

**La conversación significativa en el aula: ritual para convivir y amar**

**Trabajo de grado para optar por el título de maestría en Educación**

**Wendi Yolany López Duque**

**Tutora de Investigación**

**Lucila Lobato Osorio**

**Universidad Icesi**

**Maestría en Educación**

**Santiago de Cali**

**Noviembre de 2021**

## Dedicatoria

### **Mi inspiración: ellas y ellos, los que están viviendo y se preguntan**

Llevo tres años siendo coordinadora de un Centro de escritura y dos como profesora joven y recién graduada, lo que en la academia suele tener un peso directo en tu credibilidad, pero también resulta ser un umbral de posibilidades (de suma responsabilidad) en cuanto a la cercanía y relación con los estudiantes. Por tales cargos, tengo en el corazón de mi experiencia profesional, al aprendizaje entre pares, metodología que no dudo en considerar potente, efectiva y valiosa, porque lo que sucede en medio de una tutoría, cuando dos se encuentran a conversar, es lo más cercano que he visto a aprender desde el afecto y el cuidado.

Allí, en el Centro LEO (lectura, Escritura y Oralidad) de la Universidad Icesi, presencié las conversaciones más genuinas y honestas, alrededor de problemas de comunicación, escritura, o de la vida académica misma. Observé por periodos largos de tiempo y fascinación cómo cada encuentro era distinto, algunas veces funcionaba y otras no tanto, pero siempre resultaba ser valioso para aprender, en tanto que surgían reflexiones propias sobre cómo solucionar un asunto, críticas únicas al sistema educativo y consejos creativos de quien ya ha pasado por una situación; es decir, trabajo interdisciplinar y metacognitivo en vivo. Además, pude notar como el adagio de “dos cabezas piensan más que una” es cierto y que a veces una conversación logra dar esperanza cuando se siente que todo se ha perdido; la atenta escucha y el compromiso de la presencia son en este lugar un ritual, la única manera de construir relación efectiva y en pro de ayudar, así sea por un corto espacio de tiempo.

Por otro lado, me gustaría mencionar que también estos cargos me permitieron tener el placer y honor de conversar con diversos estudiantes y profesores, de escucharles atentamente y aprenderles. Por ello, recordaré dos de las frases que me invitaron a entender cómo ambas partes

se reclaman tiempo, cercanía, confianza y disposición. La primera fue dicha por uno de los monitores más comprometidos del centro de escritura, estudiante brillante de psicología y ciencia política: “tengo profesores que son tremendas eminencias en su campo, pero con los que no se puede conversar. Ellos van a dictar su clase y no sabes más de ellos”. La segunda se la escuche a un profesor comprometido y preocupado: “no quiero ser el profesor aburrido, les pondré a hacer un podcast, están de moda y me permitirá escucharles”.

Afirmaré así que mi interés por la conversación surgió tras notar cómo los acercamientos horizontales facilitan el aprendizaje, tras sentir, también, que he aprendido de quienes se abren a dejar transcurrir el tiempo para escuchar, o de aquellos que tienen la maestría de pronunciar frases generosas y memorables, que van de su corazón al corazón de quien les atiende. Soy una profe que piensa la conversación porque ama aprender, se siente fascinada por el escuchar y “perder su tiempo entre voces, silencios y ruidos”, pero también porque creo que la profesión docente permite ir en contra de la corriente, del orden natural de las cosas, no se trata de una tarea técnica o mecánica, con recetas que estén de moda o nos hagan parecer más divertidos, sino de una que implica relación y ver el mundo mediante el relato del otro.

Por todo lo anterior, quiero dedicar este trabajo de grado a los monitores del Centro LEO y a los profesores de la Universidad Icesi con quienes he tenido el gusto de conversar, a ustedes a quienes considero mis amigos, mi comunidad, un eterno agradecimiento y una invitación a seguir conversando en cualquier momento de la vida.

## **Agradecimientos**

Esta tesis es posible gracias a las conversaciones cortas y tendidas, superficiales y profundas que he tenido en la vida y que han sido realmente formadoras con desconocidos (as), que generosamente comparten su sabiduría en una sala de espera, y amistades más cercanas que me hablan al corazón. Ahora bien, todo lo que aquí pueda escribir sobre educación es gracias, en primer lugar, a Rocío Gómez y Julián González, porque son quienes me enseñaron este camino y me motivaron, con su ejemplo, a transitarlo creativa y amorosamente, y, en segundo lugar, a todos y todas las profesoras que he conocido en Icesi. De manera especial quiero agradecer a quienes me dictaron clases en la maestría, incluidos mis compañeros y compañeras, cada conversación con ustedes dentro y fuera del aula (incluida la de Zoom) fue una oportunidad única y valiosa para seguirme convenciendo de que el oficio docente es digno y valiente. También, quiero agradecer a Ana Lucía Paz y Hoover Delgado por su respaldo y la labor linda que tienen de consolidar la Escuela de Ciencias de la Educación; a las profesoras del seminario de Pedagogías Feministas de la Universidad Icesi, por invitarme a un lugar seguro en la academia, en el que con inteligencia, rigor y sensibilidad se reflexiona por la mejor manera de cuidar a los y las estudiantes; a Óscar Ortega, Angélica Burbano y Adolfo Abadía, porque son genuinamente alegría y amor por lo que hacen. Gracias a los profesores que me permitieron entrevistarles, por su tiempo y honestidad. Asimismo, un renglón especial de gratitud a Lucila Lobato, la mejor tutora que alguien como yo podría tener, cada retroalimentación fue una conversación iluminadora sobre la vida, la investigación y la escritura. Gracias a mi querida Diana Collazos, por su apoyo incondicional con la lectura de este documento, su atenta escucha e interlocución potente.

Por último, gratitud infinita a mis amistades y familia, sin su apoyo, afecto y motivación, nada sería posible. Johana y Daniel, gracias por cada viernes de complicidad con el lenguaje. Laura y Kelly, ustedes son mis amigas sororas. Diana y Yura, gracias por esperarme para conversar tras entregar la tesis y enviarme chats de amor cuando más lo necesitaba. Gracias, también a Papunga y Salo por conversar conmigo sobre los misterios de la vida. A mi querida Gise por su amistad sensata, amable y humana. Gracias a los monitores del Centro LEO por ser mi inspiración diaria, estarán siempre en mi corazón. Gracias infinitas a mis estudiantes de COE 1 por enseñarme que amar y cuidar en las aulas es un compromiso para toda la vida. Y, por último, gracias a mi familia que con amor me cuida, permite ser y pensar. Mamá, abuela y prima, ustedes son mi lugar favorito para conversar, soñar e imaginar.

# Contenido

Resumen .....	9
1. Introducción .....	10
2. Justificación: ¿Por qué la conversación en el aula? .....	11
3. Objetivos .....	15
4. Fundamentación teórica sobre la conversación en el aula .....	16
4.1 Definición de la conversación: entre su estructura formal y ritual .....	16
4.1.1. La conversación desde la perspectiva de géneros discursivos .....	18
4.1.2. La conversación como competencia de comunicación .....	21
4.1.3 La conversación como ritual socializador .....	23
4.2. Características de la conversación .....	25
4.3 La conversación en el aula: algunas de sus funciones y beneficios .....	34
5. Metodología: conversar con profesores acerca de las Aulas Abiertas en la Universidad Icesi.....	41
5.1 Contexto: Aulas abiertas en Icesi.....	43
5.2 Creación y función de las aulas abiertas, desde la perspectiva de los profesores.....	51
5.3 Análisis de las entrevistas: de las Aulas Abiertas a las aulas en general .....	54
5.3.1. Relación de cada docente con el concepto de conversación en el aula.....	55
5.3.2. Razones y objetivos para conversar en las Aulas Abiertas .....	62
5.3.3. Aprendizajes a partir de la experiencia de las Aulas Abiertas .....	72
5.3.4. Estrategias para llevar a cabo la conversación .....	77
5.4 A modo de conclusión: vínculo de cuidado entre docentes y estudiantes .....	85
6. Propuesta de Conversación Significativa: Un ritual para convivir y amar en el aula....	87
6.1 La importancia del ritual para crear sentido de comunidad .....	88

6.2 El amor y la esperanza: un motivo para conversar .....	92
7. Conclusiones para quien desee conversar en las aulas.....	96
8. Bibliografía.....	100
9. Hemerografía.....	102

## Lista de tablas

Tabla 1. Prácticas discursivas conversacionales.....	20
Tabla 2. El texto dialogal conversacional y sus principales géneros.....	20
Tabla 3. Diferencias entre la conversación espontánea y la formal.....	25
Tabla 4. Principales diferencias entre el diálogo y la conversación .....	25
Tabla 5. Características de los textos dialogales- conversacionales.....	28
Tabla 6. Características de la conversación, a partir del proceso que demanda el desarrollo de la competencia conversacional.....	31

