



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Entre la conversación y el diálogo: algunos aspectos para la escucha**Between the Conversation and the Dialogue: Some Aspects for Listening**

Gloria Rojas*

Resumen

Aunque la escucha arroja valiosas posibilidades de investigación desde varios campos, disciplinas y perspectivas, sigue siendo el menos explorado en una jerarquía donde la escritura y la lectura han ocupado los primeros lugares. En el presente artículo se reflexiona sobre las filiaciones y diferenciaciones entre la conversación y el diálogo desde una pesquisa que toma como foco la escucha, a partir de varios planos de análisis, entre los que se destaca la conversación por lo enfática que es en el reconocimiento del otro. Además de observar que gran parte de autores y perspectivas privilegian el diálogo sobre la conversación, se abre un camino que invita a la exploración de la escucha desde la conversación en la escuela.

Palabras clave: conversación, diálogo, escucha, escuela.

Abstract

Although the topic of listening provides valuable possibilities for researching from various fields, disciplines, and perspectives. It is still being the least explored topic in a hierarchy where writing and reading have occupied the first places. The present article reflects on the filiations and differentiation between the conversation and the dialogue from a research that takes the listening as a focus from several planes of analysis, among which the conversation stands out for the emphatic that it is in the recognition of the other. In addition, many authors and perspectives privilege dialogue over the conversation, a path is opened that invites the exploration of listening from the conversation at school.

Keywords: conversation, dialogue, listening, school.

* Profesora asociada de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Correo electrónico: grojasa@udistrital.edu.co, glorjamar@gmail.com

Cómo citar este artículo: Rojas G. Entre la conversación y el diálogo: algunos aspectos para la escucha. *Enunciación*, 22(2), 189-201. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.11930>

Artículo recibido: 29 de abril de 2017; 06 de noviembre de 2017.

Introducción

(...) sorprende que prácticamente ningún campo del saber de las llamadas ciencias sociales o humanistas tome en cuenta la escucha. La escucha se da como algo ya dado; se supone que para escuchar no se requiere habilidad ni aprendizaje ni cierta destreza, como si se tratara de un don natural; se le considera como supuesta en el diálogo, en las teorías del discurso, en las teorías de la acción comunicativa. Ni siquiera se considera pertinente preguntar qué significa escuchar.

Mariflor Aguilar

Reconocer 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 de mayor orden de importancia y de exigencia.

En gran medida, se le ha dado una sobrevaloración a la imagen y a la vista, por encima de cualquier otro sentido (Ong, 1987), lo cual ayuda a que en la escuela también se destaque la imagen visual sobre lo que se escucha, y contribuye a que se valore más la escritura y la lectura que la oralidad (voz y escucha). Escuchar es la experiencia a la que más se le dedica tiempo real como acción comunicativa, pero es la que menos se privilegia, se investiga y se enseña como lo hacen ver, entre otros, Beuchat (1989), Núñez (2003), Murillo (2009) y Cassany, Luna y Sanz (1994)¹.

A pesar de lo anterior, es necesario reconocer que la escucha ha sido tratada desde múltiples perspectivas y disciplinas que pasan por la filosofía, la lingüística, el psicoanálisis, la música, la antropología, la sociología, la literatura, como se puede observar desde Gadamer (1998), Echeverría (2003), Lenkersdorf (2008), Aguilar (2004), Nancy (2015), Szendy (2015), Aranguren (2008), Calvino (1989), Ende (1999), Le Breton (2007), Sennett (2012), Conejo (2013), Nerburn (1994), entre varios autores².

Pero es el vacío y faltante sobre el tema (reforzado por Tapia *et al.*, 2011) lo que lleva a indagar las relaciones de la escucha con planos como la voz, la ética (Dolar, 2007) y la conversación. Esta última, aunque ha sido tratada disciplinar e investigativamente en mayor medida que la escucha, también merece ser valorada y apropiada en su justa dimensión, como se puede entender desde Skliar (2010, 2017), Larrosa (2008), Morey (2002) y Zambrano (2007), quienes destacan la relación de la educación con la conversación y, por ende, con la escucha³.

