



**Doctorado en Ciencias de la Educación  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**

***Escucha y conversación: un acercamiento desde las voces  
de maestros***

**Tesis presentada para la obtención del grado de Doctora en Ciencias de la Educación**

**GLORIA ROJAS ALVAREZ**

**Director: CARLOS SKLIAR**

**Fecha de presentación: 23 de septiembre de 2019  
La Plata, Argentina**

En memoria de mi madre, Gloria María...  
A todas las voces que pude escuchar.  
A todos aquellos que me escucharon.  
A Ti, que me escuchas y me sostienes desde el principio hasta el fin...

## AGRADECIMIENTOS

### Agradezco...

...a Carlos Skliar por tanto: Porque me dio tiempo (libertad), me enseñó el valor del instante y me dejó ser, porque me ayudó a darme cuenta que la mejor escucha se da cuando se conversa.

...a Yaneisy Montaña, Juan David Medina, Tatiana Vallejo, Leonardo Parra, Ruby Rodríguez, Alba Vinazco, Marlén Rativa, Tatiana Ospina, Pilar Flórez, Adela Gómez, Fabio Pulido, maestros y colegas que me permitieron conversar con ellos más que entrevistarlos.

...a todos aquellos académicos, profesores y amigos con los cuales, tanto en Argentina como en Colombia pude mantener conversaciones amenas, generosas y esclarecedoras que me ayudaron a hacer ajustes necesarios a lo que iba reflexionando y escribiendo: Viviana Mancovsky, Sergio Bolaños, Yolima Gutiérrez, Gloria Rondón, Guillermo Moreno, Paulina Grossi...

...a la Universidad Nacional de La plata, al Doctorado en Ciencias de la Educación y a todos quienes en él, permitieron que desde el principio realizara mis estudios doctorales.

...a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y a todos aquellos quienes en ella, posibilitaron todo lo necesario para hacer el doctorado.

...a mi hijo Ernesto, por ser mi primer lector y sobre todo, mi mejor escucha.

...a mis hermanos Ricardo y Leonardo porque siempre conte con ellos.

...a mi padre, a mi familia, a todos aquellos amigos, compañeros, conocidos, que me permitieron conversar acerca de este trabajo y de los que siempre recibí la mejor palabra, edificación y aliento.

...a tantas otras voces y escuchas que directa o indirectamente me ayudaron de muchas formas tanto en Argentina como en Colombia: Violeta, Zully, Minda, Lara, Mati, Harris, Patricia Marrazzo, Diana Cardona, a mis amigas “santabarbarinas”...

...a todas las voces que no alcanzo a nombrar, pero cuyos ecos siguen resonando...

Después de todo no nos queda más que un punto de vista [...]

[...] un sitio desde donde alguien percibe algo y lo toma, o lo deja, o se siente conmovido o indiferente, avanza, retrocede, escribe.

**Carlos Skliar (2017a)**

## Resumen

Una de las problemáticas percibidas en muchos ámbitos sociales y escolares es que no hay un acercamiento a la escucha y a la conversación como experiencias necesarias para la formación y para la relación con el otro. La escucha como proceso de recepción no ha sido valorada en su justa dimensión, ya que teniéndola siempre a mano, la hemos supuesto, pasado por alto y olvidado, siendo así uno de los procesos más relegados en las teorías, investigaciones y en muchas prácticas pedagógicas. En estos ámbitos, la conversación como interacción que facilita la escucha, tampoco ha sido lo suficientemente considerada.

Esta pesquisa se adentró en la búsqueda de las particularidades de la escucha desde varios planos conceptuales y teóricos que se situaron a partir de la voz y el silencio, la conversación y algunos aspectos éticos indeliberables del escuchar. Al lado de lo cual, fueron primordiales las conversaciones sostenidas con maestros formados o que trabajaban con educación pública en la ciudad de Bogotá (Colombia) y algunas zonas aledañas.

Desde una perspectiva eminentemente cualitativa y buscando la consistencia entre lo epistemológico y lo metodológico, se llegó a las *entrevistas conversacionales* como la estrategia metodológica desde la que se podía percibir la escucha a partir de un lazo intersubjetivo que marcaba un vínculo muy estrecho con los puntos de vista y las experiencias propias, así como los saberes desde las singularidades y las voces personales de los maestros.

Esto llevó a cuatro grandes capítulos que mostraron las particularidades de la escucha desde la conversación: 1) La voz y el silencio son componentes esenciales de la oralidad, desde la cual se asume la escucha como elemento esencial que da paso a la conversación. 2) La escucha es percibida como experiencia más que como competencia. 3) La conversación es un valioso recurso que se puede asumir en el ámbito escolar para alimentar procesos de escucha. 4) Hablar de escucha es hablar de ética.

**Palabras clave:** Escucha, voz, silencio, conversación, maestros, escucha ética.

## Abstract

One of the problems perceived in many social and school environments is that there is no approach to listening and conversation as necessary experiences for formation and for the relationship with the other. Listening as a process of reception has not been valued in its right dimension, due to as it has always been at disposal, we have assumed it, overlooked and forgotten, being one of the most relegated processes in theories, researches and many pedagogical practices. In these areas, conversation as an interaction that facilitates listening has not been considered enough either.

For this reason, this research went deeper into the exploration for particularities of listening from several conceptual and theoretical levels that were placed on the basis of voice and silence, conversation and some inseparable ethical listening aspects. Therefore, it was primordial to have conversations with educated teachers as well as working with public education in the city of Bogota (Colombia) and some surrounding areas.

From an eminently qualitative perspective and pursuing consistency between the epistemological and methodological, conversational interviews were arrived at as the methodological strategy form, in which listening could be perceived from an intersubjective relationship which marked a very narrow link with own points of view and experiences, as well as knowledges from the singularities and personal teacher's voices.

This resulted in four mayor-structured chapters that showed the particularities of listening from conversation: 1) voice and silence are essential components of orality, from which listening is assumed as an essential element that gives way to conversation. 2) Listening is perceived as experience rather than competence. 3) Conversation is a valuable resource that can be assumed in the school environment to feed listening processes. 4) To speak of listening is to speak of ethics.

**Key words:** Listening, Voice, Silence, Conversation, Teachers, Ethical Listening.

## Tabla de contenido

<b>Introducción</b> .....	10
<b>El vacío frente a la escucha</b> .....	10
<b>Planos teórico-conceptuales y comienzos de la búsqueda</b> .....	13
<b>La conversación como metodología y otras claves del camino</b> .....	14
<b>El carácter narrativo de la conversación y de la escritura</b> .....	19
<b>Un porqué de lo público en educación pública</b> .....	23
<b>De los capítulos</b> .....	26
<b>Capítulo I - La escucha entre la voz y el silencio</b> .....	30
<b>Voz: escucha de lo audible y de lo que no se oye</b> .....	31
<b>Entre el oír y el escuchar</b> .....	33
<b>Formas del escuchar</b> .....	35
<b>Escucha y silencio</b> .....	38
<b>El silencio de sí mismo y el silencio del otro</b> .....	40
<b>Voz interior, diálogo interiorizado y silencio</b> .....	42
<b>El silencio y lo teológico-religioso</b> .....	44
<b>El silencio de lo otro: el escuchar la naturaleza</b> .....	48
<b>Defensa y protección a través del silencio y sus diferentes usos culturales</b> .....	49
<b>¿Callarse o hacer silencio?</b> .....	53
<b>La inexistencia del silencio</b> .....	57
<b>Oralidad: voz, escucha y silencio</b> .....	61
<b>La escucha desde la oralidad primaria</b> .....	67
<b>La oralidad secundaria desde la escucha y la lectura</b> .....	68
<b>Un tercer entorno de la oralidad (¿oralidad terciaria?)</b> .....	74
<b>Capítulo II - La experiencia de escuchar</b> .....	76
<b>La escucha como experiencia</b> .....	77
<b>La experiencia de la voz, la escucha y el silencio en la escuela</b> .....	79

<i>La escucha y el silencio como un clásico paradigma educativo</i> .....	80
<i>La escucha y el silencio en épocas educativas recientes</i> .....	83
<i>La voz en el aula: el escuchar de los estudiantes</i> .....	89
<i>El escuchar de los maestros</i> .....	93
<i>La escucha de lo inaudible</i> .....	98
<i>El grito</i> .....	101
<i>Silencio en el aula</i> .....	106
<b>Capítulo III - Escucha: conversación más allá del diálogo</b> .....	111
<b>La escucha entre el diálogo y la conversación (semejanzas y diferencias)</b> .....	112
<b>Diálogo y conversación</b> .....	113
<i>Diálogo y conversación similares en lo educativo</i> .....	119
<i>El diálogo pedagógico y la conversación académica</i> .....	125
<i>La pregunta dentro del diálogo en el aula</i> .....	129
<b>Convivencia: asunto de diálogo</b> .....	134
<i>Convivencia y diálogo en el ámbito escolar</i> .....	135
<b>Conversación o diálogo</b> .....	139
<i>Los maestros: ¿entre la conversación o el diálogo?</i> .....	147
<i>Evaluación: ¿entre el diálogo o la conversación?</i> .....	152
<b>Sin conversación no hay educación</b> .....	154
<b>Conversación, escucha y lectura</b> .....	160
<b>Capítulo IV - Aproximaciones a una escucha ética</b> .....	164
<b>Una escucha ética</b> .....	165
<b>El silencio: una posibilidad ética</b> .....	167
<b>La atención y la hospitalidad en una escucha ética</b> .....	169
<b>Una óptica y una acústica éticas</b> .....	172
<b>Del enseñar y del aprender desde una escucha ética</b> .....	174
La cuestión del tiempo en la enseñanza y el aprendizaje .....	177
La evaluación un asunto más de juzgar que de escuchar .....	179



<i>Darse cuenta</i> .....	186
<b>La igualdad, la alteridad y la fragilidad en una escucha ética</b> .....	187
<i>El respeto</i> como elemento emergente en una escucha ética .....	198
<b>La escucha ética afectada por lo tecnológico</b> .....	203
<b>Reflexiones finales</b> .....	209
<b>Referencias</b> .....	223
<b>Anexos</b> .....	235
<b>Anexo 1: Preguntas entrevista conversacional</b> .....	236
<b>Anexo 2: Síntesis de diferencias y semejanzas entre el diálogo y la conversación</b> .....	238
<b>Anexo 3: Escucha y conversación en entornos informales y no escolarizados</b> .....	241

# Introducción

Caminante, no hay camino, se hace camino al andar.

**Antonio Machado**

Investigador, no hay método, se hace método al investigar.

**G. Rojas**

## **El vacío frente a la escucha**

Considerar al otro a través de la escucha es una consigna que se repite y se reclama en ámbitos escolares y sociales, pero también es una acción que se presupone, se pasa por alto y se desatiende. La investigación y las prácticas educativas muestran la escucha como el último proceso en una jerarquía donde leer y escribir ocupan los primeros lugares, siendo estos los que tienen mayor importancia y exigencia.

A la escucha se le ha reconocido muy poco desde lo disciplinar, lo escolar, lo social y lo investigativo. A la escucha se le ha pasado por alto, se ha inadvertido, supuesto, presupuesto y se le ha desatendido como lo confirman Murillo (2009), Beuchat (1989), Tapia y otros (2011), Cárdenas y otras (2011), Núñez (2003), Nancy (2015), Lenkersdorf (2008) y Echeverría (2005), entre algunos.

Por esto, Aguilar (2010) plantea que dentro de las ciencias sociales o humanistas no se ha tomado en cuenta la escucha, porque se considera como algo ya dado, que no requiere mayor habilidad, aprendizaje o destreza, casi como si se tratara de un don de la naturaleza. Se ha supuesto en lo que corresponde al diálogo y a las teorías del discurso o de la acción comunicativa y no pareciera valer la pena preguntarse qué significa escuchar, según la autora mencionada.

Así también, Lenkersdorf (2008) dice que en el español y otras lenguas europeas se aprende a tener facilidad con la palabra (por lo que hay muy buenos oradores), se sabe filosofar, se conoce de política, se saben presentar discursos, se sabe de retórica, pero no se ha enseñado a escuchar. Desde el griego antiguo y el latín (*glossa*, *lingua*), la misma palabra *lingua* remite al órgano que permite el habla, sin embargo, el escuchar no se menciona: “¿dónde queda la otra mitad de la lengua, el escuchar? Poco se estudia, poco se investiga, poco se enseña, poco se menciona y se practica” (p. 12).

Las experiencias escolares en el área de lenguaje son una clara evidencia de la carencia, la falta, el vacío frente a la escucha, como lo señalan Cassany, Luna y Sanz (1994, p. 109):

En general, alumnos y maestros no solemos tener en cuenta la habilidad de escuchar en la clase de lengua. Seguramente no discutimos su importancia, pero en la práctica no le dedicamos una atención especial. Se supone que los alumnos ya saben escuchar y que vale más que apliquemos nuestros esfuerzos en otras direcciones: lectura, escritura, gramática, etc.<sup>1</sup>

En este vacío también contribuye la sobrevaloración que se le ha dado a la imagen y a la vista, por encima de cualquier otro sentido como lo plantea Ong (1987), y más en los tiempos actuales donde lo que se ve vale más que lo que se escucha: “A diferencia de la mirada, que no para de ser solicitada en los tiempos mercantiles, la escucha es huidiza y opaca [ya que la escucha está más en conjugación con el sentir y] se despierta ignorante a la literalidad significativa” (Duschatzky, 2017, p. 20).

Esto es herencia con profundas raíces en la tradición occidental, ya que según Zambrano (2007), desde la Grecia Clásica, en la filosofía, en la escultura, en la arquitectura e incluso en la política es usual “el creer y dar por sabido que el sentido de la vista sea el rey de los sentidos, como el león lo es de los animales de la tierra y el águila de los del aire” (p. 55), lo que lleva a que todo aquello que contenga certeza esté ligado a aspectos que tienen que ver con imágenes y metáforas relacionadas con la visión<sup>2</sup>.

En esa medida, vemos que en la escuela también se destaca más la imagen visual sobre lo que se escucha, lo que contribuye a que se valore más la escritura y la lectura que la oralidad (voz y escucha). Sin embargo, en tiempo real el escuchar es la experiencia que más

---

<sup>1</sup> En un sentido más disciplinar y haciendo énfasis en el silencio más que en la escucha, Marco Furrasola (1999), señala que: “[...] hay que subrayar el hecho de que, prácticamente, toda investigación acerca del desarrollo del lenguaje del niño se ha centrado en cómo éste aprende a hablar, olvidando que es parte esencial en la adquisición de la competencia comunicativa, cómo el niño aprende cuándo no debe hablar, así como qué significa el silencio en su propia comunidad lingüística” (p. 104).

<sup>2</sup> Es así como palabras tan determinantes del pensamiento humano como *idea* están directamente relacionadas con el sentido de la visión que para Platón es *morfe*, forma, y también palabras como *teoría* o *evidencia* están dadas sobre criterios visuales como lo señala Zambrano (2007) y lo confirma López (2018) cuando dice sobre *teoría* que “pertenece a una extensa familia de palabras griegas compuestas a partir del prefijo *théa* (visión), integrada por el verbo *théaomai* (que en griego antiguo significa *ver, mirar, contemplar*; [a pesar que no estaba referido a una] forma normal de mirar, sino un mirar cuidadoso y deliberado, capaz de producir una experiencia intensa, envolvente, meditativa)” (pp. 212 – 213).

tiene duración, a pesar de ser la que menos se privilegia, se investiga y se enseña, como lo expresan no sólo algunos de los autores mencionados, sino también, los maestros con los que se conversó a lo largo de la indagación, quienes manifestaron la falta tangible de incorporación de la escucha, no sólo en lo curricular, sino en las propias prácticas escolares<sup>3</sup>.

El lugar predominante que tiene la escucha en las acciones reales de comunicación lo señalan Cassany, Luna y Sanz (1994), Murillo (2009) y Gutiérrez (2017), quienes, a su vez, retoman otros estudios que muestran que la comunicación es tan relevante que acapara el 80% del tiempo total de lo que vive un ser humano. Porcentaje que está distribuido en un 45% para la escucha, un 30% para el habla, un 16% para leer y un 9% para escribir, lo que pareciera expresar que la acción real es inversamente proporcional a la investigación y a la enseñanza de los procesos en mención<sup>4</sup>.

Sin embargo, es necesario reconocer también, que la escucha ha sido percibida desde múltiples producciones, perspectivas y disciplinas que pasan no sólo por lo educativo, sino por la filosofía, la lingüística, el psicoanálisis, la música, la antropología, la sociología, la literatura, entre otras, como se puede observar desde Gadamer (1998), Echeverría (2005), Lenkersdorf (2008), Nancy (2015), Szendy (2015), Aranguren (2008), Calvino (1989), Ende (1999), Le Breton (2006), Sennett (2012), Conejo (2013) y Nerburn (1994) entre muchos autores<sup>5</sup>.

Pero también, la gran mayoría de estos autores en sus producciones reiteran y hacen hincapié en la falta, en la carencia, en el vacío sobre la escucha, a la que no se le ha dado el

---

<sup>3</sup> El uso genérico masculino se emplea en el presente trabajo para referirse a ambos sexos por economía de lenguaje, para evitar dificultades sintácticas y de concordancia, así como evitar complicaciones innecesarias de redacción y, sobre todo, para facilitar la lectura del texto (cf. RAE, 2018; Bolaños, 2013; Abad Faciolince, 2006; Hoyos Ragel, 2002). Se hace necesario decir, además, que la mayoría de los maestros entrevistados usaron también, el uso genérico masculino en la generalidad de sus intervenciones. Este uso genérico aludido no implica desconocer los esfuerzos que se dan a nivel mundial en todo lo que atañe al uso de un lenguaje no sexista, y ante todo y, sobre todo, a una reivindicación de derechos que mi condición y mi acción de ser mujer no desconoce. Se aclara, sin embargo, que este no es el lugar del análisis y la discusión respectiva. Pido disculpas de antemano, si a pesar de mis razones prácticas, alguien siente que no ha sido incluido(a).

<sup>4</sup> Es necesario reconocer que, a pesar de que estos datos y porcentajes señalan una información dicente y han sido reiterativos en varios estudios que abordan la escucha (algunos con variaciones mínimas) estos no son inobjectables, como puede suceder con cualquier dato estadístico (cf. Desrosières, 1995).

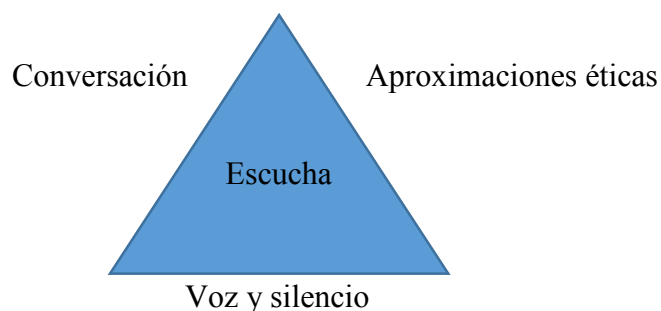
<sup>5</sup> Para el caso de la escucha en el ámbito de la escuela también se hace referencia a la *comprensión oral*, como una categorización más específica (cf. Cassany, Luna y Sanz, 1994; Ortiz, Rocha y Rodríguez, 2009; Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad. <http://redoralidad.esy.es/>).

lugar que se merece: “a menudo, le damos la superioridad al hablar sobre el escuchar. Este es el caso de las lenguas de Occidente [...] poco o nada se estudia cómo se escucha bien. Lo que interesa es cómo influir en los oyentes” dice Lenkersdorf (2008, p. 44).

Todo lo anterior, nos llevó a mirar inicialmente, el acercamiento posible hacia la escucha desde algunos planos conceptuales y teóricos que le dieron piso y estructura a la tesis.

### **Planos teórico-conceptuales y comienzos de la búsqueda**

En principio, se hizo necesario trazar unos planos de análisis que marcaron el derrotero de este trabajo y se convirtieron en las partes que consolidaron la estructura y posteriormente, los capítulos fundamentales:



- ***Voz y silencio.*** Se partió de la voz como lo primero que se escuchaba. La voz que representaba corporalidad y singularidad. Voz y escucha se fundieron para dar paso a la oralidad, dentro de todo lo cual, el silencio tuvo parte esencial.
- ***Escucha y conversación.*** La conversación se planteó como una puerta de entrada indiscutible para escuchar. Conversación que representó el lazo con el otro y que iba más allá del diálogo.

***Aproximaciones a una escucha ética.*** Inevitablemente, la relación de la escucha y la voz, atravesada por la conversación, registró consideraciones éticas ligadas al terreno escolar.

En consonancia con estos planos, varias preguntas surgieron para establecer una búsqueda relacionada con la escucha ligada a la voz y la conversación, desde donde emergieron algunas aproximaciones a una escucha ética desde las voces de maestros en

entornos escolares de educación pública. *¿Qué características asume la escucha y la conversación desde las voces de los maestros de educación pública en algunos contextos escolares?*, es entonces la primera pregunta que, en esencia, siendo abierta, dio pie a muchísimas otras, sobre un trasfondo que reclamaba un componente más narrativo y ensayístico que aquel se ceñía por los apartados de un formato investigativo previamente diseñado. Lo que planteó de antemano ciertas desviaciones e irregularidades propias del manejo de una escritura que iba tomando cauce en su propio desarrollo.

A la par de esto, también se reconoció que no iba a ver una pregunta justa y absoluta, que no podía existir la gran *Pregunta* que marcara una ruta predefinida, ya que el camino se daba en el preguntarse, en una serie de preguntas infinitas que seguían existiendo aún finalizado este documento. Esto implicaba que el camino no se acababa, sino que seguía existiendo:

Preguntarse por lo educativo es pues abrir una pregunta, más que querer cerrarla. Es reconocer su inmensidad y saberse relacionar con ella, más que querer acotarla a las dimensiones de lo que podemos controlar, a fuerza de falsear su naturaleza, la cual siempre nos interroga sobre los propios límites que le imponemos en nuestra comprensión (Contreras y Pérez, 2011, p. 42).<sup>6</sup>

Como no había la gran pregunta que acallara a las demás y aclarara el camino (Morey, 2002), sobre la marcha seguirían existiendo las preguntas que establecerían pasos de evolución, o detenimiento, o avance (característica de por sí, fundamental del indagar e investigar). Se trataba de asumir las interrupciones, el abrirse a lo inesperado, a lo que no se podía responder solamente desde vías prefijadas (Contreras y Pérez, 2011). Desde ese constante preguntarse nos quedó como única certeza la perseverante búsqueda y construcción (Rojas, s/p), pero también que lo que en definitiva contaba era el viaje, lo que en él veíamos y entendíamos, lo que de él aprendíamos (Contreras y Pérez, 2011).

---

<sup>6</sup> En ese sentido vale retomar a Lenkersdorf (2008), quien, deteniéndose en la problemática, ante la ausencia y el vacío sobre el tema de la escucha se pregunta, por ejemplo: “¿sabemos escuchar? ¿Conocemos los requisitos para saber escuchar? ¿Se dan clases del escuchar? ¿Conocemos los obstáculos para saber escuchar?” (p. 66). Asimismo, surgen los cuestionamientos del maestro L. Parra (Ec7) cuando dice que “la pregunta que tenderíamos a hacernos es la posibilidad de enseñar y de aprender a escuchar, y sí es posible enseñar a escuchar y sí es posible aprender a escuchar” (más adelante se indica la ruta para acceder a las entrevistas conversacionales).

## La conversación como metodología y otras claves del camino

Dentro de los aspectos metodológicos del presente trabajo no se pudo pasar por alto la necesidad de hacer coherente lo epistemológico y lo metodológico en el proceso de indagación, ya que no se podía ser independiente del contexto subyacente, siendo esto lo que lograba la consistencia y articulación de lo indagado (Vasilachis, 2006). Por lo que una de las principales estrategias metodológicas utilizadas tenía que ver con la conversación. Desde una perspectiva eminentemente cualitativa, la conversación iba más allá de ser una tipología discursiva o un objeto de estudio *per se*, porque era la que permitía evidenciar, ante todo, la escucha y la relación entre sujetos desde el reconocimiento de su otredad.

Así, el análisis de la conversación en sí mismo, no era lo que concernía a este trabajo, ya que analizar las conversaciones como si fuera un objeto de conocimiento, se alejaba de la relación intersubjetiva. La conversación era en este caso, una posibilidad de entender, apreciar, considerar las relaciones de alteridad, diferencia, semejanza y lo que permitía percibir el lazo entre sujetos; era lo que hacía contacto, lo que ayudaba a percibir la singularidad del otro, en sí, lo que permitía escuchar. Por ello, la perspectiva metodológica asumida no podía referirse más que al propio lenguaje reflexionándose (Barthes, 1983), y esto nos llevó directamente a que, en la conversación, como dice Canales (2002):

[...] se puede hablar, pero también se puede hablar de lo que se escucha. Quizás sea lo más potente de la forma conversacional: sobre la reversión del paso habla/escucha, se hace posible la reflexión que vuelve por afuera, desde un lugar anterior a lo que se venía hablando. Así, se habla de lo que se habla (p. 34).

La conversación que surgió en este panorama estaba relacionada metodológicamente con la entrevista, validada principalmente desde Valles (2002). Esto desembocó en una serie de *entrevistas conversacionales*, dadas a través de preguntas estructuradas y planificadas (propias de la entrevista), pero que dejaban fluir con libertad lo que los sujetos participantes pensaban y sentían (lo que era propio de la conversación). Esto relacionó directamente la escucha con lo denominado por Valles (2002) como el “arte de la conversación”:

Entre los rasgos compartidos se destaca la idea de invención o improvisación: como en las conversaciones normales, las preguntas y respuestas se encadenan de modo similar a las tomas

de palabra en la conversación, decidiendo sobre la marcha [...] se subraya la necesidad que tiene el investigador de conocer los sobreentendidos, el vocabulario propio de la gente, los símbolos y metáforas con que describen el mundo. Algo que está en la base de cualquier conversación (p. 39).

En este sentido, se hizo necesario conversar en un juego de voces donde la escucha era el objetivo, además de ser lo que se ofrecía (Canales, 2002), pero reconociendo previamente que una actitud de sólo escuchar o sólo escuchar respuestas a preguntas puntuales, podía agotar y hacer que incluso, se perdiera la atención (sobre todo, cuando las respuestas eran demasiado largas). Se validaron también las ideas de Portelli (2018) para quien no es que haya que darles voz a los que ya la tienen, sino ir y escuchar esas voces donde ya están<sup>7</sup>.

En este panorama fue importante reflejar la voz escuchada de los maestros con los que se conversó en el mismo nivel de los autores mismos y que la narrativa surgida de la conversación, planteara no sólo un conocimiento, sino, sobre todo, la singularidad que tenía cada maestro porque no se trataba de la experticia sobre los conceptos que ellos manejaban, sino la particularidad de cada voz que hacía que todos estuvieran en un lugar similar al de los autores leídos y citados. Esto arrojó puntos de vista sobre el mundo y la vida, y no sólo un contenido experto que se diseccionaba fuera de los sujetos. En todos los capítulos (incluyendo esta introducción) las voces de los maestros estuvieron presentes en igualdad de condiciones, permitiendo que sus distintas singularidades se entremezclaran y cruzaran con las voces de los autores referenciados. Ese trato de par e igual fue el que permitió la conversación: alguien que sabía de lo que hablaba, que tenía un bagaje, una altura intelectual, un saber para compartir, algo que dar, o sus propios quiebres, preguntas, inquietudes y vacíos.

Además de lo anterior, teníamos en cuenta desde la perspectiva histórica de Alejandro Álvarez (2005), que la figura del maestro en las instituciones públicas se consolidó bajo la práctica de una estricta y permanente vigilancia<sup>8</sup>. Asunto que se ha venido extendiendo en épocas actuales en las que la rendición de cuentas se hace permanente y extensiva no sólo en

---

<sup>7</sup> Asunto también compartido por Skliar (2015).

<sup>8</sup> Este autor plantea (desde una perspectiva que tiene en cuenta a Foucault), que el maestro fue resultado del examen, ya que dicho ejercicio era inseparable de su profesión, donde el control y la vigilancia se hacían constitutivas de su quehacer y del ser de quien enseñaba: “[...] vino a examinar y a vigilar en la escuela; ese fue su encargo, una sociedad que vigilaba necesitaba un buen maestro” (Álvarez, 2005, p. 75).



las instancias administrativas, sino en las instancias académicas con la tendencia a la constante inspección y evaluación del maestro. Por esto, nos concentramos más en las conversaciones con los maestros que en la observación de su trabajo, ya que podíamos fácilmente ser censores o evaluadores, facilitando una atmósfera de rechazo y desconfianza en ellos. Además, podía surgir la inautenticidad en el mostrar sólo las buenas prácticas y experiencias, consecuencia de muchos de los que son observados y evaluados, lo que fácilmente podía llevar a mostrar artificios fuera de las experiencias reales. Por ello, asumimos la opción de tratar de acercar la investigación como se mira la vida en sí misma, donde la conversación juega un papel indiscutible.

La *entrevista conversacional* como instrumento de relación con los maestros, desde la perspectiva asumida, tuvo en cuenta que toda entrevista podía ser una conversación y viceversa, y que la conversación servía para obtener conocimiento, considerándola también como un arte (Canales, 2002; Valles, 2002; Vasilachis, 2006). Además, se concibió la entrevista como “el más puro, humilde y necesario de los géneros en un oficio de escuchadores” (Valles, 2002, p. 16) donde el interlocutor, aquel con quien se conversa, no puede ser nunca un objeto de investigación, ya que todo se funda sobre la sinceridad y el compromiso ético entre los participantes (Vasilachis, 2006, p. 196):

[...] el propósito del investigador no es esconder el objetivo de su trabajo buscando, a partir de una falsa identidad, “extraer” datos: partiendo de la premisa del conocimiento construido entre quien cuenta su vida y quien recoge el relato, el pacto entre uno y otro debe basarse en la transparencia.

Se tuvieron en cuenta diez entrevistas conversacionales con preguntas abiertas a maestros que se formaron o trabajan con educación pública, la mayoría, en la ciudad de Bogotá<sup>9</sup>. Dichas entrevistas conversacionales fueron registradas en audio y después transcritas. Su duración promedio varía: en algunos casos bastaron 45 minutos, en otros fueron necesarios varios encuentros.<sup>10</sup> Es importante tener en cuenta que, por cuestiones

---

<sup>9</sup> Los contactos se establecieron desde mi ámbito laboral en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y desde mis anteriores trabajos con instituciones adscritas a la Secretaría de Educación de Bogotá.

<sup>10</sup> No se desconocen otras entrevistas conversacionales realizadas con maestros que trabajan en zonas fuera de Bogotá, como se verá en su momento, y tampoco son ajenas aquellas que se sostuvieron con dos niñas, lo que da un gran total de diez y nueve entrevistas, de las cuales diez son las que se utilizan, por su grado de pertinencia.

prácticas, en el presente trabajo se acudió mayormente a las transcripciones de las entrevistas conversacionales, y que también por su extensión, se hizo necesario alojarlas en un medio virtual y no anexarlas a este documento.

Se utilizó la sigla *Ec* para referirnos a Entrevista conversacional. Así mismo, de acuerdo al orden sucesivo en que iban apareciendo en este documento, se iban referenciando como *Ec1*, *Ec2*, *Ec3*, etc. En cada una de las entrevistas conversacionales aparece una presentación de cada profesor con el que se interactuó. Después de editada, a cada profesor se le mandó por correo electrónico su respectiva *Ec* para que la revisara e hiciera las observaciones del caso (si fuere necesario). Todos los profesores respondieron positivamente para poder usar sus registros en este documento y en los que se desprendieran de él.<sup>11</sup>

Teniendo en cuenta que ninguna investigación ni teoría puede resolver el encuentro personal en el que hay una escucha del otro, como lo sostienen Contreras y Pérez (2011), se añade que las entrevistas conversacionales que se grabaron, así como sus respectivas transcripciones, fueron realizadas por mí, como investigadora. En ellas se omitieron tecnicismos para no enrarecer la lectura de alguien que no fuera investigador del área de lenguaje o que no estuviera en esta dinámica y poder dejar accesible el documento a otro tipo de lectores. Se indican en claves las pausas, lo que no se logró transcribir por dificultades en la escucha de la grabación, repeticiones e interjecciones que no aportaban información relevante, así como otros elementos paralingüísticos y no verbales, además de la marcación de algunos tiempos en minutos y segundos (e incluso en horas), a lo largo de la entrevista conversacional<sup>12</sup>.

El instrumento utilizado (Anexo 1), presenta cuatro niveles de preguntas enfocadas en las categorías de mayor análisis que son la escucha, la voz, la conversación y las aproximaciones a la escucha ética. En sí, el instrumento es semi estructurado y no

---

<sup>11</sup> El enlace donde pueden encontrarse las transcripciones completas de las entrevistas conversacionales es: [https://www.dropbox.com/sh/a756znmqpnr8p01/AAA2BtmNLM\\_3ZLRf12xN5KIqa?dl=0](https://www.dropbox.com/sh/a756znmqpnr8p01/AAA2BtmNLM_3ZLRf12xN5KIqa?dl=0)

Se reconoce de antemano que el documento de verdad no es la transcripción en sí, sino aquel que representa la voz y se deja escuchar: la grabación. El documento sonoro es lo más válido porque se tiene en cuenta que el énfasis está en la voz escuchada (dinámica en la que se deja de lado la imagen, ya que registrarla puede ser invasivo para con quien se graba y también puede ser un distractor para una escucha atenta). (Portelli, 2018).

<sup>12</sup> Sobre este tipo de especificidades, Mercer (1997) también es enfático en su investigación. Además, es necesario decir que hay cosas que no se dejan transcribir fácilmente en la escritura: la risa, los suspiros, los silencios, o el llanto, que, aunque aportan mucha información, siempre escapan a la transcripción escrita (Larrosa, 2003a), y tampoco nos orientamos por cierto tipo de metodología específica que asume algunos símbolos y claves de transcripción para estos casos.

estandarizado, ya que a pesar de estar consolidado de antemano por un repertorio de preguntas que se enfocan en las especificidades de los planos teórico-conceptuales señalados, estas no se dieron en un orden y secuencia predeterminadas, particularidad que a propósito Valles (2002) señala para este tipo de investigación.<sup>13</sup>

Más allá de la búsqueda y el hallazgo de verdades porque “la verdad es en el acto, relativa a los intérpretes presentes que sostienen la cuerda” (Canales, 2002, p. 35), se trató de no intervenir por dentro, ni generar prescripciones ni propuestas de antemano. El rumbo fue incluir los efectos de las percepciones que devenían desde la escucha en encuentros conversacionales con maestros que trabajan o han sido formados en contextos de educación pública, resaltando la singularidad de sus voces que su vez, se validaban con los autores referenciados.

Resaltamos con Contreras y Pérez (2011) que “el propósito de la investigación educativa no está centrado en ‘dar cuenta de la realidad’, sino en suscitar las cuestiones pedagógicas que se nos revelan al acercarnos a ella” (p. 75). Así, no se trató de explicar lo que las voces de los maestros decían, porque explicar implicaba hacer un minucioso y detallado análisis en busca de pruebas irrefutables. Mostrar en cambio, implicaba representar, traducir a través de la singularidad propia, la singularidad del otro o de los otros. Esto conllevó un amplio margen de subjetividad de la cual no pudimos ni quisimos desprendernos porque en estos marcos no cabía la verificabilidad o el comprobar evidencias irrefutables de la realidad.

## **El carácter narrativo de la conversación y de la escritura**

Un narrar que, más que saber más, lo que quiere es conectar [...] con el misterio de las cosas, de lo intangible, de lo necesario, de lo adecuado, de lo paradójico, de lo posible, de lo irresoluble, pero inevitable. Quiere ser más consciente de todo ello, quiere percibir más, quiere mantenerse más en contacto con la vida, apreciarla más.

**José Contreras (2013)**

---

<sup>13</sup> A lo largo de la entrevista conversacional, se podían añadir o elidir preguntas que no estaban dentro del repertorio inicial (ver Anexo1).

Como uno de los insumos primordiales de este trabajo son las conversaciones sostenidas con algunos maestros que se relacionan con el ámbito de la educación pública, vemos que el carácter narrativo de la conversación está trazado de antemano desde la misma perspectiva en que se da el camino de la indagación:

Dedicamos una cantidad enorme de esfuerzo pedagógico a enseñar los métodos de la ciencia y el pensamiento racional: lo que supone la verificación, lo que constituye la contradicción, cómo convertir simples afirmaciones en proposiciones comprobables y demás siguiendo con la lista. Pues estos son “métodos” para crear una “realidad según la ciencia”. Sin embargo, vivimos la mayor parte de nuestras vidas en un mundo construido según las normas y los mecanismos de la narración (Bruner, 1997, p. 168).

Así, lo narrativo va más allá de lo metodológico y se asocia a una mirada sobre la realidad que se asienta primero sobre la individualidad y la subjetividad, y después, se vuelve condición para el conocimiento social desde la experiencia vivida (Bolívar, 2002). Además, “un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo” (p. 43). Asunto que viabiliza una forma de construir conocimiento.

En esa medida, es importante destacar las voces que relatan, los sujetos que conversan y que están a lo largo de todo el trabajo e indagación. Por ello, lo que surge desde las entrevistas conversacionales que se han mencionado, son narraciones en las que se funden en gran medida, las voces de los autores que sustentan este trabajo. Sin ser testimonios, las voces de los maestros se van trazando desde la naturaleza narrativa que da el conversar, y esto marca un vínculo muy estrecho con la subjetividad, los puntos de vista y las experiencias propias, que son un móvil fundamental para el acercamiento hacia la escucha, porque el “orden es interno: es decir, relativo a los participantes. Una conversación es difícilmente observable desde afuera. Tiene observador interior. Diversifica y condensa según su propia dinámica textual y enunciativa” (Canales, 2002, p. 34).

La búsqueda y la posibilidad de asumir la educación como una forma de conversación entre aquello que ofrece el otro y la vida de cada uno mantiene una relación inevitable con lo narrativo, que así visto puede ser no sólo una manera de representar la investigación, sino una manera que amplía la atención y la escucha (Contreras, 2013). En la conversación en

consonancia con lo educativo<sup>14</sup>, juega un papel importante la experiencia, lo que se puede convertir en relato, las acciones temporales personales, la identidad, la descripción y lo biográfico (Bolívar, 2002)<sup>15</sup>.

Pero el carácter narrativo así señalado, no sólo compete al abordaje de las conversaciones sostenidas con algunos maestros, ya que también puede estar presente en gran parte de la escritura del trabajo aquí realizado. Esto tiene una conexión particular con la búsqueda de consistencia que ya hemos mencionado, entre lo metodológico y lo epistemológico (Vasilachis, 2006), por lo que, a lo largo del escrito se va a encontrar ese carácter narrativo sin poder eludir lo explicativo y lo descriptivo que surge muchas veces inevitablemente, en el cruce de voces entre los autores que se retoman a lo largo del trabajo.<sup>16</sup>

Esto además valida el planteamiento de Bolívar (2002) alrededor de ciertas búsquedas que se han empezado a dar desde hace ya bastantes años acerca del estilo que pueden tener

---

<sup>14</sup> Aunque en ocasiones, a lo largo del texto, los calificativos *escolar*, *pedagógico* y *educativo* pueden usarse con características similares, reconocemos las fronteras en que se mueve lo que remite a la escuela, a la pedagogía y a la educación. Lo *escolar* (y la escuela) desde componentes situados históricamente se plantea desde la consolidación de los estados nación en la época moderna e impulsa la creación de instituciones escolares a lo largo y ancho de naciones recién establecidas que tenían como base la educación como derecho y propendían porque fuera expansiva, gratuita y obligatoria (Álvarez, 2005; Martínez, Castro y Noguera, 1999; y Narodowski, 1999). Asunto que se fundamentó durante más de un siglo, pero que, en décadas más recientes, empezó a mutar por modelos economicistas y de producción (cf. Chartier, 2004). Lo *pedagógico* se vislumbra desde marcos en los que emerge el carácter disciplinar y cientificista, así como el proceder del conocimiento desde procesos de enseñanza-aprendizaje, en los que son claves el maestro, el estudiante, la metodología, lo didáctico, la filiación con disciplinas como la psicología, entre otras, presentando en esencia un carácter teleológico (cf. Calderón, 2014). Lo *educativo* abarca tanto lo escolar como lo pedagógico y está determinado por factores sociales, políticos, económicos y no sólo históricos, ya que la educación, de alguna u otra forma, ha existido siempre: “La educación es [...] un fenómeno que puede asumir las formas y las modalidades más diversas, según sean los diversos grupos humanos y su correspondiente grado de desarrollo”, dicen Abbagnano y Visalberghi (2001, pp. 11-12), quienes enfatizan que la educación no tiene límites temporales: “el concepto griego de *paideia* [...] de simple educación de los niños llega a significar cultura en general, puesto que la educación del hombre continua bien pasada la adolescencia, en tanto haya interés y deseo de aprender y perfeccionarse, es decir, sin límites de tiempo” (p. 62).

<sup>15</sup> Además, podemos agregar que el relato y la narración están vinculados con asuntos fundamentales de la existencia: “Porque lo que recordaremos un poquito antes de morir será cómo yo estaba en el mundo y qué he hecho con la vida. Y estos dos tópicos son sustanciales. No se recordará si resolvimos la ecuación de tercer grado, ni se recordará los nombres de los patriotas tales, sino que lo que más se recuerda es el paisaje, la atmósfera, el encuentro, el desencuentro y por eso, siempre he planteado que la primera materia formativa para un nuevo educador es la biografía narrativa de su propia formación” (Skliar, 2018a) [27’]. Sobre esto también nos podemos remitir a Jadad (2017).

<sup>16</sup> Teniendo en cuenta esto, el texto tiene un uso de la primera persona especialmente del plural, dada la naturaleza intersubjetiva misma de la experiencia de escuchar y de conversar, que son los temas recurrentes en todo el documento y que hacen inevitables los elementos narrativos a través de dicha primera persona (cf. Contreras y Pérez, 2011). En algunos momentos, sin embargo, se usa la tercera persona, asunto necesario en algunos apartados que requieren especialmente un tono descriptivo o explicativo como es usual en este tipo de documentos.

algunas tesis de doctorado<sup>17</sup>. Es importante, en ese sentido, destacar la posibilidad que ofrecen algunos seminarios doctorales a tono con otras exploraciones distintas a las que están en boga en el régimen de la productividad académica, en la consecución de productos de tesis de doctorado. Seminarios como *El ensayo como tesis doctoral* (Alfón, 2018a), muestran una forma de exploración particular y una posibilidad ante la crisis que se da en la manera convencional de mostrar la escritura en una tesis de doctorado desde fines del siglo pasado, ya que, desde consideraciones de marcos economicistas para lo educativo, se pretendió que:

[...] las tesis doctorales debían ostentar una metodología rígida, confinarse a objetos ínfimos, prescindir de estilo, abusar de instrumentos cuantitativos e intimidar al lector con el aspecto de lo irrefutable. Esto configuró una tradición que, no sólo desprestigió a las universidades, sino que frustró muchas vocaciones que, ante el peso abrumador de semejantes producciones, o bien se alejaron de la academia o bien se convirtieron en los tecnócratas formadores de los nuevos aspirantes (Alfón, 2018a, p. 2).

Este panorama ha llevado al exceso del tono evaluativo, a métodos que pretenden ser infalibles, a financiaciones siempre sujetas a criterios de medición a conveniencia, a publicaciones e investigaciones exigidas y realizadas para cumplir compromisos laborales y para alcanzar mediciones salariales, así como a indexaciones rígidas para revistas académicas. Dentro de todo este marco, no sobran los requisitos para la realización de tesis (especialmente doctorales) que las convierten en un tipo de género solitario, oscuro y denso. (Cf. Alfón, 2018a, 2018b; Castaño, 2018; Aguilar, 2017; Vasco, 2015; Bustamante, 2003).

Por ello, no podemos escapar a la posibilidad de darle paso a la singularidad y la autenticidad que ofrecen las posibilidades narrativas y ensayísticas en la búsqueda de una escritura propia. En esto también destacamos la propia experiencia de Roland Barthes (1983) quien señalaba que, aunque trató de ser un investigador riguroso en el sentido tradicional en varios campos del saber, toda su vida no produjo sino ensayos: “género ambiguo donde la escritura disputa con el análisis” (p. 113). Y no menos importante en este asunto resulta Montaigne (1953), quien, guardando cierta cercanía con las prácticas conversacionales, las trasladó a la escritura siendo precursor del género ensayístico. Este autor abrió “perspectivas

---

<sup>17</sup> Las referencias de Bolívar (2002) mencionan, por ejemplo, a Elliot Eisner, quien, haciendo parte de un discurso de una convención anual de la Asociación de Investigación Educativa Americana, disertaba si una tesis doctoral escrita en forma de novela debía ser admitida como una investigación.

inesperadas sobre una cuestión en lugar de limitarse a reafirmar sus posiciones” (Sennett, 2012, p. 388), característica que no deja de tener influencia en un trabajo como el presente.

Por eso no escapamos de estas fronteras narrativas en las que la escritura propia va marcando un camino zigzagueante que a veces podría acercarse a verdades irrefutables y otras veces toca terrenos bastante discutibles. Asunto propio por demás, de un ámbito como el educativo en el que no se para de dudar, de cuestionar, de interpretar, de sortear posibilidades ante las innumerables entradas y salidas del pensamiento y del lenguaje.

### **Un porqué de lo público en educación pública**

La escuela rechaza todas y cada una de las ideas que sostienen la existencia de un destino predeterminado. Es sorda a la invocación de un destino o de una predestinación natural. La escuela se basa en la hipótesis de la igualdad. Ofrece el mundo como un bien común para permitir su renovación a través de la formación del interés y de la curiosidad.

**Jan Masschelein y Maarten Simons**

El derecho de la escuela a existir, aunque parece un enunciado repetitivo, es dicente hoy en tiempos en que se sigue yendo a la escuela (algunas están saturadas), se siguen construyendo nuevas escuelas y nunca se había formado y capacitado tanto a los maestros como en los tiempos actuales (Masschelein y Simons, 2014). Nadie “podría creer realmente que la escuela está al borde de la desaparición, sufriendo amenazas muy reales. Los edificios escolares aún se mantienen en pie, muchos de ellos tan masivos e inmemoriales como siempre: erigidos en roca sólida” (p. 72). Sin embargo, sí hay amenazas reales en contra de la existencia de la escuela

[...] en una época en la que el tiempo no productivo parece no existir (o no se le permite); cuando la predestinación natural regresa por medio del mito del talento y cuando el bien común está siendo reducido a una fuente para la capitalización de la existencia individual (p. 73).

Así, la escuela como invención democrática merece seguirse defendiendo hoy en día como una institución que va más allá de las “opciones o preferencias individuales para la inversión en el desarrollo productivo de los talentos” (p. 72), ya que la educación abre paso

al mundo como bien común, tomando lugar externamente a nosotros mismos e implicando a los niños y jóvenes en ese mundo compartido (Masschelein y Simons, 2014).

Esto encierra una premisa básica para que la educación sea algo para el bien común (Masschelein y Simons, 2014) sin divisiones y sin polaridades, lo que lleva a posicionar ineludiblemente lo público en educación desde la evidencia de lo que se hace, lo que sería el acto mayor de *defensa de la educación pública* sin necesidad de reiterar frecuentemente el famoso lema.

Desde allí se evidencia también una postura ética, porque el sistema educativo tendría la posibilidad de cambiar el destino, sobre todo, de los más desfavorecidos. Es inadmisibles la perpetuación de un mundo dividido en dos facciones: los nacidos con buena suerte y los que no. Unos, usualmente, van al mundo de lo privado y se forman entre ellos, pero después gobiernan lo público y ahí está el problema porque tienen dificultades de entendimiento. (Skliar, 2017b). En ese sentido, la educación pública (y los educadores en ella) representa para muchos otros la contingencia de cambiar su destino

[...] la posibilidad de transformar ciertas existencias en otras y, lo más importante, el percibir que no hay destinos trazados de antemano y que posiblemente las escuelas sean el único y el último lugar donde, para muchos individuos, se juegue la invención de otro lenguaje y la concreción de otros destinos distintos (p. 76).

Todos tenemos necesidad de educarnos, pero para algunos esa necesidad es más que prioritaria, constituyéndose en una premisa básica de la existencia, más que en la consolidación de un derecho político. La educación pública es la tal vez la única puerta para muchas poblaciones vulneradas socialmente, que son “las que muy frecuentemente tienen en la escuela el único medio de acceso al conocimiento elaborado” (Saviani, 1998, p.194).

Así, el acceso al conocimiento, al manejo de lo simbólico, de la oralidad, de la lectura, o de la literatura, entre otros, se constituye en puerta abierta viable de ser atravesada por las poblaciones más vulnerables y desfavorecidas. Esto se fundamenta también en Machado (2002), quien dice, con respecto al acceso a la lectura y a la literatura como patrimonio cultural de la humanidad, que la escuela es para gran parte de la población “la única oportunidad que tiene el individuo para entablar un conocimiento con la literatura” (p. 29), o que la escuela representa la posibilidad de dar a conocer el legado de la tradición y el patrimonio literarios y “para muchas personas será el único chance de descubrir el papel potencial que los libros pueden desempeñar en sus vidas” (p. 33).



También, desde el mismo trabajo de los maestros en escuelas públicas, se constata lo anterior. En conversación con T. Vallejo (Ec1) se cuestiona que, teniendo en cuenta que los padres de sus estudiantes pocas veces son lectores o no tienen manejo de la lectura y de la escritura, sus hijos “¿en qué momento van a lograr acceder a la cultura escrita, si no es cuando la escuela reflexiona realmente sobre la importancia de dinamizar esas prácticas de lectura, o sea, hacerlas más vivas?”<sup>18</sup>.

En este marco, va a ser imprescindible una consideración sobre la igualdad, para tratar a todos y a cualquiera en un clima o en una atmósfera que los represente, eliminando cualquier condición que genere juicio o prejuicio. Ahí está el manejo de la escuela como algo público para el bien común, sin ser juzgados los que asisten a ella por ningún lenguaje de poder para que la escuela siga erigiéndose como uno de los espacios públicos que aún quedan en pie (Masschelein y Simons, 2014). Allí el maestro es quien mejor puede encarnar una fuerte figura de conversación, guiado por el

[...] “amor por la materia de estudio (o por el mundo)” y “amor por los estudiantes” [...] el amor del que hablamos aquí no se expresa de forma espectacular sino más bien de forma ordinaria: en gestos pequeños y comunes, en ciertas formas de hablar y de escuchar [...] Un profesor es alguien que ama su asignatura o materia, que se preocupa por ella, y que le presta atención. Junto al “amor por la materia”, y tal vez a causa de él, el profesor también enseña por amor al estudiante [...] el profesor no sólo es alguien entendido en algo, sino que también se preocupa y se involucra activamente en ello. No sólo es alguien entendido en matemáticas sino también alguien apasionado por la asignatura, inspirado por su trabajo [...] El suyo es un entusiasmo que se revela en actos pequeños y en gestos precisos, que son expresiones de su conocimiento, pero que también son expresiones de su implicación en el oficio (en lo que se trae entre manos) y en su lugar en él. Este entusiasmo posee, literalmente, la capacidad de dar voz al objeto de estudio o de práctica, ya sea matemáticas, lengua, carpintería o dibujo (pp. 35, 36).

Por todo lo anterior, se validaron las entrevistas conversacionales realizadas con maestros que se formaron o trabajan con educación pública como se podrá constatar en los respectivos registros<sup>19</sup>. En ese mismo sentido, también válido toda mi formación en escuela

---

<sup>18</sup> Aunque se ha aclarado de antemano que el foco de este trabajo no es la lectura y la escritura, es indudable que cuando hablamos de escuela, casi nunca pasan desapercibidos los procesos en mención que son inherentes a lo fundante de la escuela en sí misma (cf. Álvarez, 2005).

<sup>19</sup> Ver en: [https://www.dropbox.com/sh/a756znmqpnr8p01/AAA2BtmNLM\\_3ZLRf12xN5Klqa?dl=0](https://www.dropbox.com/sh/a756znmqpnr8p01/AAA2BtmNLM_3ZLRf12xN5Klqa?dl=0)

y en universidad pública como estudiante (desde mi inserción en educación básica hasta mis estudios doctorales) y mi experiencia como docente de primaria y secundaria en instituciones públicas, así como mi trabajo actual como docente universitaria en una facultad de educación de una universidad pública que forma futuros maestros.

## **De los capítulos**

En el primer capítulo, *La escucha entre la voz y el silencio*, se rescatan elementos que hacen que la escucha sea inherente a la voz, marca del cuerpo y de expresión única y singular, ya que no hay voz ni escucha sin un cuerpo que la emita y la reciba. La voz es indesligable de la escucha que, distinguiéndose del oír, se da en diferentes formas. En ella, el silencio es un aspecto de una relevancia suprema; silencio también que se da de varias maneras desde lo que atañe a los complejos vericuetos de la mente y lo individual, así como lo que implica el lenguaje y el diálogo interior, hasta lo que concierne a la naturaleza, a lo espiritual o a sus usos socioculturales, entre varios más.

Así, la voz, la escucha y el silencio en este capítulo se determinan como aspectos fundantes para la oralidad que, entendiéndose como un ámbito en el que son inherentes estas tres instancias, también se manifiesta bajo tres entornos: el de la *oralidad primaria* donde la característica de lo ágrafo es predominante, el de la *oralidad secundaria* donde la escritura marca un componente sustancial para la conciencia oral y aquel tercer entorno en el que se mezclan la escritura y lo audiovisual, entre otros. Entornos todos que van a influir indefectiblemente en la escucha. Son importantes en este capítulo los aportes de Ong (1987), Gutiérrez (2014a, 2014b, 2017), Le Breton (2006), Nerburn (1994), Dolar (2007), Lenkersdorf (2008), entre los que no pueden faltar las propias voces de los maestros con los que se conversó, como ya lo dijimos.

En el segundo capítulo, *La experiencia de escuchar*, como su nombre lo indica, la escucha cobra valor como experiencia desencadenándose en las voces de los maestros en el territorio escolar, que son las que más se explayan, siendo diciente el escuchar de los maestros a través de lo que ellos perciben sobre el escuchar de los estudiantes. Cobra especial importancia la escucha que va más allá de lo que se oye y que se expresa con el cuerpo, las miradas, los gestos, lo inaudible en sí mismo. Así también, el escenario de la experiencia de escuchar bordea los límites contrapuestos del grito y el silencio, los dos antagonistas que, sin

embargo, parecieran muchas veces hermanarse en la escuela. En este capítulo, aparte de las voces de los maestros, vale resaltar los aportes de Ong (1987), Foucault (2002), Contreras y Pérez (2011), Larrosa (2016), Le Breton (2006), Zambrano (2002, 2007), entre otros.

En el tercer capítulo, *Escucha: conversación más allá del diálogo*, se encuentra inicialmente una asociación que se ha dado entre la conversación y el diálogo desde sus semejanzas (en algunos casos, como si fueran sinónimos). Los entornos escolares han sido proclives a esta mirada y con frecuencia entran en el escenario, asuntos relacionados con la pregunta, con la evaluación y con la convivencia. Pero también (y sobre todo) no podemos escapar a las diferencias entre el diálogo y la conversación, lo que ha ocupado un lugar de menor impacto que el diálogo en ámbitos sociales y escolares (Rojas, 2017). Esto abre un camino para observar que la conversación plantea una posibilidad de mirar y de escuchar a cualquiera desde lo que aproxima, pero también desde lo que diferencia y distancia, destacando que *sin conversación no hay educación* (Skliar, 2017b, 2017d). Se reconoce así que la conversación, aunque ha sido tratada disciplinar e investigativamente en mayor medida que la escucha, también como esta, merece ser valorada y apropiada en su justa dimensión, como se puede entender desde Larrosa (2008a), Morey (2002), Canales (2002) y Skliar (2017b), entre otros. Estos elementos son mirados en el territorio escolar (específicamente, a partir las voces de los maestros) desde el que poco se toca el diálogo y la conversación, aunque si se hace, pareciera siempre tomar partido más por aquel, que por esta. En la última parte de este capítulo se realizan algunas apreciaciones sobre la relación entre la conversación, la escucha y la lectura.

El último capítulo, que se denomina *Aproximaciones a una escucha ética*, va a plantear algunas consideraciones básicas en torno a la educación y a la relación ética entre quien habla y quien escucha. Es uno de los capítulos más difíciles porque, aunque toca aspectos en concordancia con la ética<sup>20</sup>, no podemos bordear lo ético desde lo que la misma palabra encierra: una profundidad filosófica tan extensa y vasta, como inasible para los límites de un trabajo como este, de allí que sólo podamos considerar algunas *aproximaciones*. También existe la dificultad en este capítulo porque hay una línea muy sutil que tratamos de evadir

---

<sup>20</sup> Ética que se hace inevitable cuando hablamos de escucha, cuando hablamos de conversación, cuando hablamos del otro y cuando hablamos de educación.

para no caer en el discurso del deber ser, en lo prescriptivo o en las meras recomendaciones sobre lo que está bien o está mal sobre los asuntos tratados. Este último capítulo encierra un tono conclusivo y plantea entre otras cosas, la necesidad del silencio como una posibilidad ética (cf. Le Breton, 2006), en el que es inevitable mirar el sentido de la atención y la hospitalidad para aproximarnos éticamente a la escucha; llama también a una óptica y a una acústica éticas, porque no sólo la escucha, sino también la mirada, marcan lo ético; se plantea la necesidad de reconsiderar la evaluación tal y como se ha estado asumiendo en los tiempos recientes: como si fuera el corazón del proceso educativo, lo cual, planteamos, es imposible si se tiene en cuenta que el educar, el enseñar y el aprender son procesos que requieren tiempo, escucha, paciencia y no se dan de manera simultánea, ya que no se aprende al mismo tiempo en que se enseña (cf. Bernstein, 1983; Meirieu, 1998, Contreras, 2013; Skliar, 2017b). Desde aquí también son importantes los elementos que ofrecen la igualdad, la alteridad y la fragilidad para una escucha ética. Finalizamos este capítulo con algunas consideraciones sobre la afectación que las nuevas tecnologías arrojan para lo ético de la escucha. A lo largo de este capítulo se sostiene que, en el terreno de la escuela, una escucha ética se establecería, ante todo, desde la premisa de que *educar es conversar*, o de que *no hay conversación sin educación* (Skliar, 2016b, 2016c, 2017b; Canales, 2002), que se profundiza en el Capítulo III.

Reconociendo que, más que una propuesta, sólo podemos establecer las condiciones de posibilidad de algo, el sentido de lo dicho no se plantea en términos de ideales irrealizables, ni de preceptos o de recomendaciones de mejora de ninguna situación. Si esto emerge a lo largo del documento se da por añadidura, no desde una intención u objetivo prefijado de antemano, ya que el acto de investigar en sí mismo puede traer complementariamente las propuestas sin necesidad de estar pensando de antemano en formularlas; otros, más diestros en esas lides, quizás lo hagan (Rojas, s/p).

En esta postura también influye la idea de guardar distancia de aquello que nos lleva a los lugares comunes, a lo repetitivo, al discurso formalmente correcto, pero semánticamente vacío (cf. Bourdieu, 1999), enfatizando que al estar demasiado preocupados por las acciones propositivas y las intervenciones que usualmente emergen en todo lo que tiene que ver con lo educativo, se puede olvidar que

[...] las relaciones educativas son experiencias que suceden, que nos suceden, no sólo acciones que realizamos. Preocuparse por la educación en cuanto experiencia es abrirse a la escucha de lo que realmente nos sucede, así como abrirse a la escucha de lo que verdaderamente significa, y nos significa, eso que nos sucede (Contreras y Pérez, 2011, p. 32).

Simple y llanamente lo que puede emerger de este trabajo es la posibilidad de alimentar la experiencia dócil que deviene de la escucha. Escuchar desde nuestras singulares e infinitas claves individuales, personales, sociales, culturales..., desde las cuales cada uno toma partido de acuerdo con sus propias condiciones ancladas en la voluntad, el deseo, la disposición y la capacidad de recibir al otro y del otro.

# Capítulo I

## La escucha entre la voz y el silencio

## **Voz: escucha de lo audible y de lo que no se oye**

La boca, la lengua, las cuerdas vocales, los dientes, ¿cómo esta sencilla colección puede producir una variedad tan vasta de sonidos específicos, complejos y distintivos que ninguna máquina acústica puede emular?

**Mladen Dolar**

La escucha es singular y única porque la voz también lo es. Representa la encarnación de la palabra que se emite, surge del interior de cada persona, es lo que la hace particular, lo que le da originalidad y marca la diferencia. Por ello, determinarla en términos de estandarización es imposible. La voz y el rostro son puntos esenciales de la singularidad y la experiencia humana “porque a veces se nos quiebra la voz, o se nos descompone la cara” (Larrosa, 2008a, p. 89), lo que es símbolo de vida. No es gratuito que la expresión *a viva voz* represente la vida en sí misma y que las lenguas vivas, en oposición a las lenguas muertas, son aquellas que se hablan, mientras que las otras, usualmente permanecen en el registro escrito: “la voz se extiende como fluido que surge de un cuerpo vivo y que expresa ella misma vida” (Abascal, 2002, p. 85).

Siendo huella digital, marca de particularidad y de individualidad, la voz pone en evidencia esa diversidad y heterogeneidad radical que caracteriza al ser humano como lo expresa, no sólo Abascal (2002), sino Dolar (2007, pp. 34-35): “Podemos identificar casi infaliblemente a una persona por la voz, por sus particulares características individuales de timbre, resonancia, tono, cadencia, melodía, el modo particular de pronunciar ciertos sonidos”. Asunto que también es compartido desde otras fronteras, por Calsamiglia y Tusón (2002, p. 54), ya que: “no hay dos voces iguales, puesto que no hay dos personas iguales”.

Además de lo anterior, la voz también está definida por la edad y no es lo mismo la voz en la infancia que en la edad adulta o en la vejez. Igualmente, ayuda a conseguir determinados efectos o intenciones, entre las que cabe la ironía y lo que se dice con seriedad, o en broma (Calsamiglia y Tusón, 2002). A la par, hay ciertas expresiones que podrían parecer marginales a la voz, pero que le dan plena existencia, aunque no se pueden articular a la escritura por su carácter paralingüístico: el gemido, el llanto, la risa, los bostezos,

carraspeos, toses, suspiros, el susurro o el balbuceo, son “diferenciadores o reacciones fisiológicas o emocionales” (Abascal, 2002, p. 583)<sup>21</sup>.

Asimismo, en la escritura no caben y “se pierden también los elementos estrictamente musicales como el ritmo, el acento, la melodía o el tono” (Larrosa, 2003a, p. 46). Elementos que bien pueden darse fuera de la interacción, pero si se dan en la comunicación son un componente de “primer orden que se articula estrechamente con algunos comportamientos gestuales, modifica las emisiones verbales simultáneas y afecta en muchos casos a las emisiones precedentes y las siguientes; y pueden ser por sí mismos, más elocuentes que una respuesta verbal” (Abascal, 2002, p. 583).

Por todo lo anterior, escuchar implica no sólo concentrarse en el significado de la palabra emitida, sino detenerse sobre el sujeto y su voz, lo que involucra esa corporalidad y singularidad que resuena y que no se conforma con que simplemente haya discurso o cadena de sentido o posibilidad de entender. La escucha empieza en lo que resuena (Nancy, 2015) y la voz puede acaparar la atención con sus cualidades, aunque después haya una bifurcación con el significado<sup>22</sup>.

Cuando se escucha a alguien, como lo señala Dolar (2007, p. 27): “podemos al principio estar muy atentos a su voz y a las particulares cualidades de la misma, su timbre y acento, pero pronto nos adaptamos a ella y nos concentramos sólo en el significado que se transmite”. En esto, la voz sale de esa caja de resonancia que es el cuerpo como medio, como instrumento, como vehículo, para llegar a una finalidad que es el significado, según Dolar (2007).

Este alcance del significado de la voz es el inevitable y recurrente punto de encuentro, que muchas veces deja de lado la parte estética de la voz o simplemente la singularidad que caracteriza al sujeto<sup>23</sup>. Aquí es que el escuchar se vuelve imprescindible, aunque al “escuchar

---

<sup>21</sup> Vale mencionar ante esto que este tipo de “diferenciadores o reacciones fisiológicas o emocionales”, son casi intranscribibles, como se vivió en las entrevistas conversacionales (ver Introducción).

<sup>22</sup> Para Nancy (2015), más que *significado* va a ser *sentido* y su análisis sobre la escucha está más cercano a la filosofía y a la música. En cambio, Dolar (2007), traza una demarcación entre oír y escuchar con el significado y el sentido, como se verá más adelante. No sobra señalar que la discusión de estos términos es bastante prolífica desde la lingüística y desde la semiología (cf. Barthes, 1971).

<sup>23</sup> Bien lo describe Niño (2014) en referencia al caso particular de la voz del actor y dramaturgo Víctor Mallarino Botero (quien impulsó el teatro en Colombia hacia mediados del siglo pasado): “[...] se inmovilizaba, prescindiendo del cuerpo para concentrar toda la intención en la voz. Señalaba así, la dirección significativa particular de cada palabra, logrando que la voz se expresara a sí misma. Allí donde otros se desgarraban subiendo el volumen, él lo mantenía uniforme introduciendo sutiles variaciones de tono, de timbre, de cantidad e intensidad que, en un solo haz prodigioso, se disolvía inmediatamente en los significados que acababa de



hay algo que siempre queda atrás, y es imposible ir hacia atrás para recuperarlo” (Larrosa, 2003a, p. 48).

Además de lo anterior, vemos que los cuerpos que hablan y que escuchan interactúan entre sí, conformando una red de relaciones desde la que se estructura el ser interior y el ser colectivo como lo indica Dolar (2007, p. 26):

Como si la voz fuese el epítome mismo de una sociedad que llevamos auestas y de la que no podemos alejarnos. Somos seres sociales por la voz y por medio de la voz: la voz parece estar en el eje de nuestros vínculos sociales, y las voces constituyen la textura misma de lo social, así como el núcleo íntimo de la subjetividad.

Esto conlleva a que sin el otro no hay voz (Dolar, 2007), lo que constituye no sólo una intersección con el lenguaje, sino sobre todo y, ante todo, con ese otro que se asimila en el carácter singular de quien escucha y de aquel a quien se escucha, sus puntos de encuentro, sus diferencias, su relación y su respectivo lugar en el mundo (Blanco y Sierra, 2015). Lugar en el que la voz siempre es más susceptible de ser escuchada que de ser oída.

### **Entre el oír y el escuchar**

Es inevitable no acudir a la dicotomía que se plantea entre el oír y el escuchar. La diferencia entre oír y escuchar se confirma a través de varios estudios (*cf.* Echeverría, 2005, 2017; Beuchat, 1989; Tineo, 2007), en los que, generalmente, se atribuye al primero, la capacidad biológica, lo que es propio de la naturaleza, de los sentidos, y al segundo, el proceso de percepción, comprensión, interpretación e incluso de intuición (Tapia y otros, 2011).<sup>24</sup>

Las personas “pueden oír, pero esto no necesariamente significa que estén escuchando” (Chambers, 2007, p. 36). En esa medida:

---

producir, rindiéndose ante ellos, de manera que el efecto final no era de fascinación por esa ‘bella voz’ sino de deslumbramiento ante los significados producidos. La voz se daba en tributo ante la poesía, yendo de la epifanía a la apoteosis en un momento único. Ese es el arte oculto del narrador, atrapar con la narración para inmolarse después ante lo narrado, haciendo que sea esto lo que importe” (pp. 71-72).

<sup>24</sup> Escuchar, forma del español antiguo *ascuchar* y este de la palabra latina *auscultare* (Corominas, 1987). *Auscultare* está formado por *auris*, que significa oreja, y por la raíz indoeuropea *klei*, que significa inclinarse, así escuchar viene siendo el gesto de inclinar la oreja (Blanco y Sierra, 2015). Oír, del latín *audire* (Corominas, 1987), con este hay relación con la palabra *obedecer*, ya que viene de *oboedire* que es derivado de *audire* (Gómez de Silva, 1991).

[...] escuchar es mucho más que oír. Escuchar es una actitud, un modo de ser que compromete al ser humano en su totalidad. Uno escucha con todo su cuerpo [...] escuchar tiene que ver con la disponibilidad de abrirse y dejarse invadir por la voz del otro. El oír es algo natural, el escuchar algo inminentemente humano (Estermann, citado por Vasilachis, p. 120).

En ese mismo sentido, Echeverría (2017) dice que, si el oír es la capacidad de registrar sonidos, el escuchar no sólo sería *oír más interpretar*<sup>25</sup>, sino más bien “percibir más interpretar” (p. 79), dinámica en la que juega un papel fundamental lo paralingüístico, la entonación o los gestos. Proceso en el que la atención y la observación son de vital importancia y vienen de la mano, especialmente en entornos escolares donde la atención es ver y detallar, no solamente escuchar (Ec2, Ec3).

A esto hay que sumarle que escuchar tiene que ver con el deseo de oír: “Decir lo que pensamos es una pérdida de tiempo si los otros no desean escuchar lo que estamos diciendo” (Chambers, 2007, p. 36), pero ese deseo apunta a que escuchar sea un esfuerzo, un trabajo que se decide hacer. Esto implica que aparte de la escucha cognitiva<sup>26</sup>, existe una escucha comportamental que requiere no sólo de la comunicación verbal sino de la no verbal (Janusik, 2017) que incluye no sólo gestos o entonaciones, sino actitudes que involucran a su vez, deseo y voluntad.

De otro lado, Tomatis, uno de los científicos del siglo XX que estudió el proceso auditivo no sólo desde la medicina, sino también desde la música, y desde lo educativo; traza unas fronteras específicas en la diferenciación entre oír y escuchar, porque aquel está ubicado como acción pasiva en las fronteras de la sensación; en cambio, el escuchar es activo y se ubica en los límites de la percepción. Así, la conciencia aumenta y se activa la voluntad con el escuchar, siendo testimonio de ello la concentración y la memoria (Tomatis, citado por Tineo, 2007). Pero también encontramos la diferencia entre oír y escuchar planteada por Dolar (2007) desde otra perspectiva:

[...] entre oír y escuchar, y entre el significado y el sentido [...] oír es ir tras el significado, la significación que puede deletrearse lingüísticamente; escuchar es, más bien, ir en procura

---

<sup>25</sup> Que fue la premisa básica de este autor en estudios anteriores (Echeverría, 2005).

