

INSTITUTO PARA EL ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN, EL LENGUAJE Y LA  
SOCIEDAD

I CONGRESO INTERNACIONAL EDUCACIÓN, LENGUAJE Y SOCIEDAD  
**TENSIONES EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA**

ÁREA TEMÁTICA: Las instituciones educativas: actores y prácticas en contextos  
actuales

***EL DIÁLOGO EN LA ENSEÑANZA  
COMO PROCESO DE INDAGACIÓN  
COMPARATIDA***

Lic. Prof. Marcela Fernández  
Secretaría de Educación del GCBA  
Escuela Normal Superior N° 8  
[claymar@ciudad.com.ar](mailto:claymar@ciudad.com.ar)

Lic. Prof. Osvaldo Osorio  
Secretaría de Educación del GCBA  
Escuela Normal Superior N° 8  
[osvaldoosorio@yahoo.com.ar](mailto:osvaldoosorio@yahoo.com.ar)

Ciudad de Buenos Aires, Marzo 31 de 2004



## ***EL DIÁLOGO EN LA ENSEÑANZA COMO PROCESO DE INDAGACIÓN COMPARATIVA***

Lic. Prof. Marcela Fernández  
Secretaría de Educación del GCBA  
Escuela Normal Superior N° 8  
[claymar@ciudad.com.ar](mailto:claymar@ciudad.com.ar)

Lic. Prof. Osvaldo Osorio  
Secretaría de Educación del GCBA  
Escuela Normal Superior N° 8  
[osvaldoosorio@yahoo.com.ar](mailto:osvaldoosorio@yahoo.com.ar)

### ***El diálogo en la enseñanza***

Caracterizar el contexto en el que se desenvuelven las relaciones sociales no es tarea compleja.

Desde una visión de conjunto, a nadie escapa, por un lado, el hecho de que vivimos en un mundo convulsionado por sucesivas guerras, ataques terroristas, vaivenes económicos, destrucción del medio ambiente, descreimiento en las instituciones. Por otro lado, los avances a pasos agigantados de la ciencia y la tecnología, cuyos logros son festejados por unos y cuestionados por otros.

Desde una visión particular, centrando nuestra mirada en la nueva cultura del aprendizaje que se avecina, según nos dice Pozo y Monereo (1999, pág. 15), la escuela ya no es la primera fuente, y a veces ni siquiera la principal, de conocimiento para los alumnos en muchos dominios. Los alumnos ni siquiera deben buscar la información, es ésta la que, en formatos casi más atractivos que los escolares, les buscan a ellos. Y como consecuencia, en ningún ámbito existen ya conocimientos cerrados o acabados que deban ser de dominio público.

La escuela, como institución social y producto histórico, está inserta en este contexto y no debe estar ajena a él. Tiene un rol protagónico y debe actuar en consecuencia. Ya no se trata de identificar a la escuela como única proveedora de conocimientos como si fueran verdades acabadas, sino que sea ésta la que ayude a los estudiantes a construir su propio punto de vista, su verdad particular a partir de tantas verdades parciales, a interpretar o representar a su manera el mundo. En suma, a ser sujetos activos en pos de una organización social basada en la igualdad, el respeto y el

discurso político, haciéndose necesaria la existencia de una comunicación abierta en el interior de los grupos sociales, y entre éstos, en torno a cuestiones de interés común. Y éstos sólo son posibles volviendo a colocar el diálogo en el centro de la enseñanza.

Recuperar el diálogo en la enseñanza como un proceso de comprensión interpersonal, como espacio de negociaciones sociales sobre los significados, implica reconocer y respetar las diferencias y considerar que éstas son oportunidades positivas para alcanzar perspectivas nuevas. Implica, también, por un lado, reconocer al estudiante no sólo como mero receptor de conocimiento. Y, por otro, correr al docente del lugar protagónico de la enseñanza permitiéndole que esté abierto a los intereses del otro y que tenga la posibilidad de escuchar y de esa forma ser también él alumno.

