

La relación pedagógica: ¿Una imposibilidad dialógica?

The pedagogical relationship: A dialogical impossibility?

Lina María Franco Mejía²

Universidad de San Buenaventura (Medellín-Colombia)

Resumen

Este artículo de reflexión presenta el concepto de Relación Pedagógica Dialógica como resultado de investigación de la tesis doctoral “Tacto y *Phrónesis*: recuperación de la dialogicidad para la relación pedagógica en la enseñanza”. Para ello se inicia planteando los componentes de la relación pedagógica, comprendida desde su doble cara (simétrica y asimétrica); luego se explicita el concepto de diálogo que permite afirmar que hay una imposibilidad dialógica en la enseñanza, para finalmente describir el tacto y la *Phrónesis* como condiciones que hacen posible la dialogicidad de la relación pedagógica, para

orientarse mas adelante en el mundo fuera de la escuela.

Palabras clave

Relación pedagógica, tacto pedagógico, *Phrónesis*.

Abstract

This reflective article presents the concept of Dialogical Pedagogical Relationship as the result of research from the doctoral thesis “Tact and *Phronesis*: Recovery of Dialogicity for the Pedagogical Relationship in Teaching.” It begins by outlining the components of the pedagogical relationship, understood from its dual aspects (symmetrical and asymmetrical). Regarding this, the concept of dialogue is explained, which supports the assertion that there is a dialogical impossibility in teaching. Finally, the article describes tact and *Phronesis* as conditions that make the dialogicity of the pedagogical relation possible, guiding it beyond the school environment.

¹ Texto producto de la tesis doctoral “Tacto y *Phrónesis*: recuperación de la dialogicidad para la relación pedagógica en la enseñanza”

² Candidata a doctora en Ciencias de la Educación (Universidad San Buenaventura – Medellín), docente de básica primaria (Institución Educativa María Jesús Mejía (Itagüí), docente de la Maestría en Ciencias de la Educación (University of Technology and Education).

linamaria@tau.usbmed.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8574-7646>
3166979801

Keywords

Pedagogical relationship, pedagogical tact, *Phronesis*

Resumo

Este artigo de reflexão apresenta o conceito de Relação Pedagógica Dialógica como resultado da pesquisa da tese de doutorado “Tato e *Phrónesis*: recuperação da dialogicidade para a relação pedagógica no ensino”. Para isso, começa por propor os componentes da relação pedagógica, compreendida a partir de sua dupla face (simétrica e assimétrica); então é explícita o conceito de diálogo que permite afirmar que há uma impossibilidade dialógica no ensino, para finalmente descrever o tato e a *Phrónesis* como condições que tornam possível a dialogicidade da relação pedagógica, para se orientar mais adiante no mundo fora da escola

Palavras chave

Relação pedagógica, tato pedagógico, *Phrónesis*

La relación pedagógica: ¿una imposibilidad dialógica?**Introducción**

La relación pedagógica es la génesis de toda educación, tanto en la familia como en instituciones escolares y no escolares; esta dirección a los niños y jóvenes que se le ha encargado socialmente a un adulto (que para el caso de la escuela es el maestro), tiene dos consecuencias, la primera es que se da origen a los procesos educativos y la segunda es el desarrollo de un vínculo que trasciende la enseñanza en el cual participamos todos los seres humanos para ingresar a la cultura. Ambas consecuencias hacen necesaria una fundamentación de la relación pedagógica que les incluya, por ello, no podría hablarse de tan importante relación solo como aquella que se da porque existe la enseñanza, como

tampoco podría asimilarse solo a una relación interpersonal. La relación pedagógica es un hecho complejo que implica educación y formación, esto significa que es preciso estudiarla como problema y como concepto en el campo de la pedagogía y no sólo como un hecho obvio sin implicaciones.

Es necesario entonces presentar un fundamento de la relación pedagógica, para ello hay que girar la atención nuevamente y con detenimiento hacia su estructura, los problemas que de allí derivan, las implicaciones que tiene en términos de la vida personal y social, en general, justificar su importancia en el campo de la pedagogía y buscar allí las explicaciones de aspectos que suceden durante y después de la educación (para este caso, escolar³); pues se trata tanto de la existencia de una relación entre maestro y alumno cuyo fin es la educación, como de un vínculo vivo y afectivo que se constituye en la guía para que cada ser humano se dé forma a sí mismo. Este fundamento se presenta en el texto inicialmente con la caracterización de la relación pedagógica que define su compleja estructura, luego se describe el concepto de Relación Pedagógica Dialógica que se ha construido en la tesis como aquella que es posible si se comprende desde su doble condición (simétrica-asimétrica); para finalmente mostrar la forma en que ella permanece en el obrar del ser humano durante la vida, es decir, desde la *Phrónesis*.