En la búsqueda se encuentra en gran medida la asociación de la conversación con el diálogo desde sus semejanzas, y aunque estas son ineludibles, se distinguen y se da relevancia a las diferencias, ya que la conversación ha ocupado un lugar de menor impacto que el diálogo en ámbitos sociales y escolares. Esto abre un camino para observar que la conversación plantea una posibilidad de mirar y de escuchar al otro desde lo que aproxima, pero sobre todo desde lo que diferencia y lo que distancia, lo que implica un reconocimiento del otro, independientemente de su condición.

1 Estos últimos retoman estudios de Rivers y Timperley (1978) y de Gauquelin (1982), a su vez, también referenciados por Murillo (2009) y por Gutiérrez (2017); que muestran que la comunicación es tan relevante que se le dedica el 80 % del tiempo total de los seres humanos, porcentaje distribuido en un 45 % para la escucha, un 30 % para el habla, un 16 % para leer y un 9 % para escribir. Lo anterior no implica que los datos no sean inobjektivos, incluso, pueden llegar a tener variación de porcentajes en otros estudios.

2 Sin contar aquellos que abordan la escucha desde ámbitos como el religioso-espiritual o el de las ventas y el *marketing*.

3 Sin ser privativa solo de la conversación, la escucha atraviesa no solo disciplinas, enfoques y perspectivas, sino que también se presenta en diversas modalidades y tipos, como lo muestran Beuchat (1989) y Chion (1998).

Escuchar y conversar

¿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 (1998)

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. La vista es un sentido divisorio, conlleva a la distinción y a la diferencia, es un sentido analítico y de fragmentación, aísla, exterioriza, individualiza. 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 (Ong, 1987).

Pero este sentido unificador no incide directamente en que conversar implique estar de acuerdo y asentir en todo, ya que la conversación enseña y ejercita a la vez de otra forma, como lo dice Montaigne (1953, 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”, porque lo que promueve el unísono se convierte en una carga. Posición similar a la de Skliar (2017), para quien la conversación es un arte no solo de la virtud de la proximidad, sino también de la lejanía y de la distancia, y si esto no fuera así, habría solo voz única (que no se escucha sino a sí misma), lo que va en contravía de la naturaleza del conversar.

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 el diálogo, y en otras, el diálogo

está incluido dentro de la conversación. Pero los puntos de intersección entre el diálogo y la conversación no son absolutos, ya que también pueden encontrarse en oposición, en distanciamiento y con claras diferencias, porque la conversación escapa al diálogo, tiene su propio lugar y su propia esencia, donde la escucha cumple un papel determinante.

Algunas aproximaciones a la mirada convergente entre diálogo y conversación se muestran en el siguiente apartado.

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), y se sigue tratando en tiempos más recientes (Gadamer, 1998; Habermas, 1987). 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 Bajtín (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” (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. Lo contrario de esto sería voz única, defensa a ultranza, estructura monológica (Bajtín, 1999). Estos planteamientos, de alguna manera, van a ayudar a las miradas que tienden a la correspondencia entre el diálogo y la conversación como formas afines del discurso, así como a la asociación común y constante que se hace entre ellos como términos similares.

De otro lado (y 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 Tuson (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 Bajtín para hablar sobre este concepto.

Así mismo, Kerbrat Orehionni (citada por Calsamiglia y Tuson, 2002), destaca en la conversación que los roles no estén predeterminados, la interacción sea simétrica o igualitaria, que tenga como única finalidad el placer de conversar, que muchas veces responda a un carácter familiar e improvisado, que los temas, la duración y el orden de los turnos se den de forma relativamente libre, aunque siempre hay ciertas reglas implícitas para que pueda haber conversación.

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 1960, 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).

La escucha, desde esta mirada, establece el proceso dialógico como el “modelo básico de cualquier consenso”, en el que, si hay algún indicio de superioridad, se plantearía una incoherencia: “El consenso dialógico 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. Solo 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)

Así, la falta de escucha incide en que haya incapacidad para la interacción dialógica, porque no hay una disposición para esta o porque no se logra entrar en ella. Esta es una *incapacidad de uno mismo* en la que se desoye o se escucha mal: “¿Y no es una de nuestras experiencias humanas fundamentales el no saber percibir a tiempo lo que sucede en el otro, el no tener el oído lo bastante fino para ‘oír’ su silencio y su endurecimiento?” (p. 209).

