

**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA  
SEDE QUITO**

**CARRERA:  
FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA**

**Trabajo de titulación previo a la obtención del título de:  
LICENCIADO EN FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA**

**TEMA:  
LA ESFERA YO-TU EN LA ANTROPOLOGÍA DE MARTIN BUBER:  
UNA APLICACIÓN A LA RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO**

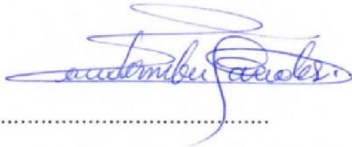
**AUTOR:  
WANDERMBER GEOVANNY PAREDES MORENO**

**TUTOR:  
ROBERT FERNANDO BOLAÑOS VIVAS**

**Quito, marzo del 2016**

## CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR

Yo, WANDERMBER GEOVANNY PAREDES MORENO, con documento de identificación N° 1804207031, manifiesto mi voluntad y cedo a la Universidad Politécnica Salesiana la titularidad sobre los derechos patrimoniales en virtud de que soy autor del trabajo de grado/titulación intitulado: "LA ESFERA YO-TU EN LA ANTROPOLOGÍA DE MARTIN BUBER: UNA APLICACIÓN A LA RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO", mismo que ha sido desarrollado para optar por el título de: LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIALIDAD FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA, en la Universidad Politécnica Salesiana, quedando la Universidad facultada para ejercer plenamente los derechos cedidos anteriormente. En aplicación a lo determinado en la Ley de Propiedad Intelectual, en mi condición de autor me reservo los derechos morales de la obra antes citada. En concordancia, suscribo este documento en el momento que hago entrega del trabajo final en formato impreso y digital a la Biblioteca de la Universidad Politécnica Salesiana.



Nombre: WanderMBER Geovanny Paredes Moreno  
Cédula: 1804207031  
Fecha: marzo de 2016

## DECLARATORIA DE COAUTORÍA DEL DOCENTE TUTOR/A

Yo declaro que bajo mi dirección y asesoría fue desarrollado el artículo, LA ESFERA YO-TU EN LA ANTROPOLOGÍA DE MARTIN BUBER: UNA APLICACIÓN A LA RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO realizado por WANDERMBER GEOVANNY PAREDES MORENO, obteniendo un producto que cumple con todos los requisitos estipulados por la Universidad Politécnica Salesiana, para ser considerados como trabajo final de titulación.



ROBERT FERNANDO BOLAÑOS VIVAS

Cédula: 0400979894

Quito, marzo del 2016

## Índice

<b>Introducción</b> .....	1
<b>1. La esfera YO-TU en la antropología filosófica de Martin Buber</b> .....	3
1.1 Contextualización filosófica del pensamiento buberiano .....	3
1.2 Las esferas relacionales (la relación dialógica Yo-Tú) .....	6
1.2.1 La primera esfera: .....	7
1.2.2 La segunda esfera: .....	7
1.2.3 La tercera esfera: .....	7
1.3 La antropología relacional y dialógica, descubriendo qué es el hombre en Buber ..	9
<b>2. La relación pedagógica maestro-alumno</b> .....	17
2.1 Definiciones y distinciones preliminares .....	17
2.2 La relación dialógica en la relación maestro – alumno .....	26
2.3 La presencia y la palabra en la relación dialógica maestro – alumno .....	31
2.4 La alteridad y la formación comunitaria en el acto educativo .....	34
<b>Conclusiones</b> .....	40
<b>Referencias</b> .....	43

## **Resumen**

El artículo se enfoca en realizar una profundización acerca de los elementos antropológicos existentes en la categoría del Yo - Tú de Martin Buber, mediante la investigación bibliográfica y analítica, para así fundamentar una relación equilibrada entre maestro-alumno dentro del salón de clases. Se pretende contribuir al debate sobre la manera de cómo influye el ambiente educativo en la formación del estudiante para que éste sea autónomo, dinámico y proactivo, basado en la confrontación de ideas y la consecución de consensos para la resolución de conflictos. Después de contextualizar el pensamiento buberiano se estudia la relación pedagógica maestro-alumno. La intencionalidad es analizar las razones por las que éste pensador concentra su atención en las esferas relacionales que se desprenden de la relación primigenia Yo-Tú, para configurar estrategias metodológicas en pos del mejoramiento de las relaciones maestro-alumno y contribuir a la disminución de conflictos en las instituciones educativas. Al final se proponen estrategias metodológicas como herramientas para solucionar el problema en el que se enfoca este artículo.

## **Abstract**

This article is focused on a deepening of the anthropological elements included in the category I-You of Martin Buber, through a bibliographical and analytical research, so as to build the basis of a balanced relationship between student and teacher within the classroom. It is intended to contribute in the debate of the way the educative environment influences the formation path of the student so that he may be autonomous, dynamic, and proactive –based on the confrontation of ideas and the achievement of consent in the solution of conflicts. After writing on the philosophical contextualization of Buber’s thinking, we then proceed to study the pedagogical relationship teacher-student. The intention here is that of analyzing the reasons for which this thinker focuses his attention on the relational areas that derive from the original relation I-You, so as to be able to construct the necessary methodological strategies for the betterment of the teacher-student relationships, and also to contribute to the decreasing of conflicts in the educative institutions. The conclusion is the proposition of methodological strategies as tools for the solution of the problem upon which this article is focused.

## **Introducción**

Como antecedente de la situación en la que nos enfocamos en este artículo, se podría apreciar que, hay varios factores que influyen en las dinámicas educativas, entre los más trascendentales están: un sistema económico-social fundamentado en el triunfalismo, el menoscabo del respeto y los valores básicos de la convivencia en los espacios educativos, una creciente complejidad y heterogeneidad social, la pérdida de liderazgo educativo de los dos sistemas tradicionales de educación que son la familia y el sistema educativo, la creciente visibilidad de violencia. Todos estos factores en los que los actores son principalmente los estudiantes y los docentes.

La relación maestro-alumno en general se podría decir que está en crisis, siendo un factor determinante en los procesos de enseñanza y aprendizaje estructural, trayendo consigo un problema de alto grado en las instituciones educativas. El incremento de este problema se origina básicamente en la insatisfacción con los parámetros educativos e institucionales, en las características de la personalidad del docente o con la forma en la que sencillamente está planteado el sistema educativo curricular. Otras quizás, florecen como una manera de expresar la necesidad de mayor atención desde sus padres, referentes y profesores, aunque pueden estar vinculadas al proceso de configuración de la personalidad, mediante la rebelión sobre las normas establecidas y la autoridad.

El artículo pretende analizar esta problemática y, así mismo, proponer alternativas, se divide en dos capítulos que abordarán en primer lugar, la contextualización filosófica del

pensamiento buberiano y en segundo lugar, la relación pedagógica maestro-alumno. La intencionalidad es analizar las razones por las que éste pensador concentra su atención en las esferas relacionales en la dialógica del Yo-Tú, así de esta manera, lograr configurar estrategias metodológicas necesarias para el mejoramiento de las relaciones maestro-alumno y contribuir a la disminución de los conflictos en las instituciones educativas.

Se realizará una distinción entre los conceptos maestro-alumno, y una aclaración conceptual sobre el término *alumno* para enriquecer el texto, las categorías ontológicas-antropológicas de la relación dialógica, la presencia y palabra en la relación pedagógica entre maestro-alumno y, la alteridad y hechos comunitarios en el quehacer educativo, como elementos de estudio posterior para quien opte por leer este esfuerzo académico.

La metodología contempla los elementos de investigación bibliográfica, y revisión de documentos pedagógicos que reflexionan el pensamiento filosófico buberiano. Esta estrategia metodológica permitirá adentrarse en la relación que lleva a tener el maestro-alumno, en donde el maestro será el que conduce, acompaña al alumno como el Buen Pastor hacia fuentes tranquilas y, que le ayudará a desarrollar su vida integral como persona; además, a mirar la actualidad del maestro frente al alumno en función de sus relaciones obteniendo muchos matices para estudiar.

La mayoría de los escritos aquí determinados corresponden a varios autores e investigadores que, desde la perspectiva buberiana han originado el debate responsable



sobre las características pedagógicas de nuestros sistemas educativos modernos. De aquí que trataré de concentrarme en las posibles alternativas metodológicas que identifique dentro de estos análisis para mejorar sustancialmente la relación maestro-alumno en los espacios educativos, esto lo vuelve pertinente y de carácter necesario para el análisis interno en las instituciones.