La relación pedagógica: concepto y problema

La relación pedagógica es más compleja que obvia y con ello me refiero a que, aunque pareciera que en un proceso educativo escolar es evidente un tipo de relación entre maestro y alumno, ello no se reduce solo al hecho de su existencia, pues en su seno se da la enseñanza y se forma un vínculo afectivo. Es compleja

³ Nohl (1959) señala que existen relaciones pedagógicas en todas las instituciones que tienen como objetivo educar, por ejemplo, la familia; sin embargo, esta tesis se construye teniendo como contexto aquellas relaciones que se producen en el contexto de la educación escolar.

porque como concepto y como problema propio de la pedagogía, refiere a un elemento concreto en el ámbito educativo, pero al tiempo, de allí derivan problemas que pertenecen a la formación. Para esta tesis la relación pedagógica se define, en el contexto escolar, como aquella que está constituida por lazos entre el profesor y el estudiante, estos se dan por una parte, con relación a los contenidos objetivos o escolares que representan una **asimetría** necesaria en términos de la conservación de los roles que dan origen a esta relación; por otra parte también se establece un vínculo afectivo orientado a la protección y al cuidado que sugiere una **simetría** vinculante. Es en este último aspecto de la anatomía de la relación pedagógica en el que se encuentran las posibilidades para el diálogo en la enseñanza y esa dialogicidad está compuesta de tacto y *phrónesis*.

La **asimetría** no es un tipo de jerarquía con respecto a lo que cada uno es como ser humano, sino como condición de posibilidad de la enseñanza de un adulto hacia otro que va caminando en su proceso de formación, dado que es a éste a quien socialmente se le ha asignado la responsabilidad de educar a las recientes generaciones, para introducirles en la cultura de su época y contexto social. La relación pedagógica está condicionada en la escuela por la asimetría de la que nace en función de los roles de los seres que entran en relación. No se trata de una asimetría con relación a lo que cada uno es como ser humano, sino en la figura que representan. Dicho de otro modo, en una relación pedagógica siempre hay alguien que sabe algo que el otro no sabe (no sabe más, ni sabe menos). Esta es una asimetría necesaria, de lo contrario ¿cómo podríamos sostener la idea de la educación como un producto cultural que dirige un adulto que ya ha avanzado en su proceso de formación? ¿Qué sentido tendría establecer relaciones personales en contextos institucionales en los que históricamente se ha

situado el adulto como apoyo a la maduración y desarrollo del niño o joven?

La **simetría** es la otra cara de la relación pedagógica, que se da por la vinculación inicial entre maestro y alumno a través de la enseñanza, pero que por las circunstancias en las que conviven en el contexto escolar, se va construyendo un lazo afectivo y personal, sin embargo, este es diferente al que se genera en otro tipo de relaciones interpersonales como las familiares o las de amistad, aunque en ella existan aspectos como la confianza, el afecto o el cuidado. Y es que la relación pedagógica es como lo plantea Flitner (1972) un amor que “ha de ser vivido entre actos extraños” (p. 89); pues el maestro no elige al ser amado como en otras relaciones afectivas, solo se responsabiliza del presente y del ideal de sus alumnos; asumiendo su educación y cuidado en un vínculo que se sabe temporal desde el inicio, pero que tiene sus efectos a lo largo de la vida. Este último aspecto es el que se vincula con las posibilidades dialógicas de la relación pedagógica.

Este trabajo se construye a partir de la defensa de la tesis sobre la imposibilidad dialógica de la relación pedagógica en la enseñanza. En la educación escolar se le ha asignado una serie de contenidos a este vínculo, todo ello depende del lugar en que se comprenda (desde la simetría o desde la asimetría); sin embargo, la afirmación más común es que ella es siempre dialógica, no obstante, las características de la enseñanza y el mismo concepto de diálogo hacen que solo sea posible hablar de dialogicidad en lo que respecta a la cara simétrica; pero como ella no puede existir sin la cara asimétrica, es imprescindible entender esta compleja relación desde sus dos caras. No podría entenderse desde una de sus aristas o formas de presentarse, sino como una relación en la que coexiste la simetría y la asimetría como constitutivos de una relación que contiene tres elementos en su estructura y que a continuación se presentan. El primero

es la simultaneidad entre la intencionalidad responsable y la espontaneidad, el segundo es la autenticidad del vínculo y el tercero la relación pedagógica como comunidad entre maestro y alumno.

En este fundamento de la relación pedagógica, se ha encontrado como primer elemento, que ella se caracteriza por la simultaneidad entre la **intencionalidad responsable** y la **espontaneidad**, pues La educación no se limita únicamente a la actuación consciente y planificada de la enseñanza por parte del maestro, también abarca los actos espontáneos que de la contingencia escolar. En el contexto educativo, muchos eventos cotidianos, que al principio ocurren de manera espontánea, eventualmente se vuelven conscientes, estableciendo así una “relación vital moral” (Flitner, 1972). Esta dualidad en la relación pedagógica no solo implica la enseñanza de contenidos planificados en los currículos escolares, sino que requiere de respuestas a situaciones imprevistas que escapan de la planificación. Esta combinación entre lo planeado y lo espontáneo define la relación pedagógica como un vínculo vivo, un proceso humano que, aunque ordenado con fines específicos, es más que una simple secuencia de eventos predeterminados.

En su aspecto asimétrico, la relación pedagógica tiene una intención unidireccional, donde el maestro planifica para que el alumno se apropie de los contenidos culturales considerados educativos. Por otro lado, la dimensión personal de esta relación corresponde al despertar del espíritu, como lo han indicado Buber, Flitner y Nohl. Este vínculo vivo, que se forma entre la espontaneidad y la conciencia, actúa como un vehículo tanto para los fines educativos como para la experiencia de reciprocidad. De esta manera, en la simultaneidad de ambos aspectos de la relación, se forja el vínculo que permite al alumno asumir su responsabilidad moral en el mundo adulto, aunque ello implique

sacrificar cierta espontaneidad para integrarse conscientemente en la sociedad.

