nuestras ordinarias preocupaciones curriculares, didácticas, administrativas, instructivas, etc.

En realidad, cuando esa subestimación se da, no es algo que tenga que ver únicamente con la esperanza, sino con toda reflexión relativa a las dimensiones más humanas o éticas de la educación. Como afirmaba van Manen hace más de una década, “la noción de educación, concebida como un proceso vivo de compromiso personal entre un padre y un niño pequeño o entre un profesor y un alumno podría desaparecer en un medio cada vez más corporativo, directivo y tecnificado” (1998, 20). Tal vez, esta situación se ha agravado en el naciente siglo XXI. De hecho, como bien expresa Brezinka (2002) la excesiva teorización y abstracción de la Pedagogía —fenómeno que va de la mano de la desestimación de su naturaleza normativa— la ha convertido en una ciencia poco práctica y útil que provoca desconfianza en los educadores acerca de su valor para afrontar las circunstancias educativas reales y concretas.

Este estudio, por contrapartida, se origina en la convicción de que la educación es un proceso vivo, humano y singular de carácter preponderantemente ético y relacional. En este contexto, la esperanza aparece como un significado y una experiencia cardinal; esto es, como una condición sin la cual cualquier intento educativo decae o pierde entidad. En efecto, se parte de una concepción de pedagogía como una ciencia humana, práctica y normativa [4] que estudia, esencialmente, “las influencias que están en el núcleo de las interacciones, situaciones y relaciones

especiales entre los educadores y los estudiantes, los padres y los hijos” (van Manen, 1998, 32-33). Así, la pedagogía “no es fundamentalmente ni una ciencia ni una tecnología” (Ibíd., 25). A pesar de la necesidad de la técnica (por ejemplo, los conocimientos sobre didáctica, organización escolar, diagnóstico educativo, etc.), “la esencia de la educación es menos una empresa técnica o de producción que una actividad normativa que exige constantemente una intervención correcta, buena o apropiada del educador” (Ibíd.).

Una identificación adecuada del objeto de investigación supuso, al inicio de nuestro trabajo, la delimitación de las fronteras y relaciones de la esperanza con las expectativas, la resiliencia, el optimismo y el *burnout* docente (como una experiencia relacionada, aunque contrapuesta). Así, se constató que la esperanza es un fenómeno experimentado realmente por muchos educadores y diferente de los mencionados, aunque no deja de estar en relación con ellos de alguna forma.

Más adelante, el estudio multidisciplinar del fenómeno (*historia, teología, antropología filosófica, psicología y biología*) reveló que la esperanza pedagógica no había sido abordada hasta el momento como objeto de estudio específico; algo bien distinto a lo que ocurre con la esperanza *humana*, que ha sido y está siendo objeto de atención intensiva en varios ámbitos disciplinares de investigación [5]. Las numerosas investigaciones que tienen a la esperanza humana como objeto de estudio específico constituyen ya un volumen de conocimientos suficientemente importante. En ellas se corrobora la

necesidad, importancia e influencia de la esperanza en el desarrollo, desempeño y bienestar humano de, prácticamente, todas sus dimensiones (física, psicológica, académica, profesional, etc.).

También en el ámbito educativo, se han ido haciendo aportaciones incipientes sobre la esperanza de los educadores, aunque desde un enfoque más bien teórico y filosófico. En efecto, los escasos trabajos que se han llevado a cabo en el campo de la educación (Halpin, 2001a y 2001b; Elbaz, 1992; Estola, 2003 y Freire, 2005), tratan el fenómeno de forma teórica y no desde el punto de vista propio de la experiencia vivida; es decir, usan marcos explicativos tomados de otras disciplinas. Este es el caso, por ejemplo, de Halpin que interpreta la esperanza de los profesores desde la doctrina tomista de la esperanza teologal. Fue así como se puso en imperiosa evidencia la necesidad de emprender una investigación educativa orientada a la cuestión de *cómo viven realmente los educadores la esperanza* por los niños o jóvenes a quienes educan.

### 3. La fenomenología-hermenéutica vanmaniana: en pos del significado de la experiencia

#### 3.1. Algunas notas esenciales del método

El punto de partida de la investigación dentro del enfoque adoptado es la afirmación de que “el método de la fenomenología es que no hay método” (van Manen, 2003, 48). En efecto, no cuenta con un “método” específico convencional, pero se desarrolla a través de un camino (*methodos*) sistemático, explícito, autocrítico e intersubjetivo. Un “camino”, por lo demás, que está inspirado en la *tradicción*

fenomenológico-hermenéutica, es decir, en el conjunto de nociones y estudios desarrollados por los pensadores que se han destacado por sus contribuciones en este ámbito. Depende, por tanto y básicamente, de una *mentalidad y actitud investigadora* de fondo (van Manen, 2002b) inspirada en la fenomenología y la hermenéutica.

Difícilmente podemos trazar aquí una imagen apropiada de las nociones y supuestos implícitos en esta mentalidad que concibe de una forma singular nociones tradicionales en metodología. Sin embargo, podemos mencionar algunos de los más sobresalientes. Por ejemplo, la *validez* de la fenomenología hermenéutica reside en la *calidad* del texto fenomenológico en la medida que hace posible que el lector *reconozca y evoque significativamente* su propia experiencia en la descripción ofrecida. Así también, la fenomenología-hermenéutica aspira a desarrollar la *teoría de lo único* (no la generalización). Se trata de una forma de reflexión pedagógica que, partiendo de la experiencia concreta, desvela su significado esencial y susceptible de ser vivido por cualquier persona. La *teoría de lo único* informa la acción del educador, posibilitándole responder adecuadamente al caso particular, a la situación pedagógica concreta y a lo único de cada niño o joven al que educa (van Manen, 2003). Otra noción distintiva es la idea de competencia docente como *tacto pedagógico*, esto es, la capacidad de actuar con seguridad, rapidez y adecuadamente en los momentos imprevisibles y complejos de interacción pedagógica, atendiendo en todo momento la singularidad de los educandos (van Manen, 1998).

De forma práctica, la investigación fenomenológico-hermenéutica se desarrolla a través de actividades de naturaleza empírica (para recoger la experiencia) y de naturaleza reflexiva (para analizar sus significados). Algunos de los métodos empíricos propuestos por van Manen (2003) son *la descripción de experiencias personales, la entrevista conversacional, y la observación de cerca*. Por su parte, entre los métodos reflexivos fundamentales se encuentran los *análisis temáticos, la reducción* en sus diferentes modalidades, *la reflexión lingüística* (estudio de etimología y expresiones lingüísticas cotidianas) y *la entrevista conversacional*. Así también, a lo largo de la investigación intervienen dos impulsos metodológicos básicos: la *reductio* o reducción (distintos métodos de reducción que intentan superar las capas de significado hasta llegar a lo esencial) y la *vocatio* o dimensión vocativa (estrategias de escritura para la creación del texto fenomenológico). Cabe destacar que la escritura tiene un papel principal, ya que la investigación se concibe como una actividad textual permanente.

En lo que respecta al diseño de la investigación, van Manen (Ibíd.) sugiere una estructura metódica general que supone un cierto orden implícito, aunque en la práctica no se desarrolla de forma secuencial sino simultáneamente poniendo el énfasis en alguna de ellas en determinados momentos de la investigación. Los principios que caracterizan esa estructura metodológica general son éstos:

– Centrarnos en un fenómeno que nos interesa verdaderamente y nos compromete con el mundo.

– Investigar la experiencia del modo en que la vivimos, y no tal como la conceptualizamos.

– Reflexionar sobre los aspectos esenciales que caracterizan el fenómeno.

– Describir el fenómeno mediante el arte de escribir y rescribir.

– Mantener una relación pedagógica firme con el fenómeno y orientada hacia él.

– Equilibrar el contexto de la investigación considerando las partes y el todo.

### 3.2. Los hitos de una travesía

El punto de partida de la investigación ha sido la determinación de la esperanza como una experiencia realmente significativa para los educadores. Desde el inicio se ha interrogado la dimensión *vivida*: *¿qué es?, ¿cómo la viven los educadores?, ¿cuáles son sus cualidades esenciales?*, etc. Como se ha indicado ya, para explorar la identidad del fenómeno se llevó a cabo una comparación inicial con fenómenos similares o relacionados. A continuación, se realizó una extensa revisión de las principales teorías y autores que han estudiado el fenómeno desde diversas áreas disciplinares (filosofía, lingüística, teología, medicina, psiquiatría y enfermería, psicología y ciencias de la educación). La obtención de indicios de estructuras de significado resultante de este estudio condujo a una reformulación de las preguntas de investigación iniciales. Del mismo modo, al inicio del trabajo,

se explicitaron por escrito las comprensiones personales previas y los prejuicios (personales o teóricos) desde los que la investigadora se aproximaba al fenómeno para evitar, de esta forma, que los prejuicios previos determinaran la obtención del significado de la experiencia.