## **1. La esfera YO-TU en la antropología filosófica de Martin Buber**

### **1.1 Contextualización filosófica del pensamiento buberiano**

El pensador Martin Buber fue un reconocido autor con un enfoque religioso de origen judío. Nació en Viena - Austria en el año de 1878. Este escritor es más reconocido por su propuesta filosófica del diálogo, que concentra un llamado existencialismo religioso ajustado a la distinción entre relaciones directas o recíprocas, a las que llamó diálogo o la relación Yo-Tú. En las relaciones que cada individuo confirma al otro como un único valor y aquellas relaciones que podrían llamarse indirectas o utilitarias, a las que determinó como Yo – Él, específicamente también llamados monólogos (Martini, 1995).

Al convenir en esta diferencia entre *diálogo* y *monólogo* y aplicarla a la religión, Buber aseveró y concluye que la religión en sus formas directas, significa dialogar con Dios y no sobre Dios como es la visión comúnmente utilizada. Esta aplicación no es una individualización o reducción del concepto, sino el diálogo e interrelación directa y

existente entre el ser humano y lo divino, que en esencia viene a ser el judaísmo observado en los rasgos bíblicos y tradicionales. El hombre, entonces, adquiere plena conciencia de ser alguien dirigido por lo divino, por un Dios cercano, esto en cada encuentro, si es que se encuentra abierto a los signos de estas manifestaciones y está dispuesto a responder y actuar con todo su ser corpóreo y espiritual (Martini, 1995). La filosofía del diálogo que Buber plantea ha influido en muchos pensadores, filósofos, teólogos, antropólogos, etc. de todas las creencias religiosas, hasta en religiosos de religión protestante.

En el caso de la obra *Yo y tú*, su exposición más importante y una de sus más grandes contribuciones académicas, viene dada de los años veinte del siglo XX aproximadamente. En esta se contempla con intencionalidad de mostrar el contexto social, histórico y cultural, si se quiere, los siglos de falta de tolerancia, el bagaje de incomprensiones y manifestaciones violentas de toda índole y nivel, con casualidades diversas, el período histórico comprendido entre las dos guerras mundiales, lo sucedido antes de la instauración formal del estado de Israel, y los diversos conflictos bélicos dados después de este hecho (Buber, 1997). Por lo que la premisa reveladora, plausible y certera: toda vida verdadera es encuentro, haya determinado o digamos influido en la definición de vanguardia en la que hace al sujeto (persona) retornar y/o descender al piso de lo que pasa en la vida misma y sus cotidianidades.

Desde la reflexión filosófica de Buber, y en contrapartida a lo que muchos autores han referido y oportunamente coincidido, está colmada desde sus inicios y como un modo persuasivo de cierta retórica aflorando con potencia y dinamismo en obras inéditas como

ésta. Aunque en casos como el de Martin Buber, la definición de religiosidad como el emblema transversal de su reflexión y análisis, posee características dominantes que se expresan tanto en la idea más concreta del concepto (término), es decir, el trasfondo y la directa influencia religiosa (si se quiere) de la filosofía, para intentar así, la perfección de la presencia de lo que es trascendental en el mundo llamado finito, como en aquel que es más amplio, y que abarca o llena también un humanismo seglar, y que al final reconozca y favorezca alguna de las características de la trascendencia de lo humano. Pues, en todo caso, sólo desde esta consecuencia se podría engendrar el factible reconocimiento del Tú por el Yo (Martini, 1995).

Para Buber, la rigidez interna de lo que es filosofar viene otorgada y facilitada por el inconveniente común de poder acceder o acercarse al Tú si no es otra cosa que palabra esencial. Aun ese vocablo esencial necesita de un dependiente, de un elemento participante capaz de ser en sí mismo dicha palabra elemental. En esta acepción, Dios indudablemente no es sólo una sencilla interpelación desprendida de la filosofía o de suyo una parquedad propia de una manera de filosofar o pretender hacer filosofía, es en esencia, la necesidad de realizar una aclamación presente que cambia desde la dialógica la certera condición de lo que es humano por y en sí mismo (Levi, 1991). En todo caso, la posibilidad que no es superable, de alcanzar este llamemos acercamiento, sea o no consciente la persona, es resonando y refrendando aquellos postulados lógicos en los que Fichte, por ejemplo, va a acercarse y reflexionar el Yo como semejante a sí mismo y que por necesidad coloca al Tú. Y en su condición de Yo, digamos por antonomasia, es lo

que permite observar la existencia del Yo humano, y este como tal, creado a su imagen –Dios- (Buber, 1997).

## **1.2 Las esferas relacionales (la relación dialógica Yo-Tú)**

Una de las palabras primordiales y necesarias para la reflexión buberiana, es el par de vocablos *Yo-Tú*. La otra reflexión primordial es el *Yo-Ello*, en el que Él o Ella pueden reemplazar al Ello. De ahí que también el Yo del hombre se exprese doble. Dado que el Yo de la palabra primordial *Yo-Tú* es distinto del Yo de la palabra primordial *Yo-Ello*. Las palabras primordiales y/o necesarias no significan cosas, sino que indican relaciones entre sí. De ahí se desprende el factor que es homogéneo y que surge de la reflexión de la filosofía del encuentro (Buber M., 2005).

La vida de las personas no se subyuga sólo al círculo del uso de los verbos transitivos. No existe únicamente como virtud de actividades que tienen por objetivo y meta alguna cosa. Percibo algo, tengo la experiencia de algo, imagino algo, quiero algo, siento algo. La vida del ser humano no consiste solamente de todas estas cosas y de otras semejantes a ellas (Buber M., 2005, pág. 13). Por consiguiente, la palabra primordial *Yo-Tú* establece el mundo de la relación. Para introducir el tema, las esferas son las siguientes:

### **1.2.1 La primera esfera**

Tres son las esferas en que surge el mundo de la relación. La primera es la de nuestra vida con la naturaleza. La relación es allí oscuramente recíproca y está por debajo del nivel de la palabra. Las creaturas se mueven en nuestra presencia, pero no pueden llegar a nosotros, y el Tú que les dirigimos llega hasta el umbral del lenguaje (Buber M., 2005).

### **1.2.2 La segunda esfera**

La segunda esfera es la vida con los hombres. La relación es allí manifiesta y adopta la forma del lenguaje. Allí podemos dar y aceptar el Tú (Buber M., 2005).

### **1.2.3 La tercera esfera**

La tercera esfera es la comunicación con las formas inteligibles. La relación está allí envuelta en nubes, pero se devela poco a poco; es muda, pero suscita una voz. No distinguimos ningún tú, pero nos sentimos llamados y respondemos, creando formas, pensando actuando. “Todo nuestro ser dice entonces la palabra primordial, aunque no podamos pronunciar Tú con nuestros labios” (Buber M., 2005, pág. 14).

En cada una de esas esferas, a través de todo proceso de llegar a ser, cuya presencia sentimos tendemos la mirada a la franja del Tú eterno; en cada una advertimos un soplo desde el Tú eterno; en cada Tú nos dirigimos al Tú eterno.

La relación puede existir, aunque el hombre a quien digo Tú no lo sepa en su experiencia. Pues el Tú es más que lo que el Ello conoce. El Tú es más activo y experimenta más de lo que el Ello tiene conciencia. Ninguna decepción tiene acceso aquí: Aquí está la cuna de la Vida Verdadera (Levi, 1991).

La primera palabra primordial ciertamente puede descomponerse en Yo y Tú, pero no ha nacido de la reunión de ambos; es por su índole anterior al Yo. La segunda palabra primordial Yo-Ello ha nacido de la unión del Yo y del Ello; por su índole es posterior al Yo.

En el fenómeno originario de la relación creada, y a causa de lo exclusivo que representa este fenómeno, está definitivamente incluido el Yo. Como sólo pueden encontrarse en ese fenómeno dos colegas plenamente actuales, el hombre y lo que lo confronta en dialógica, y como el mundo se transforma en algo dual, el hombre presente y anticipa ya algo de esa emoción cósmica del Yo, esto es antes de haber obtenido conciencia de lo que es el Yo mismo (Martini, 1995).

La primera relación del hombre con los factores externos de lo que es el Ello, se concentra en la experiencia, que sin cansancio permite reconstituir el mundo, y en el uso que dirige al mundo a los fines múltiples y que conllevan a conservar, afianzar, a facilitar y a construir la vida humana. La capacidad de experimento y de utilización debe favorecer el crecimiento a medida que se va generando la ampliación del mundo del Ello.