Buber (2013) sostiene que la educación es “la elección del mundo operante por el ser humano” (p.19), lo que significa que el alumno, al formarse, toma decisiones sobre su manera de actuar en el mundo, decisiones que son posibles gracias a la relación vital con un maestro. En este proceso, aunque la cercanía con el maestro es relativa, permite al alumno construir su propio camino, incluso cuando la presencia física del maestro ya no esté, pero su influencia perdura. La espontaneidad, por lo tanto, cede lugar a la conciencia del mundo que el alumno elige, basada en los conocimientos y experiencias adquiridos, especialmente a través de la relación pedagógica.

Esta descripción no implica una supremacía del maestro sobre el alumno, ya que ambos están inmersos en una relación de inclusión. Buber (2013) señala que “solo la autoridad incluyente es dirección; solo el eros incluyente es amor” (p.26). Esto significa que, aunque el maestro inicia el vínculo, es el alumno quien decide aceptar la dirección que se le ofrece, creando así un encuentro recíproco que es fundamental para el diálogo. En resumen, una relación pedagógica que nace de la autoridad del maestro se consolida en la reciprocidad y abarca tanto la enseñanza como la relación personal, convirtiéndose en una relación dialógica.

La educación escolar, como base de la relación pedagógica, requiere la definición de contenidos y objetivos educativos, pero también reconoce la importancia de las formas espontáneas de educación en la formación de individuos y sociedades. Sin embargo, no se puede prescindir de las formas intencionales, ya que son esenciales y las que originan los procesos educativos. La educación no se trata sólo del hacer, sino de cómo se organiza la vida escolar a partir de las experiencias que acontecen en la cotidianidad de la escuela. Por tanto, la

educación más que una técnica; también debe ser un encuentro que permita la transición de la escolaridad al mundo para recomponerlo.

El segundo aspecto de este fundamento radica en la autenticidad de la relación pedagógica, que se construye sobre un vínculo entre **el amor y la autoridad**. Este amor difiere del que se encuentra en otras relaciones; en lugar de estar dirigido a un objeto erótico, se enfoca en el ideal y la forma futura del ser en formación. Además, este amor no se orienta hacia un ser elegido como objeto de afecto, ya que los alumnos son desconocidos para el maestro. A pesar de ello, el maestro comprende su responsabilidad en la formación de estos seres, asumiendo el encargo social de transmitir la cultura y forjar su carácter, como indica Buber (2013, p.47).

El momento en que maestro y alumno se encuentran es crucial, pues allí comienza a gestarse un amor destinado a manifestarse, aunque, como advierte Flitner (1972), debe vivirse a través de actos poco convencionales (p.89). Estos actos permiten que la relación pedagógica se desarrolle como un vínculo complejo y único, moviéndose siempre entre la certeza y la incertidumbre.

Una de las certezas de este amor pedagógico es que el maestro no elige a quién educa, ni lo considera como un ser amado en el sentido convencional, pero asume la responsabilidad de guiarle y formarle. Esta guía se lleva a cabo manteniendo una distancia necesaria entre la función de maestro y el lazo humano que les une. Buber (2013) distingue este amor pedagógico del eros, señalando que el eros implica elección y posesión del objeto de amor, mientras que el amor pedagógico se centra en la entrega al ser recién llegado y al mundo, para devolver a la sociedad un individuo preparado para la vida en comunidad, como lo señala Nohl (1959).

Otra certeza es que la relación pedagógica es temporal, ya que culmina con la escolaridad.

Desde el principio se sabe que esta relación terminará, no solo porque se acaba el tiempo en la escuela, sino porque el maestro tiene la tarea social de educar. Esta temporalidad hace que la relación sea auténtica y que sus efectos perduren a lo largo de la vida, incluso después de que la enseñanza formal haya concluido. Nohl (1959) lo describe como una relación destinada a volverse superflua y desaparecer, un rasgo único en comparación con otras relaciones humanas (p.51).

Los actos en los que se manifiesta el amor pedagógico y sus certezas relativas estructuran una forma de autoridad del maestro. Esta autoridad no se basa en un deseo de dominio, sino en la visión que el maestro tiene del alumno tanto como realidad presente como ideal futuro. Según Nohl (1959), la autoridad no implica violencia, sino una aceptación voluntaria y espontánea por parte del alumno, basada en la convicción de que el maestro representa una vida superior (p.55). La autoridad del maestro, entonces, se sostiene en el amor pedagógico, ya que sin ella el alumno no confiaría en el proceso de formación ni en su futuro desarrollo.

La autenticidad de esta relación es esencial porque, al finalizar la escolaridad, el alumno se conducirá en la vida influido por dos elementos: el impacto vital de la relación pedagógica, tanto espontáneo como intencional, y la forma personal adquirida a través de su despertar espiritual y formación de la conciencia. Esta relación, vivida como un encuentro auténtico, permitirá al alumno enfrentarse a las demandas del mundo y participar en su transformación. Por eso es crucial que la educación, a través de los maestros, transmita la historia de la humanidad, mostrando la realidad del mundo y sus complejidades, más allá de los contenidos académicos que se suelen priorizar en busca de mejores resultados.