<sup>26</sup> Que es usualmente la que más se requiere en lo académico y en lo escolar. Tiene lugar en el cerebro y se relaciona con la comprensión de allí también, su relación con procesos como la lectura (Janusik, 2017).

del sentido, algo que se enuncia en la voz más allá del significado. Podríamos decir que oír se entrelaza con entender -de ahí el doble sentido francés (*double entendre!*) de *entendre*, *entendement*, que es tanto oír como entender o comprender, el intelecto-, es decir la reducción de lo oído a lo que tiene significado, de lo audible a lo inteligible; mientras que escuchar implica una apertura hacia un sentido que es indecible, precario, elusivo y que se pega a la voz. El sentido [...] también alude a otro uso del sentido: el de los cinco sentidos, el de lo sensual (para no hablar de lo sensible y lo sensato). El equívoco de sentido y sentido (el sentido del oído) es, [...] estructural; encontrándose ya encapsulado en la fórmula el ‘sonido y el sentido’, que también podría leerse como ‘lo sentido y el sentido’” (p. 174-175).

Aparte de lo anterior, el escuchar está dado por el hecho de que el lenguaje siempre estará atravesando al ser humano, para quien oír no va a ser solamente lo natural o lo biológico *per se*, porque siempre habrá interpretación, contexto, sentido y connotación, lo que hace a su vez, que no haya un encuentro, un entendimiento absoluto entre quien habla y quien escucha. Siempre habrá una distancia, una brecha: “la ‘plena’ comprensión e identificación entre dos individuos es un imposible [...] toda relación está obligadamente fundada en un sustrato inevitable, mayor o menor de malentendidos” (Echeverría, 2017, p. 90). Con relación a esto y desde una perspectiva psicoanalítica, el ser humano escucha nunca oye, según Karina Mancovsky<sup>27</sup>. Aunque se hace necesario anotar que es casi una costumbre coloquial la sinonimia frecuente entre oír y escuchar por el hecho mismo de que el lenguaje siempre estará atravesando al ser humano, con todo lo que ello implica: interpretación, contexto, sentidos y connotación, equivocaciones, diferencia, etc. De alguna u otra manera, la escucha siempre estará inclinada a aquello que está dentro de uno, a lo que ya se sabe, a lo que genera mayor confianza, comprensión e identidad (*cf.* García, 2012). Evidentemente, a lo largo de este trabajo nos referiremos más al escuchar que al oír.

### **Formas del escuchar**

El escuchar va a ser distinguido desde varias formas, actitudes, según algunos autores. Así, por ejemplo, Chion (1998), desde una perspectiva que, valida el arte audiovisual, diferencia ciertas actitudes del escuchar:

---

<sup>27</sup> Psicoanalista con quien se sostuvo una conversación académica el 14 de mayo de 2018 (Buenos Aires-Argentina).

- Una actitud de escucha causal. Aquella que indaga sobre el origen de un sonido, que puede ser visible (y el sonido suplementaría información), o, invisible, que estaría identificada por un saber a propósito de ella.
- La actitud de escucha semántica. Refiere a un código o a un lenguaje para interpretar un mensaje. Es la más trabajada y estudiada a nivel de investigación lingüística. Evade diferencias de pronunciación o de sonido. Sin embargo, hay “que precisar que la investigación lingüística ha intentado distinguir y articular percepción del sentido y percepción del sonido, estableciendo una diferencia entre fonética, fonología y semántica” (Chion, 1998, p. 30).
- La actitud de escucha reducida: Aquella que identifica cualidades y formas características del sonido, independientemente de su causa y de su sentido, tomándolo como objeto de observación en sí mismo, sin indagar sus causas o sus sentidos: “Sin embargo, la percepción no es un fenómeno puramente individual, puesto que deriva de una objetividad particular, la de las percepciones compartidas. Y en esta subjetividad, nacida de una ‘intersubjetividad’, es donde pretende situarse la escucha reducida” (Chion, 1998, p. 31).

Desde una perspectiva pedagógica y didáctica, Cecilia Beuchat (1989) propone otro tipo de clasificación sobre la escucha, que destaca:

- El escuchar atencional: muy común en el aula donde se pide constantemente atención para seguir instrucciones o atender a información y contenidos de aprendizaje.
- El escuchar analítico: propio para responder preguntas, discriminar, clasificar y comprender información.
- El escuchar crítico: cuando quien escucha enjuicia el mensaje, contenido y/o información.
- El escuchar apreciativo: su fin es el goce, el deleite, el disfrutar lo que se escucha.
- El escuchar marginal: permite captar otros sonidos al margen del foco que necesita una atención específica.

A partir de consideraciones más cercanas a lo filosófico y menos esquemáticas, Foucault (2002), citando a Epicteto dice que “se puede escuchar con provecho; se puede escuchar de una manera completamente inútil y sin extraer ningún beneficio; y hasta se puede

escuchar de tal manera que sólo se ganen inconvenientes” (p. 323), perspectiva muy cercana a lo que ocurre cotidianamente.

De otro lado, y teniendo en cuenta el psicoanálisis, Bellet (1989) plantea tres formas para la escucha:

- El escuchar a otro
- El escucharse
- El escucharse con el otro

Formas que permiten también, entender los ámbitos en que se presenta el silencio.<sup>28</sup> Así, la escucha se adapta a ser clasificada desde el contexto desde donde se mire, ya que puede ser abordada desde múltiples fronteras y disciplinas sin ser privativa de una sola, como en sí, tampoco lo es la voz ni el silencio, ni la oralidad; y siendo la escucha presentada desde diversas modalidades y tipos, como lo muestran Bellet (1989), Beuchat (1989), Chion (1998) e incluso, Foucault (2002), entre otros; el sentido vivo de la palabra y la acción de escuchar, están en permanente búsqueda de equilibrio. Y más allá de cualquier tipología, clasificación y caracterización, es prevalente destacar la percepción y lo intersubjetivo de la escucha, en asocio con las claves culturales e interculturales desde las cuales escuchamos.

En este marco, destacamos el papel relevante del silencio como aliado incondicional de y para la escucha: “necesitamos palabras para recuperar el silencio, para prepararnos para lo imprevisto, para la escucha” (Contreras, 2016, p. 9). Ese silencio que pareciera hoy, ser cada vez menos valorado, querido y requerido en contextos cargados de voces, de ruidos y de sonidos que atropellan las pausas necesarias, el detenimiento, la contemplación, el darse tiempo y la paciencia. Ese silencio ineludible en la soledad para escucharse a sí mismo, pero también para escuchar al otro, para escucharme con el otro y para escuchar lo otro.

---

<sup>28</sup> Plutarco (1995) va a decir que entre las cosas bellas que tiene el silencio está el oír y el ser oído, y este es uno de los sustentos para poder decir que el silencio es condición para escuchar.

## Escucha y silencio

We Indians know about silence [...]. We aren't afraid of it. In fact, to us it is more powerful than words.

[...]

Our elders were schooled in the ways of silence, and they passed that along to us. Watch, listen, and then act, they told us. This is the way to live.<sup>29</sup>

**Kent Nerburn**

Dentro del plano de la voz y la escucha, es inevitable no detenerse en el silencio, ya que pareciera ser el estado óptimo para escuchar. Sin embargo, se ha dicho poco sobre el silencio contrario a todo lo que se puede hallar sobre la palabra verbal. Para interpretar al silencio hay que sobrepasar las barreras de lo lingüístico que muchas veces, lo ve como pausa, “mutismo, privación verbal o como artificio de la economía lingüística”, según Moya (2012, p. 73). Pero el silencio no está en función de la materia verbal, sino más bien es ella la que está en función de él, lo que implica un infinito campo semiótico de análisis, como lo expresa la autora en mención, quien añade que “el silencio es una manera de pensar y de comunicar; es nada menos que el saber pragmático compartido, el mundo implícito de los hablantes. El silencio es lenguaje” (p. 73).

Quizás el poco abordaje señalado sobre el silencio también tenga que ver con que este genera temor, resulta ser como una línea que divide y que separa la voz porque cuesta “soportar la ausencia de voces y de sonidos. El silencio absoluto resulta siniestro, es como la muerte, mientras que la voz, es el primer signo de vida” como lo dice Dolar (2007, p. 26). Sin embargo, el autor en mención añade que siendo el silencio el reverso, la sombra o el grado cero de la voz, es lo que lleva a evocarla en su forma más pura. Este autor añade además, que no hay cómo oponerse y resistirse al silencio, ya que no hay ni órdenes ni mandatos en él.

Asociamos la cultura occidental como una cultura parlante y de la voz, a la que le cuesta trabajo quedarse en silencio y escuchar, porque estos representan quietud,

---

<sup>29</sup> “Nosotros los indios sabemos del silencio. No le tenemos miedo. De hecho, para nosotros es más poderoso que las palabras.

[...]

Nuestros ancianos fueron educados en los caminos del silencio, y ellos nos transmitieron ese conocimiento a nosotros. Observa, escucha, y luego actúa, nos decían. Ésa es la manera de vivir”.

(Traducción propia).

interiorización y soledad (*cf.* Zambrano, 2007 y Echeverría, 2005). El hablar, en cambio, representa acción, expresión y dinamismo, además de lo agonístico de la palabra hablada que también encarna la vida y la lucha por aquella (Ong, 1987). Lucha que se puede convertir en supremacía, en poder o en dominación: “al menos entre nosotros, los occidentales, tan reacios al silencio, las percepciones se convierten en seguida en juicio dentro de una actitud imperativa (Zambrano, 2002, p. 67), que es usual en quienes no escuchan, ya que “devuelven generalidades en sus respuestas; no prestan atención a las pequeñas frases, los gestos faciales o los silencios” (p. 38).

El silencio entonces resulta ser parte esencial del escuchar y es inobjetable para descubrir su fertilidad: “Cuando uno se esfuerza por escuchar, cuando pone en cuarentena su propia palabra, descubre en su prójimo músicas inéditas, reconoce melodías propias de la vida que hasta ahora permanecían inaudibles para nuestros oídos” (Vásquez, 2009, pp. 115 – 116).

Esto implica que el silencio ligado a la escucha no es antípoda de la voz o de lo audible, no es nunca vacío, simplemente es una condición fundamental para poder escuchar. Sonido y silencio no pueden ser contrarios, este es una modalidad del aquel y sin su unión no existe el lenguaje, la palabra o el significado. El silencio es la respiración entre las palabras y a la vez, elocuencia ininterrumpida que significa (Le Breton, 2006). Si el ser humano se hace presente, ante todo, con su palabra también lo hace inevitablemente con su silencio, ya que la relación con el mundo no sólo se teje en la continuidad del lenguaje, sino también en los momentos de escucha, de reflexión, de contemplación o retiro, es decir, en los muchos momentos en que el hombre está escuchando en silencio.

Sabiendo de antemano que el silencio es complejo, no es uno solo y se manifiesta de múltiples formas que han sido abordadas por Le Breton (2006), Dolar (2007), Marco Furrasola (1999) o Dinouart (2017), realizamos nuestra propia categorización, teniendo en cuenta el silencio como condicionante de la escucha. Así, las formas en que lo presentamos podrían asumirse desde una mirada interdisciplinaria, pero, ante todo, general y no inmune a la discusión que queda abierta de seguir siendo ahondada en otros trabajos y espacios.

### **El silencio de sí mismo y el silencio del otro**

El silencio, siendo una regla ancestral, secular y milenaria (Foucault, 2002), permite, ante todo, escuchar al otro. El silencio de sí mismo es como una pantalla para ver o como un filtro para escuchar y más que un medio, puede ser la condición prístina para escuchar a cualquier persona, acallando las propias palabras y conteniendo la propia pulsión de hablar, ya que, si no hay silencio para escuchar, no podemos fijarnos en lo que el otro nos dice. La escucha de sí mismo, es quizás, uno de los mejores caminos para entrenar o desarrollar la escucha hacia el otro.

Para esto necesitamos todos los recursos a nuestra disposición, tratar de dejar de lado todo tipo de ruidos y de sonidos (incluso los internos) para escuchar y reflexionar sobre lo que escuchamos, como lo dice Lenkersdorf (2008): “el escuchar exige el silencio, que cerremos la boca y paremos el diálogo interior. No podemos escuchar mientras nos rodea mucha bulla, o hablamos con la voz en cuello o con la voz interior” (p. 107). Este silencio genera alteridad, esfuerzo y una especie de trabajo interior que implica la recepción del otro o de lo otro. En ese sentido, también, Y. Montaña (Ec4), lo refiere para el ámbito de lo educativo:

Otra de las reflexiones [...] de lo que implica escuchar, es también el escuchar docente, el escucharse a sí mismos. Yo creo que una de las cosas que más me causa conflicto actualmente es ese momento en que me empiezo a preguntar qué tanto me escucho, qué tanto me reviso, [qué tanto] atiendo a mí misma voz. El sentido del “predico, pero ¿sí lo aplico?”. [...] cómo mediante eso ser un mejor ser humano [...] el lograr descifrar o escucharme cuál es la mejor decisión [...] muchas veces los docentes hablamos mucho y ni siquiera escuchamos lo que nosotros mismos hablamos, no atendemos. [...] esa escucha de sí mismo [...] a mí me lleva a cuestionarme bastante, no sólo desde mi rol, desde la profesional que soy, sino también desde el otro que miro y escucho todos los días y que me hace cuestionarme realmente [...] si para escuchar al otro tendría que primero, escucharme a mí mismo.

Desde otro ángulo, el silencio del otro para escucharse a sí mismo, está planteado desde las formas de escucha señaladas Bellet (1989), en las que este escucharse con el otro tiene una relación muy cercana con el psicoanálisis, siendo muy diciente que, cuando se escucha lo que se habla con el otro hay una reconstrucción del propio discurso y de sí mismo (cf. Rodríguez, 2007; Bellet, 1989).



El psicoanálisis es una de las disciplinas que más ha tenido en cuenta la escucha y el silencio, porque no se sostiene a través de un constante discurso del terapeuta. El silencio de este no representa una mudez o un vacío sin ninguna significación, ya que evidencia una presencia activa que se abre al otro alertándolo de su propio discurso, poniéndolo en tensión y haciendo que esté en vilo, aunque a veces, el paciente también calle y se suma en prolongados silencios, como dice Le Breton (2006).

Abstenerse de hablar “para escuchar mejor y para que su palabra resuene más cuando haga uso de ella” (Le Breton, 2006, p. 98) parece ser la máxima del psicoanalista sobre su paciente. No es sólo la palabra que se pronuncia la que tiene la supremacía, ya que en el silencio también hay otras formas de expresión: posturas, gestos, mímica, que también dicen más que lo hablado.

El silencio y la escucha también implican para el analista que el otro pueda hablar sin censura. Las pocas intervenciones del terapeuta se centran en incentivar la palabra del otro, requerir más profundidad sobre algún aspecto o interpretar alguna información que se enuncia. El silencio, además, permite una especie de confesión del otro al analista quien puede hacerle sentir que es comprendido o hacer emerger la posibilidad de experimentar una comunicación plena (Le Breton, 2006).

En otro sentido, el silencio del otro y la voz que se puede escuchar desde sí mismo también está asociado a “una palabra que fluye como una hemorragia existencial, sin ningún oído que pueda detenerla”, según Le Breton (2006, p. 76), ya que está unida a una especie de vacío porque no hay ningún interlocutor, ya sea por descrédito a lo que dice o por indiferencia de la que se es objeto. Es una “una variante sonora del silencio que surge de la negativa a escuchar” (p. 75) del otro.

Hay muchos ejemplos de este tipo de *silencio sonoro*: personas mayores relegadas a las que no se les habla y no se les presta atención, personas sin filiación que apenas tienen algún contacto social, el borracho, el loco delirante, el extranjero sin nadie para compartir su lengua y que sólo encuentra el soliloquio para no desaparecer, ya que se vive en la imposibilidad o negativa de ser escuchados, según Le Breton (2006).

Desde un ámbito más creativo, la escucha de sí mismo plantea la voz que se pronuncia en esa soledad voluntaria que lleva a pensar en voz alta y a hacer soliloquios, asunto en el que la literatura da buena cuenta con infinidad de monólogos y versos: “Converso con el

hombre que siempre va conmigo / -quien habla solo espera hablar a Dios un día- / mi soliloquio es plática con este buen amigo / que me enseñó el secreto de la filantropía” (Machado, 1969, p. 74)<sup>30</sup>. De alguna manera, esto remite a Dinouart (2017) cuando señala que donde más dueño de sí mismo es el hombre es en el silencio, fuera de él se dispersa, se disipa y se fragmenta a través de los discursos de los demás.

### **Voz interior, diálogo interiorizado y silencio**

En consonancia con el silencio de sí mismo, está la posibilidad de escuchar la *voz interior*. Esa especie de monólogo interno que no descansa, que no cesa, que se escucha sin interrupción de manera continua. Esa voz interna, intrusiva y apremiante que no se deja de escuchar ni en el aislamiento, ni a solas por completo, ni lejos del mundanal ruido y que no se calla nunca porque es imposible librarse de esa voz sin más (Dolar, 2007).

Pero también pareciera que esa voz se establece con otro: “mentalmente habla el hombre tan solo con otro, o habla consigo mismo como si fuera otro” (von Humboldt, 1991, p. 157). Porque el silencio interior del individuo es el que hace nacer todo enunciado en un diálogo permanente consigo: “Toda palabra viene, en efecto, precedida por una voz silenciosa, por un sueño despierto lleno de imágenes y de pensamientos difusos que no cesan de trabajar en nosotros, incluso cuando el sueño nocturno trastoca sus coordenadas” (Le Breton, 2006. p.7).<sup>31</sup>

Esta voz interior tiene, desde la perspectiva de Dolar (2007), una conexión muy profunda con *la voz de la conciencia*:

la voz de la conciencia comenzó a funcionar como la firme guía en asuntos éticos, la portadora de mandatos y órdenes, la imperativa voz interior, ineludible y apremiante por su inmediatez y por su sobrecogedora presencia, una voz que no se puede silenciar ni negar: de hacerlo, de seguro seguiría a ello un desastre. Es una voz que elude todo argumento discursivo y ofrece una base firme para el juicio moral más allá de la discursividad, más allá de intrincadas deducciones, justificaciones y deliberaciones. La infalible autoridad que se le atribuye surge desde más allá del *logos* (p. 106).

---

<sup>30</sup> Se puede encontrar este poema en su versión musicalizada por Joan Manuel Serrat ([www.youtube.com/watch?v=VGHmqIuu3o4](http://www.youtube.com/watch?v=VGHmqIuu3o4)).

<sup>31</sup> Esa voz interior también hace suposiciones, sugestiona, crea comportamientos delirantes y paranoicos como se puede percibir en la narración de Calvino (1989): *Un rey escucha*.

Siendo la voz de la conciencia, una voz interior que no acata ni la razón, ni el discurso ni el logos, es un determinante moral en el que no caben los argumentos en demasía, ya que estos pueden reñir con el tono imperativo del orden, de lo que es correcto, de lo que no se puede objetar (que es lo propio en dicha voz de la conciencia). Así, esta voz puede estar en consonancia con el *obedecer*, para lo cual bien vale la asociación de la obediencia y la escucha que hace Dolar (2007), teniendo en cuenta lo etimológico:

Escuchar entraña obedecer; hay un fuerte lazo etimológico entre ambas palabras en muchos idiomas. Obedecer, obediencia (*obéir, obeyance* en francés), vienen del latín *ob-audire*, que deriva de *audire*, oír; en alemán, *gehörchen, Gehorsam* provienen de *hören*, oír; en muchas lenguas eslavas *slušati* puede significar tanto escuchar como obedecer; lo mismo sucede al parecer con el árabe, y así sucesivamente. La etimología ofrece indicios de un nexo intrínseco: escuchar es “siempre-ya” obediencia incipiente; en cuanto uno escucha ya ha comenzado a obedecer (p. 92).

Esta filiación etimológica entre escuchar/oír y obedecer, también es planteada por Blanco y Sierra (2015)<sup>32</sup> en franca asociación con quien aplica el oído para oír, escuchar o percibir algo, y con “prestar atención a lo que se dice” (RAE, 2017). Ese inclinar la oreja indica que el gesto de prestar atención determina la escucha en intrínseca relación con la voluntad de obedecer siendo fieles al acto de escuchar en sí mismo (Blanco y Sierra, 2015).

Sin embargo, la voz interior referida (sea o no, *voz de la conciencia*) genera muchas incógnitas, vacíos e interrogantes, más aún si está en una vía distinta a la de la razón, la palabra o el discurso, como lo plantea Dolar (2007). Como la palabra interior tiene la fortuna o el infortunio de que puede ser rara vez pronunciada (y escuchada por otro), “no nace con el destino de ser dicha y se queda así, lejos, remota, como si nunca fuese a volver. Y aún como si no hubiese existido nunca” (Zambrano, 2002, p. 93).

Con algún punto de encuentro, pero a la vez, muy distinto al silencio que permite percibir la voz interior, está el silencio que se emparenta con la posibilidad de escuchar el diálogo interior o “lenguaje interiorizado” referido por Vigotsky (1995). Este autor ilustra

---

<sup>32</sup> “Aún hay otro término cuya etimología resulta de interés para tratar de pensar sobre lo que la escucha pueda significar. Se trata de *obedecer*, que procede del latín *oboedire* y éste de *ob audire* (el que oye). Y, en este caso, distintas referencias hacen equivalentes oír y escuchar, indicando el significado de obedecer como saber oír, como saber escuchar. Una conexión que también tiene este término tanto en griego (*akúein*, escuchar, prestar atención, obedecer) como en alemán (*gehörchen* -obedecer- donde *hörchen* significa escuchar)” (Blanco y Sierra, 2015, p. 5). Nótese la cercana relación con lo que dice Dolar (2007).

desde las novelas de Tolstoi, como puede ser la condensación y la reducción del lenguaje externo a través de la ejemplificación que ofrece una pareja como Kitty y Levin en *Ana Karenina*. Estos personajes sólo con miradas, gestos y expresiones mínimas se comunicaban y se entendían perfectamente, dando cuenta de pensamientos muy similares.

Así, Vigotsky (1995) dice que “Tolstoi señala en otras partes que entre gente que vive en estrecho contacto psicológico, la comunicación a través de las formas abreviadas del lenguaje es más bien una regla que una excepción” (p. 183). Ese estrecho contacto hace que se tengan comunicaciones lacónicas y precisas a través de mínimas expresiones, lo que plantea un alto grado de compatibilidad en la experiencia del silencio para escuchar y entender al otro.

En ese mismo sentido, este tipo de silencio encarna una forma de connivencia y de intuición que “pasa muy a menudo por una ausencia de palabras, pues los que comparten la conversación se conocen lo suficiente como para evitar cualquier concertación verbal [y] el silencio manifiesta un entendimiento tácito” (Le Breton, 2006, p. 73). Allí se mezclan la complicidad, la tranquilidad y el estar juntos sin tener que recurrir a la palabra, y el silencio enfatiza el contacto entre los interlocutores, sin cercenar de ninguna manera la conversación, ya que “es la prueba de su densidad afectiva” (p. 76).

### **El silencio y lo teológico-religioso**

Lo teológico tiene una relación con el silencio de vieja data. Siendo un tema supremamente complejo en el que se puede caer fácilmente en contradicciones y posturas especulativas por la cercanía con asuntos de fe o de experiencias trascendentales, que van más allá de lo sensorial y lo racional per se, no tiene ni podría tener un correlato en los límites del lenguaje. Sin embargo, es un asunto que no podía escapar a los límites de la reflexión en cauce.

Muchas tradiciones religiosas (especialmente monoteístas) tanto de Oriente como de Occidente están basadas en el silencio. Este, generalmente, se presenta como un medio que resulta indescriptible y superior a cualquier intervención hablada por significativa que esta sea, implicando la contemplación, la meditación o la manera para alcanzar un estado de trascendencia, que a través de la palabra no puede alcanzarse (*cf.* Marco Furrasola, 1999). Según Zambrano (2007), el plano espiritual está ligado al

[...] perfeccionamiento moral [que se logra] a través del acallamiento impuesto a ese parloteo continuo, a esa charla que ocupa nuestro espacio interior [...] si observamos nuestro espacio interior, encontramos que nunca está vacío ni tampoco callado. Y así lo corroboran en el extremo, la exigencia y los verdaderos adiestramientos de los que siguen la vía de la perfección en todas las religiones [...] hay un uso constante de la metáfora del [...] silencio. Y también del equivalente del silencio (p. 51).<sup>33</sup>

Hay que destacar que el silencio “ha ocupado un lugar central en la filosofía y en la religión” (Abascal, 2002, p. 579), y la economía del silencio tiene su papel en la espiritualidad (Foucault, 2002). La experiencia religiosa, ante todo, está cimentada en la profunda intimidad del hombre: “Una ‘luz interior’ [y una ‘voz interior’] subraya la presencia de Dios en cada individuo” (Le Breton, 2006, p. 34) y no es propiamente en la formalidad de los ritos donde se vive. El silencio es la vía privilegiada que prepara el alma para la escucha, diluye lo corporal y prepara el encuentro directo que conduce a Dios, según Le Breton (2006).

Desde religiones como el islam cualquier medio es inaccesible para alcanzar estados de gracia, ya que esta se encuentra al margen de la inteligencia y sólo en el silencio, que se instaure radicalmente en uno mismo, se puede alcanzar la escucha de Dios. En la recitación del Corán, los momentos de silencio entre diferentes versículos, permiten que el creyente “se impregne mejor del texto, y pueda meditarlo en profundidad” (Le Breton, 2006, p. 165).

En el caso particular del budismo que está ajeno al monoteísmo, el “dominio de la palabra es una de las reglas capitales exigidas a los novicios budistas, a su entrada en el monasterio” (Le Breton, 2006, p. 168). Se recuerda la historia de un discípulo que le “preguntó a Buda si podía expresar la verdad sin emitir la más mínima palabra. Al mantenerse en silencio, Buda ya le estaba respondiendo” (Le Breton, 2006, p. 168). De esa misma manera, también se recuerda que el *nirvana* en el budismo es un estado de pleno silencio que

---

<sup>33</sup> En otro sentido, la metáfora del silencio ha sido retomada desde la literatura por Shūzaku Endō (2009), quien en su novela histórica *Silencio* muestra a uno de sus personajes, un fervoroso sacerdote jesuita, acusando a Dios en un momento de desesperación, por su silencio. En la necesidad más profunda que tiene el jesuita de escuchar su voz, lo único que pervive es el sufrimiento y atropello por profesar, expandir y defender una fe incondicional a su servicio en un contexto japonés del siglo XVII que, desde sus autoridades, la repudia absolutamente. La voz de Dios que anhela el sacerdote no es escuchada, guarda absoluto mutismo y, por ello, este llega a dudar de la existencia misma de Dios. A pesar de esto, el personaje en mención, en el paroxismo de su tormento y de la tortura impuesta por los japoneses, quienes le piden que apostate, manifiesta al final que sí ha escuchado la tan ansiada voz de Dios, quien, tranquilizándolo en un momento culminante, le dice que había estado en silencio, que no le había hablado porque estaba padeciendo junto con él, su sufrimiento. Fuera de esta novela, es reconocido que las prácticas religiosas de quienes seguían la orden de Ignacio de Loyola implementaban el silencio como condición inobjetable para sus *ejercicios espirituales*.

el mismo Buda también se negó describir con palabras. Asimismo, ciertas tradiciones espirituales orientales evocan

[...] la imagen de una música silenciosa que se dirige al espíritu, e invita al recogimiento, a dejar libre el camino interior. Las sonoridades del silencio abren otra dimensión de la realidad, una vía espiritual, en la que la escucha es distinta, al margen del mundo. Los músicos del silencio encarnan sólo la estrecha puerta que se abre sobre el más allá de las apariencias (p. 172).<sup>34</sup>

La práctica del yoga es aliada de tener la mente en blanco a través del silencio mental, que se une a prácticas corporales que requieren cierto tipo de posturas, higiene y respiración, lo que permite a través de la meditación que “se vaya borrando la vida intelectual, la vida afectiva, el propio sentimiento de la existencia, hasta llegar al último escalón del trayecto espiritual” (Le Breton, 2006, p. 174).<sup>35</sup>

Este tipo de prácticas hace que emerja el imaginario en el que el silencio en culturas no occidentales cobra un valor mucho más acentuado que en las occidentales (*cf.* Marco Furrasola, 1999; Cepeda, 2012 y Krishnamurti, 1994). Sin embargo, desde el contexto religioso occidental hay también prácticas particulares y disciplinadas del “silencio en la oración, la liturgia o la organización de la vida monástica. El silencio abstinerente deriva de la penitencia, participa del dominio de los sentidos, del control riguroso ejercido sobre las necesidades corporales que alejan de Dios” (Le Breton, 2006, p. 181). Así, son emblemáticos los ascetas, ermitaños y comunidades que se aislaban, para profundizar sus prácticas religiosas a través del silencio.

En otras comunidades religiosas como los cuáqueros, la unidad con Dios sólo puede darse en el más absoluto silencio, ya que la impotencia de las palabras no permite describir “una experiencia que tan extraña es a las percepciones humanas” dice Le Breton (2006, p.

---

<sup>34</sup> Le Breton (2006) hace alusión a cierto tipo de conciertos místicos silenciosos que se dan en lugares como China o Japón en los que los músicos se preparan para estos de manera usual. Pero en el momento de escucharlos, sólo hay silencio, las manos del director se detienen y no se golpean para dar paso al sonido que inicia el concierto. Los flautistas colocan su boca sobre la flauta y sus dedos sobre los orificios del instrumento, pero no se le hace sonar, los violinistas levantan sus arcos, pero nada se escucha de ellos. Así, la explicación que se da ante este tipo de conciertos aparentemente mudos es que quien es experto en el silencio es capaz de oír más allá de la superficialidad que ofrece el sonido, porque de lo que se trata es de oír internamente, sutilmente a través de cierto tipo de educación y pureza espiritual apta para los que son fieles seguidores especialmente, de las tradiciones budistas. Desde otro sentido, y sin tener en cuenta lo anterior, María Zambrano (2002) dice que la música “enseña sin palabras el modo justo de escuchar [y] puede ser un modo de silencio” (p. 97).

<sup>35</sup> Prácticas que eran realizadas por personajes como Gandhi, quien se mantenía en absoluto silencio todos los lunes (Le Breton, 2006).

35). El lenguaje en los cuáqueros se hace desconfiable pues es insuficiente, ya que, si ni siquiera se puede asegurar una comunicación satisfactoria entre los hombres, también resulta inapropiado para el contacto con Dios, según el autor en mención.

Desde el contexto bíblico se plantea que en muchas ocasiones se reiteran las virtudes del silencio en el que también se prueba la seguridad colectiva, ya que toda palabra desconsiderada es portadora de corrupción y puede sembrar la confusión si no se sopesa cuidadosamente, como lo recuerdan Eclesiastés o Proverbios, entre varios libros de la Biblia, según Le Breton (2006):

[...] hay un tiempo para hablar y un tiempo para callarse [...] No te precipites con tus palabras [...] sean, pues, pocas tus palabras [...] Cuantas más palabras haya más vanidad habrá [...] el que sabe retener sus palabras conoce la sabiduría [...] el que guarda su boca y su lengua se preserva de la angustia [...] hasta el loco, si se calla, pasa por sabio; y por inteligente el que cierra sus labios (p. 51).<sup>36</sup>

Desde cualquier contexto y desde varios autores y disciplinas recopilados por Le Breton (2006), se manifiesta que el silencio es una base común para la experiencia religiosa, y que, tanto en Oriente como en Occidente, a través del silencio se ha tratado de alcanzar un estado de trascendencia que va más allá del parloteo que produce la voz y la palabra, los sentidos, el cuerpo y la mente. Esto implica un carácter espiritual que muchas veces traspasa religiones, fronteras, etnias, naciones, lenguas o visiones de mundo.

Este tipo de silencio sólo permite abrir un vasto y complejo terreno por explorar desde una posible perspectiva espiritual, tan extensa y complicada como inasible en los parámetros de un documento como este. Resta reconocer por demás, lo significativo que es dicho silencio, la escucha y, de paso, la obediencia, para las culturas originarias de América, atendiendo las miradas que hacen Nerburn (1994) con respecto a la cultura lakota en Norteamérica y Lenkersdorf (2008), con respecto a la cultura maya tojolabal en México.<sup>37</sup>

---

<sup>36</sup> Desde este mismo contexto bíblico, el silencio es un acto que permite que la escucha sea el punto originario de la ley de Dios, donde no se distingue el escuchar del oír. La voz aquí, nuevamente, está referida esencialmente a la voz de Dios, que tiene su carga mayor en el famoso y aún misterioso verso: “En el principio era el verbo” (Juan 1: 1 versión RV), correspondiéndole inmediatamente al hombre en su silencio, escuchar, en un sentido de recepción que permite entrever que una de las características primordiales de esta escucha tenga que ver con la obediencia, la cual está asociada a la medida, a la paciencia y a la temperancia. Es de recordar que, desde otra postura, Dolar (2007), Lenkersdorf (2008) y Blanco y Sierra (2015) señalan también una relación sobre la obediencia y la escucha, como ya lo anotamos.

<sup>37</sup> En este sentido también podemos incluir la mirada que se muestra en *El abrazo de la serpiente* (Gallego y otros, 2015), alrededor de una cultura indígena del Amazonas colombiano. En dicha producción

### **El silencio de lo otro: el escuchar la naturaleza**

El silencio que produce la escucha de la naturaleza, aquel que permite escuchar el campo, la pradera, los árboles, los ríos, la tierra; es poco tenido en cuenta en el contexto occidental, como lo dice Carlos Lenkersdorf (2008, p. 19):

Si se escuchara no nos encontraríamos en la crisis climática en que vivimos. La naturaleza nos habla: los glaciares polares y otros, se derriten. La temperatura va en aumento [...] Se vive así, por no escuchar nada, sobre todo a nivel de la naturaleza.

En esa misma línea, Kent Nerburn (1994) en sus conversaciones con un anciano indio de la tribu norteamericana lakota, hace reflexionar para que, en el silencio de la voz, la naturaleza sea escuchada: “Do you hear the sound of the prairie? That is a great sound. But when I’m talking I can’t hear it”<sup>38</sup> (p. 68), mostrando que la voz es un permanente obstáculo para esa escucha.

En esta cultura, el silencio no sólo es algo que se enseña, sino que se arraiga en sus prácticas: “Our old people taught us that the earth is always speaking to us, but that we have to be silent to hear her”<sup>39</sup> (Nerburn, 1994, p. 68). Escuchar la naturaleza y lo que la tierra dice a través de este tipo de silencio es casi ajeno a la visión occidental, especialmente la que se adhiere a lo urbano (*cf.* Nerburn, 1994; Lenkersdorf, 2008; Gallego, 2015; entre otros), ya que no se enseña ni se asimila. Usualmente, asociamos que los ambientes rurales y naturales están más cerca de este tipo de silencio, aunque no estén exentos de la sonoridad del mundo, como lo dice Le Breton (2006):

La noche rural está poblada de ruidos de animales: insectos, pájaros nocturnos, ranas, ladridos de perros [...] El viento agita hojas y ramas, los troncos crujen, hay animales que corren y se esconden en la espesura; el rumor de los ríos o de los manantiales sólo descansa cuando se secan

[...]

Aunque el murmullo del mundo no cesa nunca, con las únicas variaciones que marcan las horas, los días y las estaciones, es cierto que algunos sitios parece que están más próximos al

---

cinematográfica, narrada desde el punto de vista indígena y varias de sus lenguas, se hace especial referencia en algunas partes, a la valoración del silencio para escuchar.

<sup>38</sup> “¿Oyes el sonido de la pradera? Es un gran sonido. Pero si estoy hablando, no puedo oírlo”. (Traducción propia).

<sup>39</sup> “Nuestros ancianos nos enseñaron que la tierra siempre está hablándonos, pero que tenemos que estar en silencio para escucharla”. (Traducción propia).



silencio. Así, un manantial abriéndose paso entre las piedras, un río besando dulcemente la arena, el chillido de una lechuza en el corazón de la noche, el salto de una carpa en la superficie del lago, el crujido de la nieve al andar o el chasquido de una pifia bajo el sol contribuyen a dar relieve al silencio: su manifestación acentúa la sensación de paz que emana del lugar (pp. 109-110).

Pero, más allá de tener una imagen bucólica o no de este tipo de ambientes, el asunto para escuchar la naturaleza pareciera agravarse cada día no sólo con el alejamiento que tenemos hacia la naturaleza en sí misma, sino con el ahínco con que nos aferramos, por ejemplo, a un mundo lleno de tecnología que está ganando una batalla llena de ruidos, de sonidos ensordecedores y de temporalidades ajenas a la posibilidad del silencio y de otro tipo de escuchas que ofrece la naturaleza.

### **Defensa y protección a través del silencio y sus diferentes usos culturales**

Emparentando el silencio y la escucha con poblaciones vulnerables, León (2012) dice que se debe ir más allá de pensar en las cuestiones binarias como la escucha relacionada con la pasividad y el habla con la actividad, la escucha relacionada con la opresión y el habla con la emancipación, ya que también la escucha es “aquella que habla sin palabras, que provoca resistencia. Esto es, que provoca disensos en la medida en que extrae, interpreta e interpela desde su posición, los enunciados del otro para sospechar, concluir, proponer, actuar o no” (p. 159).

Este tipo de silencio está emparentado con una actitud de defensa, oposición o de firmeza:

[...] una forma organizada de resistencia, de rechazo a conceder al otro la menor palabra que venga a legitimar, sin pretenderlo, su propósito, de dejar pasar una conducta digna de censura. Protesta pasiva, pero muy poderosa en cuanto que niega cualquier reciprocidad con el otro, cercena el lenguaje en seco, negándole al otro el reconocimiento como interlocutor (Le Breton, 2006, p. 62).

Así, entonces el silencio puede manifestar oposición o rechazo ante alguien o contra algo, por lo que el ser reservado con las palabras puede ser un sistema de defensa, pero también, ante muchos, puede parecer como una carencia personal especialmente, cuando se

está en relaciones entre individuos de distinto nivel social o en la de un niño (de cierta condición o en ciertas circunstancias), cuando se encuentra frente a un adulto (Le Breton, 2006).

El silencio como mecanismo de defensa es retomado por el anciano indio lakota, que en sus conversaciones con Kent Nerburn (1994), muestra cómo su cultura indígena ha valorado el silencio por largo tiempo y la ha tomado para su provecho, especialmente en sus encuentros con el hombre blanco (quien le tiene miedo al silencio) y no lo sabe manejar:

Indians have known this for a long time. We like to use it on you. We know that when you are in a room and it is quiet you get nervous. You have to fill the space with sound. So you talk right away, before you even know what you are going to say.

Our elders told us this was the best way to deal with white people. Be silent until they get nervous, then they will start talking. They will keep talking, and if you stay silent, they will say too much. Then you will be able to see into their hearts and know what they really mean. Then you will know what to do (pp 65-66.).<sup>40</sup>

En esa medida Le Breton (2006) expresa también que el silencio es un modo de defensa que implica el “dominio de sí, un repliegue provisional que permite madurar las decisiones o sopesar los argumentos del otro [...] un silencio bien pensado permite controlar la situación” (p. 59). Caso similar que narra Camus (2014) en su cuento *Los mudos*, donde los requerimientos laborales de unos obreros no son escuchados ni atendidos por su patrón, por lo cual los trabajadores deciden callarse ante cualquier circunstancia que necesite respuesta por parte del jefe. En dicha narración, el acto de protesta implica el silencio como castigo por parte de los obreros a su patrón.

Pero también, el mutismo o el silencio se manifiesta como una posición de repliegue y medida de protección ante lo que no se comprende o de situaciones que llevan tiempo para

---

<sup>40</sup> “Los indios saben esto desde hace mucho tiempo. Nos gusta usarlo en ustedes. Sabemos que si están en una habitación y hay silencio, se ponen nerviosos. Tienen que llenar el espacio con sonido. Entonces, hablan enseguida, aun antes de saber qué es lo que van a decir.

Nuestros ancianos nos dijeron que esta era la mejor manera de tratar con los blancos. Calla hasta que se pongan nerviosos, luego comenzarán a hablar. Seguirán hablando y, si te quedas en silencio, dirán demasiado. Entonces puedes ver en sus corazones y saber lo que realmente quieren decir. Entonces sabrás que hacer”. (Traducción propia).

poder familiarizarse con ella. Así, por ejemplo, en las escuelas norteamericanas los niños indígenas tienen fama de ser silenciosos, tímidos o indiferentes a las actividades escolares y muy poco les interesa estar inmersos en un ambiente de competencia académica: “Los jóvenes siux se resisten a las insistentes invitaciones que les hacen sus profesores para que tomen la palabra y cuando la toman sólo pronuncian unas cuantas frases lacónicas” (Le Breton, 2006, p. 25)<sup>41</sup>. En un sentido parecido, pero teniendo en cuenta un contexto distinto, Skliar (2014) señala que gran cantidad de niños bolivianos han sido condenados a la educación especial porque muchos maestros en las escuelas no han entendido cierta idea cultural en la que lo primero es escuchar y no participar, no hablar, no expresarse.

Este tipo de situaciones y presuposiciones son comunes dentro de los contextos escolares actuales, donde el maestro supone (en ocasiones, acertadamente), que su estudiante es silencioso, no habla, no participa porque tiene algún tipo de problema que hay que abordar y solucionar: “¿(...) qué pasa con el que no habla? ¿Por qué de pronto no se siente en confianza en la clase?, pero no es que no tenga nada que decir, ¿cómo el docente trabaja con él?”, dice al respecto J. D. Medina (Ec5).

Vemos así, que el silencio y la palabra dependen de los usos culturales y sociales y cambian de un lugar a otro, ya que en algunas sociedades si difieren las pausas y los ritmos de conversaciones, pueden surgir malentendidos. Es común que, en las sociedades nuestras, si el silencio se instala entre quienes interactúan o conversan, brote la incomodidad.<sup>42</sup> Otras sociedades no les dan tanta relevancia a las palabras, ya que basta con la presencia mutua que se acompaña de un uso del lenguaje medido (*cf.* Le Breton, 2006, Nerburn, 1994; Abascal, 2002).<sup>43</sup>

---

<sup>41</sup> Algo también narrado por Nerburn (1994) sobre la cultura lakota emparentada con los siux.

<sup>42</sup> Enfatizando en un punto de vista cultural, Paulo Freire narra que en los años que vivió en Suiza experimentó el silencio cotidiana y abrumadoramente, de tal manera que él como muchos latinoamericanos no podían adaptarse fácilmente y se quejaban de esto, porque desprenderse del sonido era prácticamente, desprenderse del cuerpo, lo que aparte de incompreensión, generaba prejuicios y discriminación por parte de los europeos:

[...] la peor de las exigencias de esa cotidianidad que tanto hincapié hace en el silencio es el sentimiento, a veces un poco velado, que el contexto alimenta intolerantemente, contra los que llevan en su cuerpo el ritmo, el sonido, la voz audible, considerándolos representantes de culturas inferiores, poco civilizadas (Freire y Faundez, 2013, p. 49).

<sup>43</sup> Al respecto, Levi-Strauss retomado por Le Breton (2006, p. 211), dice: “Nuestra civilización trata el lenguaje de una manera que podría calificarse de desmesurada: hablamos sin parar, cualquier pretexto nos vale para expresarnos, preguntar, comentar... Esta forma de abusar del lenguaje no es universal; incluso hasta es infrecuente. La mayoría de las culturas que llamamos primitivas usan el lenguaje con parsimonia; no se habla

También Abascal (2002) señala que los silencios pueden producir efectos disímiles dependiendo del contexto cultural, ya que, por ejemplo, entre algunas culturas, tienden a originar molestia aquellos “silencios que surgen en medio de una conversación y tienden a ‘llenarse’ con procedimientos paralingüísticos, frases hechas, etc., pero en otras culturas puede resultar irritante esa tendencia nuestra a romper los silencios que ellos aprovechan para preparar sus intervenciones” (p. 579). Desde ese ángulo el anciano indio lakota que conversa con Nerburn (1994) le relata acerca de su inserción cuando era niño al ámbito escolar:

I remember as a little boy in school. When the teacher would call on me I would sometimes want to think about my answer. She would get nervous and tap her ruler on the desk. Then she'd get angry at me and ask me if maybe I didn't hear her or if the cat got my tongue.

How was I supposed to think up my answer when I could see her getting upset and nervous and knew that the longer I waited the worse it would be? I'd end up saying one word or, 'I don't know'. I'd say anything to get her away from me. Pretty soon they said I was stupid.<sup>44</sup> (p. 66).

Situación agravada, según el relato en mención, cuando se hizo una inserción a la lengua colonizadora (para el caso, el inglés) y todo lo que esto representaba: “I tried to learn to speak. Most of the kids were afraid to speak. The teachers hit them when they said the wrong words. They thought it was better to be silent”<sup>45</sup> (Nerburn, 1994, p. 167)

Este silencio que ha servido de mecanismo de defensa para poblaciones indígenas que se han insertado en el ámbito de la escuela, también ha servido para que dichas poblaciones sean catalogadas en situación de déficit. Situación que no dista mucho del plano escolar en contextos actuales no necesariamente con población indígena, donde podemos apreciar que el silencio en el aula es causa de preocupación para el maestro, sobre todo cuando este requiere la participación del niño y él se calla:

---

en cualquier momento y sin que importe de qué. Las manifestaciones verbales están allí limitadas, en muchas ocasiones, a circunstancias preestablecidas; fuera de estos casos no se abusa de las palabras”.

<sup>44</sup> “Recuerdo cuando era un niño pequeño en la escuela. Cuando la maestra me preguntaba, a veces quería pensar en mi respuesta. Ella se ponía nerviosa y golpeaba con su regla en el escritorio. Luego se enojaba conmigo y me preguntaba si tal vez no la había escuchado o si el gato se había comido mi lengua.

¿Cómo se suponía que debía pensar mi respuesta cuando la veía enojada y nerviosa y sabía que cuanto más esperara, peor sería? Terminaba diciendo una palabra o un ‘no sé’. Decía cualquier cosa para librarme de ella. Pronto comenzaron a decir que yo era estúpido”. (Traducción propia).

<sup>45</sup> “Traté de aprender a hablar. La mayoría de los niños estaban temerosos de hablar. Los maestros los golpeaban cuando ellos decían las palabras equivocadas. Los niños creían que era mejor quedarse callados”. (Traducción propia).

[...] es preocupante, cuando yo necesito que el niño hable y se calla, eso sí me preocupa, callar en el sentido de que no hubo retroalimentación [...] Es decir, cuando yo hago la pregunta y se callan es porque [...] verdaderamente no funcionó lo que yo hice en ese momento. Cuando hay un silencio y están todos callados es porque el niño no estaba concentrado, el tema no gustó [...] lo que uno quiere es eso, que todos participen, que hablen [...] cuando hay un silencio así muy largo, digo, “¡uy! no, no, no” (Ec6).

Este temor e incomodidad ante el silencio del alumno, genera presuposiciones en el maestro y es común que se asocie a falta de interés o distracción, como lo expresa la maestra Y. Montaña (Ec4), quien dice que tiene temor cuando hay ese tipo de silencio: “cuando estoy en clases y mis estudiantes también están en silencio, pero tienen la mirada fija con respecto a lo que hablábamos [...] sé que no están en clase, que muy seguramente su mente está en otro lugar”.

Estos usos culturales que, en algunos casos, llevan al prejuicio, desembocan muchas veces en una malinterpretación que bordea muchos escenarios y contextos por el costo de quedarnos en silencio o de no guardarlo. Sin embargo, atender la diferencia del otro, es esa difícil clave que puede conseguirse a través del escuchar y del percatarse en el otro que abre la posibilidad para que se dé una actitud de conversación.

### **¿Callarse o hacer silencio?**

Existe un silencio que frecuentemente se confunde con el callar. La palabra latina *silere* (de *hacer silencio*), refiere a la soledad del individuo y si alguien está en silencio esto no preocupa a nadie; pero, al contrario, con el callarse (*tacere*), ocurre un repliegue externo al lenguaje, el “no ofrecer la propia palabra al otro [...] implica que uno de los interlocutores guarda silencio confiriendo a su proceder un significado inequívoco capaz de causar extrañeza en los demás” (Le Breton, 2006, p. 14)<sup>46</sup>.

Aunque tienden a tratarse como sinónimos, el callarse puede ser muy distinto del silenciarse. Desde el latín se diferencian dos tipos de silencio: *silere* (de *hacer silencio*) es un verbo intransitivo que se refiere al individuo en soledad sin que cause preocupación a

---

<sup>46</sup> “El latín distingue dos formas de silencio: *tacere* es un verbo activo, cuyo sujeto es una persona, que significa interrupción o ausencia de palabra; *silere* es un verbo intransitivo, que no sólo se aplica al hombre sino también a la naturaleza, a los objetos o a los animales, y que expresa la tranquilidad, una presencia apacible que ningún ruido interrumpe” (Le Breton, 2006, p. 13).

nadie, porque encierra tranquilidad y mansedumbre. Este *silere* no sólo es propio del hombre, sino que también se aplica al medio natural, a los objetos o a los animales (Le Breton, 2006). Al contrario, con el callarse (*tacere*), ocurre un repliegue externo al lenguaje, ya que *tacere* es un verbo activo cuyo sujeto es una persona que llega a la interrupción o a la ausencia de la palabra es como el “no ofrecer la propia palabra al otro [lo que] implica que uno de los interlocutores guarda silencio confiriendo a su proceder un significado inequívoco capaz de causar extrañeza en los demás” (p. 14).

Desde otro lado, Canetti (Citado por Le Breton, 2006) manifiesta que el mutismo puede ser una respuesta a una pregunta o un arma que se levanta ante un escudo, por lo que callarse se convierte en un mecanismo de defensa extremo en el que se puede tener la ventaja de no ser objeto de exposición ante una situación de peligro. Pero también, puede suceder el inconveniente, para el que se obstina en su silencio, del exponerse al interrogatorio y a la tortura en ciertos casos extremos.

En ciertos contextos políticos el poder de reducir la oposición al silencio se da, entre otros, asesinando o aprisionando a cualquier adversario, censurando medios de comunicación y a los intelectuales que cuestionan el poder en boga. Se intenta destruir cualquier palabra que pueda cuestionar, enjuiciar o representar algún intento de lucha, según Le Breton (2006). Por ello, se vigilan en forma extrema los medios de comunicación, se falsea la información y el silencio se vuelve “un instrumento de resistencia, pero también lo es de poder, de terror; es una forma de controlar la situación con mano de hierro. La censura hace que uno tenga forzosamente que callarse o vea sus palabras desfiguradas” (p. 65).

El callar así es una imposición que necesita de la fuerza y remite en muchos contextos a situaciones de conflicto, crimen y de guerra. Al respecto, la maestra Y. Montaña (Ec4), quien proviene de una zona caracterizada por la violencia en Colombia, expresa:

[...] para mí el silencio es una forma de no escuchar, ¿sí? [...] sobre las víctimas del conflicto armado [...] el silencio ha provocado que no se escuche lo que tienen todas estas personas para decir sobre lo que han vivido alrededor del conflicto, y peor aún, aquellas que están o estuvieron dentro del conflicto [...] y fueron de alguna manera las más perjudicadas. Entonces cómo ese silencio impuesto en las circunstancias es también un acto de no-escucha. Entonces, en esa medida también pensaría que el silencio impuesto, por decirlo así, no generaría una

actividad de escucha, sino todo lo contrario, sería una forma de imponerle al otro una situación.

En ese sentido, el silencio en las narrativas, biografías, testimonios, voces en contextos de violencia, guerra y tortura es algo que ha cobrado mucha relevancia en los últimos tiempos, dejando secuelas en un marco en el que generalmente hay víctimas y victimarios. Sin embargo, llama la atención el que también esté relacionado este silencio o callarse con la prudencia y la protección porque, la palabra no puede ser pronunciada y se vuelve parca, susurro o llanto por miedo o impotencia, aunque queda el cuerpo que se manifiesta de múltiples y variadas maneras con resistencias, que no son sólo el escaparse o el apartarse. En un segundo plano, cuando se trazan escenarios de encuentro con la víctima, emerge su disposición a hablar y se da la posibilidad de ser escuchada, como lo expresa Aranguren (2008; 2017).

Desde otro marco como el que plantea la Segunda Guerra Mundial, Le Breton (2006), ilustra como muchos supervivientes cuando consiguieron escapar del horror de la guerra, tuvieron unas irrefrenables ganas de contar, ya que querían proporcionar un testimonio que dejara atrás ese callarse al que habían sido sometidos durante años. Aparte de eso, querían conmover al mundo a través de su denuncia en la que el imperativo era contar (en algunos casos, de manera delirante) lo que habían sufrido. El hablar fluía torrencialmente ante quienes, por fin, los escuchaban ininterrumpidamente (porque durante largos lapsos no habían sido escuchados), y contaban en una necesidad descontrolada, incontenible e imparable que los hacía hablar. En muchos casos, era como si aún estuvieran amenazados de muerte y tuvieran que decirlo todo antes de morir y conjuraban el silencio con las palabras, dice el autor en mención.<sup>47</sup>

De otro lado y con bastante distancia de lo anterior, la relación que hace Dinouart (2017) en *El arte de callar con el silencio*, lo muestra como sinónimo del saber callar, lo que dependería en gran medida, según este autor francés, del carácter y personalidad de cada ser

---

<sup>47</sup> El mismo autor expone, en otro sentido, el silencio que se relaciona con el dolor y la muerte: “En nuestras sociedades, sobre todo, el silencio y la muerte forman una pareja indisoluble. Ya sea con motivo del mutismo que embarga al que muere y a aquellos cuya palabra es incapaz de aflorar a falta de interlocutores; o para reflejar la metáfora que asocia el silencio a la carencia, a lo indecible, a la ausencia de ese otro ser cuya vida ha dejado una huella indeleble en quienes le sobreviven” (Le Breton, 2006, p. 195).

humano. Según él, los silencios pueden ser: “[...] silencio prudente<sup>48</sup> y un silencio artificioso. Un silencio complaciente y un silencio burlón. Un silencio inteligente y un silencio estúpido. Un silencio aprobatorio y un silencio de desprecio. Un silencio político. Un silencio de humor y un silencio de capricho” (p. 72)<sup>49</sup>. Pero el abate Dinouart (también retomado por Dolar, 2007 y Le Breton, 2006), está enmarcado en una época en los que priman cierta tendencia a lo que se ha denominado las *buenas costumbres*; cierta tendencia moralista y algunas conveniencias sociales, que son fronteras a las que el silencio no se puede constreñir, tal como se ha señalado en anteriores apartados.

En este apartado no podemos dejar de lado el callarse que surge cuando a veces normalizamos las voces y lo que escuchamos de tal manera que cualquier cosa que llega a nuestros oídos pareciera no causarnos ninguna reacción. El cansancio que produce a veces el escuchar la misma situación, lo mismo que nos hace perder el interés y que no tiene ninguna intención conversacional; pareciera dejarnos en un sinsentido de escuchar lo repetitivo, lo que ya se ha dicho. Asunto que, por ejemplo, se repite mucho en lo escolar, cuando muchos niños y jóvenes se sumen en un callarse y en un mutismo que resulta desalentador para muchos maestros (ver: Ec4).<sup>50</sup>

---

<sup>48</sup> Este silencio en relación con la prudencia ha sido retomado por muchos autores y proverbios, entre los cuales cabe destacar a Plutarco (1995), quien señala: “el silencio no sólo carece de sed [...] sino de penas y dolores” (p. 279); o que “Ninguna palabra pronunciada ha aprovechado tanto como muchas calladas. Siempre es posible decir en alguna ocasión lo silenciado, sin embargo, no se puede callar lo dicho, porque se ha difundido y se ha escapado” (p. 256).

<sup>49</sup> Dinouart (2017) establece otra manera de clasificar el silencio, pero siempre relacionándolo con el callar: El silencio prudente tiene que ver con el saber callarse oportunamente. El silencio artificioso tiene que ver con el callarse para sorprender. El silencio complaciente remite a escuchar sin contradecir y muestra complacencia con todo lo que el otro habla. El silencio burlón es el que se tiene para no interrumpir aquello que carece de sentido o que es banal y que hace sentir aprobación en el otro, cuando realmente se está pensando todo lo contrario. El silencio inteligente tiene que ver con “el rostro de una persona que no dice nada” [pero] se percibe cierto talante abierto, agradable, animado, e idóneo para reflejar, sin la ayuda de la palabra, los sentimientos que se quieren dar a conocer” (p. 75). El silencio estúpido es totalmente contrario al anterior, es “cuando, inmóvil la lengua e insensible el espíritu, toda la persona parece abismada en una profunda taciturnidad que no significa nada” (p. 75). El silencio aprobatorio es el que da consentimiento y aprobación, sobre todo, con señales del cuerpo. El silencio de desprecio: es aquel que depende de la situación y ánimo de la persona, así como del funcionamiento de sus sentidos e implica “no dignarse responder a quienes nos hablan, o que esperan que opinemos sobre el tema, y mirar con tanta frialdad como orgullo [...]” (p. 76). El silencio político implica ser reservado y ser prudente, el no decir todo lo que se piensa. En el silencio de humor las “pasiones sólo se animan según la disposición o la agitación del humor [que domina a quien lo produce y depende] de la situación de su ánimo y el funcionamiento de sus sentidos” (p. 77). Habría además un silencio “de capricho” (p. 72), del que Dinouart no da mayor detalle.

<sup>50</sup> Sintetizando: “Callarse y hacer silencio parecen expresiones idénticas y, sin embargo, entremedio, cabe un abismo sideral. Callarse: morderse la lengua, sentir el propio veneno, evadirse, hundirse en la medianía, optar



Aparte de las formas de silencio mencionadas, también es necesario anotar que quedarían por fuera, otras maneras de percibir el silencio, por ejemplo, el silencio para escuchar el cuerpo, algo que, de alguna u otra manera, toca Cage (Barber, 1992); o, el silencio necesario para leer (*cf.* Ferreiro, 2001 y Borges, 1999, entre otros). Tal vez haya un sinnúmero de silencios que nuestros oídos y sentidos no alcanzan a percibir porque el silencio simplemente existe y es múltiple, inevitable, necesario y resulta a veces incongruente tratar de cercarlo con las palabras.

### **La inexistencia del silencio**

El silencio es una utopía impracticable.

**Carlos Skliar (2017a)**

Entrando en discusión con todo lo anterior y escapando de cualquier única manera de percibir el silencio, existe también la certeza de su inexistencia (Le Breton, 2006; Zambrano, 2007; Cage en Barber, 1992). Este no puede ser ausencia de sonoridad absoluta, ya que es imposible un mundo estático que espontáneamente no vibra, donde no se oye nada y donde podemos estar silenciosos del todo:

En las extensiones desérticas o en las altas montañas no reina un silencio absoluto, mucho menos en los bosques; los claustros de los monasterios, por ejemplo, recogen el ruido de los pájaros, de la campana que suena o de los cantos litúrgicos que llegan de la iglesia. Los movimientos del hombre en su vida diaria van acompañados de un rastro sonoro: el de sus pasos, sus gestos, su aliento; y su inmovilidad no anula su respiración ni los ruidos del cuerpo. (Le Breton, 2006, p. 109).

Uno de los músicos que más experimento una búsqueda profunda del silencio fue John Cage (Barber, 1992, p. 44), quien dijo: “Hasta el día que muera habrá sonidos. Y continuarán tras mi muerte”. Así, la inexistencia del silencio se hace palpable desde la

---

por la complicidad en vez de la fragilidad o la valentía. Hacer silencio: esperar, mirar alrededor, pensar, rumiar, imaginar, sentir que ya vendrán las palabras a hacerse presentes”.  
[www.facebook.com/carlos.skliar/posts/1457396467709015](http://www.facebook.com/carlos.skliar/posts/1457396467709015) // 24 de octubre de 2017

composición vanguardista que este compositor llama 4'33<sup>51</sup>, en la que se percibe en cuatro minutos 33 segundos, una búsqueda del silencio que comprueba su inexistencia.<sup>52</sup>

Pero no sólo el arte musical, sino otros muchos han ido tras las huellas del silencio, en un sinnúmero de muestras artísticas y creativas que, aunque en esencia, tratan de agarrarlo, este sigue sin dejarse capturar. El silencio también

[...] es creación cuando el escritor deja en blanco una página ahí donde el lector esperaba una respuesta; si abandona a sus personajes en el secreto de sus deliberaciones interiores, olvidando por un momento el completo dominio que tiene sobre ellos; o si usa con frecuencia puntos suspensivos o elipsis, como en la literatura japonesa; o, también, si usa una escritura velada como Camus en *El extranjero*. Las figuras estéticas del silencio son numerosas [...] La pintura también aporta lo suyo con los equivalentes simbólicos de la monocromía [...], del vacío en el que flota la forma, o de la creación de un ambiente evocador de silencio propio de la situación descrita o como añadido para conferirle una resonancia metafísica (Le Breton, 2006, p. 56).<sup>53</sup>

Lo incapturable del silencio, no manifiesta que sea el “grado cero del sonido. Aunque pudiera conseguirse experimentalmente mediante una privación sensorial, no existe en la naturaleza. En todo lugar resuenan numerosas manifestaciones sonoras, aunque sean espaciadas, tenues y lejanas” (Le Breton, 2006, p. 109). Los experimentos que se han tratado de acercar al silencio total, como en una cámara anecoica o una habitación insonorizada fracasan cuando se empiezan a escuchar los latidos del corazón, la circulación de la sangre o los movimientos intestinales, adquiriendo estos sonidos dimensiones inesperadas.<sup>54</sup>

---

<sup>51</sup> Ver: [www.youtube.com/watch?v=gN2zcLBr\\_VM](http://www.youtube.com/watch?v=gN2zcLBr_VM)

<sup>52</sup> En la composición en mención sólo hay un músico frente al piano que, haciendo cuatro movimientos sin tocar ninguna tecla, puede producir incomodidad (u otro tipo de sensaciones) al no ejecutar música a que es lo que usualmente esperan nuestros oídos de un acto así. Sin embargo, esta es una invitación a escuchar otras cosas: quizás el ruido en la ventana, o el viento que suena, o la lluvia que cae, o alguien que sale de la sala de conciertos, o los pasos y la puerta que hacen ruido; o, también, podría ser una invitación para que todo aquel que escucha, se tome el trabajo de recrear los sonidos a su alrededor y, haciendo una elaboración propia, no tenga una actitud pasiva esperando a que el músico lo elabore todo.

<sup>53</sup> En este panorama no sobra citar la obra literaria ya mencionada *Silencio* de Shūzaku Endō, llevada al cine con el título homónimo por Martin Scorsese, o la canción *Silencio* del cantautor uruguayo Jorge Drexler.

<sup>54</sup> En su afán de probar el silencio, el mismo John Cage (Barber, 1992; Marco Furrasola, 1999) se encerró en una cámara anecoica y cuando salió de ella dijo que había escuchado dos ruidos, uno agudo y uno grave, y el ingeniero a cargo le manifestó que el agudo era su sistema nervioso y el grave su sangre en circulación. Así, Cage llega a la conclusión de que el silencio no existe, que siempre existirán los sonidos, por lo que no habrá que preocuparse por el futuro de la música.

Desde otras experiencias similares se dice que, en la cámara anecoica, hay un primer momento en que los oídos se adaptan al silencio, después se empiezan a oír los latidos del corazón, si se centra la atención en la respiración. Se puede llegar incluso a escuchar gorgoteos del estómago. Pero más tarde, se perderá el equilibrio

En ese mismo sentido, también Nancy (2015) dice que en “una disposición de resonancia [...] en una condición de silencio perfecto uno oye resonar su propio cuerpo, su aliento, su corazón y toda su caverna retumbante” (p. 45). Desde otro tipo de experiencias, ni “la muerte se zafa del silencio en el lento proceso de descomposición de la carne” (Le Breton, 2006, p. 109).

Ese largo e interminable panorama en el que el silencio siempre será resbaladizo e inabordable en su totalidad, sólo nos muestra la certeza de que este no es nunca privación. Pareciera también que la tendencia del cuerpo no es al silencio, sino al ruido y al sonido y, que la viva voz, es la vida misma, como si el sonido fuera para los oídos, lo que el aire para la nariz, ya que da la certeza y la seguridad de que se está existiendo: “La existencia siempre palpita y deja oír un rumor que tranquiliza, pues confirma la persistencia de unos puntos de referencia esenciales” (Le Breton, 2006, p. 109).

De otro lado, aun en un ambiente no silencioso se puede conversar y escuchar. El silencio absoluto no es condición para ello, como lo expresa la maestra M. Rátiva (Ec2), ya que, aunque nos estemos escuchando mutuamente en una conversación, siempre se pueden escuchar ruidos y sonidos ajenos a ella. La intervención de la maestra en mención es enfática al afirmar que no es imprescindible el silencio para escuchar en una conversación: “nosotras para poder estar aquí [...] conversando no necesitamos el silencio” (Ec2), ya que siempre escucharemos algo a nuestro alrededor.

En ese sentido, la clave entonces puede estar en la atención que se genera sobre lo escuchado, lo que implica de alguna manera también un ejercicio no sólo de deseo, sino de voluntad y disposición (Ec2). Asunto que también es compartido por L. Parra (Ec7) con respecto al territorio escolar: “a veces hay ruido [...] en esas conversaciones y puede que tú seas más escuchado que cuando hay total silencio porque [...] el escuchar implica el querer escuchar” (Ec7).

Si el sonido, el ruido, el habla misma son como impulsos dados de antemano, pareciera también el silencio ser esfuerzo, algo que hay que elaborar, crear y recrear. Ya que

---

por lo que será difícil intentar levantarse y caminar, ya que la orientación viene a través del sonido y, si no lo hay, será difícil desplazarse. Después de 15 minutos, sin estímulos auditivos externos (sólo los del propio cuerpo), el cerebro empieza a confundirse y a crear “sonidos” propios. Después vienen las alucinaciones y los delirios media hora más tarde ([technoexperience.net/2018/05/11/no-podemos-vivir-sin-sonido-no-podemos-vivir-sin-musica/](http://technoexperience.net/2018/05/11/no-podemos-vivir-sin-sonido-no-podemos-vivir-sin-musica/)).

ni la voz interna pareciera callarse nunca (Dolar, 2007), ni el silencio del ambiente parecieran ser condiciones para escuchar, entonces sólo queda como única condición el acallar las propias palabras audibles externamente y el disponernos a escuchar:

No se trata de que haya una ausencia de manifestaciones ruidosas, sino de que se produzca una resonancia entre uno mismo y el mundo, que llame al recogimiento, a la calma [lo que] permite hacer balance, recobrar el equilibrio interior, dar el paso de una decisión difícil. El silencio pule al hombre y lo renueva, pone en orden el contexto en el que desenvuelve su existencia (Le Breton, 2006, pp. 114-113).

Pero, al contrario del silencio, el ruido generalmente tiene una connotación negativa y “es una agresión contra el silencio” (Le Breton, 2006, p. 128), ya que genera molestias, es un obstáculo que coarta cierto tipo de libertad, ya que se le impone y no lo puede controlar, es una interferencia y una distorsión del sonido, por lo que el “bienestar acústico es un lujo” (p. 129).

Dando paso a otro escenario, vemos que en esta relación en la que surge el silencio, aliado no sólo del sonido, sino de la voz y de la escucha, se puede ir configurando el panorama de la oralidad como atmósfera de lo audible y de lo inaudible. Oralidad que, transformada más allá de la voz, incorporando la escucha y el silencio como cara sin rostro, como lo intangible del sonido, forman una inherencia que marca y que se distingue a través de la voz y de la presencia que escucha corporalidades, figuras, rostros, singularidades y huellas digitales.

## Oralidad: voz, escucha y silencio

Cada palabra pronunciada tiene su parte de sonido y su parte de silencio y, según las circunstancias, resuena con más o menos fuerza según predomine uno u otro. El significado de las palabras puede desdibujarse en el ruido o destacarse con el silencio, pero también a la inversa, pues la relevancia de una palabra no es nunca absoluta, sino que depende de la manera en que llega al que la escucha.

David Le Breton

La palabra *oralidad* remite originalmente al habla y a la expresión oral<sup>55</sup>. Sin embargo, la oralidad no sólo es voz, expresión oral o habla, es el equilibrio justo entre el silencio de la escucha y la palabra que se pronuncia, ya que ambos son indisolubles. Siendo también la oralidad escucha y silencio, vemos que es en tiempos relativamente recientes, que se empieza a dar cierto auge a su indagación, concibiendo el habla y la escucha como procesos inherentes (*cf.* Pinilla y Gutiérrez, 2012; Gutiérrez y Uribe, 2015; Portelli, 2018; Echeverría, 2005, entre otros).

Como se dijo en la introducción, las indagaciones alrededor de la oralidad (donde incluimos la escucha) muestran que hay más proliferación sobre las pesquisas que llevan al habla y a lo expresivo que aquellas que remiten a lo receptivo: a la escucha<sup>56</sup>. Esto tiene mucho que ver con que la oralidad (especialmente la escucha), no se evalúan o no son fáciles de evaluar, como sí se puede hacer con lo escrito<sup>57</sup>.

Aunque usualmente se ha concebido a la escucha como un proceso pasivo, se ve que esta se da precisamente concatenada al hablar o al expresarse y, siendo indisolubles, también se da una mutua alimentación y actividad entre quien habla y quien escucha. El que escucha no tiene un papel pasivo ni silencioso; al contrario, puede ser muy activo: “colabora en la conversación [...] Da a entender al que habla, de una u otra forma, que sigue y comprende su discurso [...] ¿Es posible hacer entender algo a alguien que no muestra ningún interés en escuchar [...]?” (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p. 102).

---

<sup>55</sup> Oral es ‘lo que se expresa de palabra’ ‘con la boca, hablado, no escrito’, del latín *oralis*, derivado de *os*, *oris*, ‘boca’. *Orificio*, *orificium* ‘boca, abertura’ (Corominas, 1987; Gómez de Silva, 1991).