Otra postura como la de Richard Sennett (2012) muestra lo conversacional a tono con lo dialógico, pero también desde los requerimientos de la escucha:

[...] cuando hablamos de habilidades de comunicación nos centramos en la manera de realizar una exposición clara, de presentar lo que pensamos o sentimos. Es cierto que para ello se requieren habilidades, pero son de naturaleza declarativa. Saber escuchar requiere otro conjunto de habilidades, las de 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. Aunque para observar bien tengamos que contenernos, la conversación que de ello resulte será un intercambio más rico, de naturaleza más cooperativa, más dialógica. (p. 30)

En esta mirada 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” (Sennett, 2012, 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 ego⁴.

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

En la conversación y el diálogo, 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 lo que no se dice (Sennett, 2012, p. 44)⁵.

Esta mirada hace alusión a la conversación dialógica y a la conversación dialéctica, en analogía con los ensayos musicales. Aunque estos no se manifiestan en enunciados, sí se van a corresponder con gestos no verbales (arqueos de cejas, gruñidos, miradas fugaces...), que van a manifestar una conversación musical dada, muchas veces, entre extraños (Sennett, 2012). 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 común y esto, en la conversación musical, está sostenido en encontrar a través de la escucha, el fundamento común (Sennett, 2012).

Más allá de las analogías con la música, la dialógica mencionada, vuelve a tomar a Bajtín (1999), 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. Lo dialógico tendría diferenciación con el “acuerdo convergente de la dialéctica” (Sennett, 2012, p. 38).

En estos aspectos del escuchar y del conversar en asociación con el diálogo, también surge la contraparte de 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 solo pide asentimiento, demostrando una autoridad impositiva que se pone en cuestionamiento porque elimina directamente a quien escucha.

Lo anterior se relaciona con lo que afirma Plantin (2003), quien hace ver la excesiva importancia

5 Sennett (2012, p. 387) 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.

4 Richard Sennett, antes de ser sociólogo fue músico.

que se le ha dado al debate y a la discusión en el mundo académico y en lo mediático, ligado esto a la necesidad de convencer a través de lo que suscita polémica y enfrentamiento, dejando de lado otras formas que también pueden conllevar argumentos y diferencias sin necesariamente polemizar, como lo pueden ser las prácticas conversacionales en sí mismas.

Dichas prácticas de alguna forma, pueden ser trasladadas a la escritura como lo hizo el mismo Montaigne, siendo precursor del género ensayístico. Este autor abrió “perspectivas inesperadas sobre una cuestión en lugar de limitarse a reafirmar sus posiciones” (Sennett, 2012, p. 388), lo que es asunto de importancia esencial para la conversación (escrita u oral) y para la escucha, 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).

Las semejanzas y la similitud que pueden encontrarse entre el diálogo y la conversación, también han sido factibles en las indagaciones alrededor de la escuela, sin distinción 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. Algunos estudios e investigaciones ponen en escena el diálogo y la conversación variando desde lo cognitivo y lo convivencial, pasando por lo académico, hasta lo que trata de aportar a lo comunitario, como lo confirman Not (1992), Barberena (2013), Rojas (2015), Mercer (1997), Calderón (2005), entre muchos otros.

Hablar de conversación en situación de diálogo (Rojas, 2015), en contextos particulares de aula relaciona los dos términos en la “amplia familia de las interacciones verbales” (p. 180), empleándose 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” (Rojas, 2015, p. 180), lo que motiva a abordar la conversación en el aula fundamentándose 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).

En esa medida, 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.

Los anteriores son objetivos planteados por el maestro, quien, además, usa la pregunta en la conversación para la obtención de pistas; lo que según Mercer (1997) no es nuevo, ya que ha sido algo generalizado en la enseñanza e, incluso, se tienen antecedentes en los diálogos socráticos. La ayuda que constituye la pregunta para obtener la información que requiere el maestro, sirve como aporte mnemotécnico, al ser estrategia para preguntar y dar pistas a los alumnos.