La verdadera comunidad no proviene del sentido en que los colectivos conciben sentimientos y emociones desde los unos hacia los otros, (en realidad no puede darse sin ellos); nace de estos dos elementos: que todos estén en relación intrínseca y mutua con un núcleo viviente, y que todos estén conectados o unidos, los unos a los otros por las relaciones de una natural reciprocidad. La segunda relación resulta directamente de la primera, pero no está otorgada con la primera. Podemos decir que la relación viviente y recíproca necesariamente implica sentimientos, pero no proviene de estos. La comunidad se construye sobre y desde la relación viviente, natural y recíproca, pero su verdadero constructor y provocador es el referente Ser Viviente (Barba, 2002).

### **1.3 La antropología relacional y dialógica, descubriendo qué es el hombre en Buber**

En sus reflexiones, Buber no sólo intenta responder dicho cuestionamiento, que de hecho en sí mismo es una tarea ciertamente imposible hasta estos momentos, al contrario pretende recalcar que el tratado sobre lo que es el hombre es acertadamente la ciencia –si se quiere- más sublime y trascendental que existe para el mismo hombre en todo lo que es y representa, sin embargo, es la ciencia que más se ha abandonado y la menos reflexionada a priori, son pocos los que se animan a adentrarse y en muchas ocasiones esos pocos terminan tan abrumados que desisten (Poma, 1974).

Buber parte de los cuatro problemas sustanciales que han sido planteados inclusive por Kant en referencia al tema abordado, entre ellos está la pregunta: ¿Qué es el hombre?

Esto nos lleva a la interpelación, reflexión, exposición y crítica veraz de aquellas que son las distintas concepciones filosóficas y antropológicas sobre este ser y sus dinamismos (Levi, 1991). Por esto, es necesario acercarse y reflexionar concienzudamente sobre la dimensión que aborda la respuesta a esta demanda trascendental, ya que sólo al conseguir la definición del hombre, Buber se muestra coherente con sus ideas, interpelaciones y propuestas metodológicas a priori.

Es fundamental concertar algo de Hegel y Marx, quienes desde sus reflexiones y de algún modo excepcional marcan y orientan el pensamiento de Buber pero con sus respectivas acepciones de lo que es el hombre. Hegel, en primer lugar, coloca en el centro de la reflexión al denominado hombre en concreto (Jares, 2006), al pretender dar un lugar especial y nuclear al hombre, determinándolo y haciéndolo independiente de otros elementos y factores externos a él que lo llegaban a influenciar, ya no se consigue hablar de un hombre como un concepto, sino de cada ser, es decir, de cada hombre real de quien se desprende una antropología filosófica inédita (Buber, 1997). Por otra lado, Marx va a tomar esta misma dialéctica de Hegel, pero va a diferir con él en lo que es la idea de cada hombre, entonces, propondrá un hombre concebido a partir de un colectivo, de una comunidad, de unas relaciones dinámicas de producción (Jares, 2006), afirmando entonces, que el hombre es producto del trabajo y es por esta actividad que llega a personificarse.



Ahora bien, Feuerbach afirmó que el punto de ida y vuelta de la filosofía radica completamente en el llamado “hombre entero”, esto es lo contrario de Kant, que al haber sido escuetamente racionalista, defiende que el punto de inicio de la filosofía se encuentra en la característica que otorga la capacidad de conocer del hombre (ser). Feuerbach fundamentó sus orientaciones desde la reflexión del capítulo dos del libro bíblico del Génesis, específicamente donde se explica la existencia original de un mundo, el origen del hombre, aquel donde el centro de todo es el mismo hombre y que se le da poder para que dé nombre a cada cosa que le rodea. Sin embargo, Feuerbach no se refirió en este caso al hombre como un simple ser individual, ni como un ser estrictamente moral o un ser pensante, sino que va más allá y concluye en ver al hombre en plena relación con el hombre, afirmando que el ser del hombre se halla en lo colectivo, en lo comunitario (Feuerbach, 1992).

Por otro lado, en Nietzsche el hombre viene a ser voluntad de poder. Es un ser que mantiene la voluntad de poder en distintas esferas, como un ser único, como elemento de sociedad o cultura (Jares, 2006). Martin Buber aquí va a concluir que estos planteamientos son equívocos. En primer lugar, reflexiona: la naturaleza y la grandeza del ser humano lo ha llevado a ser poderoso, pero no hacia una voluntad de poder. La facultad de poder natural en el hombre está dada desde la capacidad de hacer lo que se debe hacer; tampoco se interesa esta capacidad, sino aquello por lo que pretende y es capaz de hacer y definir (Barba, 2002). La grandiosa responsabilidad del hombre poderoso consiste en identificarse y servir con sus reglas a sus metas, por lo que la seducción del poder significaría traicionar sus propias metas, en ser por completo desleal

a sus fines, entregándose de forma irremediable al poder por el poder. Buber (1997) afirma:

Mientras el poder de un hombre, es decir, su capacidad de realizar lo que lleva en mente se halle vinculado a esta meta, a la obra, a la vocación, su poder, considerado en sí mismo, no es ni bueno ni tampoco es malo, dado que es un instrumento que ha sido adecuado. Pero una vez que se rompe o afloja la vinculación a la meta, una vez que el hombre pueda entender el poder no como una capacidad de hacer algo sino como posición, es decir el poder en sí mismo, entonces ese poder abstraído en el que se satisface a sí mismo, es malo; es el que traiciona el espíritu, es el gran aguafiestas de la historia universal. (pág. 34).

Según Nietzsche, el hombre está en capacidad de prometer, por lo que Buber expresa que en caso que aquel hombre no logre cumplir con su promesa, más allá de cualquier razón, se convertirá en un *deudor*; sin embargo, para Buber, esta relación entre deudor y acreedor se aplica entre las dos personas, es decir, este hombre no puede quedar de deudor y acreedor de sí mismo. Para que exista fácilmente una deuda es necesario que se otorgue una falta al cometido. La deficiencia viene de quien, siendo aún consciente de las normas dadas y con las que de alguna forma ha convenido, las viola (Buber, 1997). El hombre que conoce y está consciente de estas normas puede prometer cumplirlas, ya que sabe todos los criterios y además, de algún modo decidió elegir.

El ser humano, no ha elegido en definitiva estar bajo tutela de estas normas vitales, desconoce los criterios del hombre, no ha llegado a conocer al hombre en sí mismo; por tanto no podrá ser deudor de nada ni nadie, menos de sí mismo. Entonces el hombre ha de dejar de ser observado como una especie más, y ahora se podrá especificar ya como una certera categoría (Martini, 1995).

Buber manifiesta que ante la pregunta ¿Qué es el hombre?, no va a caber la respuesta limitada de un posible grupo de especialistas, dado que la interrogante contempla interpelar a toda la humanidad desde su conjunto, por tanto cualquier solución formal que aspire o pretenda responder dicha interpelación, será resultado de un convencido compromiso general para entender al hombre. Él considera que el hombre no tiene un verdadero o total control sobre el mundo que se ha creado, (Poma, 1974), define que en el campo estratégico de la técnica, el ser humano se auto-desplazó, se apartó, por hacer sobre posición de la máquina (industria) a la persona. En el campo económico, el estricto aumento de los niveles de producción se desprendió de la voluntad humana; y en el campo del ejercicio político el hombre se orientó hacia el fomento de propósitos egoístas, hechos individualistas que desencadenaron la destrucción de lo humano en esencia.

Ante esta llamada crisis de lo humano, Buber apuntalará en propiciar un completo sistema de relaciones directas que trasciendan la visión cosificada del ser humano, dicha alternativa bien reflexionada responde a la necesidad urgente de fomentar un cambio

estructural, cuánto más grave y difícil sea la crisis que se presente, tanto más serio, dificultoso y consciente del compromiso es el conocimiento que exige de nosotros (Barrio, 2004).

Todas las crisis alrededor a lo humano exigen una identificación y posterior comprensión de la realidad social imperante, de ahí que donde toda posibilidad de entregar respuestas ante la inquietud “¿Qué es el hombre?”, promoverá un verdadero compromiso desde lo comunitario, desde la visión mundial, y que produzca una relación dialógica con el medio y su contexto, la cual debe ser reflejada en responsabilidad humana. Según Buber (2005):

La visión antropológica que se estudia acá, va a colocar al hombre, como un ser en completa y directa relación, por sí mismo su existencia radica en esta relación, la vida humana [...] considera y confronta al hombre con quién se deberá enfrentar [...] este hombre no podrá realizarse enteramente como hombre sólo desde su relación consigo mismo, sino gracias a su relación con el otro (pág. 93).