*La recogida de material experiencial* se ha basado en las descripciones de la experiencia vivida (DEV) de un grupo de profesores (pertenecientes a todos los niveles educativos y diferentes ámbitos geográficos españoles). Estas DEVs se han recogido mediante entrevistas conversacionales y/o escritura de protocolos en forma de anécdotas y relatos, y han experimentado un proceso de elaboración que, de modo general, ha seguido la siguiente secuencia: a) Entrevista conversacional, b) Escritura de descripciones, c) Formulación de preguntas, d) Entrevista conversacional, e) Re-escritura de descripciones, f) Re-formulación de descripciones en el texto fenomenológico final. Más adelante, se han estudiado otras fuentes valiosas de material experiencial como las DEVs en la literatura, así como el análisis de escenas de algunas películas. En la etapa final de la investigación se confrontó el texto fenomenológico resultante con algunos –escasos– textos pedagógicos fenomenológicos que han abordado la esperanza humana y la esperanza pedagógica (Bollnow, 1962, 1989; y van Manen, 1983, 1985).

Para el análisis fenomenológico-hermenéutico del material experiencial se han adoptado los siguientes métodos: a) Análisis temático, b) Aislamiento de afirmaciones temáticas y c) Determinación

de la esencialidad de los temas (reducción fenomenológico-hermenéutica). De forma simultánea, se han ido redactando transformaciones lingüísticas de los hallazgos (integradas y perfeccionadas en el texto fenomenológico final). Así, desde el momento en que dispusimos del primer grupo de descripciones, aplicamos el método del *análisis temático*. Las preguntas clave que usa este método para examinar la experiencia son: *¿de qué es ejemplo este ejemplo?* y *¿cuál es el eidos de esta experiencia?* Este análisis se verifica de tres formas diferentes, que suponen un acercamiento diferente al texto. En un primer nivel se realiza la *reflexión macro-temática*, como *aproximación holística o sentenciosa*, que supone analizar el texto como un todo, buscando un significado revelador sobre la experiencia. En un segundo nivel, se lleva a cabo la *reflexión micro-temática*, que, a su vez, se verifica de dos formas: a) Como *aproximación selectiva o de marcaje*, leyendo completamente el texto varias veces para detectar una frase especialmente reveladora de sentido, y b) Como *aproximación detallada o línea a línea*, intentando desvelar el significado en cada una de las frases o de grupos de frases. Este análisis ofreció una gran cantidad de indicios de estructuras esenciales en forma de afirmaciones temáticas. El siguiente paso consistió en constatar cuáles de estos significados eran esenciales para el fenómeno de la esperanza. Mediante el *método de la variación imaginativa libre*, ideado por Husserl (Spiegelberg, 1994) y adoptado por van Manen, se constató si la supresión imaginativa de determinado tema modificaba la experiencia o si ésta perdía su integridad. También en esta etapa se

aplicó de forma intensiva el método de la reducción hermenéutica. Se trataba de una actitud de apertura constante y radical hacia el fenómeno. Esto supuso la *epojé* de los prejuicios, proyectos previos de sentido y teorías tanto personales como de los participantes. Se pretendía en este caso verificar estas pre-comprensiones en la “cosa misma” del texto para llegar a su sustitución, incorporación matizada o convalidación.

*Esta aplicación de los métodos reflexivos* se verificó de forma circular y simultánea en muchos momentos. En efecto, cada una de las fases requería de los hallazgos de las fases anteriores y preparaba las siguientes. Dicho de otro modo, el análisis de cada uno de los significados conllevaba la aplicación simultánea de los distintos métodos reflexivos. De la misma forma, se dio una especie de “movimiento” circular entre el esfuerzo descriptivo e interpretativo de la investigadora. Se trata, esencialmente, del movimiento entre el sentido objetivo de la experiencia (presente en los relatos) y las propias pre-comprensiones acerca de ella. Este proceso se comprende desde la noción de *círculo hermenéutico* según el sentido que Gadamer le atribuye en *Verdad y Método* (2001). A medida que el análisis progresaba, se fueron determinando las estructuras esenciales de la esperanza. Esta determinación, a su vez, permitió la distinción entre los relatos ejemplares de la experiencia y los que no lo eran. En consecuencia, fueron descartadas aquellas descripciones que carecían de los significados esenciales progresivamente descubiertos y que aparecían como ejemplos de otras experiencias relacionadas.

### 3.3. La esperanza pedagógica al descubierto

El conjunto de estructuras esenciales halladas, así como las relaciones que éstas mantienen entre sí y con el fenómeno, constituye los hallazgos de la investigación. El propósito concreto, final y más deseado de la metodología vanmaniana consiste en la creación de un texto fenomenológico evocativo, con cualidades más bien poéticas, que permita al lector no sólo captar el significado cognitivo de la experiencia, sino también el significado no-cognitivo (ético, relacional, pático, etc.) que penetra toda vivencia, en nuestro caso, educativa. Como bien indica van Manen (2007, 26) [6]:

“La fenomenología formativamente informa, reforma, transforma, performativa y preforma la relación entre ser y práctica. In-formativamente, los estudios fenomenológicos hacen posible consejo y orientación solícita. Reformativamente, los textos fenomenológicos nos hacen una demanda, cambiándonos en la dirección de aquello que podríamos llegar a ser. Transformativamente, la fenomenología tiene valor práctico en la medida en que alcanza lo más profundo de nuestro ser, provocando un nuevo llegar a ser. Per-formativamente, la reflexión fenomenológica contribuye a la práctica del tacto. Y pre-formativamente, la experiencia fenomenológica otorga importancia a los significados que nos influyen antes incluso de que seamos conscientes de su valor formativo”.

La función formativa de un texto fenomenológico, por tanto, se verifica en

la experiencia misma de los educadores-lectores que se ponen a la escucha del mundo pedagógico que el texto les revela. Como ha expresado Ricoeur (2001, 109): “Comprender es comprenderse ante el texto. No imponer al texto la propia capacidad finita de comprender, sino exponerse al texto y recibir de él un yo más vasto...”. Este ensanchamiento experiencial, en el terreno de la esperanza, del yo pedagógico del lector es el propósito último del texto que presentamos a continuación.

Antes de iniciar su lectura recordamos que en fenomenología hermenéutica no se formulan conclusiones, ya que “concluir” no es precisamente lo mejor que puede hacerse con los significados de la experiencia vivida. Por el contrario, lo que se intenta es “evocar este misterio” (van Manen, 2003, 70) de la esperanza pedagógica en todas su complejidad, ambigüedad e inefabilidad.

## 4. La esperanza pedagógica (texto fenomenológico)

### 4.1. La naturaleza de la esperanza pedagógica

“Javier tiene 15 años y está en tercero de secundaria. Ha sido expulsado de tres institutos. Se acordó con inspección que asistiría a este centro (en que trabajamos dificultades escolares) durante tres tardes en lugar de ir a al suyo. Así se quiere evitar una nueva expulsión. Javier accede a condición de ‘no hacer los deberes’. Él no cree que se pueda hacer nada y no viene aquí a gusto, ni por deseo propio. Le planteo hacer una cena con sus ami-

gos. Acepta e iniciamos la organización de la cena: el menú, quién comprará, cuánto valdrá, cómo se cocinará, etc. Hacemos salidas a una superficie comercial. La cena va tomado cuerpo. Pero, hay que repartir: toca escribir y contar. Se enfada y me dice:

— Me habías dicho que no haríamos...

— No hacemos...; preparamos una cena —le digo.

— Entonces lo necesito hacer...

— Entonces será que es “interesante” aprenderlo...

— Nunca me lo habían dicho así.

Los vínculos se van reforzando. Escribe al ordenador, busca dibujos, hace el menú, cuenta lo que vale, cómo se cocina... y, finalmente, pasa el corrector. Imprime todo, y cuando ve cuántas hojas salen, exclama:

— ¡Yo no he hecho esto!

— ¿Quién pues...?

— Tú, cuando yo no estaba.

Le muestro lo que hizo y cómo sale. Le muestro que es su trabajo. Se pone a llorar y dice:

— Nadie creerá que he hecho este trabajo.

Nos reunimos con la madre. Él se lo explica. La madre al inicio, casi incrédula, ve el trabajo y rompe a llorar. Nos serenamos y planificamos el encuentro en el centro con el profesorado”.

(Psicopedagoga de un centro de reeducación)

“Nunca me lo habían dicho así”... Y, tal vez, nunca le habían tratado así, ni le habían mirado así... En el fondo, nunca habían esperado de él *así*. ¿Qué



es esta manera de decir, de tratar, de mirar y de esperar? ¿Qué revelan las palabras, actitudes y acciones de esta psicopedagoga?