## Lista de ilustraciones

<b>Ilustración 1.</b> Invitación por parte de la Facultad de Derecho y Ciencias sociales y la Escuela Ciencias de la Educación a los espacios de Aulas Abiertas.....	45
<b>Ilustración 2.</b> Invitación por parte de la Facultad de Derecho y Ciencias sociales y la Escuela Ciencias de la Educación a los espacios de Aulas Abiertas.....	45
<b>Ilustración 3.</b> Agenda de la semana: diálogos académicos de la Facultad Ciencias Administrativas y Económicas .....	46
<b>Ilustración 4.</b> Invitación al diálogo acerca la salud mental de los colombianos.....	47
<b>Ilustración 5.</b> Invitación a la iniciativa de los Escuchatorios .....	47
<b>Ilustración 6.</b> Esta Aula Abierta sobre los medios de comunicación.....	47
<b>Ilustración 7.</b> Invitación a Aula Abierta con líderes comunitarios de la ciudad .....	47
<b>Ilustración 8.</b> Ejemplo de Aulas Abiertas con invitados del extranjero.....	48
<b>Ilustración 9.</b> Aula abierta sin necesidad de inscripción.....	48
<b>Ilustración 10.</b> Las Aulas abiertas como espacios de catarsis colectiva.....	49
<b>Ilustración 11.</b> Espacio de conversación liderado por Bienestar Universitario .....	49
<b>Ilustración 12.</b> Invitación del grupo estudiantil de Antropología.....	49
<b>Ilustración 13.</b> Aula Abierta en Radio Samán.....	49
<b>Ilustración 14.</b> Un diálogo que nos une. Evento institucional.....	50
<b>Ilustración 15.</b> Comunicado emitido por el Consejo Estudiantil .....	51
<b>Ilustración 16.</b> Carta profesores de la Universidad .....	51
<b>Ilustración 17.</b> Invitación del programa de Psicología a sus aulas abiertas .....	53
<b>Ilustración 18.</b> Invitación del programa de Psicología a sus aulas abiertas .....	53



## Resumen

El propósito de esta investigación es presentar la conversación significativa como una estrategia pedagógica útil para la creación de vínculos genuinos de cuidado y convivencia en el aula, entre docentes y estudiantes. Esto, a partir de un análisis a la experiencia que tuvieron ocho profesores/as de la Universidad Icesi al realizar Aulas Abiertas, durante la coyuntura de paro estudiantil y crisis social de abril de 2021 en Cali, Colombia. A partir de sus relatos se puede concluir que conversar les permitió un reconocimiento (especialmente de las emociones y situaciones particulares) de sus estudiantes, lo que trajo consigo contar con información suficiente para mejorar las disposiciones del aula y la gestión de algunas estrategias que potenciaran los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como resultado se proponen una serie de principios para docentes que deseen incluir la conversación significativa en el aula, como un ritual que trasciende el intercambio de información y propicia un encuentro de las diferencias, asumido con perspectiva ética y reflexiva.

*Palabras clave: conversación, conversación en el aula, convivencia, ética, estrategia pedagógica.*

## **1. Introducción**

El oficio docente exige una constante reflexión y adecuación de las estrategias para favorecer el aprendizaje, por ello, este trabajo presentará a la conversación significativa, como un enfoque pedagógico que permite conocer a los estudiantes, generar un vínculo con ellos y a partir del mismo obtener información valiosa para crear o mejorar prácticas en pro del cuidado y la convivencia dentro y fuera del aula.

Por lo anterior, el primer capítulo de este documento exhibe una fundamentación teórica acerca de la conversación, que la define, la ubica como género discursivo y competencia de comunicación, que puede ser entendida, además, como un ritual, es decir, como una dinámica de interacciones que puede construirse de acuerdo con cada contexto de aula, y, como una estrategia efectiva para favorecer disposiciones capaces de crear vínculos entre docentes y estudiantes.

En un segundo capítulo, analizamos una serie de entrevistas acerca de cómo un grupo de profesores de la Universidad Icesi incluyó a la conversación en el aula, durante una coyuntura de crisis específica, a fin de conocer qué tipos de aprendizajes les dejó dicha experiencia. En consecuencia, el tercer capítulo presentará una definición de lo que conversar significativamente en el aula implica.

Por su parte, el último capítulo expone algunos principios para los y las docentes que deseen incorporar la conversación significativa en sus aulas y hace una invitación a que este enfoque pedagógico se considere en las aulas colombianas, en vista de que conversar puede ayudarnos a mejorar nuestra comprensión de lo que es convivir en medio de nuestras diferencias y conflictos.

## 2. Justificación: ¿Por qué la conversación en el aula?

*“Si continúa incrementándose la interacción remota digital, los encuentros cara a cara serán cada día más apreciados, emocionantes y relevantes. Valoraremos todavía más la oportunidad rara de estar cara a cara, tocarnos, olerlos y «sentirnos más unidos». Quizá haya menos ocasiones, pero serán mucho más trascendentes. (Y no estoy banalizando la temperatura de los intercambios orales por la red...)”*

*(Cassany, 2021, p.78).*

La presente investigación es sobre la conversación y su valor pedagógico, debido a que estamos en un punto de inflexión para la sociedad y, por ende, para la educación, que debe ser asumido de manera reflexiva y ética. Por un lado, encontramos que la tecnología está presente en todos los ámbitos, y, por el otro, una preocupación creciente por el manejo o gestión de las emociones en el aula, puesto que, ante escenarios de crisis, como la pandemia, las incertidumbres y tensiones sociales de los sujetos les lleva a presentarse como vulnerables, incluso, dentro de los propios procesos de enseñanza -aprendizaje. A continuación, ampliamos estas ideas, a fin de proponer a la conversación como un mecanismo para reconocer a los estudiantes y junto con ellos construir caminos de convivencia y libre expresión.

Frente al primer escenario encontramos como la educación virtual o remota en Colombia se convirtió en una realidad tras la pandemia de Covid 19, que, pese a los traumatismos iniciales y las deficiencias (de formación docente y cobertura de internet, por ejemplo) que se tiene para implementarla de la mejor manera, resultó ser ampliamente aceptada e incluso preferida, sobre todo, por estudiantes universitarios. ¿Por qué?: algunas de sus respuestas son que, pese a la reducción de interacción con sus pares, esta manera permite un manejo del tiempo distinto, que, al parecer, prefieren. Cabe anotar que no se trata de una idea generalizada, pero si ampliamente expuesta. Al respecto, esta tesis no responderá a dichas inquietudes, pero sí se cuestiona, entonces, por la labor que tienen los docentes de comunicarse de manera efectiva, segura y significativa con sus alumnos/as interconectados/as, con conflictos globales y herramientas tecnológicas a la mano

que pareciera aceleran el aprendizaje, pero que también facilitan o impiden a las conversaciones. Asimismo, se preocupa por la importancia de que estas últimas no terminen desplazadas del acto educativo, que es ante todo una interacción social, que, a pesar de no estar libre de tensiones, pretende formar a quienes impactan el mundo y buscan soluciones a sus problemas de manera conjunta y compleja.

Por otro lado, lo que se observa es una emergente preocupación por las emociones en el aula y por la gestión de estas. Además de una evidente realidad: los problemas sociales se cuelan en las aulas y permean los procesos de enseñanza aprendizaje, tal como sucedió durante la coyuntura del primer paro académico en la Universidad Icesi, en abril de 2021, durante un estallido social que generó crisis de orden público en la ciudad de Cali. Y demostró cómo, por ejemplo, el miedo puede ser una emoción colectiva que toque a la puerta de los estudiantes, para revelarles complejidades, que pueden, a su vez, convertírseles en conflictos. ¿Cómo poder implementar estrategias para la contención o gestión de estas realidades?

Para intentar responder dicha pregunta, retomaremos a Skliar (2009), quien en su texto *Del estar-juntos en educación*, afirma que la crisis de convivencia es también una de la conversación. Asegura que solemos tomar a la ligera las diferencias y evitar, así, un reconocimiento genuino del otro. Tal reconocimiento se da mediante una atenta escucha de su historia de vida y la expresión propia de las vulnerabilidades; muestra una inclusión efectiva de “lo diverso” dentro de las instituciones, y no solo de una aceptación de ello. En otras palabras, él propone partir del reconocimiento consciente de que convivir implica dejarse afectar por el otro para así proponer estrategias que nos permitan mirarnos a los ojos. Además, sugiere que los y las docentes deben asumir la tarea de diseñarlas y cumplirlas.

Es por todo lo anterior, que esta investigación busca mostrar que la conversación, entendida como un ritual, como una interacción con formas y contextos determinados, es una oportunidad pedagógica para asumir el desafío de la convivencia ante la creciente comunicación virtual de manera creativa y capaz de generar vínculos. En ese sentido, en el capítulo dos se presentará, mediante una metodología cualitativa usando la técnica de la entrevista, cómo profesores y educandos de una misma institución llegan a llorar en clase, a entrar en tensión profunda y a sentir, incluso, miedo, angustia y una necesidad de reclamar a gritos atención y cuidado.

En perspectiva, ¿cómo reconocer esos sentires y diferencias presentes en el aula para poder gestionarles y decidir mejor?, ¿cómo asumir una docencia reflexiva que permita promover la convivencia en el aula y/o procesos de aprendizaje en los que la tecnología no se convierta en una herramienta salvadora que lo resuelve todo, pero si en una facilitadora de encuentros con sentido? Preguntas como estas, nos guiaron a la idea de que la conversación significativa, es decir aquella que demanda atención y cuidado por la vida del otro, es una manera efectiva para favorecer la creación de vínculos afectivos y de cuidado en el aula, la convivencia, la reflexión ética y el desarrollo o fortalecimiento de competencias comunicativas.