Buber considera al hombre en su relación intrínseca con el hombre, es por medio del diálogo que se va a traducir en el amor, entendido éste como factor de responsabilidad. La antropología buberiana pretende considerar al ser humano en una realidad que es dinámica, ya como un ser dialógico en fin, para estar dos en recíproca y voluntaria presencia (Buber, 1997).

Dicha característica dialógica está formada a partir de una comprensión del contexto social, histórico, cultural, etc., desde las dos palabras vistas Yo - Tú y Yo - Ello, ambos corresponden o se refieren a diversas formas de existencia del ser humano, por lo que indican relaciones o realidades que otorgan lugar a dicha existencia, por ejemplo, este Yo no debe verse fuera de la relación, ya sea con el Tú o con el Ello, entonces, no puede haber un Yo en soledad, en silencio (Poma, 1974).

El *Yo - Tú* y *Yo - Ello*, expresan diferentes tipos de relación, muy diversos entre cada par de terminologías. El *Yo - Ello* habla de una relación un poco incompleta, porque carece de un locuaz interlocutor que es activo, el *Yo* es la persona mientras *Ello* viene a ser la cosa, dicho emblema se ve reducido a una experiencia corta de la persona hacia desde la cosa, lo cual se muestra como la presentación de una carencia a propósito del diálogo como fin, el *Ello* va a limitar el tropiezo.

Gracias a la relación *Yo-Tú*, como explica Buber, el hombre se interrelaciona permanentemente y sin límites con otro, el diálogo entonces viene a ser de todas formas posible, el *Yo* cuando dice *Tú* se siente inquirido, este encuentro lo considera Buber como la relación persona - persona o también persona - Dios. Este encuentro define trascendencia, pues como consecuencia el *Tú* no manifiesta límites. Es meritorio apreciar que cada *Tú* particular se es dirigido hacia la conformación del *Tú* eterno.

La relación *Yo - Ello* se observa como una posición unilateral y unireferencial donde la persona generada por un interés, busca lograr algunas cosas para lograr satisfacer sus necesidades y potenciar sus posibilidades, es ególatra y concentradora, al contrario, en la relación *Yo-Tú*, emerge y fomenta una visión bilateral de lo que encierra el uno hacia la identidad del otro, cada persona actúa como interlocutor en funciones, genera un ámbito que posibilita, facilita y propende en el reconocimiento, la autenticidad y por ende la responsabilidad en libertad.

La civilización como el hecho comunitario, según concibe Buber, “se ha transformado en una grave exaltación del concepto del Ello, esa actitud egoísta de la modernidad ha dejado verse como una actitud preponderantemente positivista” (Poma, 1974, pág. 49), ese Ello se utiliza entonces como un medio eficaz para acceder, llegar y controlar al mundo. La supremacía desbordada y arrogante desde el *Yo - Ello* sobre el *Yo - Tú*, desemboca con fuerza en un ser humano que es incapaz de entender y descubrir a la humanidad y sus características esenciales, encerrándose lamentablemente en sí mismo, cuyo única meta paradigmática se limita a los objetos, a las cosas, en vacío (*Ello*).

Ante esta realidad, Buber promueve la necesidad referencial de establecer una vuelta de la reflexión y el pensamiento, que deje a un lado el *Yo* aislado, apartado de sus ambigüedades narcisistas y se desplace con prudencia hacia un *Tú* comprometido, y que será fundamental para la construcción de propia realidad. Naciendo de este retorno, se encuentra la verdadera comunidad, como centro de vida capaz de superar inconvenientes y entablar una relación mutua, responsable, valorada y por demás enteramente recíproca, entre el *Yo* y el *Tú* (Buber, 1997).

Esta comunidad afianzada en estos criterios, y esgrimida en las reflexiones buberianas, centra como elemento de refrendación y fundamento la libertad entendida como el resultado de la capacidad de acceder y permanecer en relación, sólo en relación, no fuera de ella. Es desde ahí que, a partir del acercamiento de la figura del otro, donde el Tú nace y se nutre pues en cada rostro, en cada mirada se desvela, se revela un tú.

La propuesta dialógica buberiana, interpela y acerca de una manera plausible los postulados educativos desde lo cognoscitivo y referencial, en cuanto estos dos interrogan a una misma raíz de tipo antropológica y por la cual se apunta a una verdadera convivencia en armonía del ser humano con lo existente, con el entorno natural y social, con la humanidad, y con aquello que lo hace trascender.

## **2. La relación pedagógica maestro-alumno**

### **2.1 Definiciones y distinciones preliminares**

Martin Buber, afirma que la educación responde, per se, sin duda a una acción dialógica, concluyendo en que la relación educativa es una relación puramente dialógica (Milan, 1994), ya que involucra y compromete todo lo que existe a partir de su origen en factor de relación de la vida, iniciando desde la reciprocidad de todas las relaciones, el hombre accede a un posible ámbito coyuntural y que por inevitable adquirirá un matiz de orden

pedagógico, así entonces, aquellas relaciones Yo - tú educan el contexto: aire, la luz, la vida de lo natural, los animales, etc. (Buber M. , 2005). El encuentro con el otro, a partir de un supuesto llamado, provoca en cada ser humano la respuesta que es alternativa pero de tipo personal y comunitaria que lo conduce a reaccionar y actuar.

El alumno es una realidad innegable y no repetible, así lo expresa Buber en su discurso, lo menciona así Heidelberg. Asumiendo esta tesis, y para deducir que el género humano es una demostración de la realidad energizada por un perenne inicio, es esta humanidad, no es en definitiva acabada en ningún instante; la niñez y los albores de la adolescencia en este caso desarrolla la tónica de innovación, impulsando y otorgando identidad a la humanidad. En este orden de ideas, la importancia que asume la formación educativa específicamente en estas edades, asume un carácter de decisión y construcción elemental.

El término alumno se refiere a: un concepto que proviene del término del latín *alumnus*. Esta palabra permite nombrar al estudiante o al aprendiz de una cierta materia o de un maestro. El participio pasivo del verbo *alere* significa alimentar, alimentarse, sostener, mantenerse, promover, incrementarse, fortalecer. (Diccionario RAE, p.35).

La primera infancia revela los talentos y la capacidad creativa de las personas. El niño o la niña por ejemplo, no busca poseer, tener o guardar, sino realizar, hacer cosas, no deduce ambicionar, más bien se apasiona, por esto es que no persigue las características



del Ello, se adhiere a la esencia del tú, a un instinto de ser creador de algo, el niño reclama y posiciona lo que es su participación en ese llegar a ser de las cosas (Jares, 2006). De ahí que, este instinto que es innato en el hombre, y que evidencia su característica cualitativa como co-creador de la historia, no es suficiente y no llena sus visiones por sí mismo, va a requerir de la fuerte tensión de otras básicas fuerzas, estas son según indica Buber, las innegables fuerzas de la educación.

Para Buber la educación ha perdido lamentablemente carácter de espontaneidad, no responde a las necesidades que proyecta el alumno. La pedagogía moderna se ha dejado envolver por una básica tendencia acertadamente llamada libertaria, evidente expresión de un ser humano apagado por el Ello de lo que lo encierra. En estas realidades no se permite la posibilidad de pensar en regresar a aquellos tiempos anteriores de la escuela, o alternativamente, retroceder a los primeros momentos del enfoque de la técnica. Lo que Buber reflexiona es la valiente necesidad de asistir a la reactualización de la educación y sus estrategias metodológicas con el fin de humanizar aquella realidad educativa en decadencia.

En las contrapartidas de una educación formal y liberal, Buber concibe que la libertad en la educación, de forma irremediable es la posibilidad de la comunión (Buber M. , 2005). La libertad según la definición buberiana es resultado del reconocimiento necesario de la íntima unidad existente entre el destino, la naturaleza y el ser humano; desde el camino educativo la libertad surge desde el reconocimiento de unidad, en cambio, entre los

diversos elementos que conforman la realidad educativa, y teniendo como evidentes referenciales al ser humano y a todo lo que existe.