Al examinar reflexivamente nuestra práctica educativa cotidiana se hace patente que aquello a lo que llamamos “esperanza” está en juego en nuestras relaciones con los niños o jóvenes de quienes somos responsables. La esperanza *actúa*. La esperanza, muchas veces, *nos falta*. La *perdemos* o la *recobramos*. *Sabemos de qué hablamos* cuando nos referimos a ella y, con todo, *¿es posible desvelar el secreto de lo que muchos educadores ofrecen? ¿Cuál es la naturaleza esencial de la esperanza vivida por los educadores?*

Ante todo, es necesario aproximarse a un hecho fundamental: la esperanza *pedagógica* emerge en un contexto muy singular: en el seno de la relación pedagógica. En efecto, entre un educador (profesor, orientador, padre, etc.) y un menor confiado a su responsabilidad se establece, de forma espontánea, una forma única de relación (van Manen, 1998). Una relación que se caracteriza por ser intencional y —en condiciones normales— orientada hacia el desarrollo y el bienestar del niño o joven educando, lo que conlleva una manera definida de percibirse, tratarse e influirse.

Lo pedagógico de la esperanza supone también que “siempre tiene que ver con la capacidad de distinguir entre lo que es bueno y lo que no es bueno para los niños” (van Manen, 1998, 26). Esta intencionalidad constituye la brújula para navegar en

las mil y una vicisitudes de la vida cotidiana escolar movida al compás de las sucesivas esperas: “espero que os portéis bien...”, “espero que acabemos este tema...”, “espero que aprobéis este examen...”.

Con todo, no toda forma de concebir y tratar de alcanzar las metas es esperanzada. Paradójicamente, existe una forma de dedicación a los “objetivos educativos” que nos aparta de la esperanza. En efecto, cuando ésta se reduce a un simple hábito de espera, a una simple consecución de objetivos planificados, permanentemente controlados y evaluados, ha perdido su impulso originario, su misma esencia. Lamentablemente, nuestros discursos sobre la eficacia, la calidad educativa, los niveles de aprendizaje, etc., pueden estar empleando un lenguaje “con el que no se puede describir nuestro ‘estar’ con los niños en el sentido de estar presentes con esperanza... Es un lenguaje incorpóreo del que sistemáticamente se ha excluido la esperanza” (van Manen, 2004, 86). La esperanza pedagógica *va más allá*. El esperanzado, básicamente, confía “de modo más o menos firme en la realización de las posibilidades de ser que pide y brinda su espera vital” (Lain 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 —sépallo o no— hacia “lo que él espera que sea” y, sobre todo, hacia “lo que él va a posibilitar y a contribuir que sea”.

Esta forma de esperanza, a su vez, está penetrada de realismo. No es inter-

pretación ingenua de la realidad, ni desconocimiento o negación de la misma. ¿Quién ignora que el terreno de la educación es frecuentemente árido y pedregoso? Y, sin embargo, ¿en qué otro lugar puede anclarse la esperanza del educador? Porque sólo este anclaje firme en la realidad impide que las dificultades la pongan a la deriva. Con todo, “realidad” significa también todo lo que de positivo, potencial, bueno y favorable hallamos en las personas, las situaciones, los medios, etc. Ciertamente este conocimiento es mucho más difícil de localizar, aprehender y abarcar. Las dificultades de aprendizaje pueden ser evaluadas, detectadas y determinadas hasta cierto punto, ¿pero, quién se atrevería a determinar la máxima capacidad de un niño o de un joven para el aprendizaje? ¿Quién puede perfilar las fronteras de la educabilidad de cada niño o joven confiado a nuestra responsabilidad pedagógica? ¿Quién es capaz de determinar la potencialidad formativa real de una situación educativa que hemos “previsto” o el grado de influencia que tenemos sobre un alumno? Atada firmemente en el terreno de las dificultades de la experiencia educativa, la esperanza pedagógica se eleva en vuelo inseguro al cielo abierto de “lo posible”.

Un niño es, por definición, posibilidad de ser. La esperanza del educador le hace vislumbrar lo que queda más lejos, lo que está más allá, escondido muchas veces en el fondo de una apariencia de fracaso. Pero, ¿qué sucede con los medios y recursos de que dispone el educador? Ciertamente, éstos no tienen este amplio margen de posibilidad. “No tengo suficientes recursos, apoyo, preparación...” puede

ser una “razón” plausible de nuestra falta de esperanza. Para avanzar, sin embargo, la esperanza no depende absolutamente de los medios deseables. Tan sólo existe un ingrediente esencial: el propio educador y —más concretamente— su compromiso pedagógico por encima de los condicionantes de la circunstancia educativa vivida.

También el *soñar despiertos* es una exigencia de la esperanza, por ser ésta “capaz de visualizar un estado de cuestiones que aún no existen y, más aún, capaz de anticipar y preparar el terreno para algo nuevo” (Halpin, 2001b, 395). ¿Cómo enlazar esta anticipación del futuro deseable con la realidad presente, con mucha frecuencia tan diferente a lo anhelado? Justamente la esperanza tiene la habilidad de navegar entre estos dos mundos, llevando a un lado de la orilla lo que recoge en el otro lado.

¿Reto o problema? ¿Implicación personal o carga añadida de trabajo? ¿Proceso de cambio o inestabilidad profesional? Cuestiones éstas del todo pertinentes, porque también la esperanza pedagógica integra la capacidad de percibir de forma alternativa y positiva la situación pedagógica concreta que le toca vivir al educador. La esperanza, que agudiza la mirada crítica para con las circunstancias presentes, permite hacernos ciertamente también inconformistas ante cualquier respuesta fácil... o, si se quiere, fácilmente negativa. Con todo, esta percepción no es algo dado previamente ni de forma espontánea. Es algo, por el contrario, fruto del esfuerzo reflexivo y de la iniciativa personal (a menos que se trate de una mera actitud de optimismo fácil).

“El profesorado estaba esperando, simplemente, que Alberto acabara el curso; y, como ya estaba en la edad límite, que se marchara del Instituto. Sin embargo, pensé que los pocos meses que le quedaban no podían ser un sinsentido. Si ni el aula ordinaria, ni el taller funcionaban, había que probar otra cosa para que, al menos algunos días, estuviera a gusto y aprendiera algo útil”.

(Psicopedagogo de un IES público)

Este psicopedagogo no se resigna a que el presente educativo de Alberto transcurra insustancialmente hacia el futuro. Se niega a que este tiempo sea sólo la sala de espera del fracaso escolar. Ciertamente, podemos vivir en el futuro —como los otros profesores de Alberto—, pero sólo el futuro *abierto* pertenece a la esperanza (Bollnow, 1962). El futuro cerrado es el tiempo de nuestras esperas cotidianas y sucesivamente superadas. El futuro abierto es el de nuestra esperanza más grande que las integra. La esperanza pedagógica transita desde ese futuro inmediato —que la planificación curricular intenta configurar— hacia ese futuro distante que vislumbra en un amplio horizonte para sus alumnos. Ese tránsito no siempre es fácil, pero la esperanza genuina condensa hábilmente su aspiración de futuro en el “aquí y ahora” de la situación pedagógica concreta.

Con todo, la esperanza no es un antídoto contra la inseguridad y la incertidumbre. En el camino de la esperanza se avanza a tientas; se avanza y se retrocede; se deja uno guiar por la luz y admite

caminar en penumbras... Es una búsqueda: “¿cómo puedo ayudarle?”, “¿qué debo hacer?”, “¿me estaré equivocando?”, “¿cambiará algo?”, “¿hemos perdido lo ganado?”. La esperanza, ciertamente, no exime de pasar por momentos de impotencia, de cansancio, de desánimo; sobre todo cuando las relaciones interpersonales son complejas, las responsabilidades son muchas, o el vínculo con el educando es débil. La esperanza está acompañada igualmente de preocupación, no sólo como *pre-ocupación de la mente* por todo aquello que el día a día educativo reclama de nosotros sino de preocupación como *sufriamiento pedagógico* (van Manen, 2002a), formando así parte de una vida pedagógica que alcanza una auténtica profundidad ética. Sin embargo, como se refleja en los siguientes párrafos, de lo anterior no se deriva que haya lugar para la parálisis en una vida pedagógica que quiere ser esperanzada.