Cabe anotar que la conversación es ante todo un acto espontáneo e interactivo, por tanto, es una estrategia de comunicación en sí misma. Así, su alcance depende de su implementación; pues, habrá situaciones en las que se emplee solo para conocerse, otras para debatir, y unas más para pensar colectivamente. Pero, cualquiera que sea el caso, no dejan de ser todas acciones necesarias y urgentes en distintos niveles que requerirán la formación del docente en competencias comunicativas, y, especialmente, en una disposición y apertura a la diversidad del aula y a las perspectivas éticas que ello reclama. Puesto que, hoy en día, atender, escuchar y hablar de manera sincera parece ser una competencia de altísimo nivel; un imposible, que, de ser recuperado de

manera consciente podría encontrarnos a nosotros mismos y nuestras comunidades. Tal como lo menciona Turkle (2019) en su libro *En defensa de la conversación. El poder de la conversación en la era digital*:

Ahora estamos listos para recuperar nuestra atención: para la soledad, para la amistad, para la sociedad. [...] Este es nuestro momento para mejorar las oportunidades que se nos presentan, este es nuestro reto: reconocer las consecuencias no deseadas de las tecnologías a las que somos vulnerables y confiar en la resiliencia que nos caracteriza como seres humanos. Tenemos tiempo para realizar las correcciones necesarias. Y para recordar quiénes somos: criaturas con historias, con una psicología profunda y con relaciones complejas. Criaturas de conversaciones toscas, arriesgadas y cara a cara (p.465-466).

En conclusión, esta investigación parte del hecho de que como seres humanos podemos sentir emociones por y con los demás. En esto radica la importancia de conversar para la vida y aprender a hacerlo dentro de las aulas; que deberían convertirse en un espacio seguro con docentes reflexivos, capaces de entender la importancia de escuchar y preguntar adecuadamente a sus estudiante. La conversación significativa en el aula permitiría que los docentes puedan conocer a sus estudiantes, y, en consecuencia, generar vínculos; encontrar en un mismo umbral visiones distintas del mundo para comprender y asumir, también, mejores y distintas perspectivas.

### **3. Objetivos**

#### **3.1 Objetivo general**

Proponer principios para la incorporación de la conversación significativa en el aula, a fin de establecer que mediante esta se propicia la creación de vínculos de cuidado y convivencia entre docentes y estudiantes.

#### **3.2 Objetivos específicos**

1. Presentar la definición, caracterización y funciones de la conversación, desde diferentes perspectivas teóricas.
2. Analizar las experiencias de conversación que tuvieron los profesores de la Universidad Icesi con sus estudiantes durante la estrategia de Aulas Abiertas, a fin de establecer su valor pedagógico.
3. Formular a la conversación significativa en el aula como una propuesta pedagógica que propicia el reconocimiento del estudiante y la creación de vínculos de cuidado y convivencia en el aula.

## **4. Fundamentación teórica sobre la conversación en el aula**

*“En la conversación las personas nos constituimos como seres sociales, construimos nuestras identidades y damos sentido al mundo que nos rodea”*  
(Tusón, 2002, p.134).

El presente capítulo pretende servir para ubicar al lector en las definiciones, características y maneras de llevar al aula la conversación, que fueron revisadas, especialmente, en artículos publicados en revistas del área de ciencias de la educación y sociología, pero que, por el objeto de estudio en mención se remitían, sobre todo, a la lingüística, etnometodología y/o etnografía de la comunicación. Por tanto, en este capítulo, en primer lugar, se plantean tres tipos de perspectivas para comprender su definición: la conversación como un género discursivo, como un ritual socializador y como competencia de comunicación. En segundo lugar, se exponen las principales características de la conversación, según las perspectivas mencionadas. Y, en tercer lugar, se presentan algunas experiencias de inclusión de la conversación en el aula, para reafirmar la importancia de que sea un proceso mediado por los y las docentes.

### **4.1 Definición de la conversación: entre su estructura formal y ritual**

Las definiciones sobre la conversación pueden ser muy diversas, entendiendo que esta es la forma prototípica en que se manifiestan las lenguas y el modo universal del uso lingüístico, tal como lo señala Tusón (2002). Sin embargo, esta filóloga y profesora española también sostiene que el análisis de la conversación puede darse desde distintas disciplinas, y a partir de dos dimensiones: su estructura formal y su sentido ritual. Para ella, la conversación es una forma de acción entre individuos (interacción) que se caracteriza por utilizar los códigos lingüísticos junto con los códigos no verbales que acompañan a la palabra; por tanto, su análisis implica considerar su estructura formal y su sentido ritual, propuesto por Goffman en 1995. Asimismo, señala que los



estudios sobre la conversación son recientes y, además, provienen de distintas disciplinas como la sociología (etnometodología, interaccionismo simbólico), antropología (etnografía de la comunicación), filosofía, aunque no estrictamente de la lingüística. Esto debido a que hasta la primera mitad del siglo XX no se consideraba posible analizar la conversación. Según ella, fue hacia los años sesenta y setenta que cobró mayor interés, cuando:

estudiosos procedentes de la sociología, como Goffman (1959, 1964) o Garfinkel (1964, 1967); de la antropología, como Gumperz & Hymes (1964, 1972); de la filosofía, como Austin (1962), Searle (1964, 1969) y Grice (publicado en 1975 pero conocido desde mediados de los sesenta) ponen de manifiesto el interés de estudiar los usos lingüísticos cotidianos de forma sistemática, como parte esencial para entender el comportamiento de las personas y el funcionamiento de la vida social y cultural, así como para comprender cómo funciona la creación de sentido y la interpretación (Tusón, 2002, p.134).

En relación con lo anterior, esta investigación definirá lo que sería la conversación significativa en el aula, comprendiendo sus dos dimensiones (aunque enfatizando en su sentido ritual) a fin de mostrar la posibilidad que tiene de ser incorporada en procesos pedagógicos que favorezcan la convivencia. Para alcanzarlo, empecemos por repasar la etimología de la palabra conversar y algunas de las definiciones más aceptadas que se tienen de este concepto.

(...) el término conversar procede del latín *conversari*, que significa: "convivir". Dicho término está formado por *cum*= "con", y *versare*= "da vueltas". El Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española (2001), ofrece varias definiciones de la voz conversar, *verbi gracia*: "hablar una o varias personas con una u otras. Vivir, habitar en compañía de otros. Tratar, comunicar y tener amistad unas personas con otras" (Corredor & Romero, 2010, pp. 95-96).

Remitirnos al origen de la palabra *conversación* permite visionar aulas en las que sea posible, en efecto, conversar para convivir (con las diferencias) y “dar vueltas” (alrededor del saber y/o las relaciones sociales, por ejemplo). Puesto que, en la educación las certezas y/o únicas vías de acceso al conocimiento no convienen tanto como la posibilidad de perderse en él y reconstruir constantemente los sentidos. Aunque ello demande tiempo y el desarrollo de pedagogías y didácticas creativas e interactivas que acerquen a los estudiantes, les permitirán hablar y disponerse a aprender incluyendo sus cuerpos y emociones.

#### **4.1.1. La conversación desde la perspectiva de géneros discursivos**

La educación formal se caracteriza, hasta el momento, por ser una actividad social que sucede de manera cotidiana y gracias a la relación docente-estudiante-institución, por tanto, conviene revisar la definición de nuestro objeto de estudio, propuesta por Calsamiglia & Tusón (2002):

Entendemos la conversación espontánea como la forma primera, primaria y universal de realización de la oralidad (Tusón, 1995); como la forma más característica en que las personas se relacionan y llevan a cabo sus actividades cotidianas como seres sociales; como una forma de acción social; como protogénero o prototipo del que derivan todas las demás formas de realización discursiva (p. 32).

A partir de lo anterior, se infiere la importancia y presencia de la conversación en los distintos ámbitos sociales, así como la existencia de posibles marcos de referencias para llevarla a cabo. A propósito de ello, Tusón (2002) advierte una lista de prácticas discursivas conversacionales, incluida la interacción en el aula, con el fin de proponer que estas puedan ser estudiadas desde la perspectiva de lo que se dice y lo que se hace con lo que se dice.

Tabla 1. Prácticas discursivas conversacionales.

Ámbito	Práctica Discursiva
Administrativo	Interacciones en las ventanillas
Jurídico	Interrogatorios, juicios
Político	Debates, reuniones, congresos
Periodístico	Entrevistas, debates, tertulias
Literario	Representaciones teatrales, diálogos en relatos o novelas
Científico	Debates, reuniones científicas
Médico	Visitas médicas, reuniones clínicas
Académico	Interacción en el aula

Nota: tabla tomada de (Tusón, 2002, p.149).

En esta misma dirección, encontramos la distinción de Álvarez (2001), que puede ser útil para la enseñanza de la conversación en el aula, a partir de la exposición a diferentes referentes del género dialogal conversacional que pueda hacerse a los estudiantes, a la vez que se les comparten diferentes productos culturales:

Tabla 5. El texto dialogal conversacional y sus principales géneros.

Tipo de texto o práctica	Género discursivo
<b>Dialogal- conversacional</b>	Conversación espontánea Conversación planificada o formal Diálogo en la novela Diálogo teatral Diálogo cinematográfico Debate Tertulia Entrevista Conferencia Reunión Coloquio Mesa redonda

Nota: tabla tomada de (Álvarez, 2001, p. 37).