Esta perspectiva consolida la conversación en situación de diálogo en el ámbito educativo. Sin embargo, Mercer (1997), retomando otras investigaciones, también muestra que si 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, lo que puede ser más interesante para el estudiante; sin embargo, esto no garantiza que haya mejoría en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que el maestro, usualmente,

se preocupa por alcanzar los objetivos programados por el currículo (Mercer, 1997).

En otras investigaciones, como la de Calderón (2005), se muestra la necesidad de la conversación en un grupo de estudiantes que evidencia sus procesos de argumentación en matemáticas. 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.

Desde otra postura, Gadamer (1998) plantea los términos diálogo y conversación más en relación de igualdad y semejanza, que en oposición para la relación de quien enseña y aprende, ya que habla sobre la *conversación pedagógica* (p. 207)⁶, y cuestiona que usualmente, quien enseña posee dificultades para mantener el diálogo, no solo 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” (Gadamp. 208)⁷.

El diálogo –más que la conversación– se reporta como una salida en términos pedagógicos, más cuando se habla de convivencia y de resolución de conflictos (Pérez Fragoso y Bazdresch, 2010). Sin embargo, la pesquisa sobre la conversación en los entornos escolares, desde una postura en la que esta tenga una identidad propia, que permita una escucha para acceder al otro desde sus

tiempos, desde su presencia, desde su voz, desde el respeto a su propia y única corporalidad, sigue quedando al margen.

Conversación o diálogo

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

Theodore Zeldin (2014).

Si se tiene en cuenta la etimología de los términos diálogo y conversación⁸, por un lado, se atendería al logos que atraviesa o que es atravesado, y por otro, se acudiría al dar vueltas o giros en conjunto, o con otro. Esto instaura una diferencia radical entre el diálogo y la conversación, porque en el uno está implicado, ante todo, la razón, el discurso, la palabra; y en el otro, desempeña un papel preponderante, el sujeto.

Las diferencias entre la conversación y el diálogo son fundamentales para estudiosos como Mignolo (1987), quien hace un análisis teniendo en cuenta la base generada por Bajtín sobre los géneros discursivos, y aunque plantea algunas semejanzas, encuentra muchas diferencias entre los términos, mostrando que el análisis sobre la conversación es relativamente reciente comparado con el del diálogo, que sí tiene 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 se expresan juicios, opiniones, que pueden llevar a la discusión, al debate, a la disputa.

6 Desde una postura más didáctica, Cárdenas *et al.* (2017) proponen la *conversación académica*, teniendo en cuenta su filiación con lo dialógico.

7 En esa misma medida, bien vale recordar a Montaigne, quien asume que la conversación únicamente, puede darse entre contadas personas: “Me gusta contestar y discurrir, pero es con pocos hombres y en privado” (1953, p. 299). Este número restringido entre quienes participan en una conversación es también planteado por Kerbrat Orechionni (citada por Calsamiglia y Tuson, 2002).

8 Conversar viene del latín *conversatio* que significa “vivir, dar vueltas en compañía”. Con, “reunión”, y el verbo *versare* “girar, cambiar, dar muchas vueltas”. (<http://etimologias.dechile.net/?-dia.logos>). Con respecto al diálogo, la palabra latina viene del griego: *dialogos*, prefijo “dia” (a través) y la raíz “logos” que representa “palabra”, “tratado”, “estudio” (Corominas, 1987).

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, 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. El autor en mención, también lo clasifica (basándose en Bajtín), 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, la que pertenece a un *universo primario de sentido* (p. 32)⁹.

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 con otras interacciones verbales entre las que cuentan también, la entrevista, el debate, el coloquio y la discusión (p. 24). La conversación podría ser espontánea y se desarrollaría de *forma anárquica y aleatoria*, teniendo *vicios* frecuentes, desviaciones y errores, aunque también puede ser formal (p. 23).

Así, Álvarez (2001) asegura que en el español se intercambian con cierta frecuencia los términos *diálogo* y *conversación*, 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 (los personajes hablan por su cuenta)” (Álvarez, 2001, p. 24), y la conversación se considera una actividad *típicamente* humana, siendo espontánea, con carácter familiar o coloquial, aunque también puede ser formal y elaborada. Es común que la conversación “no persiga una finalidad concreta y generalmente sitúa a los intervinientes en un plano de igualdad” (p. 25). Asimismo, se considera la conversación “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 solo escolares, sino también, sociales (cf. Gutiérrez, 2017; Páez, del Valle, Gutiérrez y Orozco (2016).