Hoy en día, se siguen definiendo contenidos educativos con el objetivo de mejorar los

resultados académicos, bajo la creencia de que la tecnología y las innovaciones educativas nos hacen mejores seres humanos. Sin embargo, estas transformaciones carecen de fundamento si no se basan en una auténtica vivencia de la responsabilidad, la comunidad y la relación humana. La relación pedagógica es auténtica porque, en su tiempo limitado, permite experimentar el amor y la autoridad, la confianza y la entrega, la solicitud y la respuesta, enseñándonos a vivir en comunión, tanto de manera espontánea como consciente.

La comunión entre maestro y alumno constituye el tercer elemento fundamental de una relación pedagógica de doble cara, que he reservado para el final de esta discusión porque actúa como puente hacia una relación pedagógica dialógica. Según Buber (2013), “la verdadera comunidad y la auténtica realidad comunitaria solo se logran en la medida en que los genuinos se conviertan en tales, gracias a cuya existencia responsable se renueva la vida pública” (p.117). Esto implica que, para entender la relación pedagógica como una comunión, es necesario comprender que la enseñanza no debe ser simplemente un proceso de desarrollo del instinto creador, sino del instinto de unión. Para ello, el maestro debe asumir la responsabilidad de educar, una responsabilidad que se define por inclusión. Es el maestro quien se responsabiliza de la educación, pero también es quien incluye al alumno en el vínculo afectivo.

La enseñanza, cuando se centra en la consecución de innovaciones educativas que buscan el desarrollo de competencias laborales y mejores resultados en pruebas estandarizadas, está enfocando la relación pedagógica solo en el alumno, además de instrumentalizar y minimizar los efectos de ella en la formación. Buber (2013) advierte sobre las consecuencias de educar exclusivamente en lo que él llama “el instinto creador”, ya que este instinto, vivido en soledad, puede conducir al aislamiento frente al mundo. Dado que el

instinto creador no posee un movimiento propio, depende de fuerzas educativas que lo ayuden a alcanzar sus objetivos. Buber sostiene que “de ellas, de su integridad y de su profundidad, de la potencia de su amor y de su discreción, dependerá la síntesis a que llegará el elemento resultante, y por lo tanto qué habrá de ser de él” (p.16). El destino del ser humano depende de estas fuerzas educativas, que deben evitar que el trabajo en solitario conduzca al aislamiento.

El instinto creador vivido en solitario ha privado al ser humano de participar en la experiencia de lo común. Esto nos lleva a cuestionar el papel de la educación y la cultura en relación con esta experiencia cotidiana de unión. Esta pregunta es esencial si se desea entender que no es que los resultados académicos no sean importantes, sino que el problema radica en usarlos como una cortina que oculta las múltiples facetas del mundo. La educación, con sus múltiples reformas y adiciones a los contenidos curriculares, ha mostrado su incapacidad para enfrentar de manera directa los horrores del mundo: la miseria, el desamparo, la pobreza, la guerra, la violencia. No ha podido, ni podrá hacerlo, si las fuerzas educativas se centran exclusivamente en el desarrollo individual, ignorando la vida en común. Si la escuela tiene como objetivo educar a las nuevas generaciones para transformar el mundo, es fundamental entender que no puede ser simplemente un lugar de trabajo individual, aislado de lo común.

El instinto requiere que la educación lo oriente hacia la experiencia de lo común. Esto ocurre porque, al crear no en solitario, sino con otros, la palabra que pregunta recibe una respuesta, y surge la reciprocidad. Vivir el instinto de unión entre maestro y alumno implica asumir la responsabilidad de educar, lo que permite establecer un vínculo basado en la inclusión. Es el maestro quien tiene la conciencia de incluir al alumno, pero es la respuesta del alumno la que establece una auténtica relación dialógica. Buber (2013) concluye que:

Al encenderse la respuesta en aquella ‘pequeña chispa’ del alma, al inflamarse eventualmente en el hablar imprevisto, pero impetuoso, le llamamos responsabilidad. Sea cual fuere el ámbito de la vida a nosotros participada o confiada, con el que tengamos que dar respuesta, es decir, con el que mantenemos y ejercemos una relación que - con toda nuestra deficiencia - podría considerarse respuesta adecuada, precisamente en ese ámbito ejercemos la responsabilidad (p. 22).

La responsabilidad asumida en una relación determinada por la inclusión del maestro convierte la relación pedagógica en un vínculo vivo, afectivo y dialógico. Primero, porque se responde al llamado de la responsabilidad asumida al educar, y se vive la reciprocidad; segundo, porque el efecto dialógico perdura, incluso en ausencia del maestro. Por lo tanto, esta responsabilidad, vivida como resultado de la inclusión del maestro, se transforma más adelante en autonomía o “libertad que responde” (Buber, 2013, p. 77). Es en este punto donde se produce la renovación del mundo, entre la responsabilidad vivida y la que asumen los recién llegados a él.

La Relación Pedagógica Dialógica

Considerando la afirmación central de esta tesis sobre la imposibilidad de una relación pedagógica dialógica en la enseñanza, es esencial comenzar definiendo lo que se entiende por diálogo en esta investigación. Esta definición se basa en la interpretación de los trabajos sobre el diálogo en la hermenéutica filosófica de Gadamer (1977) y la filosofía dialógica de Buber (2013). Aquí, el diálogo se entiende como un vínculo que puede ocurrir con o sin palabras. No se limita a la conversación verbal, sino que surge de la reciprocidad entre una solicitud y una respuesta. Por esta razón, el diálogo no tiene un diseño preestablecido, no depende de objetos intermedios, y no está restringido a situaciones específicas, como la resolución de conflictos; por lo tanto, no existen técnicas para dialogar. El

diálogo es, en esencia, la manifestación del ser, la forma en que los seres humanos se mantienen vivos en el tiempo y la memoria, y se evidencia claramente en las relaciones humanas.