Es el mismo Durkheim (1996, pág. 63) quien a principios del siglo pasado nos recordaba que “el maestro falta a todos sus deberes cuando usa la autoridad que le es otorgada para arrastrar a sus alumnos a comulgar con sus prejuicios personales, por muy justificados que le puedan parecer éstos.”

El diálogo en la enseñanza lleva, según nos dice Burbules (1999, pág. 30), a cuestionar las jerarquías y las concepciones tradicionales de la autoridad del maestro; a tolerar y apoyar la diversidad; a no descansar en supuestos teleológicos sobre respuestas correctas y verdades últimas; a no apoyarse en esfuerzos individuales aislados, sino en relaciones comunicativas mutuas y recíprocas; y a mantener abierta la conversación en el sentido tanto de que carezca de un término final cuanto de invitar a una diversidad de voces y de estilos a que ingresen en él.

Nuestra concepción de diálogo trasciende la concepción clásica. En aquella el docente pregunta y el alumno contesta, o viceversa. La concepción de diálogo que intentamos sostener lo define como un acto comunicativo dado en un tiempo y en un espacio que resulten propicios para que docente y estudiantes introduzcan cuestiones que son propias de su raza, de su credo, de su etnia, de su género, para lograr un entendimiento mutuo, para construir nuevos significados y para resignificar significados ya conocidos en un clima de respeto y libertad.

“El diálogo representa un intercambio comunicativo continuo y evolutivo por medio del cual logramos una aprehensión más plena del mundo, de nuestra subjetividad y de los demás.” (Burbules, 1999, pág. 32)

Docente y estudiantes tienen mucho por aprender el uno del otro fuera de los contenidos programáticos. Que el docente esté abierto y propicie el espacio para el

diálogo en la enseñanza permite expresar y crear comprensiones nuevas, reflexionar acerca de las normas éticas o políticas y dirimir las (Burbules, 1999, pág. 42), ampliar nuestras comprensiones del mundo, de las personas y del conocimiento. De lo contrario muchos son los temas de interés que quedan silenciados sin posibilidad de salir a luz, sin posibilidad de ser conocidos, de hacerse escuchar y por tanto, sin posibilidad de llegar a acuerdos o desacuerdos para intervenir y lograr una sociedad más justa e igualitaria.

### ***Los condicionantes materiales y simbólicos para instaurar el diálogo en la enseñanza: un gran desafío por sortear***

Frente a lo expuesto cabría preguntarse: ¿por qué en un mundo en el que prácticamente la totalidad del aprendizaje antes de la escuela, y gran parte del aprendizaje después de la escuela ha demostrado ser muy eficaz mediante el diálogo interactivo, todavía podemos hallar el típico formato de enseñanza que podríamos llamar clásico en donde el docente pregunta y el alumno contesta, o viceversa?

Las respuestas las hallamos, por un lado, en dos principios fundamentales que norman la convivencia en clase y estructuran los objetivos del profesor. El primero refiere al número excesivo de estudiantes en un aula y al principio democrático del turno de palabra (Eisner, 1998, pág. 162). Mientras que el segundo responde a intereses de economía de tiempo del docente. Por otro lado, a la reproducción en las aulas de relaciones en donde imperan la imposición por sobre el diálogo.

El primer obstáculo con que se encuentran los profesores para generar un espacio para el diálogo son las aulas numerosas; los promedios estimados superan los treinta estudiantes por aula. Esto condiciona la posibilidad de la clase dialogada. Es decir, si se nos permite la metáfora, actúa como barrera de contención que no permite que el diálogo fluya como ocurre en la vida cotidiana. A ello se agrega el hecho de que es muy común observar durante el desarrollo de una clase de los ciclos superiores el pedido de turno de la palabra, levantando la mano. Esto denota la norma incorporada de que ningún alumno debe acaparar la conversación y que todos deben tener su turno. Al respecto Shuy nos dice que “por democrático que esto sea, no está dirigido a incentivar el desarrollo de los niveles individuales potenciales de comprensión. En el mejor de los casos, dicho desarrollo, en un aula con treinta estudiantes, es indirecto e inferido.” (Eisner, 1998, pág.