Desde la perspectiva que ofrece Skliar (2017), se plantean 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 serena al tomar turnos, al aguardar, al preguntar y responder; además, la conversación no necesariamente tiene temas específicos y –si los hay– estos muchas veces van hacia la deriva, haciendo que se pierda el foco de lo que se estaba conversando, y esto lleva a que la conversación sea un conglomerado de rostros, gestos, voces y silencios.

Lo anterior incide en que la conversación pueda ser mirada desde lo que implica no solo acercarse, sino también, tomar distancia, en un espacio en el

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

que no necesariamente deba preexistir de antemano la comprensión, los objetivos de aprendizaje o la evaluación. La conversación tiene una enorme distancia con la palabra diálogo, porque este se ha tecnificado altamente y desde él se han hecho laboratorios, controles, evaluaciones y ha surgido una especie de moral del diálogo como lo plantea Skliar (2017). 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* (Skliar y Barcena, 2015, p. 20).

Peter Handke (citado por Larrosa, 2008) también muestra una posición en la que se cuestiona el diálogo:

Es un tiempo en el que en el espacio, en el “éter”, solo 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 solo en los medios de comunicación, los sínodos interconfesionales y las síntesis filosóficas. (pp. 90-91)

Así, Larrosa (2008, 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 no solo remite a la libertad, a la amistad, a la solidaridad, al respeto, a lo fraterno, a la igualdad desde la diferencia; sino también, a la posibilidad de equivocarse. Por ello, la conversación construye, atrapa y genera escucha, ya que ella se adentra en territorios donde no todo es proximidad, en asuntos donde se juega, incluso, cierta estabilidad estructural, ya que al decir de Skliar (2017), lo político debería interrogarse sobre cómo el arte de la distancia permite conversar, que es la forma opuesta a la enemistad, a la guerra o a la muerte.

Desde esta mirada, 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 tan de prisa, sino que fluye y se da tomando un carácter más pronominal, más personal, más de sujeto (Skliar, 2017). Atender al otro, reclama también, una ética de la escucha, tan necesaria en los entornos escolares.

A manera de colofón: la conversación como arte de escuchar en la escuela

La conversación y el diálogo han sido pensados y abordados en la investigación escolar; sin embargo, el diálogo tiene un lugar privilegiado que deja de lado la naturaleza de 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 aparece en la escuela de una manera más 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).

Por esto, el plano que incluye la escucha en la interacción real de la conversación, plantea una posibilidad para la *crisis educativa*, de la que se viene hablando desde hace bastante tiempo, y la que se ha convertido en un lugar común para todos los que tienen algo que ver con la escuela: “¿No sería posible asumir, de una vez, que la crisis educativa es clara y contundentemente una crisis de la convivencia [...]?” (Skliar, 2010, p. 107). Convivencia que implica transmisión, experiencia, herencia y conversación, como lo plantea Skliar (2010).

El enclave de la conversación sostiene a la comunidad educativa (Skliar, 2017), más allá de los avances y progresos tecnológicos, sobre los cuales parece dirigirse la mayor parte de intereses y financiamientos de los ámbitos escolares. La conversación debería florecer desde la misma manera de ser del maestro: “Una conversación es lo más justo que sea llamada la actitud del maestro” (Zambano, 2007, p. 4), lo que llevaría a poderla asociar como *gesto pedagógico*, aquello que ayude a saber hacer con el mundo y con la vida, y 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, el tiempo... (Skliar, 2017).

Este ámbito de lo conversacional evidenciará que en la escuela se torna distinto 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 involucran un más allá del oído y la palabra: todos los sentidos y sentimientos (Blanco y Sierra, 2015).

Lo anterior abre fronteras para que, teniendo en cuenta la escucha desde la conversación en la escuela, haya un detenimiento también, en la voz del maestro y en la voz del estudiante, como lo recuerda Mankovsky (2011, p. 12):

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”.

Las voces de los maestros son las que se colocan por encima de las voces de los estudiantes, lo que muchas veces ha imposibilitado 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” (Mankovsky, 2011, pp. 12-13), y dentro de esto cabe la conversación como una posibilidad ineludible.