Para Buber, la educación es una oportuna selección del mundo dirigido por el ser humano desde una acción abrumada de creatividad, llena de espontaneidad, el ámbito de accionar de quien funge como maestro/docente está el de ser ese impulsador de las elecciones que son propias y las de tipo espontáneas. La tarea del educador es la de, con base en estrategias metodológicas, la de liberar aquellas fuerzas internas de cada alumno, esto viene o se desarrolla a partir de la reciprocidad de la relación, de la unión comunitaria, el hecho educativo revela y posibilita este encuentro (Jares, 2006). El docente ha de identificar a tiempo el contexto del alumno para acompañarlo en la utilización de sus fuerzas, para ayudarlo en la construcción de su personalidad.

Ante los diversos estereotipos que van a postular las sociedades abarrotadas por la exaltación del Ello, surge un carácter, el *gentleman*, el llamado burgués, esto porque las distintas épocas educan y construyen de acuerdo a sus ideales sociales, culturales, religiosas, coyunturales, mientras se dan estos referentes, decaen en su objetivo de dar respuesta a la existencia (Jares, 2006). La sociedad enfocándose en su destino entonces deberá responder ante los principales cuestionamientos ¿Hacia dónde va la educación? y sobre ¿qué es lo que hay que educar?, a partir de la pregunta que hemos reflexionado: ¿Qué es el hombre?

A partir de la relación *Yo - Tú*, se construye una nueva civilización una nueva y madura relación en común unión, donde los seres humanos que se relacionan, descubren en sí el compromiso de permanente reciprocidad. En el hecho educativo se otorga a su vez en la medida que el docente se da cuenta permanentemente de lo que el ser humano necesita o no necesita posiblemente en estos momentos, eso le conduce a un certero conocimiento mayor de lo que dicho ser humano necesita en complemento para llegar a ser (Levi, 1991).

El ser humano no puede definirse como un ser acabado del todo, sino una expresión de la realidad en búsqueda de compromiso. Por ende, en el ámbito institucional educativo, las relaciones estarán marcadas por un modelo de confianza propia resultado del verdadero compromiso y responsabilidad de los unos por los otros. Profesor y alumnos, no se distinguen uno del otro, se complementan. En cada persona nace un tú, se identifican, la relación educativa deja a un lado la revisión unilateral y vertical y asume en definitiva un carácter dialógico de forma horizontal.

Una vez que se asumen las actitudes de compromiso y respeto, entre profesor y alumno, en la propuesta buberiana, se vislumbra un interés sincero por abordar la temática un poco más compleja de la interculturalidad, enfocada desde la noción de cosmovisión en relación de complementariedad. Las distintas naciones se ven transversalidades por varias cosmovisiones, los seres humanos imaginan lo que anhelan de nación sin poder luego abarcarla, y esta idea se derrama en todos los que la conforman, empero las

distintas ópticas o visiones con las cuales se pretende observar la existencia y sus aristas, requieren una especial atención (Barba, 2002).

En estas circunstancias plenas, la educación debería tomar partido, pues no debe permanecer encerrada en una posición neutral, lo cual no quiere decir, obviamente, que deba asumir una postura específica, y prenderse de un carácter dogmático, la enseñanza originada desde las cosmovisiones antes de ser posible es deseable en un contexto específico y comunitario que promueva y facilite un diálogo permanente y respeto por el otro (Levi, 1991).

En un planteamiento dialógico, la sociedad moderna en vanguardia, se arrastra a un proyecto por alcanzar un carácter de totalidad, aspecto repetitivo a lo largo de la modernidad, y que a través de unas aristas racionalizadas y llenas de exacerbamiento ha pretendido otorgar respuesta a toda pregunta o líneas de misterio casual. Sin embargo, al definir la propuesta, ha fracasado en el intento de posicionarlo, pues la totalidad y sus factores en lugar de ser acorralada crece constante y radical, según expresa Buber. En este hecho, las cosmovisiones han acaecido en posturas ideológicas predominantes y que han logrado un daño al ser humano y lo que lo envuelve.

La educación desde la revisión dialógica, no asume una cosmovisión definitiva ni las jerarquiza, sino más bien, es facilitadora en la relación que existe entre los grupos de seres humanos con y desde las distintas cosmovisiones; lejos de la neutralidad y sus

factores, se asume y gana un rol de solidaridad y complementariedad responsable, y reciprocidad permanente, esto es demostración comunitaria de responsabilidad común (Barrio, 2004).

La enseñanza une las cosmovisiones, desde un modelo de comunidad viva. Esto no quiere decir que se pretenda una agrupación de simpatías, al contrario, la convivencia auténtica de los iguales, con unos sentimientos diversos y algunas veces adversos. De este modo, la educación, favorece y es generadora de agentes de multiplicidad y complejidad desde las personas que componen la sociedad (Barrio, 2004), logrando llegar a una visión buberiana de comunidad, de acuerdo común, para la observación de la definición de alteridad, que se observa en la unidad.

La tarea de concentrar en la praxis las características derivadas del diálogo y que surgen desde las cosmovisiones, acerca lo verdadero. Las visiones quedan determinadas en la altura del pensamiento de tipo abstracto, el hecho de ser testigo de lo pensado en la realidad y por ende, hacia la realización humana es labor de la educación y sus estrategias.

El largo camino hacia la realización de la persona, se gesta en el diálogo de las cosmovisiones, en una realidad de confianza y responsabilidad, de ésta se obtiene una verdad constante que será identificada en la vida, como expresa Buber, desde la testificación en la praxis; lo que puede ser meritorio e imperioso por reflexionar es que,

si bien el hombre está determinado desde el de dónde surge, no se encuentra subyugado tampoco el hacia dónde quiere ir, y éste corresponde en esencia a cada ser humano: este trabajo elemental de formación educa a cada uno para llegar a tomar en serio su propia cosmovisión desde la seriedad del fundamento y hacia la verdad de la meta donde esté (Barba, 2002).

El acto educativo implica necesariamente el encuentro. Es un verificarse frente a frente en recíproca presencia y asistida. El educador no deberá sólo de centrarse en el desarrollo de conocimientos las habilidades. Deberá atender a todo lo que es y representa su estudiante, como las realidades inminentes e ineludibles, alcanzando su actualidad y su posibilidad de llegar a ser. Si bien, la personalidad del alumno, se concreta lejos del alcance del educador, el carácter entonces será un elemento de alta influencia del educador, la personalidad puede ser promovida y enfocada, pero solamente el carácter sustancialmente puede y deberá ser educado (Poma, 1997).

El desafío que se evidencia, resulta de la tarea de formar el carácter, debido a que los alumnos huyen, se llenan de temores, al darse cuenta que la educación no alcanza solo a contenidos programáticos curriculares, apunta a lo más profundo de su ser en su esencia. Esta problemática que es real ha de solucionarse a partir de la vocación del docente.

Cuando se observa un estudiante con temores, con inseguridades, dado por los hechos del mundo y de su contexto inmediato, el docente resulta lejano e inalcanzable también. El devenir de la confianza, según reflexiona Buber, eleva en el momento en que el

docente deja de ser símbolo de opresión sobre él; aquella presencia que amedrentaba de desmantela y se transfigura en una circunstancia distinta, elemento que participa del contexto del alumno. Es entonces en ese momento donde aparece y se nutre la confianza, y de forma segura aparecerán las preguntas del uno hacia el otro y se origina la relación.

Las respuestas obviamente serán tarea del docente. Las mismas no han de evidenciar postura de dictador, limitadas a un sí o no quizás, o a un bueno o malo, sino que propenderán hacia alternativas, logrando superar incluso los posibles límites y expectativas de la pregunta primera. La responsabilidad personal ante esta actitud nueva de confianza es ineludible e inevitable, tanto el uno como el otro dejan de actuar como seres lejanos y se recrean en un diálogo Yo - Tú.

La propuesta pedagógica de Buber está íntimamente relacionada a su pensamiento dialógico. Es un alejamiento de la idea forzada de intervención pedagógica, en busca de una nueva concepción, es decir, un encuentro pedagógico, en el cual la confianza será el centro y el punto de rompimiento de la incomunicación, y la base sobre la cual verá luz y se fortalecerá, un ambiente de acción y desarrollo entre seres humanos sin que se refiera mayor cosa a su de dónde, sino la actualización de su hacia dónde, en un espacio generoso de reciprocidad y responsabilidad de quienes actúan en la relación (Daros, 2001).

La educación entonces deja de ser una exaltación simple de la razón, sin caer definido en una valoración de las emociones, se concentra en un llamado necesario, que nace de cada rostro, desde la niñez, en la juventud y en la adultez, en la relación con la naturaleza y el infinito. La ventana de acceso hacia una sociedad formada en la cual encontrarse frente a frente en recíproca y generosa presencia se encuentra abierta de par en par, tan solo es necesaria que educadores y alumnos, atiendan la forma de llamada y se encaminen juntos hacia el Tú potenciador (Jares, 2006).