En este orden de ideas, la postura de Mignolo (1987), en su texto *Diálogo y conversación*, permite entender que las interacciones orales pueden ser pensadas desde la perspectiva de géneros discursivos de Bajtín. Según él, pese a que las conversaciones espontáneas no suelen grabarse o conservarse, sí son la base o inspiración para la construcción de diálogos (en obras literarias, por ejemplo), es decir, de géneros secundarios (por ser textos escritos), que permiten la conservación y transmisión cultural. Por tanto, su hipótesis acerca de la conversación es la siguiente:

H1. La actividad conversacional es la actividad que consiste en producir enunciados individuales inscritos en un marco discursivo, y que es identificada por los participantes -en el uso de la lengua- y como un tipo discursivo que se designa por el nombre de conversación (Mignolo, 1987, p. 13).

La anterior implica que: 1) la actividad conversacional es local, identificada por la oralidad en la co-presencia de los interlocutores y por el intercambio de turnos; 2) los marcos discursivos son aquel cuerpo de conocimientos, en constante transformación debido a la práctica misma y al cambio de idea que tenemos de ella.

Para elaborar su propuesta este autor asumió la definición de Levinson (1983) sobre la conversación y algunas de sus características: a) presupone la oralidad, aunque no todo intercambio por medio de la palabra será una conversación; b) necesita de la simetría de los papeles (o roles) sociales de los interlocutores; c) implica el intercambio de turnos; d) es un proceso enmarcado entre un comienzo y un final, una apertura y un cierre; e) exige menos la coherencia que la conexidad, a diferencia de otras formas de interacción oral con intercambio de turnos; f) está regulada en el nivel cognoscitivo por máximas y por principios, es decir, que presupone un conjunto de expectativas generado por un cuerpo de conocimientos vigentes y relacionados con el

género discursivo en el que se encuentra enmarcada la interacción verbal (Mignolo, 1987, pp. 12-13).

Mignolo señala, entonces, que, por las particularidades propias de este género primario, como la existencia de marcos discursivos, una conversación es también un tipo de registro material, que, al ser grabado para su análisis, conserva “lo dicho, aunque no el decir (Ricoeur, 1971). El escenario físico y el contexto pasional que forman parte de la “conversación institucional” no son registrados por la escritura o el magnetófono” (Mignolo, 1987, p. 15). Comprender lo anterior implica aceptar que las conversaciones que suceden en el aula tienen, en efecto, un carácter pasional (que nosotros entendemos como ritual) que, aunque no se registre, conviene analizar y enseñar a leer, puesto que significa estudiar lo que se dice y lo que se hace con lo que se dicen, lo que se toman de la cultura y lo que se le suman a la misma, los marcos discursivos.

En otras palabras, la conversación entendida desde la perspectiva de géneros discursivos nos aporta el reconocimiento de que aquellas interacciones que sucede en el aula tienen un valor en si mismas en tanto que le exigen al estudiante reforzar aprendizajes que ya tiene consolidados y construir con los mismos algunos nuevos, esto, gracias a que las conversaciones tienen una dimensión local, pasional y cultural que pertenecen al cuerpo de conocimientos de una comunidad discursiva.

#### **4.1.2. La conversación como competencia de comunicación**

A partir de las definiciones mencionadas, conviene volver a Tusón (2002), quien afirma que para realizar una adecuada interpretación de la estructura conversacional es necesario que sus participantes lleven a cabo un proceso de inferencia o, en palabras de Gumperz, indicios de contextualización:

Uso el término “contextualización” para referirme al uso que hablantes y oyentes hacen de los signos verbales y no verbales para relacionar lo que se dice en cualquier momento y en cualquier lugar con el conocimiento adquirido a través de la experiencia del pasado, con el fin de recuperar las presuposiciones sobre las que se tienen que basar para mantener su involucración en la conversación y evaluar las intenciones que se pretenden comunicar (Gumperz, 1992,p. 230 citado en Tusón, 2002, p. 138).

Tal necesidad de inferir conlleva a entender que conversar es una competencia que se desarrolla en el tiempo, pues implica aprender reglas y saber leerlas según un determinado contexto. En ese sentido, Pascual (2012) advierte que “la competencia conversacional está incluida en la más amplia competencia comunicativa. Este concepto, introducido por Hymes (1971) [...] se basa en que comunicar no significa únicamente producir enunciados gramaticalmente correctos, sino que, además, tienen que ser social y culturalmente adecuados” (pág.10). Asimismo, señala que, por tanto, esta competencia “exige de los participantes, por un lado, capacidad cognitiva para producir y comprender de forma inmediata enunciados lingüísticos y, por otro, capacidad interactiva para negociar con los interlocutores la construcción mutua del discurso (García, 2005, p.1, citado en Pascual, 2012, p.10).

En su texto *El arte de conversar*, Schulz von Thun (2012), dirá en este mismo sentido que la comunicación no se acaba con el hecho de que alguien diga algo y que el otro lo reciba, debido a que “el receptor reacciona, convirtiéndose a su vez en emisor, y viceversa, y los dos se influyen de manera recíproca. Hablamos de la interacción” (p.95). A partir de esta noción de interacción y la necesaria reciprocidad del acto comunicativo, donde no solo importa el mensaje, la definición de la conversación como un ritual socializador, nos permitirá entender que los estudiantes no solo

deben comprender la dimensión lingüística y comunicativa del mensaje, sino también sus implícitos e intenciones de relación.

#### **4.1.3 La conversación como ritual socializador**

Avanzando en nuestra comprensión de la definición del objeto de estudio, Rubio (2018) menciona que la conversación es socializadora, puesto que “su función no es la de comunicar un contenido proposicional nuevo, sino la de acatar con las normas de cooperación que rigen el ritual interactivo” (Cots, 1990 citado en Rubio, 2018, p.162). Asimismo, Villota (1997), propone, desde la etnometodología, la necesidad de analizar las interacciones verbales, debido a que permiten la comprensión de la acción social, de la acción cognitiva y la comunicación. Sin embargo, señala que conviene distinguir a la conversación, del diálogo y la negociación:

En la conversación la función referencial está subordinada al aspecto fáctico y expresivo, en el sentido de los rituales, el humor, que muestran el arte de conversar, se busca más la socialización, que la información en el caso estricto del sentido compartido. Se busca así un compromiso y no un consenso total. En cambio, el diálogo sitúa a los participantes en posición de reciprocidad que conduce a manifestaciones más compartidas. En cierto sentido, es por esto por lo que se considera el diálogo como estrategia más próxima a la interacción y a la situación original de significación. Constituye un modelo de relación social no violento al compartir la palabra con cualquier tipo de acuerdo y en consecuencia exige en un alto grado la negociación (p. 47).

Mencionar la diferenciación entre conversación y diálogo resulta sustancial para nuestra indagación, no solo porque es un debate teórico vigente sino porque es clave entender que, ante la necesidad que tiene la sociedad de aprender a dialogar -es decir, de sentar unas bases para llegar a

acuerdos y tener fines en común- se hace imprescindible aprender, antes que nada, a estar en presencia con otros y escucharles con una conciencia clara de la diversidad. Porque, si bien los diálogos estructurados son importantes y deben existir, así como los debates orales, que tienen tanta fuerza en algunos contextos universitarios, por ejemplo, también requerimos de espacios en las aulas, en los que las ideas no tengan espíritu de competencia o negociación, sino de presencia, de convivencia, de curiosidad, de cuidado, de conversación ritual.

La conversación como ritual para la socialización implica, entonces, la construcción de escenarios en los que se atienda la condición humana y sus distintas maneras de hacer presencia, no importando si hay un fin o no. La coexistencia puede favorecer el reconocimiento de nuestras diversas maneras de habitar y entender el mundo, desde cada voz, cuerpo y performance. En este orden de ideas, Álvarez (2001) define a la conversación como una actividad principalmente lúdica, que no tiene un fin trascendente y goza de un alto grado de libertad, en comparación con el diálogo (p.26); su planteamiento está acompañado de una diferenciación entre conversación espontánea y planificada (ver Tabla 3), así como la de diálogo y conversación (ver Tabla 4), que conviene revisar para identificar cuando se está o no conversando de manera espontánea y cuando se hace necesario planificar intervenciones conversacionales en el aula.

Tabla 36. Diferencias entre la conversación espontánea y la formal.

Conversación espontánea	Ambos registros se diferencian principalmente por la situación o contexto y por la intencionalidad.	Conversación planificada
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeto de los turnos de habla</li> <li>+ Interrupciones</li> <li>+ Solapamientos más largos</li> <li>+ Rapidez de habla</li> <li>+ Redundancia léxica</li> <li>+ Vulgarismos</li> <li>+ Coletillas</li> <li>+ Apoyaturas</li> <li>+ Comodines</li> <li>+ Rellenos</li> <li>+ Anacolutos y rupturas sintácticas</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Respeto por los turnos de habla</li> <li>- Interrupciones</li> <li>- Solapamientos de menor duración</li> <li>+ Pausas para hablar</li> <li>+ Precisión léxica</li> <li>+ Tecnicismos</li> <li>- Coletillas</li> <li>- Apoyaturas</li> <li>- Comodines</li> <li>- Rellenos</li> <li>- Anacolutos y rupturas sintácticas</li> </ul>

Nota: tabla tomada de (Álvarez, 2001, p.23)



Tabla 7. Principales diferencias entre el diálogo y la conversación.