El diálogo es, por lo tanto, **reciprocidad**. Esto significa que, como seres humanos, siempre estamos en relación con otros, no por obligación o por alguna intención externa, sino por nuestra necesidad intrínseca de conectarnos. El diálogo es la puerta de entrada a la vida en común. Comienza con un llamado o solicitud y persiste mientras haya una respuesta y una disposición para acoger ese llamado. Termina solo en su forma verbal al concluir una conversación auténtica, pero sigue vivo en la esencia de cada persona involucrada, pues lo dialogado continúa presente en sus vidas, incluso cuando ya no están físicamente juntos. Esta reciprocidad, al igual que en la relación pedagógica, tiene un carácter incluyente, ya que el llamado inicial busca incluir al otro y también espera ser incluido.

Leer un libro o contemplar una obra de arte también constituye un diálogo con alguien que no está físicamente presente. Aunque no se puede conversar directamente con el autor, su obra está dirigida al lector u observador, incluyéndolo. Si este lector o espectador logra conectarse con la obra, entiende las intenciones detrás de ella y entra en relación con el autor a través de lo que se expresa en la obra, ya sea un libro o una pintura. El diálogo ocurre entre quien se acerca a la obra y su creador, ya que no se trata solo de interactuar con un objeto, sino de vincularse con las intenciones y significados que este transmite. El autor, aunque ausente, se manifiesta en la vida de quien lo ha leído o visto, y este último puede recurrir a esa presencia en cualquier momento, integrándola en su propia vida. Este tipo de diálogo en el arte o la literatura ejemplifica cómo el diálogo puede persistir en la ausencia física de las personas involucradas y sugiere una manera de entender

cómo la relación pedagógica puede superar su imposibilidad en la enseñanza, a pesar de los objetos que esta interpone entre los seres.

De la reciprocidad surgen dos aspectos clave para entender el diálogo: **la comunión y la permanencia en el tiempo**. Una vez establecido el vínculo, que nace de la inclinación humana a relacionarse con otros, surge la comunión entre los seres, lo que implica aceptar al otro en su totalidad (Buber, 2013), abrirse con sinceridad y asumir la responsabilidad que conlleva compartir la palabra. De este modo, la relación se convierte en un diálogo que perdura en el tiempo, dejando huellas que permiten que, incluso cuando la presencia física ya no está, se abra un espacio en las almas al que se puede recurrir cuando sea necesario. Dialogar significa permanecer en las formas que se construyen y en la memoria viva de quienes se vinculan.

Entender el diálogo de esta manera descarta los aspectos metódicos que a menudo se le atribuyen. El diálogo es **palabra viva**, no un método predefinido. La palabra vive entre los seres, se aviva cuando entran en relación, y por eso no puede entenderse simplemente como la interlocución, lo dicho, lo escrito o el objeto concreto. La palabra está entre los seres, no en uno u otro, como plantea Buber (2013). No proviene del exterior, no puede imponerse, y no existen formas o momentos prediseñados para que ocurra. El diálogo no admite ni necesita metodologías para existir, solo necesita momentos de reciprocidad para que se dé. En este sentido, el diálogo no es una herramienta, habilidad o método específico para situaciones como la resolución de conflictos, que es el contexto al que se le asocia con mayor frecuencia. El diálogo no es una solución, ya que convertirlo en tal lo transformaría en un instrumento, como se ha hecho en ciertos contextos educativos. En cambio, el diálogo es el camino hacia el ser, como lo proponen tanto Buber (2013) como Gadamer (1977).

Este concepto de diálogo aquí planteado es el elemento necesario para poder comprender la relación pedagógica en su doble cara y sus posibilidades dialógicas. A continuación expongo la construcción del concepto de Relación Pedagógica Dialógica que es producto de esta tesis. Aunque se ha planteado que existe una imposibilidad de diálogo en la enseñanza, tras analizar las características de ambos lados de esta relación, se puede justificar bajo qué condiciones es posible la dialogicidad. Esta nueva construcción sintetiza las características previamente descritas, permitiendo diferenciar entre una relación educativa y una relación pedagógica, cuya intersección da lugar a la Relación Pedagógica Dialógica.

Al afirmar desde el inicio que la relación pedagógica tiene dos caras, me refiero a que está compuesta por lados complementarios. Estos lados surgen de la responsabilidad del maestro y la confianza del alumno; de la autoridad asumida por el maestro y el amor con que se entrega en esta dinámica; de la libertad que permite la formación del alumno y de la vivencia de la autonomía; de la tensión entre la cercanía y los límites del vínculo. Esta complementariedad es el resultado de la diferencia entre la relación educativa, que es asimétrica y orientada a la transmisión de contenidos culturales, y la relación pedagógica, que es simétrica, afectiva, y centrada en el cuidado, la protección, y la confianza. Ambas relaciones se presentan en distintos momentos de la escolaridad, aunque no siempre de manera aislada. Es posible que una relación educativa no llegue a establecer el vínculo afectivo necesario para un verdadero lazo dialógico, permaneciendo solo en el ámbito educativo sin alcanzar una comunicación auténtica entre maestro y alumno.