#### 4.2. ¿Cómo actúa la esperanza?

Una profesora de instituto comenta respecto de una alumna que llegó, a mitad de curso, derivada de otro centro: “Esperamos en su capacidad de cambio: tratamos a Cristina como si nosotros no supiéramos nada de sus ‘sucesos pasados’. Pensamos darle una oportunidad. Puede ser que hiciera algo mal, pero también que le condicionaran sus compañeros. Teníamos que darle una oportunidad en este centro porque aquello podía ser una cosa puntual. La situación del otro instituto no la sabíamos bien detallada. En las reuniones de evaluación los profesores comentábamos: ‘En mi clase no se porta tan mal...’, ‘En mi clase trabaja...’, ‘Bueno, a veces salta un poco, pero...’ Allí

salieron estos comentarios: ‘Como si no supiéramos nada...’; ‘Nosotros debemos tratarla normal y exigirle lo mismo que a los demás’; ‘Pero normal: sin recriminarle y sin decirle «es que vienes inhabilitada...»’; ‘Como si hubiera llegado como muchos alumnos que vienen de otros países y se incorporan más tarde’; ‘Tratarla normal sin preguntarle «A ver, ¿qué hiciste?»’ ”. Al no etiquetar a esta adolescente por su pasado, este grupo de profesores pudieron ofrecerle la oportunidad de *ser de otro modo* en su nuevo instituto. Fueron *abiertos*. En un sentido profundo, ser abierto es querer *dejarse decir algo* por el otro, algo que es suyo, que es él mismo:

“En el comportamiento de los hombres entre sí lo que importa es... experimentar al tú realmente como un tú, esto es, no pasar por alto su pretensión y dejarse hablar por él. Para esto es necesario estar abierto. Sin embargo, en último extremo esta apertura sólo se da para aquél por quien uno quiere dejarse hablar, o mejor dicho, el que se hace decir algo está fundamentalmente abierto” (Gadamer, 2001,438).

La esperanza de un educador no sólo le impulsa a estar abierto para permitir que el educando le “diga” lo nuevo que hay en él, sino que suscita ese mismo “decir”. En este sentido, ofrece genuinas oportunidades. Es él quien tiene la autoridad para concederlas y, además, quien tiene la madurez, el conocimiento y la experiencia para disponer las circunstancias de manera que se conviertan en auténticas oportunidades educativas.

Esta forma de abrirse invita a vivir la paciencia por los niños y jóvenes. De este modo, la paciencia que brota de la esperanza “consiste con seguridad en no ofender, en no maltratar al otro; más exactamente, en no tratar de sustituir por la violencia el ritmo del otro por el propio ritmo. A ese otro no hay que tratarlo como a una cosa desprovista de ritmo autónomo, y que, por consiguiente, se podría forzar o plegar a gusto. En forma afirmativa, digamos ahora que consiste en confiar en un cierto proceso de crecimiento o de maduración” (Marcel, 1954, 44).

“La mayoría de mis alumnos fueron, pues, como lo fui yo mismo, niños y adolescentes con dificultades escolares más o menos grandes... Eran mis alumnos... Parte de mi oficio consistía en convencer a mis alumnos más abandonados por ellos mismos de que la cortesía predispone a la reflexión más que una buena bofetada, de que la vida en comunidad compromete, de que el día y la hora de entrega de un ejercicio no son negociables, de que unos deberes hechos de cualquier modo deben repetirse para el día siguiente, de que esto, de que aquello, pero de que *nunca, jamás de los jamases, ni mis colegas ni yo les dejaríamos en la cuneta*” (Pennac, 2008, 143, cursivas originales).

No es difícil imaginar el combate diario de este profesor: no estaba dispuesto a transigir ni negociar con sus alumnos en ciertas exigencias. De otro modo, ¿para qué “complicarse” más con esos deberes y esos alumnos? *No querer nunca dejarles*

en *la cuneta* supone la complicada opción por la exigencia. Porque no es el camino fácil, ni para el educador, ni para el educando. Y, sin embargo, es exigencia de la esperanza: “espero en ti...”, “espero que tú...”, “espero de ti...”. Se trata de exigir unos “máximos”, sabiendo que exigir el máximo a un niño o joven es siempre exigir “un” máximo a “ese” alguien concreto.

Por otra parte, desde que Pigmalión está en nuestras aulas, allí donde el educador espera encontrar algo no es raro que lo encuentre. Sin embargo, el fenómeno de las expectativas interpersonales va más allá: allí donde el educador espera encontrar algo, aun siendo ese algo inexistente, lo *crea*. O, mejor dicho, *el niño o el joven lo crea para él* (Rosenthal, 1994). A pesar de ello, no todas las expectativas llegan a convertirse en genuina esperanza; mientras que lo contrario es más que cierto: toda esperanza auténtica desarrolla expectativas positivas activando mecanismos —¡tan sutiles como eficaces!— para hacer que tal o cual niño concreto realmente “*lo consiga*” o “*lo sea*”.

“Los profesores que me salvaron —y que hicieron de mí un profesor— no estaban formados para hacerlo. No se preocuparon de los orígenes de mi incapacidad escolar. No perdieron el tiempo buscando sus causas ni tampoco sermoneándome. Eran adultos enfrentados a adolescentes en peligro. Se dijeron que era urgente. Se zambulleron. No lograron atraparme. Se zambulleron de nuevo, día tras día, más y más... Y acabaron sacándome de allí. Y a muchos otros conmigo. Literalmente, nos repesca-

ron. Les debemos la vida” (Pennac, 2008, 36).

Tal como aconteció con los profesores de Daniel Pennac, en todo momento la esperanza se revela como “*una fuerza amiga que activa la vida y que estimula las fuerzas del hombre, capacitándolo para lograr rendimientos que de otra manera no alcanzaría*” (Bollnow, 1962, 74, cursivas originales). Esta fuerza amiga viene en ayuda del educador imprimiendo energía a su acción docente y, de este modo, “tiene un rol creativo en el impulso del desarrollo de soluciones creativas para las dificultades aparentemente intratables” (Halpin, 2001b, 395).

Todo lo dicho hasta aquí no debe hacernos olvidar que cada cierto período de tiempo los niños o jóvenes que están bajo nuestra responsabilidad son sustituidos por otros. Es entonces cuando los vínculos establecidos, las vicisitudes compartidas y las responsabilidades asumidas con esos niños o jóvenes concretos llegan a su fin. ¿Qué sucede con la esperanza que por ellos un día albergamos?... es la pregunta obligada. Cuando *esos* alumnos se nos olvidan, *queda atrás* la esperanza vivida por ellos. Otros vienen a ocupar su lugar, no tardando *aquellos* mucho tiempo en dejar de estar presentes en nuestra memoria, siendo entonces los *nuevos* los que vienen a ser el objeto de nuestra preocupación, los que acaban absorbiendo nuestra atención y requiriendo nuestro esfuerzo. Es verdad que no todos son reemplazados tan fácilmente: hay, ciertamente, algunos que no pueden irse sin dejar una profunda huella; sobre todo aquellos por los que hemos *sufrido*

mucho más. Sin embargo, el recuerdo no es suficiente. Es necesario el contacto, algo que es mucho más que una simple presencia; que es conocimiento del alumno, influencia real sobre él y sobre su vida, posibilidad próxima de ayudarlo y educarlo. Porque si no tenemos ya ninguna posibilidad de hacer algo por él, si en su futuro no tiene cabida nuestro ser y nuestro quehacer, podemos “esperar que le vaya bien...”, “que acabe graduándose...”, “que madure...”, pero nos resulta imposible *vivir la esperanza por él*.

Con todo, la esperanza no es una experiencia efímera. Los momentos concretos de esperanza vividos con ellos y ellas son *huella*, impresión profunda y duradera, que mantienen la motivación e ilusión en momentos de desánimo y ayudan a afrontar los retos presentes.

### 4.3. Las condiciones de la esperanza pedagógica

“La esperanza es cosa de profesores novatos”. Es posible que alguna vez hayamos escuchado algo así. Con todo, si es cierto que algunos afirman que los años han desgastado su esperanza, otros aseguran que su inexperiencia y su desesperanza van de la mano. Pero, ¿en qué se fundamentan *convicciones* de este tipo? Pregunta ésta del todo pertinente, dado que la experiencia cotidiana nos muestra que existen profesores de larga trayectoria docente con una esperanza tanto más profunda cuantos más años acumulan. O también, en dirección opuesta, que se encuentran algunos “novatos” que no ceden terreno y mantienen a salvo la esperanza por sus alumnos. ¿Quizás tenga algo que ver la formación pedagógi-

ca recibida en todo esto? Lo cierto es que la realidad no parece apoyar tal supuesto. Aunque es posible encontrar profesores que, poseyendo una rica preparación pedagógica, ciertamente son pedagogía, también es posible encontrar a otros muchos profesores que, aun teniendo una formación disciplinar más que una propiamente pedagógica, son capaces de rescatar con la esperanzada enseñanza de su materia a innumerables niños y jóvenes de situaciones de inminente fracaso.

Entonces, ¿cuáles son las condiciones para la vivencia de la esperanza? En realidad, la respuesta a esta pregunta se encuentra muy cerca, ya que hay indicios de ella en el lenguaje que comúnmente usamos. *Abrigamos* y *alimentamos* a los pequeños porque comprendemos que su vulnerabilidad es tal que sin nosotros no saldrían adelante. *Abrigamos* y *alimentamos* también nuestra esperanza porque su crecimiento depende del cuidado que pongamos. Pero, ¿de qué se alimenta una frágil e incipiente esperanza, como la que a veces poseemos? Alimento de la esperanza son las *convicciones* en las que se sustenta la acción pedagógica: la influencia del educador, el valor de la educación y la posibilidad de cambio que pertenece intrínsecamente a los niños y jóvenes.