Diálogo (planificado)	Conversación (coloquial)
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Tema señalado</li> <li>○ Al servicio de una finalidad</li> <li>○ Tono formal</li> <li>○ Pretende conseguir una avenencia</li> <li>○ Igualdad o jerarquía. Roles definidos</li> <li>○ Mayor normatividad</li> <li>○ Alternancia de turnos predeterminada</li> <li>○ Uso frecuente de deícticos personales, espaciales y temporales</li> <li>○ Índices de dirección al receptor</li> <li>○ Uso frecuente de la función fáctica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Se planifica sobre la marcha</li> <li>○ Oral, coloquial, familiar, inmediato, cooperativo</li> <li>○ Tono informal</li> <li>○ Forma básica de la comunicación</li> <li>○ Actividad lúdica</li> <li>○ Igualdad</li> <li>○ Mayor libertad</li> <li>○ Frecuencia de la redundancia</li> <li>○ Aquí, ahora y ante ti</li> <li>○ Alternancia de turnos no predeterminada</li> <li>○ Resultado de la combinación de intercambios</li> </ul>

Nota: Tabla tomada de (Álvarez, 2001, p.26).

## 4.2. Características de la conversación

Los apartados anteriores sugieren que la conversación es una forma primaria de interacción social que sucede en distintos ámbitos, permite la transmisión de saberes y la socialización, por tanto, la educación puede encargarse de enseñar la competencia conversacional, teniendo en cuenta la complejidad de sus distintas dimensiones. Al respecto, en este apartado mencionaremos los rasgos claves para identificar cuándo se está conversando en el aula o que acciones deberían tomarse para poder hacerlo. Empezaremos con las catorce características propuestas por Sacks, Schegloff & Jefferson (1974), que son mayormente aceptadas y aparecen citadas en autores como (Tusón 2002, p.137; Rubio, 2018, p. 163-164; Corredor & Romero, 2010, p. 98), a fin de comprender como la conversación demanda de la interacción de dos o más personas, de la negociación de los turnos, la capacidad de conectar ideas, de tener tiempos determinados y capacidad de enmendar alguna omisión o exceso que afecte la participación. Estas son:

1. El cambio de hablante es recurrente o, al menos, se produce. Es decir, una de las características de la conversación es que es dialogal.
2. En general, no habla más de una persona a la vez.
3. Los solapamientos (dos –o más– participantes hablando a la vez) son comunes pero breves.
4. Las transiciones más comunes entre un turno de palabra y el siguiente son las que se producen sin intervalos ni solapamientos, o las que se producen con un breve intervalo.
5. El orden de los turnos de palabra no es fijo.
6. La duración de los turnos de palabra no es fija, si bien se tiende a un cierto equilibrio.
7. La duración de una conversación no se especifica previamente.
8. Lo que dicen los hablantes no se ha especificado previamente.
9. La distribución de los turnos de palabra no se ha especificado previamente.
10. El número de hablantes puede variar.
11. El discurso puede ser continuo o discontinuo.
12. Existen técnicas para la distribución de los turnos.
13. Se utilizan diferentes unidades formales de construcción de los turnos (una palabra, una frase, una oración, etc.).
14. Existen mecanismos para reparar los errores o las transgresiones en la toma de la palabra.

En contraste con lo anterior, Álvarez (2001), propone entender a la conversación desde los siguientes aspectos: a) esquemáticos o cognitivos, b) estructurales, c) sociopragmáticos y d) pragmalingüísticos, puesto que estos permiten la comprensión y posterior inclusión efectiva de los textos dialogales-conversacionales en el aula. A continuación, se presenta una tabla con los elementos que conforman cada aspecto (ver Tabla 5):

Tabla 58. Características de los textos dialogales- conversacionales

Organización de la conversación	Aspectos sociopragmáticos	Aspectos pragmalingüísticos
<p><b>1. Comienzo</b> (saludos, preguntas, etc.), articulación de los turnos de intervención y cierre.</p> <p><b>2. Turnos de habla:</b> estrategia para tomar la palabra (señales no verbales, interrupciones, solapamientos, intervención después de un silencio, intentos varios de tomar la palabra, otras estrategias).</p> <p><b>3. Negociación del tema.</b> Estrategias para llevar a término la tarea y para mantener la cohesión del grupo.</p> <p><b>4. Reparaciones y correcciones.</b> Estrategias para resolver los problemas de comunicación.</p>	<p><b>1. La cortesía.</b> Los actos de habla indirectos: manifestación directa o indirecta de la intencionalidad (rodeos). El concepto de imagen (<i>face</i>). La excusa. El eufemismo. El agradecimiento. Las atenuaciones y los intensificadores. Los posibles malentendidos y los mecanismos de reparación. Las ambigüedades. Los matizadores de opinión. Los reajustes expresivos (reformulaciones).</p> <p><b>2. Los procedimientos de atenuación</b> (petición de perdón, petición de permiso).</p> <p><b>3. El contexto.</b> El sujeto como miembro de categorías sociales, de grupos, de profesiones, de organizaciones, de comunidades o culturas. El poder y la ideología.</p> <p><b>4. La variación cultural y la etnicidad.</b> Las incomprensiones culturales, los conflictos étnicos, los prejuicios, la xenofobia, el etnocentrismo y el racismo.</p> <p><b>5. La variedad usada.</b> El cambio de registro.</p> <p><b>6. Los rasgos extralingüísticos</b> (cinésicos y proxémicos).</p>	<p><b>1. Los marcadores o conectores discursivos</b> (evidentemente, claro, bueno, hombre, etc.).</p> <p><b>2. Los deícticos</b> (subjettivos, temporales, espaciales).</p> <p><b>3. Los modalizadores discursivos</b> (apreciativos, asertivos y deónticos).</p> <p><b>4. Las inferencias conversacionales.</b></p> <p><b>5. Las relaciones sintácticas y lógicas implícitas o explícitas.</b></p> <p><b>6. Suspensiones, fragmentaciones, cambios bruscos de perspectiva,</b> intercalaciones, encadenamiento de enunciados con relación poco marcada, enunciados unimembres.</p> <p><b>7. Repeticiones, paráfrasis, comodines.</b></p> <p><b>8. Las muletillas</b> (¿no?; o sea; pues; etc.).</p> <p><b>9. Las expresiones hiperbólicas.</b></p> <p><b>10. Los intensificadores</b> (mogollón (de), cantidad (de), montón (de), etc.; la repetición).</p> <p><b>11. Los estimulantes conversacionales:</b> (a) Imperativos sensoriales e intelectuales para captarla atención de los oyentes: mira...; (b) Vocativos (distribución turnal); (e) comprobativos (¿eh?, ¿no?): y (d) Expresiones retardatarias (bueno, pues, o sea).</p> <p><b>12. La cooperación interlocutiva:</b> (a) para indicar que el contacto sigue vigente (claro); y (b) para señalar al interlocutor que puede tomar el relevo en el turno de palabra; la entonación es decisiva (a ver, dígame).</p> <p><b>13. La interrogación retórica:</b> recurso enfático, cierre del turno de palabra.</p> <p><b>14. Las locuciones adjetivas con que</b> (que te caes de espaldas, que te puedes morir, etc.).</p> <p><b>15. Los elementos prosódicos</b> (ritmo, entonación, pausas) de dilación y de entonación.</p> <p><b>16. La selección léxica y sintáctica.</b></p> <p><b>17. Los tiempos verbales. Las personas gramaticales.</b></p>

		<p><b>18. Los rasgos paralingüísticos</b> (entonación, pausa y acento, prosodia, calidad de la voz, tono y ritmo, énfasis, «ruidos» o vocalizaciones para manifestar extrañeza, asentimiento, duda, incredulidad, mantenimiento de la escucha...).</p> <p><b>19. Los indicadores fonéticos</b> tales como indicadores de situación, de edad, de sexo, de personalidad, de clase social, de etnicidad, etc.</p> <p><b>20. Respuestas mínimas reguladoras</b> (ah; humh; oh; sí; ya...).</p>
--	--	--

Nota: Tabla elaborada a partir de una adaptación sencilla de la propuesta de (Álvarez, 2001, pág. 30-31).

Ante la posibilidad de incluir la conversación en el aula, Álvarez (2001) sugiere también que, a pesar de la presencia en los estándares de calidad educativos de los objetivos de aprendizaje en torno a la comprensión y expresión oral, los docentes siguen perpetuando la escuela del silencio, en parte, por el desconocimiento que tienen de las tipologías orales y el desarrollo de habilidades que demandan. Es decir, los docentes ignoran los rasgos presentados en la lista de arriba, presentes en el acto de conversar, así como de metodologías para practicarlos. Como solución a esto último, propone seis actividades que pueden realizarse en clase:

- a) Analizar producciones orales de alumnos en distintas situaciones de comunicación, a partir de los elementos lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos.
- b) Estudiar los diferentes géneros conversacionales y la relación que existe entre ellos (por ejemplo, conversación, debate, entrevista).
- c) Comparar las diferentes características que se dan en las conversaciones espontáneas y en las planeadas.
- d) Acotar los turnos de palabra de los participantes de un diálogo o conversación.

- e) Detectar los elementos paralingüísticos y extralingüísticos que intervienen en el habla, tales como: prosodia, entonación, énfasis, pausas, silencios, gestos, distancias, falsos indicios, alargamientos de vocales, formas de rellenar vacíos, etc.
- f) Analizar conversaciones radiales, transcribir discursos o elaborar corpus de textos orales, entre otras didácticas, que conviene revisar.