<sup>56</sup> *cf.* Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad. <http://redoralidad.esy.es/>

<sup>57</sup> Ahondaremos más este tópico de la evaluación en el Capítulo IV.

Se trata de estar ahí, presentes, pero el sólo hecho de la presencia no implica que se esté escuchando, ya que también “puede suponer indiferencia si refleja una actitud ausente o rutinaria que concede a la palabra un valor residual o nulo” (Le Breton, 2006, p. 56). Sin embargo, sin que la escucha sea necesariamente un ejercicio sólo de silencio, sirve para comprender “que hay otro que me está diciendo algo y que es necesario escucharlo para yo también aprender [...] entender que es lo que siente el otro para decirme y hasta qué punto estoy yo también dispuesto a escuchar” (Ec4). En esa misma línea, T. Vallejo dice:

[...] lo más importante es reconocer que no estamos solos y que lo que yo soy es un cúmulo de cosas que constantemente estoy escuchando, seleccionando, significando y vuelvo y las expreso [...] uno cree que está aquí solo en el mundo [...] Tú estás escuchando mil cosas [...] y como que las empiezas a colar y las utilizas para poder empezar a hablar desde otros puntos (Ec1).

La posibilidad de conversar es quizás la que mejor determina el equilibrio entre la voz y la escucha, ya que una de las cosas que permiten escuchar es que uno sabe de antemano que también tendrá su turno, que en algún momento hablará, que en algún momento participará e interactuará. Si no se tuviera garantizado esto de antemano, tal vez no se escucharía en ninguna circunstancia (*cf.* Cassany, Luna y Sanz, 1994; Lenkersdorf, 2008; Echeverría, 2005; Portelli, 2018; Marco Furrasola, 1999<sup>58</sup>).

Desde otra mirada, Echeverría (2005) toca el equilibrio que produce la conversación en el ejercicio de la voz y de la escucha: “Cuando conversamos, bailamos una danza en la que el hablar y el escuchar se entrelazan” (p. 90)<sup>59</sup>. También se puede comparar este ejercicio de hablar y de escuchar como un juego:

unos creen que existe un esfuerzo propio del que habla y ninguno por parte del que escucha [...] existe un deber propio [...] del oyente [...] él toma parte en el discurso y colabora con el que habla [...] así como en el juego de la pelota, es preciso que el que la recibe, adaptando su movimiento, actúe en armonía con aquel que la lanza, así también en los discursos hay una

---

<sup>58</sup> Este último autor dice al respecto: “...el ser humano no ha nacido para ser una gran oreja. El hombre encuentra el equilibrio interaccional en el intercambio.” (p. 100).

<sup>59</sup> Esta referencia del hablar y del escuchar como danza también es retomada por Portelli (2018), cuando haciendo alusión al tango, dice que se baila como se escucha, con un interés real por la persona con la que se está.

armonía entre el que habla y el que escucha, si cada uno se cuida de lo que le concierne (Plutarco, 2001, pp. 146-147).

Si bien la escucha pareciera depender de la voz para ser reconocida, se entiende también que no “se puede hablar y escuchar simultáneamente” (Lenkersdorf, 2008, p. 107), porque en “el uso de la palabra el recibirla bien es anterior al lanzarla, igual que el recibir y mantener algún germen de vida es anterior a su nacimiento”, como dice Plutarco (2001, p. 129).

La resignificación de la escucha muestra que la “lengua está compuesta de dos realidades: el hablar y el escuchar: ambas se complementan y se requieren mutuamente” como dice Lenkersdorf (2008, p. 12), con respecto a la lengua de la comunidad maya-tojolabal (en Chiapas – México). Dicha lengua tiene un sentido diádico, de binomio: el de las palabras habladas y el de las palabras escuchadas, que para el caso de Occidente es algo inexistente: “Aprendimos muchas cosas donde podemos actuar, pero no el recibir las palabras escuchadas. Se piensa que se sobreentiende el aprender a escuchar al aprender a hablar” (p. 108), y cuando se le dice algo a alguien sólo se emplea el decir y no se nombra el escuchar del otro, lo que lleva a que generalmente prime más la actuación, el ejecutar actividades o el poder sobresalir; asuntos que no se pueden hacer al mismo tiempo que se escucha. Las palabras habladas y las palabras escuchadas

[...] constituyen aspectos básicos de la lengua. En efecto, se complementan porque ¿qué son las palabras habladas si no hay nadie que las escuche? Si las lenguas se constituyen por los dos tipos de palabras, surge un problema de fondo. ¿Por qué no se estudian, no se investigan las lenguas escuchadas? [...] A lo largo de la historia occidental, a lo menos desde la Grecia clásica, se enfatiza la lengua hablada y escrita, y poco o nada se enfoca la escuchada [...] Dada la inflación de las palabras habladas, sobre todo en los medios, la política y el comercio, ni se piensa en las palabras escuchadas. Se quiere manipular a los escuchadores, mejor dicho a los oyentes, y se estudia como mejor se hace, pero el escuchar a fondo no entra en consideración (Lenkersdorf, 2008, pp. 45-46).

El escuchar que también trasciende al no sonido o al silencio o a los lenguajes no sonoros, se ratifica con Ong (1987), para quien la palabra oral va más allá de lo simplemente verbal (asunto que no sucede con lo escrito), porque lo oral está ligado al cuerpo. Así, toda

articulación vocal inevitablemente estará ligada a gestos, entonaciones, distancias, movimientos corporales, e incluso, “la inmovilidad absoluta es en sí misma un gesto poderoso” (Ong, 1987, p. 71).

Desde esta mirada, la oralidad es fuente mayor de cualquier interacción, incide en la comunicación humana más que la imagen, más que lo gestual, más que otros tipos de sentidos (gusto, tacto, olfato), además, el oído “es el más sensible de todos los sentidos. Pues ni la vista, ni el gusto ni el tacto producen sobresaltos, perturbaciones y emociones tales como las que se apoderan del alma al sobrevenir al oído golpes, estrépitos y ruidos” (Plutarco, 2001, p. 126).

La contundencia de la imagen es innegable y es un asunto que se viene propagando bastante en los últimos tiempos. Como lo señala Ong (1987), casi todos hemos oído decir que “una imagen equivale a mil palabras. Pero si esta declaración es cierta, ¿por qué tiene que ser un dicho?” (p. 16). En ese sentido también está la pregunta que se hace Y. Montaña (Ec4): “si todo entra por los ojos ¿qué entra por los oídos?” en la que sale a flote una tendencia excesivamente visual que se vive en los ámbitos escolares, ya sea por la pantalla del computador o del celular o por el influjo de una publicidad que se vale de lo visual en demasía y que siempre cobra una importancia desmesurada, quedando lo que se escucha en un segundo plano, señala la maestra mencionada.

Se puede añadir a lo anterior, que lo que se escucha tiene una directa relación con la palabra hablada, que es simbología y abstracción, lo que se asocia más a procesos de comprensión del pensamiento. Es así, como Aristóteles (1982) va a indicar que la vista ayuda a satisfacer necesidades, así como mostrar muchas y variadas diferencias porque en todos los cuerpos se distingue el color, se percibe el tamaño, la figura, el movimiento y el número. A través del oído, en cambio, sólo se pueden percibir diferencias de sonido y de la voz, en algunos seres, pero a su vez, el oído promueve más el entendimiento: “el discurso es la causa del aprendizaje por ser audible [...] pues se compone de palabras y cada una de las palabras es un símbolo” (p. 26). Esto ayudaba a sustentar para el filósofo en mención que, en cuestiones de entendimiento, el oído primaba sobre la vista.



Según Walter Ong (1987), la vista es un sentido que exterioriza, fragmenta, aísla e individualiza. En cambio, el oído tiene una relación especial con la interioridad en comparación con los demás sentidos, ya que la voz humana misma proviene del interior del cuerpo<sup>60</sup>. Así, el oído es un sentido que convoca, colectiviza, además de centralizar e interiorizar los sonidos percibidos por los seres humanos:

La vista aísla; el oído une. Mientras la vista sitúa al observador fuera de lo que está mirando, a distancia, el sonido envuelve al oyente [...] la vista divide. La vista llega a un ser humano de una sola dirección a la vez: para contemplar una habitación o un paisaje, debo mover los ojos de una parte a otra. Sin embargo, cuando oigo, percibo el sonido que proviene simultáneamente de todas direcciones: me hallo en el centro de mi mundo auditivo, el cual me envuelve, ubicándome en una especie de núcleo de sensación y existencia [...] es posible sumergirse en el oído, en el sonido. No hay manera de sumergirse de igual modo en la vista.

Por contraste con la vista (el sentido divisorio), el oído es [...] un sentido unificador. Un ideal visual típico es la claridad y el carácter distintivo, diferenciar [...]. El ideal auditivo, en cambio, es la armonía, el conjuntar (pp. 75-76).

Que el oído unifica también lo dice María Zambrano (2007) desde otro sentido. Para esta autora “una palabra sola puede más que la presencia real de una persona cuando se trata de [...] creer en ella. Lo que se oye es más prenda de fe que lo que se ve” (p. 58), ya que se cree por la palabra que se escucha y se guarda en el interior. Esto implica también que la voz siendo el gesto, el rostro, lo que viene de adentro, muestre al habla como un proceso de exteriorización, mientras la escucha se constituye en el proceso contrario, y es más fácil exteriorizar que interiorizar, ya que este último resulta más complejo porque implica trabajar

---

<sup>60</sup> Asunto que es sustentado por Ong (1987) diciendo: “Cuando se analiza el interior físico de un objeto como eso, como interior, ningún sentido funciona de manera tan directa como el oído. El sentido humano de la vista se adapta mejor a la luz reflejada difusamente por las superficies [...] Una fuente de luz, como el fuego, puede ser llamativo, pero ópticamente resulta desconcertante: el ojo no logra “fijarse” en nada dentro del fuego [...] La profundidad puede ser percibida por el ojo, pero de manera más satisfactoria como una serie de superficies: los troncos de los árboles en una arboleda, o las sillas de un auditorio. El ojo no percibe un interior estrictamente como tal: dentro de un cuarto, las paredes que ve siguen siendo superficies exteriores.

El gusto y el olfato no sirven de gran ayuda para registrar la interioridad o la exterioridad. El tacto sí, aunque este destruye parcialmente la interioridad en el proceso de percibirla. Si deseo descubrir por el tacto si una caja está vacía o llena, tengo que hacer un agujero en ella para introducir una mano o un dedo: esto significa que la caja está abierta en esa medida, en esa medida menos un interior.” (Ong, 1987, p. 75).

más, procesar mentalmente, prestar atención y concentrarse, aspectos difícilmente evidenciables, frente a los que externaliza el habla.

Desde otra perspectiva, Szendy (2015, p. 59) dice que lo “audible como tal es frágil y puntual como una burbuja, y es justamente por eso que el oído es siempre el teatro de un *querer-tener*, de un deseo notablemente intenso e insistente de guardia, posesión o dominio”, quizás porque en la misma línea de lo que expresa Ong (1987, p. 75), el “sonido cobra vida cuando está dejando de existir”, recogiendo su máxima expresión desde la interioridad del ser humano.

El “oído puede registrar la interioridad sin violarla” (Ong, 1987, p. 75), lo que nos permite saber, por ejemplo, si una caja está vacía o llena, o si una pared es hueca o sólida tan solo dando unos golpecitos en ellas, o saber de qué están hechos ciertos objetos con el sonido que producen cuando caen. En esa medida, el oído da “acceso a la caverna sonora en que entonces nos convertimos”, según Nancy (2015, p. 78), quien también expresa que escuchar

[...] es ingresar a la espacialidad que, al mismo tiempo, me penetra: pues ella se abre camino en mí, tanto como en torno a mí, y desde mí, tanto como hacia mí: me abre en mí, tanto como afuera, y en virtud de esa doble, cuádruple o séxtuple apertura, un “sí mismo” puede tener lugar. Estar a la escucha es estar al mismo tiempo afuera y adentro, estar abierto desde afuera y desde adentro, y por consiguiente de uno a otro y de uno en otro (Nancy, 2015, p. 33).

Si tenemos en cuenta que la oralidad se puede percibir en tres escenarios y tiempos históricos distintos, se plantearía una manera de ver la voz y la escucha también en tres tiempos históricos: “oralidad antes del nacimiento de la escritura, oralidad tras el nacimiento de la escritura y, especialmente, de la imprenta, y oralidad en este nuevo sistema tecnológico y maquínico que constituye nuestro ‘tercer entorno’ ” (Vázquez, 2014, p. 127).

## **La escucha desde la oralidad primaria**

La *oralidad primaria*, se puede percibir como aquella que se da sólo desde la voz en sociedades primitivas ágrafas o en tiempos actuales, en grupos sociales aislados que no tienen sistemas de escritura (Ong, 1987; Abascal, 2002). Esto implica, en muchas culturas originarias, no sólo unas maneras de hablar, sino de percibir el mundo y de escuchar la voz, el habla y el sonido, donde el cuerpo cobra muchísima sustancia y la palabra despojada de la escritura hace que la viva voz, la palabra oral valga por sí misma y no sea expresada a diestra y siniestra, sino que se emita con cuidado y precaución, ya que allí hay un compromiso de credibilidad: “People should think of their words like seeds. They should plant them, then let them grow in silence”<sup>61</sup> (Nerburn, 1994, p. 68).

Así, para las culturas que no tienen conocimiento de la escritura (culturas orales) la palabra, además de tener un fuerte fundamento mnemotécnico del pensamiento, tiene un gran poder y se transforma en hecho, en acontecimiento, en realidad. Aparte y sumado a esto, sin haber huella visual, lo que se escucha, el sonido, sólo existe cuando deja de ser en el tiempo (Ong, 1987). A lo anterior se añade que cuando no se dependía de la escritura, la transmisión oral del conocimiento y de la experiencia hacia los jóvenes, era en gran medida, asignada a los adultos mayores (Abascal, 2002).

Caso contrario, la palabra despojada de la voz, se hace prisionera en superficies sólidas (de metal, de piedra, de bambú, de cuero, o de papel) y su valor establece derechos, responsabilidades y compromisos como dice Niño (2014):

El chamán, que es el custodio individual del sueño colectivo ordenado en el mito, es sustituido por el notario. De una función de servicio a la comunidad se pasa a un funcionario que saca usufructo a las necesidades que tiene la comunidad de registrar la memoria de sus haberes. El apretón de manos o el abrazo que sellan un acuerdo oral es sustituido por una firma o una huella digital. [...] Las palabras ya no quedan a merced del viento ni de la versión de quien las escucha (p. 57).

La escritura constituye una ruptura con la conciencia oral ágrafa, reflejada en registros visuales que se vuelven instrumentos para remplazar la palabra oral, cobrando mayor valor

---

<sup>61</sup> “La gente debería pensar en sus palabras como si fuesen semillas. Deberían plantarlas y luego dejarlas crecer en silencio”. (Traducción propia).

que esta. Así, se pierde la batalla frente a la tecnología de la escritura (Ong, 1987), que evidenciada en registros físicos, deja marcas y rastros imposibles de ser seguidos para los sonidos orales que simplemente desaparecen cuando son escuchados y cuya única posibilidad de certidumbre es lo que queda en la memoria y lo que la voluntad del otro pueda reconocer como verdadero de lo que escucha.

### **La oralidad secundaria desde la escucha y la lectura**

[...] cuando leemos, aunque no oigamos la voz del autor, logramos escuchar su palabra e interpretar lo que procura decirnos.

**Rafael Echeverría (2017)**

Escuchar y leer son procesos similares en cuanto reciben y generan comprensión, entendimiento e interpretación, porque leer es como escuchar la voz de alguien (*cf.* Gadamer, 1998). Aunque nuestro estudio no pretende hacer hincapié en los procesos de lectura y escritura, es inevitable no hacer referencia a la relación que surge entre leer y escuchar como procesos de recepción.

Históricamente, Foucault (2002) señala que en la escritura griega y latina no había separación de palabras entre sí por lo que no era fácil el ejercicio de la lectura. Se recomendaba escribir después de haber leído y lo que se escribía era necesario volverlo a leer y a releer en voz alta. La lectura no se hacía sólo con la vista y el lector de la antigüedad clásica era el encargado de distinguir las palabras y la puntuación, ya que le daba voz al texto y lo hacía sonar, lo que era parecido, en épocas más recientes, a quien lee e interpreta música a través de una partitura. Asunto compartido por Ferreiro (2001) quien dice que: “también al igual que la música, lo de menos eran las letras [...] Lo que realmente importaba era la interpretación” (p. 45).

En épocas posteriores, y en la consolidación de la escritura y la lectura, la gran revolución frente al comportamiento lector, contrario a lo que mucho se predica, fue anterior a la imprenta como invención tecnológica, como lo hace ver Emilia Ferreiro (2001), quien recuerda el paso de la lectura en voz alta que era lo usual en épocas medievales, a la lectura

en silencio y en soledad, que tardó varios siglos en recibir aceptación porque atentó contra lo establecido hasta el momento y originó una ruptura revolucionaria, ya que los copistas de la cultura medieval “comenzaron a dividir el texto sistemáticamente en unidades gráficas (‘palabras gráficas’). Un texto [...] así dividido, permitía una comprensión casi inmediata, sin pasar por la intermediación de la voz” (p. 44).

Pero era inevitable que se llegara a la página revolucionaria que llevó a la lectura individual como lo dice Ferreiro (2001), aquella que permitía que la gramática fuera más legible, que permitía la citación de fragmentos, que hizo visibles desde el comienzo el título y el autor, aquella que permitió que se numeraran las páginas, se tuviera un índice, división de capítulos y puntuación, entre muchos otros cambios revolucionarios. Esta lectura individual, fue también el inicio de una lectura no censurada socialmente:

La nueva intimidad con el texto genera dos movimientos complementarios en un mismo acto de complicidad: la libertad del lector, cuya interpretación queda momentáneamente fuera de la esfera de la censura, y la libertad del escritor, dueño de su pluma y su voz apagada, que puede permitirse expresar, en la intimidad de la celda o de la recámara, lo que ninguna voz podría expresar en voz alta (p. 48).<sup>62</sup>

Esta lectura silenciosa, tan naturalizada y común en nuestros días, no lo era hace varios siglos, y es esa relación con el silencio lo que más marca la asociación con la escucha, ya que es un otro el que se tiene al frente, ya no su presencia física, pero sí el registro escrito de su voz, lo que lleva a que se pueda asimilar a la lectura y a la escucha como procesos receptivos que entrañan similitudes.

Es así como Gadamer (1998) dice que comprender textos es “entenderse en una especie de conversación” (p. 130) y que “escuchamos la voz apagada de la letra escrita” (p. 181), porque el “oír y el leer poseen la misma estructura temporal que el comprender” (p. 345). En esa misma línea, Cassany, Luna y Sanz (1994, p. 89) van a plantear que “escuchar y leer son habilidades activas en tanto que el individuo tiene que realizar muchas operaciones que, aunque no sean observables externamente, son complejas y laboriosas” ya que, siendo

---

<sup>62</sup> Esto también recuerda a Borges (1999), quien, rememorando a San Agustín en sus *Confesiones*, va a decir que era inquietante este singular espectáculo: “un hombre en una habitación, con un libro, leyendo sin articular las palabras” (p. 104). Asunto que también es rememorado por Le Breton (2006).

procesos de recepción, van al interior y es difícil evidenciar lo que sucede. Se necesita estar en silencio para leer y para escuchar.

De otro lado, la valoración de Ong (1987) va a estar más dirigida a la oralidad, sin detenerse en la escucha (aunque sí algo en el sonido), y en la escritura (más que en la lectura); diciendo que la palabra en su ambiente oral natural forma parte de un presente existencial real: la articulación hablada es dirigida por una persona real a otra persona real o a otras personas reales, dentro de marcos reales, que siempre incluyen más que las meras palabras y modifican situaciones totales más que verbales: “una palabra debe producirse con una u otra entonación o tono de voz: enérgica, excitada, sosegada, irritada, resignada” (p. 102), lo que da el aliento de la voz.

Pero en la escritura, según Ong (1987), las palabras están solas, ya que, al componer un texto, quien produce el enunciado escrito también está solo y ahí ya no hay entonación alguna. “En un texto, la entonación puede señalar el tono en un grado mínimo: un signo de interrogación o una coma, por ejemplo, generalmente requieren que la voz se eleve un poco” (p. 103).

Es esta diferencia la que lleva en gran medida, a que la oralidad y la escritura caigan en la clásica dicotomía que recuerda el “lamento platónico” (Tolchinsky, 2001), que añora la oralidad porque esta contempla, potencia y destaca la memoria. Además, porque la vitalidad de la voz nunca podrá ser remplazada por el simulacro, artificio y ficción de la escritura. Los discursos escritos al leerlos no piensan ya que no pueden dar explicación y van a responder siempre lo mismo, rodando de mano en mano, sin saber con quién se debe hablar y con quién se debe callar (Platón, 1995)<sup>63</sup>.

El mismo Platón en la *Carta VII* (2007) expresa que la escritura deja vulnerable a quien recurra a ella, ya que una persona sensata se debe guardar de confiar “por escrito cuestiones serias, exponiéndolas a la malevolencia y a la ignorancia de la gente [permaneciendo estas] en la parte más preciosa de su ser” (p. 378). Pero el desprecio de Platón a la escritura trasciende, sobre todo, cuando esta opaca la memoria:

---

<sup>63</sup> Al respecto también vale la pena recurrir a Ong (1987).

[...] no producirá sino el olvido en las almas de los que la conozcan, haciéndoles despreciar la memoria; fiados en este auxilio extraño abandonarán a caracteres materiales el cuidado de conservar los recuerdos, cuyo rastro habrá perdido su espíritu [porque la escritura no es] un medio de cultivar la memoria, sino de despertar reminiscencias (Platón, 1995, p. 341).

También cuando Platón (1995) dice que la escritura da a los discípulos “la sombra de la ciencia y no la ciencia misma” (p. 341), nos remite a otro contexto y a otra época: la de Saussure, quien a principios del siglo XX trata de guardar una coherencia radical con su perspectiva alrededor de la lingüística, sustentándola netamente desde la oralidad en sí misma. Según el autor suizo, la palabra escrita usurpa el papel principal de la palabra hablada de la cual es sólo imagen y “se llega a dar a la representación del signo vocal tanta y más importancia que al signo mismo. Es como si se creyese que para conocer a alguien vale más mirar su fotografía que su rostro” (Saussure, 1998, p. 53).<sup>64</sup>

Sin ser tan radical, y desde otras fronteras, Zambrano (2002) también da prevalencia a la voz y a lo que se escucha porque esto permite aprender de inmediato, en cambio con la escritura

[...] hay que restituir acento y voz para que así sintamos que nos está dirigida. Con la palabra escrita tenemos que ir a encontrarnos a la mitad del camino. Y siempre conservará la objetividad y la fijeza inanimada de lo que fue dicho, de lo que ya es por sí y en sí (p. 16).

Ante este panorama, no se puede pasar desapercibido el requerimiento frecuente que, desde su consolidación, ha hecho la escuela de la lectura y la escritura, siendo, sin embargo, muy paradójica la poca valoración que se le ha dado a la oralidad (la que de por sí, permitiría darle relevancia a la escucha). Todo lo que se habla en la escuela está atravesado por esa oralidad secundaria que no puede escapar a los procesos de lectura y escritura, que son fundantes dentro de lo escolar.

La escuela nace con la escritura y la lectura incorporadas de antemano (cf. Álvarez, 1995); y si tenemos en cuenta la escritura como una tecnología (cf. Ong 1987), el lazo de la

---

<sup>64</sup> Tanta búsqueda de consistencia en Saussure con respecto a la oralidad llevó a que su famoso libro *Curso de lingüística general* no fuera escrito directamente por él, sino que fuese la recopilación de las notas y manuscritos que lograron hacer sus estudiantes, Charles Bally y Albert Sechehaye, porque Saussure destruía sus borradores y cualquier escrito provisional que preparaba para sus clases (de Saussure, 1998).

escuela con esta no es nada nuevo: “El vínculo entre escuelas y tecnologías es fundacional. La escuela en sí misma nace de la mano de la imprenta para responder a las necesidades de la nueva tecnología: enseñar a leer para crear un público lector” (Abramowski y Tarasow, 2015, p. 146).

Por tanto, son procesos que no cesan ni cesarán fácilmente ni en las prácticas ni en la investigación educativa ni en la experiencia misma de los docentes, de la cual no se deja de lado casi nunca. Por eso es inevitable que emerja la relación que tiene la lectura con la escucha como procesos de recepción y de interpretación (*cf.* Cassany, Luna y Sanz, 1994; Gadamer, 1998).

Aunque es usual que los maestros se preocupen más porque el niño adquiriera el código escrito, es difícil dejar de lado la voz y lo que se escucha<sup>65</sup>. Sin embargo, como dice la maestra M. Rátiva (Ec2) son aspectos todavía alejados del aula y que realmente se conocen muy poco, como lo confirman las experiencias de la gran mayoría de los profesores en las aulas, según ella, quien además plantea que una de las causas del poco predominio de la oralidad (como voz y escucha) dentro de la escuela, es que tiene que ver con que escapa a la planeación, ya que usualmente, las planeaciones que se manejan están dadas por lo escrito. Así, la oralidad es un proceso que no se puede encerrar en las evidencias que permanecen en el tiempo, contraria a la escritura en la que generalmente, se hace una planeación, se revisan borradores, reescrituras, pero con respecto a lo oral, “nosotros nunca establecemos [...] parámetros para escuchar” (Ec2).

La oralidad, aunque ha estado reivindicándose en los últimos tiempos en la escuela (*cf.* Gutiérrez, 2011, 2017), se sigue enfocando en los procesos de habla y de la voz (con la presuposición de la escucha), en muchas ocasiones como una herramienta que usa el maestro para el acercamiento de los niños a la lectura y la literatura (*cf.* Chambers, 2007). En ese sentido es que algunos maestros conciben su voz:

[...] cuando uno comparte la literatura en el aula y decide tomar ese papel [...] la voz cuenta mucho [...] La voz en cuanto al matiz, los tonos, entonaciones que uno pueda trabajar, porque

---

<sup>65</sup> Como lo constata la experiencia de A. Vinazco: “yo tengo niños que les cuesta mucho escribir [...] En cambio, póngalo a hablar y a expresarse y no quieren parar” (Ec6).



en realidad el libro está ahí por sí solo, pero lo que cuenta es la voz [...] al momento de leerlo, [...] ahí, en ese momento cuando compartimos [...] siento que soy muy cuidadosa en lo que es el manejo de mi voz y de mis intervenciones (Ec1).

El manejo de la voz a través de diferentes tonalidades o melodías para llamar la atención y propiciar la escucha cuando se leen cuentos con los niños, se utiliza de diferentes formas y diferentes tonalidades porque es un instrumento que tiene que ser armonizado de diferentes maneras, las que, muchas veces, surgen de forma inconsciente: “Uno juega, canta en los grados que esté [...] es una manera también de provocar la escucha” (Ec3).

Desde allí se puede volver a retomar lo que dicen Dolar (2007), Jean Luc Nancy (2015) o Peter Szendy (2015), frente a la voz y al significado, ya que sin que la voz se pierda en los vericuetos de este, y prestándole atención a aquello que tiene que ver con la entonación, con el ritmo o con la musicalidad, se puede constituir la marca y la singularidad que viabilizan una escucha encauzada, que es a lo que siempre le apunta el maestro. Lo que este puede hacer con su voz en el aula, sin embargo, se enfatiza en los procesos didácticos propios del aprendizaje, por lo que es posible conjugar la voz como provocación de escritura, según la maestra Y. Montaña (Ec4):

[...] lo que hago con mis estudiantes más silenciosos [a los] que se les dificulta de alguna manera dar a conocer su voz en la clase o en los espacios académicos, es ponerlos en el ejercicio de escritura [...] algunos responden muy bien, porque generalmente aquellos que son muy callados, muy quietos, aquellos estudiantes que poco se les conoce la voz, escrituralmente tienen algunas ventajas. Lo que hago después del ejercicio de escritura, [...] es darlo] a conocer en la misma aula de clase, o en los espacios académicos pongo a leer lo que ellos han escrito, y quizás de manera oral les causa tanta dificultad, pero ya teniendo un referente escrito hace que ellos se suelten un poco más. Entonces, en este sentido para llegar a la voz del niño que casi no habla tomo las herramientas del ejercicio de escritura [...] intento plantear ejercicios donde ellos necesiten, vean una necesidad primordial, exponer su voz para sentirse reconocidos [...] He empleado [...] con los estudiantes el que ellos se auto graben dando un punto de vista, una opinión. Ha dado resultados en el sentido de que los chicos sienten miedo hacia la cámara, pero en la medida en que ellos se van soltando van mejorando ciertas habilidades [...] porque grabar[se] implica después mirarse, escucharse, corregirse, sobre las falencias que tiene[n] [...] todos sus compañeros son partícipes de ese ejercicio. Ese

ejercicio de video, lo manejamos en un aula virtual. Es [...] lo que estoy empleando con los chicos en pro de darle un protagonismo a aquellos que están en silencio en clase, que se les dificulta dar a conocer su punto de vista, dar a conocer su voz para que otros los escuchen...

[...] siempre estamos pensando en escuchar, en escuchar algo de alguien para la clase y con base en eso, también generar una discusión donde necesitemos escuchar.

Frente a este panorama, en líneas generales, vemos que para el caso de los procesos de producción (expresión oral y escritura), hay más oposición, divergencia y dicotomía; pero para el caso de los procesos de recepción (lectura y escucha), se percibe más tendencia a lo relacional y a la unidad. Más allá de esto y de la clásica dicotomía mencionada en esta *oralidad secundaria*, hoy es inevitable no incorporar otras formas de oralidad, que hacen eco en un tercer nivel o entorno y tienen que ver con las formas de comunicación actuales que, no sólo cambian la manera en que se habla y se escucha, sino las subjetividades en sí mismas (cf. Abascal, 2002; Vázquez, 2014; Contreras, 2015; Sibilía, 2015).

### **Un tercer entorno de la oralidad (¿oralidad terciaria?)**

Este nivel o entorno va a tener otras características asociadas con las formas de comunicarse mediadas especialmente por tecnologías virtuales y audiovisuales, entre otras: “las tecnologías no son sólo recursos externos, sino también transformaciones interiores de la conciencia, y mucho más cuando afectan la palabra” (Ong, 1987, p. 85). Hoy, a esa especie de *oralidad terciaria*, se le adjudica el que haya más dispersión y menos atención, por lo tanto, menos escucha y silencio, lo que incide en un manejo de la voz y de la palabra que se manifiesta en nuevas subjetividades (cf. Sibilía, 2015).

Esta oralidad en un tercer entorno está muy mediada por la imagen, por lo que se comunica, más que por lo que se conversa, ya que quien enuncia no necesariamente conversa. Las redes parecen estar hablando siempre, pero no esperan la escucha, o replican sin escuchar en toda su dimensión, lo que hace que muchas veces las interacciones sean ofensivas y agresivas, casi como si no se aceptara la diferencia. En esto juega un papel decisivo la época y el enfoque publicitario que privilegia el comunicar sobre el conversar, porque el comunicar ya es mercancía. Comunicar se vuelve un acto individual, suelto, egoísta, dice algo y empuja

a comprar algo o a tener un comportamiento determinado, pero no necesariamente con otros o para otros, sino en sí mismo, y, así las cosas, escuchar no es una virtud de estos tiempos.

También, de otra manera, las diferentes manifestaciones de la oralidad producen a su vez, diferentes manifestaciones en la expresión y en la recepción, en el hablar y en el escuchar. Aunque esta última, sin embargo, parece tener un aspecto que no se modifica, ya que, en cualquier instancia y por encima de cualquier cambio de época, para escuchar se necesita simplemente estar ahí, con atención, con disposición y con voluntad para recibir del otro lo que este exprese y advierta de sí mismo. Esto liga a la escucha inevitablemente con el dar tiempo y con el estar, asunto que no puede prescindir de la *experiencia*.

# Capítulo II

## La experiencia de escuchar

## La escucha como experiencia

El sonido cobra vida sólo cuando está dejando de existir.

Walter Ong

Para escuchar como corresponde, según Foucault (2002) “precisamos la *empeiria* (la habilidad adquirida) y la *tribe* (la práctica asidua), así como para hablar se necesita una *tekhne*” (p. 323). Esta *tekhne* que ha sido usualmente validada para el hablar correcta y persuasivamente y se ha considerado un arte, no es correspondiente para la escucha, que lo que más requiere es “experiencia, competencia, práctica asidua, atención, aplicación [...] *Empeiria* y *tribe* [...] no *tekhne*” (p. 324).

La experiencia también implica tiempo para dar y tiempo para recibir. Siendo el oído “el primer sentido en surgir y el último que perdemos al morir” (Cepeda, 2012, p. 15), es natural que desde allí se asiente la escucha como dadora y receptora del tiempo, con plena existencia en él. La experiencia, entonces, trae consigo la escucha de lo vivido como método, en lo que cobra especial reconocimiento la singularidad de cada paso en el tiempo que se vive. Por ello, la experiencia es “reconocer al otro en su singularidad, dejarse decir, dejar que algo te llegue sin imponer la propia mirada” (Contreras y Pérez, 2011, p. 31), lo que entraña un descentramiento de sí.

Resulta contraproducente tratar de dar aserciones, explicaciones y hacer discursos respecto a la experiencia, más aún cuando se relaciona con la escucha, ya que no se trata de demostrar y evidenciar su esencia, porque sólo se enriquece con la experiencia en sí misma, “con el aprendizaje del dejarse decir, del encuentro con el otro como algo siempre imprevisto, con el desarrollo de la capacidad receptiva, con las disposiciones de lo que supone la pasividad activa: la escucha, la atención, la espera (Contreras y Pérez, 2011, p. 33).

En ese sentido, la escucha como forma de experiencia implica no imponer un punto de vista, sino estar a la espera de escuchar y dejar que el otro diga sin tratar de descifrar y sin saturarse de interpretaciones y significados (Contreras y Pérez, 2011). En ella van a estar involucrados no sólo el oído, la voz y la palabra, sino también todos los sentidos y las emociones (cf. Blanco y Sierra, 2015). Así, se consolida la escucha como experiencia respondiendo a un acto que rebasa lo sensorial en sí mismo:

[...] en la audición, más que en cualquiera de los demás sentidos, el alma está pasiva con respecto al mundo externo y expuesta a todos los acontecimientos procedentes de él y que pueden sorprenderla [...] no se puede no escuchar lo que pasa a nuestro alrededor. Después de todo, uno puede negarse a mirar: cierra los ojos. Puede negarse a tocar algo. Puede negarse a gustar algo. Pero no se puede no escuchar. Además, [...] lo que prueba la pasividad de la audición es el hecho de que el cuerpo mismo, el individuo físico, corre el riesgo de sorprenderse y estremecerse a causa de lo que escucha, mucho más que por cualquier objeto que pueda presentarse[le], sea por la vista o por el contacto. No podemos dejar de sobresaltarnos por un ruido violento que nos afecta de improviso. Por consiguiente, pasividad del cuerpo en lo que se refiere al oído, más que con respecto a cualquier otro sentido [...] el oído es evidentemente más capaz que cualquier otro sentido de hechizar el alma, ya sea que ésta admita y sea sensible a la adulación de las palabras, a los efectos de la retórica, o que, desde luego, también muestre su sensibilidad a los efectos -a veces positivos, pero en otras ocasiones nocivos- de la música (Foucault, pp. 318-319).

Estas características que se plantean para la escucha llevan a que se pueda compartir con Chion (1998) que en el sonido “siempre hay algo que nos invade y nos sorprende, hagamos lo que hagamos y que incluso y sobre todo cuando nos negamos a prestarle nuestra atención consciente, se inmiscuye en nuestra percepción y produce en ella sus efectos” (p. 34).

Además de lo anterior, la escucha como experiencia, también nos lleva a percibir que es *eso que nos pasa*, como lo indica Larrosa (2016), y aunque este autor hace énfasis en la lectura, le permite también señalar la escucha. La similitud de la lectura y la escucha como procesos de recepción hace que apropiarse de un texto sea *escuchar* lo que el texto dice, algo que se abre e inquieta, y esa relación es “una forma de atención, una actitud de escucha, una inquietud, una apertura” (p.28).

La escucha puede tener lugar como experiencia porque “supone [...] un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo”, como dice Larrosa (2016, p.16), lo que se da a través de palabras, ideas, representaciones, sentimientos, proyectos, intenciones saber, poder o voluntad. La experiencia entrena subjetividad, singularidad, reflexividad, transformación, además de “atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, vulnerabilidad, ex/posición” (p. 38).

Pero también, puede ser que cuando se da el acto mismo de la escucha (y del habla), no haya una verdadera escucha como tal, sino sólo hasta que llegue una cierta experiencia, como lo dice L. Parra (Ec7). Aunque frecuentemente se minimiza lo que se escucha del otro cuando no comparte nuestros puntos de vista, es necesario sostener que “la experiencia del otro no puede ser implicada, reducida, banalizada [...] la experiencia del otro es irreductible y [...] no puede ser asimilada y/o asemejada a nuestra experiencia” (Skliar, 2016a, p. 115).

Lo anterior, complejiza el asunto cuando lo miramos en entornos escolares, ya que la escuela ha sido más susceptible al encuentro de la experiencia de la lectura (muy en asocio con la escritura), que a la experiencia de la escucha. Sin embargo, es posible notar esa experiencia cuando se asocia la voz a la escucha para determinar la oralidad (y en el caso presente, teniendo en cuenta las narrativas que surgen de las conversaciones realizadas con maestros).

Vivir la experiencia de la escucha cobra una fuerza predominante y permite a su vez, hacer emerger las vivencias de los sujetos involucrados, mostrando sentimientos, emociones, subjetividades e intersubjetividades, más que resultados teóricos (*cf.* Pava-Ripoll, 2015). El mundo escolar es un mundo infinito de posibilidades para percibir no sólo contenidos, sino experiencias, lenguajes, voces, silencios y escuchas.

### **La experiencia de la voz, la escucha y el silencio en la escuela**

Pero el silencio siempre tiene la última palabra.  
**David Le Breton**

Lo que mueve la acción educativa no es simplemente algo que se ejerce sobre el otro, sino más bien una “relación de intercambio abierta a la escucha del otro, por tanto, abierta a la modificación de sí y a la construcción del encuentro. Abierta [...] a un saber que no se puede fijar y que se nutre de la experiencia” (Contreras y Pérez, 2011, p. 70). Esto lleva a que el abordaje de lo escolar a partir de las voces de los maestros ayude a reconocer que, siendo estas las que generalmente se han destacado en el ámbito escolar, es indiscutible no

mirarlas con la experiencia de la escucha que se provoca en los estudiantes, para quienes la voz del maestro usualmente ha sido la de la autoridad, la de quien da instrucciones y manda callar. En esa directriz es que también se ha asumido el silencio.

### ***La escucha y el silencio como un clásico paradigma educativo***

Durante siglos, hemos estado inmersos en un paradigma educativo que acapara la escucha hacia los profesores. Son ellos los que han dado las clases de una manera unidireccional hacia los estudiantes, y la escucha ha estado enfocada en el alumno, quien es generalmente, el receptor. En esto es indiscutible la importancia que ha tenido el silencio para escuchar al maestro (*cf.* Zambrano, 2002; Foucault, 2002; Larrosa, 2008b, Marco Furrasola, 1999).

El silencio y la escucha en sí mismos no producen el trabajo de un estudiante en el aula, ya que la indagación, el cuestionamiento, la argumentación o la confrontación influyen bastante en su quehacer. Sin embargo, el aula fue reconocida por María Zambrano (2002) como *un claro del bosque* como un espacio no para ir a preguntar, ni a debatir, ni a discutir, sino a escuchar y a meditar: “A los claros del bosque no se va, como en verdad tampoco va a las aulas el buen estudiante, a preguntar” (p. 17). Esta analogía por parte de la autora en mención, en su contexto tiene que ver con que dichas aulas eran entendidas como “lugares vacíos dispuestos a irse llenando sucesivamente, lugares de la voz donde se va a aprender de oído, lo que resulta ser más inmediato que el aprender por letra escrita” (p. 16)<sup>66</sup>.

Aunque distante en el tiempo y el contexto, es inevitable con lo anterior, acudir a la relación con Pitágoras y sus discípulos, los *acusmáticos*<sup>67</sup>, quienes (incluso, hasta por cinco años<sup>68</sup>), escuchaban las palabras de su mentor a través de un telón que no dejaba ver su figura (Dolar, 2007), y sólo se permitía escuchar la voz del maestro, concentrándose en ella y en el significado que se manifestaba a través de ella, porque verlo era distraerse de lo esencial: lo

---

<sup>66</sup> Aunque esto fue escrito por Zambrano (2007) para una época como los inicios de la segunda mitad del siglo pasado, nos sirve para recordar que la palabra escuchada de algunos maestros ha calado en nuestro interior y nos ha influido mucho más que la palabra escrita por cientos de autores.

<sup>67</sup> *Acusmática* es una antigua palabra de origen griego que significa “que se oye sin ver la causa originaria del sonido”, o “que se hace oír sonidos sin la visión de sus causas” (Chion, 1998, p. 62).

<sup>68</sup> “Pitágoras hacía del silencio un principio esencial de la formación de sus alumnos. Nadie debía revelar los secretos compartidos [...] los discípulos debían mantener el silencio durante cinco años” (Le Breton, 2006, p. 90).



que importaba era escuchar lo que provenía del maestro. En esta época pitagórica se necesitaba escuchar para aprender, pensar y comprender. Al cabo del tiempo de escucha necesario, si se era merecedor, se podía hablar con el maestro y por supuesto, verlo.

Haciendo alusión a este paradigma pitagórico, Nancy (2015) se pregunta el por qué y el cómo se ha privilegiado la presencia visual más que la presencia acústica. Cuestiona cómo la acusmática, siendo ese modelo de enseñanza que mantiene al maestro oculto mientras el discípulo escucha, se ha catalogado como “esoterismo pitagórico prefilosófico [y se pregunta:] ¿Por qué al lado del oído, retirada y repliegue, puesta en resonancia, en tanto que, del lado del ojo, manifestación y ostensión, puesta en evidencia?” (p. 13).

Este asunto tampoco es ajeno a Foucault (2002), para quien la importancia del contexto del silencio pitagórico implicaba que fuera un silencio pedagógico, que se diera para escuchar la palabra del maestro y, en algunos casos, la palabra permitida a los alumnos más avanzados, ya que los menos avanzados sólo podían escuchar. En este régimen quedaba desterrada la charlatanería y la búsqueda filosófica (en consonancia con lo educativo) estaba ligada al silencio que permitía esa regla milenaria de la escucha lógica de las prácticas de sí, según el autor en mención:

En las comunidades pitagóricas se imponía cinco años de silencio a los ingresantes que debían iniciarse [...] en todos los ejercicios, todas las prácticas de enseñanza, de discusión [...] cada vez que había que vérselas con el *logos* como discurso de verdad, desde que se entraba en esas prácticas y ejercicios del discurso de verdad, quien no era más que un novicio no tenía derecho a hablar. Era preciso que escuchara, que escuchara exclusivamente, que no hiciese sino escuchar sin intervenir, sin objetar, sin dar su opinión y, desde luego, sin enseñar (p. 326).<sup>69</sup>

Desde esta mirada, el papel del alumno era el silencio, aquel que permitía que el discurso del maestro se enganchara y se desarrollara, mostrando que la palabra que se suscitaba en el enseñado (a través del diálogo o la diatriba) era en “el fondo una manera de

---

<sup>69</sup> Esto es contrario a la postura de quienes se dejan llevar por la charlatanería como lo dice Plutarco (1995): “Penosa y difícil es para la filosofía la curación de la charlatanería. Pues su remedio, la palabra, es propio de quienes escuchan, pero los charlatanes no escuchan a nadie porque siempre están parlotando. La falta de silencio lleva consigo este primer mal, la imposibilidad de escuchar. Pues es una sordera voluntaria de personas [...] que reprochan a la naturaleza por tener una sola lengua y dos oídos [...] en ellos [...] la audición no ha penetrado nunca a través del alma sino a través de la lengua” (p. 245).

mostrar que la verdad [estaba] en su totalidad y únicamente en el discurso del maestro” (Foucault, 2002, p. 349).

El silencio así mostrado es un asunto también compartido por Zambrano (2007) para épocas más recientes:

[...] el silencio que mantiene la palabra del profesor; el silencio sin el cual el aula es algarabía o desorden. Lo primero que un alumno ha de hacer dentro del aula es eso: sostener el silencio, mantenerse en silencio. Y no solamente no hablando sino cuando es preguntado o cuando tiene algo que decir adecuadamente, sino antes que nada el silencio interior, el silencio que acalla la algarabía de la psique cuando anda suelta. El silencio que es retención (p. 73).

Pero el silencio, asimismo, también es parte del maestro y puede ser un rasgo de su alteridad, ya que, su autenticidad se mide, en términos de Zambrano (2007, p. 117) “por ese instante de silencio que precede a su palabra, por ese tenerse presente, por esa presentación de su persona antes de comenzar a darla en modo activo. Y aún por el imperceptible temblor que le sacude”. Asunto que es parte de la humanidad que hace al maestro por encima de su ciencia:

Y todo depende de lo que suceda en ese instante que abre la clase cada día. De que en ese enfrentarse de maestros y alumnos no se produzca la dimisión de ninguna de las partes. De que el maestro no dimita arrastrado por el vértigo que acomete cuando se está solo, en un plano más alto, del silencio del aula [...] La dimisión arrastrará al maestro a querer situarse en el mismo plano del discípulo, a la falacidad de ser uno entre ellos, a protegerse refugiándose en una pseudo camaradería. Y la reacción defensiva le conduce a darse por ya hecho lo que [ha] de hacerse (p. 117).

De otro lado, teóricos de lo pedagógico, como Louis Not (2000, 1992), muestran que este tipo de enseñanza irradia una forma de expresar el conocimiento desde el maestro, quien es el que expone su lección y señala las tareas a efectuar para dominar los contenidos que el alumno escucha, siguiendo las explicaciones magistrales, acomodándose a las consignas y aceptando los juicios a los que será sometido su trabajo. El maestro dirige hacia sus dominios intelectuales a los alumnos, siendo sujeto, agente y protagonista de la acción pedagógica, ya que es quien tiene las iniciativas, dirige actividades y procesos, proyecta la enseñanza desde una formación por inculcación y transmisión, donde importan más los contenidos que los métodos.<sup>70</sup>

---

<sup>70</sup> Not (2000, 1992) cataloga este tipo de enseñanza como *heteroestructurante*, o enseñanza en *tercera persona*.

La manera de ver la sala de clase como el lugar de la voz del maestro, que resuena porque se dice a viva voz y la escucha atenta del estudiante permite recibirla; sufre una ruptura en tiempos contemporáneos donde es objeto de cuestionamientos y críticas<sup>71</sup>. El monopolio de la voz del profesor y la poca escucha de las voces de los estudiantes, hace que estos se confundan con sujetos pasivos o sujetos recipientes meramente. Sumado a esto, se tiene la idea de que se deja de lado el aprender y se prima más la enseñanza y, por ende, se hace una excesiva sobrevaloración del maestro, quien no siempre puede tener el estatus de verdad ni puede estar en una especie de altar inalcanzable. Se añade, además, que en las interacciones reales una escucha ininterrumpida hacia el profesor puede conducir a los más intensos sueños placenteros de los estudiantes, quienes no pueden mantenerse en silencio porque pareciera que aparte de frustrarse, pueden perder el interés por los temas tratados<sup>72</sup>.

### ***La escucha y el silencio en épocas educativas recientes***

Escuchar al maestro ha sido una tradición de larga data, aunque haya habido una ruptura en tiempos contemporáneos, como lo expresa Foucault (2002):

El principio de que los niños deben callarse antes de hablar es un principio que nos sorprende en esta época, pero no hay que olvidar que hace sólo unas decenas de años la educación de un niño, al menos antes de la guerra de 1940, comenzaba en lo fundamental por el aprendizaje del silencio. La idea de que un niño pudiera hablar libremente era algo que estaba proscrito del sistema de la educación, desde la Antigüedad griega y romana hasta la Europa moderna (p. 326).

En los escenarios educativos actuales la palabra del maestro y la escucha del estudiante se interpelan en nuevas subjetividades, atravesadas por mediaciones tecnológicas, consideraciones sobre la autoridad, manejo de roles y un sinfín de complejidades de la educación contemporánea que cuestionan el sentido de lo educativo en sí mismo. Propuestas como la de Not (2000) van hacia la búsqueda de una *enseñanza dialogante* que no se detiene propiamente sobre el bagaje del silencio en el aula.

---

<sup>71</sup> Sobre todo, por los autores que se acercan al constructivismo y a las pedagogías activas e innovadoras (cf. Abbagnano y Visalberghi, 2001).

<sup>72</sup> Como lo señala Sergio Bolaños (profesor de la Universidad Nacional de Bogotá) en asesoría académica del 17 de octubre de 2018.

Con el sustento, entre otros, de que el maestro también aprende o recibe información que no conoce desde sus pupilos, en tiempos actuales el escuchar al estudiante se ha convertido en una obligación irrefutable porque antes se les enseñaba a los niños “que podían ser vistos, pero no oídos. Hoy se critica a los adultos por no escuchar lo suficiente a los niños, que son estimulados dentro y fuera de la escuela para que expresen sus ideas” (Chambers, 2007, p. 11).<sup>73</sup>

Este asunto es asumido y normalizado hoy en día por muchos maestros en sus prácticas como lo expresa el maestro J. D. Medina (Ec5):

[...] el niño [...] ha cambiado [...] ya no es ese ser tan pasivo como [...] se veía hace años y como la educación lo contempló durante décadas, ya ahorita también se contempla un niño más activo [...] que tienen algo que decir siempre [...] algo que expresar, que vienen con una historia cultural [...] yo he aprendido en el nivel inicial es [...] que [...] ellos no vienen de cero [...] desde el momento que nacen empiezan a construir una cultura, empiezan a construir experiencias y eso es lo que les forma [...] a partir [...] de la interacción, de la transmisión con el adulto [...] pero eso se contempla ahorita ya más actualmente, antes no se contemplaba tanto así. Recordemos [...] al mismo Freire cuando hablaba de esa educación bancaria que el niño está sin nada y hay que depositarle y depositarle... (Ec5).

Sin embargo, no hay que dejar de lado que hoy también se ha demonizado la clase magistral a través de nuevas pedagogías que pretenden ser progresistas, como lo dice Larrosa (2008b) y se ha insistido repetidamente acerca de la pasividad de los estudiantes y se ha pregonado que hay que evitar que se aburran, evocando la esterilidad del saber de memoria, y el que no se pueda atender más de veinte minutos ni aguantar más de una hora en silencio y escucha (cf. Sibilia, 2015).

---

<sup>73</sup> Este hacer que el estudiante hable puede ser un punto avasallante desde otras culturas, como lo expresa el anciano indio lakota en sus conversaciones con Kent Nerburn (1994, p. 66): “I remember one teacher telling me I needed to learn how to think. She really didn’t care about my thinking. She just wanted me to talk. She thought talking meant thinking. She was never going to be happy unless I started talking the second she called on me. And the longer I talked, the happier she would be. It didn’t even matter what I said. I was just supposed to talk” (“Recuerdo a una maestra diciéndome que yo necesitaba aprender a pensar. Realmente ella no se preocupaba por mi forma de pensar. Sólo quería que yo hablara. Pensaba que hablar significaba pensar. Nunca estaba feliz a menos que yo comenzara a hablar desde el momento en que dijera mi nombre. Y cuanto más hablara, tanto más feliz se ponía ella. No importaba lo que yo dijera. Sólo se suponía que debía hablar”). (Traducción propia). Aunque hay que tener en cuenta la diferencia fundamental en este caso: el niño pertenecía a una comunidad indígena que no compartía los valores, las costumbres y las ideas de la cultura occidental estadounidense; hoy en la gran mayoría de nuestros salones de clase no hay esta distancia cultural entre estudiantes y profesor.

Ese paradigma pedagógico que plantea el protagonismo del estudiante, de quien aprende sin un énfasis en la enseñanza tiene antecedentes incluso desde el siglo antepasado (*cf.* Abbagnano y Visalberghi, 2001), además de ser planteado por Not (1992, 2000) como *autoestructuración o enseñanza en primera persona*. Se pueden encontrar antecedentes desde corrientes pedagógicas en las que es primordial la libertad del alumno y el desarrollo cognoscitivo se considera como un enfoque accesorio, ya que prima la orientación autogestionaria y los alumnos presentan total libertad en materia de agrupación, de organización y reorganización, así como de gestión del grupo y de sus actividades, además de iniciativa y de palabra. El alumno es sujeto principal, nunca objeto, no hay intervención directa del profesor, quien no forma parte del grupo y renuncia a su papel de control, evaluación, clasificación, etc. El maestro es desde el exterior, un testimonio que está atento a evitar accidentes o incidentes con el medio, y un intermediario para disponer a los alumnos toda la documentación que pudiesen necesitar. En este paradigma es más importante favorecer el desarrollo de una personalidad libre que hacer adquirir conocimientos. Priman siempre las iniciativas del estudiante, el alumno y el grupo se autodirigen o codirigen, el aprendizaje es libre, la formación se da por descubrimiento e invención, importan más los métodos que los contenidos y el conocimiento se construye.

Esta manera de ver la relación pedagógica cala muy bien para épocas recientes que no están ajenas a que estén de por medio asuntos de política educativa y del marco economicista de la productividad en que se ha insertado la educación (*cf.* Rojas, s/p, Saviani, 1998), en el que lemas como el de aprender a aprender, que parecieran dejar de lado al maestro o prescindir de él, ayudan a suponerlo como un mero mediador o acompañante de un proceso formativo que muchas veces, el estudiante puede hacer por cuenta propia, dejando de lado la escuela:

Al designar el aprendizaje como la tarea central de la escuela, nos enfrentamos a una amenaza radical que proviene del interior. Después de todo, si la escuela realmente tuviera que ver con el aprendizaje, deberíamos demostrar que se aprende mejor, más o de un modo diferente en la escuela que fuera de ella. Y esto es cada vez más difícil de hacer. No sólo hay muchas cosas que se aprenden -mejor y más rápido- fuera de la escuela, sino que en la actualidad el aprendizaje ha pasado a ser algo que podemos y debemos hacer en todas partes (Masschelein y Simons, 2014, p. 74).

Esto indica que las aulas ya no son lugares de la voz y que hay crisis también por su ausencia en el aula, porque ya que no hay lugar para ella, siendo así mismo su desaparición, la que desencadena la desaparición del silencio como lo dice Larrosa (2008b), y, por tanto, de la escucha. En esa medida, la maestra P. Flórez (Ec8) dice que el asunto de la voz del maestro está mediado por posturas pedagógicas y tendencias curriculares contemporáneas que llevan a una pérdida y reducción de la voz del docente, ya que se ha realizado mucho la voz del estudiante y se ha acortado la del maestro:

[...] tiene que ver con [...] todo este movimiento constructivista, con el escuchar a los niños y que los niños son los que deciden y a veces nuestra voz no la hemos desarrollado, no la hemos experimentado, no la hemos vivenciado, ¿qué se yo? [...] porque nos hemos vuelto es activistas, hay que estar es haciendo y que los niños descubran y [...] acompañar más [...] es una cosa que también me ha inquietado [...] hemos perdido discurso [...] usted es un acompañante, entonces hemos perdido [...] lo que los filósofos griegos, Sócrates, ellos tenían voz [...] tenían preguntas y podrían crear esa conversación para conocer [...] yo por lo menos [...] me siento que no soy una gran conversadora, tengo interés en darle la voz a los niños, pero que yo no me pierda en ese intercambio [...] es más en función [...] de esos objetivos, de esas marcas que uno tiene de su educación [...]. Yo creo que yo me muevo en esos dos espacios de luchar contra [...] ese autoritarismo que el maestro es y poner una actividad y control disciplinario (Ec8).

Pero también es posible que la voz del maestro se esté perdiendo no sólo por las complejidades de estos tiempos que plantean nuevas subjetividades y le quitan espacio a la voz del maestro, sino porque el conocimiento ya no está sólo en sus manos (desde hace tiempo ya), y entonces, esta voz se ha agotado, se ha disminuido, se ha empequeñecido, está cada vez más reducida, convirtiéndose en una voz llena de fragmentos y de retazos, muchas veces, con muy poco que decir en sí mismo, no solamente en los espacios escolares, sino en los espacios universitarios, como lo plantea Paula Sibia (2015, p. 245):

[...] me doy cuenta que no se puede sostener una clase hablándoles a estos chicos durante dos o incluso tres horas, que es lo que duran las clases en mi facultad, por más interesante que sea el tema y por más fascinante que sea el profesor. Entonces inventamos recursos alternativos, usamos el PowerPoint y mostramos imágenes o videos, recurrimos a nuevos formatos de participación, tratamos de hacer que la cosa sea más divertida contando chistes

y desplegando otras gracias de ese tipo. Porque si no, no aguantan [...] De modo que algo pasó en el mundo y, muy particularmente, en nuestras subjetividades -no sólo en las de los alumnos-”.

En los tiempos que “corren” (literalmente) en la escuela y en muchos ámbitos educativos, es difícil posicionar temporalidades y espacios para transmitir el sosiego, el silencio y el escuchar en sí mismo. El hablar surge muchas veces espontáneamente, pero para escuchar es necesario detenernos y esperar. Quizás sí siga existiendo el silencio para callarse ante quien manda, ante quien tiene la autoridad, lo que no necesariamente implica una escucha real y voluntaria, contrario al acto de deseo que es el escuchar como se mencionó en una de las primeras partes de este capítulo.

La búsqueda de la escucha en el territorio escolar, nos indica como determinante que no hay una regla que indique cuál es el mejor camino para educar. Sin embargo, es indudable que lo que más educa, forma y construye es una voz, más que un documento, más que un texto. Escuchar la voz de alguien puede influir en la formación, incluso más que el verlo, como se daba en la escuela pitagórica evocada por Dolar (2007), Nancy (2015), Le Breton (2006) y Foucault (2002).

Sin embargo, también es indudable que en el terreno escolar ha sido la voz de los maestros la que más se ha escuchado (Mancovsky, 2011). Emilia Ferreiro (2003) lo plantea desde una vía problemática que pareciera evidenciar que no son los maestros que hablan demasiado los que más les gustan a los niños<sup>74</sup>. No se pasa por alto que resulta ser hoy una de las quejas más frecuentes de los estudiantes el que sus profesores no los escuchan, que sus voces infantiles o adolescentes pasan desapercibidas y que no haya conversación entre ellos.

Lo anterior es constatado por la maestra Y. Montaña (Ec4) en referencia a los estudiantes con los que tiene cercanía: “lo que hace que ellos no escuchen es precisamente el no ser escuchados”. Asunto que quizás ha contribuido en tiempos recientes, a la constante queja que conlleva ese círculo vicioso de no escuchas mutuas entre estudiantes y docentes

---

<sup>74</sup> Violeta, una niña de ocho años, expresa que le gustan: “los profesores que hablan poco, pero expresan mucho” (Ec9). Ella simplemente dice que lo que más le gusta del profesor que más recuerda “es que nos entiende, y tenemos un problema y nos lo resuelve” (Ec9). (Aunque en la investigación se acudió principalmente a las entrevistas conversacionales con maestros, fue inevitable no conversar con algunos de las niñas con las que se tuvo contacto).

que en ocasiones tratan de solucionarse con salidas como las que plantea la política educativa colombiana, tratando de darle relevamiento a tópicos como la “escucha activa”<sup>75</sup> (cf. SED, 2008), en la búsqueda de soluciones a las grandes problemáticas que se presentan en las atmósferas educativas institucionales.

Se sobreentiende que no se trata de defender el paradigma clásico (en el que el estudiante esencialmente escuchaba) sobre el más contemporáneo (que le da una relevancia preponderante a la voz del estudiante), porque tanto el uno como el otro tienen sus bemoles, aspectos a favor y sus aspectos en contra. Lo que muchas veces puede darse en la clase contemporánea es una mezcla de ambos paradigmas, un rango medio con múltiples posibilidades de aproximación pedagógica, ya que no se trata de entretener a los estudiantes durante dos horas de clase para evitar el aburrimiento; sino más bien de reconocer que profesor y estudiantes tienen la responsabilidad de cuestionar y comprender los temas que se están tratando y esto exige, por supuesto, la presencia de todas las voces con sus diferentes enfoques: la del profesor generalmente para aclarar y sobre todo para interrogar sobre lo aparente, lo consabido, lo aceptado, entre otros, y las voces de los estudiantes para pedir claridad, para cuestionar, para ejemplificar, para aportar, etc. Esto permite que haya un continuo de voces y silencios.<sup>76</sup>

Pero, más allá de lo anterior, en la búsqueda de la voz y la escucha en el aula, se cruzan varios aspectos que tienen que ver con lo paralingüístico, la lectura, el grito o el silencio. Aspectos todos que marcan el sentido vivo de las experiencias escolares en las que muchas veces lo evaluativo, a lo que la escuela le da tanta importancia y privilegio, queda en un segundo plano.

---

<sup>75</sup> Este término de escucha activa ha estado proliferando mucho en los últimos tiempos en este tipo de documentos institucionales (también se puede encontrar en documentos de autoayuda y emprendimiento). Debido, especialmente a las consideraciones que planteamos en el primer capítulo (cf. apartado: Entre el oír y el escuchar), vemos que no es necesario ponerle el adjetivo, ya que la escucha en sí misma es un acto no pasivo.

<sup>76</sup> Como lo señala Sergio Bolaños en asesoría académica del 17 de octubre de 2018. Esta especie de *construcción colectiva* que emerge está muy a tono con las aproximaciones sobre la *conversación* que se plantean en el capítulo III.



*La voz en el aula: el escuchar de los estudiantes*

[...] yo no quiero un maestro que se hace el bebote, pero se niega a escuchar. Hablan, hablan, hablan, no escuchan nunca.

**Emilia Ferreiro (2003)**

El territorio escolar cargado de voces, sonidos y ruidos encontrándose y desencontrándose, repara más en la voz que en la escucha. Aunque este olvido no es exclusivo sólo de la escuela, generalmente, la voz del maestro representa aquello que tiene mayor contenido, significado, fuerza y poder, y hay una tendencia a detenernos más en el significado que en el sonido de la voz en sí misma (*cf.* Dolar, 2007).

Así, la docente A. Gómez (Ec10) dice que su voz es fuerte, lo que le ha ayudado mucho en el manejo con los niños. Fortaleza que se debe a que ella hizo teatro durante 17 años y esto le ha permitido tener una voz que “no necesita de micrófono” (Ec10). Ella admite que, aunque su voz es enérgica, no se le oye gritar y aclara que este manejo de la voz “sí incide en el comportamiento del grupo”, sin que “se les falte el respeto a los niños”, ya que implica presencia, aquella que permite que los niños se acomoden, sin necesidad de que se les diga nada, relata la maestra en mención.

Incluso en las situaciones de dificultad de la voz que suelen sucederles a los maestros<sup>77</sup>, los niños pueden callarse sólo con la actitud del maestro, sin necesidad de decirles nada o sin darles ninguna instrucción u orden, como dice A. Gómez (Ec10): “últimamente con la dificultad que tengo de voz, pero gracias a eso también, he mermado el tono [...] he logrado con mi actitud, que se callen. [...] con mi presencia ya yo logro que me atiendan”.

Esta presencia también representa una actitud, que se da en principio, por el tono de voz, primera invitación al tema que merece ser escuchado como alude A. Vinazco (Ec6):

[...] si yo veo que todos me están mirando es porque mi tono de voz es agradable [...] Definitivamente, la actitud de la maestra tiene que ver mucho para que todos me escuchen porque si uno está de mal genio, si uno tiene una actitud, por ejemplo, un poco desafiante con

---

<sup>77</sup> Uno de los aspectos, por los cuales el maestro usualmente sufre por problemas de salud tiene que ver con su voz. Aquella que se desgasta, aquella que, de tanto uso, altera las cuerdas vocales. La voz que representa la corporalidad del maestro y que no puede ser ocultada como en los tiempos milenarios de Pitágoras.

ellos, los niños saben leer mucho, mucho, el aspecto [...] de la maestra. Pero si una maestra está con esas ganas de que el niño aprenda, de pronto [lo motiva] con ciertas palabras inclusive que [lo] hagan reír. Yo a veces uso palabras que los hacen reír (Ec6).

Pero la actitud, la presencia, el tono de los maestros son únicos y singulares, no hay estereotipos al respecto para indicar cuál es mejor que otro y con cuál se aprende más o a cuál se escucha más. Así, J. D. Medina (Ec5) dice que una voz fuerte y llena de energía sí es necesaria por lo menos, para su caso:

[...] en cuanto a mi postura, o sea como profesor [...] para mí es fundamental. Sí, es muy cierto que hay maestros que no tienen necesidad de hablar fuerte, de que tienen un tono de voz plano por decirlo así, [...] a veces es tan agradable escucharlos [aunque] no sé si tanto en el ámbito escolar [...] Porque vivimos en unas dinámicas actuales en las que los niños pues son muy activos [...] y ellos necesitan energía de alguna forma [...] en lo que se les habla, en lo que se les propone [...]. Por eso digo que es tan importante el ser activos con ellos [...] que tu voz, tu postura corporal demuestre eso, energía, entonces para mí, digamos que, si yo hablo pasito, no es tanto el gritar, pero si yo asumo un tono de voz muy bajito, si yo soy plano con ellos en mi forma de moverme en mi interactuar, creo que así ellos lo toman y a mí no me funciona. A mí particularmente no me funciona por eso es que yo le doy como mucha onda al tema de la voz, a la dinámica vocal.

Pero este no es el caso de algunos maestros. Al contrario, con aquellos que no tienen una voz recia, fuerte e imponente, aparentemente, no se logra impactar, ni cautivar ni hacer que el estudiante preste atención inmediatamente. No todos los maestros hablan con las características de fortaleza e imponente de la voz que se desea siempre en el terreno escolar. Algunos maestros, muchas veces, se ven opacados por la acción tenue y la suavidad de su voz, aunque precisamente esto también los lleva a buscar estrategias para no pasar desapercibidos y marcar una singularidad que también aliente la escucha, como lo expresa la maestra Y. Montaña (Ec4):

[...] los estudiantes saben que yo siempre tengo un tono de voz muy suave, sí, que para hablar necesito estar dispuesto también a escuchar al otro [...]

[...] creo que yo nunca había sentido el problema del lenguaje que tengo tan fuerte, sino hace año y medio cuando empecé a trabajar aquí [...] porque, bueno, una de las experiencias que

tuve, recién llegué, era precisamente [...] que los chicos me decían profe ¿usted por qué habla así de raro, es que usted viene de la Costa o de qué otro lugar viene? [...] yo les explicaba que era que yo había tenido un frenillo que no había sido tratado pues con las terapias de lenguaje y pues que había ido mejorando a raíz de la escucha de mi propia voz.

En la conversación sostenida con la maestra Montaña (Ec4), surge una semejanza sobre lo que le sucedió a Celestin Freinet, ya que debido a que quedó lisiado en la Primera Guerra Mundial, se esforzaba mucho en hablar a los niños y manejar la voz desde la tarima acostumbrada para que los maestros hablaran a sus estudiantes (cual sacerdote predicando desde un púlpito). Así, Freinet, no tuvo reparo en bajarse de la tarima, acercarse a los estudiantes, hablarle al oído a cada uno o por pequeños grupos y generar una pedagogía basada en la interacción cooperativa, conversacional y cercana (*cf.* Legrand, 1993).

La maestra Montaña (Ec4) también hace alusión a la voz como instrumento musical, que toca ciertos acordes y se inclina a despertar ciertas sensibilidades:

[...] más que un tono alto de voz es como empleo mi voz como un instrumento, puedo decir como haciendo la analogía con un instrumento musical donde tengo que tocar ciertas notas musicales para llegarle al público y eso hago con mis estudiantes. Entonces, en mi trabajo en el aula de clase lo que hago es utilizar diferentes tonalidades y ritmos que les permitan a ellos estar muy atentos de la clase, y más, cuando la clase se torna un poco densa debido a las temáticas [...] lo que hago es jugar con eso, con mi voz [...] haciendo como estrategias pedagógicas, como narrando una anécdota de la vida personal o un chiste o un dicho de los jóvenes o alguna actividad para que ellos también vayan como descansando de la monotonía de la voz que hace que uno realmente se distraiga y realmente no quiera poner atención y por ende, escuchar.

Más allá de las características del sonido de la voz, los maestros con los que se conversó reconocen como indiscutible y evidente el interés genuino por el otro para que sea validado, escuchado y reconocido. Los niños atienden aquello que se sabe gestualizar, se sabe narrar, se sabe contar, aquello que se sabe decir enfáticamente, sin necesidad de repeticiones prescriptivas del deber ser o cantaletas vacías.

Por ello, la voz así manejada, también puede ser un elemento lúdico que acompaña el cuerpo que, con ayuda de los gestos, de las miradas, proporciona salidas para quitar tensiones

en las atmósferas escolares generalmente cargadas de obligaciones y órdenes. Se puede usar de manera espontánea, flexible y cercana a los niños, como lo expresa la maestra T. Ospina (Ec11): “yo voy hablándoles y para darle una respuesta de ellos hablo con otras voces, hablo como ellos hablan, entonces les da risa obviamente, porque pongo la voz de la niña como es y respondo a cosas como ellos responden”.

En líneas generales, teniendo en cuenta este detenimiento en la voz del maestro, Mancovsky (2011) recuerda que:

Mediante explicaciones, consignas, correcciones, órdenes, retos, felicitaciones, consejos, bromas, ironías, comparaciones, expresiones de aliento y entusiasmo, la palabra del maestro se despliega en el interior de la clase constituyendo un discurso singular. Así, se configuran modos personales de hablar que aparecen entre silencios, gestos y expresiones de enojo, alegría, placer, disgusto. De esta manera, va tomando cuerpo un modo particular de dirigirse a los alumnos que, a lo largo del tiempo, va consolidando un estilo [...] por el cual, cada docente llega a ser reconocido en la cultura institucional de una escuela por los alumnos, sus colegas y también las familias: “el que explica bien”, “el que vive gritando”, “el que te alienta y te ayuda”, “el que te escucha” (p. 12).