163). A esto último se suma que los estudiantes son proclives al silencio. Durante su proceso de escolarización, han construido la cultura del silencio, un silencio impuesto en escenas como “silencio, ahí viene el profesor” quien suele ser el único encargado de comenzar el diálogo que romperá el hielo en el mejor de los casos; siendo este tipo de actitudes propias del saber transmitido por el currículo oculto donde queda validado quién tiene el uso de la palabra o la autorización para dársela a otro a quien el profesor, símbolo de autoridad pero sobre todo de poder, crea conveniente. El silencio adquiere un valor imponderable para los estudiantes: les permite no evidenciar su falta de conocimiento frente al tema tratado, estar a salvo de las evaluaciones negativas, defenderse cuando se sienten agredidos. Propiciar el diálogo entre los alumnos podría producir mucho ruido y esto atentaría contra el silencio que debe imperar en un ámbito donde se enseña. “No hablen”, “¿Peden guardar silencio?”, “Si hablamos todos no nos escuchamos” son algunas de las escenas repetidas en las aulas, con el acto seguido de ser el docente el que toma la palabra o la autoriza.

El segundo obstáculo refiere a la economía de tiempo. Las quejas de los docentes en general denotan preocupación por el cumplimiento de los contenidos programados. “No llego... Tengo que cumplir con el programa”, “Debo terminar de explicar este tema porque entra para la evaluación”, “Hay que apurarse, chicos, de lo contrario no llegamos”. Pareciera haber una excesiva preocupación por cumplir con el programa en desmedro con el trabajo en profundidad de los contenidos, y en muchos casos una desatención del nivel de apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes y de tratar temas que respondan a sus intereses, y por qué no a los que arbitrariamente suelen ser de interés del propio docente.

Por último, podríamos agregar condicionantes que son propios del docente y que a la hora de enseñar se evidencian en su práctica cotidiana. Los teóricos de la corriente reproductivista sostienen que las escuelas reproducen las relaciones sociales de producción de la clase dominante. Cabría preguntarse, forzando el análisis quizá, ¿hasta qué punto los docentes también reproducen en las aulas la situación que les toca vivir como profesionales de la educación? Un profesional silenciado en su potencialidad, cuestión que muchas veces se reproduce en las relaciones que se instauran dentro del salón de clase:

- § Aislamiento profesional. “*La docencia es una profesión solitaria. El aislamiento profesional de los maestros limita su acceso a ideas nuevas y soluciones mejores, hace que el cansancio se acumule interiormente y termine por envenenar, impide que los logros valgan reconocimiento y elogio, y permite a la incompetencia existir y persistir en detrimento de los alumnos, los colegas y el propio docente. El aislamiento admite –pero no siempre produce- conservadurismo y resistencia a la innovación educativa.*” (Fullan y Hargreaves, 1999, pág. 23)
- § Ser meros ejecutores de propuestas pedagógicas elaboradas por otros –llámese editoriales, pedagogos, investigadores, técnicos.
- § Ser ajenos a la elaboración de los lineamientos políticos-pedagógicos del sistema educativo, no porque no estén en condiciones de formar parte de equipos comprometidos en la elaboración de propuestas sino porque, en cierta forma, la concepción construida sobre el profesorado los despoja de todo conocimiento y posibilidad de accionar: “Para qué si no saben nada”.