La primera reacción de Albert Camus al recibir el Premio Nobel de Literatura (1957) fue la de escribir una cálida carta de agradecimiento a su maestro de infancia a quien sentía que le debía ese honor: sin su ayuda no hubiera llegado hasta allí (Camus, 2003). ¿No es asombroso el gesto de Camus? ¿Pensaría el señor Germain que uno de sus pequeños alumnos —huér-

fano de padre y de condición humilde— llegaría a recibir tal distinción algún día? ¿Sabría él, por aquel entonces, la enorme influencia que sobre ese niño tenía? ¿La intuiría siquiera? No lo sabemos con certeza. Pero, “uno de sus pequeños escolares” no la olvidaría nunca (Ibíd., 295). La influencia del educador sobre el educando es un fenómeno básico en la experiencia educativa. Difícilmente se escapa de ella. Quien tiene esperanza ha comprendido el poder de esta influencia y cree en ella. Cree que el educador adquiere una fuerza moral, intelectual y afectiva capaz de marcar definitivamente la vida del niño o del joven con el que mantiene una relación pedagógica. Es consciente de que existen muchas otras influencias poderosas, emergentes, envolventes; pero —por encima de todas ellas— está convencido de que la influencia pedagógica tiene la *posibilidad* de prevalecer. No hace falta ser esperanzado para ejercer esta influencia, pero hace falta creer en esta influencia para ser realmente esperanzado.

Otra convicción fundamental es la posibilidad de *cambio* perteneciente a toda vida joven. O yendo más lejos todavía: toda persona, en medio de todo tipo de condicionamientos y más allá de ellos, “como ser inacabado que es, puede serlo todo” (Bloch, 1980, 15). En este sentido, tener esperanza en el educando supone “esperar de él algo indefinible, imprevisible; darle, a la vez, en cierto modo el medio por el cual podrá responder a ese esperar. Sí, por paradójico que pueda parecer, esperar es, en cierto modo, dar; pero lo inverso no es menos verdadero: no esperar más es contribuir a herir de esterilidad al ser de quien ya no se espera nada; es, pues, de

alguna manera, privarlo, retirarle por anticipado” (Marcel, 1954, 55). Si ese niño o joven concreto *aún puede cambiar*, todavía quedan cosas por intentar; por ejemplo, *¿dándole los medios por los cuales pueda responder a esa espera?*

Sin embargo, estas y otras convicciones no se arraigan de forma espontánea; requieren cultivo. Se trata de mantener una actitud reflexiva, ejercitándose en la *solicitud esperanzada* que nos predispone para afrontar el momento pedagógico concreto. La solicitud pedagógica es “una capacidad reflexiva, que nace de la reflexión detenida sobre las experiencias pasadas; y ahora, en la inmediatez de tener que actuar en este momento, ese énfasis se pone en ‘sentir’ qué es lo importante en esta situación concreta” (van Manen, 2004, 49).

¿Con cuanta frecuencia *abrigamos* esperanzas! Pero, ¿de qué mal tiempo las resguardamos? ¿Quizás del fuerte zarandeo proveniente de las corrientes de opinión que contradicen e intentan derrumbar estas razones para esperar? El “*se dice*” y “*se piensa*”, ciertamente, es tanto más peligroso cuanto menos oposición encuentra en nuestros contextos educativos. El “*se...*” anónimo que se esconde (detrás de las estadísticas, de los mass media, de los informes de todo tipo) es, sin duda, el protagonista de una cierta atmósfera pesimista que colorea nuestra relación con las generaciones jóvenes.

Por lo demás, cuando digo: *tengo esperanza, la doy, me la quitan, la desecho, la pierdo...* estoy indicando que soy *Yo* quien espera, o lo que es lo mismo, que tal espe-

ranza es una posesión personal. En realidad, como educador uno contrae una obligación no con la escuela, no con los padres, no con los directivos... (aunque también), sino con *esos* niños, con esos adolescentes y esos jóvenes concretos. O lo que es lo mismo, uno se compromete consigo mismo a *educarles*. Así pues, comprometerse a educar a alguien es obligarse uno mismo a *tener que mantener la esperanza por él o por ella*. Compromiso éste que hace posible afrontar el reto de *esperar contra toda des-esperanza...* ajena.

Pero, ¿quiero a estos niños porque espero en ellos o espero en ellos porque los quiero? Probablemente no podamos nunca resolver este enigma de la pedagogía, lo cierto es que existe un vínculo estrecho entre la esperanza y el amor *pedagógicos*:

“El profesor no elige a sus alumnos. Contrariamente a lo que ocurre con los padres... el profesor no desarrolla un vínculo que se base en la sangre, sino que, de forma más simple, el profesor encuentra a los niños cuando aparecen en su clase... ‘Y su mirada, la mirada del educador, los abraza a todos y los acoge’ (Buber, 1970, 29).

“En ese gesto se basa la vocación, la grandeza del educador. El amor pedagógico del educador para con estos niños se convierte en la condición previa para que exista la relación pedagógica” (Van Manen, 1998, 80).

Todo profesor necesita tomar esta decisión primordial ante cada uno de sus

educandos: “¡Te acepto!”. Aceptación que implica un mayúsculo compromiso: “¡Acepto dedicarme a ti!”. Es el afecto pedagógico. Ahora bien, la alianza establecida entre el afecto y la esperanza es de gran fertilidad: el afecto moviliza al educador a buscar caminos para llegar al alumno, mantiene la confianza del educador, modela la visión que éste tiene del alumno, lo hace comprensivo para con él, lo mantiene atento y disponible al educando, y se convierte en prueba patente de aquel “¡espero en ti!”.

De modo recíproco, todo educador espera normalmente ser correspondido, escuchado, atendido y comprendido por los alumnos. La respuesta del educando mueve los resortes de nuestra acción pedagógica, aunque sea inconscientemente. Pero, con mucha frecuencia, ese movimiento se paraliza y se levanta un muro: el niño o el joven no aprende, no escucha, no comprende, no responde, no cumple, no progresa, no reconoce... Esto no obsta para que pueda seguir prevaleciendo la decisión de acercarse, de buscar, de intentarlo de nuevo... aceptando el hecho de no ser correspondido. Es así como el educador se hace capaz de *saltar* por encima de ese muro para entrar en el terreno donde crece la esperanza; para continuar, a pesar de que el educando no colme la medida de sus esfuerzos. Posiblemente sea en el secreto fondo de ese gesto de gratuidad pedagógica donde encontremos el resorte de la responsabilidad ética: “En la aparición del rostro hay un mandamiento, *como si alguien superior me hablase*” (Lévinas, 1991, 83). Como señala este filósofo de la alteridad, cada vez que me encuentro frente a otro —cuyo



inestimable valor se halla *en* su rostro— me llama y me obliga a responder de él. Dejando de esperar reciprocidad resulta más fácil dar el primer paso, anticiparse, tomar la iniciativa. De este modo, nuestro hacer de educadores se libera de la necesidad de recibir respuesta, de ese peso que a tantos lleva a la frustración. La libertad, propia del *no-esperar-reciprocidad* es lo que vuelve incondicional a la esperanza pedagógica: esto es, libre de la necesidad de ver resultados. Sin embargo —nueva paradoja— la esperanza pedagógica no es vivida ordinariamente como un “esperar contra toda esperanza”. Usualmente, la esperanza se alimenta de esperanza, se hace más fuerte cuando recibe pruebas patentes de que *todo ha valido la pena*.

Ciertamente, en muchas ocasiones, el fracaso ensombrece nuestra actuación pedagógica o la vida de nuestros alumnos y somos tentados por la desesperanza. De ahí que sea frecuente sentir que la esperanza y la desesperanza compiten por prevalecer. Con todo, “sólo puede haber esperanza donde interviene la tentación de desesperar, de modo que la esperanza es el acto por el cual esa tentación es activa o victoriosamente superada” (Marcel, 1954, 41). Una superación que viene de la confianza; porque la esperanza es “espera confiada” (Laín Entralgo, 1984, 162). Sin embargo, esta confianza no es espontánea, ni se origina en el carácter, ni depende de la situación vivida, ni es una condición previa. Es confianza labrada a base de reflexión solícita. Si toda esperanza es espera confiada —en la *virtus aliena* y, al mismo tiempo, en la *virtus propria* (Laín Entralgo, 1984)—, al educador le es nece-

saria una doble confianza: confianza en *sí mismo* y confianza en *el* otro o en *lo* otro. Confianza en sí mismo como educador: en la propia intención pedagógica y en la posibilidad de educar. Confianza en *lo otro*, en el *poder* de la educación y en la intrínseca y plena *disponibilidad* de los niños y jóvenes *a ir siendo más*. Confianza en su posibilidad de cambiar y mejorar, en su perfectibilidad.