## **2.2 La relación dialógica en la relación maestro – alumno**

Los estándares que nos acercan hacia un aseguramiento de la optimización de la calidad educativa, desde la perspectiva dialógica, constantemente están siendo evaluados entre sí, como una opción de diferenciación o de acercamiento de sus principales definiciones, ya sean contenidos, objetivos, planes estratégicos, curriculares, etc. Es urgente y bastante certero avanzar hacia una mejor educación en las aulas de clase para todas y todos.

Si los alumnos reciben una constante y acertada formación en la escuela, también es prioritario que los educadores se capaciten en alto nivel, ya que las sociedades modernas están en constante evolución, por ende, exigen a los actores educativos un rendimiento de alta calidad y así responder a las necesidades sociales actuales.



La relación maestro – alumno no es un tema de novedad pero sí actual para tratar, sus características y condicionamientos, ya que éstas cambian, se adecúan y dependen del contexto histórico, social y hasta cultural que, a través de las perennes coyunturas sociales van a permear en el proceso educativo y la asimilación posterior del conocimiento. Todo esto aumentado o quizás limitado por los métodos que se utilicen en el ambiente educativo, como afirma Jung (1999):

El educador debe saber, ante todo, que las palabras son limitadas y menos útiles que el ejemplo, en consecuencia, es el método educacional que hace consistencia en que el propio educador sea educado en primer lugar, a fin de establecer de sí mismo la idoneidad, luego este comience probando y deleitándose de toda la sabiduría que le suministró y favoreció su estudio. Si logra esto entonces, quizás y con esfuerzo no será un mal educador (pág. 31).

Los nuevos paradigmas educativos mantienen y refieren una visión plenamente integrada de conocimientos que no sólo son útiles para cada alumno en la escuela, sino que además permiten empoderarse de una serie de nuevos conocimientos en función individual y colectiva. Esto sucede por una elemental cuestión de estructuración del conocimiento desde el pensamiento, y en la medida en que las sociedades modernas van evolucionando, los procesos educativos deben avanzar y madurar, mucho más las relaciones dentro del ambiente de clase, mediante la potenciación y referenciación de estrategias metodológicas que originen y beneficien niveles altos de creatividad, la

seguridad y la libertad de ideas como líneas permanentes y bien orientadas en la construcción de un diálogo académico con esencia de fraternidad y solidaridad.

El ser humano se desenvuelve en función de la relación con el otro, inmerso en un contexto concreto al cual debe responder. Entonces, sin duda, el conocimiento y sus potencialidades se construye solo en estado de relación con el contexto, en el entorno, se aprende resolviendo problemas sustanciales y reales de lo cotidiano a fin de seguir avanzando en la misma (Fullat, 2008).

En el diálogo real y certero al que se refiere Buber, acaece la dirección hacia los compañeros, en toda iniciativa, como direccionamiento concreto hacia el ser y lo que en sí personifica. Cada persona que manifiesta algo considera aquí al compañero, al que habla directamente como una experiencia personal y actual. Referirse a alguien significa, en este contexto, ejercer la posibilidad de construir sana presencia, es en el instante donde se desprende el enfoque. El sentido de experimentar y lo fantasioso o lo real, contempla lo abordado por quien inicia el diálogo actuando en conjunto para hacer así presente al otro como un individuo total y único, precisamente la persona que inicia la relación y el diálogo (Buber, 1997).

Hasta hace poco tiempo en las instituciones educativas era muy común referenciar un diálogo técnico que apuntaba estrictamente a la revisión objetiva de las cosas. También, se aplicaban monólogos que se disfrazaban equivocadamente de diálogo, en estos el

docente hablaba como si sus alumnos no estuvieran ahí o fueran parte de otro mundo, limitándose únicamente a transmitir la información necesaria. En estas maneras de comunicación las palabras eran expresadas pero no había una relación de confianza y cercanía. Sólo existe un diálogo genuino cuando el docente considera al alumno y tiene la firme intención de entablar una relación activa y abundante de reciprocidad con él.

Hoy en día, por fortuna, este tipo de diálogo ya es menos utilizado en las instituciones educativas. Dada la altísima necesidad social y cultural de trabajar en equipo favoreciendo lo colectivo, defender los elementos de lo pacífico y el equilibrio, y encontrar soluciones que respondan a la sinergia institucional frente a los problemas comunes, su incalculable valor es finalmente reconocido y aprovechado.

Martin Buber reflexionó en la importancia del diálogo como estrategia de transformación. Este filósofo observó en la educación un medio para liberar y humanizar las relaciones. Estaba convencido en que las personas se relacionaban cada vez más rápido como objetos que como sujetos humanos (Martini, 1995). Por eso, la tendencia era cosificar las relaciones y esto las separa. Por eso, Buber promueve su filosofía del diálogo para volver a encontrarlas.

Una educación auténtica está basada en el diálogo fructífero e incansable, donde un docente no debe apreciar a sus alumnos como simples cosas, objetos de estudio, una simple suma de cualidades, algunos esfuerzos y muchas condiciones, en todo caso como

personas y así dirigirse a ellos como tales. Para esto es necesario el diálogo. La mayoría de procesos que son creativos y reveladores ocurren o se originan dialogando.

Según el pensamiento de Buber, lo primero que se debe aprender en las escuelas es a relacionarnos, esto es, a vivir en comunidad, sumergido en nuestros colectivos. Si bien es cierto, la institución educativa debe enseñarnos a valorar el mundo de las cosas y sus hechos, éstas no responden intrínsecamente a las necesidades totales de una vida plenamente humana. La concepción de humanidad surge cuando dejamos atrás el terreno incompleto de lo objetivo, para profundizar con intensidad el escenario de lo subjetivo, precisamente entre sujetos. Ella ocurre y florece como resultado de la apertura de las personas al diálogo frecuente (Barba, 2002).

Recién en la apertura del diálogo las personas se acomodan, se aceptan, se comprenden y dan la apertura a sus ideas. Esto es posible, por lógica, cuando las personas en libertad se mueven desde las relaciones Yo – Ello, como objetos, hacia las relaciones libres Yo – Tú, es decir, entre sujetos. Para educar y crecer, es necesario y fundamental desarrollar las comunidades con alto índice y enfoque de relaciones Yo - Tú.

En los escritos dejados por Buber sobre estas relaciones, el diálogo y la definición de comunidad tienen influencias profundas para los docentes. Enseñan directamente que la educación debe basarse y guiarse desde la confianza. Esta confianza es posible si los

seres humanos se encuentran y socializan verdaderamente. “Toda vida verdadera es encuentro” (Buber, 1997).

La relación entre quien se desempeña como docente y quien es alumno es en sí misma humana y a la vez con motivación llena de humanidad. La educación es el encuentro vivo que genera el alto crecimiento de las personas y sus procesos vitales que, en definitiva, comienzan con el diálogo. La institución educativa debe manifestarse como una comunidad, como un lugar de encuentro y vida complementaria al hogar. La reflexión de Martin Buber es un llamado constante a recuperar con entusiasmo la autenticidad y valoración respetuosa del trato entre nosotros más allá de qué tipo de roles se cumplan. Una alternativa que, sin dejar a incertidumbres, está destinada a hacer y renovar la escuela (Mardones, 2003).

### **2.3 La presencia y la palabra en la relación dialógica maestro – alumno**

La posibilidad de una revisión filosófica en una cultura pedagógica de la presencia se podría entender como el somero ejercicio de la crítica de la metafísica en occidente, entonces entendida como lo más literal: lo que está más allá de lo físico, quizás hasta trascendental. Este es el elemento de la metafísica que algunos autores señalan como primordial.

En el área de las humanidades el entendido metafísico asume un gesto del intelecto, que trata siempre de acudir más allá de lo que se pretenda afirmar o considerar como una superficie física, como si lo que realmente importase fuese el significado limitado que siempre está generado del lado de lo profundo y reflexionado, de lo no evidente. Con esa visión, se contribuye a desconfigurar mentalidades y quitarle lo materializado al entorno (Barba, 2002).