Consideramos que los puntos mencionados bastan para resaltar que generar el espacio para el diálogo y permitirse y permitir que el estudiante se adentre en él no es una tarea sencilla. Pese a ello, queremos señalar que son condicionantes pero no determinantes para propiciar y hacer cotidiano el diálogo en la enseñanza. Sólo hace falta tener intencionalidad *de* y saber *cómo*. Intencionalidad de escucha, de aprender del otro, de construir significados nuevos y resignificar los viejos, de respetar y respetarse, de intervenir para lograr una sociedad mejor, de trabajar con el otro y no sólo para el otro. Sabemos que no es fácil. Adentrarse en el diálogo conlleva, además de sortear o afrontar los obstáculos mencionados y buscar los intersticios por donde meterse para actuar, un acto de despojamiento: despojarnos de nuestra omnipotencia que nos hace sentirnos seguros. Tener *intencionalidad de* ya es un primer y gran paso, solo falta *el cómo*.

### ***El cómo: las preguntas, un medio para abrir el diálogo***

El docente y los alumnos que se adentran en el espacio del diálogo, deben estar dispuestos a destruir saberes mal adquiridos o superar aquellos que obstaculizan la

construcción de nuevos saberes. Porque cuando los saberes de uno se enfrentan con los del otro es cuando la estructura que sostiene las certidumbres comienza a tambalear.

Todo aquel que está animado por el espíritu del diálogo, lo hace porque desea saber para interrogar e interrogarse mejor.

“Ante todo es necesario saber plantear los problemas. Y dígase lo que se quiera, en la vida científica los problemas no se plantean por sí mismos. Es precisamente este sentido del problema el que indica el verdadero espíritu científico. Para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico” (Bachelard, 1985, pág. 16).

Demás está decir que no se aprende a elaborar preguntas genuinas y productivas escuchando a otros hacerlas o mirando una lista. “Aprendemos a formular preguntas eficaces y a responder a ellas –como en el caso de cualquier otra habilidad comunicativa– a través de la práctica, a través del compromiso con otros que tengan inquietudes parecidas” (Burbules, 1999, pág. 146).

¿Cuántas clases permanecen en silencio frente a un profesor que espera respuesta a una pregunta mal formulada? ¿Cuántos alumnos no aprueban exámenes porque no entendieron la/s pregunta/s del profesor o porque éste guió, sin proponérselo, el entendimiento del alumno hacia la respuesta incorrecta? ¿Cuántos profesores piensan que sus alumnos no saben nada porque no responden a sus preguntas?

Hacer preguntas no es una tarea sencilla, requiere de toda una batería de conocimientos y habilidades: el inherente a la profesión, el del contenido tratado, así como la didáctica de la asignatura y el de la lingüística.

Durante del desarrollo de una clase las preguntas pueden perseguir los siguientes fines: fijar un propósito, guiar el proceso cognitivo, recuperar un conocimiento previo, centrar la atención o promover el seguimiento cognitivo. Pero nuestro interés no está en fijar nuestra atención en estos tipos de preguntas ya que las mismas son muy limitadas porque admiten una sola respuesta y no abren el espacio para el diálogo.

El tipo de pregunta que propicia la apertura para el diálogo es aquella que plantea un desafío o una crítica al interlocutor. Aquella pregunta que permite trascender la mera respuesta, y lleve a plantearse más preguntas. Aquella que como un ovillo de lana, hebra a hebra se desenreda llegando a mostrar lo que en su interior realmente se esconde; tan minúsculo y por tanto tiempo negado. Aquella pregunta que posea la suficiente fuerza como para hacer tambalear los cimientos sobre los que se asienta la verdad de uno, que

puede no ser la verdad de los otros. Aquella pregunta que deja a la contemplación de todos los que participan en el diálogo lo que en el interior de cada uno se alberga. ¿Y qué mejor que estos tipos de preguntas para ayudarnos a conocer y a hacernos conocer?