Así, se abre el espacio en el que la pesquisa sobre la escucha desde una perspectiva que diferencie la conversación del diálogo, emerja 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, como acto discursivo y como posibilidad de investigación disciplinar, didáctica y social, ha tenido un radio de acción muchísimo más amplio que la conversación; 3) el diálogo se ha manejado más desde lo escolar (y lo

social) desde expectativas, intereses y fines evaluativos presupuestos lo que lo hace más artificioso¹⁰; y, 4) la escucha desde la conversación se presenta desde una manera menos forzada y más auténtica, con posibilidades de hallazgos reales y genuinos en el ámbito escolar.

El vacío señalado en este artículo, evidencia la necesidad de tratar, explorar e investigar la escucha desde la conversación en esa interacción fundamental entre docente y estudiante, que no se puede desligar del plano de lo ético, ya que la conversación se deja escuchar también, porque hay sujetos involucrados que hablan desde sus saberes, experiencias y narraciones propias, por lo que es un arte de la proximidad. Pero también está la diferencia y el distanciamiento, porque no se trata solo 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.

Desde esta mirada, hacer el ejercicio de escuchar al otro como si este tuviera la razón, no valida la sinrazón del otro (si el otro no tiene la razón es un efecto posterior a tratarlo previamente como si la tuviera), sino más bien, ir sin prevención, sin estar a la defensiva de antemano... “desarmarse” y escuchar para permitir la conversación.

Reconocimientos

Este artículo forma parte de la investigación en proceso, en el Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de La Plata (Argentina), titulada “La escucha en la escuela. Un camino por recorrer”, bajo la dirección de Carlos Skliar.

10 Sin duda, no se puede cercenar o negar lo evaluativo. Se entiende con Berstein (1990) que lo evaluativo es inherente a la escuela. Lo que se plantea es que no se coloque la evaluación por encima del sujeto, por encima de su diferencia, por encima de su reconocimiento, por encima de su aprendizaje (cf. Rojas, 2016; Skliar, 2012; Bustamante, 2003).

Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. (2004). ¿Qué significa escuchar? *Revista Carta Psicoanalítica*, 4. Recuperado de <http://www.cartapsi.org/new/que-significa-escuchar/>
- 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.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Barberena, M. (2013). *Enseñar a dialogar en los conflictos*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Barragán, F.; Sánchez, S. y Neira, S.M. (2016). Análisis de conversaciones en aulas de Básica Primaria de San Gil. *Infancia e imágenes*, 15(1), 73-88. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.1.a05>
- Berstein, B. (1983). La educación no puede suplir las fallas de la sociedad. En AA. VV., *Lenguaje y sociedad* (pp. 235-248). Cali: Centro de traducciones Universidad del Valle.
- Berstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: 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.
- Bobes Naves, M. (1992). *El diálogo (estudio pragmático, lingüístico y literario)*. Madrid: Gredos.
- Bustamante, G. (2003). *El concepto de competencia III. Un caso de recontextualización*. Bogotá: Socolpe.
- Calderón, D. (2005). *Dimensión cognitiva y comunicativa de la argumentación en matemáticas*. (Tesis doctoral). Universidad del Valle, Cali.
- Calsamiglia, H. y Tuson, A. (2002). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