Se trata, además, de confiar en las personas concretas y reales con quienes me vincula una relación pedagógica *aquí y ahora*. En ellos *sólo puedo confiar*. Sólo puedo confiar en que me permitirán ayudarles y enseñarles, en que querrán y dejarán que mi influencia sea decisiva. Confrontado con el límite infranqueable de la humana libertad, no puedo dejar de confiar en que querrán, que responderán, que aprenderán, que se dejarán ayudar, influir y educar. Es lo único que podemos hacer frente a la libertad de cada niño o joven, esperando que esa confianza despierte la suya. Pero, *es necesario* no dejar de confiar, ya que la relación pedagógica es siempre una relación asimétrica: el educando nos ofrece *lo que* le damos la posibilidad de ofrecer.

#### 4.4. El sentido y la importancia de la esperanza

“Era nueva en el centro. Antes de empezar el curso, las maestras ‘antiguas’ me explicaban ‘quiénes’ serían los que me tocarían este año. Yo sentía que algunos de sus comentarios no podían ayudarme, por esto decidí no dejarme llevar por las impresiones que me dieran sobre mis futuros alumnos.

Al poco tiempo, empezamos clases y conocí a Martín. El niño destacaba por su inteligencia despierta y se ponía muy contento cuando yo le daba la oportunidad de participar y de colaborar. Empecé a prestarle más atención, a darle responsabilidades: lo elegí ‘secretario’ para escribir en la pizarra y para borrarla, encargado de recoger o repartir los materiales, etcétera. También veía que era un niño con cualidades de ‘líder’ y que tenía bastante ‘genio’ —como se suele decir—, que salía a relucir cuando se impacientaba o se enfadaba con alguien. Pero, al mismo tiempo, con él se podía razonar, a pesar de su corta edad, y disuadirle de pelearse.

Un día, inesperadamente, recibí una solicitud por medio de la agenda de Martín: su madre pedía una entrevista. Cuando me presenté en la sala de reuniones, la madre me recibió acogedoramente diciéndome: ‘Sepa que ha hecho un «milagro» con el niño’. Me contó que su hijo era el niño más ‘terrible’ de su clase el año pasado: tenía un mal comportamiento, era desobediente, no trabajaba, alborotaba a todos, se peleaba con frecuencia... Ella recibía continuas quejas. Me costaba creer que de quien me estaba hablando era del niño que yo conocía. Pero, según decía, este año su hijo era ‘otro’. No alcanzaba a comprender cómo podía ser esto. Sólo sabía que Martín cada día tenía más ilusión por venir al colegio y que estaba muy contento. Y ella no había recibido ninguna queja, y veía que el niño tenía ganas de trabajar y aprender... Yo, en ese momento, tampoco podía

explicarle lo que había pasado. Sencillamente, le conté las cosas que hacíamos en clase y la actitud positiva del niño y su afán de colaborar, así como su buen desempeño académico... Sólo después, recordé que Martín era de quien —antes de empezar el curso— me habían hablado mis compañeras ‘advirtiéndome’ lo que ‘me esperaba’”.

(Maestra de primer curso de primaria)

Martín se encuentra ante una maestra que, contra toda la lógica vivida por él hasta entonces, le habla como a un niño de quien espera mucho, le trata con afecto, le hace responsable de aquello que no sólo puede hacer él, sino que lo hace mejor que los demás... No le mira sospechosamente, no asume una actitud derrotista ante él, no da por supuesto que lo hará mal, no habla de él con otros adultos en un tono negativo... Martín descubre su valor de un modo experimental y vivo. La imagen de sí mismo, que en muchos menores ha marcado negativamente el fracaso, se recompone y se recupera ante un adulto esperanzado. La inmensa posibilidad de ser parece estar a flor de piel cuando este adulto espera *de esta forma*. Es a partir de ahí donde el educando puede atreverse a cambiar, a “ensayar” modos de ser deseables.

En realidad, toda persona que la haya palpado puede afirmar que la esperanza de un educador *no es efímera*: “¡Qué sería ahora de mí si él o ella no hubieran tenido esperanza!”, “¡Qué sería de tal niño y de aquel otro si nadie hubiera esperado

en ellos de esa forma." Se comprende fácilmente la necesidad de que la esperanza pedagógica esté presente allí donde quiera que se educa a una persona. Y, sin embargo, ¡qué difícil se hace trazar el terreno de su influencia! Ante la evidencia de su inefabilidad, queda el recurso de intentar sorprenderla *in situ*, es decir, prestando atención a la forma en que *actúa* allí donde un educador es esperanza para quienes están confiados a su responsabilidad pedagógica.

Una primera nota que distinguimos en su actuar es su capacidad para generar confianza. Porque, si bien es cierto que la esperanza necesita de la confianza, al mismo tiempo ésta se convierte en fuente de confianza para otros. Los educadores colmados por ella trabajan activamente y con energía para cambiar las situaciones problemáticas en lugar de asumir una postura derrotista, animan a los cercanos ofreciendo una perspectiva estimulante de las realidades vividas, y asumen la carga de trabajo que su materialización supone. En una palabra, provocan confianza actuando en su derredor como una fuerza moral influyente. Muchas veces se trata de una sutil —pero efectiva— transmisión de esperanza la que nos llega. Es un talante confiado al hablar de los alumnos, especialmente de los "peores"; es la habilidad de extraer de los recursos su máximo potencial; es su ánimo para vivir la jornada escolar; es todo esto y mucho más lo que nos plantea un reto y moviliza nuestra propia —¿y tal vez adormilada?— esperanza.

Quien tiene esperanza, al mismo tiempo, gana ante los educandos una legí-

tima autoridad: se le percibe como alguien digno de respeto y afecto. Ante un educador que espera mucho, en efecto, se desata una especie de resorte interno que impulsa a *estirarse* hasta la medida de sus aspiraciones. Con frecuencia, emerge simultáneamente la disposición a dejarse influir por este educador.

No es menos significativo reconocer que un educador esperanzado descubre al educando el valor del aprendizaje. Si este adulto valora y confía en el aprendizaje, despierta en el educando el deseo o la posibilidad de aprender. No puede evitar transmitir su vivencia de que lo que enseña es importante, útil y, más aún, decisivo para sus alumnos. En un orden de cosas confluyente, un educador así tampoco puede evitar dejar traslucir su convicción positiva que le lleva a considerar a sus educandos *dignos y capaces* de alcanzar exigentes cumbres intelectuales.

¿Qué fuerza tiene también la esperanza pedagógica para *abrir puertas*? Si esa capacidad de abrirse al educando es uno de los modos en que actúa la esperanza y una disposición para ella, es también cierto que vivir experiencias concretas de esperanza impulsa abrir las puertas más enmohecidas de nuestra acción pedagógica. Por ejemplo, rompen nuestros rígidos esquemas sobre determinados alumnos, o trastocan ciertas convicciones personales obsoletas sobre lo que significa vivir la vida como niño o como joven. Vivencias todas ellas que empujan hacia fuera, hacia el sentido genuino de lo que es educar, hasta el punto de forzarnos a levantarnos de las anticuadas butacas en que

descansaban pasivas nuestras teorías sobre la educación y el aprendizaje.

La siguiente anécdota, ofrecida por un profesor de secundaria, atrae nuestra mirada hacia la dimensión trascendente de la esperanza pedagógica:

“Clara debía tener unos doce años. No le gustaba leer. No tuvo ningún reparo en reconocerlo un día que debatimos en la clase la importancia de la lectura. Para ella, leer era una pesadilla. Casi nunca le había interesado un libro. Le dije que no se preocupara, pero le pedí un favor: ‘Mira, a veces reclaman mi opinión sobre algunos libros. Sencillamente tengo que decir que si me han gustado o no y si quiero puedo dar alguna razón. Como a ti no te gusta leer, tu opinión será muy valiosa, porque si encontramos un libro que te interese será el no va más’. Clara aceptó la propuesta y se convirtió en una lectora. Posteriormente se licenció y ahora trabaja de cuenta-cuentos”.

(Profesor de primero de ESO)

Una joven cuenta-cuentos amurallada tras la negativa de leer. ¿Qué hubiera sucedido si este profesor no se hubiera *atrevido* a proponerle la lectura? No lo podemos saber, ciertamente, pero sí que podemos imaginar que probablemente ahora Clara no sería *esta* Clara. Sin haber tenido esta oportunidad, indudablemente, sus mejores cualidades hubieran quedado ignoradas por ella misma y por los demás.