Esto se relaciona con lo que Buber (2013) describe sobre la existencia humana, basada en lo que él denomina palabras básicas. Según él, no existe un “yo” aislado, ya que el “yo” solo

puede definirse en relación con otro. La primera palabra básica es “yo-tú”, que representa una relación directa y sin intermediarios, mientras que la segunda es “yo-eso”, que se refiere a la relación con objetos, la cual es clasificatoria y ordenada. En la relación “yo-tú”, el “yo” se define por completo, mientras que en la relación “yo-eso” se manifiesta la asimetría, necesaria pero distinta. La relación entre seres es dialógica cuando se trata de la palabra básica “yo-tú”, ya que establece una conexión que trasciende lo humano y se extiende a la naturaleza y la divinidad, constituyendo una comunión.

De manera similar, la relación pedagógica es tanto reciprocidad como inclusión. El maestro asume la responsabilidad de educar, incluyendo al alumno en una relación que inicialmente se basa en la enseñanza. Sin embargo, a partir de esta inclusión, surge una respuesta que inaugura la experiencia de reciprocidad. Por un lado, la relación se establece de forma asimétrica a través de la inclusión, y por otro, se desarrolla como reciprocidad y vínculo, de manera simétrica. En otras palabras, la relación pedagógica existe como un contraste, donde a veces incluye el mundo de los objetos (relación “yo-eso”) y otras veces el del vínculo (relación personal “yo-tú”). Buber (2013) describe una relación dialógica como aquella que “descansa sobre una experiencia de inclusión abstracta, pero recíproca” (p. 27), y en el contexto educativo “tiene su fundamento en la concreta unilateral experiencia de inclusión” (p. 27)

En resumen, una relación pedagógica dialógica es aquella que contiene tanto el elemento de la enseñanza, como el vínculo afectivo entre maestro y alumno, ocurriendo en contextos educativos específicos. Este vínculo, aunque destinado a desaparecer físicamente, da lugar a una comunión de almas, construida a partir de la reciprocidad y la inclusión. Así, el ser humano que ha experimentado esta relación con un maestro puede continuar su formación

en el mundo, renovando constantemente su construcción. Es fundamental una relación auténtica con el maestro, que permita al alumno formarse en la escuela y seguir avanzando en la vida, escuchando la voz del maestro en sus acciones cotidianas. Esta voz, que resuena como diálogo con el pasado, es lo que permite una mirada mutua entre maestro y alumno que trasciende la mera transmisión de conocimiento, y se convierte en la preparación para una experiencia de comunión.

Tacto y Phrónesis: las huellas de la relación pedagógica

Las huellas de la relación pedagógica permanecen en la vida del ser humano, aún después de finalizada la escolaridad y esto acontece cuando ella logra ser dialógica, porque es el diálogo el que se instala en el carácter del alumno y hace que el vínculo tenga efectos en el actuar cotidiano, finalizada la escolaridad. Así pues, se aborda el tacto pedagógico en la reconfiguración de la relación pedagógica, interpretado a la luz de la *Phrónesis*.

El concepto de Relación Pedagógica Dialógica que se ha descrito, aún requiere justificarse para recuperar su dialogicidad en la enseñanza, para ello acudo al tacto pedagógico y la *Phrónesis* para enriquecer el concepto de diálogo como elemento crucial en su constitución; puesto que el tacto pedagógico es entendido como una aproximación del maestro al estudiante y que ayuda a mediar en la interacción y la *Phrónesis* como la virtud que permite actuar eligiendo el punto medio. Ambos aspectos son constitutivos de la relación pedagógica, en cada una de sus caras.

Van Manen (1988) señala que concibe dos formas el tacto pedagógico, la primera como interacción humana y la segunda como estudio científico social. Estas ideas sitúan el tacto pedagógico en el contexto de las relaciones

éticas, en la medida en que tiene que ver con el trato hacia las personas, también las respuestas sensibles hacia quien está en proceso de formación. Esta conjunción entre la ética como respuesta a la solicitud del otro y la formación como movimiento del espíritu, corresponde con la formación práctica y teórica para apropiarse de la tradición y la cultura.

Van Manen (1988) sitúa el tacto pedagógico en una perspectiva sistemática y enfocada al contexto de la educación (en la familia y en la escuela). Por eso lo describe como lo que posibilita la libertad del alumno, lo que protege y evita que se le vulnere. Por lo tanto, el maestro busca el bien para él, puesto que considera la existencia de esa forma de relación en el habla, la mirada, el silencio, el gesto, el ambiente y el ejemplo. Para este autor, el tacto pedagógico es una “práctica de alteridad” (p.150), lo que implica el reconocimiento de la complejidad humana en la relación entre *yo* y los *otros* que no se anulan en el *nosotros*. En términos éticos, esta es una expresión de la responsabilidad que tienen los maestros frente a la protección de los alumnos. Pero aquí el tacto pedagógico también es asimétrico, porque no se espera que esta relación ocurra. Al contrario, los alumnos no tendrán responsabilidad de educar a los maestros ni de ayudarles a madurar o guiarles en el proceso de formación. El tacto pedagógico es inteligencia interpretativa del maestro que incluye intuición moral, sensibilidad hacia la subjetividad de los alumnos y un “saber improvisar” o actuar científicamente en momentos de la contingencia escolar.