Las voces de los maestros siendo generalmente las que se colocan por encima de las voces de los estudiantes, han imposibilitado muchas veces, el conversar. Pero, aunque la palabra del maestro ha tenido el “poder de prohibir, obligar, limitar, retacear [también ha tenido] el poder de aventurar, confiar, ceder, escuchar” (Mancovsky, 2011, pp. 12-13), a pesar también de la mencionada y evidente *pérdida* de la voz del maestro en tiempos más recientes (*cf.* Ec8).

Así, vemos que el estilo de algunos maestros es el de realzar su voz (incluso repitiendo e incitando a la memorización), y formando en sí mismo. Asunto que, por demás, funciona, y lo que funciona pareciera no tener objeción. Las voces de algunos maestros se sazonan con la claridad y la precisión con que dan sus explicaciones, conformando así, una forma de ser docente que aún trasciende y llega a los niños, a los padres y a los mismos colegas a través de la seguridad y la fortaleza que irradian. Esto no invalida, sin embargo, aquellos otros estilos docentes que, siendo más abiertos y progresistas, acuden a prácticas menos ortodoxas en una permanente búsqueda de la voz de los estudiantes, incluso por encima, de su propia voz.

El llamado sobre la voz del maestro, en suma, tiene que ver con una singularidad que se representa en la propia voz, de la cual no podemos prescindir, como no podemos prescindir del cuerpo, por eso es imposible fingirla, farsearla, hacerla ajena porque no podemos ser la voz del otro. Sabiendo de antemano que no puede ni se trata de resaltar una voz sobre otra, ni la forma o el estilo docente de unos sobre otros (*cf.* Introducción del presente trabajo), sí se puede asegurar que cada singularidad de los maestros consigue tener un lugar de encuentro común en la presencia y la voluntad efectiva de escuchar, como un argumento irrefutable, como una actitud necesaria (*cf.* Ec1, Ec2, Ec3, Ec4, Ec5...).

### *El escuchar de los maestros*

[...] “quienes escuchan casi hablan en nosotros, y [...] en cierto modo nosotros aprendemos en ellos lo que les enseñamos”: verdad educativa altísima [...]

**Abbagnano y Visalberghi**

Una de las problemáticas o falencias percibidas en el ámbito escolar es que no todos los maestros escuchan a sus estudiantes, siendo esta una de las grandes quejas de los niños y los jóvenes. Los adultos muchas veces piensan que lo que ellos dicen es vano y carece de importancia, negándose a escucharlos y suponiendo que sus opiniones son infantilismos y trivializaciones, como dice T. Vallejo (Ec1)<sup>78</sup>.

En esa misma línea J. D. Medina (Ec5) dice que la idea generalizada de los maestros que trabajan con niños pequeños es que “difícilmente los escuchamos a ellos porque estamos acostumbrados a que no tienen mucho qué decirnos”. Esta, sin embargo, no es una posición generalizada, como lo demuestra A. Vinazco (Ec6), para quien escuchar a los estudiantes ha sido posible y le ha permitido inclinar su currículo cuando sea necesario a los temas que les interesan a los niños:

---

<sup>78</sup> Como también lo podríamos confrontar con Pennac (2008).

[...] se nos olvida que de pronto los niños pueden preguntar cosas que a ellos verdaderamente les interesan, no sólo lo que me interesa a mí. Entonces ahí hay un choque porque no nos interesa lo que al niño le gusta, sino simplemente que aprenda, pero debemos es mirar como ese aprendizaje [se puede llevar] más hacia lo que a él le gusta [...] ¿qué hacer para que verdaderamente haya un gusto por la educación?

En ese sentido, los maestros que conciben escuchar a sus alumnos mientras hablan o se explayan en el aula de clase, los ayudan a través de palabras que inducen y entusiasman, incluso pueden utilizar su silencio como un activador que incide en la expresión oral de sus estudiantes y que les estimula en la capacidad de escuchar y recibir. Pero para esto no se debe tener apuro en ningún entorno escolar ni extraescolar, ya que muchas veces, sin necesidad de decir, ni dar consejos, ni recomendaciones, ni prescripciones o instrucciones, el otro puede llegar solo a donde el maestro quiere que se llegue, lo cual puede ser mucho más gratificante<sup>79</sup>.

Los maestros que escuchan a sus estudiantes tienen de antemano preestablecidas este tipo de actitudes, lo que estimula a los estudiantes a leer, a participar, a intervenir, además de de asimilar y validar la palabra misma del maestro:

Ellos se sienten incluidos, se sienten reconocidos al ser escuchados. Y para mí, igual. Para mí es muy bonito [...] Uno habla muchas cosas en un salón de clases y con el tiempo en las interacciones que ellos hacen, en los comentarios que ellos hacen, uno se da cuenta que ese comentario está constituido a partir de lo que yo en algún momento les llevo a decir [...] eso tal vez podría parecer vanidad [...] algo de lo que yo digo ellos lo escucharon y lo asumen ahora y lo expresan [...] me escucharon en algún momento lo que yo dije y ahora es su voz la que lo está expresando porque sintieron que está bien lo que yo dije y ahora lo tienen en cuenta (Ec1).

Así, vemos que es en la escuela, donde la voz sigue siendo el primer rasgo para generar atención. La palabra hablada y la palabra escuchada parecieran seguir cursos disímiles siendo esta última, menos reconocida y más inadvertida, como se recuerda con R.

---

<sup>79</sup> Reflexión surgida a partir de la conversación sostenida con la profesora Paulina Grossi en la ciudad de La Plata (Argentina), el 1° de junio de 2018. Ella añade que “Lo que pasa es que hay que esperar, es como el que pesca, es como el arte de tirar la caña y te quedas esperando con una buena carnada. Entonces es como ahí, qué le digo a esta persona que le sirva, o qué no le digo y la dejo hasta volverla a ver, si vos no te apuras con la interpretación a veces la persona llega sola”.

Rodríguez (Ec3): “escucha [...] uno no lo tiene presente [...] en mi experiencia personal, yo he tratado un poco de generar esas situaciones en el aula, [...] uno [...] rescata un docente o dos que busquen generar esos procesos de escucha”.

La maestra Rodríguez (Ec3) dice que está tan arraigado en la escuela el sólo escuchar para seguir normas en los más pequeños, que estos quedan desconcertados cuando se les ofrecen posibilidades abiertas de recrear y de plasmar con libertad sus impresiones (por ejemplo a través de un dibujo), ya que preguntan a la maestra sobre qué hay que dibujar, qué hay que hacer, qué hay que escribir porque dice ella, la escuela ha enseñado a seguir instrucciones y a obedecer, pero no a escuchar y no a escucharse a sí mismos: “los más pequeños son los menos escuchados [...] solamente obedecer, realizar instrucciones y ya” (Ec3).

Esta obediencia cobra el sentido de *mandar callar* por parte de quien tiene el control de grupo para que se preste atención, y es un tema que viene desde el pasado en el mundo escolar como lo dice J. D. Medina (Ec5):

[...] siempre nos enseñaron usted haga caso y no pregunte [...] muchas veces nos enseñaron a recibir las órdenes, a obedecer, pero [...] a no cuestionarlas [...] generalmente, el niño escucha al adulto [...] eso es lo que más pasa. El papá siempre les habla a los niños: ‘usted escúcheme’, ‘usted hágame caso’, ‘usted no me pregunte’, ‘usted no me cuestione’, y la escuela históricamente ha sido eso [...] el niño [...] tenía que hacer caso todo el tiempo [...] en ese sentido como que [...] no nos enseñaron a escuchar [...].

El maestro en mención plantea que la escucha es una interacción bidireccional, de doble vía (como también lo dicen Lenkersdorf, 2008 y Gutiérrez, 2017), ya que implica una dinámica en la que el estudiante participa activamente y hay una escucha puesta en juego que señala un avance de lo que se está diciendo, dando rumbo a un entendimiento conjunto a través de la escucha. Esto señala que no es simplemente la orden de *haga caso*, ya que “instintivamente uno lo hace, después uno analiza y dice [...] ¿qué fue lo que yo hice?” (Ec5).

Vemos que el obedecer al que se hace alusión no es el mismo obedecer a través de la escucha, sobre el que reflexionan Dolar (2007), Blanco y Sierra (2015)<sup>80</sup>, o Lenkersdorf (2008), ya que la obediencia estaría en consonancia con el atender y estar presentes en el escuchar, siendo un acto de voluntad y de disposición que no implica consecuentemente el sólo obedecer para seguir instrucciones de quien tiene la voz superior.

Sin embargo, a pesar del cuestionamiento sobre la escucha como un proceso direccionado sólo para recibir instrucciones o callar para obedecer, el acto de la escucha sí puede ser posible en la escuela como experiencia real que se aprende y que es posible alimentar, como lo explica R. Rodríguez (Ec3) teniendo en cuenta a algunos profesores que la formaron:

[...] en esa calidez y ese amor por su profesión y por los niños, también tenían esos momentos de escucha con ellos, tenían esos momentos en donde se sentaban y escuchaban y conocían esos niños

[...] cuando llegué a ejercer [...] aprendí que realmente es importante escuchar así sea al más pequeño o al más grande, en el salón tuve niños desde cinco años [...] hasta nueve, que estaban aprendiendo [...] o diez años.

[...] en lo que he venido en mi experiencia haciendo, es fundamental escuchar a los niños, no escucharlos solamente en cómo es ese proceso de aprendizaje y de evaluación frente a si aprendió o no aprendió, sino más escucharlos de su vida diaria, de su cotidianidad, he tenido muchos asuntos, digamos, particulares con los niños en donde he logrado descubrir, no solamente la escucha [de ellos] sino también a sus propias familias.

Porque escuchar en el ámbito escolar implica algo más allá de lo cognitivo, del intelecto, de los procesos de aprendizaje y enseñanza, explica Rodríguez (Ec3). Tiene que ver con el observar<sup>81</sup> y el escuchar a los niños en el aula, ya que ante ciertas actitudes y comportamientos de ellos sólo queda la indagación a través del escucharlos, lo que genera

---

<sup>80</sup> Recordemos que Dolar (2007) y Blanco y Sierra (2015) se sustentan en lo etimológico para hacer esta reflexión.

<sup>81</sup> Nótese la importancia que se expresa aquí sobre el observar. Ver y observar aquí estarían en un plano complementario al escuchar; no estarían en un plano opositivo o distractor, como se señala en el apartado *Oralidad: voz, escucha y silencio*, en el que se muestran algunas diferencias entre los procesos de la vista y el oído desde Walter Ong (1987).



muchas posibilidades en diferentes escenarios y “contextos en los que ellos pueden hablar un poco más desde lo que realmente son y quieren ser, o de lo que nos ocurre a diario” (Ec3).

El escuchar también, por parte del maestro conlleva de por sí, el ser escuchado por el estudiante en un acto recíproco que involucra las palabras, las voces y los cuerpos: “da satisfacción saber que te escuchan, que te están atendiendo en muchas situaciones y que hay un proceso recíproco de escucha” (Ec3) dado especialmente cuando el maestro también escucha<sup>82</sup>.

El poder hablar, el poder participar es un efecto producido por el maestro que atiende y escucha las voces de los niños. Aunque a veces, el exceso de participación causa en ellos dispersión, falta de atención, grupos aislados que discuten, desorden, desgaste del profesor (*cf.* Ec8, Ec5), y es indudable que el maestro no puede escucharlo todo y no puede escuchar siempre, como tampoco lo puede el estudiante.

Como señalábamos anteriormente, esta es una de las épocas en las que los niños y jóvenes se desbordan en su discurso en el ámbito escolar, ya que nunca habían hablado tanto como en los tiempos contemporáneos (*cf.* Foucault, 2002 y Chambers, 2007). Sin embargo, siguen existiendo, por diferentes factores, aquellos niños silenciosos, callados, tímidos de los cuales, muchas veces, no se conoce ni se reconoce su voz ni lo que piensan. Ante esto, algunos maestros como T. Vallejo (Ec1), plantearon el tipo de acercamiento que hacen con estos niños:

[...] uno ya reconoce quién es el que habla y quién es el que no habla, entonces generalmente, cuando estamos en ese tipo de conversaciones, yo dirijo preguntas [...] a ellos directamente, a los que casi no hablan. Me he cuestionado [...] porque los chicos se paralizan, no saben qué decir, en muchas ocasiones, ni siquiera me responden. Se quedan callados y ya. Entonces yo [...] dinamizo la conversación hacia otro lado, la clase hacia otro lado, pero sí intentando [...] integrarlos, a partir de preguntas dirigidas específicamente a ellos, y también y ahí sí, con mi voz, darles seguridad. Y al integrarlos a la conversación, ser muy asertiva en afirmar que lo que ellos dicen y piensan está bien. Siento que es darles esa seguridad, porque muchos chicos que no participan [...] piensan que lo que dicen está mal, que se van a burlar de ellos.

---

<sup>82</sup> Violeta (8 años) dice que ella escucha las voces: “que en serio, les ponen atención a los niños” (Ec9), asunto que está en consonancia con la reciprocidad en mención.

Entonces ahí el papel del profe es muy de darles ese piso [...] para que ellos se sientan muy seguros.

En este punto no estamos planteando el valor que le hemos concedido al silencio, un valor, por cierto, que no se puede apreciar en todas sus aristas desde aquí. Hay la necesidad de abrir una puerta que muestre que tal vez es en el ámbito escolar donde muchos niños pueden expresarse libremente. La posibilidad de escuchar a un niño implica también ir más allá de lo que se oye, observar y tratar de entender cualquier manifestación que denote que no sólo la voz habla, sino el cuerpo, la mirada, los gestos o el mismo mutismo y lo que se expresa en el silencio.

### *La escucha de lo inaudible*

Implicarse es lo que permite escuchar aquello que va más allá de las palabras. La conversación más interesante se da con todo el cuerpo, no sólo con las palabras que emite la boca. A través de lo que pasa y de lo que se va sintiendo, se pueden comprender los mensajes del cuerpo. La escucha es ante todo una escucha del propio cuerpo y del cuerpo del otro, lo que requiere de poder hacerse silencio, ya que este sólo existe cuando cada uno lo hace, cuando se acallan las propias palabras, y en el reposo y en la calma se trata de escuchar<sup>83</sup>.

La mayoría de la comunicación es no verbal y demuestra que la escucha es un proceso activo, que requiere de atención no sólo a través de lo audible, sino también a través del contacto visual, de los sonidos no verbales, de los silencios, de las pausas, del tono de la voz o de las posturas corporales; lo que lleva a que haya que observar los elementos paralingüísticos que encierra este tipo de interacción (Valles, 2002).

Un niño siempre manifiesta verbalmente o de otras maneras, lo que piensa, como dice J. D. Medina (Ec5), por lo que el maestro debe ser un hábil lector de indicios lingüísticos y paralingüísticos. Ya que percibir y escuchar no son evidentes; el profesor tiene que ser una “persona dotada de alta percepción [...] no por una cuestión de don o porque [se] haya nacido

---

<sup>83</sup> Reflexión que surge desde las palabras de la maestra Paulina Grossi (quien es ciega), en conversación académica el 1º de junio de 2018 en La Plata (Argentina). Al respecto también se puede acudir al apartado *La inexistencia del silencio*.

con ese talento [...] es algo que se desarrolla [...] en la medida en que los niños y las niñas realmente me importan” (Ec5). Este tipo de elementos no enunciados oralmente son necesarios de ser observados, sobre todo, cuando se trabaja con niños que aún no manejan la expresión oral claramente, como lo dice el maestro en mención:

[...] nosotros no sólo hablamos con la palabra audible, sino que nuestro cuerpo habla, la forma en que miramos habla, tenemos un sistema de lenguaje kinésico o proxémico también, que todo el tiempo comunica algo [...] tu mirada comunica algo [...] tu intención, tu forma de las manos, todo eso, me está comunicando algo [...] Y también es importante para que el docente sea escuchado [...] nosotros como docentes tenemos que tener una conciencia corporal [...] porque es que cuando uno se para en un auditorio, no es lo mismo que yo esté sentado y con flojera, lea las diapositivas, a que yo me pare y module un tono de voz adecuado, que hable más suave, que hable más fuerte, que abra los brazos, que mire, que me acerque, que me aleje. Todo eso está haciendo algo [...] Y eso hace que te escuchen.

Así, el escuchar y la observación van de la mano cuando se trabaja con niños de primera infancia, porque al estar iniciando sus procesos de lenguaje, se tienen otras manifestaciones que no son propiamente las lingüísticas. El maestro requiere otro tipo de escucha que vaya más allá de lo oral, de lo audible, una escucha que atraviese y descifre lo no verbal, lo gestual, las actitudes y aquello que no tiene una representación en las palabras, como expresa R. Rodríguez (Ec3).

Educar en los niveles iniciales, según J. D. Medina (Ec5), requiere de un profesor:

[...] dotado de alta percepción para saber cuándo un niño tiene hambre así no hable [...] cuando el niño está comunicando alguna inconformidad [...] cuando [...] el niño necesita un abrazo [...] cuando yo sé que el niño necesita una palabra de afecto, aunque no me esté hablando propiamente en el lenguaje verbal como lo usamos nosotros, sino en un plano viso gestual [...] en un plano kinésico, si se quiere, o proxémico [...] es el leer la mirada de ellos, es leer el llanto, a mí me impresiona cuando ese llanto es de hambre (Ec5).

La escucha de lo no audible también implica el contexto y cómo hay comunicación en él, en donde el movimiento, el cuerpo y lo que no dice la voz representan actos y comportamientos. Por ende, el tema del cuerpo y de la corporalidad necesita incorporarse en

todas las clases porque irradia diferentes niveles o complejidades en el lenguaje, expresión y comportamiento de los niños, manifiesta la maestra Rodríguez (Ec3).

Lo paralingüístico, lo no enunciado, lo que dicen los gestos, las miradas, las posturas, los silencios y en general, el lenguaje del cuerpo, definitivamente no pueden escapar a la voz y a la escucha, convirtiéndose en parte difusora de mensajes que muchas veces son más dicientes que lo enunciado (*cf.* Ong, 1987). Como se dijo anteriormente (ver: pie de página 72), si bien hay un carácter opositivo entre el ver y el oír, aquí estarían en un plano necesariamente complementario, ya que un ejercicio de observación (sin juzgar), contribuiría a escuchar más y mejor, o, se convierte en sí, en otra forma de escuchar.

Esta forma de escucha se expresa contundentemente a través de lo corporal: “uno está hablando con todo el cuerpo” (Ec7), puede representar también brusquedad, agresividad, se puede gritar a través de las manos, de los gestos, de las posiciones, de las distancias, de las miradas que retan, que discriminan y que muchas veces enuncian más, que las mismas palabras como si fueran “gritos sordos” (Ec4), que también pueden aturdir y cortar la comunicación tal como los gritos audibles como lo referencia la maestra Y. Montaña (Ec4):

[...] tengo mi voz tan suave [...] mis estudiantes me comentan, “profe es que usted no nos lo dice con su voz, nos lo dice con su gesto, con la expresión de su cara”. Entonces también es eso, como las expresiones del rostro a veces son más notables, son más dicientes que la misma voz, la voz que aterriza, la voz que distancia, la voz que grita, aturde, corta la comunicación, ¿sí? Y para ellos, que yo grite es que suba un poco más el tono de mi voz. Entonces, realmente en mis clases no se siente, o no utilizó ese tipo de estrategias, pero sí utilizo aquellas que tienen que ver con el cuerpo [...] creería que la mirada fija, que el mismo silencio, el mismo callarse [son formas] de demostrarle a los estudiantes otro tipo de inconformismo por el comportamiento de ellos, que el mismo grito.

Con todo lo anterior vemos que hay cosas que son imposibles de decir, pero esto no imposibilita que también se puedan escuchar. Generalmente prima lo que conduce a una escucha de lo audible (no sólo en los entornos escolares), porque la predominancia está en lo que emite la voz, aquella que siempre será a la que la escucha se doblegará con mayor intensidad. En esto no se puede dejar de lado el paso previo (¿o más bien primitivo?, ¿acaso el origen de lo audible?), el primer síntoma para llamar la atención atado a la voz: el grito.

## *El grito*

Hay que agradecer a los que no gritan. A los que sin gritar, también padecen. Y se enamoran.

**Carlos Skliar (2012)**

*El grito*, famoso cuadro de Edvar Munch, representa a alguien que emite un grito desesperado y se lleva las manos a sus mejillas en señal de zozobra. En ese cuadro hay todo un contexto y un mensaje trascendental aliado a la angustia existencial y a la soledad que emerge en épocas contemporáneas. Podemos acudir a Jameson (citado por Skliar y Téllez, 2017), quien señala que el contenido gestual de la obra de Munch

[...] es su propio fracaso, puesto que el dominio de lo sonoro, el grito, las vibraciones descarnadas de la garganta humana, es incompatible con su medio (como queda subrayado por la carencia de orejas del homúnculo representado). Pero incluso, este grito ausente nos coloca de forma inmediata ante la experiencia aún más inaudible, de la atroz ansiedad que el propio grito debería ‘expresar’. Sus ondas se inscriben en la superficie pintada, en forma de grandes círculos concéntricos en los que la vibración sonora deviene finalmente visible, como en la superficie del agua, en una regresión infinita que emerge del que sufre para convertirse en la geografía misma de un universo en el cual el propio dolor habla y vibra, materializada en el ocaso y en el paisaje (p. 45).

El cuadro de Munch es quizás una de las pocas representaciones visuales de lo sonoro, que a través de un grito, impactan y logran transmitir la desesperación, el dolor, la violencia o el sufrimiento. También podría ser visualmente, la manifestación extrema de la voz, que se hace perceptible y significativa en una frontera que se ve y no que se escucha, ajena paradójicamente, a la naturaleza del grito en sí mismo. Naturaleza que tal vez en una etapa inicial, pareciera instalar el grito como el origen de la voz, lo prístino, lo más primitivo de esta (cf. Abascal 2002), que se muestra anterior y, aparentemente, en franca oposición al silencio, el que pareciera a su vez, lo que más requiere trabajo y esfuerzo. El grito, al contrario, quizás como cualquier pulsión, se opone al contenerse y no escapa a lo que envuelve lo humano en sí mismo.

Pero también el grito y el silencio están hermanados. El silencio puede ser el grado extremo del grito (cf. Y. Montaña, Ec4) y, a través de una inherencia imperceptible, el uno y el otro se definen. En ese sentido, Le Breton (2006) dice que el grito “nunca está lejos del

silencio: son dos formas similares de expresar la insuficiencia del lenguaje” (p. 184)<sup>84</sup>, por lo que son más correspondientes con el cuerpo, que con la palabra en sí.

En un ámbito como el de la escuela, la expresión oral constante del maestro en el aula hace que la voz sea su principal herramienta, su mayor registro, su más importante fuente de quehacer y el canal utilizado para enseñar. Pero no sólo aquella que explica y describe, sino también aquella que sube y baja, que suspira o ríe, que se pausa, que se afana, que se agudiza, que se intensifica, que grita. Una voz unida a un cuerpo del que no se puede desprender, que marca una forma de mirar y una forma de escuchar. Una voz que es causa tal vez, del síntoma más grave: el de exagerarla, el de perderla, el de abusar de ella...

El grito puede estar unido al silencio en los entornos escolares, cuando al alzar la voz se antepone la autoridad de muchos docentes (Montaña, 2015). En ese sentido, L. Parra (Ec7) expresa que:

[...] en el momento mismo que tú estás en el aula, antes de lograr la conversación hay que garantizar cierto silencio, entonces es un silencio que debe anteceder a la escucha. Lo ideal es que este silencio debería ser concordado, es decir, pues que haya un acuerdo para que se dé. Pero generalmente, el silencio debe lograrse mediante estructuras autoritarias [...] como el grito o la demostración de más fuerza [o...] ya sea por diferentes medios de dominación como la nota, etcétera.<sup>85</sup>

El grito se ha incorporado por los maestros a sus prácticas como una herramienta supuestamente “eficaz” para que se preste atención inmediata, pero no ha sido garantía para que esta sea una atención sincera, dispuesta ni lograda con esfuerzo. El grito ha dado licencia a la violencia y al irrespeto, como lo señala J. D. Medina (Ec5):

[...] el hecho de que a ti te griten es un irrespeto [...] ¿a qué ser humano le gusta que le griten? A nadie [...] uno grita, de pronto [y los estudiantes] pueden hacer silencio, pero eso no garantiza que te estén respetando realmente. Eso no te garantiza que realmente te están escuchando [...] aparentemente te funcionó, pero más allá de eso no sabemos qué tan efectivo fue.

---

<sup>84</sup> El autor en mención, desde una perspectiva antropológica ilustra que cuando el sufrimiento no cesa, en caso de muerte, por ejemplo, el grito y el silencio se emparentan profundamente.

<sup>85</sup> Las dinámicas en que se relacionan el grito, el silencio y la calificación punitiva, son también referidos por Meirieu (1998). Para más información, se puede acudir al Cap. IV, en el apartado sobre evaluación.

Pero también el grito es parte común de los estudiantes que lo utilizan muchas veces como mecanismo de defensa contra quienes ejercen el poder, como lo dice L. Parra (Ec7), refiriendo los casos de estudiantes que le gritan a uno que otro profesor desde lejos, o por la espalda, demostrando algún inconformismo o burla. Así, hay una oposición con la voz cara a cara, en donde el estudiante puede manejar cierto tono, y otro tono es el de lo que “podríamos llamar [...] una voz por detrás y [...] es el hecho de gritarle al otro lo que no pudimos decirle en el encuentro de los rostros, ¿no? Que es lo que se maneja mucho en política” (Ec7).

En ese sentido, el grito no es reflejo fiel de la escucha o de que se quiera recibir del otro, es tal vez, el llamado de atención más desesperado sobre sí que no se expresa sólo a través de la voz, sino a través de todo el cuerpo, el que también puede gritar: manos, ojos, posturas, miradas, etc. (cf. Ec4). Sin ser nada ajenos a la escuela, se percibe muchas veces, la carga que los gritos manifiestan, yendo y viniendo entre los docentes y los estudiantes, como lo dice A. Vinazco (Ec6):

Sí hay gritos. A veces toca...

[...] a veces cuando los niños llegan de una clase [...] yo espero a que se acomoden, pero pasa el tiempo y no se han acomodado, entonces toca levantar la voz fuerte. Se escucha mucho el grito cuando los niños salen de clase [...] gritando de una manera impresionante [...] no sé si [están presionados], pero [...] ellos gritan, pasan por los salones gritando, ellos no caminan, ellos gritan y corren [...] mucha bulla también se escucha en las horas de descanso [...] Definitivamente yo como que ya me relaciono con el grito, y eso [...] afecta el oído también [...] Claro está, que cuando ya estamos en las aulas de clase, pues cada uno está en su clase. Pero sí, toca a veces levantar la voz, a veces toca gritar (Ec6).

En esa misma línea, J. D. Medina (Ec5) dice que el grito, como manifestación de autoridad y de castigo, es algo usual en las instituciones educativas, y aunque este grito punitivo no va con sus prácticas, “no quiere decir que no lo haga, porque sí hay momentos en que te desesperas y gritas, y hay momentos en que sí, en que [los niños] mismos pareciera que quisieran que tú gritaras para que te crean” (Ec5).

¿Oye o escucha el maestro y los estudiantes cuando gritan? Pareciera que, sobre todo, no se escuchan a sí mismos porque si esto fuera así, simplemente no se tendría necesidad de

gritar. Sólo se oye algo que causa la reacción inmediata de gritar, pero no se escuchan las consecuencias del grito. Así, algunos maestros incluso, tratan de incorporar el grito a sus prácticas como un ‘recurso pedagógico’, tal como lo refiere R. Rodríguez (Ec3) haciendo alusión al relato de una de sus docentes en la universidad: “había quedado sorprendida por alguna profe que gritaba todo el tiempo a los niños [...] y que [esta...] le había [preguntado] que porqué gritaba, y ella había dicho que es que había algo que se llama la ‘pedagogía del grito’” (Ec3).

En efecto, en algunas prácticas se ha naturalizado tanto el grito que pareciera ser una “estrategia pedagógica” tan aceptada que el maestro que no acuda a ella puede no considerarse apto para estar en el rol docente, como lo relata J. D. Medina (Ec5):

[...] no te creen que eres profesor [...] como profesor a mí me lo han dicho, inclusive trabajando con nivel inicial recién llegué [...] A mí no me gusta gritar [...] creo que el niño tiene que escuchar bien como una persona, a nadie le gusta que le griten [...] “pero es que tiene que ponerse más duro, usted no grita”, así me lo dijeron. Y yo, “¿es en serio que me están diciendo eso?”, yo no lo podía creer, “¿tengo que gritar?”.

Algunos de los maestros plantearon que esa especie de naturalización del grito en las aulas emerge desde la misma pregunta: ¿quién no ha gritado y quién no ha sido gritado?, que muestra que los gritos son manejados en el ámbito profesoral, quizás más que en cualquier otra profesión (a excepción quizás, de los militares):

El grito [...] hace parte de ese proceso con los niños, siempre ha sido parte, no que uno no tenga en algún momento que subir la voz, una cosa es subir la voz y otra es gritar [o] desesperarse

[...] sí, reconozco que hay momentos que definitivamente sí es necesario gritar [...] uno siente que ellos también están agotados [...] en ese momento es cuando uno dice ¡ya [...] por favor! ¡Escuchen! ¡Atiendan! (Ec3)<sup>86</sup>.

Así, resulta ser que es, sobre todo, con los niños más pequeños con los que más se utiliza y se abusa del grito, aunque también está el factor de sobrepoblación en las aulas, o el

---

<sup>86</sup> Una de las niñas que participó en una de las conversaciones dijo: “Eso casi nunca funciona que a uno lo griten, porque hay gente que le da miedo [...] Mejor, que me traten bien para que yo funcione mejor” (Ec12).



de los espacios institucionales atravesados por el ruido o por ser espacios demasiado amplios en los que hay tanta resonancia que las voces suaves no son escuchadas como dice Y. Montaña (Ec4). Esto escapa a los fueros del maestro y hace inevitable que los gritos sean proferidos:

En los grados superiores [...son] muy contadas las veces donde yo he notado que mis compañeros de trabajo utilizan el grito.

[...]

En el caso de las profesoras de primaria, sí he notado que ellas emplean el grito constantemente, y más cuando son aulas de clase con 35 y 40 estudiantes [...] La voz de ellas pareciera estar ya entrenada para el grito de tantos años... Yo les pregunto “profe, usted tiene una voz suave ¿cómo es posible que emita ese grito tan profundo?” Y algunas me dicen [...] “eso ya uno se enseña, ya veinte, veinticinco años de trabajo, eso ya es muy natural” (Ec4).

Pero el grito en sí no ayuda a entender las necesidades del otro porque aturde y es amenazante dice Y. Montaña (Ec4): “cuando uno grita produce como el eco en el otro, que también va gritando, y ese grito se va convirtiendo después en una falta de respeto que rompe con todos los esquemas y las estrategias para una buena comunicación”, y así, la voz no siempre es mirada armónicamente en los ámbitos escolares. Se nos olvida que la voz es marca, huella digital y que cada voz es única y tiene unos acordes especiales.

Se elimina de tajo la voz del otro y se incita al conflicto a través del grito y no es causa para que se escuche (Montaña, 2015), y, al contrario, puede generar miedo y puede ser contraproducente al bloquear al estudiante para aprender. En últimas, el intentar hacerse escuchar a través de gritos sólo ocasiona cansancio, falta de enfoque y problemas de salud, disfrazando la angustia, la impotencia y creando desespero para hacerse escuchar como lo plantea la maestra Y. Montaña (Ec4):

[...] realmente considero que el grito a estas alturas, en estas dinámicas que presenta la educación, ¿sí?, no viene a ser como una estrategia [...] es como nuestro propio cuchillo por decirlo así, nuestra propia trampa [...] porque los estudiantes saben que cuando el docente grita es porque pierde el control de la clase, porque pierde el control de sí mismo, y aparte de eso, de perder el control, ellos se sienten atemorizados [...]. Y eso hace que la comunicación

[...] tenga un corte o pierda el sentido, o pierda la continuidad por decirlo así, en la medida en que los chicos no van a tener la misma confianza, la misma seguridad para plantear sus ideas; y cuando uno no tiene la seguridad en su voz, es muy posible que no quiera que otro lo escuche [...]. Y el no querer que otro me escuche [...] pensaría yo, es todavía una cuestión más delicada [...] porque es el no querer hablar para no tener que llevarme una desilusión, o como ellos dicen, un regaño o una reprimenda por algo que acaban de decir o acaban de manifestar.

Desde otra mirada, el grito sí podría ser una estrategia didáctica de la voz cuando puede estar causado por una representación histriónica, narrativa o de lectura en voz alta, lo que le da un sentido totalmente opuesto al carácter punitivo con el que muchas veces se ejerce, ya que se puede estar contando una historia y de pronto “pegas un grito achh, [los niños] se llenan, se emocionan escuchándote [...o...] estás cantando una canción [...] a veces cantó y [...] de un momento a otro, daño la canción y pego un grito [les gusta]” (Ec5).

Más allá de todas las implicaciones que tiene o podría tener el grito en el ámbito escolar, percibimos que este, en general, escapa a los límites de la enseñanza y del aprendizaje, ya que nadie puede enseñar o aprender bien a través de gritos, como lo indica Pascual Marrazzo (2005) quien en una de sus narraciones recuerda a una de sus peores maestras porque: “Era gritona como todas las maestras que no saben enseñar” (p. 109). En últimas, lo que vale es que después del grito, lo pedagógico le de paso al silencio: a lo que permite escuchar.

### *Silencio en el aula*

El silencio ha jugado un papel importante en los sistemas educativos, según Foucault (2002). También, Plutarco (1995)<sup>87</sup> dice que los niños que reciben una verdadera educación aprenden, sobre todo, a guardar silencio, y después a hablar. Desde los clásicos, Foucault (2002) refiere que durante toda la vida hay que

[...] hacer reinar sobre sí mismo una especie de economía estricta de la palabra. Hay que callar tanto como sea posible [...] no hay que hablar cuando otro habla. Pero también [...]

---

<sup>87</sup> En quien también se basa Foucault (2002).

cuando se ha escuchado algo, cuando se acaba de escuchar una lección o cuando se acaba de escuchar hablar a un sabio, recitar un poema o citar una sentencia, en ese momento es preciso, en cierto modo, rodear la reciente escucha con un aura y una corona de silencio. No reconvertir de inmediato en discurso lo que acaba de escucharse. En sentido estricto, hay que retenerlo, es decir, conservarlo y evitar reconvertirlo enseguida en palabras (p. 326).

Teniendo en cuenta que el silencio ofrece una relación con la necesidad de estar tranquilos, de lograr entrar en contacto con los sonidos que ofrece la naturaleza, de poder escuchar lo que hay a nuestro alrededor y que esto repercuta en la creatividad y en la sensibilidad, el silencio entonces es también una manera de hablar, de expresarse (*cf.* Ec5, Le Breton, 2006).

Sin embargo, como ya se ha dicho también, somos, ante todo, una cultura parlante más que de silencio y escucha. Pareciera que a este lo hemos desterrado de nuestro contexto, de nuestras prácticas, de nuestra vida porque implica un no protagonismo que apabulla y que se vuelve resbaladizo de manejar. Queremos ser siempre productores o actores dinámicos de lo que genera la voz (*cf.* Lenkersdorf, 2008 y Nerburn, 1994) y nunca o casi nunca, enseñamos el silencio porque tampoco lo hemos aprendido. Más bien, se nos enseñado a callar o se nos ha mandado a callar.

En diversos sectores escolares el silencio es manejado de una forma precaria. Ver a un niño de primaria que está en silencio es ir en contra de lo que él es, dice T. Vallejo (Ec1), siendo usualmente requerido para llamar la atención por quien tiene la voz de autoridad y desechando esa posibilidad inmensa de formación interior que tiene, como lo dice J. D. Medina (Ec5):

[...] el docente siempre quiere silencio [...] “¡ey, silencio!”, “¡ey chicos se pueden callar un poco [...]!””, porque no lo dejan hablar, porque no lo dejan desarrollar su clase [...] a veces es una pelea [...] como casada ahí con los estudiantes todo el tiempo [...] No nos damos cuenta que [...] si ellos no están haciendo silencio es porque están diciendo algo [...] y es que tu clase no les gusta, y es que no es interesante, que no ven el beneficio de lo que están aprendiendo o ¿qué se yo? [...] Pero algo están diciendo [...] A veces no nos detenemos a pensar [...] si no están haciendo silencio, si no me están escuchando, algo tienen que decir [...]. Otro tema es que tampoco se utiliza el silencio más que para que el docente sea

escuchado [...] el silencio aporta otro tipo de cosas [...] puede ser un] ejercicio mental [...] una dinámica de silencio [...] Muy poco se hace eso en los ámbitos escolares [...] porque siempre hay una voz [...], hay alguien hablando y hablando, pero pocas veces tomamos el silencio como un momento de introspección [...] usar el silencio desde otra dinámica [...] ejercicios que pueden aportar al pensamiento, a la reflexión, a la reinterpretación.

En esa misma línea, también T. Vallejo afirma que el silencio no se trabaja bien en el aula, porque tendiendo a ser el lugar común de: “hay que guardar silencio, quédese callado y escuche” (Ec1), se elimina la real significancia del silencio: “es algo que hace falta por reflexionar [...] para que los estudiantes tengan en cuenta lo valioso que es el silencio [...] para entender al otro, para lograr conectarme con lo que el otro quiere decirme, eso es muy importante”.

De allí el hecho de creer que el silencio es igual a callar. Se cree, por ejemplo, que si los niños o los jóvenes están mirando al profesor, están prestando atención y están escuchando. Pero esto no es garantía de atención y escucha, ya que se dan los casos de niños que después de estar absortos, callados, aparentemente escuchando a su maestro, cuando este termina su explicación y da alguna instrucción, preguntan como si no hubieran escuchado ni entendido: “¿qué hay que hacer?” El que estén mirando, no implica que estén escuchando:

[...] para escuchar se necesita algo más que mirar al otro, se necesita algo más que una falsa escucha, una falsa apariencia de estar asintiendo lo que el otro está diciendo, que lleva otras cosas como la atención, como el tomar partido lo que el otro está diciendo también, sí, más que el hecho de mirar simplemente o estar en silencio (Ec4).

La cuestión es más compleja que sólo el requerimiento de pedir silencio para escuchar. Según la maestra M. Rátiva (Ec2) “sí sería condición prestar atención, [...] el estar atento”, y la atención entonces, estaría relacionada con la capacidad de guardar silencio en uno mismo para entregarse a la voz del otro. Pero lo que sucede usualmente en el aula de clase es que el maestro sí está todo el tiempo pidiéndole a los niños “hagan silencio, escuchemos” (Ec2), y puede ser que ellos momentáneamente presten atención y escuchen, pero lo hacen por el requerimiento del maestro y entonces la evidencia transitoria del silencio

pareciera mostrar que sí hay escucha: “Necesito escuchar, escuchemos al niño que está hablando, pero hagan silencio” (Ec2)<sup>88</sup>.

Así, la importancia de la escucha es asumida por el maestro en uno de los pocos momentos en que este se preocupa por ella: cuando se pide, se requiere o se exige el silencio para escuchar lo que está diciendo el profesor o el compañero; entendido el silencio desde lo que se ordena y muchas veces, desde la coerción y el castigo:

El silencio no es bien visto en la medida en que se considera a manera de castigo [...]

[...] para ser escuchado necesitas escuchar en silencio, darte la posibilidad [...] de escuchar lo que dice el otro [...]

[...] Entonces ese proceso de silencio entre ellos [...] es indispensable. Pero con los niños yo veo que uno también necesita comunicarles algo a ellos [...] que escuchen [...] hay uno que otro grupo específico del aula que normalmente [...] sólo lo ven como a modo de castigo: “escucha un momento que vamos a hacer tal actividad y para ello necesitas tener este proceso, hacer estos pasos, estas pautas”. Les cuesta mucho, les cuesta demasiado, entonces lo ven como a modo de castigo, de regaño. Es complejo para ellos, en la edad que tienen. También los más grandes [...] si la actividad les llama la atención y les gusta, posiblemente guardan silencio y se dan la posibilidad de escuchar [...] ese proceso de silencio realmente para que se lleve a cabo [...] requiere] que también haya interés del otro (Ec3).

En el trabajo con estudiantes, enseñar y aprender el silencio pareciera una tarea de largo alcance en nuestras escuelas, aunque no sobra recordar las propuestas pedagógicas de Beuchat (1989) que plantean ejercicios didácticos de escucha (que por supuesto, implican el silencio), y que bien pueden ser muestras representativas al respecto. También es característica la experiencia de la pedagoga italiana María Montessori respecto al silencio, ejercitando a los niños en este y eliminando cualquier angustia sobre él. Ella planteaba que el ruido no es lo que tranquiliza a los individuos por lo que, desde contextos lúdicos y ejercicios sensoriales apoyados en el oído y alejados de la vista, sumergía a los niños en dinámicas escolares en las que ellos entraban a través del silencio en dimensiones

---

<sup>88</sup> Callarse para seguir instrucciones, es el tipo de silencio que muchas veces se ha internalizado en el trabajo con los niños, ya que el decir de Zully (9 años -Ec12-) frente a lo que ella entiende por el silencio es que “a veces es importante... bueno, sí es importante. Muy importante. Porque si una profesora está hablando y los otros, están haciendo bulla [...] los que están poniendo atención no van a saber que toca hacer”.

desconocidas de la propia existencia de cada uno (Le Breton, 2006; Abbagnano y Visalberghi, 2001).

Sin embargo, reiteramos que asumir el silencio conscientemente como el acto necesario para la escucha, y no como el requerimiento para callarse, es un asunto pendiente en la escuela. Se insiste en que los actos de hablar y de escuchar son actos de correspondencia bidireccional y cada uno de estos nunca podrá ser tratado por aparte, lo cual le da la razón a Lenkersdorf (2008) respecto a su argumentación de las lenguas habladas y las lenguas escuchadas (otro asunto pendiente para incorporarse en nuestros currículos).

Todo lo anterior desemboca en convocar la conversación como un fluir de habla, de escucha y de silencios, que permite no sólo un intercambio de conocimientos, sino, sobre todo, de intersubjetividades. Se entiende que la particularidad que hace que la voz de cada ser humano provenga del interior de su organismo, establece un lazo con el otro a través de la escucha, conformando esa dupla necesaria para que se dé la oralidad, que, manifestada en un plano como el de la conversación, cobra una de sus mayores razones de ser, ya que incide en la manera de ver al otro y hacer un detenimiento en sus inquietudes y en sus experiencias, sin privilegiar a quien habla ni a quien escucha.

# Capítulo III

## Escucha: conversación más allá del diálogo

## La escucha entre el diálogo y la conversación (semejanzas y diferencias)

¿Qué es una conversación? [...] La conversación deja siempre una huella en nosotros. Lo que hace que algo sea una conversación no es el hecho de habernos enseñado algo nuevo, sino que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo.

Hans Gadamer

Es evidente que para conversar más que ver, se necesita escuchar, y Montaigne lo confirma al decir que la conversación es el “más fructuoso y natural ejercicio de nuestro espíritu” (1953, p. 299), por lo que, según él, preferiría perder la vista, que el oído o el habla.<sup>89</sup> Aunque esto no implica que conversar sea estar de acuerdo y asentir en todo, ya que la conversación enseña y ejercita a la vez de otra forma, como lo dice el autor en mención (p. 299): “Si yo converso con un alma fuerte en una ruda justa, ella me aprieta los flancos, me espolea a izquierda y a derecha, sus ideas suscitan las mías”, en cambio, lo que promueve el unísono se convierte en una carga. La conversación es un arte no sólo de la virtud de la proximidad, sino también de la lejanía y de la distancia. Si esto no fuera así, habría sólo voz única (que no se escucha sino a sí misma), lo que va en contravía de la naturaleza del conversar.

Escuchar en ese sentido no es solamente recibir cualquier cosa. No se puede escuchar todo y escuchar a todo el mundo, ya que cuando no se puede o no se quiere escuchar algo, el cuerpo mismo se aleja, el oído se aleja, la voz misma se aleja. Precisamente por eso, surge la conversación que entra en una dinámica de saber manejar aquello que aleja, lo que no aproxima, o lo que distancia, frente aquello que acerca y une.

El análisis de la escucha desde la conversación conlleva el abordaje desde diversas miradas, en algunas de las cuales se encuentra una relación con el diálogo, ubicando los términos desde la sinonimia o las semejanzas. En otras, se llega a incluir la conversación en

---

<sup>89</sup> Vale recordar lo que se dijo en el Cap. I frente a la vista como un sentido divisorio, que conlleva a la distinción y a la diferencia; además de ser un sentido analítico y de fragmentación, que aísla, exterioriza e individualiza. Pero generalmente, se impone una conciencia de la vista que es muy hegemónica y que incita a perderse de todo lo que está fuera de ella. En cambio, el oído es un sentido unificador, convoca, armoniza, centraliza e interioriza los sonidos percibidos por el ser humano (cf. Ong, 1987). Asimismo, también se puede recordar a Aristóteles (1982) cuando señala que el oído lleva más al entendimiento que la vista.



el diálogo, y en otras, el diálogo está incluido dentro de la conversación, ya que como dice Gutiérrez (2011, p. 368): “Una conversación cotidiana podría contener segmentos de diálogo, relato, argumentación y explicación”. Estos puntos de cercanía, analogía, sinonimia y semejanza se tocarán en las primeras partes de este capítulo englobados en el apartado *Diálogo y conversación*.

Pero de otro lado, como los puntos de intersección entre el diálogo y la conversación no son absolutos, encontramos que hay también oposición, distanciamiento y claras diferencias, porque la conversación escapa al diálogo, tiene su propio lugar y su propia esencia. Esto es a lo que nos referiremos sobre todo en el apartado *Conversación o diálogo*, que nos lleva a reafirmar que la búsqueda de la escucha y la conversación en el ámbito escolar es una posibilidad que tiene aún mucho terreno por explorar.

### **Diálogo y conversación**

Todo hablar se basa en el diálogo; en él, cuando intervienen también varios interlocutores, el hablante se contrapone siempre como una unidad a aquellos a quienes habla.

**Wilhelm von Humboldt**

Para algunos autores, entidades e instituciones, el diálogo está en directa asociación con la conversación porque se manifiesta a través de interacciones en las que hay alternancias, réplicas y movimientos bidireccionales (Gutiérrez, 2017). El diálogo ha sido tratado por las ciencias sociales, las ciencias del lenguaje, la comunicación, la literatura y la educación. Ha constituido, incluso, una forma privilegiada de la filosofía (Platón, 2003; Gadamer, 1998), y también desde la pedagogía ha penetrado con aportes como los de Louis Not (1992).

Teniendo en cuenta el lenguaje como acción discursiva, uno de los más grandes estudiosos del tema fue Bajtin (1999), quien profundizó en el diálogo identificando la alternancia de voces que, a veces, están de acuerdo y a veces, en desacuerdo, por “un determinado conjunto de ideas, pensamientos y palabras que se conduce a través de varias voces separadas sonando en cada una de ellas de una manera diferente” (p. 193).

Esa forma implica el “triumfo de una u otra voz o de la combinación de voces allí donde estas están de acuerdo” (Bajtin, 1999, p. 195), lo que lleva a que acontezca el diálogo, el que se establecería a partir de lo que se recibe, se entiende y se interpreta desde la voz del otro, generándose la inevitable retroalimentación que conduce al intercambio de voces. El *dialogismo* es planteado por Bajtin (1999), como un mecanismo que se opone a la voz única, a la defensa a ultranza o a la estructura monológica.<sup>90</sup>

Lo planteado por Bajtin (1999), está en perfecta consonancia desde otro contexto con lo trabajado por Lenkersdorf (2008), a quien volvemos a retomar desde su experiencia con la comunidad maya tojolabal (que señalábamos en el Cap. I), y su acercamiento a la lengua de dicha población: “Nos enseñaron lo que sabían y lo que nosotros no conocimos. Las clases se hicieron dialógicas, nosotros aprendimos su lengua y ellos aprendieron a escribirla” (p. 15). Así se formó una comunidad donde escuchar era uno de los pilares para dialogar lo que permitió el entendimiento.

Sin embargo, las lenguas occidentales no son dialógicas, dice Lenkersdorf (2008), ya que comúnmente hacemos explícito el *hablar*<sup>91</sup>, pero nos olvidamos de hacer explícito el *escuchar*. Al contrario, los mayas-tojolobales cuando dicen *yo te digo*, no pueden pasar por alto ni dejar de decir el *tú escuchas*. Esto, elimina de plano el objeto y pone en escena otro sujeto que es el que escucha, punto para que la comunicación sea dialógica y no monológica. Tradicionalmente, dice el autor en mención, en las lenguas de Occidente la lengua es algo unilateral que pareciera operar sobre un solo sujeto agente (el que habla, haciéndose tácito el sujeto que escucha).

Así, hay una referencia diádica en la lengua tojolabal que implica que haya dos sujetos agentes: si “yo digo” (como se maneja en la lengua española, que puede suprimir la contraparte de quien escucha), esta frase tiene un solo sujeto y remite necesariamente a un objeto (“¿qué dijo?”), en una estructura de sujeto-objeto, lo que compromete al que habla como quien realiza la tarea protagonista y a la escucha como algo pasivo o subordinado. En cambio, en la lengua maya-tojolabal “yo digo”, no puede existir sin el “tú escuchas (o ustedes

---

<sup>90</sup> Vale la pena reconocer que la teoría de Bajtin ha impactado diversas disciplinas que bordean lo literario, lo lingüístico o lo sociológico, entre muchas otras.

<sup>91</sup> O el *declarar*, o el *expresar*, o el *contar*, o el *decir*, o el *argumentar*...

escuchan)”, que remite a dos sujetos, el objeto pareciera elidirse, teniendo la estructura de sujeto-sujeto<sup>92</sup>. Lo que se puede ilustrar de la siguiente manera:

<b>español</b>	<b>tojolabal</b>
<i>yo les digo</i>	<i>yo digo; ustedes escuchan</i>
una oración S-O-V	dos oraciones o cláusulas 2SS, 2VV, ningún O <sup>93</sup>

**Cuadro tomado de Lenkersdorf (2008, p. 62).**

De otro lado, pero teniendo en cuenta lo anterior, se puede asumir cierta correspondencia entre el diálogo y la conversación como formas afines del discurso, en los que hay una asociación común y constante que hace muchas veces que se usen como términos similares o sinónimos. La escucha es un proceso innegable tanto en la conversación como en el diálogo, aunque con distintas intenciones (*cf.* Anexo 2).

En menor medida que el diálogo, la conversación también ha sido un tópico de estudio desde varias disciplinas. Teniendo en cuenta el análisis del discurso, Calsamiglia y Tusón (2002) definen la conversación espontánea “como la forma primera, primaria y universal de realización de la oralidad [...] como la forma más característica en que las personas se relacionan y llevan a cabo sus actividades cotidianas como seres sociales” (p. 32). La conversación coloquial opera desde la dialogicidad para las autoras en mención, quienes también se basan en Bajtin para hablar sobre este concepto.

También, Kerbrat Orechionni (citada por Calsamiglia y Tusón, 2002) destaca en la conversación que los roles no están predeterminados, la interacción es simétrica o igualitaria, tiene como única finalidad el placer de conversar, muchas veces responde a un carácter familiar e improvisado, los temas, la duración y el orden de los turnos se dan de forma relativamente libre, aunque siempre hay ciertas reglas implícitas para que pueda haber conversación.

<sup>92</sup> Al respecto vale la pena acudir también a lo que dice Aguilar (2010).

<sup>93</sup> S = sujeto, O = objeto, V= verbo.

Desde la filosofía del lenguaje, Grice (1991), introduce la lógica, la pragmática, el contexto y el principio de cooperación para hablar de la conversación que, como forma del discurso, ha tenido mucha importancia desde los años 60, en asocio con estudios sobre la interacción discursiva relacionados con la sociolingüística, lo etnográfico, el análisis del discurso y la pragmática. Siendo la conversación una actividad humana, se “presupone un contrato básico de cooperación y un mínimo de buena voluntad y confianza mutua entre los participantes” (Calderón, 2005, p. 116).

A partir de otra perspectiva, Gadamer (1998) asume el diálogo en consonancia con la conversación, estableciendo que existen tres ámbitos de diálogo auténticos, el de los negocios, el diálogo terapéutico y la conversación familiar, desde los que es percibida la escucha. En cuanto a la *conversación de negocio*, el autor en mención argumenta que esta “confirma la nota general del diálogo”, ya que “para saber conversar, hay que saber escuchar [porque el] encuentro con el otro se produce sobre la base de saber autolimitarse, incluso cuando se trata de dólares o de intereses de poder” (p. 208).

En otra frontera, Paulo Freire y Antonio Faundez (2013) utilizan los términos conversación y diálogo como sinónimos, en el libro *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en preguntas inexistentes*, que parte de la interacción oral que sostienen los dos autores, donde emerge la intelectualidad cargada de la emoción que produce la amistad.

Así como en Gadamer (1998), Lenkersdorf (2008) o Sennet (2012); en Freire y Faundez (2013) no hay una distinción clara ni tajante entre diálogo y conversación, y tampoco pareciera pertinente hacer dicha distinción en ellos, ya que el enfoque del discurso de los autores en mención es resaltar asuntos políticos, de negociación, de convivencia, de solidaridad social que, entre otros, están muy a tono con el diálogo.

Retomando a Gadamer (1998), se establece el proceso dialogal como un modelo básico para cualquier consenso, en el que, si hay algún indicio de superioridad, se plantearía una incoherencia: “El consenso dialogal es imposible en principio si uno de los interlocutores no se libera realmente para la conversación” (Gadamer, 1998, p. 117), lo que involucra afectos y sentimientos:

La conversación posee una fuerza transformadora. Cuando una conversación se logra, nos queda algo y algo queda en nosotros que nos transforma. Por eso la conversación ofrece una

afinidad peculiar con la amistad. Sólo en la conversación (y en la risa común, que es como un consenso desbordante sin palabras) pueden encontrarse los amigos y crear ese género de comunidad en la que cada cual es él mismo para el otro porque ambos encuentran al otro y se encuentran a sí mismos en el otro (Gadamer, 1998, pp. 206, 207).

Lo contrario, sería una falta de escucha que incidiría en que haya imposibilidad para la interacción dialógica o conversacional porque no hay una disposición para esta o porque no se logra entrar en ella. Esto tiene que ver con una incapacidad en la que se desoye o se escucha mal, ya que no se sabe percibir a tiempo lo que sucede con el otro y no se sabe escuchar su silencio o su endurecimiento, como se puede apreciar en Echeverría (2005, 2017). También lo señala Gadamer (1998), para quien el que no escucha sólo “se escucha a sí mismo, [es] aquel cuyo oído está, por así decir, tan lleno de aliento que constantemente se infunde a sí mismo al seguir sus impulsos e intereses, que no es capaz de oír al otro (p. 209).

Otra postura como la de Richard Sennett (2012) también muestra lo conversacional a tono con el diálogo, planteando que la escucha requiere de cierto conjunto de habilidades, entre las que cabe “prestar cuidadosa atención a lo que dicen los demás e interpretarlo antes de responder, apreciando el sentido de los gestos y los silencios, tanto como el de los enunciados” (p. 30). Esto también involucra un proceso previo de observación y de contención que es, según el autor mencionado, lo que hace que la conversación sea un intercambio cooperativo y dialógico.

En esta mirada de Sennett (2012) también se hace una analogía entre la conversación y la música, porque ambas están determinadas por la escucha: “los músicos tocan con extraños, tienen conversación entre extraños” (p. 31) y, cuando se ensaya la música, los músicos tienen que aprender el arte de escuchar, ya que necesitan prestar suficiente atención, más allá de aprenderse de memoria su parte, para luego proyectarse hacia el exterior y reducir su propio ego<sup>94</sup>.

El aprender a escuchar los distintos instrumentos en la música es como oír diferentes voces que a veces pueden entrar en conflicto, porque son como pequeños dramas de concesión y afirmación, que también ayudan a que se produzca una conversación interesante. En este panorama las diferencias producen riqueza porque la conversación “está

---

<sup>94</sup> Es de anotar que Richard Sennett, antes de ser sociólogo fue músico, de allí la propiedad con que maneja la música como algo dialógico.

entremezclada de desacuerdos que, sin embargo, no impiden que la gente siga hablando” (Sennett, 2012, pp. 31, 33).

En la conversación y el diálogo, según esta visión que los muestra semejantes a los ensayos musicales, la capacidad de escuchar ocupa el primer plano porque saber escuchar es una actividad cooperativa e interpretativa que opera mejor si se centra en los detalles que uno oye para buscar comprender a partir de ellos lo que otra persona ha dado por supuesto, pero no ha dicho. Así, en el arte de la conversación, se requiere la característica primordial de ejercer, ante todo, como un buen oyente, o sea, aquel que tiene habilidades de detective para prestar atención a lo declarado y a aquello que no se dice (Sennett, 2012)<sup>95</sup>.

Igualmente, Sennett (2012) hace alusión a la conversación *dialógica* y a la conversación *dialéctica*, en analogía con los ensayos musicales. Aunque no se manifiestan enunciados, sí va a existir una correspondencia con gestos no verbales (arceos de cejas, gruñidos, miradas fugaces, entre otros), que van a manifestar una *conversación musical* dada, muchas veces, entre extraños. Lo dialéctico, allí, se signaría por el juego verbal de opuestos que va construyendo poco a poco una síntesis, con el objetivo de llegar a una comprensión y a un fundamento común (Sennett, 2012).

La dialógica mencionada por Sennett (2012) también toma a Bajtin como punto de referencia, planteando que una discusión no se resuelve en el hallazgo de un fundamento común, sino que va más allá, en la toma de conciencia de los interlocutores y en el aumento de la comprensión mutua que hace ver la conversación desde una posición analógica al diálogo.

Escuchar es clave para saber conversar (o dialogar desde la postura de los autores mencionados) porque hay implicado un encuentro con el otro que se produce “sobre la base de saber autolimitarse” (Gadamer, 1998, p. 208). Pero también hay una contraparte que es la “aserción feroz” (Sennett, 2012, p. 387) que elimina directamente al oyente y se da ligada a la polémica, al debate, a la discusión y a la violencia, ya que quien es polemista sólo pide asentimiento, demostrando una autoridad impositiva que excluye directamente a quien escucha y a la escucha en sí misma.

---

<sup>95</sup> Sennett (2012) destaca a Montaigne en dicho *arte* de la conversación como el mejor ejemplo de ser *un buen oyente* y tener las mencionadas habilidades de *detective* que presta atención a lo que se declara y a lo que se supone.

Vale recordar aquí que Sennett (2012) también dice que en la escucha atenta, teniendo en cuenta todo tipo de señales, claves y sugerencias, así como guardar silencio en el tratamiento del otro; el modo subjuntivo tiene un papel relevante, siendo aquel que “expresa la actitud hipotética del *Yo hubiese pensado*, en lugar de la asertiva del *Pienso*, [...] forma indirecta que deja un espacio verbal abierto que invita al otro a responder” (p. 178). Desde esta postura se reconoce que la escucha se aleja de alguien que maneja el tono imperativo o asertivo en extremo y que no admite objeciones, frente a aquel que minimiza la “agresividad de la fuerza verbal” (p. 298) a través del uso del modo subjuntivo en cuestión.

De otro lado, pero teniendo en cuenta lo anterior, Plantin (2004) hace ver que la excesiva importancia que se le ha dado al debate y a la discusión en el mundo académico y en lo mediático, está ligada a la necesidad de convencer a través de lo que suscita polémica y enfrentamiento, lo que deja de lado otras formas que también pueden conllevar argumentos y diferencias sin necesariamente polemizar, como el consejo, según lo que indica el autor en mención<sup>96</sup>.

Las semejanzas y las similitudes que pueden encontrarse entre el diálogo y la conversación también han sido factibles en las indagaciones alrededor de la escuela, sin distinción entre los términos para algunos casos. En otros, hay una tendencia que maneja más el diálogo que la conversación, ya que, desde este, se atiende la finalidad de comprender y de entender, de preguntar y de enfocarse en la certeza de las respuestas correctas.

Vemos que algunos estudios e investigaciones ponen en escena el diálogo y la conversación desde fronteras que varían desde lo cognitivo y lo convivencial, pasan por lo académico e incluso, tratan de aportar a lo comunitario, como lo confirman Not (1992), Barberena (2013), Gutiérrez (2014b), Y. Rojas (2015), Mercer (1997), Calderón (2005), entre muchos otros.

### ***Diálogo y conversación similares en lo educativo***

En los asuntos que competen a lo pedagógico, se puede percibir el uso de las palabras diálogo y conversación como sinónimos. Gadamer (1998) maneja la denominación *conversación pedagógica* referida en su caso, para ámbitos académicos de educación superior, señalando, además, que tradicionalmente, el profesor es el que transmite la ciencia,

---

<sup>96</sup> Podemos agregar que también la conversación incide en este sentido.

basado en una estructura monologal, donde es nulo lo dialógico, ya que quien enseña, habla de manera casi doctrinal (sobre todo, si tiene un discurso sólido y consistente). Pero el autor en mención también cuestiona este tipo de paradigma de enseñanza específico y arroja una búsqueda donde se ponga en escena al estudiante y al profesor, como personas dialogantes en una especie de jalonamiento del pensamiento (que podría recordar el estilo socrático).

Esta búsqueda dialógica en la relación maestro-estudiante no ha sido ajena a algunas teorías pedagógicas que plantean varias formas de caracterizarla a tono con el conocimiento como fundamento de dicha relación (*cf.* Not, 1992, 2000, y, Abbagnano y Visalberghi, 2001). Aunque en general, la tendencia desde lo escolar y lo pedagógico propende más por el diálogo que por la conversación, se puede percibir que tanto el uno como la otra son usados de manera semejante por diversos autores. Gutiérrez (2014b), por ejemplo, dice que las investigaciones que promueven “una pedagogía del diálogo, exhortan a realizar acciones pedagógicas que propenden por actos de conversación y escucha como elaboraciones dialógicas y condiciones *sine qua non* de la acción pedagógica” (p. 89).

Una de las mayores justificaciones para este uso del diálogo es que este sirve como posibilitador para que se equilibren las relaciones de poder en el aula, en las cuales, usualmente el profesor da instrucciones, y los estudiantes, no: “La fundamentación más reconocida en la mayoría de las investigaciones es la que intenta resignificar la interacción autoritaria e instruccional imperante en el aula, donde las relaciones de poder y los roles desempeñados parecieran perpetuarse” (p. 94).

Esto incita a interacciones dialógicas reales, dentro de las cuales se viva la conversación entre iguales, asunto al que el *análisis del discurso en situación de diálogo* ha dado mucha relevancia (Gutiérrez, 2014b). Los propósitos específicos que se plantean en el ámbito educativo muestran que “el diálogo es una conversación que el maestro propicia sobre un propósito en particular: la negociación de significados y la construcción de un conocimiento común para lograr aprendizajes” (p. 101).

Hablar de *conversación en situación de diálogo* (Y. Rojas, 2015), en contextos particulares de aula relaciona los dos términos dentro de la “amplia familia de las interacciones verbales” (p. 180), donde se emplea la conversación de manera intencionada con intereses y propósitos particulares en el uso del lenguaje, girando sobre temas



determinados y con finalidades específicas, a pesar de que se tengan rasgos coloquiales, tonos informales y alternancia de turnos no predeterminados.

En algunos escenarios escolares no se tiene en cuenta la conversación entre estudiantes porque “se asocia con pérdida de tiempo, desorden y caos”, según Yolanda Rojas (2015, p. 180), lo que motiva a abordarla en el aula desde *en un principio dialógico* y de cooperación que permita a los estudiantes “apropiarse de las formas lingüísticas adecuadas para actuar discursivamente, según sus necesidades e intereses” (p. 182).

Desde este tipo de perspectivas, Mercer (1997) observa que la conversación en el ámbito escolar puede trabajarse como una práctica intencionada y con fines educativos específicos, además de presentarse con varios objetivos: 1) obtener conocimiento relevante por parte de los estudiantes, 2) responder a lo que dicen los estudiantes, 3) describir las experiencias de clase que comparten con los estudiantes.<sup>97</sup>

Aunque la perspectiva de Mercer (1997) destaca la conversación en situación de diálogo en el ámbito educativo, el autor retoma otras investigaciones que muestran que los profesores utilizan otras estrategias de conversación en las que se evidencian sus propias reflexiones, logran generar en sus estudiantes interacciones más extensas y dinámicas, y esto puede ser más interesante para el estudiante. Sin embargo, dicha dinámica no garantiza que haya mejoría en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, que es usualmente aquello por lo que se preocupa el maestro: alcanzar los objetivos programados por el currículo (Mercer, 1997).<sup>98</sup>

De otro lado, en otras investigaciones, como la de Calderón (2005), se muestra la necesidad de la conversación en un grupo de estudiantes que construyen conocimiento conjunto y evidencian sus procesos de argumentación (que muchas veces, sólo con el

---

<sup>97</sup> Además de esto, Mercer (1997) cataloga tres formas de conversación:

- Conversación de discusión: aquella que “se caracteriza por el hecho de estar en desacuerdo y tomar decisiones individualmente” (p. 116), que también tienen que ver con los intentos de juntar recursos y de llevar a una crítica constructiva de sugerencias.
- Conversación acumulativa: cuando los estudiantes construyen positivamente, pero no críticamente. Construyen un conocimiento común, mediante la acumulación, las repeticiones, las confirmaciones y elaboraciones conjuntas.
- Conversación exploratoria: en la que los estudiantes tratan de forma crítica, pero constructiva las ideas de los demás. Se aceptan las afirmaciones, las sugerencias se consideran conjuntamente, el conocimiento se justifica más abiertamente y el razonamiento se hace más visible. Hay un progreso que surge desde un acuerdo conjunto.

<sup>98</sup> Esto tiene su justificación si lo contrastamos con las características que planteamos tanto para el diálogo como para conversación en el Anexo 2.

discurso del profesor, no se logran). Necesidad de conversar más que argumentar, ya que se plantean incertidumbres y vacíos que las demandas de explicación, verificación, conjeturación y justificación, no pueden responder de antemano. Desde allí, la conversación tendría unos objetivos a alcanzar, lo que le da una filiación directa con lo dialogal.

Algunos maestros señalan que estas interacciones fluyen más entre los niños o pares (más que entre el maestro y sus estudiantes). El trabajo en pequeños grupos permite que se escuchen y se conozcan, como lo dice A. Vinazco (Ec6), ya que las interacciones dialógicas por grupo de pares plantean mayor efectividad para el trabajo pedagógico cooperativo, como también lo dice la maestra T. Ospina (Ec11):

[...] el trabajo cooperativo por pequeños grupos hace que afloren espacios en los que haya más expresión oral y haya más escucha entre los estudiantes [...] alguna especie de diálogo. Hay como unas formas de diálogo que se manejan más, entre tú como maestra y ellos, y entre ellos en sí, como grupo de pares [...] de alguna u otra manera, eso acelera los procesos de escucha [...]

[...] ese trabajo en pequeños grupos permite que haya un mejor diálogo entre ellos, que el estudiante pueda desarrollar otro tipo de habilidades comunicativas tan importantes y que sea más significativo para él.

En esa misma línea, A. Vinazco (Ec6) dice que el diálogo se instaura en sus clases cuando al exponer un tema “los niños también agregan [...] conceptos. El diálogo se hace más profundo cuando el niño ya sabe y expresa con sus palabras el concepto y cómo lo entendió y cómo lo puede desarrollar en clase”. De acuerdo con las características específicas del diálogo<sup>99</sup>, este funciona con unos roles y unas metas predefinidos de antemano por quien enseña, que es quien marca la dirección, la orientación, los recursos y su respectivo enfoque para establecerlo en el aula. Usualmente, el profesor determina las directrices para la organización de los grupos que dialogarán y es quien retroalimenta grupo por grupo cada una de las dificultades que ellos tienen, fomentando el diálogo entre ellos mismos y haciendo que la voz del maestro sea un poco más accesible a los estudiantes, según el caso de la maestra T. Ospina (Ec11), quien dice:

[...] empezamos organizando los niños pequeños en mesas de cuatro estudiantes donde cada estudiante asume un rol. Entonces tenemos un estudiante que es el monitor, un estudiante que

---

<sup>99</sup> Que se han sintetizado en el Anexo 2.

es el moderador, el estudiante que es el secretario, el estudiante de los materiales, dependiendo de las actividades que se trabajen... el estudiante que controla el tiempo... Queremos que siempre haya uno que cumpla una función, que todos los estudiantes tengan una función, que todos sean tenidos en cuenta [...]. Porque nos hemos dado cuenta que [...] el trabajo en el que la profesora es quien dirige todo y está en el tablero y dice, muchas veces [...] realmente no es significativo lo que los estudiantes pueden tomar en una clase, y el aprendizaje con los pares [sí] es muy importante. Entonces uno sabe que debe aterrizar el discurso a los estudiantes obviamente, pero en ocasiones, entre ellos, su léxico, lo que hacen es más significativo, es más fácil de entender, de explicarse, de decir, “bueno, yo no entendí esto”, entonces el compañero le explica con sus palabras y para ellos es más fácil. También ha servido mucho porque los niveles de escucha, se puede decir que se han mejorado también. O sea, son aulas en las que todo el tiempo hay ruido y ver a un niño de primaria que está en silencio es ir en contra de lo que ellos son [...].Entonces permite un diálogo de una forma distinta, permite un aprendizaje distinto [...]

Aunque en la última parte la maestra retoma los términos conversación y diálogo en un mismo nivel, vemos que el arraigo al diálogo puede tener fundamento en la perspectiva de Louis Not (1992) para quien su paradigma de *enseñanza dialogante* o *enseñanza en segunda persona* se caracteriza por un doble proceso de *interestructuración*: por una parte, está la del sujeto que aprende y de los objetos naturales o culturales que ha de aprender; por otra parte, está la de la enseñanza. Esto ayuda a pensar que cada uno construye por sí mismo su propio saber y que la relación es recíproca porque la actividad de uno provoca la del otro pero, sobre todo, porque cada uno actúa sobre el otro y reacciona ante el otro, sin que ninguno de los participantes tenga la exclusiva de las iniciativas.