Lo que parece una simple anécdota escolar condensa maravillosamente el

innegable hecho de que, en todo tiempo y lugar, la esperanza de los educadores ha conseguido transformar completamente la existencia de algunas personas. Cursos vitales cuyas trayectorias fascinantes no se explican sin la intervención de la influencia transformadora de un educador esperanzado. Esta es la experiencia, por ejemplo, de Albert Camus o de Daniel Pennac, pero también la experiencia de muchas vidas “anónimas” (Javier, Cristina, Alberto, Martín, Clara...), aunque no por ello menos testimoniales... ¿Quizás también, al menos en gran parte, de nuestra propia vida?

## 5. Consideraciones finales

Cuando una investigación fenomenológico-hermenéutica llega a su término, queda una honda impresión: uno se siente como el viajero al final de una larga y fascinante travesía o como alguien que ha compartido un buen rato con una persona penetrada de *sabiduría de la vida*. En una palabra, uno *vuelve* experimentado. Esto es así porque la fenomenología hermenéutica, de un modo riguroso y sistemático, nos permite acceder a los recónditos pozos de la experiencia humana donde se hallan depositados los estratos profundos del significado vivido.

Mediante las actividades descriptivas (DEVs, entrevistas conversacionales, observación de cerca, etc.), estos estratos son explorados evitando en todo momento perder ese sentido original que tienen las vivencias humanas a nivel pre-reflexivo y pre-teórico. Empresa ardua y atrevida, puesto que comprendemos que toda experiencia recogida —al ser plasmada de forma textual, principalmente— ha perdi-

do ya parte de ese sentido. Con todo, la fenomenología-hermenéutica asume este reto apoyada en la convicción de que la esencia de las experiencias vividas —en este caso, pedagógicas— puede desvelarse si el investigador permanece orientado hacia el fenómeno de una forma desprejuiciada, firme, profunda, rigurosa y libre de otros intereses (*no-pedagógicos*, en nuestro caso). Del mismo modo, confía en que la fenomenología —gracias a los métodos reflexivos— constituye una vía privilegiada para el trabajo intelectual que conduce a la obtención de conocimiento valioso sobre la naturaleza de los fenómenos examinados [7]. Se afirma, además, en la capacidad de la hermenéutica para acceder a las regiones de sentido ordinariamente no claramente manifiestas gracias al desarrollo de un proceso circular de análisis que va desde las precompresiones del investigador al *mundo mismo* del fenómeno revelado a lo largo de la investigación. Finalmente, no es menos firme su convicción de que la investigación es siempre una tarea textual y que a través de un texto —cuando reúne ciertas condiciones formales— se posibilita la evocación del significado vivido de la experiencia investigada.

En términos pragmáticos, la utilidad del conocimiento fenomenológico-hermenéutico reside en su capacidad para potenciar el desarrollo de una conciencia reflexiva crítica sobre el significado y el sentido de las experiencias educativas vividas cotidianamente. De este modo, promueve un cambio radical de mentalidad acerca de un sinnúmero de cuestiones pedagógicas, epistemológicas y metodológicas. Así, por ejemplo, se exigen respues-

tas satisfactorias —esto es, significativas para la vida *real*— a preguntas como las siguientes: *¿Qué significa ser pedagógicamente “competente”?* *¿Cómo se constata que una teoría es válida en pedagogía?* *¿Qué valor tiene la generalización del conocimiento pedagógico?* Al mismo tiempo, esta forma de teorización —al poner su mira en la formulación de una teoría de lo único— fortalece la relación entre la investigación y la vida, entre la reflexión y el tacto pedagógico (van Manen, 2003). Este encuentro codiciado se verifica en la medida en que reinstaura la experiencia vivida como una base válida para la acción práctica.

Por tanto, el encuentro con la fenomenología-hermenéutica (como concepción pedagógica y como metodología de investigación) se percibe como una necesidad desde el momento en que en el ámbito de la educación “hay un imperativo urgente de obtener comprensiones frescas sobre la práctica existente y moverse más allá de los caminos familiares y muy desgastados...” (Thomson, 2008, 2). Sobre todo, existe el imperativo de hacer de la pedagogía una disciplina que ofrezca respuestas plausibles y válidas a la cuestión de cómo responder adecuadamente a los niños y jóvenes confiados a nuestra responsabilidad pedagógica.

La investigación reseñada brevemente en este artículo puede considerarse una de estas posibles respuestas. Este trabajo representa una primera exploración sistemática y relativamente profunda al tema de la esperanza pedagógica desde la perspectiva de la experiencia vivida [8]. En él queda patente que la

esperanza *está presente y activa* en la práctica de muchos educadores. Esta presencia se revela como ingrediente esencial en toda acción, situación o relación que aspira a ser *verdaderamente pedagógica*. Se trata de una esperanza que se pierde y se recobra, se alimenta y se abriga, se *experimenta* y se *es*. Pero, sobre todo, *se aprende*.

**Dirección para la correspondencia:** Raquel Ayala Carabajo. C/Alt-Bei, 59, 4ª, 1ª. 08013, Barcelona, España. Cda. Kennedy Nueva, calle 10ª, 101 y Avda. del Periodista, Guayaquil, Ecuador. E-mail: raquelayalac@gmail.com

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 15. V. 2010

## Notas

- [1] Este artículo presenta, de forma condensada y selectiva, los hallazgos esenciales de mi tesis doctoral inédita "La esperanza pedagógica en la experiencia vivida de los educadores. Un estudio fenomenológico-hermenéutico" (Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, Universidad Autónoma de Barcelona, 2009).
- [2] Max van Manen es un pedagogo neerlandés actualmente radicado en Canadá (Universidad de Alberta). Recibió formación pedagógica en los Países Bajos bajo la influencia de la fenomenología de la Escuela de Utrecht y de la Pedagogía Hermenéutica desarrollada en Alemania. La Escuela de Utrecht fue una agrupación de académicos de diversas disciplinas que adoptaron, de forma implícita y compartida, algunos de los aspectos de la fenomenología de Husserl y, especialmente, de la fenomenología existencial francesa (ver Levering y van Manen, 2002). Entre los pedagogos sobresalieron Langeveld, Beets, Strasser, Vermeer y Perquin. Su interés en la fenomenología no radicaba en el contenido filosófico, sino en la potencialidad del método para develar el significado de las experiencias educativas. Por su parte, la pedagogía hermenéutica, que tiene como antecedentes el aporte de Schleiermacher (ver Quintana, 2005) y Dilthey, recibió el impulso de Nohl, Spranger, Litt, Flitner y Fisher. También Bollnow y Mollenhauer pertenecieron a esta etapa de desarrollo de la pedagogía hermenéutica, pero sus aportaciones tenían una orientación más bien fenomenológica. Más allá de la influencia de estas escuelas, son varios fenomenólogos y hermeneutas los que han inspirado la con-

cepción de van Manen. En la vertiente fenomenológica cabe contar con la influencia de Husserl, Merleau-Ponty, Marcel, Sartre y Lévinas. En la vertiente hermenéutica van Manen se ha inspirado básicamente en los aportes de Heidegger y de Gadamer. Del mismo modo, ha asimilado nociones de muchos otros autores como, por ejemplo, Ricoeur.

- [3] Dada la extensión limitada de este documento, y teniendo en cuenta la riqueza conceptual que subyace a este enfoque de investigación, otorgamos a este trabajo un carácter introductorio, esperando, con todo, que permita vislumbrar las posibilidades y exigencias de la investigación fenomenológico-hermenéutica. Está en curso de elaboración un texto donde se recogen de forma más extensa tanto los fundamentos del método como los hallazgos de la investigación.
- [4] Ver, por ejemplo, Ayala, 2007, 2008 y 2009. En estos trabajos la inspiración fundamental es la pedagogía vanmaniana, especialmente presentada en algunos de sus estudios (van Manen 1982, 1994 y 1998).
- [5] La revisión de estos diferentes ámbitos de conocimiento estuvo guiada por objetivos bien diferentes a los perseguidos por un marco teórico convencional. El propósito, en efecto, no fue el de enmarcar la investigación en el seno de un corpus previo explicativo. Más bien, el objetivo principal fue el de examinar la forma en que estas concepciones ocultaban el significado vivido o, por el contrario, ofrecían indicios de estructuras de la experiencia de la esperanza pedagógica.
- [6] Todos los textos de van Manen y de otros autores escritos originalmente en lengua inglesa han sido traducidos al castellano en este artículo (y en nuestros trabajos previos). En realidad, son escasos los materiales de van Manen y de otros fenomenólogos-hermeneutas (especialmente relativos a temas metodológicos) disponibles en castellano.
- [7] Esta afirmación está corroborada por numerosas investigaciones que se han llevado a cabo y se siguen realizando (en otros contextos geográficos, especialmente en el anglosajón) con el método fenomenológico-hermenéutico. El valor que tiene el conocimiento obtenido para las ciencias humanas, sociales y de la salud es algo indiscutido (Ver, por ejemplo, Gibson y Hanes 2003; Thomson, 2008; Van der Zalm y Bergum, 2000; Wilcke, 2002).
- [8] Lamentablemente, por razones de espacio, no ha sido posible incorporar aquí las aportaciones formuladas (en la investigación doctoral reseñada) en la dirección de

una pedagogía de la esperanza tan necesaria en nuestro contexto educativo presente.