Muchos de los planteamientos pedagógicos actualmente que dominan los sistemas educativos parecen estar implantados en una carrera de esencialismo según el cual lo que se observa, por ejemplo, define y comprime la relación de aprendizaje entre profesor y alumno, o entre el investigador y sus incontables objetos de estudio, es un acertado saber de herramientas pedagógicas definidas de acuerdo a ciertas categorías y condiciones limitadas y que se determinan o se expresan antes de la misma experiencia de la relación educativa. En contraposición, lo mejor sería la experiencia vital aplicada desde la relación pedagógica, el hacerse completamente presente en ella, permitiendo pensar e identificar los sujetos de la educación y no al contrario.

Entender así una relación pedagógica para referirse no escuetamente a la que sucede entre un profesor y un alumno, sino también a lo que ocurre entre un investigador de la educación y sus objetos y/o temas de estudio por ejemplo. La reflexión de la postura pedagógica le debe intencionalidad a un efecto de facilidad de lo que se puede o no

hacer (Agamben, 2011) provocado de suyo por las mismas sociedades, y bajo el amparo de las condiciones de la llamada sociedad de aprendizaje y de la información.

Pues bien, el elemento de poder social, que abunda de plano a la sociedad de aprendizaje, deja por separado a las personas, específicamente no sólo de lo que se pueda hacer, sino también del poder de no hacer y dejar vacíos. Los seres humanos de hoy se creen en capacidad de hacer de todo y repiten la elemental frase cautivadora: no hay problema y su cortado puede hacerse, precisamente cuando es necesario darse cuenta que está totalmente avasallado ante fuerzas y procesos sobre los que por desgracia está perdiendo su control (Agamben, 2011). En todo caso, aquel cegado frente a sus propias incapacidades y limitaciones.

Según el hecho de principios, supuestamente de ajuste de democracia, de flexibilidad, por cierto que ha decaído en la cualidad llena de privilegios que el mercado posiciona y exige de cada persona, y por el exceso de participación, el ser humano puede ser una simple cosa y su dialéctico. De ahí que no pueda expulsar la exacerbada confusión de los hechos oficiosos y de las unciones vocacionales, de las profesiones identitarias y de los enfocados roles sociales. Un ejemplo que nos es muy cercano, en el ambiente universitario de acuerdo con la última transformación y legislación de los planes de estudios curriculares, en énfasis del llamado principio de flexibilización pedagógica en muchos centros educativos, cualquier docente ha de ser capaz de enseñar en la clase cualquier tipo de formación y asignatura (Barba, 2002) porque lo homogéneo de su

sinergia no es ya lo que sabe y puede hacer, sino el llamado crédito que responde a los planes diarios. O dicho de otra forma, no hay capacidad de ejercer las propias potencialidades.

#### **2.4 La alteridad y la formación comunitaria en el acto educativo**

Desde los filósofos e investigadores de la educación se va gestionando la necesidad de generar, reflexionar y potenciar una discusión científica bien sustentada acerca de la inclusión de caracteres nuevos, generar nuevos contenidos desde y hacia la educación de carácter formal. Sería enriquecedor si la formación técnico-profesional como tema indispensable, sea este como un objeto de nivel educativo dentro de los métodos de enseñanza, pueda además ir resguardado por otros horizontes de aprendizajes de tipo éticos-morales y entonces el quehacer pedagógico ya no contará sólo con unos recursos particulares, sino también en el qué es y el para qué se utiliza o se hace (Fullat, 2008). Esto a su vez se verifica como característica necesaria, se deberá recuperar la alocución antropológica y de tipo ética, otorgando sentido al hecho educativo (Escámez, 2008).

En detalle, hoy ya se permite acertar, al menos en el quehacer pedagógico, que enseñar sin herramientas antropológicas es realmente un sinsentido del objeto educativo, es caminar sin norte y sin definiciones claras y transformar la educación en un simple hecho para adiestrar y alinear. Esto no quiere decir que hay que dar la espalda a las avanzadas que la investigación de la pedagogía ha logrado hoy en día al incorporar conocimientos de ciencias auxiliares para la generación de saberes autónomos e individuales, facilitando así muchos procesos de la educación. Antes al contrario,



significa que sin renunciar a construir ciencia la pedagogía se preocupe también y con la misma urgencia de los variados métodos de aprendizaje y enseñanza, describiendo el para qué de las mismas (Mounier, 2002).

La tendencia del positivismo ha rebajado la acción educativa a una cosa, convirtiéndola en una simple y limitada intervención controlada con intención de hacer lo eficaz supuestamente. Sólo ha permitido encontrar una relación didáctica y procedimental entre profesor - alumno, dejando de lado el criterio amplísimo que con posibilidades el fondo traduzca y posibilite la relación educativa entre los pares y por tanto es o debería ser con radicalidad ética, pero esto con clara dependencia del contexto del hecho educativo.

Es entonces donde se suscita la educación y sus elementos, se genera un verdadero encuentro ya no del que pretende saber con el que dice no saber, del profesor con el alumno en un ejercicio sano y motivador de transmisión de conocimientos, saberes y experiencias, sino el encuentro de aquel que se confirma responsable del otro con aquel que se relaciona, llevado entonces a facilitarle respuestas en su situación de entera alteridad. Entonces, dada esta situación, en el campo de una relación educativa, no sólo de tipo ciencias y técnicas, sino ahora en sí entre profesor y alumno (Jares, 2006).

Hasta estas alturas, los mayores esfuerzos generados se han enfocado en cómo educar y enseñar mejor unos variados conocimientos, aquellos que se han definido como una tarea, no es única pero sí principal de los docentes (Barba, 2002). Las feroces

competencias pedagógicas se has concentrado en la planificación de ciertos contenidos y aplicativos que se suponen ayudan a capacitar mejor al alumno en el camino hacia el ejercicio de una futura profesión.

Por ello, la formación pedagógica habla casi siempre del alumno como objeto de aprendizaje, de una persona que ha de recibir una jerarquía de conocimientos, algunas destrezas, valoración de habilidades, y dejando a un segundo lugar las actitudes y valores que son necesarias para su inserción en el desarrollo de la vida laboral, social y cultural. En últimas, de una persona cuya función es transmitir y de otra cuyo trabajo es ser receptor. Se plantea así un ejercicio que va en una sola dirección y que deja al alumno sin otra salida que recibir con beneplácito las acciones supuestamente magistrales del profesor. (Jares, 2006).

La responsabilidad del profesor termina agotándose en la programación y planificación de los contenidos y ciertas habilidades, la construcción e implementación de las estrategias elementales para un mayor aprendizaje, la creación del ambiente adecuado de clase, etc. El profesor entonces se aprecia y jacta como un enseñante, alguien transmisor de un conjunto de saberes o conocimientos, pero no se identifica como un verdadero mediador que ayuda en la construcción personal del alumno (Barrio, 2004).

Es altamente deseable que todos los procesos que se relacionan con la enseñanza y el aprendizaje se ajusten, en lo posible, desde la identificación y el conocimiento de las

variables que actúan en la situación particular de los alumnos y de los variados objetivos y metas que se han de plantear, si es que se quiere una enseñanza gobernada por altos criterios de racionalidad (Barrio, 2004).

Sin embargo, nada de estas oportunidades puede llenar la ineludible interposición del profesor que, desde la práctica de los valores y actitudes que transfiere, se inserta entre lo que asimilan los alumnos y las habilidades de cómo lo aprenden. De hecho los conocimientos científicos sean neutrales o también objetivos, no se verán alejados de esta intervención.

Podría parecer entonces que sólo la aplicación y enseñanza de un conjunto de valores, por su bagaje subjetivo, estaría influida por esta valorada dependencia, liberando así a la mayoría de los contenidos curriculares y enfoques de la enseñanza. Nada de esto acontece si es que el profesor, no sólo por las innumerables estrategias que vaya a utilizar no se hace presente y actúe determinadamente en el desarrollo común de los procesos de aprendizaje de los alumnos, sino además, por el innegable crédito o llámese autoridad moral que ejerce como adulto y funciona naturalmente ante ellos (Díaz, 1990).

Resulta imposible lograr separar las competencias pedagógicas y competencias morales en la educación. La mayoría de veces, el profesor se confía en la eficacia de sus estrategias metodológicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la facilidad del empoderamiento del eje de valor por parte de los alumnos, dejando por debajo que

dichas estrategias hagan por sí solas el hecho educativo (Barrio, 2004). Y esta aplicación ambiciosa nunca sucede.

Cualquier acto del docente en la aplicación de las diversas estrategias pedagógicas, aparece constantemente facilitada por la forma de actuar y verificarse en el aula, esto es, por lo que es y no lo que se genera. Es un valioso entrenamiento del que no se puede desprender y que siempre le estará acompañando en su desarrollo profesional en el aula de clases.