- Calvino, I. (1989). *Bajo el sol jaguar*. Barcelona: Tusquets.
- Camps, A. (2006). *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Cárdenas, M.; Torres, A.; Parra, C.; Pinilla, M. y Gutiérrez, Y. (2017). *Prácticas dialógicas en la escuela*. Bogotá: Red de Lenguaje.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Conejo, J. (2013). El cine como objeto sonoro: reflexiones en torno a la construcción de la escucha fílmica. En M. Romero y M. Márquez (coords.), *El ámbito artístico y estético en la producción periódica y audiovisual* (pp. 85-96). Ciudad de México: UNAM.
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la Lengua Castellana*. Madrid: Gredos.
- Chion, M. (1998). *El audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Barcelona: Paidós.
- Dolar, M. (2007). *Una voz y nada más*. Buenos Aires: Manantial.
- Echeverría, R. (2003). El escuchar: el lado oculto del lenguaje. *Ontología del lenguaje*. Chile: Dolmen Ediciones.
- Ende, M. (2007). *Momo*. Madrid: Alfaguara.
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gauquelin, F. (1982). *Saber comunicarse*. Bilbao: Mensajero.
- Grice, P. (1991). *Lógica y conversación. La búsqueda del significado*. Ed. L. Valdés. Madrid: Tecnos, Universidad de Murcia.
- Gutiérrez, Y. (2017). Repensar el papel del diálogo para la inclusión social, la responsabilidad política y la educación dialógica. *Actualidades Pedagógicas*, 69, 15-47.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: Taurus.
- Handke, P. (2003). *La pérdida de la imagen, o por la sierra de Gredos*. Madrid: Alianza.
- Von Humboldt, W. (1991). *Escritos sobre el lenguaje*. Madrid: Península.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. París: Seuil.
- Larrosa, J. (2008). 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: Morata.
- Le Breton, D. (2007). *El sabor del mundo: una antropología de los sentidos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas mayas-tojolabales*. México: Plaza y Valdés.
- Mankovsky, V. (2011). *La palabra del maestro. Evaluación informal en la interacción de la clase*. Buenos Aires: Paidós.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Mignolo, W. (1987). Diálogo y conversación. *Acta poética*, 8(1-2), 5-40.
- Montaigne, M. (1953). El arte de conversar. *Ensayos*. Buenos Aires: Editorial Jackson.
- Morey, M. (2002). De la conversación ideal: decálogo provisional. *Archipiélago: Cuadernos de Crítica de la Cultura*, 50, 81-92.
- 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: Amorrortu.
- Nerburn, K. (1994). *Neither Wolf nor Dog. On Forgotten Roads with an Indian Elder*. Novato: New World Library.
- Not, L. (1992). *La enseñanza dialogante*. Barcelona: Herder.
- 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: Grupo Editorial Universitario.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura*. México: EFE.
- Páez, R.; Del Valle, L.; Gutiérrez, Y. y Orozco, M. (2016). *La familia rural y sus formas de diálogo en la construcción de paz en Colombia*. Bogotá: Universidad de La Salle - CLACSO.

- Pérez Fragoso, A. C. y Bazdresch, M. (2010). *Las voces del aula. Conversar en la escuela*. México: SM.
- Plantin, C. (2003). *Pensar el debate*. Plenaria inaugural II Congreso Internacional de la Cátedra Unesco "Lectura y Escritura". Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Platón. (2003). *Diálogos*. Madrid: Gredos.
- Rivers, W. y Temperley, M. (1978). *A Practical Guide to the Teaching of English As a Second or Foreign Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Rojas, G. (2016). *Equidad y competencia: aproximaciones desde la educación pública*. (En proceso de publicación). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rojas, Y. (2015). Conversación, construcción colectiva de conocimientos y producción textual. *Oralidad-es*, 1(2), 179-190.
- Sennett, R. (2012). *Juntos*. Barcelona: Anagrama.
- Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Educación y Pedagogía*, 22(56), 101-111.
- Skliar, C. (2012). "E" de evaluar. Pero también de evitar, eludir, escapar, errar. *La tía. Cuaderno de Pedagogía*. Recuperado de <http://www.revistalattia.com.ar/archives/1587>
- Skliar, C. (marzo de 2017). Un elogio de la conversación. En M. I. Montiel y A. Alarcón (coord.), *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
- Skliar, C. y Barcena, F. (2015). Pensar y sentir las diferencias. Cartas entre la amistad, la incomodidad y el sinsentido. *Teias*, 16(40), 06-27.
- Szendy, P. (2015). *En lo profundo de un oído. Una estética de la escucha*. Santiago de Chile: Ediciones Metales Pesados.
- 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.
- Valenzuela, B. (2017). Entrevista a Carlos Skliar. *Polyphonía. Revista de Educación Inclusiva*, 1, 150-157.
- Zambrano, M. (2007). La mediación del maestro. *Revista El Cardo*, 1, 14-46. Recuperado de revistaelcardo.blogia.com/temas/entre-maestros-y-maestros/
- Zeldin, T. (2014). *La conversación*. Barcelona: Plataforma.