### Bibliografía

- AYALA, R. (2007) *Introducción a la concepción y aplicación del Método Fenomenológico-Hermenéutico de M. Van Manen*. Tesina doctoral inédita (Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona).
- AYALA, R. (2008) La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias, *Revista de Investigación Educativa*, 26:2, pp. 409-430.
- AYALA, R. (2009) *La esperanza pedagógica en la experiencia vivida de los educadores. Un estudio fenomenológico-hermenéutico*, Tesis doctoral inédita (Departamento de Pedagogía Sistemática y Social. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona).
- BLOCH, E. (1980) *El principio esperanza. Tomo III* (Madrid, Aguilar, Biblioteca Filosófica).
- BOLLNOW, O. F. (1962) *Filosofía de la Esperanza* (Buenos Aires, Compañía General Fabril Editora).
- BOLLNOW, O. F. (1989) The Pedagogical Atmosphere, *Phenomenology and Pedagogy*, 7, pp. 5-63. Ver: <http://www.phenomenologyonline.com/articles/bollnow.html> [Consultado el 13.II.2007].
- BREZINKA, W. (2002) Sobre las esperanzas del educador y la imperfección de la pedagogía, **revista española de pedagogía**, 60:223, pp. 399-413.
- CAMUS, A. (2003) (7ª ed.) *El primer hombre* (Barcelona, Tusquets).
- ELBAZ, F. (1992) Hope, Attentiveness, and Caring for Difference: The Moral Voice in Teaching, *Teaching and Teacher Education*, 8:5/6, pp. 421-432.
- ESTOLA, E. (2003) *In the language of the mother —restoring the relational moral in teachers' stories*. Tesis Doctoral (Faculty of Education, Department of Educational Sciences and Teacher Education, University of Oulu).
- FREIRE, P. (2005) (2ª ed.) *Pedagogía de la esperanza* (México, Sigloveintiuno).
- GIBSON, S. y HANES, L. (2003) The Contribution of Phenomenology to HRD Research, *Human Resource Development Review*, 2:2, pp. 181-205.
- GADAMER, H. G. (2001) *Verdad y Método I. Fundamentos de una Hermenéutica Filosófica* (Salamanca, Ediciones Sígueme).
- HALPIN, D. (2001a) Hope, Utopianism an Educational Management, *Cambridge Journal of Education*, 31:1, pp. 103-118.
- HALPIN, D. (2001b) The Nature of Hope and its Significance for Education, *British Journal of Educational Studies*, 49:4, pp. 392-401.
- LAÍN ENTRALGO, P. (1984) *La espera y la esperanza. Historia y Teoría del esperar humano* (Madrid, Alianza Universidad).
- LEVERING, B. y VAN MANEN, M. (2002). Phenomenological Anthropology in the Netherlands and Flanders, en TYMIENIECKA T. (ed.) *Phenomenology World-Wide* (Dordrecht, Kluwer Press), pp. 274-286.
- LÉVINAS, E. (1991) *Ética e Infinito* (Madrid, Visor).
- MARCEL, G. (1954) *Prolegómenos para una metafísica de la esperanza* (Buenos Aires, Editorial Nova).
- PENNAC, D. (2008) *Mal de escuela* (Barcelona, Mondadori).
- QUINTANA, J. M. (2005) La Filosofía de la Educación en Schleiermacher, **revista española de pedagogía**, 63:231, pp. 181-202.
- RICOEUR, P. (2001) *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II* (Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica).
- ROSENTHAL, R. (1994) Interpersonal Expectancy Effects: A 30-Year Perspective, *Currents Directions in Psychological Science*, 3:6, pp. 176-179.
- SPIEGELBERG, H. (1994) *The Phenomenological Movement. A Historical Introduction* (Dordrecht, Kluwer Academic Publisher).
- THOMSON, C. (2008) Phenomenology in Teacher Education Contexts: Enhancing Pedagogical Insight and Critical Reflexive Capacity, *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 8, pp. 1-9. Ver: <http://www.ipjp.org> [Consultado el 04.VIII.2008].

- VAN DER ZALM, J. y BERGUM, V. (2000) Hermeneutic-phenomenology: providing living knowledge for nursing practice, *Journal of Advanced Nursing*, 31:1, pp. 211-218.
- VAN MANEN, M. (1982) Phenomenological Pedagogy, *Curriculum Inquiry*, 12:3, pp. 283-299.
- VAN MANEN, M. (1983) On pedagogic hope, *Phenomenology and Pedagogy*, 1:2, pp. i-iii.
- VAN MANEN, M. (1985) Hope Means Commitment, *History and Social Science Teacher*, 20:3-4, pp. 42-44.
- VAN MANEN, M. (1994) Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching, *Curriculum Inquiry*, 4:2, pp. 135-170.
- VAN MANEN, M. (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica* (Barcelona, Paidós).
- VAN MANEN, M. (2002a) Care-as-Worry, or "Don't Worry, be Happy", *Qualitative Health Research*, 12:2, pp. 262-278.
- VAN MANEN, M. (2002b) *Phenomenological Inquiry and Writing*. Ver: <http://www.phenomenologyonline.com/max/teaching/edse611.html> [Consultado el 12.XI.2008].
- VAN MANEN, M. (2003) *Investigación Educativa y Experiencia vivida* (Barcelona, Idea Books).
- VAN MANEN, M. (2004) *El tono en la enseñanza* (Barcelona, Paidós).
- VAN MANEN, M. (2007) Phenomenology of practice, *Phenomenology & Practice*, 1:1, pp. 11-30. Ver <http://phandpr.org/index.php/pandp/article/view/7/55> [Consultado el 16.I. 2008].
- WILCKE, M. (2002) Hermeneutic Phenomenology as a Research Method in Social Work, *Currents: New Scholarship in the Human Services*, 1:1. Ver: [http://fsw.ucalgary.ca/currents/articles/wilcke\\_v1\\_n1.htm](http://fsw.ucalgary.ca/currents/articles/wilcke_v1_n1.htm) (Consultado el 21.V.2008).

## Resumen:

**La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda de la experiencia educativa desde el enfoque de van Manen**

Este artículo estudia la experiencia cotidiana de la esperanza que los educa-

dores mantienen respecto de los niños y jóvenes confiados a su responsabilidad pedagógica, así como su sentido e importancia para la práctica educativa. Se trata de un fenómeno no examinado hasta ahora en profundidad, particularmente desde la perspectiva de la experiencia vivida. La investigación adopta la metodología fenomenológico-hermenéutica formulada por Max van Manen. Dentro de esta perspectiva se han usado métodos de recogida de la experiencia (descriptivos) y métodos para el análisis-reflexión de la experiencia (interpretativos). Básicamente, la experiencia se ha recopilado mediante descripciones de experiencia vivida en forma de relatos anecdóticos ofrecidos por un grupo numeroso de educadores. Como fruto del análisis reflexivo se obtuvieron un conjunto de significados o estructuras esenciales del fenómeno. Estos significados se recogen en un texto fenomenológico donde se describe e interpreta de forma evocativa la naturaleza y el sentido de la esperanza pedagógica. Esperanza que es esencial para el trabajo educativo, hasta el punto de generar transformaciones sorprendentes en el curso de las vidas académicas de muchos niños y jóvenes.

**Descriptores:** Esperanza pedagógica, experiencia vivida, Max van Manen, método fenomenológico-hermenéutico, texto fenomenológico.

## Summary:

**Pedagogical hope: A fresh and deep glance to educational experience from van Manen's approach**

This article studies the daily experience of pedagogical hope, that educators



maintain with respect to the children and young people entrusted to their pedagogical care as well as their sense and importance for the daily educative practice. This phenomenon is lacking in systematic study specifically from lived experience's perspective. This study adopts the hermeneutic phenomenological methodology proposed by van Manen. Within this approach, methods to gather lived experience (which are of a more descriptive nature) and methods of analysis/reflection on this experience (which are of a more interpretative nature) have been used. Basically, experiences of pedagogical hope have been compiled as Lived-Experience Descriptions offered by a numerous group of educators. As a result of the reflective work, a set of essential structures of the phenomenon have been obtained. These meanings are presented as a phenomenological text that evocatively describes and interprets the nature and sense of pedagogical hope. Pedagogical hope is essential in educational work, promoting real transformations in the lives of many children and young people.

**Key Words:** Pedagogical hope, lived experience, Max van Manen, Hermeneutical Phenomenologic