Educación es entonces algo más que una simple y ajustada ejecución de estrategias metodológicas o dirección de los procesos de aprendizaje. Se debe entender que la relación más personalizada y originaria que se genera entre profesor y alumno, y en una concreta situación educativa en común es la de relación en confianza que se traduce en acogida y no la relación profesional y técnica de un experto en los aspectos de enseñanza. La cercana relación de acogida es lo que identifica y fortalece a la relación grandiosa entre profesor - alumno como verdadera potencia de relación educativa (Barba, 2002).

Cuando se pretende educar no se observa al alumno como un simple objeto del conocimiento, tampoco como un sujeto al que se debe conocer en todas sus aristas y capacidades personales y sociales para afianzar el éxito de la profesión docente, ni como una vasija vacía que se ha de llenar de conocimientos y saberes, peor como una

prolongación de la esencia del profesor. Se debe aclarar que entre profesor y alumno no hay elementos de poder. Las características de poder convierten la línea de asimetría en tenencia y dominación, reduce al profesor en un amo y al alumno en un esclavo (Méliç, 2002). Educar es por este cometido llevar a buen término la exclusión de reducir lo que actúa como otro hacia lo mismo (Lévinas, 1993). Acoger al otro en la educación es recibir lo que va más allá de mi Yo y lo que me supera como persona, y me obliga a huir de él (Bárcena, 2012).

En clave de pedagogía de la alteridad, el proceso educativo comienza con la permanente y mutua aceptación y reconocimiento pleno de profesor y alumno, en la capacidad de responder del otro desde el profesor, es en la acogida gratuita, generosa y desinteresada que se presta al alumno el modo que éste asimile que es alguien importante para el profesor y que es así mismo reconocido en sus aspectos singulares. Sin el reconocimiento de las actitudes del otro y llevadero compromiso con él no hay un verdadero ejercicio de la educación (Barrio, 2004). Se debe entender que los valores de la tolerancia y el respeto a lo que se es y representa en la persona del otro lo identificarán con la práctica de ser ellos mismos, permanentemente acogidos y con seguridad acompañados (Jares, 2006).

## Conclusiones

El esfuerzo académico desplegado por los actores integrantes del escenario educativo, fortalece día a día el rumbo pedagógico que los procesos curriculares a nivel institucional pretenden consolidar, en este caso la relación maestro-alumno. Por eso es plausible rescatar todas las estrategias que, desde las aulas, los docentes realizan para llegar a este fin. De esta manera y con profesionalismo se logran enriquecer la mayoría de procesos, se crean y facilitan mejores y mayores herramientas, como pretende hacernos reflexionar Buber, contribuiremos al mejoramiento de la relación Yo-Tú.

Como se ha visto, y como resultado de la investigación, se aprecia que, la relación dialógica de acogida es lo que define a la relación profesor – alumno como relación educativa, de ahí que es más que importante mantener esta premisa como postulado para contribuir en la construcción de herramientas metodológicas, que conlleven al mejoramiento de los comportamientos en las aulas de clase.

Los adultos tienen, especialmente los docentes, una responsabilidad sumamente trascendental: es la de continuar con el camino de perfeccionamiento, de alto nivel de erudición, constante capacitación, de considerable apertura al conocimiento dentro de la esfera de interaccionismo en la que se desempeñen. De esta forma, habrá de irradiarse en todos quienes son actores educativos una forma de ser, de continuar las cotidianidades por un compendio de conocimientos y saberes más elaborado. No es tiempo calculado como perdido sino recobrado el que se otorga para poder retroalimentar, indagar,

cuestionar y cuestionarnos también en aspectos esenciales y liberadores como aparentemente triviales, si se quiere, pero en serio profundamente necesarios para así llegar a definir nuevas posturas en el mediano y largo plazo.

Lo que lleva y guía, sin duda, hacia esfuerzos extraordinarios, valorados en la mayoría de casos. De ahí que, una vez más, se debe apelar a Martín Buber, en su valerosa experiencia que le promovió en su trayectoria, al organizar los ciclos educativos para adultos que llegaban a Palestina con ansiedad de pertenencia y carentes de una educación apropiada. A pesar de esas dificultades pudo, mediante acertadas estrategias metodológicas, encontrar los senderos para mantener excelentes relaciones educativas con sus alumnos en el aula de clase.

La mayoría de los procesos educativos convergen, en definitiva, en un proceso vital, de toda la vida a veces, para el cual la meta del profesor ha de ser, como enfoque primario, la de motivar y guiar a los alumnos de cualquier nivel hacia el autoconocimiento y al auto-perfeccionamiento.

Es necesario al terminar estas líneas, rescatar cómo se define un acercamiento desde un Yo a un Tú. Desde un guía, un docente, desde un amigo con el que se camina, con quien se comparte el recorrido.

Desde el pensamiento y la dialógica de Martin Buber, se privilegia una metodología generadora con actividad y participación plena, con una optimización de los recursos metodológicos que propendan en el perfeccionamiento de la relación maestro-alumno. Un conjunto de elementos participativos que construyan alegría, solidaridad, comprensión, tolerancia, diálogo y sobre todo respeto entre los actores del hecho educativos. La favorable acogida, el intercambio sincero de experiencias, el seguimiento respetuoso de los procesos individuales del alumno, entre otros aspectos, pueden ayudar a mejorar las relaciones en el aula de clase o cualquier espacio educativo que se considere.

En conclusión, toda intencionalidad pedagógica en lo que tiene que ver con la Didáctica, con la planeación institucional, y con las normativas de convivencia, etc., debe estar acompañada de herramientas que se actualicen periódicamente, estrategias metodológicas creativas e incluyentes, procesos de evaluación y continuidad a todos los ejercicios, todos éstos que generan participación y toma de conciencia sobre lo que acontece o en lo que es el hecho educativo, ya que de éstas dependerá que se fortalezcan y enriquezcan las acciones educativas, y de suyo se crearán las oportunidades para generar calidad y mayor compromiso socio-comunitario de parte de los alumnos en las instituciones educativas.



## Referencias

- Agamben. (2011). *Lineas pedagógicas*. Madrid: Salterrae.
- Barba, L. (2002). *Pedagogía y relación educativa*. México: Centro de estudios.
- Bárcena, F. (2012). *Educación como acontecimiento*. Barcelona: Miño y Dávila.
- Barrio, J. M. (2004). *Elementos de Antropología Pedagógica*. Madrid: Rialp.
- Becker, E. (2012). *The denial of death*. New York: Laicit.
- Biblia de, J. (1998). *Biblia de Jerusalén*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Buber. (1997). *Diálogo y otros escritos*. Barcelona: Riopiedras Ediciones.
- Buber, M. (2005). *Yo y Tú*. Madrid: Caparrós.
- Daros, P. (2001). *Presupuestos pedagógicos*. Buenos Aires: Sal Terrae.
- Díaz, C. (1990). *Horizontes del Hombre*. Madrid: CCS.
- Escámez. (2008). *Elementos psicopedagógicos*. Barcelona: Rosenberg.
- Feuerbach. (1992). *Interrelacionismo simbólico*. Barcelona: Paideia.
- Fullat. (2008). *Pedagogía integradora*. Buenos Aires: Santié Ediciones.
- Jares, X. (2006). *Pedagogía de la Convivencia*. Barcelona: Publidisa.
- Jung, K. (1999). *El camino atraviado*. Barcelona: Catalá.
- Jung, C. G. (2001). *Recuerdos, Sueños y Pensamientos*. Barcelona: Seix Barral.
- Levi, C. (1991). *Martin Buber*. San Domenico di Fiesole: Cultura della Pace.
- Lévinas. (1993). *Humanismo del otro hombre*. México: Siglo XXI.
- Mardones, J. M. (2003). *La vida del símbolo*. Bilbao: Salterrae.
- Martini. (1995). *La Filosofía del diálogo*. Assisi: Cittadella Editrice.
- Mélich. (2002). *Posibilidades etimológicas*. Madrid: CCS.

Milan, G. (1994). *Educare All'incontro, la pedagogia di Martin Buber*. Roma: Città Nuova.

Mounier, E. (2002). *El personalismo, Antología esencial*. Salamanca: Sígueme.

Poma, A. (1974). *La Filosofía Dialógica di Martin Buber*. Torino: Emilio Bono.

Poma, A. (1997). *Il Principio Dialogico*. Milano: Diffusione San Paolo.