Desde otra perspectiva, pero con el punto convergente del diálogo, también Freire y Faundez (2013), expresan la necesidad de instalarlo en las concepciones pedagógicas de maestros y estudiantes, ya que, para ellos, se ha asumido que el profesor es quien tiene la verdad y tiene que decirla. Pero la verdad sólo existe en la tensión del diálogo que puede surgir en su búsqueda, ya que nadie la tiene:

[...] lo verdadero es una búsqueda y no un resultado, lo verdadero es un proceso [...] el conocimiento es un proceso [...] por lo tanto tenemos que hacerlo y alcanzarlo a través del diálogo [...] la mayoría de los estudiantes no lo acepta. Porque están acostumbrados a que el profesor, jerárquicamente tenga la verdad; él es el sabio, y, en consecuencia, no aceptan el

diálogo. Para ellos el diálogo es una señal de debilidad del profesor y la modestia en el saber, una muestra de debilidad e ignorancia (pp. 65-66).

Esto tiene que ver con un proceso recíproco de enseñanza y aprendizaje porque el profesor aprende cuando enseña, ya que el mismo proceso de enseñar le enseña a enseñar, aprendiendo con “aquel a quien le enseña, no sólo porque se prepara para enseñar, sino también porque revisa su saber a raíz de la búsqueda del saber del estudiante” (Freire y Faundez, 2013, p. 67).

Sin embargo, el alumno no es parecido al que enseña, en el decir de Not (1992), ya que, aunque haya interacción para dialogar, cada uno tiene sus características propias. El diálogo así visto justifica el paradigma de la *enseñanza dialogante*, porque hay interacción y participación del profesor y del alumno, y cada uno es el interlocutor del otro para proyectarse en una meta común: el aprendizaje y la enseñanza dirigida a ese aprendizaje, porque la respuesta del alumno es la retroalimentación del profesor, quien vuelve a responder.

Las voces de algunos maestros muestran que para ellos, diálogo y conversación pueden ser iguales o semejantes debido a las características de semejanza que sintetizamos en el Anexo 2<sup>100</sup>, que hacen que la distinción entre los términos no sea tenida en cuenta:

- “Son sinónimos, ¿cierto?” (Ec6).
- “Conversación y diálogo [...] Digamos que en el proceso en que se ve eso es como una posibilidad que van en la misma vía, están en la misma vía” (Ec3).
- “Recuérdeme la diferencia entre diálogo y conversación” (Ec2).
- “Eso hace que la clase sea un poco más de conversación, de diálogo entre ellos mismos” (Ec4).

Una semejanza entre el diálogo y la conversación que se añadiría tiene que ver con lo que compete a la escucha: “si yo hoy quiero conversar o dialogar, necesariamente debo escuchar, porque de lo contrario yo no podría estar interactuando”, dice M. Rátiva (Ec2). Es apenas natural que la escucha se comprometa tanto en el diálogo como en la conversación (más si en la escuela tienden a ser similares), ya que son procesos de doble vía.<sup>101</sup>

---

<sup>100</sup> En ese mismo Anexo 2 se encuentran sintetizadas las diferencias entre diálogo y conversación que se detallan más adelante.

<sup>101</sup> Sin embargo, es necesario tener en cuenta que también se perciben, intenciones de escucha distintas tanto para el diálogo y como para la conversación como se puede ver en las diferencias sintetizadas en el Anexo 2.

### *El diálogo pedagógico y la conversación académica*

Desde el diálogo pedagógico habría fines teleológicos, objetivos y asuntos relacionados con lo evaluativo. Se presenta, sin embargo, una dificultad que Gadamer (1998) cuestiona porque usualmente quien enseña posee dificultades para mantener el diálogo, no sólo por su rol de mayor autoridad, sino porque el diálogo debiera emerger en la situación de un docente con sus estudiantes, en la intimidad de un pequeño círculo: “Ya Platón sabía de esto: el diálogo no es posible con muchos a la vez, ni en presencia de muchos. Los denominados debates en el podio o conversaciones en una mesa semirredonda son siempre diálogos a medias” (p. 208).

En esa misma medida, la conversación también se da con un grupo restringido de personas. Vale recordar a Montaigne (1953), quien asume que la conversación únicamente puede darse entre contadas personas: “Me gusta contestar y discurrir, pero es con pocos hombres y en privado” (p. 299). Este número restringido entre quienes participan en una conversación (o en un diálogo para el caso) son también planteados por Kerbrat Orechionni (citada por Calsamiglia y Tusón, 2002) y por Pava-Ripoll (2015), quienes dicen que el número restringido de participantes hace que estas interacciones fluyan y que todos los integrantes intervengan en ellas.<sup>102</sup>

En el ámbito escolar concretamente, una de las quejas frecuentes de los maestros es la cantidad de estudiantes que se tienen en un aula y que les impide mantener un diálogo o una conversación, porque es muy difícil escucharlos a todos y muchas voces se pierden en esa dificultad y porque las dinámicas y los tiempos escolares no son fáciles, dice J. D. Medina (Ec5):

[...] las voces de todos los niños, no se logra a veces escucharlas realmente, o sea, uno oye [...] Desafortunadamente, en los contextos que nos movemos generalmente es con muchos niños, entonces a veces tienes un grupo de 40 niños, de 30, de 35, y [...] realmente llegar a escuchar a todos o escuchar a un niño cuando de verdad te habla, la verdad es muy esporádico [...]

---

<sup>102</sup> A pesar de esto, no se puede hablar de un número ideal para interactuar en estos casos.

No es fácil escuchar a cuarenta estudiantes [...] capaz que no son cuarenta, porque los cuarenta no hablan [...] de una mayoría, se escucha una minoría (Ec5).

Aunque el exceso de interlocutores puede ser un impedimento para que se dé la conversación, es necesario tener en cuenta que esta puede darse desde cualquier escenario educativo escolar y no escolar, así como desde cualquier área del conocimiento, ya que no puede ser privativa sólo del área de lenguaje. Esta conversación pedagógica o diálogo pedagógico puede darse en casos en los que el maestro permite el trabajo en equipos, las preguntas orientadoras que invitan a la reflexión y a situaciones en las que se admite la participación como los consejos o las asambleas de aula (*cf.* Y. Rojas, 2015; Mercer, 1997; A. Vinazco, Ec6; P. Flórez, Ec8; entre otros).

Dicha participación de los estudiantes se constituye en un indicador de que la interacción fluye, ya que, si un estudiante se interesa, pregunta, quiere seguir con el tema, el profesor da cuenta de ello y la escucha se activa (Ec5), teniendo conexión con las implicaciones narrativas que trae consigo:

A ellos les encantan las experiencias de vida [...] que uno les cuente historias. Eso es algo que [...] los motiva mucho, o sea, cualquier conocimiento que sea contextualizado [...] porque si uno les va a enseñar algo de historia, algo que tenga que ver con las lenguas, si uno se lo cuenta, ya sea de una manera anecdótica, narrativa [...] eso [...] les encanta [...] y cuando [...] lo que se enseñe, se enseña de esa manera anecdótica [...] ellos son felices [...] Ya sabemos que no es tan bueno estar contando, involucrar su vida personal, pero cuando uno les cuenta una historia [...] involucrándola a lo que está enseñando o algo, a ellos les encanta [...] es algo que te van a preguntar y van a decir profe y ¿qué más pasó? [...] y esto y lo otro (Ec5).

En la medida en que las voces de los niños llegan a través de la participación, a través de los comentarios y lo que hablan, incluso los más pequeños o los que están en un nivel inicial y aun no manejan claramente la lengua, siempre tienen algo para expresar y el maestro que permite este tipo de interacciones trata de atender a esas voces y se da cuenta de lo que les causa gusto e interés a los niños (Ver: Ec3, Ec5, Ec6).

En el diálogo pedagógico el tema es fundamental; usualmente lo pone en escena el maestro, quien da apertura para escuchar lo que sus estudiantes participan alrededor de él (por ejemplo, las noticias que les impactan, o los aspectos cotidianos que viven en el barrio). Hay unos temas que se resaltan más que otros (sobre todo, los que hablan de situaciones

reales y cercanas a lo que escuchan los niños), en los cuales casi todos ellos quieren hablar, como lo expresa A. Vinazco (Ec6), para quien sí habría diálogo:

[...] ahí es cuando yo tengo que aprovechar eso, pero entonces [...] me desespero, porque digo, “caramba si siguen participando entonces no voy a empezar la clase” [...] ya todos levantan la mano y yo no hallo cómo decir [...] “pare y [...] vamos a continuar otro día”. Pero ahí es donde tengo que reflexionar y mirar cómo tengo que aprovechar la cuestión de los niños porque ellos cuentan muchas [...] vivencias [...] En las opiniones de los niños hay muchas vivencias y muchos sentimientos [sin embargo...] llega un momento en qué digo “no no, no más reflexión, y más bien continuemos con el tema”.

A tono con lo anterior, habría momentos en los que surge un tipo de interacción mediada por la pregunta del maestro que hace que los estudiantes participen, lo que implica que el maestro direcciona la interacción que responde a los cuestionamientos planteados por él, quien siempre tiene cierto tipo de respuestas preestablecidas y a veces llama la atención sobre aspectos comportamentales que condicionan el escenario de la conversación (*cf.* Mercer, 1997; Y. Rojas, 2015; P. Flórez, Ec8).

El diálogo en el aula puede tener un carácter colectivo, también representativo en lo que compete a algún tema que se esté trabajando, o bien puede darse desde aspectos convivenciales o conflictos en las relaciones de los estudiantes. En esto, puede surgir la figura de alguien que toma nota y utiliza la escritura como estrategia que permite una interacción pedagógica que, retroalimentada por el maestro, incide para profundizar en los aspectos que los estudiantes plasman por escrito (Contreras, 2013).

Desde esta mirada en la que la conversación es tratada como semejante al diálogo, las búsquedas de algunos maestros hacen que surjan otras categorías como la de *conversación académica* que tratan Cárdenas y otras (2017), quienes dicen que esta surge como una necesidad en el aula, ya que en sí la conversación (tanto como la oralidad), casi no se ha reconocido ni trabajado en el ámbito escolar por factores como la organización del aula, la cantidad de estudiantes, además de “los enfoques didácticos y la dificultad de articular de forma sistemática la oralidad con otros procesos del lenguaje como son la lectura y la escritura” (p. 92), estos últimos, que por lo demás, siempre han tenido un espacio privilegiado en el aula de clase, señalan las autoras en mención.

La similitud de dicha *conversación académica* con el diálogo viene representada en los mismos límites que Cárdenas y otras (2017) plantean:

[...] la conversación académica como un género dialógico que implica más elaboración y formalidad [...] es planificado, se da en el aula de clase y hace referencia a situaciones o problemáticas del aula o a temáticas de las diferentes áreas disciplinares y conduce a la construcción de un conocimiento compartido y asumido de manera crítica. Además, responde a un estilo de aprendizaje cooperativo que se logra en la interacción del grupo mediante el intercambio de ideas, experiencias, sentimientos e información, que exige preguntas, argumentos y reflexiones por parte de los interlocutores: alumnos y maestro (Cárdenas y otras, 2017, p. 3).

En estos ejercicios de conversación y diálogo, se propicia cierto tipo de escucha con objetivos y finalidades concretos. Quien quiere propiciar la escucha de las voces de los estudiantes, en este tipo de interacción, puede conseguir lo que señala la maestra Y. Montaña (Ec4), respecto a su propia práctica:

[...] la atención recae en que mis estudiantes saben que cada vez que alguno comenta, habla, expresa una idea, los demás deben estar primeramente en silencio, y segundo, estar muy pendientes, prestar atención [...] sobre aquello que está diciendo el otro para poder comprender las dinámicas de la clase. En lo posible, trato de que las clases sean muy participativas, donde las temáticas se muevan en torno a los puntos de vista, a las situaciones que ellos viven cotidianamente, a lo que han leído, o que ya se ha tratado con antelación en la clase, para que más que sea lo que yo hablo como exponente principal de la clase, sean también de las voces de ellos.

En este tipo de interacción en la que no es el maestro siempre el que habla, hay niños a los que les gusta hablar y participar, hay otros a los que no. La maestra A. Gómez (Ec10) dice que ella siempre propicia que los niños más tímidos participen porque lleva muchos años incitándolos a participar en una dinámica en la que entra su propia actitud como maestra que le permite jalonar sus voces y ser escuchada, creándose una atmósfera de interacción dialógica (muchas veces mediada por la pregunta).

Desde las experiencias pedagógicas que manejan el diálogo, cabe resaltar la cercanía que tiene este con la escritura (*cf.* Mignolo, 1987; Anexo 2). Por ello, puede surgir muy de la mano con procesos mediados por el maestro que plantean mayor formalidad y planificación. Así lo muestra el relato de T. Ospina (Ec11), quien, trabajando con niños y adultos en



jornadas distintas, ejemplifica cómo el ejercicio de escritura a través de cartas se puede convertir en diálogo:

Los niños de tercero de primaria le escribían a quienes estaban en ciclo tres de la noche [...]: “oiga lo felicito porque está estudiando, qué bueno que usted estudia, aunque ya sea grande. Lo felicito”, cosas así. Los grandes les escribían: “aproveche el tiempo, no se deje llevar por malas amistades, es importante que Usted estudie, lo felicito también”.

El ser un ejercicio escrito facilitó la vía para que se entablara una dinámica epistolar con las características del diálogo. Con la guianza de la maestra, se recibe y se da la letra, como si se recibieran las palabras de una persona. Cada niño tiene un par adulto y se homologan en el hecho de ser estudiantes de un grado similar de la misma maestra, así como en el mismo proceso de aprendizaje. Los separa la edad y por supuesto, las experiencias de vida (Ec11).

Este tipo de experiencia identifica al diálogo con una mayor correspondencia hacia los procesos escriturales en la escuela, que siempre atravesarán cualquier tipo de requerimiento y procedimiento didáctico, donde también la pregunta es un componente activo de la mecánica del diálogo y ha sido expuesta permanentemente (con intenciones distintas), tanto por parte del maestro como por parte del estudiante.

### *La pregunta dentro del diálogo en el aula*

Hay preguntas ingenuas, preguntas tediosas, preguntas mal formuladas, preguntas planteadas con una inadecuada autocrítica. Pero toda pregunta es un clamor por entender el mundo. No hay preguntas estúpidas.

**Carl Sagan**

Es indudable que la pregunta juega un papel fundamental por ser una especie de activador del pensamiento, de la atención, de la escucha y de la réplica, asunto en el que son muy ilustrativos los diálogos socráticos descritos por Platón. La búsqueda de respuestas a través de preguntas es la clave en el método socrático, que ha pervivido a través de los siglos,

y ha permeado de alguna manera, los ámbitos académicos y escolares donde el maestro ha sido figura clave del preguntar.

La mirada de Mercer (1997) también reitera los antecedentes socráticos en el uso de la pregunta, señalando por supuesto, que no es nada nuevo, y que ha sido algo generalizado en la enseñanza. Sin embargo, el diálogo, en ese juego de *lanzar y recibir* que es preguntar y responder sucede muchas veces, en acciones preestablecidas en las que el maestro plantea una pregunta cuya respuesta ya se sabe de antemano, para dejar que los niños contesten (porque ya se saben la respuesta, porque la han repetido en anteriores ocasiones, etc.), lo que sirve para enfatizar y repetir, o para obtener la información que requiere el maestro, sirviendo además, como aporte mnemotécnico, ya que, a través de preguntas y respuestas, lo que se enseña pareciera ser más fácil para que quede en la mente, dando y obteniendo pistas, según el autor en mención.

Así, el preguntar junto al escuchar y el responder, se constituyen dentro de los recursos y los logros pedagógicos más valiosos para los maestros, como lo plantea Christensen (2000, p. 51), ya que son habilidades que se pueden llegar a dominar para “ejercer influencia sobre algunos aspectos dentro del proceso de la discusión –el modo, el tono, el ritmo, la cultura, y el nivel de abstracción– que de otra manera parecen intocables” (p. 51). Desde la perspectiva del autor en mención, el escuchar se considera un *arte*<sup>103</sup> y se este requiere “empatía y respeto [donde] responder [...] significa realizar una acción constructiva –una acción que beneficie tanto a cada estudiante como a todo el grupo–, basándose en la comprensión que la escucha de uno ha producido” (p. 52).

De otro lado, el profundo arraigo que tiene la pregunta en el diálogo también es planteado por Zambrano (2007):

[...] el maestro ha de ser quien abra la posibilidad, la realidad de otro modo de vida, de la de verdad. Una conversión es lo más justo que sea llamada la actitud del maestro. La inicial resistencia del que irrumpe en las aulas se torna en atención. La pregunta comienza a desplegarse. La ignorancia despierta es ya inteligencia en acto. Y el maestro ha dejado de sentir el vértigo de la distancia y ese desierto de la cátedra como todos, pródigo en tentaciones. Ignorancia y saber circulan y se despiertan igualmente por parte del maestro y del alumno, que sólo entonces comienza a ser discípulo. Nace el diálogo (p. 118).

---

<sup>103</sup> Caso rebatido por Foucault (2002), ya que, desde su perspectiva la escucha es más *experiencia* que *arte* (cf. Capítulo II).

También Freire y Faundez (2013) destacan la *pedagogía de la pregunta* como la posibilidad de indagar, investigar, tener curiosidad por el conocimiento y la ciencia, señalando que en la escuela se ha impulsado más la pedagogía de la respuesta, dejando de lado la pregunta que tiene mayor fundamento, ya que se encuentra asociada al origen del conocimiento, a la filosofía y a la posibilidad de dialogar (o conversar para el caso, ya que estos autores lo utilizan como sinónimo del diálogo).

Asimismo, Freire y Faundez (2013) defienden la posición del maestro que valora cualquier tipo de preguntas por parte de sus estudiantes, en similar posición a la de Sagan (2000), para quien *no hay preguntas estúpidas* ya que cualquier pregunta puede dar origen al conocimiento, a la ciencia o a la filosofía, como ya se señaló, y, desdeñarlas, burlarse de ellas o prejuiciarlas, puede cerrar o bloquear el paso de cualquier niño o joven al conocimiento. Por ello Hernández y otros (1987) comparten el incentivar la pregunta en los entornos escolares como un recurso pedagógico esencial.

La pregunta puede ser una posibilidad máxima que utiliza el maestro para activar la escucha y debe buscarse cuando se trabaja con niños, dice la maestra P. Flórez (Ec8): “yo busco es que los niños pregunten, que traten de dar preguntas tentativas”. Según ella, no deberían aplazarse para un futuro, sino dejar que surjan en el tiempo en que se den, ya que siempre se privilegian los propósitos curriculares sobre el intercambio con los niños, por el miedo a desviarse de los temas que se estén trabajando con ellos.

También en el ámbito escolar, la relación con la pregunta emerge a través de frases y enunciados comunes como “‘escuchemos’ [...] ‘¿quién quiere responder? [...] ‘escuchen’ [...] ‘¿no me escucho?’” (Ec2), dadas muchas veces con cierto tono de reproche, cuando no se responde bien, o no se responde a lo que el maestro quiere que se responda; lo que pone en escena una escucha que plantea, sobre todo, unos propósitos determinados a ciertas situaciones escolares (Ec2).

En esa misma línea, L. Parra (Ec7) dice que el hecho de que haya silencio no implica que los estudiantes estén escuchando al maestro, incluso el que respondan las preguntas tampoco es una evidencia contundente de que hay una verdadera escucha:

[...] hay unos que escuchan, hay otros que no escuchan, habría que hacer ya más [...] un pequeño estudio formalizado a ver ¿qué tanto te escucharon?, pero una buena manera de saber si te escucharon, es preguntar, la típica pregunta [...] que se utiliza mucho para saber si a uno

lo están escuchando o no, y el hecho que te respondan lo que tú acabaste de decir, eso no implica que haya un verdadero acto de escucha, sino una mecanización de las palabras.

A pesar de estas posibles insuficiencias, no se pasa por alto el valor de la pregunta para la actividad pedagógica, independientemente de la disciplina y el contenido (*cf.* Hernández y otros, 1987). Ha sido y sigue siendo de gran valor didáctico como lo manifiesta la maestra T. Ospina (Ec11), frente a la posibilidad de partir de las preguntas que se les generan a los niños y las que ellos mismos generan para abordar proyectos, actividades y contenidos curriculares: “¿Qué les gustaría aprender sobre...? ¿Qué creen ustedes que es...? ¿Qué me hace falta para...?” (Ec11), lo que implica que no necesariamente debe haber una exhaustiva planeación de estas:

[...] no se trata de que la maestra tenga las preguntas listas en la cabeza, sino que también tiene que estar en sintonía con la conversación, saber usar las preguntas, “generales” o “especiales”, cuando siente que van a servir para sacar algo que está a punto de ser dicho o para ayudar a un niño a expresar algo que sólo intuye vagamente. El punto es que las preguntas no deben usarse indiscriminadamente cuando hay un intervalo en la conversación o cuando la maestra se siente compelida a cubrir más terreno (Chambers, 2011, p. 113).

Sin embargo, es menester, tener en cuenta que la pregunta-respuesta puede haber suplantado la conversación en el aula, como bien lo expone la maestra M. Rátiva (Ec2):

[...] ese tipo de conversatorios no se da. ¿Qué se da? De pronto la pregunta respuesta [...] Ahí se interactúa con los estudiantes siempre preguntando, respondiendo y muy escasamente cuando el niño, por ejemplo, pregunta cosas por curiosidad para que amplíe el maestro. La respuesta a veces del maestro es “ese no es el tema de hoy, después lo miraremos”. Eso es lo que uno ve en las aulas [...]

[...] ¿qué se observa? Que el maestro es el que tiene el conocimiento [...] no abre espacio para que se converse, el maestro lo que hace es [...] le da el espacio al estudiante es para que [...] responda las preguntas que el maestro propone, pero para conversación, no [...], la conversación es muy poca. Ese es como el tipo de conversación que se da, pregunta-respuesta, pero ¿cuándo se ve la conversación? Cuando ya el maestro permite que los estudiantes interactúen y el maestro se acerca a sus estudiantes para resolver dudas [...]

Para R. Rodríguez (Ec3), tanto en el manejo de la conversación, como del diálogo las preguntas activan la interacción, a través de diferentes estrategias de acuerdo con los temas que se estén trabajando en el ámbito de aula. Usualmente, la participación empieza a través

de preguntas que inicia el docente con respecto al contexto que habitan y viven los niños. A partir de dichas preguntas, los niños empiezan a generar diferentes procesos y a realizar comentarios y a hacer diferentes referencias que llegan incluso a lo anecdótico. De allí que la maestra en mención, interprete y lo relacione con el proceso de conversación, ya que hay una actividad de habla en la que gran parte de los niños participan (Ec3).

La pregunta se entrelaza en las dinámicas de aprendizaje, así como en las de convivencia, siendo muchas veces, un activador de respuestas (generalmente las que quiere el maestro), siendo propicia para generar una escucha intencionada, como lo demuestra Y. Montaña (Ec4):

[...] aquellos que siempre hablan en clase, siempre están muy inquietos en clase [...] no escuchan lo que dice el profesor [...] lo que dicen los compañeros [y] siempre quieren estar dando su punto de vista sin tener en cuenta lo que ya se ha dicho, con ellos aplicó la pedagogía de la pregunta y es como [...] tomar distancia y ponerme en el papel de escucha para ellos y tan pronto terminan de exponer sus puntos de vista, empiezo a preguntarles sobre lo dicho, sobre lo que acaban de decir, sobre lo que dijeron sus compañeros, y al darse cuenta que realmente no han escuchado, que realmente no saben ni lo que están diciendo porque tampoco se escuchan a sí mismos, empiezo también a crear conciencia de la importancia de escucharse así como también de hablar, pero [sobre todo] de escucharse y escuchar a los demás.

En estas dinámicas de uso de la pregunta, dice Rátiva (Ec2), el maestro pregunta y el estudiante responde y todo se queda ahí y no se da el espacio para que otros niños apoyen lo que sus compañeros responden. Así, según ella, la conversación no se da realmente en el aula: “Se da como: Tú tienes tu turno de palabra, lo utilizaste y ya no más” (Ec2). Este modo cortante de utilizar las intervenciones para la pregunta haría perder su gran valor pedagógico, ya que como dice Meirieu (1998) la forma de preguntar puede matar la buena respuesta.

El preguntar y el responder puede ser un acto típicamente acorde al diálogo (*cf.* Anexo 2). Muchas prácticas pedagógicas se acoplan perfectamente a esta dinámica generalmente con fines evaluativos. Sin embargo, la conversación puede tener diferencias radicales con el diálogo (como veremos más adelante), y la pregunta en el conversar puede tener un sentido de jalonar el pensamiento, generar conocimiento, filosofar y/o disfrutar del intercambio de ideas, sin pensar en resultados evaluativos.

### ***Convivencia: asunto de diálogo***

La convivencia como todo aquello que requiere acuerdos, negociación y resolución de conflictos está ostensiblemente muy cerca del diálogo. Así, Lenkersdorf (2008) muestra desde sus estudios en la comunidad maya-tojolabal que escuchar tiene su centro en el diálogo, y este, a su vez, implica negociar, lo que entraña incluso, una postura que puede devenir política:

Si sabemos escuchar y acercarnos a nuestros enemigos, estos ya no son enemigos nuestros. Pero es difícil ponerlo en práctica, porque requiere que nos igualemos con el enemigo. Al escucharlo ya no será nuestro enemigo, porque al escucharlo nos hemos emparejado como hermanos que dialogamos (p. 42).

Constantemente, Lenkersdorf (2008) plantea el acercamiento hacia el otro para escucharlo y responder. La escucha desde el diálogo tiene unas funciones específicas, se espera que respondamos a quien escuchamos, ya que “el escuchar es la puerta al diálogo que, a su vez, es fundamento de la convivencia, porque al dialogar nos emparejan las palabras escuchadas” (p. 43).

Sin importar el nivel social, o los niveles económicos, culturales y políticos, nadie se podría considerar superior al otro. Allí radica la escucha dialógica, que también tiene que ver con que “el escuchar nos hace recibir las palabras que nos dicen los otros. Son las palabras de afuera. Sin empatía no entendemos lo que se nos dice”, plantea Lenkersdorf (2008, pp. 45-46), agregando que sin la condición empática tampoco se podría ni escuchar otra lengua ni entenderla ni respetarla.

El diálogo muestra una cercanía a tono con la resolución pacífica de conflictos, que requiere mediación y que exige cierta tramitación, muchas veces ligada a lo institucional (ver Anexo 2). La escucha en esto, resulta ser un reclamo imprescindible, que crea un vínculo con una función determinante en cuanto permite el acercamiento al otro, estableciendo lazos que hacen que el escuchar borre la hostilidad, hermane y reconcilie para el diálogo, emparejando a los interlocutores (Lenkersdorf, 2008).

Según Gutiérrez (2014b) el diálogo puede ubicarse como una red de conversaciones, en las que, lo emocional juega un rol central para la acción intersubjetiva en el que uno y otro escuchan sus voces, siendo la voz del otro una voz social, que debe hacer emerger la equidad en la participación desde “el conversar, el escuchar y el reconocimiento y valoración de las diferencias” (p. 93).

En esta perspectiva de conversación manejada como diálogo se ve que hay que estar abierto al otro y a la verdad, así como a la búsqueda conjunta, porque el diálogo “implica importantes aprendizajes para la vida: escuchar, respetar el turno de la palabra, exponer, respetar otras opiniones, así como la práctica de la reflexión y el análisis” (Gutiérrez, 2014b, p. 101). La similitud o sinonimia que cobra la conversación a tono con el diálogo a tono con lo convivencial se extiende a lo escolar y a lo didáctico.

### *Convivencia y diálogo en el ámbito escolar*

Uno de los asuntos más intensos que se viven en las comunidades escolares tiene que ver con todo aquello que compete a la convivencia. Por ello se crean investigaciones, talleres, conferencias, simposios, prácticas, documentos, entre muchos otros, que tratan de dar vías en la búsqueda de soluciones a los constantes conflictos relacionados con la convivencia en la escuela.

El diálogo no deja de ser un tema que se busca con avidez en el mundo escolar, aunque usualmente la atención sobre las voces entre docente y estudiantes están acentuadas en la interacción netamente académica, de circulación de información y de contenidos. Sin embargo, existe un auge cada vez más creciente de material sobre el diálogo para la convivencia en lo escolar, que tampoco frena el que se sigan desencadenando problemáticas cada vez más agudas y tener presente la palabra *diálogo* permanentemente, no da mayores soluciones al respecto.

Este tipo de situaciones en las que se mezclan aspectos de la convivencia y lo emocional de los niños, ha cobrado una preponderancia en los últimos tiempos que ha implicado un auge de estudios que tocan los aspectos en mención, junto con lo socio afectivo, así como la necesidad de una mediación para resolver conflictos en entornos escolares,

tocando la escucha y la conversación siempre en sentido dialogal (cf. Pérez y Bazdresch, 2010; Secretaría de Educación Distrital - SED, 2008; Vásquez De la Hoz, 2012, entre muchos otros). Desde la SED<sup>104</sup> (2008) se habla de la necesidad de manejar en las aulas una *escucha activa* que se les divulgue a los estudiantes, dada la inminente proliferación de escenarios cada vez más violentos en las escuelas, donde las simples recomendaciones prescriptivas de los maestros no dan abasto ni solucionan las situaciones problemáticas de convivencia. En documentos emergentes al respecto, cobran especial lugar términos como *inteligencia emocional* y *empatía* que se asocian a la denominada *escucha activa* (cf. SED 2008, Vásquez de la Hoz, 2012 y Goleman, 1995). Pero más allá del papel, las propias prácticas y experiencias reales de los maestros muestran el manejo del diálogo como salida respecto a las problemáticas de trato o de convivencia en las aulas:

Generalmente cuando me siento agredida por alguno de mis estudiantes, cuando los comentarios son pasados de tono, lo que hago es callar en ese instante, y después en un acercamiento, nos sentamos como cara a cara y llegamos a conversar de qué es lo que nos está disgustando. Y cuándo es la clase, también lo hago del mismo modo. Entonces como que revisamos qué es lo que nos está disgustando, qué problema es el que nos está ocupando tanto tiempo, y que nos está alejando de las cosas que realmente importan. Por esa razón creería que con mis estudiantes llevo una muy buena relación y ellos siempre están muy prestos a la clase, en ese sentido, en el que hay como un acuerdo donde es primordial y es importante escuchar para poder entender las necesidades del otro, sin necesidad de llegar a gritar o aturdir (Ec4).

Esta maestra añade que se ha basado bastante en la conversación o en el diálogo (como sinónimos para el caso), creando espacios y entornos para llevar a cabo intercambios y mesas redondas para incentivar el ejercicio de escuchar, en donde se tienen en cuenta los puntos de vista del otro o los desacuerdos para llegar a posibles soluciones que ayuden a remediar los problemas convivenciales. Así es como los estudiantes se han podido dar cuenta de la importancia de conversar o dialogar, escuchando lo que trae el otro y buscando mejoras a través del “escuchar qué tiene el otro para decirme” (Ec4).

Según la estructura escolar, cuando hay algún problema de convivencia que resolver, generalmente se requiere al coordinador, quien es la autoridad mediadora para resolver

---

<sup>104</sup> Secretaría de Educación Distrital (Bogotá, Colombia).



conflictos a través del diálogo, orientar, dar consejos y directrices a seguir, como lo expresa L. Parra (Ec7):

La coordinación es como esa instancia en la que todo el mundo piensa cuando hay un conflicto o cuando se necesita solucionar algo o cuando necesitas una dirección [...] ese es un poco el cargo y digamos, siempre que alguien piensa en un problema está pensando “hay que ir a coordinación”. Entonces uno tiene que aprender a escuchar porque van a llegar las diferentes posturas [...] cuando hay un conflicto [...] tú vas a tener que escuchar a las diferentes partes [...] en términos de conversación, o de discusión más bien, que, generalmente está atravesada por la violencia en principio, y después tal vez, por la reflexión que sería lo que uno intenta generar cuando hay un conflicto (Ec7).

Siendo el diálogo y la conversación a tono con este, los que se manejan para resolver problemas de convivencia en los entornos escolares, es innegable la sensibilidad y la escucha hacia la actitud y el comportamiento del niño que estos encarnan, como lo hace ver la maestra R. Rodríguez (Ec3) cuando afirma:

[...] he logrado [...] dar solución a muchas situaciones de convivencia que se presentan en el aula. Y es en todas las áreas [...] en todas las asignaturas es indispensable la escucha [...]

[...] es darles la posibilidad a los niños cuando más lo necesitan de contarme diferentes experiencias de hablar de lo que les ocurre y de porqué esas situaciones inciden muchísimo también en su comportamiento o en el aula misma.<sup>105</sup>

Vemos que en aspectos convivenciales y de resolución de conflictos, el diálogo y la conversación a tono con este, reporta algunos efectos deseables en términos escolares (*cf.* Pérez Frago y Bazdresch, 2010). Pero el plano que incluye la escucha en la interacción *real* de la conversación puede ser una mayor posibilidad para la crisis educativa, de la que se viene hablando desde hace bastante tiempo: “¿No sería posible asumir, de una vez, que la crisis educativa es clara y contundentemente una crisis de la convivencia?”, como lo dice

---

<sup>105</sup> Desde la perspectiva de una niña de 9 años con la que se conversó, frente al tema dice: “yo era una grosera, entonces los profesores por medio del diálogo me hicieron reflexionar [...] cuando un profesor le interesa mucho, mucho a un estudiante que tiene dificultad, por ejemplo [...] cometen [sic] diálogo, a mí me llevaron a la biblioteca y me empezaron a hablar de eso. [...] Fueron esos profesores los que me dijeron que tenía que reflexionar porque me iba a quedar sin amigos, o me iba a quedar sin pensar, o me iba a quedar una vaga” (Ec12).

Skliar (2010, p. 107), quien añade que la convivencia implica transmisión, experiencia y conversación.

Pero la conversación puede ser algo independiente del diálogo, y podría ir mucho más allá de los aspectos convivenciales en los entornos escolares. La conversación tiene una postura, un quehacer y una identidad propia, que permite una escucha para acceder al otro desde sus tiempos, desde una presencia mutua, desde la voz y lo que plantea la consideración a su propia y única corporalidad.

## Conversación o diálogo<sup>106</sup>

La conversación es un encuentro de mentes con recuerdos y costumbres diferentes. Cuando las mentes se encuentran, no sólo intercambian hechos: se transforman, se remodelan, extraen de ellas implicaciones diferentes y emprenden nuevas sendas del pensamiento. La conversación no sólo vuelve a crear las cartas, sino que crea cartas nuevas.

**Theodore Zeldin**

Si se tiene en cuenta la etimología de los términos diálogo y conversación<sup>107</sup>, en primer lugar, se atendería al logos que atraviesa o que es atravesado, y en segundo lugar, se acudiría al dar vueltas o giros en conjunto, o con otro. Desde allí, ya se instaura una diferencia radical entre el diálogo y la conversación, porque en este está implicado, ante todo, la razón, el discurso, la palabra; y en aquella desempeña un papel preponderante, el sujeto.

Desde la perspectiva del estudioso de la argumentación, Christian Plantin (2018): “Dialogues and conversations are two special kinds of verbal interactions” (p. 318), siendo las interacciones verbales características para el uso oral del lenguaje, de la presencia física, de las interacciones cara a cara y de la alternancia de turnos<sup>108</sup>. El autor en mención, aunque reconoce estas similitudes, también es radical al plantear las diferencias: “Dialogue has an

---

<sup>106</sup> La diferenciación aquí presentada puede ser una distinción que no corresponde al uso cotidiano (usualmente de semejanza) de los términos ‘conversación’ y ‘diálogo’, como se vio en el manejo de algunos autores y maestros en los anteriores apartados. Esta diferenciación y delimitación podría parecer arbitraria, problemática y controversial más, cuando no todos los lingüistas y analistas del discurso concuerdan en que es en el diálogo, y no en la conversación, donde hay unidad temática, de acuerdo a lo sostenido por el lingüista e investigador Sergio Bolaños, en conversación académica el 17 de octubre de 2018, Bogotá, Colombia. Sin embargo, creemos que podemos seguir ahondando en esta diferenciación, no sólo porque ha sido un tópico de escaso abordaje, sino porque más que la exploración de una perspectiva lingüística o de análisis del discurso (como ya lo dijimos en la introducción), la búsqueda va más hacia una escucha ética donde la conversación (más que el diálogo) entra en mayor consonancia como se resalta en el último capítulo.

<sup>107</sup> Conversar viene del latín *conversatio* que significa “vivir, dar vueltas en compañía”. “Con” (reunión) y el verbo “versare” que es girar, cambiar, dar muchas vueltas (<http://etimologias.dechile.net/?dia.logo>). Gómez de Silva (1991) también propone que conversar viene del latín *conversari* (‘frecuentar’), donde *versari* sería ‘ocuparse de, vivir’. Para Blanco y Sierra (2015) es válido plantear que “Conversar, etimológicamente, tiene que ver con vivir juntos, con compañía, con conocimiento” (p. 7).

Con respecto al diálogo, la palabra latina viene del griego: *dialogus*, prefijo “dia” (a través) y la raíz “logos” (palabra, tratado, estudio) (Corominas, 1987).

Desde una línea similar, Plantin (2018) define: “Dialectics and dialogue have the same Greek etymology *dia* + *legein*, *dia* ‘through’, *legein* ‘say’. (Dialéctica y diálogo tienen la misma etimología griega: *dia* + *legein*, *dia* ‘a través’, *legein* ‘decir’).

<sup>108</sup> “Verbal interactions: use of oral language, physical presence, face to face interactions, alternate turns” (p. 319).

‘about-ness’, which makes it quite distinct from ordinary *conversation*, which tends to jump from topic to topic”<sup>109</sup> (p. 319).

Las interacciones humanas son verbales y no verbales dice Plantin (2018), se puede rechazar un diálogo, pero no se puede rechazar una interacción<sup>110</sup>. En esto puede incidir que el diálogo es principalmente verbal (con algunos aspectos no verbales) e implica una clase de situación igualitaria, en cambio, el concepto de *interacción* conlleva las desigualdades de los participantes<sup>111</sup>. Además, en el uso común la palabra *diálogo* tiene una orientación positiva y casi prescriptiva, ya que se considera que el diálogo es bueno, que la gente necesita dialogar. Dialogar implica negociar y si se rompe el diálogo se puede dar lugar a la violencia<sup>112</sup> (v. g. asunto al que se hizo referencia en los anteriores apartados sobre la convivencia y el diálogo).

Siendo Bajtin (1999) el que introdujo el concepto de *dialogismo* o *polifonía*<sup>113</sup>, vale la pena también retomar a Mignolo (1987), quien hace un análisis teniendo en cuenta la base generada por Bajtin sobre los géneros discursivos. Aunque Mignolo plantea algunas semejanzas, también encuentra muchas diferencias entre los términos, mostrando que el análisis sobre la conversación es relativamente reciente comparado con el del diálogo, que tiene muchos siglos de antigüedad. Así, el autor en mención señala que el diálogo es reconocido por Aristóteles y en él es de gran importancia la pregunta, especialmente, en los diálogos dialécticos, en los que también se expresan juicios, opiniones, que pueden llevar a la discusión, al debate y a la disputa (*cf.* Sennett, 2012).<sup>114</sup>

Desde esta mirada, la conversación se plantea como género discursivo que nace de la oralidad y, por tanto, encierra más libertad que el diálogo. Según Mignolo (1987), una de las características de la conversación es que haya simetría y similitud en los roles para el intercambio de turnos, en escenarios de interacción más desprevenidos que los del diálogo,

---

<sup>109</sup> “El diálogo tiene un tema que lo hace distinto de la *conversación* ordinaria, la cual tiende a saltar de un tema a otro”.

<sup>110</sup> “Human interactions are both verbal and non-verbal. One can reject a dialogue, but one cannot reject interaction” (Plantin, 2018, p. 319).

<sup>111</sup> Dialogue is chiefly verbal with some non-verbal aspects, and this implies a kind of egalitarian situation. The concept of interaction takes the inequalities of the participants (Plantin, 2018, p. 319).

<sup>112</sup> In ordinary usage, the word dialogue has a quasi-prescriptive positive orientation: dialogue is good, we need dialogue. When two parts enter into dialogue they commit to negotiating; breaking the dialogue may give way violence (Plantin, 2018, p. 319).

<sup>113</sup> “Bajtin introduced the concept of dialogism or polyphony” (Plantin, 2018, p. 320).

<sup>114</sup> En ese sentido los aspectos y características del diálogo pueden variar dependiendo de las diversas disciplinas o áreas del conocimiento que lo han tratado como la filosofía, la lingüística o la semiótica.

ya que este está asociado a la literatura y a la escritura (entre muchas otras fronteras), por lo que puede imitar y representar escrituralmente la conversación (aunque no necesariamente). El autor en mención, también lo clasifica (basándose en Bajtin), como *género discursivo secundario* y *universo secundario de sentido*, porque, estando a tono con la escritura, no respondería a lo cotidiano como se hace en la conversación, que pertenece a un *universo primario de sentido* (p. 32)<sup>115</sup>.

Desde otros estudios del lenguaje, se plantea que “hablar es fundamentalmente dialogar y conversar, intercambiar ideas, sentimientos e impresiones” (Álvarez, 2001, p. 22), lo que se integraría a otras interacciones verbales entre las que cuentan también, la entrevista, el debate, el coloquio y la discusión (p. 24). Desde esta mirada la conversación podría ser espontánea y se desarrollaría de forma anárquica y aleatoria, teniendo vicios frecuentes, desviaciones y errores (Álvarez, 2001).

En el español se intercambian con cierta frecuencia los términos *diálogo* y *conversación*, dice Álvarez (2001), pero estos no pueden ser sinónimos ya que

La conversación es más abierta, no tiene requisitos previos, puede improvisarse y puede tratar sobre cualquier tema que surja espontáneamente, y puede comenzarse a iniciativa de un sujeto. El diálogo es más cerrado, mantiene la unidad temática, y las condiciones no suelen estar impuestas por los interlocutores, sino que son inherentes al proceso dialogal (Bobes Naves, citada por Álvarez, 2001, p. 24).

Además de lo anterior, el diálogo participa del género teatral, donde usualmente se elimina o se limita la presencia del narrador porque los personajes hablan por su cuenta (Álvarez, 2001) y, también se acerca más a la letra escrita, por lo que usualmente el diálogo se establece a través de signos como los guiones, lo que ayuda a que haya más esquematización y organización.

La conversación en cambio, no se deja reducir fácilmente a través de la escritura, ya que quedan por fuera muchos aspectos paralingüísticos, que tienen que ver con su vitalidad, su espontaneidad o con su carácter familiar o coloquial. Según Álvarez (2001) la conversación usualmente no persigue un fin concreto, además, los que intervienen están en

---

<sup>115</sup> Guardando las proporciones, surgen asociaciones con el *código restringido*, más cercano a la oralidad, y el *código elaborado*, más cercano a la escritura, según Bernstein (1983). Así mismo, con aquella *oralidad primaria*, en la que no hay conciencia de escritura, y aquella *oralidad secundaria*, que no puede desprenderse de la escritura, según lo planteado por Ong (1987).

un plano de mayor igualdad y se considera “una actividad esencialmente lúdica, no tiene un fin trascendente, goza de un alto grado de libertad, mientras que el diálogo es una actividad al servicio de una finalidad y tiene mayor normatividad” (p. 26).

También, Gutiérrez (2017) plantea que “el diálogo posee el carácter de mediador de cosmovisiones en conflicto; por ende, es más profundo y polémico” (p. 30), mientras que la conversación es menos formal y más amistosa. El diálogo ha resultado ser más apropiado y conveniente para indagar alrededor de problemáticas que evidencian crisis de convivencia, búsquedas de resolución de conflictos en planos no sólo escolares, sino también, sociales.

El diálogo escolar induce a ser una herramienta que “conlleva a la reflexión y a la deliberación, aspectos que deben responder a situaciones contextuales reales [...] el diálogo escolar tiene que ver con objetivos como el aprender y el saber escuchar, con un procedimiento para educar en valores”, como dice Gutiérrez (2014b, p. 100), siendo así, una forma de interacción dirigida a la enseñanza y el aprendizaje. La autora en mención añade que los propósitos pedagógicos no son afines a todas las conversaciones y tampoco todas las relaciones comunicativas pedagógicas se dan en forma de conversación.

Ante todo, hay que tener en cuenta que “conversar es una exigencia existencial porque a través de ella, nos constituimos como seres sociales, construimos nuestras identidades y damos sentido al mundo que nos rodea” (Cárdenas y otras, 2017, p. 95). Ha sido objeto de serios estudios lingüísticos que la tienen como “la forma más común y primera del uso lingüístico y, al mismo tiempo, el instrumento privilegiado para la (re)presentación y la construcción de las relaciones sociales y de las identidades personales” (Tusón, 2002, p. 17).

Es también innegable, que, desde perspectivas como las que ofrece Skliar (2017b), se planteen otras diferencias radicales entre el diálogo y la conversación, ya que esta es más real y el diálogo es más experimental porque ofrece una especie de alternancia que se presupone serena al tomar turnos, al aguardar, al preguntar y al responder. Además, la conversación no necesariamente tiene temas específicos y, si los hay, estos muchas veces van hacia la deriva, porque el foco de ella es el sujeto con el que se está conversando, por ello la conversación puede ser más bien un conglomerado de rostros, gestos, voces y silencios.

Lo anterior incide para que la conversación pueda ser mirada desde lo que implica no sólo acercarse, sino también, tomar distancia, ya que, si “el ideal de los interlocutores es hallar en el otro, en los otros, exclusivamente asentimientos, la conversación corre el riesgo

de fracasar pues conversar implica aceptación de la diferencia y disposición para lidiar con ella” (Barragán, Sánchez y Neira, 2016, p. 83).

Así, la conversación tiene una enorme y abismal distancia con la palabra diálogo porque este “siempre se realiza bajo las condiciones de quien lo convoca” (Skliar, 2017b, p. 173). Además, el diálogo está altamente tecnificado, desde él se han hecho experimentos, controles y ha surgido una especie de moral del diálogo, lo que genera una solicitud falsa: “En general, las instituciones han preferido seguir más el laboratorio falaz del diálogo que el derrotero humano de la conversación” (p. 173). Esto conlleva a que el diálogo tenga una posición menos genuina y auténtica con respecto a aquello que necesita el estar presentes, atentos y “escuchar abiertos a la conversación” (p. 201).

También Handke (citado por Larrosa, 2008a) muestra una posición en la que se cuestiona el diálogo:

Es un tiempo en el que en el espacio, en el “éter”, sólo se oye el zumbido, el silbido, el atronar de los diálogos. En todos los canales se oye continuamente el estampido de la palabra “diálogo”. Según las últimas pesquisas de la investigación dialogal, una disciplina que acaba de tomar carta de naturaleza y que se vanagloria de haber adquirido con gran rapidez una multitud de seguidores, [...] y no sólo en los medios de comunicación, los sínodos interconfesionales y las síntesis filosóficas (pp. 90, 91).

Asimismo, Larrosa (2008a, p. 91) plantea que “el zumbido atronador y mentiroso del diálogo todavía no ha conseguido acabar con el murmullo vivo y verdadero de la conversación”, posición que remite también a Miguel Morey (2002), para quien ni el debate ni el diálogo sirven de nada, porque quizás, solo resta volver a aprender a hablar, el pensamiento y la conversación.

En esa medida, la más auténtica escucha de sí y de los otros se da siempre en el seno de una conversación, ya que conversar tiene que ver con vivir juntos, con compañía, y la experiencia que ello representa de pensar presencialmente. La escucha desde la conversación plantea una conexión y una relación con el otro, quien se deja decir y a “quien se reconoce como quien es (y no como pensamos o necesitamos que sea). Alguien a quien se autoriza, a quien se reconoce como autor(a), como origen de palabra y de sentido” (Blanco y Sierra, 2015, p. 7).

Este escuchar desde la conversación requiere un ejercicio de suspender lo que ya se cree saber y pausar la pretensión de interpretar, de comprender o por lo menos, de hacerlo demasiado rápido. Para dejarse decir hay que estar abiertos a escuchar lo que no se sabe, lo que no se conoce en esa peculiar relación entre el saber y no-saber que provoca incertidumbre y que marca el territorio del sujeto, alguien con quien se conversa y no de quien o sobre quien se habla (Blanco y Sierra, 2015).

La conversación así planteada remite a la libertad porque conversar “vincula, pero no ata: el sentido es común, pero lo hace desde la autonomía de los participantes” (Canales, 2002, p. 34), ya que no es individualista ni autoritaria, ni se sostiene en el lugar de poder de nadie, además está ligada a las formas en que se da la cotidianidad, a las políticas de la amistad, la solidaridad, el respeto, lo fraterno, a la igualdad desde la diferencia y también, a la posibilidad de equivocarse. Conversar “es un encuentro sin principio ni fin que se desvía, avanza y retrocede, se pierde y quizá se reencuentra [...] entre dos o más fragilidades” (Skliar, 2017b, p. 173).

Desde esta mirada, se reitera que la conversación está de otro lado y no puede ser lo mismo que el diálogo, ya que aquella implica encontrar tiempo, porque allí el tiempo no corre, o por lo menos, no corre tan de prisa, sino que fluye y se da tomando un carácter más pronominal, más personal, en el que se mira más al sujeto, que alcanzar un objetivo.<sup>116</sup> Esto es esquivo a la perfección, al orden riguroso, al seguir un tema predeterminado de antemano, además, una conversación no se tiene porqué evaluar, ya que no hay un comienzo y un fin preestablecidos, y viene de muchos lugares anteriores; y, si no se puede evaluar, tampoco se puede obligar a nadie a conversar, ya que la conversación es un pacto implícito de dos, por lo menos, en el que todo vale y en el que las cosas pueden ser dichas.

El diálogo, en cambio, es más institucional, puede estar centrado en la evaluación y en objetivos preestablecidos de antemano que desencadenan en resultados<sup>117</sup>. Esto puede ser

---

<sup>116</sup> Que lleva a retomar esta cita: “La pena por no haber tenido tiempo para conversar. Pues si tuviéramos tiempo para conversar [...] todos nos declararíamos excepciones; todos seríamos casos especiales; todos merecemos el beneficio de la duda. Sin embargo [...] no hay nunca tiempo para escuchar con tanta atención” (Skliar, 2017a, p. 66).

<sup>117</sup> Por ello quizás resulta más conveniente en un contexto como el colombiano, hablar de “diálogos de paz” más que de “conversaciones de paz”, ya que, si se hablara de estas últimas, se le quitaría el carácter *conveniente*, *resolución de conflicto*, *acuerdo*, *consenso* que tiene el diálogo. El diálogo está más relacionado con el poder (*cf.* Anexo 2), como también lo refieren Freire y Faundez (2013), aunque su visión del poder sea más democrática y busque mayor justicia social: “la sociedad debe ser una sociedad de diálogo, de participación



ajeno a la conversación, ya que la lógica de esta se da entre el escuchar y tomar la palabra, incorporarla a través de una intersubjetividad que se encarna a través de la voz. En cambio, en el diálogo generalmente emerge la tensión entre el acuerdo y el desacuerdo. Lo que lleva también a pensar que el escuchar tendría un esfuerzo mayor en el diálogo que en la conversación, por la misma tensión entre el resultado esperado y latente que siempre se va a generar en los términos del diálogo.

Así, una buena conversación sería buena porque activa la escucha hacia el otro, porque el escucharse hablando con el otro hace que se reconstruya el propio discurso, sin intereses de por medio. Pero no se puede conversar sin prestar atención, sin escuchar, porque lo que hace posible la conversación es la escucha, es otro el que está ahí, no es un contenido, no es una información. La conversación se nutre de palabras y de silencios, y para restaurarla “la conversación implica rescatar la palabra, y rescatar la palabra entraña restaurar el silencio” (Le Breton, 2006, p. 6). Silencio, que como se vio en el primer capítulo, no sólo es parte esencial del escuchar, sino que puede ayudar a manifestar multitud de dimensiones del ser humano.

El diálogo siendo más proclive a tener por encima una razón más que un sujeto, arrojaría otro tipo de escucha en la que está de por medio un interés, una conveniencia, un resultado. El diálogo puede ser utilizado en las escuelas como medida de competencia, lo que lo lleva a ser un instrumento experimental. En cambio, una conversación puede seguirse toda la vida, en una dinámica en la que, a pesar de tener reglas de conversación, estas no se perciben como reglas. La conversación permite recordar trozos, fragmentos, atmósferas de muchas conversaciones que nos han nutrido, nos han alimentado, o nos han formado, sin necesariamente ser completas o perfectas: “En la conversación, el habla muestra directamente su incompletitud desde la enunciación y del enunciado. El habla va y viene haciendo su escucha [...] Una buena conversación no puede entenderse sino desde dentro” (Canales, 2002, p. 34).

Lo anterior también tendría que ver con que la conversación se vuelve esencial en la vida porque acapara la posibilidad de saber lo que se piensa porque nos escuchamos diciéndolo (Chambers, 2007). Caso contrario, el diálogo posee un juego de reglas más

---

total, en la que cada uno tenga una parte del poder y la suma de partes del poder constituya el poder como tal” (p. 137).

definido y experimental que implanta un modelo con condiciones para que se aprenda a dialogar y para que se aprenda a escuchar al otro en donde muchas veces, es imprescindible guardar los turnos de intervención y atender las preguntas con respuestas definidas.

Pero en la conversación no hay preguntas que responder, sino las propias que se formulan los participantes. Hay libertad de habla: se puede desplegar subjetividad a través de la palabra propia y se reclama un ambiente no unidireccional, porque la “unidireccionalidad dicta, la conversación trata de entender”, como lo dice Canales (2002, p. 39). En esta atmósfera se hace necesario el fluir de la autonomía, la igualdad y, por ende, la reciprocidad, que, a su vez, son lejanas a toda instrumentalización, a toda búsqueda de acción, ya que sólo se puede conversar en el tiempo libre, como lo dice el autor en mención:

[...] no es para la acción, ni es en rigor para nada que esté fuera de ella misma. La conversación produce entendimiento, cuando no produce nada. No es laboriosa [...] Si es trabajo, lo es de un modo creativo, ocioso [...] y amoroso [...] Es tiempo libre: sólo así se puede conversar (p. 40).

El diálogo, muchas veces, se da porque hay que resolver un conflicto o un tema que tensiona de antemano, la conversación, más, porque hay amistad o interrelación con el otro o posibilidad de... No se trata, sin embargo, de forzarla (porque si no, no sería conversación) y tampoco debe acabar en una especie de solución común, congeniada, feliz y armónica porque tampoco se trata de encontrar el paraíso o una armonía comunitaria sin fisuras. Simplemente, la conversación es donación, deja pasar lo inesperado reconduce lo que no estaba pensado, lo imprevisto, lo que te desvía, lo que te lleva a otra cosa.

En síntesis, se puede encontrar que el diálogo es más estratégico, juega un rol importante en terrenos institucionalizados y políticos, puede estar más cercano a intereses y conveniencias, y, desde el ámbito escolar, está aliado a la dinámica de las preguntas y las respuestas y no es ajeno a la evaluación, ya que remite a fines, intenciones y objetivos. Además, se asume como una salida en términos pedagógicos, más cuando se habla de convivencia y de resolución de conflictos, como ya se mencionó. Usualmente, se señalan los temas en el diálogo, su tono es más formal en un ámbito donde los roles están definidos, hay alternancia de turnos con predeterminación, por lo que hay también mayor normatividad. (*cf.* Anexo 2).

En cambio, para la conversación la marca está dada por el otro, por dar tiempo, por definirse con mayor libertad y desinterés. Si existiese la conversación en el ámbito escolar esta tendría que estar ajena a la evaluación (o por lo menos no se plantearía esta relación de antemano), ya que se planifica sobre la marcha, o no se planifica, ya que como género que nace de lo oral es la forma básica de la comunicación, es más coloquial, familiar e inmediata. En ella, hay más cooperación entre los participantes, el tono es informal, es una actividad más lúdica, hay mayor igualdad, puede haber frecuencia en la redundancia y alternancia de turnos sin estar predeterminada de antemano. (cf. Anexo 2).

Pero pareciera que, si el modelo en vigencia de la escuela sigue siendo el de la explicación, alguien que explica y otro que tiene que comprender, no hay que esperar conversación. Si la escuela se valida en ser experimental (por ende, artificiosa) va a estar muy atravesada por el sentido de evaluar todo y a todos, lo que mata cualquier posibilidad de conversación.

Sin embargo, algunas experiencias demuestran (cf. Anexo 3) que se puede crear una atmósfera de conversación que permita crear condiciones que la hagan posible, ligadas al ámbito de la propia vida, y que escapen a las circunstancias esquemáticas y cerradas del diálogo, y que, por supuesto, escapen a la evaluación. Así, los maestros podríamos alimentar, entonces, una *actitud de conversación* (cf. Reflexiones finales).

### ***Los maestros: ¿entre la conversación o el diálogo?***

[...] la conversación en sí, realmente [...] está relegada.

**R. Rodríguez (Ec3)**

Aunque anteriormente, se señaló que algunos maestros tienden a entender diálogo y conversación en la misma línea, también es cierto que ellos perciben las diferencias: “en el diálogo hay como un nivel mayor de interés y de escucha” señala la maestra R. Rodríguez (Ec3), quien añade que pareciera que en el diálogo se escucha más que en la conversación. Lo cual puede ser cierto si tenemos en cuenta que el diálogo se enfoca más hacia la evaluación y por ello, los profesores y los niños centran más la atención y la escucha en alcanzar resultados.

Se reconoce que con el diálogo se va más a la respuesta, según la maestra M. Rátiva (Ec2), ya que se enfoca en un campo más cerrado que el de la conversación, y hace alusión al comportamiento que un maestro suele tener al respecto en el aula:

[...] mi campo es así de cerrado que yo no les permito a los niños explorar más. Entonces yo delimito. Estoy delimitando el conocimiento aquí a los niños en el diálogo. O sea, mirándolo desde ahí estoy delimitando a los niños el conocimiento. En la conversación, no.

[...] en esa distancia de conversación y diálogo, la conversación da más, está más abierta sí, a que los chicos lleguen al conocimiento.

La maestra Rátiva (Ec2) dice que “en el aula hay más diálogo que conversación, porque en el aula sí vemos esa ruptura o ese bloqueo, como ese *stop* que hace el maestro cuando dice, no, aquí no estamos hablando ese tema, ese dejémoslo para otra clase”, planteando que este tipo de situaciones permiten que el diálogo se instale en el aula desde un nivel jerárquico con unos temas generalmente mediados por el maestro. Ella también dice que la conversación puede fluir, aunque hay que tratar de enfocarla porque se corre el riesgo de perderse, si esta no tiene un momento guiado y si no hay una línea o estructura: “si yo digo que conversar, es conversar sobre cualquier cosa, yo creo que tampoco no, ahí también debe haber una guía” (Ec2).

También en un aula de clase se da más el diálogo como lo dice la maestra A. Vinazco (Ec6). Según ella, cuando se conversa con alguien el tema se puede volver mucho más personal, en cambio el diálogo es más generalizado, lo que muestra que hay maestros que no tienen propiamente un estilo de conversación con sus estudiantes, aunque si se presenta la situación conversacional la llevan a cabo. Quizás, la dificultad radica en que están más familiarizados con el diálogo, por lo que les es difícil asimilar la conversación en el ámbito de aula como lo señala T. Ospina (Ec11):

A veces se permite en las clases [...], pero ellos igual también manejan como la figura de autoridad y les cuesta de pronto preguntar o acercarse al profesor y ver esa figura distinta de que es el *profesor autoridad*, que es a quien yo escucho [...] hago silencio, cruzo los brazos y estoy mirando todo el tiempo, sí. En ocasiones, sí busco como acercarme un poco más [...]. En medio de la clase hay niños que pueden acercarse a decir, me pasó esta situación y la idea pues es atenderla de una vez. Si mientras los niños están trabajando y yo puedo acercarme y

entablar pues esa conversación con el estudiante, lo hago, porque como que se generan esos momentos y esa confianza precisamente con ellos. Sí busco mostrarles [...] una figura de autoridad, pues porque soy la profesora y demás, pero también como esa persona que medie y que permite establecer otro tipo de diálogo.

Para L. Parra (Ec7) en esencia la conversación en el aula prácticamente no existe como mecanismo pedagógico: “en principio yo creo que es imposible. Habría muchas barreras comunicacionales para que se dé una verdadera conversación en la escuela y es por el hecho mismo de estar en una institución”. En esa misma línea, J. D. Medina (Ec5) expresa que

[...] conversación como tal no me parece que se dé mucho en el contexto escolar formal. [...] estoy de acuerdo con que se da en espacios más informales, pero si hablamos dentro de lo formal, en las situaciones áulicas, uno no ve que haya conversación. Generalmente, el docente es el que habla, da ciertas instrucciones, ciertas pautas, consignas, como se quiera decir, y los estudiantes contestan frente a algo, hacen un ejercicio frente a algo, pero que haya una constante dinámica en ida vuelta, generalmente no la hay.

Asimismo, para la maestra R. Rodríguez (Ec3), no habría conversación en el trabajo académico en la escuela, ni siquiera diálogo, sino monólogo:

[...] la conversación en la escuela, por ejemplo, en la parte de primaria realmente no es una conversación sino [que] se torna en monólogo. La relación docente estudiante [...] ese trabajo académico, se vive con los estudiantes no a manera de conversación [...ya] que [...] el estudiante presenta un trabajo [...] si es una exposición, entonces simplemente expóngalo y ya...

[...] Se convierte en monólogo.

De acuerdo con las características que planteamos para la conversación y el diálogo en el apartado anterior (*cf.* Anexo 2), la maestra T. Vallejo (Ec1) dice: “yo siento que en el diálogo la escucha es más de atención. Porque hay un propósito que yo tengo que identificar en ti para poder responderte”, en cambio la conversación, aunque está cercana a un tipo de escucha, no se da en términos de atención, sino de estar abierto a reconocer al otro:

[...] en el diálogo hay ese ir y venir de ideas [...] yo te hablo, pero yo tengo una intención al hablarte para que tú me respondas y eso es como un juego de ping pong. Vamos de aquí-allá

y yo respondo. En la conversación yo puedo decir las cosas, pero no hay necesidad de que tú me respondas nada, sino que tal vez me escuches simplemente (Ec1).

Como la conversación tiende a ser más informal, y puede surgir de cualquier anécdota, el profesor le da menos importancia, expresa la maestra R. Rodríguez (Ec3). Sin embargo, a la par, esta misma maestra dice que para ella sí tienen igual importancia, ya que en la conversación ha logrado evidenciar muchísimas cosas importantes que le ayudan a entender muchas de las situaciones por las cuales pasan los niños con los que trabaja.

Así, siendo el conversar “hablar con los niños” (Ec3), la maestra Rodríguez plantea que muchas veces en el descanso, cuando algún niño se acerca a ella y se empieza a generar esa interacción de conversación, ella puede darse cuenta de muchos procesos y situaciones. Para ella habría dos niveles que se manejan en la conversación: “uno, en los espacios informales [...] y otro, en los espacios en los cuales tú les preguntas sus percepciones y sus opiniones” (Ec3) dentro del aula frente a algún tema de aprendizaje.

Si se da o no la conversación en el aula, depende del maestro. Algunos docentes tratan de conversar con sus estudiantes en el aula por más pequeños que sean (Ec3), pero plantean que esto muchas veces no es entendido por instancias institucionales e incluso por los mismos padres de familia, ya que, aunque las conversaciones que surgen con los niños pueden ser muy significativas y trascendentales, implican muchas veces, no llevar rastros y huellas de lo que se hace en el aula. Si no se lleva el “cuaderno a la casa lleno” (Ec3), se piensa que no se hizo nada en el colegio. Así, ir a la escuela para muchos padres es que los niños hagan muchas cosas y las familias “siguen considerando que si el cuaderno no está lleno entonces no se está haciendo nada en el colegio” (Ec3), con lo cual la evidencia escrita del lápiz marca el rumbo de lo que se haya hecho.

Sin tener en cuenta lo escrito, J. D. Medina dice que efectivamente, el diálogo se ata más al contexto formal e institucional de la escuela y la conversación la situaría en un plano más informal: “podemos pensar que, en cualquier situación áulica, puede existir ‘diálogo’ [...] porque [...] se pregunta, ellos responden, pero la conversación si es la que es más real, la que está en ese contexto informal” (Ec5). Sin embargo, no cabe duda que a veces en esos espacios informales es donde más se aprende, dice el maestro en mención:

[...] cuando uno sale un poco de lo formal [...] cuando uno como educador, va y se sienta con los chicos [...] y habla de cualquier cosa, ese es el momento cuando más tiene una posibilidad de conocerlos a ellos. Es el momento cuando más tiene una oportunidad de contarles otras cosas que les aportan, fuera de lo formal, del área que estén trabajando [...] del contenido escolar. A veces cuando uno habla con ellos de una manera informal es [...] cuando más le aportan a uno y donde se genera una conversación [...] si trabajáramos más con lo que ellos ya tienen y no con lo que les hace falta [...] cualquier niño o niña sin importar la edad, así sea de nivel inicial, sea el más chico [puede dar cuenta que] tiene una construcción cultural que ha venido formando (Ec5).

En esa medida, se puede generar conversación incluso con el más chico, aunque esto implique un cambio de postura frente a la mirada que tenemos sobre la infancia o sobre aquellos a quienes enseñamos como seres carentes, a los que les falta algo, que siempre necesitan aprender, dice Medina (Ec5):

[...] es la lógica de cómo nosotros los vemos a ellos y cómo pensamos las infancias [...] cuando trabajamos con niños y niñas [...] realmente siempre hay algo que ellos tienen para decirnos [...]. El tema de las múltiples infancias es por qué porque pensamos la infancia de una manera solamente como ha sido tradicional y es ¿qué les falta?, tenemos que decirles algo [...] nosotros siempre tenemos algo para ellos. Bueno [pues] ellos tienen ya algo que también tienen que comunicarlo, que pueden trabajarlo con nosotros, pueden aportarnos y [...] en ese ida y vuelta [...] en esa conversación [...] es donde se generan [...] nuevas cosas, nuevos conocimientos tanto para ellos como para nosotros.

Aunque es dicente que hay una dificultad para poder instalar la conversación en el plano escolar, se reconoce también que esta no se puede desconocer en ningún ámbito de la vida, ya que se filtra en todo por esa característica inevitable de hablar y de escuchar. Es indudable que en esto aportaría una *actitud de conversación* que permita develar la trascendencia de lo formativo y de lo que transforma:

[...] la riqueza en la conversación se da cuando justamente lo que dice el otro te transforma. Cuando hay una transformación de lo que está pasando. Ahí podría ser un poco el tema de la experiencia. Hay una verdadera conversación cuando hay una verdadera experiencia (Ec7).

Ligar la conversación a la experiencia y a lo que trasciende educativamente hablando, es una búsqueda que queda latente en el escenario y en la acción de los maestros. Conversación que vaya más allá de juegos arquetípicos y experimentales, ligados a mecanicismos de preguntas y respuestas, a cierto tipo de diálogos y, sobre todo, a actividades de orden evaluativo, que poco y nada avanzan en esa interacción entre maestro y estudiante que en tantos escenarios escolares necesita ser transformada.

### ***Evaluación: ¿entre el diálogo o la conversación?***

Como ya lo hemos mencionado, el diálogo está más cercano a la evaluación, pero, al contrario, las conversaciones en los entornos escolares entre estudiantes y maestros pueden darse instalando intereses comunes o inquietudes y preguntas, en medio de los cuales emerge la fragilidad de quien sabe y quien no sabe (usualmente atravesado esto, por un interés y/o apasionamiento en el que fluye el conocimiento), lo que rebasa las finalidades, objetivos y resultados previsibles que siempre se están buscando con la evaluación. (cf. Anexo 2).

Aunque las experiencias de muchos de los maestros con los que se conversó admiten que sí hay conversación con sus estudiantes, también admiten que esta no aflora porque no se puede evaluar o porque no es compatible con los términos de evaluación que tanto busca el entorno escolar. Pareciera que los espacios escolares no son ámbitos en los cuales se da la conversación, precisamente porque es resbaladiza a la evaluación:

[...] la conversación [...] no tiene mucha cabida en el ámbito educativo [...] porque normalmente [lo que se ve es] un monólogo en que el estudiante llega, se para y habla. Y así mismo, el maestro [...] ya saca sus notas porque desafortunadamente, el tema de la evaluación y de la nota tiene demasiado peso (Ec3).

Otros maestros dicen que se puede conversar y estar evaluando de una manera implícita, sin que se tenga que colocar de antemano como un requisito indispensable para la interacción pedagógica como lo dice A. Vinazco (Ec6): “la forma de evaluar es a través de su participación, de lo que ellos me muestran [...] lo que hicieron, lo que ellos construyeron. Entonces para ellos el hecho de que los escuchemos es genial”. Pero cuando se condiciona el aprendizaje a la nota, este se vuelve ficticio, algo falso, algo que no repercute en las subjetividades de los estudiantes: “el niño estudia en la casa, pero no porque quiera aprender



sino por una nota” (Ec6). Desde allí emerge la pregunta: ¿Es más fácil para los niños conversar porque en ella no hay evaluación? Al respecto, T. Vallejo (Ec1), dice:

[...] en ocasiones, cuando uno dirige una conversación, a veces los niños responden lo que uno quiere oír, entonces por eso depende el tipo de conversación y también depende, como la movilizan, cómo la dinamicen. Yo sí siento que a veces la evaluación coarta la conversación [...] porque eso puede de cierta medida, modelar las respuestas, intenciones de las personas que estén participando [...] porque si yo propongo un debate sobre un libro [...] y [...] esa dinámica de grupo es evaluable [...] los chicos [pueden pensar] que, si se salen del protocolo que tiene la dinámica, su nota puede variar.