Hasta este punto hemos mencionado, principalmente, características asociadas a la estructura formal de la conversación, que podríamos compendiar, también, como: “los silencios, las interrupciones, el mantenimiento y el cambio de tema, las rutinas para iniciar y para acabar una conversación o las técnicas para reparar las “disfunciones” conversacionales” (Tusón, 2002, p.140). Mas, aún nos quedan por señalar aquellas particularidades desde la perspectiva de competencia conversacional, puesto que esta implica no solo la comprensión de los saberes y habilidades que demanda la conversación, sino también la necesidad de que sucedan dentro de un proceso de adecuación del mensaje. En ese sentido, notemos cómo todo lo ya mencionado son saberes, acciones y disposiciones que deben aprenderse como un proceso que podríamos considerar tiene al menos tres fases, la de planificación, ejecución y corrección de un discurso:

A tal respecto, Cassany, Luna y Sanz (1994: 148-149) nos proporcionan una clasificación pormenorizada de las que denominan microhabilidades que se pueden practicar en la expresión oral: planificar el discurso; conducir el discurso (el tema y la interacción); negociar el significado; producir el texto (facilitar y compensar la producción); corregir la producción (Escagedo, 2012, p.13).

A partir de lo anterior, Escagedo (2012) elabora una lista de destrezas y/o características de la interacción oral o competencia conversacional, que a continuación se presentan de manera

ordenada en una tabla que permite notar como juntas implican un proceso que debe ser comprendido por los docentes y enseñado o puesto en práctica en las aulas.

Tabla 69. Características de la conversación, a partir del proceso que demandan el desarrollo de la competencia conversacional.

Planificar el discurso	Conducir el discurso	Negociar el significado	Producir el texto	Corregir la producción
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizar la situación para adaptar el discurso.</li> <li>- Usar soportes escritos para apoyar la intervención.</li> <li>- Anticipar y preparar el tema y la interacción.</li> </ul>	<p><b>1. Conducir el tema:</b> iniciar o proponer un tema, desarrollar el tema, desviar o eludir un tema que no interesa, relacionar el tema con otros anteriores, saber abrir y cerrar el discurso oral.</p> <p><b>2. Conducir la interacción:</b> Manifestar que se quiere intervenir, escoger el momento adecuado para intervenir, utilizar eficazmente el turno de palabra (aprovechar el tiempo del que se dispone, ceñirse al tema, marcar el inicio y el final del turno), reconocer cuando el interlocutor pide el turno de palabra y ceder el turno de palabra en el momento apropiado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptar el grado de especificación del texto.</li> <li>- Evaluar la comprensión del interlocutor.</li> <li>- Usar circunloquios para suplir vacíos.</li> </ul>	<p><b>1. Facilitar la producción:</b> simplificar la estructura, eludir palabras irrelevantes, usar fórmulas, expresiones de rutinas, evitar muletillas, pausas y repeticiones.</p> <p><b>2. Compensar la producción:</b> autocorregirse, precisar el significado de lo que se quiere decir, resumir, repetir las ideas principales y/o reformular lo que se ha dicho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Articular con claridad los sonidos.</li> <li>- Aplicar las reglas gramaticales de la lengua.</li> </ul>

Nota: Elaboración propia a partir de la propuesta de (Escagedo, 2012, pp. 13-15).

Planificar una intervención, conducirla, negociar sentidos en ella y/o editarla son acciones que definitivamente pueden aprenderse conscientemente en el aula, de modo que se pueda iniciar, mantener y cerrar una conversación, a la vez que se permite el intercambio de sentidos más genuino posible. En conclusión, identificar y apropiar las características de la conversación, permite entender que estas pueden ser aprendidas y potenciadas en un proceso pedagógico, que entienda que, a pesar de que conversamos “todo el tiempo”, lo podemos hacer mejor, por ejemplo, considerando la importancia de los elementos que son necesarios en la dimensión socializadora, como lo son los prosódicos, que permiten generar cercanía, cortesía, claridad, etc.

Lo anterior nos refiere a dos rasgos ampliamente mencionados en la literatura sobre la conversación: el principio de cooperación y el de cortesía, propios de la dimensión de la

conversación como ritual socializador. Según Tusón (2002), citando a Gumperz (1975), el primer principio implica cuatro máximas: a) cantidad: no dar ni más ni menos de la información necesaria; b) calidad: decir la verdad; c) relación: pertinencia; y d) manera: claridad y orden; y, el segundo, se refiere al despliegue de estrategias que sirven para mitigar los efectos amenazadores de las acciones lingüísticas, al trabajo delicado de alcanzar un fin comunicativo sin amenazar o dañar la imagen del otro. (Tusón, 2002, pp.142-144).

En consecuencia, el aporte de Paz & Muñoz (2000) se refiere a las conversaciones como eventos cara a cara que corresponden a encuentros sociales, de naturaleza interactiva, donde se distinguen tres pasos conductuales esenciales: “una primera acción, que inicia la posibilidad de un intercambio; una segunda, como respuesta a la acción primera, y una tercera que sirve para cerrar este ciclo de interacción y para, eventualmente, dar paso a otro ciclo” (Foppa,1990, p.129 citado en Paz & Muñoz, 2000, p.307). En relación con estas conductas, ellos enumeran, además, cuatro aspectos claves para seguir caracterizando a la conversación. Estos son:

1. La sociabilidad individualizada, que se refiere al uso de diferentes códigos determinados por el medio social. En esta categoría se incluyen las diferencias de dialecto regional (¡¡Oye, chaval! vs. ¡Oye, cabrito!) y las de niveles de formalidad (¿Sería tan amable de cerrar la puerta? vs. Ciérrate la puertecita, oye), entre otras.
2. La reciprocidad, que considera la reacción de los participantes al momento de escuchar algo que se les dice, por ejemplo, la reacción verbal (o no verbal) a un insulto, a una promesa, una broma, una información, etc.
3. La abstracción, es decir, la posibilidad de referirse a cuestiones que trascienden la relación social existente en el tiempo y en el espacio; por ejemplo, cuando dos filósofos discuten sobre las propiedades de lo estético, dos niños juegan a ser superhéroes, etc.

4. La intencionalidad, entendida en los términos acotados anteriormente, y que implica la capacidad de un organismo para usar los códigos a su disposición, cuándo y cómo lo crea mejor. (Sharim & Muñoz, 2000, p.307-308).

En suma, a partir de los autores y características mencionadas acerca del ritual socializador de la conversación, se puede afirmar que esta última no solo exige conocer las normas de la comunicación verbal y no verbal, sino también asumir disposiciones: tener intenciones comunicativas, ánimo de abstraer información a fin de comprender al otro o de darle a entender con claridad lo que se desea, capacidad de dar en la misma medida y de acercarse sin dañar o agredir. Por ello, al final de su artículo, Sharim & Muñoz (2000) aluden a la categoría como la de dominancia, para afirmar que suele ser un rasgo necesario para pensar la conversación, en este caso, institucional, puesto que esta puede estar presente y ser lo contrario a lo aquí descrito, debido a la aparición de ejercicios de poder. En sus palabras:

[...] cada vez que dos o más personas interactúan, uno de los factores que determina con más fuerza el desarrollo del intercambio, cualquiera sea la naturaleza de éste, es la relación de poder que existe previo al evento. Se puede encontrar evidencia en la vida diaria: cada persona ajusta en mayor o menor grado sus conductas al "lugar" que cree que le corresponde en diferentes situaciones y de acuerdo con diversas escalas de valoración, las que van desde la explícita consideración de roles de autoridad convencionales -la policía en el tránsito, los profesores en las salas de clase, los jefes en la oficina, etc.-, hasta distinciones menos discretas relacionadas con criterios como el prestigio, la admiración o el afecto que se profesan a determinadas personas. (Sharim & Muñoz, 2000, p. 323-324).



A partir de las nociones de cortesía y dominancia, caracterizar a la conversación se vuelve un asunto de mayor complejidad, porque si bien se cree de manera implícita que la conversación solo es un acto de horizontalidad, donde se asumen los turnos de manera orgánica (heteroselección o autoselección); en realidad, las conversaciones también llegan a ser ejercicios de poder, de tensión y/o conflicto. Así que su inclusión en el aula debe tener claro esto para evitar posiciones ingenuas, que ayuden a construir acciones concretas para que la palabra no sea tomada solo por uno o un grupo de participantes, para que existan principios de cooperación y cortesía, así como para que los participantes se concienticen de que los encuentros demandan de negociaciones de sentido y resoluciones de conflictos desde el lenguaje y la emoción. Y afirmamos esto porque, justamente, el potencial pedagógico de la conversación es que al practicarla los participantes puedan darle un valor y llegar, incluso a usarla para mover las dinámicas de poder dentro del evento interactivo, tal y como lo sugieren estos autores al decir:

es posible que quien haya empezado dominando la interacción termine entregando el piso a favor de otro interlocutor. En todo caso, estas relaciones se producen dentro del evento comunicativo, no lo trascienden y no parecen alterar las relaciones de poder que las determinan (Sharim & Muñoz, 2000, p. 325).

Para finalizar, cabe mencionar que la conversación como ritual de interacción social podría ser caracterizada con otras disposiciones como la emoción, la autenticidad, la seguridad, etc., miradas desde la psicología, que más adelante en el capítulo tres serán nombradas, a propósito de la utilidad de la conversación en el aula, como estrategia para el manejo de las emociones y el fomento de la convivencia.