Si quisiésemos introducir un tema para abrir el diálogo, ¿por qué no hacerlo como lo hacemos en la vida cotidiana? “Ayer me pasó esto. ¡Qué terrible! ¿Y vos que pensás?”. “¿Terminaste de leer tal libro? ¿Qué te pareció? ¿Por qué?”. O si el tema convocante para el del diálogo fuese “¿Qué hacer con los piqueteros?”, o tal vez “Borges y la realidad nacional”, o “Los estereotipos étnicos, raciales y religioso”, o “El cuidado del medio ambiente”, solo por nombrar algunos, ¿por qué no plantear al interlocutor preguntas que conlleve desafío o crítica? A saber: “¿Por qué creés eso?”, “¿Es eso coherente con lo que dijiste antes?”, “¿Qué deberíamos hacer si lo que dijiste fuera cierto?”, “¿Qué te autoriza a hacer semejante acusación?”.

Quizá esté demás recordar que no sólo el docente pregunta, sino también el estudiante. Si el clima para la confianza y la pregunta franca fue creada, las preguntas del estudiante también deben ser desafiantes o críticas, porque ambos, parafraseando a Vigotsky están en la zona de desarrollo próximo negociando significados y construyendo otros. “Comprender que el que formula una pregunta, puede, a su vez, ser objeto de una pregunta, es la condición que ayuda a crear y a mantener una relación dialógica de respeto y de confianza mutuos” (Burbules, 1999, pág. 131).

Las preguntas son unas de las tantas estrategias que podría utilizar el docente para abrir el diálogo o para transitar con sus alumnos en ese espacio propio de un sistema democrático. Quizás haya otras encerradas tras las paredes de un aula, sólo hace falta abrir las puertas y permitir poder conocerlas.

### ***A manera de cierre: otra forma de inicio***

Partimos concibiendo al diálogo como un acto comunicativo dado en un tiempo y en un espacio que resulten propicios para que docente y estudiantes introduzcan cuestiones que son propias de su raza, de su credo, de su etnia, de su género, en pos de un entendimiento mutuo, de construcción de nuevos significados y de resignificación de significados ya conocidos en un clima de respeto y libertad. Planteamos los condicionantes y somos concientes de ellos. Pero también estamos convencidos de que

dichos condicionantes no determinan de ningún modo la posibilidad de generar el espacio para el diálogo y permitir y permitirse adentrar en él. Habiendo intencionalidad *de* todo es posible. Las preguntas desafiantes o críticas sólo sirvieron para ilustrar el *cómo*. Cada cual conoce la institución, el contexto y los alumnos con quienes trabaja. Por tanto, cada cual ha construido una metodología de trabajo y bien sabe cuál es la propicia para su institución, el contexto en que está inmerso dicha institución y su grupo de alumnos.

Por último quisiéramos decir que generar el espacio para el diálogo y permitir y permitirse adentrar en él conlleva transitar por terreno pedregoso e inseguro. Tal decisión puede traer aparejado una resignificación de la metodología de trabajo, del conocimiento, del sujeto a quien se enseña, de uno mismo, de nuestra visión del mundo. Para muchos, una cuestión amenazante. Pues ¿qué mejor que continuar con viejas prácticas si las mismas no atentan contra nuestras propias seguridades, contra nuestras propias certidumbres?

## INDICE

BACHELARD, G., La formación del espíritu científico, Ed. Siglo XXI, México, 1985.

BURBULES, N., El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1999.

EISNER, E.W., El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa, Paidós Educador, Buenos Aires, 1998.

DEWEY, J., Democracia y Educación, Morata, Madrid, 1997.

DURKHEIM, E., Educación y Sociología, Península, Barcelona, 1996.

FULLAN, M. y HARGREAVES, A., La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1999.

FREIRE, P., Pedagogía del oprimido, Siglo XXI, Argentina, 1985.

FOUCAULT, M., Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión, Siglo XXI, México, 1988.

PERKINS, D., La escuela inteligente, Gedisa Editorial, Barcelona, 1997.

WADE, S.E y ARMBRUSTER, B.B., Learning from text (informe técnico), Champaign, IL: Center for the Study of Reading, 1990.