Así, el que no se ponga de antemano la evaluación en la interacción pedagógica, hace que los niños participen, conversen y fluyan más, sean más espontáneos y no se enfoquen en evidenciar para el profesor, lo que saben. Pero el hecho de que no haya evaluación no implica que no se genere y dinamice el conocimiento:

[...] en un espacio tan espontáneo como el grupo de lectura [que llevan a cabo en el aula], pues hay conocimientos ahí que afloran y no hay evaluación, o sea ellos no están respondiendo a ningún tipo de pregunta formulada [...] algo que he planeado evaluar. No, ellos no están respondiendo a eso, sin embargo, sus interacciones sí son muy importantes y están generando conocimiento [...] en una práctica formal también se genera el conocimiento, pero de que haya evaluación no depende que se genere el conocimiento (Ec1).

Con esto se reafirma que el conocimiento y la conversación pueden surgir de manera espontánea en los espacios donde no hay evaluación (o donde no se coloca de antemano). Por ello quizás es que han cobrado tanta fuerza en los últimos tiempos los espacios educativos informales, no convencionales, no curricularizados (*cf.* Anexo 3, Cardona, 2013; Loaiza, 2016; Rodríguez, 2018). Al respecto, T. Vallejo (Ec1), también dice:

[...] se avanza más en un espacio informal que uno formal, pues desde mi experiencia a eso vienen como unidos un montón de factores. El espacio que yo tengo para desarrollar, por ejemplo [...] el grupo de lectura, si lo comparo con el salón de clases y la cantidad de chicos que tengo en un lado y otro, los intereses que hay aquí, en el salón de clases con respecto a los que están en el grupo de lectura; pues ellos están ahí porque les gusta [...] ellos están convocados por su gusto [...] En el salón de clases [...] a algunos les gusta leer, otros de verdad pues por ahora, no se interesan por eso, por ahora no ha aflorado en ellos el gusto por la lectura [...] ¿cuál fluye más?, pues [...] la parte informal, donde están por motivación no por una nota, porque ahí sí [es] por pura motivación y gusto.

Reiterando que la conversación en los espacios escolares formales es difícil que se dé en términos pedagógicos, esto no obstruye que en algunas ocasiones esta surja atada a las dinámicas (v.g.) sobre un tópico determinado que funge como móvil y desde el cual se desatan opiniones, percepciones y un sinfín de conocimientos que el niño trae consigo (cf. Ec5, Ec6). Pero esto casi no es evaluable, lo que no impide que se disfrute más que otro tipo de alternativas por la libertad con que se da desde un plano conversacional. Sin embargo, la relevancia que se le da a la evaluación hace que los profesores no le den cabida a este tipo de dinámicas porque priman las actividades para determinar directrices, dar instrucciones y lineamientos que serán objeto de juicio por parte del maestro, y que en esencia, no dan pie para la conversación.

### **Sin conversación no hay educación**

Una de las premisas en las que se insiste en este trabajo es que *sin conversación no hay educación*. Entender que la educación es posible como una forma de conversación trasciende cualquier interpretación conceptual o disciplinar y acapara fronteras que podrían tocar la existencia en sí misma:

Se trata de una conversación a propósito de qué hacer con el mundo, con este mundo no apenas el aquí y ahora, el que está a nuestra frente, el de cada uno, la pequeña porción de mundo que nos toca vivir y pensar, [...] mundo contemporáneo, de ese mundo que se hace presente -provinando desde cualquier punto y dimensión del tiempo- y nos desgarrar, nos preocupa y nos ocupa, nos conmueve, nos desconcierta (Skliar, 2017b, p. 15).

También tiene que ver con que hay educación “cuando hay uno que tiene ganas de contar cosas a otros, y cuando hay unos otros que tienen ganas de escuchar a ese que tiene algo para contar [...] eso es educar” (Abramowski y Tarasow, 2015, p. 143). Esto incidiría para que la relación docente y estudiante pueda enfocarse en ser una interacción para la conversación más que en ser una interacción en la que prime la explicación, ya que generalmente, la función del maestro ha sido explicar y poco se ha preocupado por el conversar, lo que refleja la pobre o nula escucha de la cual se quejan muchas veces, los estudiantes (cf. Ec3, Ec4, Ec5, Ec6...).

Desde esta mirada se sostiene que mientras no haya una apertura hacia la escucha del otro, va a ser muy difícil que se instale el aprendizaje o cualquier tipo de conocimiento. Esto implica reconsiderar que la educación escolar tenga que ver meramente con una lógica de la explicación

[...] donde todo debe, puede y merece ser explicado [...] esa lógica supone que el maestro debería asumir la figura del explicador y que el alumno debe implicarse en esa lógica por medio de la asunción absoluta de ser una figura estrictamente vinculada a la comprensión de la explicación del maestro [...] parece que toda pedagogía se resume en el hecho de que el maestro explica y de que el alumno comprende, o bien que todo proceso pedagógico (de formación, capacitación, curricular, programático, temático, etc.) *es explicación, explicación, y más explicación, explicación tras explicación* (Skliar, 2016a, p. 47).

En la conversación más que alguien explicador emerge la figura de alguien que conoce sus límites y sus fragilidades que en esencia, es lo que permite escuchar (y aprender). Desde esa unidad valdría la pena replantearse cómo reconstruir tanto el enseñar como el aprender, y así, sería inevitable la conversación en una atmósfera de igualdad inicial en donde se pueda escuchar a quien sea. Cualquier conversación podría darse en el territorio escolar, incluso muchos de los asuntos que para los niños son un problema y que muchas veces el maestro no tiene en cuenta, implican caminos que pueden desentrañarse en el conversar, ya que ayudarían a plantear una manera de entender el mundo para ellos, como lo señala la maestra A. Vinazco (Ec6):

[...] creo que lo que más les motiva a ellos no es tanto el aprendizaje en sí [...] lo que más les encanta de pronto [...es...] como entender más la vida en sí, porque a veces uno como maestro se centra más es en el conocimiento, pero de pronto hay que tener en cuenta cómo siente el niño, cómo está viviendo en la casa, cómo son las relaciones con la familia

[...] yo veo que una de las falencias de la educación se debe a que el maestro solamente enseña, enseña, enseña y duele mucho ver que es sólo la cátedra magistral y seguimos con eso. Siempre he criticado eso porque de verdad no conocemos al estudiante, a veces simplemente es el afán de conocimientos y lo podemos orientar [...] lo podemos aterrizar de acuerdo a lo que el niño siente.

En esa medida, Contreras y Pérez (2011) dicen que cualquier relación con el saber está trazada desde conversaciones reales o imaginadas con interlocutores, que tienen formas anteriores o se pueden visibilizar a futuro: “Todo proceso de conocer es parte de una historia y de una conversación con nosotros mismos y con otros, con la tradición y con nuestros coetáneos” (p. 72).

Aunque ha sido más usual encontrar que el educador puede implicar el diálogo en su relación pedagógica (Freire y Faundez, 2013; Not, 2000; Zambrano, 2007), se trata de sostener que el *educador es la conversación* (Canales, 2002)<sup>118</sup>. Pero esta conversación no puede surgir gratuitamente porque es necesario crear una atmósfera que la haga posible: no se puede conversar sólo desde lo que nos es afín, sino también desde lo que diferencia y distancia. Además, se puede plantear la conversación en diferentes escenarios, tiempos y momentos.

Así, si asumimos la conversación como el principio de cualquier pedagogía, es indiscutible reclamarla para todo tipo de escuela, ya que la instrucción y la explicación cobran vida si se dan en términos conversacionales. Pero la conversación no puede girar en términos de la moralidad sobre lo que está bien y lo que está mal, sobre lo que se debería hacer y no se hace, porque cuando no se tiene tiempo para conversar, surge la norma y esta idea lleva directamente al juicio y este acaba con la conversación (Skliar, 2017d). Por eso, bien vale la relación que plantea Meirieu (1998, pp. 118-119):

[...] es verdad que el arte de la conversación es esencial en educación, en contraposición, al mismo tiempo, al adoctrinamiento y al parloteo cuando la interlocución con un maestro permite a alguien pensarse a sí mismo en su relación con el mundo y dejar al maestro para encararse al mundo.

En esa misma línea se expresa la maestra A. Vinazco (Ec6), para quien efectivamente, educar sí debe ser un acto de conversación con el otro, porque muchos de los problemas que surgen entre los maestros y sus estudiantes, tienen que ver con que

[...] el maestro no tiene tiempo [...] de conversar [...] el salón de clase debería ser un espacio para conversar [...] pienso que el sistema sigue fallando en eso [...]. Los espacios tenemos que abrirlos para que verdaderamente [al] niño [le] guste [el] colegio [...] la escuela [...]. Lo

---

<sup>118</sup> Skliar ha sido también reiterativo en este planteamiento (2016b, 2016c, 2017b, 2018a).

único que queremos es resultados [...] tenemos que hacer de los salones un espacio [...] de conversación, de conocer más al otro.

Para la maestra A. Vinazco (Ec6) la conversación inicia con la escucha del maestro y se da desde la mirada, los gestos, la palabra y lo que produce recepción por parte del estudiante. Aunque en las aulas no dura mucho la conversación entre estudiantes y maestros, si se puede dar, de acuerdo con cierto tipo de palabras utilizadas, la expresión de las manos, de la cara, de todo cuerpo, hace que se invite al niño a la conversación. Pero hay que estar abiertos a no sólo ver los temas y a trabajar las actividades curriculares preestablecidas: “la conversación definitivamente es como una meta, poder escuchar a los niños, a una mayoría y no ver una cátedra simplemente magistral [...] y escuchar al otro y no lo que yo diga [como maestra]” (Ec6).

Entonces, sí es posible concebir la conversación en la educación de tal suerte que se incorpore a las prácticas educativas desde una concepción ligada al conocimiento donde los mismos maestros la impulsen como si fuera parte de la interacción entre docente y estudiante, ya que la conversación puede generar una escucha más auténtica: “de pronto el meollo de la cosa, la esencia del encuentro con los niños y despertar interés por el conocimiento, es la conversación” (Ec8).

Llevar la conversación a lo pedagógico, implica no sólo establecer una actitud de escucha, de apertura, de reconocimiento que permita también que cada uno se inserte como sujeto social donde se juega incluso, lo ideológico:

[...] la pedagogía también se preocupa por los problemas sociales [...] Yo trato de establecer la conversación en términos pedagógicos para poder dinamizarla con los chicos [...] sí siento que es una conversación pedagógica, porque a partir de todo lo que hablamos, ellos se llevan ciertas impresiones que van formando su ideología, y van formando ciertas posiciones ante los aspectos que viven día a día (Ec1).

La maestra T. Vallejo (Ec1) también plantea que se puede dar (y que es necesaria) no sólo el anterior tipo de conversación pedagógica con los estudiantes, sino la conversación en sí, entre los maestros y los niños:

[...] sobre todo con los niños, porque son como generaciones alejadas y en la conversación es el momento en el que yo logro entrar en contacto con ellos, aprender ciertas cosas que yo

no las reconocería. De otra manera, en otro espacio, ellos no me van a contar las cosas que tal vez me cuentan en la conversación.

Teniendo en cuenta que la conversación entre los maestros puede darse como un encuentro con el otro, sin estar prevenido, como un encuentro natural, espontáneo, genuino en espacios en los que ellos interactúan (v.g. sala de profesores), este tipo de atmósferas podrían trasladarse a la sala de clase con los estudiantes (*cf.* Sibia, 2016); sin desconocer también que, las interacciones entre maestros son difíciles como lo señala la maestra P. Flórez (Ec8), ya que la conversación

[...] está marcada por las mismas búsquedas de cada quien, hay quienes tienen una idea de la autoridad muy vertical, muy desde la norma, y a veces como que se pierde el horizonte de lo que es la educación con los niños con la búsqueda de sus resultados, [...] también [...] hay un elemento que [...] es [...] como el oportunismo un poco, [...] lo conveniente [...] nosotros tenemos unos espacios de encuentro donde exponemos nuestros puntos de vista, pero a veces yo siento que nos perdemos en nuestra propia coherencia, entre lo que pensamos y hacemos a veces ahí se pierden cosas.

La conversación siendo la posibilidad de ser la primera y más honesta tarea de un maestro, implicaría escuchar y aprender de los niños, ya que se refleja una especie de incongruencia cuando un maestro por muy conocedor que sea de los discursos sobre la infancia, no sea capaz de conversar con los niños. Conversar para educar es una deuda que tenemos en los ámbitos escolares, aunque esto vaya más allá de las fronteras de la escuela:

[...] ya casi no se conversa con los otros, ya no se conversa de otras cosas; en el mejor de los casos sólo se conversa siempre entre los mismos y siempre de las mismas cosas. El lenguaje se ha vuelto un refugio opaco de narrativas sombrías donde cada uno repite para sí y se jacta indefinidamente de sus pocas palabras, de su poca expresividad y de su incapacidad manifiesta para la escucha del lenguaje de los demás. Casi nadie reconoce voces cuyo origen no le sean propias, casi nadie escucha sino el eco de sus propias palabras, casi nadie encarna la huella que dejan otras palabras, otros sonidos, otros gestos, otros rostros (Skliar, 2011, p.142).

Reiterando el poco acercamiento que se ha hecho a los temas de escucha y conversación desde sus características propias (ver Anexo 2), ni en las prácticas de aula que demuestran experiencias reales de los maestros ni en estudios e investigaciones que muestren un aporte significativo que permita abrir un cauce al respecto, ni en la propia formación de

maestros; casi no se tocan estos temas como lo expresa la formadora de maestros M. Rátiva (Ec2):

[...] con los estudiantes de la práctica pedagógica, yo muy poco les hablaba sobre esto.

[...] realmente muy poco [...] Yo diría que no lo hacía.

[...] por ende mis maestros en formación que salieron luego egresados tampoco van a trabajar esto con sus estudiantes...

[...] excepto que ellos pues, estén ya en una maestría donde les estén hablando de este tema, donde les estén profundizando.

[...] si todavía por ejemplo, al hablar de lectura y escritura todavía tenemos tantos vacíos y tantos maestros no la trabajan, digamos desde el enfoque sociocultural, si ni siquiera así, cuando ya llevamos un buen tiempo [...]

¿Qué va a pasar con la parte de oralidad, de conversación? [...] Todavía nos falta mucho, mucho camino [...] el vacío está dado en que realmente nosotros no trabajamos la conversación.

Contrario a la conversación marcada por inevitables interrupciones, comienzos y finales en cualquier lugar, así como temas no finalizados, pero también llena de una riqueza narrativa y de ámbitos reales que propician más autenticidad en la escucha y en el reconocimiento del otro; el diálogo sí tiene un lugar más privilegiado y ha aparecido en la escuela de una manera más artificial, experimental, con mayor planificación, con más secuencia, afincando muchos aportes en términos de aprendizaje y convivencia; pero también con muchas marcas de manipulación y de conveniencia desde intereses en boga, como lo evidencian todas las investigaciones y propuestas educativas alrededor de la palabra *diálogo* que surgen en los últimos tiempos (*cf.* Gutiérrez, 2017).

Pero es el territorio de la conversación lo que sostiene a la comunidad educativa, más allá de los avances y progresos tecnológicos, hacia los cuales se dirigen últimamente la mayor parte de intereses y financiamientos de los ámbitos escolares. La conversación es la que puede hacer factible el escuchar de los estudiantes y el escuchar de los maestros, ya que van a estar implicados impulsos, motivaciones, intenciones, estímulos, orientaciones, el para qué

se escucha, así como sus consecuencias, que involucren un más allá del oído y la palabra: todos los sentidos y sentimientos (Blanco y Sierra, 2015).

Ver las prácticas escolares como modos de conversación es poner a circular grandes temas alrededor de la lectura, el mundo, el juego, y todos aquellos que se dejan hablar mientras haya conversación. Las cosas importantes de la vida se resuelven con la conversación, siendo la educación una de ellas, por eso la conversación debería florecer desde la misma manera de ser del maestro, lo que llevaría a poderla asociar como gesto pedagógico, aquello que ayude a saber hacer con el mundo y con la vida. Esto implicará que no se converse tanto sobre un texto, sino sobre los efectos en uno, ni sobre un saber, sino sobre sus resonancias en los sujetos, para que se mantengan tensas las dudas esenciales: el amor, la muerte, el destino o el tiempo. (Skliar, 2017b; Anexo 3).

La conversación emerge por una condición de tiempo que muchas veces riñe con las temporalidades escolares, cargadas de deberes, de órdenes y de quehaceres en un régimen que cada vez con mayor ahínco llama a la productividad. Por ello, teniendo en cuenta a Dussel y a Skliar (2015), pensar en términos de escucha y conversación en la escuela, es casi ir en contravía de lo que reclama el ámbito en el que está sumida la educación en tiempos actuales, porque la conversación es dadora de tiempo, es disponerse a un tiempo completamente diferente al reclamo contemporáneo, es casi un acto de rebeldía, ya que la conversación no se hace con la prisa que reclama el mundo y que tanto nos envejece.

### **Conversación, escucha y lectura**

Abordar la escucha desde la conversación en la escuela nos introduce en terrenos desde los cuales vemos que es casi imposible desligar los ámbitos escolares de la lectura y la escritura (*cf.* Alvarez, 2005), tanto históricamente como didácticamente. Aunque se ha planteado en términos de obligatoriedad y en ella está afincado todo lo que tiene que ver con evaluación, también es indudable que la lectura posibilita la conversación en el medio escolar:

Cuando niños, todos fuimos influidos, y todavía lo éramos, por lo que decían acerca de los libros quienes ya los habían leído, las personas que nos agradaban, a quienes respetábamos y *escuchábamos*; libros que nosotros leíamos gracias a su estímulo. Y a todos nos había



afectado, y todavía nos afectaba, lo que *nos descubríamos diciendo*, en nuestras conversaciones cotidianas, acerca de lo que habíamos leído (Chambers, 2007, p. 18).

Porque la lectura cuando se comparte no puede escapar al ámbito de la conversación, siendo un tipo de conversación que puede influir en la vida lectora y educativa, como plantea Chambers (2011). La conversación ocupa aquí un lugar esencial: “incluso del más sofisticado lector, por no hablar del papel central que juega en la vida de los niños que están aprendiendo” (p. 19). Pero, dice el autor en mención, hay que tratar de que en los ámbitos escolares no sea más importante para el maestro guardar el orden (entre muchos de sus asuntos pedagógicos), porque esto dejaría escapar la sustancia de lo que se expresa en las conversaciones animadas que pueden surgir entre los niños. No hay que desviar la escucha de lo que ellos están diciendo, ya que su pensamiento salpica ideas valiosas que sólo se pueden escuchar furtivamente, entrelíneas e incluso con lo que no se oye.

Tratar la educación como conversación lleva a valorar no los objetos, no las cosas, sino los efectos que estos, junto con las lecturas y los libros tienen en nosotros, a través de una relación con ellos que sólo se puede dar a conocer a través de la forma *conversación*. Pero el lenguaje de la educación más que de conversación, ha sido un lenguaje descriptivo y conceptual sobre los objetos, por ello en las prácticas que acogen la conversación dentro de sus propuestas, Aidan Chambers plantea en *Dime* (2007) la posibilidad de vivir la experiencia de trabajar la literatura con los niños como *conversatorio*. De alguna u otra manera, esto es vivido por T. Vallejo (Ec1), quien, desde su propia experiencia con los niños, dice que los proyectos de lectura que ella maneja

[...] no son actividades evaluadas, sino es más de conversación [...] yo tengo unos registros ahí de videos en los cuales se graban las sesiones con los chicos. En un primer momento, pues se hacía la lectura compartida con ellos, sin embargo, no era una estructura lineal. Sino que en todo momento a través de la lectura se les está cuestionando a ellos o preguntando cosas sobre lo que están observando en las imágenes, pidiéndoles que realicen predicciones y al final, generalmente, lo que hacíamos era conversar [...] todo enmarcado dentro de la posibilidad de hablar con ellos y escuchar [...]

Así, en este horizonte conversacional a partir del compartir libros con los niños, la escucha es manejada desde la atención, desde lo que genera respeto por el otro, según la maestra en mención:

[...] que ellos escuchen las interacciones que puedan hacer sus compañeros para [...] desarrollar una conversación armónica y agradable [porque] yo tengo que estar atento a lo que dice el otro, tanto para poder apoyarlo o contradecirlo o complementarlo. Eso es algo que se les ha recalado, que empezamos con ellos cuando estaban muy pequeños, cuando estaban en segundo, pero ya van a pasar a cuarto y yo siento que los chicos que han estado en el grupo han acogido buenas cosas de lo qué es conversar a partir de la literatura y escucharnos a partir de lo que podamos encontrar (Ec1).

La maestra en mención recalca que una de las formas en que ella ha insertado la conversación al aula es a través de la literatura en el campo del lenguaje y que otros temas no le permiten fácilmente generar un ambiente de conversación:

[...] el libro, las historias que hay, que se puedan llevar al aula de clase, siento que sí son [...] esos potencializadores de conversación [...]. Siento que es en esos espacios cuando se da la conversación, cuando ya no hay lectura, sino que hay otras dinámicas, no se logra dar la conversación, se logra dar otra cosa, y es yo pregunto y tú respondes, das conceptos, resuelves ejemplos en el tablero. Pero la conversación está muy ligada a la reflexión y la conversación es descubrirme ante el otro de todo lo que tengo aquí dentro. Siento que eso me lo da dinamizar aspectos de la literatura (Ec1).

También uno de los aspectos que se valoran mucho en las conversaciones, es aquello que se toma con humor (*cf.* Ec6). Las conversaciones literarias como las aquí referidas no escapan a esa consideración: “nada de lo que digan los lectores durante una conversación literaria es banal, en especial las bromas, que con frecuencia nos llevan al corazón del asunto rápida y sorpresivamente. Si se hacen bromas, no las desestime”, es el consejo de Chambers (2007, p. 44) a los maestros.

La lectura y la conversación están en todos los niveles educativos, tanto en estudiantes como en maestros, por ello

El arte de educar se relaciona en consecuencia, son cierto modo de pensar, de leer, de escribir, de hablar, de sentir. Leer como si no tuviéramos que rendir cuentas a nadie sino a uno mismo, en una relación con la lectura que no da qué pensar y qué decir [...] Escribir y hablar como gestos que, ajenos a la imperativa redacción de un texto para publicar o dictar una clase, implican donar la palabra para abrirse a la pregunta por lo que nos da a pensar, decir, hacer y sentir de otro modo (Skliar y Téllez, 2017, p. 144).

En ese sentido, la lectura sólo es posible cuando se deja en paz al otro para que lea, teniendo como única proximidad el libro o aquello que se le asimile. Lo que podría hacer de esta una actividad inútil en tiempos en que se requiere constantemente producción, funcionalidad, rendimiento de cuentas, así como optimización del tiempo y de los recursos. (*cf.* apartado sobre evaluación en el Cap. IV).

Finalmente, todo lo referido en estos primeros tres capítulos no puede escapar a la mirada de lo ético que atraviesa uno de los asuntos más complejos en lo que compete a la escucha. La escucha se podría plantear como la ética en sí misma, ya que no se puede hablar de la una, sin tocar la otra. Entonces, es inevitable un abordaje y una aproximación a lo ético desde la escucha y la conversación que defina la congruencia de nuestro quehacer educativo como maestros.

# **Capítulo IV**

## **Aproximaciones a una escucha ética**

## Una escucha ética

[...] se dice que la naturaleza nos dio a cada uno de nosotros dos orejas, y en cambio, una sola lengua, porque debe cada uno hablar menos que escuchar.

[...] el saber escuchar es el principio de saber vivir bien.  
**Plutarco**

Hablar de escucha implica al otro. Hablar del otro no puede escapar a la ética. En sí mismo el mero acto de hablar y de escuchar encarnan lo ético, más aún cuando se está bordeando el terreno de lo educativo, donde lo que se establece entre un maestro y un estudiante conlleva una relación que, ante todo, es inevitable bautizarla como ética. Una escucha ética tendría que ver con aquello que la escucha quiere alcanzar, con la naturaleza de la escucha, lo que hacen las personas cuando escuchan, el rol de quien escucha y su relación con quien habla. Todo esto siempre está en consonancia con otro (a quien se escucha o se deja escuchar), para el cual hay una apertura sobre la cual recae un juego de entendimientos, percepciones y sentires (Arenas-Dolz, 2014).

Para aproximarnos a una escucha ética, también es necesario detenerse en lo que constituye la *ética de la voz*, como una de las diferentes dimensiones que propone Mladen Dolar (2007, p. 103)<sup>119</sup>:

Una larga tradición de reflexiones sobre la ética ha tomado como pauta la voz de la conciencia [...] a la ética se la haya asociada tan a menudo con la voz, que la voz haya sido el tropo que guio las reflexiones sobre las cuestiones morales, tanto en el razonamiento popular como en la gran tradición filosófica. ¿Esta voz interna de mandato moral, la voz que emite advertencias, órdenes, admoniciones, la voz que no se puede silenciar si uno ha obrado mal, es una simple metáfora? [...] Acaso el tema de la ética es el “oír voces”.

En ese mismo sentido, Dolar (2007) añade que la ética de la voz está relacionada con la noción de “responsabilidad moral” (p. 116), teniendo raíz y respuesta en la voz, desde la cual es imposible no responder al llamado que esta hace, ya que “al evadirlo uno evade la responsabilidad propia más fundamental, y uno siempre es vuelto a llamar” (p. 116). Es por ello por lo que se puede entender la ética de la voz, como “el elemento que une el sujeto y el

---

<sup>119</sup> Entre estas dimensiones están la lingüística de la voz, la metafísica de la voz, la física de la voz, la política de la voz, entre otras voces.

Otro, sin pertenecer a ninguno de los dos”, donde los aspectos lingüísticos y éticos de la voz están conectados a través del hilo conductor que es la simple enunciación.

En consonancia con la ética de la voz, estaría el oído que es el sentido de la virtud, según Foucault (2002)<sup>120</sup>:

La virtud no se aprende con la mirada. Se aprende y sólo puede aprenderse por el oído: porque la virtud no puede dissociarse del *logos*, es decir, del lenguaje racional, del lenguaje efectivamente presente, formulado, articulado verbalmente en sonidos y articulado racionalmente por la razón. Ese *logos* no puede penetrar más que por el oído y gracias al sentido de la audición. El único acceso del alma al *logos*, por lo tanto, es el oído (pp. 319-320).

Relacionar la escucha con lo ético, es pensar en la voz que se escucha: en el otro. Más allá de escuchar una historia, un contenido, una información, una unidad de lenguaje, una frase, una gramática, está el escuchar desde el punto de vista ético. Si la voz que habla tiene que ser encarnada éticamente, se escucha no para entender al otro, sino para entender con el otro, en un acogimiento en la necesidad del otro de decir algo y recibir las palabras albergadas por alguien.

La presencia, la espera y la atención son características en concordancia con la otredad que emerge en el ejercicio de escuchar, que es aquello que va más allá de discrepar de antemano y trata de alcanzar algo que no se tenía previamente como lo plantea Skliar (2015, p. 159): “es cuestión de escuchar, no de estar de acuerdo. Estar de acuerdo o no con algo que no pensábamos o no mirábamos antes no tiene ninguna importancia”.

Esto incide en la manera de ver al otro y hacer un detenimiento en las inquietudes del otro, ya que, si uno sabe escuchar, el otro no tiene necesidad de pedir nada: “cuando se pide, de alguna forma ya se llega tarde [...] diremos que ya se quebró la transparencia. Quien pide ya hizo el juicio de que algo faltaba, de que existe una insatisfacción que requiere ser satisfecha” (Echeverría, 2005, p. 94). Por ello, como dice Sennett (2012) escuchar en la conversación requiere de cuidadosa atención en lo que dicen los demás, interpretar antes de responder y apreciar el sentido de los gestos y los silencios. Sólo entonces, una relación ética permite escuchar realmente.

---

<sup>120</sup> Quien no deja de retomar a Plutarco (2001). Para este último los demás sentidos le dan cabida esencialmente a los placeres (la vista, el gusto, el tacto), y acceso a los errores ópticos, los errores de la vista, por lo que se aprende de los vicios a través de todos esos otros sentidos.

## El silencio: una posibilidad ética

El silencio está unido al autodomínio; su uso apropiado remite a una ética social que participa del arraigo propicio de los hombres en la sociedad.

David Le Breton

Una *escucha ética* indiscutiblemente no puede prescindir del silencio y este requiere un esfuerzo, un trabajo que se asocia a la medida, al autocontrol, al refrenarse, a la moderación, a la prudencia, al saber callar y hablar en momentos oportunos, lo que, a su vez, está implicado en un primer principio que dice: “Sólo se debe dejar de callar cuando se tiene algo que decir más valioso que el silencio” (Dinouart, 2017, p. 28).

El silencio así manifestado, pareciera darle a la voz, autoridad propia, ya que se queda expuesto ante el poder del otro: “El hombre nunca es más dueño de sí que en el silencio: cuando habla, parece por así decir, derramarse y disiparse por el discurso, de forma que pertenece menos a sí mismo que a los demás” (p. 66)<sup>121</sup>. Esto, no sólo valora la necesidad del silencio para la escucha del otro, sino que arroja nuevamente el ciclo de la voz en la estructura social, que emerge y se valida en el contacto con el otro, lo que es la base para lo ético en sí (*cf.* Dolar, 2007).

Así, el exceso de palabras podría llevar a la *charlatanería* que ha sido señalada por Plutarco (2001), por Dinouart (2017) y por Foucault (2002)<sup>122</sup> señalando que uno de los mayores vicios es no saber escuchar. Desde otro contexto podemos también ver al charlatán como aquel que tiene el impulso y la tendencia extrema de hablar sin escuchar, tal como lo ilustra el anciano indio lakota que conversa con Nerburn (1994) frente a la costumbre del “hombre blanco” de hablar todo el tiempo y por cualquier cosa:

You learn by talking. You reward the kids who talks the most in the school. At your parties everyone is trying to talk. In your work you are always having meetings where everyone interrupts everyone else and everyone talks five, ten, or a hundred times. You say it is working out a problem. To us it just sounds like a bunch of people saying anything that comes into

---

<sup>121</sup> Lo que se relaciona con la famosa frase que se pierde en una serie de autores interminables: *El hombre es amo de lo que calla y esclavo de lo que dice.*

<sup>122</sup> Quien retoma a Plutarco nuevamente.

their heads and then trying to make what they say come around to something that makes sense<sup>123</sup> (p. 65).

Este indio lakota conversando con Nerburn (1994), es quien tal vez, mejor expresa lo que involucra el silencio y la escucha en momentos en que sobran las palabras, que imparablemente y con tanta intensidad utiliza el *hombre blanco*, así carezcan de sentido: “But this isn’t enough for most white people. They want me to tell them what I think about what they are thinking, and if they don’t agree with me, they want to talk more and try to convince me”<sup>124</sup> (p. 67).

Así, la reflexión sobre una posición de apertura que permita la entrada de la existencia y lo que viene del otro se haría imprescindible sin excesos de palabras, aquellas que devienen como ruido, “como distorsión sonora que llenan el espacio, que impiden el silencio necesario de la escucha atenta” (Contreras, 2016, p. 8). Por eso es por lo que la escucha y un cierto tipo de silencio (ver Cap. I), están ligados a lo ético.

El silencio como un imperativo ético plantea la afirmación del otro, postura que promueve la maestra Y. Montaña (Ec4) en el escenario escolar, ya que para escuchar se hace necesario que

[...] el otro esté en silencio, ese silencio para poder concentrarme en lo que me están diciendo

[...] muchas veces es necesario callar para que se escuche la voz de otros, lo que vendría a ser un acto de reconocimiento de esa voz del otro.

En esto juega un papel especial aquello que tiene que ver con la atención, palabra que se utiliza mucho en la escuela, sobre todo con fines pedagógicos, y que generalmente es resaltada y estudiada en lo que compete a los procesos psicocognitivos, en lo que deviene del aprendizaje, en los procesos mentales. Pero el asunto de la atención es amplio y complejo, lo

---

<sup>123</sup> “Ustedes aprenden hablando. Recompensan a los niños que más hablan en la escuela. En sus fiestas, todo el mundo está intentando hablar. En sus trabajos, siempre están teniendo reuniones donde todo el mundo interrumpe a todos los demás y todos hablan cinco, diez, o cientos de veces. Ustedes dicen que están resolviendo un problema. Para nosotros, suena como si muchas personas dijeran cualquier cosa que se les viniera a la cabeza y luego trataran de darle sentido a lo que dijeron”. (Traducción propia).

<sup>124</sup> Pero esto no es suficiente para la mayoría de los blancos. Quieren que además les diga lo que pienso sobre lo que están pensando, y si no están de acuerdo conmigo, quieren hablar más y tratar de convencerme.” (Traducción propia).



retomamos aquí sin tratar de explicar el término, simplemente como otra de las condiciones que acompañan el silencio para escuchar.

### **La atención y la hospitalidad en una escucha ética**

El ejercicio de la atención es la base de toda actividad, es en cierto modo la vida misma que se manifiesta. No atender es no vivir.

**María Zambrano (2007)**

Siendo la atención un aspecto que tanto se reitera para la escucha, vemos con Zambrano (2007) que es “la receptividad llevada al extremo, es decir dirigida hacia un determinado campo de la percepción o del pensamiento, es decir dirigida hacia el mundo exterior o reflexivamente hacia el mundo propio” (p. 59). Sólo una atención que implique *estar presentes* determina una escucha que abre paso a la conversación.

Si se tiene en cuenta el papel de la atención en la ética de la escucha, se reconoce con Larrosa (2015) que esta se enfoca con la concentración y la paciencia. Valdría entonces, plantearse un ejercicio de *gimnasia de la atención* para el ámbito educativo, ya que la educación no debería tener otra finalidad que la plenitud de la atención y capturarla sería el mayor objetivo de la escuela, según el autor en mención, quien añade que los logros fundamentales de la humanidad se deben a una honda atención y aquí el *don de la escucha* es simple y llanamente atención profunda y contemplativa, *estar ahí*.

Pero hoy en día existe una crisis de la paciencia porque no sabemos diferenciar entre lo que está presente y lo que está ausente (es así como se le presta más atención a una charla telefónica o a un chat que a quien se tiene en frente), lo que lleva a que haya una incapacidad para la conversación, alimentada por medios virtuales y tecnológicos que constantemente, la disminuyen (cf. Gadamer, 1998, Larrosa, 2015, Sibilia, 2015). En ese mismo sentido, Blanco y Sierra (2015), plantean que la escucha requiere una atención solícita y completa que es lo nos abre a la relación. Así, la atención en la escucha resulta ser un acto de generosidad, de dar:

[...] es importante la experiencia de dar, por ejemplo, tiempo. Y el silencio es una forma de crearlo, y puede ser entendido también como un ofrecimiento [...] cuando prestamos

atención. En ese movimiento de callar para mostrar y prestar atención, la escucha es un gesto que anima la palabra del otro y que nos acalla para atender y entender (p. 9).

De otro lado, Meirieu (1998) plantea que “no sirve de nada exhortar sistemáticamente a los alumnos a escuchar y estar atentos en clase: la atención es un don: estar atento es algo que se aprende progresivamente” (pp. 87-88). Por esto habría que hacer las cosas a fuerza de paciencia y de trabajo para que haya conexión sensible con el mundo, ya que en este se han roto las formas de atención por los nuevos medios que irrumpen constantemente los procesos atencionales, generando una hiper-distracción que produce estímulos altos, así como cambios rápidos de enfoque y débil tolerancia. Incluso, en las aulas el tener que llegar a ser el *profesor multimedia*, muchas veces también descentra de la atención, por ello, en los entornos de la escuela se debería, más que transmitir un saber, educar la atención para que las aulas sean lugares de terapia y cuidado de ella. (Larrosa, 2015; Sibilia, 2016).<sup>125</sup>

La atención que lleva a la escucha es un acto voluntario que no puede darse a la fuerza ni puede imponerse a nadie porque ella no funciona si hay sumisión o imposición. Se trata de una disposición o una especie de virtud que no se puede medir. La atención lleva a la paciencia que permite escuchar voces y cuerpos. Más que *prestar* atención (como usualmente se dice), hay es que *dar* atención.

El *dar* atención es “tener en cuenta al otro [...] lo que dice el otro [y la atención] sería escuchar”, como lo dice M. Rátiva (Ec2). Sin embargo, en la escuela se utiliza mucho la expresión de “preste atención, póngame cuidado” (Ec2), y siendo la atención algo que se reclama permanentemente en los ámbitos escolares, es apenas lógico que decaiga sobre todo cuando las aulas se consideran lugares de la voz y se va a aprender de oído, como lo dice Zambrano (2002):

[...] en la continuidad del pensamiento que se escucha: la palabra perdida que nunca volverá, el sentido de un pensamiento que partió. Y queda también en suspenso la palabra, el discurso que cesa cuando más se esperaba, cuando se estaba al borde de su total comprensión. Y no es posible ir hacia atrás. Discontinuidad irremediable del saber de oído, imagen fiel del vivir

---

<sup>125</sup> En esto no sobran las preguntas que se hace Dussel (2018): “¿qué posibilidades tiene la escuela de producir una educación de la atención que tenga otros rasgos, ritmos y contenidos que los de la tecnocultura dominante? [...] ¿Qué chances tiene el trabajo con la atención profunda que propone [la escuela], en un marco donde la hiperatención, más fragmentaria y dispersa, más inmediata e inmersiva, domina las industrias culturales?” (p. 97).

mismo, del propio pensamiento, de la discontinua atención, de lo inconcluso de todo sentir y apercibirse, y aún más de toda acción (p. 17).

Más allá de los vericuetos de la mente que hacen imposible establecer una atención absoluta (que es la que usualmente reclama la escuela), se percibe entonces, la desatención como algo inevitable, por lo que sólo queda volver a reanudar la conversación que se deja escuchar porque hay sujetos involucrados que hablan desde sus saberes, experiencias y narraciones propias, lo que es un arte de la proximidad. Pero también está la diferencia y el distanciamiento, porque no se trata sólo de conversar desde la empatía y desde los gustos, sino de generar contacto con el otro aun cuando no se esté de acuerdo o no se busque conversar. Allí estaría el acogimiento, la voluntad, la apertura, la atención y la escucha que implican un más allá de nuestras propias preguntas: el gesto de la hospitalidad.

Tal vez uno de los conceptos claves a la hora de mirar asuntos éticos en consonancia con la escucha sea este de la *hospitalidad*, siendo un acto de recibir al otro tratando de que se abran las puertas de la casa, de alojar sin que el otro-extranjero nos solicite hospedaje en nuestra lengua como lo dicen Skliar y Téllez (2017), porque la hospitalidad es incondicional, acoge recibiendo al otro sin preguntas ni cuestionamientos “se trata de ser anfitriones sin establecer ninguna condición. Y no hay leyes en la Ley de la hospitalidad [a la cual] le sigue un silencio ético, porque es el otro el que decide si vendrá o no vendrá” (p. 180).

La hospitalidad también tiene que ver con la capacidad que tenemos de recibir y este acto encarna la posibilidad de dar. Según Lenkersdorf (2008), recibir es contrario a enriquecerse, a acaparar, a amontonar, y una de las mejores formas de recibir es escuchar, acto que muestra lo que es ser receptor: no productor, no actor. Desde la cultura occidental dice el autor en mención, hemos aprendido a ser buenos en la acción, a ser actores, a ser buenos activistas, productivos, ya que importe mucho el ganar, el ser campeón, el premiar, pero no hemos aprendido a recibir ni a escuchar.

Siendo el escuchar, una forma mayor del recibir se puede entender esto desde los estudios que hace Lenkersdorf (2008) de la lengua maya-tojolabal que se manifiesta por el hablar y por el escuchar: “Se presuponen al menos dos personas para referirse al hablar y escuchar. Ninguna de las dos es más importante que la otra. Sin hablar no se escucha nada, y sin escuchar se habla al vacío” (p. 59). Caso contrario, en las lenguas dominantes de Occidente (como ya hemos señalado), lo escuchado desempeña un papel secundario.

Saber ser receptor es saber recibir las palabras escuchadas: “He aquí lo distintivo del escuchar, alguien nos escoge, nos encuentra y habla con nosotros. Somos como elegidos para escuchar” (Lenkersdorf, 2008, p. 59). Escuchar, acercándonos al otro y recibiendo de él, las palabras que nos ofrece sin prejuicio alguno, es una de las premisas fundamentales de la hospitalidad. Por esto, los tojolabales enfatizan más el escuchar que el hablar, porque el recibir palabras (escuchar) es sentirse obsequiado y toda la atención está puesta en el otro. Esto a su vez, recuerda que “escuchando al otro se abre el verdadero camino en el que se forma la solidaridad” (Gadamer, citado por Larrosa, 2003b, p. 94).

Para el ámbito escolar se trataría de dejar que el otro se sumerja no sólo en las aulas o en el currículo escolar, sino en la conversación y en la vida misma, dentro de una hospitalidad incondicional asociada a una forma de generosidad. Esto ayudaría a reconocer una *óptica* y una *acústica* desde la ética como formas de percepción que implican modos de mirar, modos de escuchar, modos de tocar y modos de sentir (Skliar en Valenzuela, 2017e), lo que ayuda a observar, atender y escuchar todo gesto educativo como ético.

### **Una *óptica* y una *acústica* éticas**

Una escucha ética no se puede desligar de una *óptica*, una forma de mirar o un gesto de la mirada que siendo concomitante con la *acústica* (forma particular de escuchar) se entrelazan mutuamente para marcar lo ético. Pero la cultura y la lengua en que estamos inmersos y que hemos aprendido desde Occidente nos ha enseñado a hablar, a contestar y a replicar más que a escuchar así muchas veces no tengamos la razón, o peor aún, así no tengamos nada que decir (*cf.* Lenkersdorf, 2008 y Nerburn, 1994), lo que va en contravía de esa escucha ética. Eso es lo referido por el anciano indio lakota en conversación con Kent Nerburn (1994) que se ha mencionado eventualmente:

Now I see the same thing happening to my little great grandchildren. Their teachers say they don't pay attention because they don't look at the teachers eyes all the time and they say they aren't very smart because they don't talk all the time.

I know what they are really doing. They don't look at the teacher's eyes because they are trying to form their thoughts [...]. If the teachers would give them time to form their thoughts and let them do it inside their own minds, they would see that my great grandchildren are very smart. But the teachers don't think like us. They want everyone connected to everyone

else by words and looks. They don't like silence and they don't like empty space. (pp. 66-67)<sup>126</sup>.

La consideración sobre esto implicaría que es necesario hablar de una óptica y una acústica como asuntos éticos, ya que la ética “puede significar muchas cosas [...]: una óptica del reconocimiento al otro, la acústica de escuchar sus historias, la sensibilidad hacia lo frágil, la respuesta singular, la búsqueda de la propia voz”, según Skliar (2017b, p. 18). Esto ayudaría a afirmar la vida del otro y lo que lleve sospecha, desconfianza o duda acerca de su humanidad no puede generar un pacto educativo, señala el autor en mención.

En esa medida, Josefina Semillán (2018) también dice que hay formas de matar muy refinadas en las que caben ciertas maneras de mirar o ciertos comentarios aparentemente sutiles que no manejan la escucha y el cuidado del otro (que es en sí, a lo que apunta la ética). Si se quiere cuidar del otro hay que regular el carácter, entonces no se sospecha, no se impone (quizás se pregunte), no se invade, se da espacio, se está atento a no lastimar. Por eso muchas veces, vale más hacer la alabanza del silencio: mirar, sentir y no hablar, dice la filósofa en mención.

Esta óptica y acústica desde lo ético implican que antes de decir nada, antes opinar, antes de juzgar, escuchamos. Desde lo ético uno antes de tomar la palabra, escucha lo que cada uno puede contar y esto lleva a que la historia singular del otro forme parte de uno, ya que cada palabra depende de la boca que la pronuncia. Así, el verdadero lenguaje ético que escucha hace que uno quede de lado para darle pie al otro, en la diferencia y en la alteridad inevitable que emanan del escuchar y del hablar.

Lo anterior implica que la mirada limpia con buenos ojos sería la primera condición ética para el acto de educar. Pero aunado a esto, está también el gesto y el acto educativos de escuchar con buenos oídos la historia singular que cada uno tiene para narrar. Esto ayuda a entender el conversar desde lo educativo, para que se convierta en una necesidad, porque ha

---

<sup>126</sup> “Ahora veo que está sucediendo lo mismo con mis pequeños bisnietos. Sus maestros dicen que ellos no ponen atención porque ellos no miran a los ojos de sus maestros todo el tiempo y ellos dicen que no son muy listos porque no están hablando todo el tiempo.

Sé lo que realmente están haciendo. No miran a los ojos de los maestros porque están tratando de dar forma a sus pensamientos [...] Si los maestros les dieran tiempo para dar forma a sus pensamientos y dejar que lo hicieran dentro de sus propias mentes, verían que mis bisnietos son muy listos. Pero los maestros no piensan como nosotros. Quieren que todos estén conectados con todos los demás con palabras y miradas. No les gusta el silencio ni el espacio vacío”. (Traducción propia).

sido poco lo que se ha trabajado la conversación en la escuela y la crisis de lo escolar, indica irremediabilmente la crisis de la conversación. Sin embargo, algunas experiencias de los maestros exponen el intento, como lo muestra T. Vallejo (Ec1):

[...] yo siento que escucho más cuando entiendo que yo de ellos también puedo aprender [...] Leo un libro, pero yo lo comparto con [ellos] y veo otras cosas, o sea, algo totalmente diferente [...es] esa posibilidad de permitirme ver ese libro con los ojos de un niño [...]

Así, numerosas historias narradas tienen que ver con las formas de mirar. La escuela infinidad de veces ha sido el escenario de muchas malas miradas sobre algunos que han sido mal vistos, lo que ha afectado incluso a la hora de decidir sobre sus vidas, perturbando sus historias singulares. En el ámbito escolar se mira mal y se discrimina, y el gesto y la mirada, han ido acompañados por comentarios negativos que pueden marcar para siempre (*cf.* Mancovsky, 2011).

Uno se representa a sí mismo, de acuerdo con la forma en qué ha sido mirado y escuchado. Que se escuche más o se escuche menos o no se quiera escuchar en los entornos escolares, es una incidencia sobre estas maneras de mirar y de escuchar lo que el otro trae consigo. Una óptica y una acústica éticas acaecen directamente en el libre fluir de lo que se enseña y de lo que se aprende.

### **Del enseñar y del aprender desde una escucha ética**

Todo hombre llega al mundo totalmente despojado, y por eso todo hombre ha de ser educado.

**Philippe Meirieu**

Enseñar en sus raíces clásicas tiene que ver con mostrar, señalar, apuntar hacia algo, indicarlo y ofrecerlo.<sup>127</sup> Así, el gesto y acto de educar debería tener ese sentido de enseñar como mostrar y/o dejar signos “que otros -cualesquiera sean- descifrarán a su tiempo y a su modo” (Skliar, 2017b, p. 25). En ese sentido, sería necesario, entonces, distanciar el enseñar

---

<sup>127</sup> La palabra *enseñar* proviene del latín *insignari*, compuesto de *in* (en) y *signare* (señalar hacia), lo que implica brindar una orientación sobre qué camino seguir. *Signare* viene de *signum*, que significa *seña*. *Signum* viene del indoeuropeo *sekw* que significa *seguir*. (Ver: <http://etimologias.dechile.net/?ensen.ar>)

del aprender porque muchas veces sucede que se aprende otra cosa distinta a lo enseñado, con signos y sentidos distintos, así como en otros momentos de la vida.

Si enseñar es ofrecer signos, palabras, textos, percepciones, que puedan atravesar a quienes los reciban, educar es como una travesía hacia el mundo y no como una representación o duplicación o selección de cierto tipo de mundo (particular o privado), porque enseñar y aprender no se juegan del mismo modo, ya que no son transparentes (Skliar, 2017b). En realidad, no se puede sostener con certeza cuáles son los saberes necesarios para los alumnos, ya que se aprende de modo diferente a lo enseñado, y desde tiempos inmemoriales hasta hoy, el aprender es un misterio, un enigma: “Nadie sabe cómo se aprende. Cómo es posible retener para sí la propiedad de la lengua; qué trayectorias y qué travesías se vuelven aciertos o desaciertos en la elección de una palabra, una cadencia, una descripción” (p. 62).

Pero los sistemas educativos se empeñan terca y torpemente en la “creencia de que el buen profesor es quien a través de un discurso claro y riguroso nos transmite un saber cerrado y sin fisuras, un saber que clausura la incertidumbre, la aventura de la búsqueda y el riesgo del error” (Skliar y Téllez, 2017, p. 141). Pero la estructura escolar no permite que en un aula de clase los aprendizajes sean asimilados sincronizadamente desde la palabra del maestro que enseña a los oídos de sus pupilos que escuchan.

El aprendizaje es infinito, abarca todo y no se puede constreñir, retacear, limitar o prohibir aprender. El enseñar y el aprender nos llevan a tratar de entenderlos dentro de lo que es educar, que es introducir el universo cultural que refleja que el hombre ha conseguido amansar la pasión y la muerte o la incertidumbre que desata el infinito, o la dificultad de vivir juntos, como dice Meirieu (1998), en “un mundo en el que quedan algunas ‘obras’ a las que es posible remitirse, a veces tan sólo para asignar palabras, sonidos o imágenes a aquello que nos atormenta, tan sólo para saber que no se está solo” (pp. 25-26).

Todo acto educativo “es una aventura imprevisible en la que se construye una persona, una aventura que nadie puede programar” (Meirieu, 1998, p. 65), sobre todo porque la decisión sobre el aprendizaje la toma el otro, aunque la instrucción sea obligatoria, la decisión de aprender “cada cual la adopta solo” (p. 79), y esto entra en relación con afirmar que es una libertad que desborda a cada uno, haciéndose “obra de uno mismo” (p.80).

El educador debe aceptar su “no-poder, admitir que no dispone de ningún medio directo de actuar sobre el otro [...] nadie puede ponerse en el lugar del otro y [...] todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende” (Meirieu, 1998, p. 80). Esto también entra en consonancia con Deleuze (citado por Skliar y Téllez, 2017) cuando dice que

Nunca se sabe de antemano cómo alguien llegará a aprender -mediante qué amores se llega a ser bueno en latín, por medio de qué encuentros se llega a ser filósofo, en qué diccionarios se aprende a pensar-. Los límites de las facultades se solapan unos con otros bajo la forma fracturada de lo que lleva y transmite la diferencia. No hay un método para encontrar tesoros y tampoco hay un método de aprender (p. 140).

Desde el trabajo con niños, José Contreras (2013) también lo ilustra cuando dice que “lo que te atrapa, te atrapa. Y tú puedes estar apasionado exponiendo un fabuloso asunto de gran altura intelectual, o proponiéndoles una actividad excitante, y alguien puede haberse quedado enredado en lo que para ti era un detalle sin importancia” (p. 13), pero nada se puede hacer, ya que eso es lo que ha atrapado su imaginación o lo que conecta con las auténticas inquietudes de los niños.

Porque aprender amplía el sentido y las posibilidades de la vida, por lo que se hace también necesario ampliar las sensaciones y percepciones de las cosas, así como la imaginación del mundo dice Contreras (2013, p. 17), sabiendo de antemano que aprender está entre lo personal y lo colectivo: “entre sí en el mundo y sí consigo” (p. 7). Esto tiene una indiscutible relación con la experiencia, que es la mejor manera de enseñar y de aprender.

El valor de este proceso tiene también que ver con prescindir del componente moral y de la posición del maestro que juzga, por los cuales la escuela parece estar obsesionada reiterando un excesivo énfasis en el aprendizaje de los otros. Lo único cierto es que esta posición y debate moral no enseña nada y el empeño en estos ocasiona una pérdida de escucha y de tiempo de parte de quien puede estar aprendiendo<sup>128</sup>.

Sólo nos queda la reflexión a partir de la interacción (conversación y escucha) que tengamos con los otros como seres únicos y singulares, asumiendo que responsables del enseñar somos todos y responsables del aprender es cada uno o, que lo que se aprende es

---

<sup>128</sup> Como aquella moralina que emite el maestro que juzga, aquel que repite hasta la saciedad enunciados del tipo deber ser y tener que: tener que leer, tener que escribir, tener que ser evaluado, etc.



cosa del otro y lo que se enseña es cosa de uno. Sin embargo, esto no debe ser objeción para que enseñemos, y sobre todo para que lo hagamos con todo el corazón y deseemos que haya aprendizajes, aunque estos sean totalmente distintos de los que se podrían esperar. (Skliar, 2017b). Porque definitivamente el aprendizaje se da quizás en el momento más inesperado, en tiempos y modos no planificados ni previstos.

### **La cuestión del tiempo en la enseñanza y el aprendizaje**

El instante lo es todo y ese es el primer aprendizaje para los educadores, porque lo que vale la pena es darle sentido al aquí y al ahora. Eso debería llamarse *pedagogía del instante* (Dussel y Skliar, 2015), aquella que está más inclinada a la intensidad del tiempo, que, a la cronología del tiempo, aquella que no mira la hora para ver cuando se acaba la clase, aquella que escucha como si el instante fuera el último<sup>129</sup>.

Pero esta es una época en que la educación se ha convertido en un camino para alcanzar metas de producción y de rentabilidad, muchas veces sin importar cuál sea el procedimiento más pertinente: “el aprendizaje aparece como una de las fuerzas de producción más valiosas, una fuerza que permite la producción constante de nuevas competencias y que constituye el motor para acumular capital humano” (Masschelein y Simons, 2014, p. 73), porque se trata de estar permanentemente ocupados y ser el máximo posible rentables, eficaces y eficientes optimizando el tiempo al máximo.

Sin embargo, la escuela desde sus orígenes tiene que ver con un tiempo no productivo vinculado a la formación (más que al aprendizaje), por lo que más que estar centrada en las necesidades de aprendizaje individuales, tendría que centrarse más en el despertar el interés (Masschelein y Simons, 2014). La escuela no tiene que ver con el tiempo productivo sino con el tiempo libre, por lo que el desarrollo de talentos o complacer el mundo del estudiante se dejaría de lado para “alejar a los estudiantes de su inmediato mundo vital; que no tiene que ver con ser forzado a desarrollarse sino con la experiencia de ‘ser capaz’” (p. 77).

---

<sup>129</sup> Según Skliar (2016c), existimos en una especie de batalla temporal, ya que en el mismo minuto un niño siente la intensidad, un joven percibe la oportunidad y un adulto mira la hora para ver cuando termina y en ese sentido, al niño le toca la *aion* y vive todo intensamente, al joven le toca el *kairos* y vive todo como una oportunidad tras otra, y al adulto le toca el *kronos* y se deglute a sí mismo.

En el Anexo 3 hacemos referencia a las experiencias educativas que se dan más allá de los muros escolares, desde donde se percibe dicha *pedagogía del instante*, a través de dinámicas que se dan en ambientes hospitalarios, cárceles o campos de refugiados, entre muchos.

La palabra griega *scholé* deriva en *escuela*, no sólo como lugar o establecimiento público destinado a la enseñanza, sino que también es traducida al latín como *otium*, *ocio*, lo que implica disposición libre del tiempo para cultivarse o educarse desinteresadamente como a bien convenga (Larrosa, 2018; Abbagnano y Visalberghi, 2001). En esto vale la pena también tener en cuenta a María Zambrano (2007), quien dice:

Y la forma de todo humano hacer es la del juego. Desde los negocios de la política hasta el arte y el ejercicio del pensamiento. Y más resplandecientemente en la educación y en el estudio. Pues como es sabido y no recordado, escuela viene de ocio, y aula significa un lugar vacío (p. 87).

Así, más que poner tanto énfasis sobre el aprendizaje y estar tan concentrados en cómo se aprende, lo que vale es enfocarnos en crear e incentivar la *responsabilidad de aprender*, pero siempre teniendo en cuenta que esto es algo que cada uno hará *a su tiempo y a su modo*, sobrepasando los tiempos o los modos que desean los padres, los maestros, las escuelas o el sistema político y económico. Además, teniendo siempre presente que enseñar es ofrecer signos diversos del mundo que construyen la travesía del educar para que el tiempo se deguste y no pase tan de prisa<sup>130</sup>.

Aunado a lo anterior se entiende que educar es una cuestión de tiempo para dar forma a los pensamientos<sup>131</sup>, aquellos que se forman no sólo desde los aprendizajes que emanan desde la lectura y la escritura (tan imbatibles en el campo escolar), sino también desde el jugar, el conversar, el preguntar o el ser pacientes que implica la escucha, aquella que no se puede doblegar a la urgencia del evaluar o del tener que rendir cuentas ante finalidades preestablecidas.

Así, el buen maestro es quien ofrece signos que otros descifrarán a su tiempo y a su modo, a través de una palabra que muestra un recorrido dicho de una manera singular y única. Por esto, la “enseñanza no puede garantizar que lo que se aprende es lo que se enseña, ni que lo que se aprende se aprende al mismo tiempo que se enseña” (Skliar, 2017b, p. 36), porque la cuestión del aprendizaje no es que ocurra en un tiempo inmediato a la enseñanza.<sup>132</sup> Esto

---

<sup>130</sup> “Claro que sí, siempre hay tiempo, y esta frase es una de las más tontas que se pueden escuchar: que mañana se hará lo que no se ha hecho, o dentro de unos días, o el año que viene. Mientras tanto, todo se muere alrededor y en pocos minutos seguimos los ataúdes en vez de atender una conversación” (Skliar, 2017a, p. 191).

<sup>131</sup> Algo que también comparte el anciano indio lakota de Nerburn (1994).

<sup>132</sup> Ante esto encontramos cierta similitud con la idea de Sigmund Freud (1991) que plantea desde el psicoanálisis que *la educación es un imposible*: “[psico]analizar sería la tercera de aquellas profesiones ‘imposibles’ en que se puede dar anticipadamente por cierta la insuficiencia del resultado. Las otras dos, ya de

cobra un valor excepcional para repensar todo lo que tiene que ver con lo evaluativo, signado hoy por la búsqueda insaciable de resultados efectivos y la premura por la productividad.

### **La evaluación un asunto más de juzgar que de escuchar**

Que la evaluación ha sido generalmente un espacio de clasificación y discriminación no es un secreto (*cf.* Bourdieu, y Passeron, 1998; Foucault, 1989 o Bernstein, 1983)<sup>133</sup>. No ha sido propiamente un espacio que permita considerar plenamente la fragilidad de cada uno. Hoy más que nunca, con respecto a la evaluación, estamos en entornos que se rigen por criterios de eficacia y operatividad, con una obsesión cada vez más creciente de resultados controlables y medibles por el saber experto, por la competitividad, por el ser productivos y conmensurables. La obsesión por evaluar ha desplazado el deseo de enseñar.

Como práctica institucional, la evaluación plantea una relación entre norma y tiempo que ha implicado tomar decisiones sin dar tiempo, ya que darlo sería evitar el juicio o no juzgar, pero, por falta de tiempo se toman decisiones inmediatas que de otra manera no se hubiesen tomado (Skliar y Dussel, 2015). Entonces, la evaluación encarna una idea equivocada que presume que enseñar y aprender están en una relación de uno a uno, y que a “lo enseñado, lo aprendido [...] No se enseña para dejar signos sino para recobrarlos

---

antiguo consabidas, son el educar y el gobernar” (p. 249). La idea de Freud, aunque no sea concomitante plenamente con las ideas planteadas por Skliar (2017b, 2018b), y por Meirieu (1998), tiene algún rasgo de similitud respecto a la incompatibilidad dada muchas veces, entre lo que se enseña y lo que se aprende que va en contravía de los tiempos casi inmediatos o simultáneos exigidos por el mundo escolar, aquel que está regido hoy por el mundo de la evaluación.

Es imposible pensar que las generaciones adultas “pueden transmitir la totalidad de la cultura a los jóvenes. Una ficción que, traduciendo la pretensión moderna de completud y homogeneidad del sujeto, nos ha hecho olvidar la dimensión de imposibilidad de la educación: la imposibilidad de transmitir la totalidad de la cultura, porque si así fuera no existirían las culturas; la imposibilidad del aprendizaje sin deseo, porque si el profesor posee todas las respuestas el deseo es cancelado; la imposibilidad de transmitir un saber que se considera adecuado y necesario para el otro, porque sólo puede transmitirse la pasión que posibilite la emergencia del deseo y el estudiante sólo aprende en la medida en que se constituye en sujeto deseante de ese saber que se transmite como pasión, dando lugar a la emergencia del deseo que resignifica la palabra del otro; la imposibilidad de que algún programa pedagógico pueda ser capaz de suturar la fisura que el deseo ha abierto en el otro” (Skliar y Téllez, 2017, pp. 142-143).

<sup>133</sup> Hay perspectivas que caracterizan la evaluación de una manera más blanda que el examen, los test o las pruebas medibles; defendiendo cierto aspecto procesual y formativo en ella. Aquí, utilizaremos los términos en línea similar a la perspectiva que sostiene la política educativa contemporánea que siempre busca resultados y productividad. (*cf.* Rojas, s/p).

enseñada, para que sean devueltos a su lugar de origen” (Skliar, 2017b, p. 96), lo que implica el tiempo y el modo de quien evalúa, no de quien aprende.

En ese sentido, el enseñar no puede limitarse a preparar a los alumnos para aprobar exámenes que den cuenta de esa enseñanza, ya que “sería una absurdidad completa y un despilfarro escandaloso. No llevamos a los niños a la escuela para que tan sólo aprendan a tener éxito” (Meirieu, 1998, p. 112). El aprendizaje es algo que acarrea iniciativas, autonomía, deseo del que aprende, por ello los efectos y los resultados son siempre imprevisibles, por lo que parece infructuoso evaluarlos en cada individuo y mucho menos al mismo tiempo en que se enseñan (*cf.* Meirieu, 1998; Bernstein, 1983).

La obsesión cada vez más creciente del sistema educativo para constatar los resultados de aprendizaje, hace olvidar que “sus caminos y sus resultados, son siempre un misterio. En el fondo, qué se aprende y cuándo, no lo podemos llegar a saber ni a controlar”, como dice Contreras (2013, p. 12), quien además se pregunta: “¿Por qué no se evalúa cuando se aprende?” (p. 14). En esto, vale la pena recordar a Hymes (1996), cuando plantea que la limitación de una persona puede ser la ventaja de otra y tales diferencias dan lugar a distintas formas de aprendizaje (y por tanto a un sinnúmero de maneras de evaluar), lo que se extiende a lo dicho por Basil Bernstein (1983):

Ante la pregunta “¿Y el saber para qué?”, la respuesta no puede darse solamente en términos de si un niño de seis años deberá saber leer, escribir y contar. No sabemos de lo que un niño es capaz, puesto que no tenemos una teoría que nos permita crear grupos de ambientes óptimos de aprendizaje; y aun si existiera tal teoría, sería poco probable que existieran suficientes recursos disponibles para hacerla sustantiva en la escala necesaria. Puede muy bien ser que una de las recomendaciones de un sistema educativo sea que sus resultados sean relativamente impredecibles (p. 244).

Pero lo impredecible no está en la agenda educativa y la *alta ritualización* que acompañan los exámenes, las pruebas o las evaluaciones, siempre se atienen a resultados esperados. Esto ha sido señalado por Foucault (1989) quien dice que históricamente, todas las formas de examinar han conllevado un carácter medible de calificación, clasificación, sanción o castigo. Pareciera imposible hoy desligar la escuela de este *rito* que constituye la evaluación bajo la forma del examen, *ritual* al que se unen “la ceremonia del poder, el

despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad” (p. 189). Ante lo cual, este autor se pregunta:

[...] ¿quién hará la historia más general, más imprecisa, más determinante también del “examen”, de sus rituales, de sus métodos, de sus personajes y de su papel, de sus juegos de preguntas y respuestas, de sus sistemas de notación y clasificación? Porque en esta pobre técnica se encuentran implicados todo un dominio de saber, todo un tipo de poder (p. 90).

En este escenario el maestro también ha sido producto del examen y lo ha alentado y lo ha reproducido permanentemente (Álvarez, 2005), siendo así, este instrumento el más propicio para un círculo de acciones educativas que muchas veces, han resultado coercitivas y punitivas, más que formadoras. A través de la nota, se manipula y se instala cierto tipo de poder y de fuerza cuando el maestro la utiliza para no ‘perder la batalla’ (v.g. para acallar los gritos o el bullicio de sus estudiantes), bajo típicos enunciados como: “el que esté hablando le voy a bajar puntos, mala nota”, como ilustra J. D. Medina (Ec5). Este tipo de mecanismos coercitivos parecieran ser lugares comunes en muchos docentes, incluso en aquellos que tratan de ir más allá de la estructura rígida y tradicional de la escuela, como lo señala Meirieu (1998, p. 126):

Todavía más trivial y cotidianamente, muchos enseñantes, así que se aventuran fuera del magisterio tradicional y de sus reglas tácitas de sumisión aparente, topan con un grupo de alumnos en el que reina el tumulto, en el que no es posible disciplinar la palabra, en el que se agotan pidiendo silencio y respeto al otro antes de recurrir al chantaje más banal: ‘Si no os calmáis, volveremos a los métodos que se sabe que funcionan’..., acabando la cosa en: ‘Tomad papel; ¡ejercicio escrito! ¡Y tened claro que contará para la media del trimestre!’.

Así, a través de los mecanismos evaluativos, muchos maestros han sido empujados a ser *verdugos* y/o *vigilantes* (Foucault, 1989; Álvarez, 2005; Bourdieu y Passeron, 1998), destacando los resultados sobresalientes en determinado tipo de pruebas y discriminando a los estudiantes con bajos resultados, sin tener en cuenta que muchas veces, esa discriminación podría estar agudizada por el origen social (*cf.* Bernstein, 1983; Rojas, s/p), y en ese sentido, con el excesivo énfasis en lo evaluativo y la aplicación de pruebas, exámenes y similares, los maestros podrían estar ayudando a perpetuar y a reproducir las diferencias sociales. Lo más paradójico de esto es que nunca se podrá determinar lo que realmente se aprende por medio de un examen o una prueba estandarizada.

Además de lo anterior, el examen o ciertas evaluaciones generan angustia y miedo, y esto no es un trauma de infancia como lo dice Indart (2004) y lo confirman las mismas experiencias de los maestros:

- “a veces los niños cuando se va a hablar sobre la palabra *evaluación* [a] los niños les da miedo y de pronto se les olvidan las cosas [...] esa palabra *evaluación* suena dura.” (Ec6).
- “con el tono de voz uno reconoce muchísimas cosas identifica muchísimas otras tan solo con el tono de voz, las situaciones de las personas [...] o el temor [...] en ese proceso de evaluación [...] el temor que los niños sienten en sus voces cuando tienen que contestar algo” (Ec3).

En consecuencia, la tiranía de estas lógicas evaluativas está ligada en tiempos actuales a la hiper-productividad, al apego a la novedad, al saber tecnológico que han transformado la escuela utilitarista que se mueve altamente en conseguir provecho en el marco del modelo de mercado actual del conocimiento y la información. Esto lleva a que, si sólo tenemos tiempo para juzgar, no tenemos tiempo para conversar como lo señala la maestra A. Vinazco (Ec6):

[...] si no le hablo en el momento en qué es, entonces yo pienso que el niño seguirá con sus vacíos porque no hay tiempo [...] al maestro no le queda tiempo de hablar con sus estudiantes [...] una falla del sistema escolar es que no tenemos tiempo de hablar con los estudiantes, todos son resultados [...]

En este panorama la ética y la evaluación parecen estar en caminos opuestos, y esto es apenas lógico porque la ética, aunque está en todo, no es un proceso de medición. Escuchar a los estudiantes que es el mínimo gesto ético, a veces es uno de los que más pasa desapercibido por muchos maestros que persisten en una indiferencia ante la escucha, como si dijeran: “igual a mí me pagan escuche o no escuche”, como lo dice J. D. Medina (Ec5). Prima más el llevar a cabo un programa académico preestablecido que detenerse a escuchar a los estudiantes porque lo que se necesita es avanzar, se necesitan los resultados que demuestran las evaluaciones (Ec5). Sólo buscar evaluar todo y, ante todo, hace que se pervierta el sentido del enseñar y del aprender, que se vuelve sinónimo de ser evaluado. Los estudiantes hoy en día entienden y aceptan que ser enseñados es ser evaluados y el punto más fuerte de lo educativo para ellos hoy en día es esa aceptación, como lo dice la maestra M. Rátiva (Ec2).

Retomando la idea de que enseñar tiene que ver con *ofrecer signos*, que otros descifrarán a su tiempo y a su modo (posiblemente en espacios y tiempos inesperados cuando el maestro ya no esté presente), la evaluación pierde sentido cuando se hace con el proceder de estar reclamando lo dado<sup>134</sup>. El maestro sólo debería hacerse responsable de los signos que ofrece y hasta ahí llega: se encarga de enseñar, ya que, de aprender, se encarga el otro. Pero la evaluación siendo un acto de reclamar lo dado desde el jardín de infantes, hasta los últimos niveles de universidad, pide permanentemente que se devuelva lo dado, demandando siempre lo que aparentemente se ha aprendido, y eso vuelve mezquina la enseñanza y hace un eterno deudor a quien aprende.

Es imposible enseñar y evaluar los aprendizajes simultáneamente, porque el enseñar implica dar un impulso para que el otro aprenda, no garantizar que el otro aprenda. En este camino siempre habrá errores, caídas, fallas, equivocaciones, vacíos que son los que realmente garantizan el aprendizaje y a estos, la evaluación siempre los ha mirado con desdén y no ha visto su potencialidad:

Nadie puede “tratar de hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo” si no tiene garantía de poder tantear sin caer en ridículo, de poder equivocarse y reempezar sin que su error se le gire durante largo tiempo en contra. Un espacio de seguridad es, ante todo, un espacio en el que queda en suspenso la presión de la evaluación, en el que se desactiva al juego de las expectativas recíprocas y se posibilitan asunciones de roles y riesgos inéditos. “Hacer sitio al que llega” es, ante todo, ofrecerle esa clase de espacios, en la familia, en la escuela, en las actividades socioculturales en que participe (Meirieu, 1998, p. 81).