### **4.3 La conversación en el aula: algunas de sus funciones y beneficios**

Una vez que nos hemos acercado a la definición y caracterización de la conversación desde las perspectivas de género discursivo, competencia de comunicación y ritual socializador, es necesario enfocar las funciones que la conversación podría tener en el aula. Las investigaciones realizadas al respecto afirman la posibilidad de enseñar a conversar en el aula con diferentes objetivos y mediante diversos mecanismos. Los autores coinciden en recalcar que es un proceso que implica el desarrollo de la ya mencionada competencia conversacional, por lo que son los y las docentes quienes deben modelar la práctica, con una claridad acerca de los propósitos y saberes que se esperan alcanzar vía la conversación, así como también deben ser conversadores competentes. Esto implica reconocer la utilidad de practicarla y reflexionar sobre las posibilidades que brinda para la convivencia y el desarrollo de pensamiento crítico.

Una primera utilidad de la inclusión de la conversación en el aula, nos la comparten Corredor & Romero (2010), quienes la proponen como conversación constructiva:

acción dialogal en busca de avenencia o de un intercambio de saberes, actitudes, voliciones y sentimientos entre dos o más interlocutores, quienes se expresan con confianza, proponen al otro u otros su visión del mundo, ofrecen datos, dejan ver imaginarios [...] todo, en procura de lograr acuerdos, insistir en desavenencias, terquedades, caprichos o, sería el fin último y encomiable, facilitar la convivencia (p. 99).

Según ellos, la conversación constructiva es posible por la no-pretensión de modificar o erradicar imaginarios, la palabra precisa, la voz optimista, las expresiones de respeto, la disposición de escuchar y ser escuchado, el silencio oportuno, la atención a las manifestaciones del lenguaje verbal y no verbal, la consideración de que no siempre se tiene la razón o de que tampoco siempre

se está equivocado, la oportunidad de corregir y autocorregirse (Corredor & Romero, 2010, p. 100). Dicha propuesta nos revela de fondo que en el aula se encuentran sujetos diversos, con ideas contrarias y expectativas distintas. Por tanto, se recalca la importancia de que esta forma de coexistencia recurra a valores como el respeto y la apertura hacía los demás.

Por otro lado, encontramos apuestas como la de Arias (2012), quien, preocupada por la gestión y planificación de un curso de postgrado, decide comprender a la conversación desde un enfoque sociocrítico y comunicativo-crítico, en donde esta emerge “como estrategia de indagación, de investigación y de argumentación, y en sus posibilidades de utilización en la didáctica” (p.11). Su propósito entonces consistió en crear círculos de conversación que permitieran:

estimular la reflexión personal y colectiva, mediante actividades en las que las personas que participan puedan hablar y ser escuchadas. Y, en este sentido, es importante destacar que no pretenden conducir a las personas participantes al logro de un objetivo determinado, buscan únicamente que las personas participantes aprendan de los otros y mejoren sus relaciones sociales (Arias, 2012, p.12).

Para dicho fin, Arias se planteó cinco principios que conviene mencionar aquí: 1) participación voluntaria; 2) reconocimiento y expresión de las diferencias y singularidades de los sujetos participantes; 3) ubicación especial que permita la relación cara a cara de los participantes, en igualdad y sin jerarquías; 4) trato respetuoso y búsqueda de consensos; 5) trasladar la misma acción de conversar a la vida cotidiana con el fin de promover una cultura de reflexión y democracia fuera del aula.

Tras la implementación de los círculos, la autora manifiesta que se generó un clima de confianza en el que su tarea como acompañante del proceso era la de cuidar el ambiente y estar vigilante de

los intereses y necesidades de los participantes, quienes por sí mismos reconocieron el valor de la experiencia interactiva. En cuanto a la planificación didáctica propuso las siguientes etapas:

1. Discernimiento: en esta etapa se determina la aplicabilidad del círculo de conversación. Es decir, se decide si la estrategia es adecuada para la población y el tema que se va a abordar. En esta etapa de investigación se recoge información sobre el tema, las características, intereses y necesidades de las personas, y se definen posibles objetivos para el desarrollo de la clase.
2. Preparación: comprende la preparación e información a las personas con las cuales se realizará el círculo. Así como la preparación de los aspectos logísticos como: hora, lugar, refrigerio, actividades a desarrollar y piezas de diálogo que se van a utilizar.
3. Realización: se desarrolla también en cuatro fases que comprenden: crear confianza, construir relaciones, trabajar el tema y profundizar en las reflexiones. En esta etapa es importante considerar que es recomendable dar el tiempo necesario a la realización de cada fase, el cual dependerá de las características y cualidades de cada participante, del tema a abordar y de la dinámica de las relaciones entre las personas. Esto implica estar abierto y ser flexible a trabajar con un tiempo que no coincide exactamente con el planificado.
4. Seguimiento: se realiza con el propósito de promover cambios y mejoras al proceso formativo y con el propósito de recoger la esencia de la experiencia que se puede compartir como saber construido socialmente (Arias, 2012, p. 16).

De los cuatro momentos planteados interesa resaltar el de la realización y su consecuente relación con el tiempo, puesto que hace hincapié en la flexibilidad y en la necesidad de conceder espacio a la voz, a la presencia, al relato, puesto que para lograr los objetivos sobre la convivencia que la autora menciona, mediante la inclusión de la conversación en el aula, se hace necesario trabajar en

la creación del vínculo de manera comprometida. Esta clave guarda relación con lo mencionado por Skliar (2018), en relación con el tiempo en la educación:

[...] la principal virtud de la educación es la de la detención, la pausa, hacerse un tiempo para pensar, lo que por su propia mutación ya no es tan evidente ni obvio frente a la jactancia del currículo y las didácticas como las formas nodulares y naturales de recrear y reinventar lo educativo. Quizá una de las cuestiones más interesantes –y, por ello, la más preocupante, la más compleja– sea la de entender al educador como aquel que dona tiempo a los demás –tiempo para pensar, para leer, para escribir, para jugar, para aprender, para preguntar, para hablar– y se da tiempo a sí mismo para escuchar, para ser paciente, para no someterse a la lógica implacable de la urgencia por cumplir metas, finalidades, programas (p.23).

Desde otro lugar, encontramos la propuesta de Jiménez, Jareño, de-Gracia et al. (2018), quienes, interesados por comprender el impacto de las TIC en nuestra época, implementaron una actividad colectiva en la que tanto el alumnado como el profesorado debían dejar en una mesa sus dispositivos móviles para poder discutir presencialmente acerca del uso de las tecnologías en el aula universitaria y una actividad de carácter individual, que implicaba la redacción de un ensayo crítico o reflexión sobre la propia experiencia con las TIC. A partir de los resultados y los relatos de los estudiantes, estos autores pudieron concluir que:

cuando hablamos y conversamos con otros, cuando aprendemos mirándonos y escuchándonos, explicando cómo aprendemos o las dificultades que tenemos para ello, estamos aprendiendo a ser humanos, aprendemos a tomar decisiones sobre multitud de aspectos de nuestra vida... Como afirma Cobos (2016) no existe ningún programa que

cuenta con los algoritmos necesarios para tomar decisiones instantáneas cuando surgen incidentes inesperados (Jiménez, Jareño, de-Gracia et al., 2018, p.2062).

Además, estos autores plantearon la urgencia de no convertir el lenguaje de la escuela en el de la empresa, donde nociones como emprendimiento, rentabilidad y rendimiento son más usuales y no permiten un acercamiento crítico a las tecnologías. Al respecto mencionan que estas últimas no pueden ser entendidas como carentes de ideología, lo que invita a no endiosarlas, como muchas veces se suele hacer en el ámbito educativo, olvidando que estas no pueden, aunque ya lo hacen mediante IA, reemplazar la sociabilidad.

Frente a esto, vale la pena reflexionar sobre cuál es el rol del docente en aula, porque si es solo transmitir información, seguro que un robot lo puede hacer mejor, sin riesgo de error, pero en cuanto a la socialización y el reconocimiento del otro, la promesa seductora de las nuevas tecnologías acerca de que nos escuchan siempre y no permiten que nos aburramos, puede ser replanteada. Turkle (2015), en afinidad, sostendrá:

En el aula, las conversaciones transmiten mucho más que los detalles de una materia; los profesores están allí para ayudar a los alumnos a aprender a hacer preguntas y a no darse por satisfechos con las respuestas fáciles. Más aún, la conversación con un buen profesor transmite que el aprendizaje no consiste solo en las respuestas. Consiste en lo que las respuestas significan. Las conversaciones ayudan a los estudiantes a construir discursos - ya sean sobre la necesidad de controlar la posesión de armas o sobre la guerra de secesión- que les permitirán aprender y recordar las cosas de un modo que tengan significado para ellos. Sin estos discursos, puedes aprender información nueva pero no saber qué hacer con ella, cómo interpretarla (p.22).

Esta última afirmación de la autora se debe a que actualmente las representaciones sobre la conversación están cambiando. Por un lado, algunas se están desarrollando mediante inteligencia artificial, por ejemplo, psicoterapeutas automatizados. Y, por el otro, cada vez más adultos mayores y niños están prefiriendo ser cuidados por robots, en vez de por seres humanos que representen algún riesgo dentro de la casa. Así los niños que se sienten solos y/o temen mostrarse a otros, se ven envueltos en diálogos recurrentes y necesarios con Siri. Ante este panorama, que tampoco pretende ser apocalíptico, reflexionar sobre la conversación y el papel de un docente capaz de gestionarla, es fundamental para, en sus palabras: “recuperar el lenguaje perdido, los significados perdidos, y quizá, con el tiempo, las experiencias perdidas” (Turkle, 2019, p.77), que según ella son las del afecto, la sensibilidad, creatividad e ingenio. No porque la inteligencia artificial tenga muchos datos sobre nuestras vidas y pueda mostrarnos empatía, puede llevarnos a despertar la conciencia, capacidad de percepción, discernimiento o agudeza que una buena interlocución o conflicto real, sí.