En este sentido, el tacto pedagógico es la responsabilidad que tiene el maestro de acompañar a los alumnos en el proceso de apropiación de las tradiciones de la cultura, y esto solo ocurre cuando en la contingencia escolar y la cotidianidad de la escuela surgen situaciones que no están en el marco de la transmisión de contenidos escolares. En estas situaciones,

el maestro es quien toma decisiones rápidas para dar respuesta al suceso que las requiere, mientras se desempeña en su praxis rigiéndose por la ciencia.

Estos planteamientos muestran el tacto pedagógico como una forma de la relación pedagógica que está enmarcada en las lógicas escolares, por lo tanto, podríamos ubicarlo en lo referido a las relaciones educativas escolares, pues corresponden al actuar cotidiano en lo que respecta a cómo el maestro responde a las eventualidades y lógicas de la escuela; además, esto sugiere una respuesta de parte del alumno, que como se ha descrito anteriormente, inaugura la reciprocidad. El tacto entonces, es la expresión de la comunión entre maestro y estudiante, lo que adquiere gran importancia para la formación porque es en esta vivencia de lo recíproco que la relación pedagógica se convierte en el modelo de las demás relaciones que se encuentran en el mundo, pero ¿cómo se continúa actuando en el mundo después de la escolaridad? (dada la condición temporal de la relación pedagógica). Para este fin se analiza a continuación la *phrónesis* aristotélica, ya que elegir lo que se considera bueno en asuntos educativos va más allá de la inteligencia interpretativa que supone el tacto pedagógico.

La *Phrónesis* aristotélica tiene como fin convertirse en el principio bajo el cual se actúa para elegir el punto medio y justo que permite alcanzar el bien. Este concepto se refiere a la capacidad que tiene el ser humano de juzgar para actuar y conducirse hacia el recto fin. Aristóteles (ca. Siglo IV a. C./1985) expresa que para definir la prudencia o *phrónesis*, es necesario analizar a quien se le llama prudente, de esta forma se considera prudente a quien es “capaz de deliberar rectamente sobre lo que es bueno y conveniente para sí mismo, no en el sentido parcial, por ejemplo, para la salud, para la fuerza, sino para vivir bien en general” (1140b,25).

Como virtud, la prudencia intelectual no es arte ni ciencia; es un modo posible de obrar de acuerdo a la recta razón que no está del lado del exceso ni de la falta, sino que es el justo medio que se alcanza por la educación y el hábito. Como virtud se orienta al bien supremo del hombre porque es por necesidad un modo de ser racional, verdadero y práctico, respecto de lo que es bueno para el hombre. Al respecto, Aristóteles (ca. Siglo IV a. C./ 1985) afirma que:

La prudencia, en cambio, se refiere a cosas humanas y a lo que es objeto de deliberación. En efecto, decimos que la función del prudente consiste, sobre todo, deliberar rectamente, y nadie delibera sobre lo que lo no puede ser de otra manera ni sobre lo que no tiene fin, Y esto es un bien práctico. (1041b, 10).

Gadamer ha reconstruido este concepto de *Phrónesis* de Aristóteles para hallar el lugar de la razón en la conducta moral. Para ello, el filósofo alemán destaca la *Phrónesis* como aquella virtud que articula la técnica y el saber moral, como una técnica (*téchnē*) que se aprende, pero que puede olvidarse o no aplicarse. Según su opinión, el saber moral, se aprende en la educación y se adhiere a la conducta, de tal forma que en el futuro no se olvida y se actúa necesariamente bajo sus principios. En esta medida, como saber práctico, la *Phrónesis* es diferente a aquellos saberes que se relacionan con la verdad práctica no moral y con la verdad teórica, porque exige deliberación para hallar el justo medio en una situación particular. Por tanto, no supone un conocimiento previo de esos medios. La *Phrónesis* es un conocimiento para sí que es reflexivo y que se separa de los medios y los fines de la *Tekhné*, porque es una forma de conocimiento moral.

Estas conceptualizaciones sobre la *Phrónesis* pueden servir como referencia para analizar aspectos de la educación que conciernen a ella como un proceso social y cultural, en esta vía, Pickup (2020) señala con respecto a la *Phrónesis* en la educación, que “ayuda a recuperar la sabiduría práctica de una racionalidad instrumental vista como la fuerza dominante de la vida contemporánea” (p. 479). Además, aborda el concepto de *phrónesis* como una alternativa al modelo de educación que impone las políticas y las economías neoliberales, pero también las conservadoras. Para Pickup, la manera en la que Aristóteles aborda el concepto de *phrónesis* en el libro VI de la *Ética nicomaquea* es un buen elemento teórico para cuestionar los valores de la educación contemporánea porque, según su opinión, esta tiene como enfoque principal la tecnificación del ser humano y la producción en masa de artículos de consumo, pero no una enseñanza de las virtudes.

Un análisis educativo de la *Phrónesis* también permite reflexionar sobre la posibilidad de comprender la permanencia en el tiempo de los principios que guían la acción desde la “recta razón”. Aristóteles (ca. Siglo IV a. C./1985) afirma que no se puede ser bueno sin ser prudente y que tampoco se puede ser prudente sin virtud moral (1145a, 15-25). El cultivo de la *Phrónesis* es un elemento que sobrepasa las intenciones de la enseñanza de aspectos técnicos en la educación, en tanto virtud intelectual, tiende a asumirse propia y a convertirse en el referente para la acción futura, que ya no depende de la relación con el maestro o el adulto, sino que se mantiene en el obrar cotidiano por la recta razón.