En ese sentido, la competencia que tanto se liga a la evaluación, reñiría con la idea de formación, aquella que señala la búsqueda de un terreno propicio para la escucha no sólo de las claves del otro, sino de las claves de uno mismo:

[...] es cada uno el que tiene una voz singular con la que sólo puede transmitir expresiones singulares que eventualmente moverán o conmoverán a ciertos otros. Entonces la competencia es imposible, porque cada quien navega en su propio andarivel. La competencia es imposible, así como la idea de carrera: ¿hacia dónde hay que correr? Cada uno tiene a disposición una

---

<sup>134</sup> “Dame lo que te di y cuanto más parecido a lo que te di que me devuelvas, mejor alumno sos” (Skliar, 2017d).

posición propia que no es comparable ni medible en términos de mejor o peor establecidos por terceros, reglas o tablas de la ley. Eso también se aprende y se puede enseñar (Senanes, 2015, p. 235).

Reconocemos, a pesar de todo lo anterior, que en la escuela y en cualquier ámbito que se rija por lo académico, es imposible escapar a la evaluación, ya que esta se constituye en una parte inherente del proceso educativo institucionalizado. Todos los profesores tenemos que entregar notas al finalizar cada periodo o ciclo, semestre, año, etc., tenemos que acreditar y certificar, y en tiempos más recientes nos hemos convertido en objeto permanente de evaluación como nunca antes en la historia. Así no nos guste y así cuestionemos la evaluación, tenemos que evaluar porque así se rige, así funciona el discurso y la estructura académico-escolar, ya que estos se sostienen en la confluencia de la planeación u organización, la transmisión (curricularización o distribución) y la evaluación como un todo indisoluble (Bernstein, 1990). Eso es una cosa, pero otra es que educar y enseñar sean sinónimos del evaluar como lo vemos hoy en día, porque más allá de ser evaluadores somos educadores.

Si tenemos en cuenta que lo evaluativo es inherente al dispositivo escolar, es viable pensar que cada maestro encuentra su concepción y su acción hacia lo evaluativo, acorde con su perspectiva didáctica, que sólo puede darse dentro de la particularidad y de acuerdo con su concepción pedagógica (Calderón, 2014). Las teorías le sirven al maestro en la medida en que ayudan a un encuentro propio y singular, y no a la copia de un molde pedagógico y evaluativo preestablecido. Así las cosas, la evaluación podría darse por añadidura desde una posición pedagógica consistente, sin estar en una búsqueda insaciable por aplicar las mejores y más efectivas maneras de evaluar.

Enseñar y aprender tendrían que dar relevancia a las diferencias (cognitivas, sociales, sensoriales, culturales, entre otras), que se dan en el aula y que van a poner en cuestionamiento cualquier evaluación masiva, homogeneizante o estandarizada. Además, habría que tener en cuenta que no hay sólo evaluación formal en los entornos escolares, sino también *evaluación informal* (Mancovsky, 2009, 2011), en la que muchos enunciados aparentemente azarosos, dichos con cargas emocionales negativas o positivas, junto a asuntos proxémicos y kinésicos, evalúan más que un mero test que se enfoca en los contenidos de aprendizaje. (Rojas, s/p).



Hoy, siendo la evaluación el mayor motivo de preocupación en la escuela, ha rebajado el interés por enseñar a la premura del tiempo sólo para juzgar permanentemente al otro, no para estar, pensar, jugar, conversar y/o escuchar con el otro. La premura por la evaluación sobreviene en norma y esto es contrario a que estemos atentos y disponibles ante el otro porque el tiempo que escucha, no es el tiempo que juzga o evalúa. Por eso la escucha muchas veces escapa a la escuela, porque la escucha es dar tiempo sin prever qué tipo de resultados devengan.

La posibilidad de que en la escuela haya un interés por la conversación desde los propios saberes, posiciones y observaciones de los niños y jóvenes, sin que medie de antemano un interés evaluativo (que obligue a la entrega, al devolver o al retribuir un conocimiento como el maestro lo quiera evaluar); es lo que resta para que se instale la conversación y la escucha en la escuela.

En este panorama el maestro podría ser una figura de generosidad que se base en actos de ofrecimiento, de dar, de donar y no en actos de imposición. De lo que se trata es recibir al otro, sin cuestionarlo, sin preguntarle, sin sospechar de él y, sobre todo, sin juzgarlo, para que se pueda entablar una conversación que, en lo posible, lleve a los temas fundamentales de la existencia (*cf.* Anexo 3).

*Dar* (tiempo, conversación, atención, escucha...), como un gesto de consideración, deja de lado la obsesión por la evaluación y por los resultados, aquellos que nos hacen que estemos enfocados siempre en el déficit y no en la posibilidad. *Dar* incluso, lo que no sabemos, incluye márgenes de libertad para que el otro pueda dar lo que yo no puedo y para esto es necesario saberse callar, saber *dejar en paz* y saber retirarse cuando hay que dejar solo, o con otra persona, o simplemente, dejar ir para que de verdad se aprenda (Skliar, 2016b).

Ese *saber dejar en paz* implica que se da o se ofrece algo sin exigir nada a cambio y se relaciona con el conversar, ya que implica el saber ausentarnos y distanciarnos para que los demás hagan tranquilamente lo que quieran con lo conversado (o con lo leído o con lo aprendido), en su propio espacio y con las incertidumbres que se les genere, ya que para conversar es necesario que alguien esté dispuesto a escuchar, o sea, que esté presente, que no se vaya, no abandone, permanezca, esté atento y reciba. Esto involucra sentir que cualquiera tiene algo para decir, y que merece ser escuchado dentro de una conversación contraria a la

explicación, a la corrección, o a la evaluación. Así, tal vez la única evaluación posible y necesaria tiene que ver con el *darse cuenta*.<sup>135</sup>

### ***Darse cuenta***

La única evaluación que puede plantearse en términos de ética y de escucha mostraría como único resultado el *Darse cuenta*, un momento único y singular que le corresponde a cada uno en el momento quizá más inesperado, y del que nadie puede apropiarse a través de evaluaciones o mediciones:

Para aprender -para amar, para mirar el rostro de lo bueno y de lo terrible, para apreciar lo bello y lo horrendo del mundo- hay que crear espacios y tiempos de intimidad, de soledad, dejarnos un poco en paz y que todos tengamos la posibilidad de “darnos cuenta” sin reprobaciones y sin violencia (Skliar, 2017b, p. 152).

Este *darse cuenta* está en concordancia con el compartir con los otros una experiencia que marque una travesía que se ha hecho por la vida (por la biografía de cada uno), ya que es el indefectible resultado de tener aún y quizás para siempre, incertidumbres a granel sobre

---

<sup>135</sup> Aparte de lo anteriormente expuesto en este apartado, hay un asunto supremamente inquietante relacionado con la evaluación: los estímulos y la trampa. Marín, Nárvaez y Bustamante (2012) muestran como “estímulos, evaluación y trampa forman entre sí una urdimbre, a cuya pragmática obedecemos todos de alguna manera”, en un juego en el que ronda el sello de carita feliz en la mano, la calificación, la izada de bandera, el juicio en público, el ascenso, el privilegio, el premio o el castigo. Lógica evaluativa, en la que hemos caído todos en algún momento de nuestra propia historia, pero que ha cobrado un auge inesperado en los últimos años (especialmente por el incremento de lo evaluativo). Esto muestra un escenario propicio para que muchos estudiantes, maestros, funcionarios públicos y personas que aparentemente nos “dirigen”, entre muchos otros, se valgan de la trampa, ya que con la evaluación se decide el futuro, especialmente de los estudiantes o de quien, en esencia, es evaluado. Las estratagemas que corren para buscar a cualquier costa la respuesta para obtener la buena nota, el título, el certificado o cualquier cosa que dé licencia para mantener un puesto, un salario, para pasar a otro nivel o un estado académico superior, pasan por una variopinta recursividad para la trampa. Dicen los autores en mención, que la trampa podría no ser necesariamente una actitud antiética, ya que proviene de una característica inherente a la evaluación: “si de tus preguntas depende mi suerte, te responderé como te gusta (que no es necesariamente la manera veraz o justa)”.

Este tipo de información se puede complementar con los siguientes artículos: “Cinco casos famosos de ‘copialina’ en exámenes” recuperado de: [www.semana.com/educacion/articulo/escandalos-por-trampa-en-examenes-en-el-mundo/423269-3](http://www.semana.com/educacion/articulo/escandalos-por-trampa-en-examenes-en-el-mundo/423269-3); “¿Por qué en India los papás ayudan a sus hijos a hacer trampa?” recuperado de: [www.semana.com/educacion/articulo/india-los-papas-ayudan-hacer-trampa-en-examenes/422783-3](http://www.semana.com/educacion/articulo/india-los-papas-ayudan-hacer-trampa-en-examenes/422783-3); “Los profesores que compraron respuestas al Icfes” recuperado de: [www.semana.com/educacion/articulo/plagio-en-examen-del-icfes-para-docentes/509294](http://www.semana.com/educacion/articulo/plagio-en-examen-del-icfes-para-docentes/509294).

De otro lado, vale la pena tener en cuenta el texto: “¿Desea usted ser evaluado?” de Miller y Milner (2004), quienes desde su posición de reconocidos psiconalistas en Francia, destacan lo impertinente que resulta el auge de la evaluación y el acoso a qué son sometidas ciertas psicoterapias por el énfasis evaluativo que se inserta en los sistemas de salud franceses y que bien tiene su origen en el sistema norteamericano, lleno de procedimientos administrativos, de gestión y de burocratización.

el aprender, al que ya no le caben más conceptos esquemáticos o rígidos. Por eso cuando se trata de aprender frente a las cosas más importantes de la vida (el silencio, la muerte, el amor, la amistad, la lectura, el paso del tiempo), sólo resta *darse cuenta* (cf. Skliar, 2017b y Anexo 3). No es el profesor o quien enseña el que decide cuando *nos damos cuenta* de haber aprendido algo, y ese instante inmenso tiene que escapar de las prácticas harteras de la evaluación.

Por ello es tal vez la conversación lo que mejor permite el *darse cuenta*, ya que construye, atrapa y genera escucha. *Darse cuenta* es haber estado atento y escuchar en un tiempo no determinado que puede ser pronto o puede ser tarde y que no está regido por el entorno escolar, sino más bien por la vida en sí misma. Aunque el *darse cuenta* ocurre para cada uno en sí mismo y para sí mismo, muchas veces nos vemos forzados a aprender sin darnos cuenta, ya que “nos obligan a darnos cuenta, pero sin nuestra presencia: un aprendizaje sin nuestro cuerpo, sin nuestra biografía, es una fórmula vacía, seca” (Skliar, 2017b, p. 152).

La mejor posibilidad para *darnos cuenta* tiene que ver con la atención, con la capacidad de ser escuchados y de escucharnos en nosotros mismos, asunto con el que tenemos una deuda pendiente no sólo en nuestra formación como maestros, sino en nuestro propio ejercicio como tales (cf. Ec2, Ec4, Ec5, Ec7). El *darse cuenta* indefectiblemente ligado a la conversación, también permite ver que en algún punto, todos somos iguales, pero a la vez diferentes porque estamos atravesados por cada una de nuestras fragilidades, que representan nuestra singularidad.

### **La igualdad, la alteridad y la fragilidad en una escucha ética**

Enseñar es comunicar lo más grande y lo más hermoso que los hombres han elaborado, pero también es, por definición, tratar de comunicarlo a todos.

**P. Meirieu**

La igualdad y la diferencia no son conceptos opuestos, ni la una ni la otra pueden tener connotaciones negativas. La una no impide ni rechaza a la otra, y aunque la igualdad vaya primero, la singularidad es efecto de la diferencia irreductible que es parte no sólo de la

educación, sino de la existencia humana, ya que opera sobre cada quien de una forma distinta, impar y que no se puede duplicar en el otro. Por esto, la igualdad existe o debería existir como gesto inicial de paridad, ser lo primero que se pone en juego desde el comienzo, sin postergarse indefinidamente, lo cual es un gesto profundamente ético.

Educar a cualquiera es el primer símbolo de igualdad que, a su vez, exige un aprendizaje singular porque, aunque se enseñe a quien sea, independientemente de su nombre, su cuerpo, su lenguaje y su género, esto tendrá un efecto único en su vida. Así, se puede apreciar el carácter igualitario de lo que un maestro puede enseñar, pero no se puede apreciar el carácter diferente de los efectos producidos en el aprendizaje, sino igualdad en la enseñanza: en el acto mismo de dar y de ofrecer. Los efectos siempre serán diferentes porque se provocan en cada uno a partir de cada una de sus historias singulares. (Skliar 2017d).

La igualdad es concomitante con la diferencia porque lo que nos iguala, aquello que nos es común “está siempre ligado a las diferencias, las singularidades, las individualidades, no es sumatoria de individuos ni masa indiferenciada de idénticos” (Greco, citada por Pérez, 2012, p. 227), y todo aquello que trata de pasar por encima de las diferencias u homogeneizar la voz, elimina el espacio común.

Se escucha tanto lo común como lo que distancia, el escuchar exige acercamiento, aproximarse a la voz del otro y darle importancia. En esto, no podemos afirmar que sabemos que es lo que les hace falta a los otros porque pretender saber lo que el otro nos puede decir es una actitud que muestra una manera de no querer escuchar, como dice Lenkersdorf (2008, p. 42):

No importa de quien se trata, la pretensión de ya saber lo que [los otros] quieren decirnos significa el endurecimiento de nuestro corazón que no quiere escuchar, no quiere acercarse al otro y fijarse en sus palabras. El no querer escuchar equivale al rechazo del *nosotros*.

En cambio, cuando escuchamos “el *nosotros* se hace realidad tangible. La cercanía es significativa porque expresa la importancia que le concedemos al otro” (Lenkersdorf, 2008, p. 41). Esto no niega la diferencia y la alteridad a las que la igualdad se hace concomitante. Que se reciba a alguien en un clima o en una atmósfera de igualdad está dentro del plano de los gestos mínimos, esenciales no sólo para lo social o lo educativo, sino para el vivir en sí mismo.

De otro lado, no se puede pasar por alto que en décadas recientes se ha generado una estigmatización negativa sobre la palabra *igualdad* que ha hecho que se busque otra palabra para anteponerla: *equidad*<sup>136</sup>. Especialmente desde documentos de política educativa y, sobre todo, desde las últimas décadas del siglo pasado, se empieza a incorporar la palabra *equidad* en documentos que se consideran fundantes para la educación contemporánea como lo son: *Conferencia mundial de educación para todos* (UNESCO, 1990), *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes* (UNESCO, 2000), *Towards inclusive and equitable quality and education in lifelong learning for all* (UNESCO, 2015).

En todos estos documentos se hace un uso reiterativo del término *equidad* como si fuera un móvil indefectible para validar planes a largo plazo en lo correspondiente al acceso a la educación. Equidad sería entonces, la *igualdad de oportunidades*, en procura de la *eliminación de la pobreza* y la permanencia en el sistema educativo (asunto que, en otras palabras, es más bien, cobertura y retención). Desde este modelo, las posibilidades de que el estado cubra las necesidades del ciudadano se transforman en *oportunidades* que el *usuario* aprovecha, lo que implica un cambio de paradigma que ayuda a que la equidad traslape la igualdad. (Rojas, s/p).

Dicha *equidad e igualdad de oportunidades* se da en consonancia con el modelo de mercado y productividad contemporáneos. No es la razón aquella de la revolución francesa: *Igualdad, Fraternidad, Libertad* —que pareciera en estos tiempos, bastante ajena a nuestra concepción y percepción históricas—, sino el sentido de introducir políticas compensatorias y asistenciales, a aquello que no se busca solucionar de fondo.

El apelar a la equidad, por parte de quienes imponen las políticas podría ser una manera de justificar las grandes desigualdades que tan sólo pueden tratar de ser reducidas a través de *donaciones* (y políticas compensatorias), que se entreguen a los que más necesitan.

---

<sup>136</sup> La etimología de las palabras equidad e igualdad, las tiende a correlacionar: *equidad* viene del latín “aequitatem” y está asociada con la *igualdad* (aequus), con la simetría y con la moderación (Gómez de Silva, 1998). La palabra *igual*, proviene del latín “aequalis” (del mismo tamaño o edad) y es derivado de la palabra “aequus” (plano, liso, uniforme) (Corominas, 1998). Hoy en día los términos se han transformado tanto que tienden a parecer opositivos en muchos contextos.

Pero esto a todas luces, no toca la raíz del problema, sino que perpetúa la situación y sirve para *lavarse las manos*. (Rojas, s/p).

El término *equidad* ha venido remplazando la *igualdad* a nivel social: “Del concepto de igualdad se pasó al concepto de equidad, bajo el argumento de que la igualdad homogenizaba las diferencias y por lo tanto daba pie a inequidades” como dice Saviani (citado por Herrera, 2002, p. 7), porque la *equidad* justifica la desigualdad y se apoya en móviles utilitarios, en cambio, la igualdad, según el autor en mención, hace parte del fundamento ético-ontológico de la dignidad humana. (Rojas, s/p).

También, frente a la *equidad* y a la *igualdad*, Alejandro Morduchowicz (2000), plantea los términos de *equidad vertical* y *equidad horizontal*, donde el segundo está más relacionado con la igualdad y se basa en el postulado aristotélico de *igual tratamiento para los iguales* (Aristóteles, 1985). Dicha *equidad horizontal* (o igualdad, según Morduchowicz), estaría sustentada desde el inicio de los sistemas educativos como tales, ya que la equidad en el financiamiento de la educación estuvo estrechamente ligada a la idea de igualdad de oportunidades educativas. Esta idea a su vez había estado identificada con el acceso a la escuela, es decir, con tener escuelas a las cuales asistir.

Por otro lado, la *equidad vertical* tendría como sustento entonces, lo diverso, lo heterogéneo o la desigualdad en sí, ya que los analistas y políticos vieron insuficiente la *equidad horizontal* (o igualdad) como criterio hegemónico para la provisión de educación. Así, se hizo evidente la incorporación del principio, también aristotélico, de *desigual tratamiento a los desiguales*, ya que era fácilmente refutable la suposición de que todos los alumnos son iguales. (Morduchowicz, 2000).

Así las cosas, fue imperioso remplazar el atributo de que todos los niños y jóvenes eran iguales por otros atributos en los que la igualdad o la desigualdad eran miradas desde un grupo de alumnos frente a otro(s). Sin embargo, esto lleva a que cada vez existan clasificaciones más diferenciadas en las que cada vez menos personas son alcanzadas por el tratamiento horizontal (o igualdad). En ese sentido, se llegaría a cada individuo porque ninguno es igual a otro. La equidad horizontal como principio rector quedó debilitada en el panorama educativo lo que, sin embargo, no impidió que se siguieran suscitando nuevos

interrogantes, diagnósticos y pocas soluciones al problema de la desigualdad y de inequidad (Morduchowicz, 2000).

Con esto vemos que hablar de igualdad va a ser problemático en tiempos e instancias en los que se ha querido instaurar una política a ultranza de la equidad. En las lógicas mercantilistas y de producción, el término igualdad ha sido atacado, se ha desvalorizado, se ha mirado con resquemor y con sospecha, soslayándolo y desterrándolo del terreno educativo.

Pero si hablamos de educación es imposible no acudir a la igualdad como un término que ha sido fundante en el ámbito escolar: “hay algo del derecho, de la ética y la política de hablar en nombre de cualquiera y de ser cualquiera, y no importa cómo venga vestido, ni cómo huelga o qué piense. En la escuela será cualquiera, es decir todos” (Dussel y Skliar, 2015, p. 41).

El escuchar es tal vez, el primer acto de igualdad, si tenemos en cuenta a Lenkersdorf (2008): “Todos saben escuchar, todos son escuchadores y el escuchar no lleva títulos ni tiene género” (p. 28). El escuchar es un acto de emparejar a quienes conversan, sin distinción de ningún tipo de jerarquías, reconociendo “a la persona a la que se escucha y a lo que se dice” (p. 29)<sup>137</sup>.

Sin embargo, dentro del plano escolar, algunos maestros reconocen sus dificultades para instalar la igualdad como un componente necesario dentro de sus prácticas y experiencias:

[...] entre adultos nos miramos más entre nosotros, nos miramos más de igual a igual [...] pero con el niño, con el más chiquito, [...] como no lo vemos de igual a igual [...] generalmente yo soy el que hablo [...] él me escucha y estamos acostumbrados a eso. (Ec5)

Independientemente de las realidades escolares, tal vez, potencialmente, es el terreno de la escuela el espacio donde la escucha puede extender la igualdad porque escuchar a

---

<sup>137</sup> Recordemos que Lenkersdorf (2008) hace una clara alusión a los mayas-tojolabales con los que ha trabajado profundamente, y quienes asumen el lenguaje de una forma diádica donde la escucha y quien escucha, estarían en igualdad de condiciones frente al habla y a quien habla. (Ver Capítulo I).

cualquiera independientemente de su historia singular y diferente, traza un derrotero para que se dé una atmósfera a través de un modo de crear, explicar, relatar o contar algo a todos y a cualquiera, desde donde también hay que tener presente que necesariamente van a emerger efectos diferentes. Por esto, no puede haber forma de enseñar si no generamos esta condición de igualdad inicial que implica el reconocimiento primero a los demás como a cualquiera.

Educar entonces, tiene que ver con el *darse cuenta* de cuando hay que dirigirse a alguien como a cualquiera y cuando hay que dirigirse a alguien como a un sujeto singular en una especie de juego a dos niveles: el enseñar se da en una atmósfera igualitaria en principio, con un gesto de igualdad inicial sabiendo de antemano, sin embargo, que no somos todos iguales y que los efectos de lo enseñado siempre estarán difuminados en lo que es disímil y divergente, provocados por las singularidades de cada uno. Por esto, dichos efectos, no se pueden medir, no son evaluables, ya que la igualdad y la diferencia “transitan por caminos diversos dentro de aquello que podríamos denominar el arte de educar: toda política y práctica educativa se refiere a sujetos que son iguales frente a lo que se enseñará y distintos frente a lo que se aprenderá” (Skliar, 2017b, p. 167).

En ese sentido, los profesores garantes de instalar la igualdad dentro de las aulas son los que, con esfuerzo, y haciendo las cosas por amor, como lo dicen Masschelein y Simons (2014) sobrepasan cualquier tipo de políticas de la sospecha y la desconfianza que se dirigen a controlar y a “exigir constantemente que tanto las escuelas como los profesores den cuenta permanentemente de sus resultados (de aprendizaje)” (p. 77).

Esto ayudaría a instalar la conversación como un ejercicio que construye, atrapa y genera escucha, y también puede adentrarse en territorios donde no todo es proximidad, ya que escuchar en una conversación es tratar de acallar el yo propio, aunque también se trata de poner en juego las identidades, asunto en el que, por demás, es imposible acallar del todo ese yo propio, como lo dice L. Parra (Ec7):

[...] una conversación es eso, juego de identidades, donde tú estás poniendo a prueba tu yo [...que] implicaría la aperturidad frente a lo otro [...]



[...] donde hay una verdadera escucha es cuando tú te dejas afectar por lo que el otro te está diciendo [...] Afectación en el sentido de dejarse tocar. Afectar no en un sentido negativo, sino afectar en cuanto hay una afección, un toque, una sensación que se produce.

El afectarse se da por la irrupción de relaciones que se fundan en la alteridad y que pueden ser diferentes a lo que plantea la serenidad, la calma, la tranquilidad, o el acuerdo y el no conflictuarse. En ese sentido, habría que recibir al otro con sus intrusiones, con lo que nos altera, con lo que nos descoloca:

Habría que apreciar una belleza distinta, diferente de los atributos simétricos, geométricos, y no eludir la conversación con aquellos que más tarde se conocerán con esos nombres que sólo los adultos son capaces de inventar para, enseguida, olvidar; los jorobados, los paralíticos, los quemados, los mutilados, los leprosos, los ciegos, los tullidos, los cojos, los tuberculosos, los dementes, los autistas, los deficientes, los incapaces (Skliar, 2017a, p.165).

Esto ayuda a la idea de ser *cualquiera* que es trascendental en el sentido en que plantea alteridad. Porque, especialmente en la escuela no todos han podido ser cualquiera: los enajenados, los que están agarrados a una silla de ruedas, los sujetos de violencia familiar, los violados, los ultrajados, los inmigrantes, entre muchísimos, no tienen la posibilidad de ser cualquiera, porque todo el tiempo han sido marcados, juzgados, prejuizados y distanciados. En esa medida más allá de convertir al otro en un tema social o escolar, es que emerge la idea de ser tratado, mirado, hablado como a cualquiera, o simplemente ser cualquiera, algo que indiscutiblemente responde al juego a dos niveles entre diferencia e igualdad (Dussel y Skliar, 2015).

Dentro del plano escolar, una escucha ética se moviliza, sobre todo, entre los niños y sus maestros como uno de los ejercicios de alteridad más característicos. Reconocer como distintos a los estudiantes, no caer en formas de homogeneizarlos, etiquetarlos o estigmatizarlos (Ec1), da la posibilidad de asumir lo que los niños dicen desde su postura, sin perder el sentido de lo que dicen, sin trivializarlos, en un ejercicio que ayudaría a entender sus diferencias y escuchar sus formas de pensar diversas porque “pensamos diferente, actuamos diferente y tenemos soluciones diferentes” (Ec4).

Abrirnos al otro implica que de una vez por todas se permita una conversación y una escucha (factor ético por excelencia), ligadas a la posibilidad de que un maestro en una atmósfera inicial igualitaria admita que todos pueden tomar y tener la palabra de alguna

manera, libres de cualquier interacción experimental o de control (en que se da siempre una mecánica de la pregunta-respuesta y/o de la enseñanza-aprendizaje-evaluación).

Uno de los elementos que impiden quizás, que haya conversación y escucha ética en la escuela, especialmente entre docentes y estudiantes es la discriminación, la tendencia constante a juzgar, desde una posición de exclusión que impide dar a conocer los argumentos, posiciones o visiones de mundo como lo dice T. Vallejo (Ec1); quien también añade que lo que impide la escucha y la conversación entre un maestro y un niño (sobre todo, el que no es buen estudiante, o el que presenta un comportamiento y una conducta inadecuada para los cánones profesoraes), es la tendencia juzgarlo, a catalogarlo, a cerrarse a escucharlo, porque lo que este tipo de niño diga, no entra, no conecta con el maestro y cualquier conversación queda interrumpida de antemano (Ec1).

Este tipo de escenarios son los que han hecho que se afirme que la escuela “no es una institución que escucha, sino que es algo que permea toda la sociedad [...]. La gente nunca se da a la tarea de escuchar verdaderamente a los otros, sino que ya tiene de antemano sus propias respuestas”, como lo asevera L. Parra (Ec7). Por ello, es por lo que se hace necesario entender que la *cuestión del otro* “es un problema filosófico relativo a la ética y a la responsabilidad por toda figura de alteridad [contrario a] la ‘obsesión por el otro’” (Skliar, 2016a, p. 109).

Que *sin conversación no hay educación* (cf. Cap. III) implica que no sólo se puede conversar desde lo que nos acerca, sino también desde lo que nos distancia como se ha dicho, guardando las proporciones entre lo que iguala y lo que diferencia. En ese sentido, educar es echar mano de lo imprevisto, de lo nuevo, de aquello que no se había escuchado y tiene que ver con una conversación que relaciona el mundo y la vida, donde se nos debe permitir atender y escuchar otras representaciones de la existencia dadas desde otras palabras en ese gesto de educar que es singular y que implica nuestra propia historia, la que siempre dará pie a la alteridad.

Si la alteridad está reflejada en la misma interacción entre maestro y estudiante que no se puede dar sólo en términos de lo que los iguala, de lo que les es afín o de lo que los une, se asumiría con Zambrano (2007), que no se trata de aceptar la posición de un profesor cómplice, amistoso que refleja una pseudo camaradería con su estudiante, porque esto no

instala una relación significativa entre ellos, ya que es esa necesaria alteridad entre ambos lo que marca su trato. Asunto manifestado desde la antigüedad entre quien enseña y es enseñado, ya que esa necesaria alteridad tiene que ver con una suerte de relación que plantea oposición y a veces contradicción, pero que instala desafíos y travesías que pueden ser realizadas.

La escucha no puede escapar a la alteridad porque necesita de un otro, que, sin importar su diferencia, ponga de antemano su disposición y su voluntad de recibir del otro y de conversar, dentro de un plano ético que se ocupa del encuentro con el otro, que se abre hacia el otro, y que permite una reflexión intersubjetiva:

[...] una ética de la escucha es estar basado [...] en la posibilidad de dejar que el otro te afecte, dejar que el otro realmente penetre en ti [...] del derecho y del poder callar tú entre comillas, porque es un acto imposible porque siempre van a haber ahí unos juegos de identidad que nunca vas a poder dejar tu *yo* de lado, sino que es justamente no partir de una negación del otro, sino de una aceptación de la otredad [...]. Y esta aceptación de la otredad pasa por una aceptación de la diferencia también (Ec7).

Por eso, la diferencia y cuán distinto sea el otro no es el problema. El problema es la posición de quien no escucha porque eso es lo que elimina de tajo la posibilidad de conversar (*cf.* Alessandro Portelli, 2018). En ese sentido el problema es cómo lidiar con la diferencia de voces y con aquello con lo que uno no se identifica. Esta mirada implica que la escucha es sumergirse en el otro y hacer surgir una intersección que le da valor a lo que el otro dice, extrayendo lo que tenga este desde sí y escuchando incluso, lo que a uno no le gusta escuchar (ya que lo demás, es fácil):

[...] tienes que entrar en una práctica de la escucha [...] creo que sí es posible aprender a escuchar y es justamente que esto tiene que pasar por un entrenamiento [...] para escuchar eso que no quieres escuchar entonces es porque tú ya has entendido que no todo el mundo te va a decir lo que tú quieres escuchar [...] es entender que el otro te va a decir verdades que tal vez tú no quieras escuchar. Y [...] es también entender que hay otras posiciones que no son las tuyas, y justamente en eso radica la riqueza de la conversación. No que haya una homogeneidad de los temas o una homogeneidad de la escucha porque ahí no va a haber ninguna [...] riqueza (Ec7).

Aunque algunos preferirán apartarse sin escuchar y otros escucharán sin dar pie a la expresión o a la conversación, Portelli (2018) dice que en ese plano se puede escuchar sin discutir, ya que siempre habrá puntos de intersección que viabilizarán en otro sentido para que no se disgregue, no se aparte, no se llegue a la división y a la contienda. Sin embargo, también, el otro se encarna en dos figuras: una, aquella con la que se puede conversar y otra, aquella, con la que no se puede establecer esa conversación. En ese sentido, sólo queda la libertad que se yergue sobre cada uno para elegir su lugar en el mundo.

Esto no implica *ponerse en el lugar del otro* como se dice comúnmente, ya que esa es una pretensión indigna: “porque ese lugar es, justamente, del otro. Si te pones allí, lo pisoteas, te sobrepones, ocupas, silencias, corroes una presencia. Das por sentado” (Skliar, 2015, p. 52). Por esto lo que queda es la conciliación desde la diferencia con el otro, lo que es un gesto amplio y mínimo a la vez, que se podría reconocer simplemente con el acto de escuchar, como lo ilustra la maestra Y. Montaña (Ec4):

[...] para hablar necesito estar dispuesto también a escuchar al otro, entonces [los estudiantes] saben que la clase se maneja en esa misma dinámica, en esa medida la escucha viene a ser un ejercicio [...] de entender, de comprender que hay otro que me está diciendo algo y que es necesario escucharlo para yo también aprender, tomar partido [...] entender que es lo que siente el otro para decirme y hasta qué punto estoy yo también dispuesto a escuchar.

Esto no tiene nada que ver con el slogan que tanto se repite de *hay que dar voz a los que no tienen voz*, casi como un mecanismo de manipulación, desde una posición arrogante e hipócrita (Skliar, 2015), pero “no hay que dar voz a los que no la tienen, porque todo el mundo tiene voz. La cuestión es ir a los sitios donde la gente ya habla. La cuestión es escucharlos” (p. 66).

En una atmósfera que implica una alteridad radical, sobreviene una cierta forma de conversación en la que importa escuchar, tener paciencia y “tratar de recibir las verdades que otros nos ofrecen” (Dussel y Skliar, 2015, p. 27). Por lo que es necesario que la conversación se instale dentro del territorio escolar como un asunto enteramente ético que no necesita un discurso supremamente elaborado e hiperespecializado técnica o racionalmente para poder hablar con el otro:

En la formación de las maestras y maestros se observa la tendencia a privilegiar mucho más la imagen de un docente que sepa hablar “sobre el otro”, “acerca del otro”, pero que no “conversa

con el otro” y, mucho menos, deja que los “otros conversen entre ellos mismos” (Skliar, 2016a, p. 115).

Si la igualdad mencionada no encarna la homogeneidad y si la diferencia no es su opuesto, y si además tenemos como presupuestos la escucha, la conversación y la ética, se hace más que nunca necesario e inevitable acudir a estos términos cuando se trabaja con lo público de la educación. Dicho trabajo a dos niveles, acarreado la igualdad y la diferencia está atravesado en esencia por la idea de fragilidad. Todos somos frágiles desde el mismo existir que tiene un principio y un fin, desde la imposibilidad de conocer el mundo en su vasta dimensión, desde la imposibilidad misma de educar al otro como quisiéramos educarlo o desde la imposibilidad de aprender todo lo que quisiéramos aprender. En el aprendizaje fundamental de la vida, todos somos frágiles, ya que se nos va la vida aprendiendo a vivir, que es prácticamente el único, el mayor, o simplemente, el *aprendizaje* (cf. Anexo 3; Jadad, 2017).

Por esto, todo pensamiento pedagógico nacería de dicha fragilidad que encarna el aprender, ya que siendo la fragilidad lo común, donde se encuentra la mutualidad y los vínculos verdaderos, es donde podría comenzar éticamente el acto educativo. La fragilidad remite al límite que nos iguala profundamente en nuestras vidas. Cada fragilidad encarna la singularidad individual, por lo que el peso peyorativo de lo que es frágil sobra. Si todos somos vulnerables, somos mutuamente frágiles y tenemos una seña que nos iguala siempre de múltiples asuntos y expresiones que se manifiestan distintamente.

Así, la ética como forma de mirar y de escuchar (óptica y acústica éticas por excelencia) se hacen proclives a tener de antemano la fragilidad que se corresponde enteramente en asumir una sensibilidad y una percepción hacia lo vulnerable, donde lo que responde a lo singular se constituye en un vínculo esencial que se dirige no a conceptos, no a contenidos, sino a la persona específica, a cada uno.

## El *respeto* como elemento emergente en una escucha ética

I thought it was disrespectful to talk when I didn't have anything to say. They said I was a bad student and that I was dumb.<sup>138</sup>

Kent Nerburn

Desde las conversaciones con los maestros es reiterativa la palabra *respeto* como una palabra emergente cuando se toca la ética. Se acude a ella frecuentemente para referir la integridad sobre el otro, a través de la atención, la consideración y el acatamiento que permiten que la propia voluntad reconozca que el otro existe como extensión propia en otro cuerpo que encarna una voz que merece ser escuchada.

Aunado a lo anterior, podemos remitirnos a Richard Sennett (2003) quien escribió un libro llamado *El respeto*, en el cual plantea, desde una mirada especialmente sociológica, la relación entre respeto y la desigualdad trazando cierta búsqueda de la dignidad humana. Dignidad que pareciera permanentemente estar asociada a dicho respeto, y en esa perspectiva se acude a la consideración y al reconocimiento del otro como la verdadera posibilidad de autonomía y de libertad.

Esto lleva a que, si acaso no se cumple el respeto como parte esencial en la relación con el otro, seguramente sólo se proyectará la propia manera de ser de cada uno, cerrando la posibilidad de que existan formas de ser diferentes a la que cada uno irradia y a la imposibilidad de escuchar: “El respeto mutuo es esencial para poder escuchar. Sin la aceptación del otro como diferente, legítimo y autónomo, el escuchar no puede ocurrir”, según Echeverría (2005, p. 97).

Así, el rechazo hacia el otro se convierte en la restricción absoluta de la capacidad de escucha que conlleva al egocentrismo radical y niega una actitud de apertura. Por ello, según Echeverría (2005), es “imperativo aprender a escuchar mejor para ser capaces de vivir juntos en armonía. Esto ha llegado incluso a ser una cuestión en la que está en juego la propia sobrevivencia de la humanidad” (p. 104).

---

<sup>138</sup> “Yo pensaba que era irrespetuoso hablar cuando yo no tenía nada que decir. Ellos dijeron que era un mal estudiante y que era tonto”. (Traducción propia).

La palabra que no se dice, implica muchas veces contención y para algunos, puede ser una forma de respeto. Se repite mucho que antes de hablar hay que pensar, lo que se puede traducir mejor, en que antes de hablar hay que escuchar, percibir y sentir. Esto se relaciona con lo que dice el anciano indio de Nerburn (1994), con respecto al respeto y a las palabras que se emiten sin escuchar, por parte del hombre blanco:

White people like to argue. They don't even let each other finish sentences. They are always interrupting and saying, 'Well, I think...'

To Indians this is very disrespectful and even very stupid. If you start talking, I'm not going to interrupt you. I will listen. Maybe I will stop listening if I don't like what you are saying. But won't interrupt you.

When you are done I will make my decision on what you said, but I won't tell you if I disagree with you unless it is important. Otherwise I will just be quiet and go away. You have told me what I need to know. There is nothing more to say.<sup>139</sup> (p. 67).

Más allá de las claves culturales asociadas a esto, el respeto sale a flote inmediatamente porque se relaciona con el escuchar al otro, ser escuchado, así como valorar lo que el otro dice, soslayando el cuestionar y el juzgar. Respeto que, a su vez, se relaciona con la atención como lo dice M. Rátiva: "Yo estoy escuchando, estoy prestándole atención a la otra persona, estoy respetando" (Ec2).

Una escucha ética desde el respeto en los entornos escolares requiere que sea algo mutuo y recíproco entre maestro y estudiante, teniendo en cuenta que este último, independientemente de su edad, puede y necesita ser escuchado en sus opiniones y argumentos, más allá del juego de roles en el que el maestro siempre lleva una posición de ventaja, como lo expresa R. Rodríguez (Ec3):

---

<sup>139</sup> "A los blancos les gusta discutir. Ni siquiera dejan que el otro termine sus frases. Siempre están interrumpiendo y diciendo 'Bueno, yo pienso...'

Para los indios esto es muy irrespetuoso e incluso muy estúpido. Si empiezas a hablar, no voy a interrumpirte. Te escucharé. Quizás dejaré de escuchar si no me gusta lo que estás diciendo. Pero no te interrumpiré.

Cuando hayas terminado, tomaré una decisión sobre lo que dijiste, pero no te diré si estoy en desacuerdo a menos que sea importante. De lo contrario, simplemente me callaré y me iré. Me has dicho lo que necesito saber. No hay nada más que decir". (Traducción propia).

[...] es importante el respeto de ellos hacia mí, pero es más importante de mí hacia ellos [...] Porque muchas veces [...] la posibilidad de ser autoridad y ser el profesor en el aula, [no implica que] simplemente por eso, ya te tienen que escuchar, te tienen que atender [...eso] no es el respeto (Ec3).

La posibilidad y la apertura para expresarse con el profesor se da en un movimiento de escucha recíproca en la que se hace indispensable el respeto, dice R. Rodríguez (Ec3), quien añade que esto se va creando a través de unos lazos de confianza en “esa relación profesor-estudiante, de aprecio y de cariño” (Ec3). Así también, el no escuchar es uno de los cuestionamientos más recurrentes cuando de irrespeto se trata, dice A. Vinazco (Ec6): “[a] los niños [...] les duele mucho cuando un maestro no los escucha, o los critica bastante, entonces ellos cierran la comunicación [...] el niño lo único que quiere es que lo escuchen”. Allí la cuestión del respeto se problematiza cuando surgen dinámicas como las de algunos docentes que siempre exigen respeto y exigen escucha, pero, paradójicamente, sus actitudes rompen esa directriz, demostrando cierta incoherencia entre su decir y su hacer, como lo señala una de las maestras:

[...] otra cuestión que me tiene tan preocupada, sí, es ese desinterés por escuchar y no precisamente de los estudiantes, pues de alguna manera ellos están en un proceso de formación, sino ese desinterés por escuchar por parte de los profesionales en educación, de los docentes, sí. Y es esa queja del chico que dice “es que el profe no me escucha, él quiere que yo lo escuche y que le ponga cuidado, pero cuando yo voy a hablar, no me pone cuidado, me deja con la palabra en la boca, o sale y se va, o no le interesa lo que yo le digo, no nos escuchan”.

[...] me he dado cuenta que a muchos docentes les cuesta demasiado escuchar a sus estudiantes y más cuando todos tienen algo por decir [...] no más entre el mismo ejercicio de docentes. En una reunión de docentes todos quieren hablar, pero no se percatan de que todos tienen como una idea similar porque no escuchamos al otro (Ec4)<sup>140</sup>.

---

<sup>140</sup> La maestra añade que estas dinámicas de no escucha, de no respeto se extienden a otros ámbitos fuera de las interacciones con los estudiantes: “voy a las reuniones de profesores y [...] no les interesa escuchar lo que dice ni el rector, ni siquiera información que es muy conveniente para nosotros, están en el celular, hablando con el compañero, están tejiendo, están en cualquier otra actividad [...] en pensar en cualquier otra cosa, menos en escuchar la información y se nota cuando termina la reunión y entonces todo el mundo no está enterado de lo que tienen que hacer y el rector debe enviar [...] un mensaje donde explique lo que dijo en la reunión o corrobore



La no escucha hacia los estudiantes por parte de sus maestros, deviene también, por ciertas posiciones de algunos de ellos que fungen como “irrespetuosas”. Allí, la recepción hacia el otro no siempre funciona desde una empatía o un respeto de antemano otorgado o exigido, como lo señala la profesora T. Vallejo (Ec1):

[...] escuchar menos [...] podría ser encasillarme en mi posición [...] Hay una anécdota [con mis estudiantes y] estamos leyendo un libro que se llama *La luna en los almendros* y es el contexto de los niños dentro del conflicto armado colombiano [...] el conflicto no es [...] ajeno dentro de los barrios [...] muchos desplazados, pero también hay unos que lo ven con agrado [...] porque hay niños que juegan con eso [...] “bueno no importa que los maten, que utilicen armas” y es a no escuchar [...] Hay un chico que es así [...] que pone en juego lo que estamos hablando diciendo que está bien, que carguen armas, que está bien que utilicen a los niños para la guerra, que a él le gustaría irse [...] Los demás lo miran con extrañeza, pero siento que tal vez escuchar menos lo relacionaría con él porque él está en su posición, puede ser una posición no sé si fundamentada o no, o solamente es por juego o por llevarme la contraria. Pero él no permite que las dinámicas que se dan en el grupo de los chicos, que la toman en otro sentido, y reflexionan [...] porqué los niños tienen que ir a la guerra [...] Él no logra entrar en eso, no los escucha, sino se queda ahí en su postura [...] No tolero eso [...] la posición de él me genera angustia, pero en ocasiones siento que no lo tolero. Escucho menos porque no lo entiendo, porque se pone así y por qué utiliza esos mecanismos de, voy a decir todo lo contrario de lo que ella está proponiendo [...] ahí me siento que escucho menos [pero] tampoco le he dado la posibilidad de que me diga por qué lo toma desde ese lado (Ec1).

En otro sentido, una de las ideas que surgen frente al respeto es que pareciera que debemos tratarlo con cierta reverencia. Desde una educación más tradicional, uno de los preceptos que inculca la profesora A. Gómez (Ec10) es: “cuando otro habla, yo le respeto y le escucho [porque] a ti te gusta ser escuchado, a todos nos gusta ser escuchados”, asunto que para la profesora en mención, tiene que ver con los derechos y deberes que tiene uno como persona, dentro de los que es ineludible el mencionado respeto, aquel que dice ella fue aprendido desde que era una joven maestra recién salida del colegio, donde le enseñaban que el respeto era clave para uno poder estar en un aula de clase, para saber escuchar, el respetar los intereses y los derechos propios y los de los demás (Ec10). Ese aprendizaje sobre el

---

lo que dijo para que los demás atiendan [...] ese desinterés por escuchar [...] Pero sí exigimos que nos escuchen, sí exigimos que nos pongan cuidado” (Ec4).

respeto dice ella, es lo que aplica para que sus prácticas docentes sean efectivas y, dice también, que lo sigue aplicando y lo seguirá aplicando. Esta postura hace que el respeto esté muy cercano al diálogo, como también lo percibe la maestra T. Ospina (Ec11):

Yo creo que dentro de la ética de la comunicación es importante entender cómo es el trabajo dialógico con los estudiantes, ese respeto por las ideas del otro. Puede ser que su idea no me guste, pero es su idea y se la respeto. Los niveles de tolerancia son muy importantes porque generalmente hay ideas de uno que el otro quiere decir: “Eso está mal”, “Eso no es”. “Bueno, ¿por qué no es?”. El pasar a la argumentación, el decir mi opinión vale, pero vale también la suya, esa otredad es muy importante en el trabajo para que esto valga la pena y para que se vea éxito en lo que se trabaja. El reconocimiento del otro, reconocimiento del respeto del otro, de la responsabilidad que tengo yo frente a mi trabajo y frente a lo que el otro me dice y el respetar lo que el otro me dice es, entonces es muy importante en el trabajo con los niños.

A pesar de lo anterior, es reconocido que los docentes tienen una carga excesiva en la que el requerimiento principal de evaluar, llenar formatos, cumplir con labores institucionales y un sinnúmero de actividades impiden muchas veces, y hacen que sea muy difícil, casi imposible, ponerse a escuchar a cada uno de sus estudiantes, como lo plantea T. Ospina (Ec11), y esto lleva a que el respeto de cada individualidad quede entredicho.

Sin embargo, vemos también, que el respeto está enfatizado en el trato que el maestro tiene con sus estudiantes. Sobreentendiendo que no todos los maestros son iguales, también vemos que hay unos que practican el ejercicio de interesarse más por sus alumnos a través de la escucha y la atención del otro. El otro que en sí mismo, es una voz que hay que escuchar y que puede o no, identificarse con mi propia voz. Respeto, escucha y atención hoy se ven permeados por lo tecnológico como un aspecto que atraviesa todas las posibilidades de comunicación.

## La escucha ética afectada por lo tecnológico

No hay palabra sin silencio y, sin embargo, la ideología moderna de la comunicación no acepta el silencio.

**David Le Breton**

Aproximarnos a la ética del silencio, de la escucha y de la conversación no puede escapar a la mirada sobre lo tecnológico, desde lo cual se transforman las subjetividades y las relaciones con el otro. Es dicente que el surgimiento de los ambientes virtuales de aprendizaje derivados de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, proyectan un nuevo rostro para la escuela con un viso de amenaza porque puede volverse superflua en lo que compete al aprendizaje, especialmente porque hoy los profesores y los estudiantes carecen de tiempo, y en esto juega un papel decisivo lo que hacen dichas tecnologías que mutan a pasos agigantados en cuanto a las arquitecturas, métodos, conocimientos, información y prácticas escolares, que no dan tiempo a la necesaria reinención de la escuela, como se percibe desde Masschelein y Simons (2014):

[...] en la era digital, la escuela, concebida como un lugar para aprender (donde el aprendizaje está ligado a un tiempo y a un espacio determinados) ya no es, de hecho, necesaria. Por lo tanto, el foco en el aprendizaje conduce a centrarse en los *entornos* de aprendizaje y a considerar las tecnologías de la información y de la comunicación como las tecnologías que hacen que el tiempo de aprendizaje productivo alcance una eficacia y una eficiencia máximas (p. 74).

Así, no es un secreto que los cambios que han producido las nuevas formas de comunicarnos a través de los medios tecnológicos, especialmente los digitalizados, han cambiado drásticamente nuestras subjetividades, nuestro comportamiento, nuestros discursos, nuestra escucha y nuestra manera de percibir y asumir el conocimiento, así como la relación pedagógica entre quien enseña y quien aprende.

Atendemos a unas formas de hablar y de escuchar totalmente diversas y distantes a milenios de aquellas que sólo se regían por la palabra hablada, en una remotísima oralidad primaria. También estamos a una gran distancia de aquella forma que, hace tan sólo unas pocas décadas, regía esa oralidad secundaria atravesada por la escritura, que era básicamente, la *gran tecnología*. (Ver Cap I).

Hoy, es inviable no hablar, no comunicarnos y/o no recibir o escuchar, sin acercarnos a los medios tecnológicos, que permean radicalmente las formas de percibir y asumir el conocimiento y la relación intersubjetiva entre quienes enseñan y quienes aprenden. Sin embargo, no se trata de patologizar lo tecnológico, aunque tampoco es nuestra tarea ni nuestro interés, hacer una apología al respecto. Simplemente, señalamos que es imposible pasar desapercibido el hecho de que la escucha está radicalmente afectada por el énfasis de lo tecnológico, especialmente con el auge de los teléfonos inteligentes y todo de tipo de gadgets que capturan la atención sobre el objeto y hacen perder la atención sobre el sujeto.

En apariencia, la comunicación como ideología moderna transmite una falsa sensación de que se dirige a cada uno de nosotros, ratificando insistentemente la posición de emisión y de recepción, como dice Le Breton (2006): “‘Tú estás ahí, existes porque me oyes, y yo existo porque te hablo’. El contenido efectivo del mensaje es a menudo accesorio [...] Una palabra sin presencia no logra ningún efecto concreto ante el oyente sin rostro” (p. 4).

Si la conversación y la escucha tienen el riesgo de quedar de lado en este escenario, la educación y el poner en escena la cultura parecieran ser cuestiones de dar y poner a circular contenidos para que los otros busquen datos para que estén informados. Pero el futuro tecnológico nunca podrá reemplazar el trabajo de un buen docente, como lo dicen Abramowski y Tarasow (2015):

[...] es bueno que alguien hable, es bueno que alguien cuente, es bueno que el otro nos cuente su manera de ver las cosas. Todos podemos recordar el impacto que tuvo sobre nosotros algún docente o maestro, por su actitud docente, por cómo nos presentó la materia que dictaba, por habernos abierto la cabeza (p. 154).

En esa misma línea, no es que propiamente los estudiantes estén ávidos de que sus maestros sean expertos en los asuntos tecnológicos e informáticos, ya que para ellos esto no representa el que sean buenos maestros: “los estudiantes no creen que un buen profesor sea aquel que domine las nuevas tecnologías, simplemente porque suponen que eso sería saber lo mismo que ellos ya creen saber” (Skliar, 2017b, p. 48).

De otro lado, aunque seguiremos persistiendo en la idea que propone darle un lugar de mayor relevancia a la conversación que al diálogo en la escuela, tampoco podemos cerrarnos de tajo a este. Es indiscutible que en tiempos contemporáneos atravesados por un sinfín de elementos que alteran, opacan, difuminan y descentran de la escucha; no

consideremos el diálogo (a pesar de los distanciamientos planteados entre este y la conversación del Capítulo III), ya que si es un propulsor de una escucha ética, y si es el diálogo el que emerge en los escenarios escolares, al contrario de que no surja ninguno de los dos (conversación o diálogo), vemos sus posibles ventajas desde lo que expresa Paula Sibilía (2016) al referirse a los nuevos fenómenos comunicativos que afectan las relaciones intersubjetivas. Ya que para esta autora habría que aprovechar la estructura escolar para que se produzca un encuentro real entre los estudiantes y los profesores en el que haya un *diálogo* que permita enfocarnos en una escucha. Según ella, es cada vez más difícil el diálogo y la capacidad de escucharse, ponerse en sintonía y tratar de prestar atención a lo que el otro está diciendo, y desafiarse a uno mismo frente a los planteamientos del otro. La autora en mención expresa que hay todavía una posibilidad de que las escuelas propicien la atención al dialogar más allá de las tecnologías. Así se podría dar un encuentro entre el diálogo y el aprendizaje que tenga que ver con el escucharse, hablar y aprender, lo cual no requiere de mucha tecnología según Sibilía (2016), quien añade que la dispersión está en nosotros y nos cuesta mucho dialogar.<sup>141</sup>

Hoy nos cuesta mucho estar en algún lugar, especialmente por tecnologías digitales que han provocado una subjetividad ansiosa y dispersa, que de por sí, es una subjetividad muy útil a otros aspectos del mundo contemporáneo como la lógica del mercado, que nos quiere no satisfechos con nada, porque siempre queremos más de otra cosa<sup>142</sup>. Esta generación anhelante de nuevas tecnologías a la que alude Sibilía (2016), se ve de alguna manera reflejada en los estudiantes de la maestra A. Vinazco (Ec6):

[...] yo pienso que el cambio ha sido muy acelerado [...] la tecnología ha hecho que los niños cambien en muchas cosas, los niños antes eran de más diálogo, como más comunicación con la familia o con la escuela. Hoy en día los niños se comunican más con los objetos con el computador, con la Tablet [...] yo veo [...] que cuando llevan la Tablet [...] se compenentran con [ella...] y lo viven de una manera muy intensa (Ec6).

---

<sup>141</sup> También es posible percibir que la posición de Sibilía (2016) es similar a la de algunos de los autores que tratamos en el Capítulo III, que no encuentran distinción entre el diálogo o la conversación (v.g. H. Gadamer, 1998 o Freire y Faundez, 2013).

<sup>142</sup> La crisis de la infancia tiene que ver con esa búsqueda de la satisfacción inmediata, que se extiende hoy no sólo a los niños, sino a los adolescentes y a los adultos, alimentándose del lema de *no sé qué es lo que quiero, pero lo quiero ya* (Narodowski, 1999).

Este problema de la dispersión, de la falta de atención y de escucha, no es un asunto sólo de los estudiantes. En los profesores también hay esta problemática de vivir intensamente la relación con el objeto tecnológico y casi sin percibirlo, el maestro ha modificado su subjetividad (Sibilia, 2016). Caso que se ve cuestionado por una de las maestras con las que se conversó:

[...] cuando tú estás en una reunión de sólo docentes, cuando el rector nos cita [por ejemplo] es muy complicado lograr que los profes hagan silencio [...] es un problema que los docentes escuchen [...] llegan a las reuniones, ni siquiera tienen la delicadeza de poner el celular en silencio o a bajo volumen, entonces suenan como diez celulares al mismo tiempo en la reunión. El rector habla y todo el mundo habla, y cuando están en silencio, están agachados mirando el celular y esas cosas hacen que siempre la retroalimentación sea un poco densa porque pues generalmente, todo el mundo está como perdido de lo que se está hablando en reunión. Somos muy pocos los que por más tediosa que esté la reunión, estamos como atentos. Entonces, si eso es en una reunión de profes, yo me preguntaría ¿cómo serán las clases?, si es que nosotros en cada espacio en que estamos, mostramos lo que somos independientemente del rol que estemos desempeñando (Ec4).

A pesar de esto, la lógica escolar contemporánea, dice Sibilia (2016) plantea la posibilidad de dialogar con el profesor o entre los pares de una forma más suelta, más libre, menos estructurada, menos jerárquica, menos armada, lo que lleva a que haya apertura al descubrimiento, al cuestionamiento, lo que puede propiciar relaciones de aprendizaje atrayentes<sup>143</sup>.

El silencio pareciera ser lo único que escapa a lo tecnológico, ya que según Le Breton (2006) en el mundo de lo productivo, de la rapidez, de la impaciencia, pareciera ser algo anacrónico, un arcaísmo que el ruido aún no ha penetrado ni alterado, ni lo han tocado los medios o las consecuencias de la técnica en estas épocas llenas de todo tipo de ruidos y de sonidos.

En este panorama, el silencio pareciera ser algo fallido, el resto de algo que se vuelve innecesario, algo a lo que habría que darle utilidad en la época de la excesiva productividad mediada por lo tecnológico porque “es como un solar en el centro de la ciudad, una especie de reto que pide su rentabilización, que se le dé la utilidad que sea” (Le Breton, 2006, p. 133).

---

<sup>143</sup> Caso que, como ya dijimos, nosotros direccionamos más con las características planteadas, para la conversación, como se puede ver en el Anexo 2.

Precisamente por esto valdría la pena insertarlo en lo educativo como una posibilidad de remanso y como un componente necesario para atacar la dispersión y la difuminación que nos descentra de nosotros mismos.

Nunca en la historia de la humanidad ha habido tantas opciones para comunicarnos, hablar, conversar, platicar, discutir, y acercarnos tanto como en este nuevo siglo. Según Chambers (2011, p. 11): “Vivimos en la era de la conversación. La gente nunca antes había hablado tanto. El teléfono, la radio, el cine, la televisión y las grabaciones en audio y video han incrementado nuestras oportunidades de conversar”, asunto que muchas veces no se conjuga no sólo con la presencia, sino teniendo como cómplices la distancia y el tiempo.

Aunque reconocemos que esto puede ser ventajoso en algunas instancias, no lo es en otras, siendo los ambientes escolares los más perjudicados, porque si bien, en ningún tiempo histórico se había hablado tanto, también es una época en que pareciera que se escucha menos, y los índices de desatención son una queja frecuente en las escuelas, siendo uno de los principales culpables, lo tecnológico, como lo describe el relato de Y. Montaña (Ec4) frente a lo que le dice una de sus estudiantes:

[...] “profe realmente, el que yo la esté mirando a usted no implica que yo le esté poniendo atención, que yo la esté escuchando”, y me hacía el ejemplo: entonces ella tenía el celular en las manos [...] escribiendo en WhatsApp sin mirar la pantalla del celular y me estaba mirando a mí, entonces ella me decía, “profe eso que estoy haciendo es lo que la mayoría de los estudiantes hacemos en el salón de clase, estamos mirando al profesor, pero estamos chateando porque estamos escribiendo en WhatsApp, sin mirar la pantalla”.<sup>144</sup>

Así resulta indiscutible que se dé y se enriquezca la conversación en las interacciones escolares, ya que uno de los riesgos más latentes frente al auge de lo tecnologizado en la

---

<sup>144</sup> A pesar de todo lo anterior, es imposible dejar de lado la utilidad que pueden dar las tecnologías novedosas. Hoy, la escuela, los maestros y los estudiantes no pueden escapar al manejo de los aparatos tecnológicos utilizándolos, a veces como medio de ayuda para responder las preguntas de los estudiantes, como depositarios de las planeaciones de clase o como el instrumento para salir de apuros en los momentos en que no se saben con certeza las respuestas de las preguntas que tienen los niños, tal como lo plantea Violeta (8 años), haciendo alusión a su maestro preferido: “si uno tenía una pregunta [...] él la respondía y buscaba en el celular [...] Él si buscaba algo era para la clase. Y lo hacía en descanso. Sí, planeaba las clases y las tenía ahí en el celular” (Ec9). Sin embargo, a la par de esta interpelación, la niña en cuestión también dice de los medios tecnológicos: “los celulares pueden ayudar a hacer clases y todo. Los computadores, los audífonos, y todo eso de música y eso, pero también pueden distraer a la gente” (Ec9).

educación es la idea de comunicación que ha ganado tanto terreno en los últimos tiempos y que ayuda a que los sujetos se estén constantemente exponiendo para ser juzgados. Esto lo que hace es alejar lo que tiene que ver con el corazón de la conversación a través de lo que implica el intentar enseñar, intentar filosofar, intentar escribir, intentar leer. La comunicación (contrario a la conversación) parece más unidireccional, más atravesada por lo publicitario y lo productivo, prescindiendo incluso de los sujetos.

En una escucha ética la mirada sobre la conversación se hace más viable que nunca y los maestros son los que pueden contribuir a crear los espacios necesarios para que esta se dé. Las relaciones con la lectura, con la escritura, con el conocimiento o con cualquier contenido que se maneje en el entorno escolar, son las posibilidades susceptibles de ser atravesadas a través del prisma que es la conversación, quizás el único o el mayor garante de la escucha verdadera.



## Reflexiones finales

Surgen al final algunas reflexiones que, sin pretender ser conclusiones, dejan a la luz la imposibilidad de resolver en su totalidad las primeras inquietudes ni llenar el vacío sobre la escucha y la conversación enunciado inicialmente.<sup>145</sup> Otras preguntas surgieron en el camino y no dejan de acosarnos, y en el umbral final quedan a la luz muchas preguntas *por-venir*; ya que no sólo perduran en alguna medida, sino que se siguen incrementando y seguirán existiendo más allá de haber finalizado este trabajo. Por ello, lo que es expuesto en esta parte de cierre son algunas reflexiones que dejan abierta la posibilidad de más prósperas y fructíferas pesquisas.

### **Sobre el vacío frente a la escucha y las otras claves del *camino***

Una de las reflexiones primeras que surgen, es que el vacío frente a la escucha no queda resuelto con este trabajo, obviamente. Este se constituye (junto con otros tantos enunciados y no enunciados aquí), en una puerta abierta para seguir indagando alrededor de un tema que, aparte de ser apasionante, sigue insistiendo por una indagación indiscutible en tiempos cargados de posturas unilaterales y polarizaciones en todos los ámbitos (no sólo los políticos).

La gran riqueza de este trabajo es saber que sigue y seguirá existiendo un camino por explorar y recorrer alrededor de la escucha y la conversación, las que se nos presentan como posibilidades que necesitan seguir siendo indagadas y trabajadas en los ámbitos escolares (aunque no sólo estos las reclaman). Tendremos entonces, investigación por mucho tiempo. El vacío no fue llenado. Las preguntas se incrementaron. Lo que de por sí, se constituye en un aporte inigualable: poder decir que el tema se seguirá investigando, ya que de eso se trata: encontrar puertas abiertas en un vasto terreno que no se van a cerrar de aquí en adelante.

Se tiene en cuenta desde el epígrafe inicial, que este es tan sólo *un punto de vista*, el contenido que pasa a través de la mirada de un observador más, la tramitación de un discurso que se sostiene en otros que se escucharon o leyeron previamente. Atendiendo al principio de consistencia que planteamos desde la introducción (recordar Vasilachis), vemos que las

---

<sup>145</sup> Vale tener en cuenta que, como se dijo desde la Introducción, el capítulo final (*Aproximaciones a una escucha ética*), contiene en muchos aspectos y apartados, un tono conclusivo.

respuestas a las preguntas que surgieron inicialmente no pueden ni podrían ser esquemáticas ni precisas, sobre todo, siendo consecuentes con la perspectiva que se asume desde la conversación, ya que no podemos escapar a esa postura inicial en la cual, estando a tono con ella, se llega más que a una respuesta irrevocable, a un reflexionar continuo y a muchas preguntas más (recordar: Morey, Contreras y Pérez, G. Rojas).<sup>146</sup>

Además de lo anterior, el carácter narrativo, conversacional y ensayístico que emergió en el trabajo no se puede sostener desde una respuesta a cada pregunta, porque el documento se fue desarrollando a través del proceder mismo en que se iba planteando la escritura, lo que es algo que se valida y se reivindica como una posibilidad necesaria para un documento de tesis doctoral (recordar Alfón). Esto permite abrir otras puertas en las que se incrementen otros modos de percibir los trabajos doctorales que encaucen y se apropien del estilo ensayístico, la escritura y la narración propias, más en una época y en un mundo académico que cada vez se rige más por estructuras cerradas que buscan verdades aparentemente irrefutables, datos estadísticos y modas metodológicas e investigativas que tan sólo nos llevan a un panorama árido, estéril, denso que casi nadie lee (recordar Alfón o Vasco).

Esto, sin embargo, no riñe con la consolidación de los planos teóricos que se trazaron inicialmente, en un engranaje que se hizo factible en la unidad de los capítulos respectivos. En ese sentido, se vivió la posibilidad de hacer fluir los contenidos sobre la escucha, la conversación, el silencio, la voz y lo ético, atendiendo a lo que emergió bajo la forma de *entrevista conversacional*, ajustada y sustentada principalmente desde Canales; Pava Ripoll; Portelli y Valles, entre otros. Como lo aclaramos en el Anexo 1, la *entrevista conversacional*, fluyó más como conversación que como entrevista, bajo la forma de un instrumento que permitió intensificar la escucha a través de la conversación misma. Esta posibilidad metodológica ofreció una gran riqueza porque admitió vivir el escuchar como un acto recíproco necesariamente con quien se habla, ya que la conversación implicó precisamente, escuchar al otro y escucharse a sí mismo. Así, se vio que no se podía pretender sólo escuchar extensamente (como suele suceder en muchas entrevistas que plantean preguntas puntuales para ser respondidas por el entrevistado), ya que además de fatigador, afecta la experiencia misma de escuchar que se consolida en la necesaria intervención del otro que habla. Por ello,

---

<sup>146</sup> Quizás si se hubiera estado más a tono con el diálogo, cada pregunta tendría su respuesta precisa (cf. Cap. III, Anexo2).

el recurso de la conversación fue lo que más enriqueció el proceso, como se puede ver en las mencionadas *entrevistas conversacionales*<sup>147</sup>.

Uno de los aspectos que más resalto en este trabajo es el poder validar las voces de los maestros no como meros objetos de investigación, sino a la par de las voces de los autores citados, desde la posibilidad de recrear, reconocer y reivindicar el papel del maestro de educación pública como un ser intelectual que aporta con sus ideas y consolida saber, además de experiencias pedagógicas. Esto da también entrada a la mirada enfática sobre el terreno de la educación pública y lo público en educación, como posibilidades que merecen ser fortalecidas en escenarios cada vez más cercados por promover modelos economicistas y de productividad a través de evaluaciones y resultados que se añoran insaciablemente, y que se fortalecen en demandas, sobre todo, desde la ideología de lo privado (recordar: Masschelein y Simons, y Skliar). Así validamos el que los maestros participantes tuvieran un vínculo con la educación pública que es la única posibilidad de acceso a la formación que tendrán muchos sectores vulnerables, lo cual de por sí, es un principio ético a tener en cuenta.

De otro lado, sigue siendo necesario abordar la escucha y la conversación desde una mirada interdisciplinar, lo contrario sería perder la riqueza y la variedad en lo investigativo. Plantear la escucha desde una sola frontera del conocimiento es empobrecerla radicalmente. Ese fue uno de los aprendizajes más significativos con este trabajo: escuchar y recoger las voces desde distintos ámbitos, perspectivas, creencias, disciplinas, fronteras, prácticas y experiencias.

Aunque los límites iniciales estaban planteados desde la educación en consonancia con el lenguaje y la oralidad dentro de este, la extensión a límites filosóficos (imprescindibles en cualquier trabajo de doctorado, sea de la disciplina que sea), enriquecieron sustancialmente la mirada, que se desbordó en fronteras que tenían que ver con aspectos no sólo educativos y pedagógicos, sino antropológicos, sociológicos, socioculturales, e incluso, psicoanalíticos.

Se sigue recalando la necesidad de establecer un carácter más de exploración que de verificación y de planteamiento de razones irrefutables, atendiendo a que las verdades están mantenidas por quienes sostienen la cuerda en la conversación (recordemos a Canales). Así,

---

<sup>147</sup> Que como ya se dijo en la Introducción están alojadas en el enlace:  
[https://www.dropbox.com/sh/a756znmqpnr8p01/AAA2BtmNLM\\_3ZLRf12xN5Klqa?dl=0](https://www.dropbox.com/sh/a756znmqpnr8p01/AAA2BtmNLM_3ZLRf12xN5Klqa?dl=0)

la única verdad que puede sostenerse es que en este trabajo hay una voz singular, aunque nunca irrefutable.

### **Sobre la voz, el silencio y la escucha**

La voz fue la primera entrada para acercarnos al terreno siempre resbaladizo de la escucha. La voz emitida por un cuerpo que también se expresa y desde el cual no hay manera de escapar a menos que estemos muertos. Mi voz, las voces de los autores tratados y las de los maestros con los que se conversó, hicieron viva la posibilidad de escuchar. Esa fue una de las certezas: que la voz no puede estar ausente de la escucha, lo que nos lleva a esa dupla básica que conforma la oralidad, aquella que le da piso y estatuto a la escucha y que, además, no funciona sin ella (recordar a Gutiérrez). Es de anotar que la escucha tendría su representación también a través de esas formas en que se caracteriza la oralidad: la oralidad primaria, la oralidad secundaria y la que está marcada por ese tercer entorno que deviene con las nuevas tecnologías (Recordar Ong).

La escucha pervive más a través de la relación que nos marca con el otro, antes que a través de claves explicativas y descriptivas sobre el concepto y lo que puede venir de él. La vimos y la asumimos más allá del *oír*, ya que, siendo seres atravesados por el lenguaje, es inevitable que vivamos más el escuchar que el oír (*cf.* Echeverría). Desde el escuchar emergieron varias clasificaciones posibles en varias perspectivas (v.g. Chion, Bellet o Beuchat), pero más allá de la esquematización inevitable de las clasificaciones, lo que más se destaca es haber reconocido que la escucha en sí, que no se dio desde una sola frontera, permitió asirla como *experiencia* (recordar Foucault y Cap. II), lo que fue una posibilidad de materializarla, ya que en el campo educativo hemos estado más acostumbrados a enunciar la escucha como proceso, como habilidad o como competencia.

El silencio como condición indefectible para escuchar, fue una posibilidad inesperada, que no se había planteado desde el principio de este trabajo<sup>148</sup>. Aquel que tan profundo se presenta, emergió también con una riqueza que, desde varias fronteras, permitió trazarlo como una necesidad indiscutible para cualquier investigación sobre la escucha. Es un terreno innegociable desde el que pueden emerger grandes aportes para entenderla más (ver Cap. I).

---

<sup>148</sup> Principio que tuvo sus primeros albores y borradores desde el 2014.

La búsqueda propia nos llevó a mirar el silencio desde nuestra propia perspectiva en la que emanó: el silencio de sí mismo, el silencio del otro, la voz y el diálogo interior, el silencio de lo religioso-espiritual, el silencio asociado a la naturaleza, los usos culturales del silencio, el silencio como acto defensivo y de protección. En todo lo anterior no sobraron los planteamientos sobre la inexistencia del silencio (recordar: Cage, Le Breton o Zambrano).

Vimos que el espacio escolar es uno de los que más reclama el escuchar como una necesidad prioritaria, sin embargo, las conversaciones con los maestros mostraron que la escucha sigue teniendo una estrecha relación con la capacidad de guardar silencio para entregarse a la voz de aquel que representa mayor autoridad (recordar R. Rodríguez, T. Vallejo o J. D. Medina). Que la escucha y el silencio en la escuela se vean generalmente, como requisitos para aguardar la voz de quien va a dar instrucciones, o para acallar el bullicio (aquella preocupación constante por *mandar callar* como sinónimo de silencio), es una evidencia factible de un panorama que merece ser ampliado y trascendido en el terreno escolar, como se pudo observar en gran parte de las entrevistas conversacionales realizadas (ver: T. Vallejo, M. Rátiva, Y. Montaña, J. D. Medina).

Lo anterior puede proyectarse desde y para cualquier asignatura o proyecto de aula, ligados a una interdisciplinariedad necesaria para un abordaje que internalice la escucha y el silencio en las prácticas o en los currículos. Desde allí pueden surgir muchas propuestas didácticas, que, aunque no fueron nuestro foco de interés, no desconocemos los esfuerzos que se han hecho al respecto en un camino que puede ser altamente fructífero (ver: Beuchat; Cassany, Luna y Sanz; Montaña; Vallejo, entre otros).

Se percibió también que los maestros pueden ahondar en una atención particular sobre su voz, ya que esta al estar unida al cuerpo, presenta diferentes tonalidades, matices, tonos, ritmos y silencios, lo que se constituye en una forma de materializar la escucha en sí mismos como maestros. Además, como se utiliza constantemente, tiene que ser armonizada de diferentes maneras y podría ser un tópico para tener en cuenta en cualquier clase y en cualquier momento, especialmente cuando se está con los estudiantes. A esto se asoció la experiencia de la escucha, del silencio, de lo no audible, e incluso el manejo del grito.

Todo lo anterior llevó a visualizar concretamente que, si la voz no se puede despegar de la escucha en esa oralidad como faceta indiscutible del lenguaje, siempre ligado al cuerpo; inevitablemente emergerá la conversación como la interacción más real que nos permite

percibir la escucha. Aquella que puede marcar un rumbo existencial predominante y que poco se reconoce en toda su magnitud en las fronteras no sólo de la escuela, sino de la vida misma.

### **Sobre escucha, conversación y diálogo**

Es evidente a lo largo del documento, que la búsqueda sobre la escucha nos llevó a asumirla desde la conversación. Esto llevó a que hiciéramos un paralelo entre la conversación y el diálogo desde el cual encontramos varias similitudes y diferencias que nos permitieron asumir con mayor confianza la entrada de la conversación para confirmar y asumir la escucha por la cercanía con esa posibilidad ética que siempre estará latente cuando estamos ante el otro (Ver Cap. III y Anexo 2).

Vimos que la conversación y el diálogo se dan y se asumen en los espacios escolares, resultando aquella más ausente porque es más ajena a la evaluación, en cambio el diálogo, es más cercano a lo evaluativo, con un enfoque hacia la nota y al resultado, teniendo una intención para que haya cierto tipo de preguntas y, sobre todo, de respuestas (recordar M. Rátiva, J. D. Medina, Anexo 2). Al contrario, en la conversación, se pueden compartir ideas sin necesidad de que se responda nada para tener un resultado específico, sólo con el fin de escucharse. Las preguntas pueden quedar abiertas sin necesidad de apuntar a un aparente tipo de respuestas acertadas, lo que incide en una búsqueda más amplia hacia el conocimiento, (recordar M. Rátiva).

La escucha desde la conversación puede ser más espontánea, informal, auténtica, desinteresada y más confiable. En cambio, desde el diálogo puede haber una escucha más atenta, por cierta tensión ante objetivos y resultados preestablecidos de antemano, lo que la hace más interesada, conveniente y fácilmente artificiosa (sobre todo, por la cercanía con la evaluación).

Pudimos establecer tres entradas para la relación diálogo y conversación: 1) Aquella que discrimina la conversación como un subgénero menor, cotidiano, ordinario, oral, o que, simplemente no está en el radio de interés de algunos autores, por lo cual no cabría extenderse en él (recordar Plantin o Bajtin). 2) Otra entrada sería la de aquellos que consideran el diálogo como sinónimo de conversación, y a quienes pareciera no importarles la diferencia entre uno y otro, utilizándolo indiscriminadamente en su discurso (recordar a Gadamer, Freire y Faundez, Gutiérrez, así como parte de los maestros con los que se conversó). Entre estos

habría una especie de subgrupo que promueven, estudian y utilizan la conversación en el ámbito investigativo, escolar, pedagógico y educativo, pero con características que, desde la perspectiva que se asumió, no deja de ser igual que el diálogo (ver: Anexo 2). 3) Los que diferencian radical y tajantemente el diálogo y la conversación (recordar: Mignolo, T. Alvarez o T. Vallejo, M. Rátiva, R. Rodríguez o L. Parra, entre otros). Aquí podemos también encontrar a aquellos que toman partido y defienden abiertamente más la conversación que el diálogo como lo señalamos en el Cap. III.

Aunque a lo largo del trabajo se puede percibir una clara identidad con este último grupo, no desconocemos que dadas las características en que se presenta lo escolar (que asume más fácilmente el diálogo que la conversación), no negamos las posibilidades pedagógicas del diálogo si este sirve de entrada para que más adelante se pueda dar la conversación<sup>149</sup>. Se podría plantear incluso que el diálogo puede ser un antecedente para la conversación en el aula, aunque tratando de no correr el riesgo de quedarse sólo ahí, en lo que le da mayor importancia al contenido, a la información pedagógica, o peor aún, a la evaluación; sino- trascender a la relación intersubjetiva que se destaca más en la conversación y que nos lleva necesariamente a la escucha.

Haber planteado la escucha en consonancia con la conversación es quizás, el mayor desafío que surgió en este trabajo, ya que resultó oportuno y necesario para el terreno escolar que tan artificioso (e insostenible) se ha vuelto con los juegos arquetípicos de la evaluación, que se han convertido en el corazón del proceso educativo. Por ello vale la pena seguir ahondado en esa figura que representa lo que es tal vez, la mejor valoración posible: el *darse cuenta* como lo vimos en el capítulo IV, sosteniendo la conversación como un componente vital e imprescindible para la escuela.

La conversación como estrategia pedagógica, siendo aquella interacción que se da entre maestro y estudiante teniendo en cuenta la necesaria e inevitable alteridad en la que se juega cualquier tipo de acercamiento al conocimiento y al saber, que transforman y extienden

---

<sup>149</sup> Además, entre que se dé el diálogo o se den sólo monólogos académicos, pues no habría que dudar mucho para escoger. En algún punto se podría plantear una conciliación entre el diálogo y la conversación, ya que no podemos escapar al dispositivo escolar ni a la evaluación y tampoco se pueden generar sólo espacios de reflexiones conversacionales, de elucubraciones y de espacios improvisados (*cf.* Ec2, Mercer, 1997).

diferencias intersubjetivas; muestra que, en gran medida, aquella es inexistente en el medio escolar.

A pesar de lo anterior, los maestros con los que se conversó ven a sus estudiantes como sujetos activos del conocimiento, por lo que les permiten participar intensamente en las dinámicas y actividades bidireccionales de habla y escucha en el aula, así como en la toma de decisiones, incitando encuentros formales cercanos al diálogo, la mayoría de las veces, y encuentros informales más cercanos a la conversación, en algunas ocasiones (recordar T. Vallejo, R. Rodríguez o P. Flórez).

Se encontró (como se vio en el Capítulo III), que la conversación es difícil entre muchas personas o grupos grandes, lo que es un obstáculo y uno de los puntos débiles para que sea impulsada en el ámbito escolar, porque se presenta con una problema que pareciera insuperable para la escuela, especialmente en los centros educativos públicos colombianos, donde se copan aulas porque importan más aspectos como el cumplir requerimientos de cobertura que espacios pedagógicos que habiliten la conversación.

Sin embargo, algunas charlas con los maestros nos hicieron ver que la cantidad de estudiantes en el aula no necesariamente es un impedimento para conversar, ya que cuando se genera conversación entre dos o más en un aula, es posible encontrar escuchas atentas que no necesariamente participan oralmente de las conversaciones, pero sí ayudan a crear una atmósfera para la conversación (recordar conversación con P. Flórez).

Con esto vale la pena destacar que el maestro puede alimentar una *actitud de conversación* y una *atmósfera de conversación*, en las que sobresale la atención que se genera a través de cierta intermediación en la que dos o más están conversando (v.g. profesor - estudiante-s-), y los otros escuchan en una dinámica que involucra a los que no participan directamente. La conversación allí no sólo les pertenece a los que sólo hablan, ya que el que sólo escucha puede interesarse, escribir y/o tener otro tipo de manifestaciones (no necesariamente orales), que implican un volver sobre y a través de lo que los otros conversaron. Sin haber participado en la conversación directamente, se puede inferir que sí hubo una elaboración y un jalonamiento del pensamiento a través de la atención y la escucha que produjo y transformó un estado de aparente no participación o no conversación. Entonces se podría asumir que hace parte de una conversación, aquel que escucha con atención así no retroalimente inmediatamente lo que el otro dice, pero se siente transformado por ella (lo que



se puede demostrar posteriormente en producciones escriturales u participaciones orales (recordar conversación con P. Flórez).<sup>150</sup>

De otro lado, como ya se señaló, desde las percepciones de los maestros hay más facilidad para instalar el diálogo, en los ámbitos escolares, ya que no sólo se deja evaluar más, sino que ayuda en aspectos sensibles como lo que tiene que ver con la resolución de conflictos y el crear mejores ámbitos de convivencia escolar como lo vimos en el Cap. III. En los ámbitos escolares cargados de problemáticas alrededor de la convivencia, se hace muy conveniente el establecimiento del diálogo con sus oportunidades de negociar y de generar acuerdos.<sup>151</sup>

En esencia, se asumió la búsqueda desde una perspectiva que diferenció la conversación del diálogo, entre muchas otras cosas, porque: 1) la conversación está más cercana al sujeto y a su reconocimiento desde aspectos, temas y tiempos que van más allá de lo evaluativo, de objetivos predeterminados y de resultados esperados en el ámbito escolar; 2) el diálogo se ha manejado más desde lo escolar (y lo social) desde expectativas, intereses y fines evaluativos presupuestos; 3) el diálogo, como acto discursivo y como posibilidad de investigación disciplinar, didáctica y social, ha tenido un radio de acción muchísimo más amplio que la conversación; 4) porque la escucha desde la conversación se da desde un interés real por el otro, sin conveniencias y sin artificios de por medio, y; 5) simple y llanamente porque la conversación cobra su esencia por estar determinada más por un otro que por un contenido, un tema o una información (ver Anexo 2). Además, mirar la escucha y la conversación en la escuela, rebasa la mirada en la que sólo existen los modelos, los paradigmas, las clasificaciones y las divisiones. La idea es trascender a los temas

---

<sup>150</sup> Esto se ilustra a través de algunas experiencias escolares que muestran a un profesor que enseña (habla y/o conversa) para un estudiante o para un grupo reducido dentro de un grupo mayor, teniendo algunos estudiantes que prestan atención (siempre habrá otros que no). Atender al que pregunta e interviene en la conversación, puede generar que los otros (incluso los distraídos o los desinteresados), se vayan agrupando alrededor de los que conversan para escuchar lo que se está hablando por el interés que se genera en ellos (Recordar P. Flórez). Esto marca a la atención y a la escucha como dos asuntos inseparables, aunque la atención necesariamente decae (recordar Zambrano) porque es imposible estar atento y fijamente todo el tiempo en lo que se lee, en lo que se escucha, en lo que se recibe del otro, se puede volver a recuperar en un juego de la voluntad y de la disposición, así como de cierto trabajo interno que tiene que ver con el *estar presentes*.

<sup>151</sup> Sobre esto se ha desbocado gran producción investigativa en los tiempos actuales, sobre todo en escenarios políticos como los de Colombia, que atraviesan todas las esferas (donde, por supuesto, no escapa la educativa), y más allá de la coyuntura del proceso de paz que se ha vivido en los últimos años, es inevitable ver la promoción sobre la palabra *diálogo* en escenarios de aprendizaje, cátedras, seminarios, talleres, investigaciones, con una relevancia preponderante.

fundamentales de la existencia, que sólo pueden darse a partir de la conversación (recordar: Alba Vinazco, Cap. IV).

La apuesta desde este último punto tendría que ver con disponer de la conversación para marcar la singularidad que irradia la voz y que reconoce la escucha, ya que una de las grandes inquietudes que quedan por reflexionar es que tenemos en cuenta que hubo un tiempo donde la voz del profesor era más escuchada (*cf.* Pilar Flórez y Cap. II). En los tiempos actuales donde las intersubjetividades han cambiado radicalmente, sólo queda la conversación como posibilidad, sino para recuperar, por lo menos para fortalecer la voz del maestro que se ha ido diluyendo. En esto emerge indiscutiblemente la premisa de que sin *conversación no hay educación* (Cap. IV) como un componente que debe tener un acento profundo en la escuela.

### **Sobre las aproximaciones a una escucha ética**

La confluencia de la voz, la escucha y la conversación atravesadas inevitablemente por lo ético en el escenario escolar, cobran una relevancia ineludible, en tiempos en que se habla mucho, se escucha poco y se plantean crisis éticas, y la escuela pública pareciera ser un campo de batalla que no escapa a augurios pesimistas que pregonan su desaparición o su destrucción.

En este panorama, la voz del docente es clave para que sea escuchada, lo mismo que la voz de los niños y los jóvenes. Hay docentes que hacen hablar a los niños, hay otros que los callan. Hay docentes que sólo quieren ser escuchados, hay aquellos que ni les interesa que los escuchen, ni escuchar, entonces la escucha y la conversación dependen continuamente (sin límites ni marcos establecidos por la ley), de ser, ante todo, actos de voluntad y de deseo.

Lo que moviliza una escucha ética en entornos escolares de educación pública tiene que ver con escuchar a los niños o jóvenes no solamente en sus procesos cognitivos, sino también en los momentos que expresan aspectos de su existencia, lo que es clave para generar un ámbito de conversación. Pero en la escuela generalmente, se ha enseñado a seguir instrucciones y a obedecerlas, no a escuchar y menos a escucharse a sí mismos.

Tal vez, aquí es donde se dé el espacio que ayudaría a la consolidación de una postura ética frente a la conversación con el otro. Percibimos que la escucha está asida a lo emocional,

a lo que agrada, en lo que acerca, pero también vimos que habría que defender la idea de que la verdadera escucha se afina desde lo que aleja, desde lo que aparta, desde lo que marca la diferencia: el otro que genera alteridad y, por tanto, transformación, y querámoslo o no, siempre será el sujeto susceptible de conversación.

En esto reconocemos que la diferencia con el otro también puede entrañar prevención y desconfianza lo que genera una atmósfera viciada que no deja fluir la escucha. Difícilmente se escucha a alguien que va contra mi ideología, o alguien que va contra mi ética o lo que considero mis principios (recordar a Portelli). Usualmente, es difícil escuchar a quien permanentemente es víctima o se hace la víctima, a quien es egoísta o a quien poco escucha. Comúnmente quien no escucha, se hace escuchar así nadie quiera escucharlo, ya que utiliza estrategias para llamar la atención que no pueden pasar desapercibidas (recordar T. Vallejo). Quien no se escucha sino a sí mismo, no escucha a los demás (recordar a Gadamer).

Sin embargo, hacer el esfuerzo de escuchar al otro como si este tuviera la razón, no constituye en darle validez a su posible sinrazón, sino más bien, ir sin prevención, sin estar a la defensiva de antemano, en un *desarmarse* que permita la conversación. Tener o no la razón es un efecto posterior de tratar y escuchar en silencio al otro como si la tuviera (Rojas, 2017). Esto llama a que el silencio se convierta en un imperativo ético (recordar Le Breton).

Siendo la escucha una experiencia que siempre requerirá de otro sujeto, lleva entonces, la indesligable huella de ser la dadora de comunión con el otro, de hacer pervivir un *nosotros* (recordar a Lenkersdorf) a través, sobre todo, de la conversación, ya que muchas veces se escuchará más que las palabras, a las personas. La escucha y el silencio parecen ser procesos exclusivos de los seres humanos, siendo aquel un estado que se instala en el tiempo y en el espacio como condición voluntaria e intencionada para escuchar. El uno no puede estar sin el otro. Si escuchar es confiar en el otro vale la pena tenerlo en cuenta como esa condición milenaria en la que sólo se podía ser autoridad (elegida) si se sabía escuchar (recordar Lenkersdorf).

Las implicaciones sutiles que tiene la observación y la mirada relacionadas con la escucha llevan a que sea necesario trabajar una escucha no verbal, aquella que no tiene una representación en las palabras, pero sí en la posibilidad de poder mirar y observar expresiones, gestos, actos y actitudes que contribuyen en la comprensión de la otredad que establece, aparte de una *acústica ética*, una *óptica ética*.

Esto remite a que la escucha se considere en su disposición para abrirse, para reconocer la cara con que se mira al otro y que el cuerpo contribuya a la conversación, porque es también en lo que no se dice, en los silencios, en los intersticios, en las entrelíneas, donde se puede dar cuenta de la escucha que genera apertura (o confianza), o lo que resulte ser un garante para conversar.

En concordancia con el enseñar y el aprender, nos parece potente la idea de asumir totalmente el sentido de la enseñanza y responsabilizarnos plenamente de ella como maestros, porque el aprendizaje siempre será responsabilidad del otro. Enseñar a cualquiera es el primer principio que plantea igualdad, que no puede eludir que los efectos del aprendizaje son radicalmente diferentes en cada uno, lo que permite asumir a su vez, que en cualquier ámbito educativo la igualdad y la diferencia son condiciones siempre para tener en cuenta, dentro de las cuales media la fragilidad.

Aunque el foco de nuestro trabajo fue la escucha, encontramos cierta analogía de esta con los procesos de lectura y de aprendizaje. Estos tres se correlacionan porque son difíciles de identificar, ya que los tres en esencia, van hacia el interior y son procesos de recepción, por lo que es difícil plantear con certeza hasta dónde se puede escuchar, o hasta dónde comprendemos lo que leemos, o hasta dónde se puede aprender (recordar Contreras o Bernstein). Como los límites son difusos no se pueden medir ni tampoco evaluar. Se podría decir que se evalúan desde sus contrapartes: el habla, la escritura y la enseñanza, pero desde un estatuto propio que los haga regir por sí mismos son invaluable, ya que sólo lo que se exterioriza es evaluable.

Reconocemos, sin embargo, nuevamente que es imposible escapar a la evaluación, ya que esta es inherente a la escuela (recordar a Bernstein). Pero también reiteramos que es imposible pretender que educar sea evaluar y que todo educador, sea ante todo evaluador, ya que esto pervierte no sólo el sentido de cualquier educación, sino el sentido del conversar, y por supuesto, del escuchar. En esa medida, uno de los aspectos que hay que revisar es el tiempo, porque cuando no tenemos tiempo, solemos juzgar y evaluar. El tiempo en épocas actuales se ha convertido en un tirano que nos esclaviza no sólo en ámbitos escolares, sino, sobre todo, laborales. Tiranía auspiciada por modelos economicistas que reclaman productividad y resultados que, insertándose en lo educativo, hacen vivir la prisa que tiene el mundo. Por lo cual habría que alimentar otro tipo de tiempo: el del *instante*, el que escapa a

los límites de los horarios, los requisitos, la necesidad permanente de evaluarlo todo y a todos o de llenar formatos. El *darse tiempo* es más que nunca una necesidad latente en la escuela (recordar Dussel y Skliar), y tendría que ver con el tiempo de la detención, de la espera, de la paciencia, del conversar y de la escucha. Es el reclamo del tiempo *aion* (recordar Skliar), el de la intensidad del instante que no puede postergar el ahora (ver: Anexo 3).

Lo que vemos desde este panorama es la necesidad inmediata de acercar la escuela, a través de la escucha y la conversación a un verdadero *arte de educar* que tenga que ver con el *arte de vivir*, que, este relacionado con el aprender a amar, aprender a vivir y aprender a morir. Simple y llanamente, porque más allá de educarnos para el trabajo, debemos educarnos para la vida. (Anexo 3).

Todo lo que se ha señalado evidencia la necesidad de tratar, explorar e investigar la escucha desde la conversación en esa interacción fundamental entre docente y estudiante, que entraña una relación ética de por sí, donde la conversación se dejaría escuchar porque hay sujetos involucrados que hablan desde sus saberes, experiencias y narraciones propias, en un arte de igualdad, comunión y proximidad. Pero sin olvidar que también está la diferencia y el distanciamiento, porque no se trata sólo de conversar desde la empatía y desde los gustos, sino de generar contacto con el otro aun cuando no se esté de acuerdo o no se busque necesariamente conversar.

Si la conversación se puede adentrar en territorios donde no todo es proximidad, en asuntos donde se juega, incluso, cierta estabilidad estructural y social, podríamos interrogarnos sobre cómo la distancia y la oposición permiten conversar, forma por excelencia opuesta a la enemistad, a la guerra o a la muerte. Y si la conversación es una posibilidad en terrenos extremos (políticos y sociales), ¿por qué no hacerla factible en la escuela? Así, escuchar (nos) puede eliminar al enemigo, tal vez el más poderoso: el que habita en nosotros mismos.

\*\*\*

*El camino recorrido tuvo que ver con ir buscando a través de la voz de los otros mi propia voz, así como ir buscando a través de la escucha de los otros mi propia escucha.*

*Mi oído no era sólo mi oído y mi cuerpo no era sólo mi cuerpo, eran todo lo que alcanzaba a escuchar (no ver), ondas que se superponían unas sobre otras y que no podían ser atrapadas por la abstracción de un concepto.*

*La escucha era simplemente estar ahí. Ahí donde podía sentir, percibir y experimentar al otro... lo otro.*

*La escucha era en sí misma sin replicar... Sólo penetrar en ella, como cuando nos quedamos absortos ante un paisaje sin necesidad de tomarle fotografías, porque vale más el instante que permite disfrutarlo.*

## Referencias

- Abad Faciolince, H. (19 de agosto de 2006). Colombianos y colombianas, ¿ridículos y ridículas? *Semana*. Recuperado de: <http://www.semana.com/opinion/articulo/colombianos-y-colombianas-ridiculos-y-ridiculas/80502>
- Abascal, M. D. (2002). *La teoría de la oralidad*. (Tesis doctoral). San Vicente del Raspeig, España: Universidad de Alicante.
- Abbagnano, N., y Visalberghi, A. (2001). *Historia de la pedagogía*. Ciudad de México, México: FCE.
- Abramowski, A., y Tarasow, F. (2015). Imágenes de la escuela, las promesas de la tecnología. En D. Niedzwiecki (Comp.), *Sola, fané y descangayada. Conversaciones sobre la escuela*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- Aguilar Soto, J. (2017). Manifiesto del No Investigador. *Noria Investigación Educativa*, 1(1), 79-82. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/NoriaIE/article/view/13076>
- Aguilar, M. (abril, 2010). ¿Qué significa escuchar? *Revista Carta Psicoanalítica*, (4). Recuperado de: <http://www.cartapsi.org/new/que-significa-escuchar/>
- Alfón, F. (2018a). *El ensayo como tesis doctoral* (Programa de seminario doctoral en la Facultad de Periodismo y comunicación social). La Plata, Argentina: Universidad de La Plata.
- Alfón, F. (2018b). La tesis como escritura hermética. (Entrevista con Pablo Esteban). *Página 12*. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/122835-las-tesis-como-escritura-hermetica>
- Álvarez, A. (2005). *...Y la Escuela se hizo necesaria*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Álvarez, T. (2001). El diálogo y la conversación en la enseñanza de la lengua. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 13, 17-42.
- Aranguren, J. P. (2008). El investigador ante lo indecible y lo inenarrable (Una ética de la escucha). *Nómadas*, (29), 20-33.
- Aranguren, J. P. (Org.). (Mayo de 2017). *La ética de la escucha*. (Simposio). Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Arenas Dolz, F. (Ed.) (2014). *Éticas de la escucha*. Valencia, España: Reproexpres Ediciones.
- Aristóteles. (1982). *Del sentido y lo sensible. De la memoria y el recuerdo*. Madrid, España: Aguilar.
- Aristóteles. (2003). *Acercas del alma*. Madrid, España: Gredos.
- Aristóteles. (1985). *Ética nicomáquea*. Madrid, España: Gredos.
- Bajtin, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.

- Barber, L.I. (28 de agosto, 1992). 4'33'' de silencio. *Cultural*. Recuperado de: <http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/cultural/1992/08/21/044.html>
- Barberena, M. (2013). *Enseñar a dialogar en los conflictos*. La Plata, Argentina: Ediciones Al margen.
- Barragán, F. E., Sánchez, S. I., y Neira, S. M. (2016). Análisis de conversaciones en aulas de Básica Primaria de San Gil. *Infancia e imágenes*, 15 (1), 73-88.
- Barthes, R. (1971). *Elementos de semiología*. Bogotá, Colombia: AC Editor.
- Barthes, R. (1983). *Lección inaugural*. Bogotá, Colombia: Siglo XXI.
- Bellet, M. (1989). *L'écoute*. Paris, France: EPI. Desclée de Brouwer. (Selección de algunos fragmentos traducidos por Viviana Mancovsky/Documentos de trabajo).
- Bernstein, B. (1983). La educación no puede suplir las fallas de la sociedad. En AA. VV., *Lenguaje y sociedad* (pp. 235-248). Cali, Colombia: Centro de traducciones Universidad del Valle.
- Bernstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá, Colombia: El Griot.
- Beuchat, C. (1989). Escuchar: el punto de partida. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, (3), 20-25.
- Blanco, N., y Sierra, E. (marzo de 2015). Aprender a escuchar. Cultivar la disponibilidad en la investigación educativa. En *V Jornadas de historias de vida en educación. Voces silenciadas* (pp. 1-13). Universidad de Almería, Almería, España.
- Bolaños, S. (2013). Sexismo lingüístico: aproximación a un problema complejo de la lingüística contemporánea. *Forma y función*, 26(1), 89-110.
- Bolívar, A. (2002). 'De nobis ipsis silemus': epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 39-65.
- Borges, J. L. (1999). Del culto de los libros. *Otras inquisiciones*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Bourdieu, P. (1999). *¿Qué significa hablar?* Madrid, España: Akal.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1998). *La reproducción*. Ciudad de México, México: Fontamara.
- Bruner, J. (1997). La construcción narrativa de la realidad. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor.
- Bustamante, G. (2003). *El concepto de competencia III. Un caso de recontextualización*. Bogotá, Colombia: SOCOLPE.
- Bustamante, G. (1995). Notas sobre la lectura y la escritura. En F. Jurado y G. Bustamante (Comps.), *Los procesos de la Lectura*, (pp. 117-139). Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Cage, J. (1952). 4'33'' (Composición musical). Recuperado de: [www.youtube.com/watch?v=HypmW4Yd7SY](http://www.youtube.com/watch?v=HypmW4Yd7SY)



- Calderón, D. (2005). *Dimensión cognitiva y comunicativa de la argumentación en matemáticas*. (Tesis doctoral). Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Calderón, D. (Ed.). (2014). *Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de lenguaje y comunicación en y para la diversidad*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir*. Barcelona, España: Ariel.
- Calvino, I. (1989). Un rey escucha. *Bajo el sol jaguar*. Barcelona, España: Tusquets.
- Camps, A. (2006). *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, España: Graó.
- Camus, A. (2014). Los mudos. *El exilio y el reino*. Madrid, España: Alianza.
- Canales, M. (2002). Conversaciones para el entendimiento. En J. Durston y F. Miranda (comps.), *Experiencias y metodología de la investigación participativa* (pp. 33-39). Santiago, Chile: ONU.
- Cárdenas, E., y otras. (2011). Hallazgos iniciales sobre la evaluación en el aula. *Enunciación*, 16(1), 70-83.
- Cárdenas, M.; Torres, A.; Parra, C.; Pinilla, M. y Gutiérrez, Y. (2017). *Prácticas dialógicas en la escuela*. Bogotá; Colombia: Red de Lenguaje.
- Cardona, D. (2013). *El juego como estrategia didáctica para la promoción de lectura en un espacio no convencional: Puesto de lectura Plaza la Perseverancia*. (Trabajo de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Castaño, D. (2018). No hay científicos prolíferos, hay mala conducta científica. *El espectador*. Recuperado de: [www.elspectador.com/opinion/no-hay-cientificos-proliferos-hay-mala-conducta-cientifica-columna-816084](http://www.elspectador.com/opinion/no-hay-cientificos-proliferos-hay-mala-conducta-cientifica-columna-816084)
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). Comprensión oral. *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graó.
- Cepeda, M. (2012). *En torno a una ética de la escucha*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Ciudad de México, México: FCE.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y a escribir. Una aproximación histórica*. Ciudad de México, México: FCE.
- Christensen, R. (2000) El maestro de la discusión en acción: preguntar, escuchar y responder. *El proyecto educativo de la universidad ICESI y el aprendizaje activo*. Cali, Colombia: Universidad Icesi.
- Chion, M. (1998). *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Barcelona, España: Paidós.
- Conejo, J. (2013). El cine como objeto sonoro: reflexiones en torno a la construcción de la escucha filmica. En M. Romero y M. Márquez (coords.), *El ámbito artístico y estético*

- en la producción periodística y audiovisual* (pp. 85-96). Ciudad de México, México: UNAM.
- Contreras, I. (2015). Ruptura y continuidad comunicativa. De la sonoridad de la palabra al audiovisual. En G. Paulin e I. Contreras (Coords.), *Oralidades y cultura*. Conferencia llevada a cabo en el III Congreso Iberoamericano de estudios sobre oralidad, Ciudad de México, México.
- Contreras, J. (23 de abril de 2013). Tener historias para contar: profundizar narrativamente la educación. En *23ª Jornadas Internacionales de Educación*. Conferencia llevada a cabo en la 39ª Feria Internacional del Libro de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Contreras, J. (2016). Prólogo. En C. Skliar y J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 7-11). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2011). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Barcelona, España: Morata.
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la Lengua Castellana*. Madrid, España: Gredos.
- Dinouart, A. (2017). *El arte de callar*. Recuperado de: <http://gentsup.es/descargar-el-arte-de-callar-de-dinouart/>
- Dolar, M. (2007). *Una voz y nada más*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Desrosières, A. (1995). ¿Cómo fabricar cosas que se sostienen entre sí? *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, 20, 19-32.
- Duschatzky, S. (2017). *Política de la escucha en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En J. Larrosa (Ed.), *Elogio de la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Dussel, I., y Skliar, C. (2015). Los lenguajes de la educación. En D. Niedzwiecki (Comp.), *Sola, fané y descangayada. Conversaciones sobre la escuela*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- Echeverría, R. (2005). El escuchar: el lado oculto del lenguaje. *Ontología del lenguaje*. Santiago, Chile: Lom Ediciones.
- Echeverría, R. (2017). *Actos del lenguaje. La escucha*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Granica.
- Ende, M. (2007). *Momo*. Madrid, España: Alfaguara.
- Endô, S. (2009). *Silencio*. Barcelona, España: Edhasa.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Ciudad de México, México: FCE.
- Ferreiro, E. (29 de septiembre de 2003). No es un pecado capital cometer un error de ortografía. (Entrevista con Nora Veiras). *Página 12*. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-26092-2003-09-29.html>
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.

- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. Ciudad de México, México: FCE.
- Freire, P., y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en preguntas inexistentes*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Freud, S. (1991). Análisis terminable e interminable. *Obras completas*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y método II*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Gallego, C., Bravo, R., Céspedes, M., Mentasti, H. (productores) y Guerra, C. (director) (2015). *El abrazo de la serpiente* [Cinta cinematográfica]. Colombia: Ciudad Lunar Producciones.
- García, E. (2012). *Desde John Cage: 4'33'' como fin de toda obra*. (Tesis Doctoral). Universidad de Vigo, España.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires, Argentina: Javier Vergara Editor.
- Gómez de Silva, G. (1991). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. Ciudad de México, México: FCE.
- Grice, P. (1991). Lógica y conversación. En L. Valdés (Ed.), *La búsqueda del significado* Madrid, España: Tecnos, Universidad de Murcia.
- Gutiérrez, Y. (2011). *Análisis de las concepciones disciplinares y didácticas sobre la lengua oral en la escuela colombiana actual: Un estudio sobre el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación media*. (Tesis doctoral). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Gutiérrez, Y. (2014a). *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gutiérrez, Y. (2014b). Diálogo y formación docente. En M. E. Rodríguez y R. Pinilla (Eds.), *Oralidades. Saberes y experiencias de investigación en red* (pp. 87-106). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gutiérrez, Y. (2017). Repensar el papel del diálogo para la inclusión social, la responsabilidad política y la educación dialógica. *Actualidades Pedagógicas*, (69), 15-47.
- Gutiérrez, Y., y Uribe, R. (2015). Cuando es posible hablar y escuchar mejor de cómo ya hablamos y escuchamos. *Oralidad-es*, 1(2), 192-204.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid, España: Taurus.
- Hernández, C. A., Mockus, A., Granes, J., Charum, J. y Castro, M. C. (1987). Lenguaje, voluntad de saber y calidad de la educación. *Educación y cultura*, (12), 60-70.
- Herrera, M. (2002). *La identidad del magisterio: entre la lógica tecnocrática y la búsqueda de un proyecto político y cultural democrático*. Bogotá, Colombia: UPN. (Documentos de la Maestría en Educación, Universidad Pedagógica Nacional).
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Revista Forma y Función* (9), 13-37.

- Hoyos Ragel, M. (2002). Sexo, género y usos lingüísticos. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla (Universidad de Granada)*, (32), 13-32.
- von Humboldt, W. (1991). *Escritos sobre el lenguaje*. Madrid, España: Península.
- Indart, J. C. (3 de septiembre de 2004). El padre y el profesor. Conferencia pública llevada a cabo en el marco del curso *Del sujeto del Nombre del Padre al sujeto online Función paterna y subjetividad hoy*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional.
- Jadad, A. (11 de noviembre de 2017). La gente debería aprender a morir. (Entrevista con Carlos Francisco Fernández). *El Tiempo*. Recuperado de: [www.eltiempo.com/vida/salud/entrevista-con-el-cientifico-alejandro-jadad-quien-dice-que-la-muerte-es-parte-del-bienestar-general-150296](http://www.eltiempo.com/vida/salud/entrevista-con-el-cientifico-alejandro-jadad-quien-dice-que-la-muerte-es-parte-del-bienestar-general-150296)
- Janusik, L. (2017). *Listen to understand*. Recuperado de: [www.youtube.com/watch?v=YPIjBtsZEQ4&feature=youtu.be](http://www.youtube.com/watch?v=YPIjBtsZEQ4&feature=youtu.be)
- Krishnamurti, J. (1994). *El arte de vivir*. Barcelona, España: Kairós.
- Larrosa, J. (2003a). Aprender de oído. *Entre lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona, España: Laertes.
- Larrosa, J. (2008a). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 86-116). Madrid, España: Morata.
- Larrosa, J. (abril, 2008b). Aprender de oído. (Intervención). En: La Central (Organizadora), *Liquidación por derribo: leer, escribir y pensar en la Universidad*. Ciclo de debates llevado a cabo en Barcelona, España.
- Larrosa, J. (septiembre, 2015). Ejercicios de atención en la universidad. (Conferencia). En *Leer y escribir en la universidad. Retos y Desafíos en el Mundo Contemporáneo. Arte, Cultura y Educación*. Evento académico llevado a cabo en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Larrosa, J. (2016). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Larrosa, J. (Ed.). (2018). *Elogio de la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Le Breton, D. (2006). *El silencio*. Madrid, España: Sequitur.
- Legrand, L. (1993). *Celestin Freinet*. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/freinet.pdf>
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas mayas-tojolabales*. Ciudad de México, México: Plaza y Valdés.
- León, J. (2012). Hacia una hermenéutica de la escucha que permita develar subjetividades: lo popular y lo subalterno. En M. E. Gutiérrez y R. Pinilla (Comps.). *La oralidad en contextos diversos. Aportes investigativos para su discusión y su comprensión. Memorias Primer Encuentro Iberoamericano de Estudios sobre Oralidad y IV*

- Encuentro Latinoamericano de Identidades* (pp. 155-165). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Lerner, D. (2001). El papel del conocimiento didáctico en la formación del maestro. *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Loaiza, C. (2016). *Promoción de lectura y escritura en espacios no convencionales*. (Trabajo de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- López, M. V. (2018). Filmar la escuela. Teoría de la escuela. *Elogio de la escuela* (pp. 211-218). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Machado, A. (1969). Proverbios y cantares. *Antología poética*. Madrid, España: Salvat.
- Machado, A. M. (2002). Selección de libros: Escogencias y escollos. En *VI Foro Educativo Distrital 2001. Memorias: Pedagogías de la lectura y la escritura* (pp. 28-33). Bogotá, Colombia: SED.
- Mancovsky, V. (30 de mayo, 2009). *La palabra del maestro: un estudio descriptivo y comprensivo de los juicios de valor en la interacción de la clase*. En: C. Wainerman. *Seminario permanente de investigación, Documento de trabajo No. 35*, Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
- Mancovsky, V. (2011). *La palabra del maestro. Evaluación informal en la interacción de la clase*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Marco Furrasola, A. (1999). *Una aproximación a la semiótica del silencio*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Marín, L. F., Nárvaez, A., y Bustamante, G. (2012). Estímulos y trampa: pragmática de la evaluación. *Observatorio Pedagógico de medios*. Recuperado de: <http://observatoriopedagogicodemedios.blogspot.com/2012/01/estimulos-y-trampa-pragmatica-de-la.html>
- Marrazzo, P. (2005). *Los ojos de la cerradura*. Buenos Aires, Argentina: De los cuatro vientos.
- Martínez, A., Castro, O, y Noguera, C. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Bogotá, Colombia: SOCOLPE.
- Masschelein, J., y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona, España: Laertes.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona, España: Paidós.
- Mignolo, W. (1987). Diálogo y conversación. *Acta poética*, 8(1-2), 5-40.
- Miller, J.A., y Milner, J. C. (2004). *¿Desea usted ser evaluado? Conversaciones sobre una máquina de impostura*. Málaga, España: Miguel Gómez Ediciones.
- Montaigne, M. (1953). El arte de conversar. *Ensayos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Jackson.

- Montaña, Y. (2015). *Antes de hablar y actuar, es necesario escuchar. Una realidad posible en la interacción escolar.* (Trabajo de grado). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Morduchowicz, A. (mayo-agosto, 2000). La equidad del gasto educativo: viejas desigualdades, diferentes perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación* (23). Recuperado de: <http://rieoei.org/rie23a05.htm>
- Morey, M. (2002). De la conversación ideal: decálogo provisional. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, (50), 81-92.
- Moya, C. (2012). Aproximación al silencio elocuente de los enunciados: lo que se comunica y no se dice. *Forma y Función*, 25(2), 63-83.
- Murillo, M. (2009). La habilidad de escuchar. Una tarea pendiente en la educación costarricense. *Artes y Letras*, 33(2), 95-131.
- Nancy, J. L. (2015). *A la escucha.* Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase.* Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Nerburn, K. (1994). *Neither Wolf nor Dog. On Forgotten Roads with an Indian Elder.* Novato, USA: New World Library.
- Niño, H. (2014). La voz y la letra: marcas en litigio. En M. E. Rodríguez y R. Pinilla (Eds.), *Oralidades. Saberes y experiencias de investigación en red* (pp. 57-76). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Not, L. (1992). *La enseñanza dialogante.* Barcelona, España: Herder.
- Not, L. (2000). *Las pedagogías del conocimiento.* Ciudad de México, México: FCE.
- Núñez, P. (2003). *Didáctica de la comunicación oral. Bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria.* Madrid, España: Grupo Editorial Universitario.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y Escritura.* Ciudad de México, México: FCE.
- Ortiz, J., Rocha, D., y Rodríguez, V. (2009). *Comprensión oral: Un acercamiento al trabajo de aula.* Recuperado de: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis35.pdf>
- Pava-Ripoll, N. A. (2015). Narrativas conversacionales con familias y docentes de niños y niñas con discapacidad: un aporte metodológico. *Interdisciplinaria*, 32(2), 203-222.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela.* Barcelona: Mondadori.
- Pérez Frago, A. C., y Bazdresch, M. (2010). *Las voces del aula. Conversar en la escuela.* Ciudad de México, México: SM.
- Pérez, A. V. (2012). *Alteridad, razón jurídica y ética.* (Tesis de doctorado). Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- Pinilla, R., y Gutiérrez, Y. (2012). *La oralidad en contextos diversos. Aportes investigativos para su discusión y comprensión.* Bogotá, Colombia: Kimpres.
- Plantin, C. (2004). Pensar el debate. *Revista Signos*, 37(55), 121-129.

- Plantin, C. (2018). *Dictionary of argumentation. An Introduction to Argumentation Studies*. Milton Keynes. UK. Lighthouse source. (Translation and adaptation of Cristian Plantin: Dictionnaire de l'argumentation, 2016).
- Platón. (2007). Carta VII. *Diálogos*. Madrid, España: Gredos.
- Platón. (1995). Fedro. *Diálogos*. Buenos Aires, Argentina: Planeta.
- Plutarco. (2001). Sobre cómo se debe escuchar. *Obras morales y de costumbres*. Madrid, España: Gredos.
- Plutarco. (1995). Sobre la charlatanería. *Obras morales y de costumbres*. Madrid, España: Gredos.
- Portelli, A. (marzo, 2018). *¿Qué hemos aprendido? la historia oral como el arte de escuchar*. (Seminario del Doctorado en Historia). La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Real Academia Española - RAE (2018). Consultas lingüísticas. *Real Academia Española* (Versión electrónica). Madrid, España: Real Academia Española. Recuperado de: <http://www.rae.es/consultas/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas>
- Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad. <http://redoralidad.esy.es/>
- Rodríguez, J. M. (2007). De musas y sirenas, apuntes sobre música y psicoanálisis. *Revista intercontinental de psicología y educación*, 9(2), 85-92.
- Rodríguez, R. (2018). *La lectura: de escenarios escolares a espacios no convencionales. Una experiencia en ámbitos educativos de Bogotá*. (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Rojas, G. (s/p). *Equidad y competencia: aproximaciones desde la educación pública*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rojas, G. (2017). Entre la conversación y el diálogo: algunos aspectos para la escucha. *Enunciación*, 22(2), 189-201.
- Rojas, Y. (2015). Conversación, construcción colectiva de conocimientos y producción textual. *Oralidad-es*, 1(2), 179-190.
- Sagan, C. (2000). No hay preguntas estúpidas. *El mundo y sus demonios*. Barcelona, España: Planeta.
- de Saussure, F. (1998). Representación de la lengua por la escritura. *Curso de lingüística general*. Ciudad de México, México: Fontamara.
- Saviani, D. (1998). Escuela y Democracia. En Unicef, *Derecho a tener derecho* (pp. 185-254). Quito, Ecuador: Unicef.
- Secretaría de Educación Distrital - SED. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje por ciclos*. Bogotá, Colombia: SED.
- Secretaría de Educación Distrital - SED. (2008). *Desarrollo socioafectivo. Reorganización curricular por ciclos. Herramienta pedagógica para padres y maestros*. Bogotá, Colombia: SED.

- Semillán, J. (2018). Sobre la relación entre ética y educación. (Entrevista con Nico Yacoy) *Educación hoy*. Recuperado de: [www.youtube.com/watch?v=CZTarb-WQXE&feature=youtu.be](http://www.youtube.com/watch?v=CZTarb-WQXE&feature=youtu.be)
- Senanes, G. (2015). ¿Qué docente de música hace falta? Uno que siga enamorado de la actividad que enseña. En E. Antelo (2015) *Pedagogías silvestres* (pp. 220-235). Goya, Argentina: Arandú.
- Sennett, R. (2003). *El respeto*. Barcelona, España: Anagrama.
- Sennett, R. (2012). *Juntos*. Barcelona, España: Anagrama.
- Sibilia, P. (2015). ¡Jamás me enseñaron a educar! En E. Antelo (2015) *Pedagogías silvestres* (pp. 236-258). Goya, Argentina: Arandú.
- Sibilia, P. (8 de noviembre de 2016). Sobre los cambios culturales relacionados con el uso de las tecnologías digitales y las incompatibilidades con la propuesta de la escuela. (Entrevista con Nicolás Yacoy). *Educación hoy* (Programa de radio de la Fundación Luminis). Recuperado de: [www.youtube.com/watch?v=duRBe2crcUg](http://www.youtube.com/watch?v=duRBe2crcUg)
- Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Educación y Pedagogía*, 22(56), 101-111.
- Skliar, C. (2011). La experiencia de la conversación, de la mirada y de la investigación educativa. Una desnaturalización de la incongruencia. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 136-152). Barcelona, España: Morata.
- Skliar, C. (2012). *No tienen prisa las palabras*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2014). Incluir las diferencias: una realidad insoportable. Conferencia llevada a cabo en el *1er Congreso Internacional de orientación para la inclusión*. Barcelona, España. Recuperado de: [vimeo.com/99081670](http://vimeo.com/99081670)
- Skliar, C. (2015). *Desobedecer el lenguaje. Alteridad, lectura y escritura*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2016a). *La educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Skliar, C. (abril, 2016b). Pedagogías de la fragilidad: educar y apasionarse por las vidas singulares. En: *25° Jornadas Internacionales de Educación, Lectura y Educación, La Educación en el tiempo: interrogantes, desafíos y propuestas*. Conferencia llevada a cabo en la Feria del Libro 2016. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: [www.youtube.com/watch?v=ENH2\\_1SIe7M](http://www.youtube.com/watch?v=ENH2_1SIe7M)
- Skliar, C. (mayo, 2016c). Educación y convivencia: desde la comunidad hacia la singularidad. En Mónica Aventureira (Pdta.), *Concurso de ascenso directivo*. Conferencia llevada a cabo en Rafaela, Argentina. Recuperado de: [www.youtube.com/watch?v=AdZA0TtRpIg](http://www.youtube.com/watch?v=AdZA0TtRpIg)
- Skliar, C. (2017a). *Escribir tan solos*. Madrid, España: Mármara.
- Skliar, C. (2017b). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.



- Skliar, C. (marzo, 2017c). Un elogio de la conversación. En Marta Inés Montiel y Alejandra Alarcón (Coordinación). *Presentación del libro de Facundo Giuliano "Rebeliones éticas, palabras comunes"*. Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: [www.youtube.com/watch?v=yk0lvf3w7vg&feature=share](http://www.youtube.com/watch?v=yk0lvf3w7vg&feature=share)
- Skliar, C. (2017d). Educar entre el mundo y la vida (Parte I). El relato de la inclusión entre los testimonios biográficos, los lenguajes jurídicos y las respuestas pedagógicas (Parte II). Conferencia en el Curso de formación: *Educación Inclusiva, un camino a recorrer*. Recuperado de: [www.youtube.com/watch?v=lksJFdjYTBE&feature=youtu.be](http://www.youtube.com/watch?v=lksJFdjYTBE&feature=youtu.be)  
<https://www.youtube.com/watch?v=Ot0nH2epla0>
- Skliar, C. (2017e). Entrevista a Carlos Skliar (Entrevista con Bárbara Valenzuela). *Polyphonía. Revista de Educación Inclusiva*, 1, 150-157.
- Skliar, C. (16 de marzo de 2018a). Educar entre la vida y el mundo. (Conferencia). Recuperado de: [www.youtube.com/watch?v=o\\_BVSxPFPYE&feature=youtu.be](http://www.youtube.com/watch?v=o_BVSxPFPYE&feature=youtu.be)
- Skliar, C. (11 de abril de 2018b). Educar para cambiar los destinos. (Entrevista con Gonzalo Andrés). *Periódico digital Pausa*. Recuperado de: [www.pausa.com.ar/2018/04/educar-para-cambiar-los-destinos/](http://www.pausa.com.ar/2018/04/educar-para-cambiar-los-destinos/)
- Skliar, C., y Brailovsky, D. (2015). La petición de la escritura en los escenarios educativos. *Enunciación*, 20(2), 261-270.
- Skliar, C., y Téllez, M. (2017). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Szendy, P. (2015). *En lo profundo de un oído. Una estética de la escucha*. Santiago, Chile: Ediciones metales pesados.
- UNESCO. (1990). *Conferencia mundial sobre educación para todos. Declaración mundial sobre educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. París, Francia: Unesco.
- UNESCO. (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNESCO. (2015). *Incheon Declaration. Education 2030. Towards inclusive and equitable quality and education in lifelong learning for all*. Recuperado de: <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon>
- Tapia, M., Flores, V., Heeren, M., Jaramillo, D., Medina, A., y Sánchez, C. (2011). Comprensión del fenómeno de la escucha en estudiantes de primer año medio de dos colegios particulares subvencionados en la comuna de Concepción. *Enunciación*, 16(1), 84-99.
- Tineo, V. (2007). El método Tomatis y Mozart. *Filomusica. Revista mensual de publicación en internet*, (85). Recuperado de: <http://www.filomusica.com/filo85/tomatis.html>
- Tolchinski, L. (2001). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona, España: Anthropos.
- Tusón Valls, A. (2002). El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. *Estudios de sociolingüística*. 3(1), 133-153.

- Valles, M. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid, España: CIS.
- Vasco, C. (24 de septiembre de 2015). *No-Discursio de aceptación del doctorado "honoris causa"*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Vásquez De la Hoz, F. (2012). Buentrato. Su relación con la inteligencia emocional y la convivencia escolar. *Educación y humanismo*, 14(23), 37-46.
- Vásquez, F. (2009). *Custodiar la vida. Reflexiones sobre el cuidado de la cotidianidad*. Bogotá, Colombia: Kimpres.
- Vázquez, M. (2014). La oralidad en el tercer entorno. Oralidad, comunicación audiovisual y comunicación digital. En M. E. Rodríguez y R. Pinilla (Eds.), *Oralidades. Saberes y experiencias de investigación en red* (pp. 123-134). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y palabra. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Fausto.
- Zambrano, M. (2002). *Claros del bosque*. Barcelona, España: Seix Barral.
- Zambrano, M. (2007). *Filosofía y educación. Manuscritos*. Málaga, España: Ágora.
- Zeldin, T. (2014). *La conversación*. Barcelona, España: Plataforma.

# ANEXOS

## Anexo 1

### Preguntas entrevista conversacional<sup>152</sup>

Al iniciar la conversación con cada maestro el primer requerimiento, es que haga una corta presentación de sí mismo.

#### **PREGUNTAS DESDE LA CATEGORÍA *ESCUCHA***

- ¿Cómo escuchas?
- ¿Qué escuchas más?
- ¿Qué escuchas menos?
- ¿A quién escuchas más?
- ¿A quién escuchas menos?
- ¿Cómo asumes el silencio?
- ¿Cómo percibes lo paralingüístico en las interacciones habla-escucha?
- ¿Qué escucha surge desde la conversación en contextos escolares de primaria?
- ¿Cómo es la escucha entre docentes y estudiantes?
- ¿Cuál es la importancia que se le da al proceso de escucha en la escuela?
- ¿Qué situaciones implican escuchar más en el ámbito escolar?
- ¿Qué situaciones implican escuchar menos en el ámbito escolar?
- ¿Qué moviliza a los niños y docentes a escucharse?
- ¿Cómo se asume el silencio en el contexto escolar?
- ¿Qué se requiere para escuchar a un estudiante?
- ¿Qué es lo que hace que un docente escuche a un estudiante?
- ¿Qué se requiere para escuchar a un docente?
- ¿Qué es lo que hace que un estudiante escuche a un docente?
- ¿Qué es lo que hace que un estudiante te escuche?
- ¿Cómo se percibe y se atiende lo paralingüístico en las interacciones habla-escucha en la escuela?
- ¿Cómo manejas la escucha con poblaciones en contextos de discapacidad (si has tenido la oportunidad de trabajar con este tipo de poblaciones)?
- ¿Sabemos escuchar?
- ¿Conocemos cómo escuchar?
- ¿Por qué no se enseña a escuchar?<sup>153</sup>
- ¿Conocemos los obstáculos para saber escuchar?<sup>154</sup>

---

<sup>152</sup> Como ya se señaló en la introducción, es necesario tener en cuenta que, dada la naturaleza de la conversación, en los encuentros con los maestros no se llevó el listado de preguntas para que fueran respondidas una por una, sino que se trató de crear más un ambiente conversacional, por eso en algunas de las transcripciones no se van a encontrar las respuestas a todas las preguntas ni el orden en que aquí se presentan.

<sup>153</sup> Ver: Lenkersdorf (2008).

<sup>154</sup> Ver: Lenkersdorf (2008).

## **PREGUNTAS DESDE LA CATEGORÍA *VOZ***

- ¿Qué atención le damos a la voz, la nuestra y la de los demás?
- ¿Cómo se llega a la voz del niño que casi no habla?
- ¿Qué atención se da a la voz de los maestros en el entorno escolar?
- ¿Qué manejo y atención se les da a las voces de los niños cuando ellos hablan?
- ¿Cómo se vive el grito en el ámbito escolar?

## **PREGUNTAS DESDE LA CATEGORÍA *CONVERSACIÓN***

- ¿Qué piensan, sienten y viven los maestros a propósito de la conversación en la escuela?
- ¿Cómo se percibe la educación como conversación?<sup>155</sup>
- ¿Cómo se percibe el diálogo en el entorno escolar?
- ¿Cómo se percibe la conversación en el entorno escolar?
- ¿Qué tipo de conversación se da y sobre qué se conversa en las escuelas?
- ¿Qué conversaciones relacionadas con la educación surgen en contextos escolares de primaria?
- ¿Qué escucha surge desde la conversación?

## **PREGUNTAS DESDE LA CATEGORÍA *ESCUCHA ÉTICA***

- ¿Qué se percibe respecto a la ética de la escucha?
- ¿Cuál es la percepción que se tiene de la escucha y la conversación con el auge y relación de los dispositivos tecnológicos?
- ¿Qué hacer con aquellos estudiantes que quieren ser escuchados, pero no escuchan?
- ¿Qué hacer con aquellos estudiantes que, haciendo el ejercicio de escuchar, no logran ser escuchados?<sup>156</sup>
- ¿Qué podría enfatizar la escuela para que los estudiantes hagan un ejercicio consciente de escucha?<sup>157</sup>
- ¿Qué aspectos movilizan una escucha ética en entornos escolares de educación pública?
- ¿Cuál es la percepción que se tiene de la escucha y la conversación en la escuela con el auge de los dispositivos tecnológicos?

---

<sup>155</sup> Ver Skliar (2016a, 2016b, 2017a, 2017b, 2017c).

<sup>156</sup> Pregunta que surge desde la entrevista conversacional con Yaneisy Montaña (Ec4).

<sup>157</sup> Pregunta que surge desde la entrevista conversacional con Yaneisy Montaña (Ec4).

## Anexo 2:

### Síntesis de diferencias y semejanzas entre el diálogo y la conversación

#### DIFERENCIAS

DIÁLOGO	CONVERSACIÓN
Lo etimológico <sup>158</sup> remite al logos, a la palabra, al discurso. Por ello lo principal es un qué, algo, un objeto directo.	Lo etimológico <sup>159</sup> remite a la relación con otro. Conversar tiene que ver con vivir juntos, con compañía. Por ello lo principal es un quién, alguien, un/otro sujeto.
Hay mayor normatividad. Las condiciones no suelen estar impuestas por los interlocutores, sino que son inherentes al proceso dialogal. Posee un juego de reglas más definido.	Hay mayor libertad y es una actividad esencialmente lúdica, que opera, sobre todo, por el placer de conversar en sí mismo. A pesar de tener reglas de conversación, no se perciben como reglas porque generalmente, están implícitas.
Es más estratégico, por ello se retoma mucho desde el campo político, ya que está al servicio de intereses, conveniencias, intenciones, fines, objetivos, finalidades. Persigue la negociación y el acuerdo.	Está más desprovista de intereses y conveniencias, no persigue una finalidad ni objetivos concretos (esto no quiere decir que no los tenga: están implícitos). Puede haber desacuerdos y diferencias sin que se llegue a la confrontación.
Hay más dependencia del tema, que puede estar planificado, señalado y determinado de antemano. Se mantiene la unidad temática. Es más apropiado y conveniente para tocar problemáticas relacionadas con convivencia y resolución de conflictos en planos escolares y sociales.	Los temas no están predeterminados y pueden improvisarse, pueden no finalizarse, pueden ir hacia la deriva y puede perderse el foco.
Los tiempos del diálogo son planificados, predeterminados y cerrados.	Se puede planificar sobre la marcha. El tiempo es más abierto. En general, la conversación se da en el tiempo libre, aunque cualquier tiempo en general, se presta para conversar.
Los escenarios de interacción son planificados, usualmente son espacios institucionalizados escolar, académica y socialmente.	Los escenarios de interacción son más desprevenidos. Tiene buena acogida en espacios familiares y amistosos. Pueden darse comienzos y finales de conversación en cualquier lugar.
El tono es formal. Es más experimental, tecnificado, artificial, controlado, instrumentalizado y operativo. Puede ser menos genuino y menos auténtico.	Aunque puede ser formal y elaborada, generalmente opera desde la informalidad. Está más cercana a la

<sup>158</sup> La palabra *diálogo*, viene del griego: *dialogus*, prefijo “dia” (a través) y la raíz “logos” (palabra, tratado, estudio) (Corominas, 1987).

<sup>159</sup> *Conversar* viene del latín *conversatio* que significa “vivir, dar vueltas en compañía”. “Con” (reunión) y el verbo “versare” que es girar, cambiar, dar muchas vueltas (<http://etimologias.dechile.net/?dia.logo>). Gómez de Silva (1991) también dice que *conversar* viene del latín *conversari* (‘frecuentar’), donde *versari* sería ‘ocuparse de, vivir’. Para Blanco y Sierra (2015) es válido plantear que “Conversar, etimológicamente, tiene que ver con vivir juntos, con compañía, con conocimiento” (p. 7).

	posibilidad de equivocarse. En ella hay interrupciones, redundancias.
Está más cercano a que se expresen juicios, opiniones, que pueden llevar a la discusión, al debate, a la disputa o a la toma de decisiones y a la verificación de resultados. Posee el carácter de mediador de cosmovisiones en conflicto. Puede ser polémico. Está más cercano a la reflexión y a la deliberación, y dirigido a la enseñanza y al aprendizaje.	Está más cercano a la hospitalidad, a la cooperación, a la acogida y a lo afectivo.
En él juega un papel importante la pregunta y consecuentemente, la respuesta.	Aunque puede haber preguntas estas no deben responderse en un orden determinado. En la conversación no hay preguntas que resolver, sólo las que van surgiendo en la medida en que los que participan de ella, se las formulan.
El diálogo participa del género teatral, donde usualmente se elimina o se limita la presencia del narrador (los personajes hablan por su cuenta). Está asociado a la filosofía, a la literatura y a la escritura y puede imitar y representar escrituralmente la conversación.	La conversación se considera una actividad típica y básicamente humana, oral, familiar, amistosa, espontánea, inmediata o coloquial. Es la forma más común y primera del uso lingüístico. Es más real, viva y verdadera. Hay mayor riqueza narrativa.
El análisis del diálogo tiene siglos de antigüedad, y como posibilidad de investigación disciplinar, didáctica y social, ha tenido un radio de acción muchísimo más amplio que la conversación. Tiene un reconocimiento notorio en los últimos tiempos a nivel de investigación educativa y social, sobre todo, en contextos sociales y educativos en conflicto que necesitan resolución.	El análisis sobre la conversación es relativamente reciente.
Pertenece a un universo secundario de sentido.	Pertenece a un universo primario de sentido.
No es ajeno a la evaluación.	Generalmente está fuera y es ajena a la evaluación.
Opera desde roles definidos que pueden darse desde la igualdad o a una jerarquía predeterminada. La alternancia de turnos está generalmente, preestablecida.	Opera desde roles no establecidos. Hay mayor independencia para establecer el interlocutor y sitúa a los intervinientes en un plano de igualdad o desigualdad. Hay simetría y similitud en los roles para el intercambio de turnos.
Hay más independencia del sujeto, ya que puede importar más el tema.	Hay más dependencia del sujeto. Tiene un carácter más personal. La relación con el otro permite que se varíen las condiciones de la conversación. Importa más con quien se esté que el tema a tratar. Representa y construye relaciones sociales e identidades personales. Los rostros, gestos, voces y silencios forman el conglomerado de la conversación. Es vital la experiencia de pensar presencialmente con otro. La palabra propia despliega subjetividad en sí misma. En ella, juega un papel importante la voluntad, la disposición y la actitud de quienes conversan.

Puede haber mayor atención en la escucha por la tensión misma que se produce al tener que responder a objetivos, resultados o evaluaciones predeterminadas.	La escucha es más abierta, más desprevenida y relajada. Es menor el esfuerzo para prestar atención y escuchar. La escucha desde la conversación plantea una conexión y una relación con el otro, reconociéndolo en sí mismo.
---	--

Cuadro de diferencias a partir de los autores señalados en Rojas (2017). (Elaboración propia).

## SEMEJANZAS

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Son formas afines del discurso.</li> <li>• Suceden a través de interacciones en las que hay alternancias, réplicas y movimientos bidireccionales.</li> <li>• El principio dialógico rige la conversación por ello se puede encontrar sinonimia y relaciones de semejanza con el diálogo.</li> <li>• La conversación en la escuela atiende finalidades de comprender y de entender, de preguntar y de enfocarse en la certeza de las respuestas correctas, o de emplearse de manera intencionada con intereses y propósitos particulares y específicos que tienen que ver con la negociación de significados y la construcción de un conocimiento común para lograr aprendizajes, lo que la asemeja al diálogo.</li> <li>• El diálogo y la conversación tienen un número restringido de participantes, aunque pueden existir muchas escuchas que pueden ayudar a alimentar la situación dialógica o conversacional.</li> <li>• La escucha es un proceso que no se puede elidir ni en la conversación ni en el diálogo.</li> <li>• Tanto el diálogo y como la conversación se inclinan a lo que remite a la acción, a la producción y a la expresión y se deja en un plano secundario lo que remite a la recepción, a la escucha. La mayoría de los estudios sobre el diálogo y la conversación, aunque mencionan la escucha, no profundizan en ella y fácilmente la dejan de lado.</li> </ul>
---

Cuadro de semejanzas a partir de Rojas (2017), Gadamer (1998), Montaigne (1953), Kerbrat Orechionni (Citada por Calsamiglia y Tusón, 2002), Pava-Ripoll (2015) y Ec2. (Elaboración propia).



## Anexo 3

### Escucha y conversación en entornos informales y no escolarizados

Pensar la escucha y la conversación desde lo no escolarizado o los ambientes educativos no convencionales o informales, también permite vislumbrar una frontera cuyas posibilidades podrían fluir más que en los entornos escolarizados. Otro tipo de poblaciones como las personas que están en las cárceles, los abuelos o los pacientes de hospitales permiten ver un aporte real de la escucha y de la conversación que no podemos escatimar.

En la escuela contemporánea pululan las actividades extraescolares en las que las dinámicas de ser alumno y las dinámicas de clase y los cursos cambian porque están regidos por el interés y el gusto de un estudiante de pertenecer por vocación a prácticas y talleres de artes, ciencias, fotografía, poesía, música, astronomía, pintura, etc. En estas atmósferas se cambian las formas de estar y de hacer de los niños o los estudiantes o quienes participen en ellos. Cambian las dinámicas de involucrarse, aprender, leer, escuchar y conversar porque muchas veces, no se tiene el componente de la evaluación.

Es así como en las últimas décadas el auge de los espacios informales se ha incrementado, debido quizás a ese peso que está teniendo la mayoría de la población que está en trabajos que no los forman y que no le aportan a su ser. La escuela (*scholé*) era tiempo libre, tiempo liberado, caso contrario para los tiempos contemporáneos que, mientras más se parezca la escuela al mundo del trabajo, parece ser menos formativa. Por ello el auge y la búsqueda que ofrece la educación no escolarizada, no convencional e informal escapan al hartazgo que producen las pedagogías tradicionales (Skliar, 2016a).

En un tipo de conversación informal, no mediada por los requerimientos evaluativos de la educación formal, por ejemplo, se conversa sobre diversos temas, por el sólo hecho de ser compartidos (lecturas, películas, acontecimientos, sentimientos, percepciones). Allí conversar es contar y narrar sin necesidad de contestar preguntas dirigidas. Hay muchas experiencias que han generado importantes relaciones entre escucha y lectura (por ejemplo), donde a partir de las exploraciones a través del contar historias de manera oral, del leer en voz alta, del relato de anécdotas y experiencias, narración oral de abuelos o grupos indígenas, entre muchos más, se ha enriquecido una escucha prolífica fuera de los muros escolares llegando a tener un gran campo de acción e impacto en escenarios como lo son las redes de bibliotecas, los hospitales, las cárceles, las plazas de mercado, entre muchos otros espacios,

que en sus dinámicas movidas por el interés y el deseo dejan una puerta abierta que podría aportarle mucho a la escuela (cf. Cardona, 2013; Loaiza, 2016; Rodríguez, 2018).

En este tipo de escenarios la conversación fluye mucho más creando un *nosotros* que es una condición fundamental de la escucha (Skliar, Lenkersdorf). Esto valida un sentido para que los educadores estén alertas para formarse para cualquier tipo de entorno, ya que “no necesitamos aulas para ser educadores, por más que las amemos” como dice Freire y Faundez (2013, p. 39).

En esa medida, se reivindica entonces nuevamente la *pedagogía del instante* que implica *que todo puede jugarse en un solo instante*, donde es fundamental la presencia y la conversación. Caso que ocurre (v.g.) en la pedagogía hospitalaria en la que no hay una metáfora del mañana porque se trabaja con chicos que al otro día no están, que han muerto o están en terapia intensiva. En esas condiciones no es posible pensar el tiempo como cronología, ni pensar en ninguna planificación. Es ahora o nunca, es en este instante: “lo que tengo para decirte te lo tengo que decir ahora, lo que se podría producir sólo se producirá ahora” (Dussel y Skliar, 2015, p. 47).

Este panorama también sirve para evocar experiencias como las de *Educadores sin fronteras*, quienes trabajan en zonas de conflicto o inmigrantes

[...] que hoy están y al otro día ya no, o de refugiados que de verdad no están porque hubo una bomba en el medio. Los *Educadores sin fronteras* han hecho estas experiencias y saben qué es el instante, sólo que al instante hay que agregarle un detalle, un detalle poético [...] – a diferencia de un detalle conceptual–, que es la importancia de tener la ilusión de que ese instante no termine, que de alguna manera habrá que hacer que ese instante dure todo lo que sea posible (Dussel y Skliar, 2015, p. 47).

La pedagogía como instante implica que este sea infinito, abierto, intenso, inexcusable: “No es cuestión de tener más tiempo, sino de hacer el tiempo más intenso” (Dussel y Skliar, 2015, p. 48). En cambio, la cronología que siempre va hacia adelante es voraz, deglute y, paradójicamente, se puede postergar siempre. Pero para aquellos que trabajan en cárceles, campos de refugiados u hospitales, la pedagogía es la del instante, ya que estos escenarios brindan la posibilidad de sentir realmente que nadie sabe lo qué será de la vida mañana y no hay la promesa del después (Dussel y Skliar).

A veces en los espacios informales es donde más se aprende, dijo el maestro J. D. Medina, porque son esos espacios los que mejor plantean situaciones de conversación con el

otro (niño, estudiante o quien sea), que permiten hablar de cualquier cosa. Esos pueden ser los momentos cuando más se tenga la posibilidad de conocer al otro y de contar y recibir otras cosas que aportan, fuera de lo formal de las áreas y los contenidos escolares: donde verdaderamente nace la conversación.

### **Notas de conversación con un profesor que trabaja en ambientes hospitalarios**

Fabio Pulido<sup>160</sup> es licenciado en lengua castellana de la Universidad Distrital, trabaja como mediador<sup>161</sup> de lectura en el Hospital MEDERI en la ciudad de Bogotá (Colombia). Se describe como una persona sencilla que no deja de encontrarle gusto a su quehacer entre pacientes, batas, medicamentos y todo lo que acarrea estar manejando la lectura en un ambiente hospitalario.

Destaca que lo más importante es que ha aprendido lo que significa estar entre la muerte, la vejez, la soledad y el abandono. Hay pacientes a los que no les interesa el libro, que lo único que les interesa ser escuchados, dice Fabio. El libro y la lectura son una experiencia mínima frente a la posibilidad de conversar y ser escuchados, y esto requiere de una buena mediación, ya que están en juego los temas trascendentales de la existencia: la vejez, la soledad, el silencio, el abandono, la muerte, y la vida en sí misma, señala con un tono de voz que hace énfasis en la profundidad que esto encierra.

El trabajo en esencia consiste en dar y recomendar libros, en leerles en voz alta a los enfermos y en compartir lecturas e historias orales. En una jornada, pueden atenderse en estas dinámicas de lectura sólo dos pacientes, porque nunca está en juego la acumulación ni se trata de ser productivos, simplemente se trata de estar ahí para el paciente el tiempo que sea necesario. Quien lee tiene como condición inevitable la paciencia y la generosidad del tiempo.

---

<sup>160</sup> Fabio prefirió que no se grabara su voz, por lo que este escrito representa algunos apuntes de la conversación sostenida con él en Bogotá, Colombia el 9 de octubre de 2017.

<sup>161</sup> Se considera más que promotor, mediador, ya que el promotor vende, el mediador ayuda a encontrar.

“Uno nunca a un paciente le enseña nada. Uno está aprendiendo siempre. Hay que conversar casi como cuando hay amistad”, dice Fabio con una voz que trata de degustar cada palabra que enuncia. Utiliza frases como que él “arropa con la palabra”, como quien da acogida, cobijo y abrigo con la palabra contada o leída. Añade que lo importante de un trabajo como este es (aunque es mucho más que un trabajo y aunque la remuneración sea mínima), que “si tú no quieres leer, nadie te va a obligar a leer”, ya que es un espacio en el que afortunadamente son impensables las evaluaciones, dice Fabio.

Destaca Fabio que cuando el paciente lee más, él ya no es mediador, es un escucha y que la mediación en la lectura es un espacio afectivo, en el que no hay que convencer ni vender nada. Es simplemente un escenario para hacer emerger lo que nos une.

Añade que ha aprendido que a los abuelos y a los niños les gustan los libros álbum porque la literatura no tiene edad. Fabio recomienda el cuento *Nana vieja* como un excelente cuento para asumir la muerte de una buena manera.