La *Phrónesis* es la expresión de la relación pedagógica en tanto es ella la que hace resonar la voz del maestro, incluso en su ausencia, como virtud deliberativa, es aquella que permanece en la vida del ser humano para tomar decisiones que sean acordes a la forma que cada uno decida construir sobre sí mismo, pero como toda virtud,

no es una dotación natural del ser humano, al contrario, se educa, requiere práctica y vivencia, pero no se enseña al estilo de los contenidos escolares, se vive en la escuela como tacto y se prolonga en la vida como actuar correcto en situaciones particulares. En la educación y en la vida, es crucial el desarrollo de la moralidad y la capacidad de tomar decisiones justas con respecto a las situaciones complejas que se nos presentan en el contexto de las relaciones humanas. La Phrónesis aunque tenga limitadas las condiciones de posibilidad en el mundo actual (ya no existe la sociedad griega como contexto propicio para el actuar virtuoso), es la posibilidad dialógica de la relación pedagógica en el contexto de la escolaridad.

Conclusiones

Siguiendo las ideas de Buber (2013), se puede decir que el propósito fundamental de una relación pedagógica es contribuir a la renovación del mundo, preparando lo que está por venir y asegurando que el potencial del ser humano no se desperdicie. Esto solo es posible si el vínculo es auténtico y se caracteriza por un enfoque de yo-tú en lugar de yo-eso. Aunque existen muchas relaciones educativas en el mundo que son pasajeras y afectivas, ninguna es tan compleja ni está tan marcada por la temporalidad y su tendencia a desaparecer. Ninguna otra relación intersubjetiva incluye el afecto hacia seres no elegidos, a quienes se acoge y se asume la responsabilidad de su formación. Por ello, cuando la relación pedagógica no es dialógica y no fomenta la comunión entre maestro y alumno, pierde su autenticidad y, con ello, la capacidad de renovar el mundo.

En la actualidad, las relaciones “yo-eso” están ganando terreno en el ámbito educativo, ya que las instituciones logran mantenerse por encima de los sujetos a través de los objetos que se introducen en la enseñanza. Esto pone en riesgo la relación “yo-tú”, pues las formas institucionales buscan introducir contenidos

objetivos en la escuela, convirtiendo la cultura en un objeto que se transmite. Buber (2013) advierte del peligro de perder la relación yo-tú en manos de una institución que no solo desea perdurar, sino convertirse en un contenido objetivo que enseñar y, por tanto, reproducir.

Entonces, ¿puede la relación pedagógica dejar de ser un instrumento de las instituciones para convertirse en un vínculo vivo que ayude a renovar el mundo? Es posible que esta pregunta tenga respuestas parciales o que solo puedan inferirse. Sin embargo, en esta tesis se explora la estructura de la relación pedagógica y se plantea la intención de rescatar la dialogicidad en la enseñanza. El objetivo es encontrar esas posibilidades dialógicas que parecen estar diluidas en la relación entre maestro y alumno. Estas posibilidades se hallan en la renovación de la concepción de la enseñanza, no solo como una acción intencional y a la vez espontánea, sino, como lo muestra Buber (2013), al comprender la enseñanza como diálogo. Solo así podríamos volver a ella desde su carácter ético y como un vínculo vivo.

Pensar en un tipo de enseñanza que sea en sí misma un diálogo puede parecer una utopía en nuestro país, especialmente dadas las condiciones en las que opera el sistema educativo, en el que cada vez se introducen más contenidos escolares, en detrimento de las relaciones al interior de la escuela. En condiciones ideales, la relación pedagógica debería ser siempre dialógica y podría serlo en la enseñanza si esta misma es un diálogo. Sin embargo, al analizar las condiciones de la escolaridad en Colombia, se convierte en algo improbable, y es necesario reconsiderar la idea de la imposibilidad dialógica, dado que el diálogo no es posible en muchos casos y que la enseñanza está saturada de elementos innecesarios para la formación. Por ello, el tiempo en la escuela transcurre entre actividades de planeación escolar (cada vez más

dispendiosas), el diligenciamiento de formatos que aseguran lo comprendido como “calidad educativa” y todo tipo de acciones relacionadas con cumplir con el mandato de mejorar los resultados académicos en pruebas internas y externas; todo ello convierte la escuela en un espacio muerto y sin tiempo para el diálogo. La imposibilidad dialógica entonces, no surge de la naturaleza propia de la relación pedagógica, sino de las condiciones que impiden que la enseñanza sea un diálogo.

Lista de referencias

- Aristóteles. (1985). *Ética nicomaquea. Ética eudemia* (E. L. Iñigo, Trad.). Gredos. (Trabajo original ca. siglo IV a. C.)
- Buber, M. (2013). *Yo y tú. Y otros ensayos*. Prometeo Libros.
- Flitner, W. (1972). *Manual de pedagogía general*. Herder.
- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y método I* (A. A. Aparicio y R. de Agapito, Trad.). Sígueme.
- Nohl, H. (1959). *Teoría de la educación*. Lozada.
- Pickup, A. (2020). Embodied Phronesis: Conceptualizing Materially Engaged Practical Wisdom in Teaching, Teacher Education, and Research [Phronesis encarnada: Conceptualización de la sabiduría práctica materialmente comprometida en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación]. *Journal of Thought*, 54(1/2), 4-22. <https://www.jstor.org/stable/26973741>
- Van Manen, M. (1988). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.