Por último, cabe mencionar que la conversación en el aula permite aprender y pensar. De acuerdo con Turkle (2015), cuando el economista Daniel Kahneman ganó el premio Nobel escribió una nota biográfica en la que rendía tributo a su compañero Amos Tversky, con quien, según su relato, conversaba diariamente y por largas horas, llegando al punto de tener una comunión intelectual y personal tan profunda que lograban construir frases o ideas juntos. A partir de dicha anécdota la autora dirá que “la conversación es una forma de intimidad. No solo consigues más información, consigues información diferente [...] Para Kahneman y Tversky, la conversación no tenía como objetivo ir más rápido, sino profundizar más” (Turkle, 2015, pp.317-318).

Según lo anterior, Turkle invita a las universidades a enseñar a los estudiantes el valor a largo plazo de conversar sin límites, pese a que advierte la dificultad de medirlo en términos de

productividad a corto plazo. Sin embargo, señala que está demostrado que los estudiantes más aptos para tareas como la escritura, argumentación y resolución creativa de problemas, se han formado compartiendo con sus profesores en espacios como las tutorías, es decir, de conversación cara a cara, de intimidad (Turkle, 2015, pp. 319-321).

En relación con la definición de la conversación como forma de intimidad, concluimos que, en definitiva, conviene entenderla como una forma ritual de acercamiento y creación de vínculo entre los docentes y estudiantes con la realidad, como una interacción social que permite la presencia y no necesariamente los consensos, pero, sobre todo, como un proceso y no un resultado, que aportará al desarrollo de la competencia comunicativa, pero también cultivará la disposición genuina a la convivencia y el cuidado en el aula. La conversación no es solo un saber hacer, sino que implica también un saber ser, desde la comprensión sentida de quienes somos, cómo hablamos, nos movemos, participamos, callamos, miramos, pensamos.



## 5. Metodología: conversar con profesores acerca de las Aulas Abiertas en la Universidad Icesi

*“Para la conversación se necesitan dos. Y esa disposición, yo que he sido profesora, puedo decir uno no siempre tiene disposición para conversar con los estudiantes”  
(Profesora #3 de la Facultad Ciencias Administrativas y Económicas, 2021)*

*“Los buenos profesores saben cómo hablar bien, pero también pueden dejar hablar a los estudiantes. Es más, oímos a menudo en las clases el follón propio de las conversaciones animadas al hilo de preguntas e ideas que van lanzándose en el aula. Con todo, pueden resultar charlas poco interesantes, sesiones de rutina que generan muy poca comprensión, o debates que alientan a los estudiantes a «ganar la discusión» en lugar de buscar la realidad de las cosas. Los profesores excepcionales no sólo desean que hablen sus estudiantes; quieren que piensen y aprendan a participar en un intercambio de ideas” (Bain, 2017, p.18/24)*

Tras entender que la conversación tiene un carácter socializador que puede ser aprendido en el aula para mejorar los procesos de comunicación, pero también los de relación y reconocimiento del otro, especialmente desde el concepto de convivencia, cabe preguntarse por el cómo hacerlo y las necesidades de formación docente que ello demanda. Por tanto, esta investigación optó por una metodología de tipo cualitativo para encontrar, en las experiencias docentes con la conversación en el aula, categorías conceptuales que permitieran pensar los beneficios de hacerlo y algunos principios para su implementación. Esto implicó, por un lado, un proceso etnográfico para describir la estrategia de Aulas Abiertas<sup>1</sup>, llevada a cabo en la Universidad Icesi de Cali durante una coyuntura de crisis y conflicto como la de un paro académico en medio de un paro nacional; y, por el otro lado, la realización de entrevistas estructuradas que se preguntaban por la manera en que dicha estrategia había sido abordada por algunos de los docentes de la institución,

---

<sup>1</sup> Si bien el concepto de Aulas abiertas existe en las ciencias de la educación, vale la pena anotar que aquí no se revisará categóricamente, sino como una estrategia que la Universidad Icesi, en especial la Escuela Ciencias de la Educación y la Facultad de Ciencias Sociales implementaron para asumir la crisis, tras la medida de paro académico acogida por los estudiantes, tras un estallido social de la ciudad de Cali entre abril y mayo de 2021.

considerando que estos habían tenido que poner en práctica otros saberes y disposiciones durante la coyuntura en cuestión.

En total, se realizaron ocho entrevistas, siguiendo como criterio de selección de las muestras de profesores a aquellos pertenecientes a diferentes programas de la universidad, a fin de observar puntos de vista desde la diversidad de disciplinas y materias. Así, se entrevistó, entonces, a dos profesores de la Escuela Ciencias de la Educación, a una profesora de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas, a otra docente de la Facultad Ciencias Naturales, a un profesor, además de médico, de la Facultad de Ciencias de la Salud, dos profesores de la Facultad de Ingeniería y uno profesor de la Facultad Ciencias Sociales. Algunos de estos profesores ya tenían alguna experiencia en la utilización de la conversación en el aula, aunque otros, no; pero, se trató de localizar a aquellos que desarrollaron la estrategia, según se define en este trabajo y en el momento de crisis planteado. Las entrevistas se realizaron entre cuatro y cinco meses después de la realización del Aula abierta; es decir, por los meses de septiembre y octubre.

A su vez, el cuestionario constó de siete preguntas que permitieron reconocer varios aspectos interesantes del proceso de conversación que se llevó a cabo durante el Aula Abierta: 1) ¿qué te movió a buscar conversar con los estudiantes en los encuentros “aulas abiertas” durante la coyuntura del paro?; 2) ¿cuáles fueron tus propósitos iniciales para propiciar estos encuentros?; 3) ¿Cómo construiste la dinámica del encuentro?; 4) ¿podrías intentar reconstruir la dinámica del encuentro?; 5) ¿qué aportes pedagógicos, relacionales (entre tú y los estudiantes o entre ellos), emocionales, académicos dejó a tu curso esta experiencia de conversar?; 6) ¿qué aprendizajes consideras valiosos para incluir en tus clases, como recurso o herramienta pedagógica?; y, 7) revisando de nuevo la experiencia y reconociendo algunos de los aprendizajes mencionados, ¿qué

consideras necesitas aprender, implementar o perfeccionar para conversar o mejorar la dinámica conversacional con tus estudiantes?

En los siguientes apartados se presentarán con detenimiento el contexto en el que se presentó el fenómeno de aulas abiertas en Icesi, después el desarrollo de estas y luego, las categorías analíticas que surgieron a partir de las entrevistas realizadas y que servirán como guía para la creación de una apuesta pedagógica como la de la conversación significativa en el aula.

### **5.1 Contexto: Aulas abiertas en Icesi**

Las Aulas Abiertas ocurridas en la Universidad Icesi pueden ser definidas como espacios de conversación entre docentes, estudiantes, e incluso egresados, de la Universidad Icesi<sup>2</sup>, que tuvieron lugar, principalmente, entre la semana del 3 al 8 de mayo de 2021<sup>3</sup>, cuando por primera vez en la historia de esta institución la mayoría de estudiantes, mas no de manera unánime, anuncian entrar en un paro académico, debido a la crisis social que se vivía en el país, pero de manera intensificada en la ciudad de Cali, tras las manifestaciones iniciadas el 28 de abril. En este

---

<sup>2</sup> La Universidad Icesi es una institución de educación superior colombiana, que ofrece 30 programas de pregrado, 31 maestrías, 23 especializaciones médico- quirúrgicas, 21 especializaciones y un doctorado. Cuenta con alrededor de 5000 estudiantes cada semestre y está orientada por un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que busca el desarrollo intelectual y social, mediante un modelo pedagógico de aprendizaje activo, que propende por una educación liberadora y centrada en el ejercicio de la autonomía. Para ello, cada programa académicos trabaja en pro de que los egresados sean capaces de aprender por sí mismos, pensar críticamente y ejercer una ciudadanía reflexiva y ética. Esto lo consigue, mediante tres grandes ejes: 1) macrocurricular (discute la áreas del desarrollo humano, capacidades y competencias con las que se compromete), 2) mesocurricular (que presenta cinco líneas de formación, más sus respectivos programas transversales que las hacen posibles); y 3) microcurricular (que describe su pedagogía). Cabe mencionar que estos tres ejes permean cada malla curricular de los programas, lo que significa que involucra activamente a cada docente y grupo de estudiantes de todos los semestres.

<sup>3</sup> Se logran rastrear otros conversatorios en la semana del 10 al 15 de mayo, e incluso profesores que adoptan la metodología de aulas abiertas por el resto del semestre, pero en este estudio nos concentraremos en las realizadas durante la semana del paro estudiantil, por considerar que su metodología se concentró más en las aulas, en la relación emocional entre docente- estudiante y no en ser eventos liderados por expertos (as) en temas sociales. Sin embargo, para iluminar el discurso se presentan algunas de las imágenes de invitación a estos espacios, que circularon por redes sociales durante la coyuntura.

sentido, las Aulas abiertas pueden ser consideradas también como una medida institucional, de carácter pedagógico, que nace en la Escuela Ciencias de la Educación y la Facultad de Ciencias Sociales, pero que rápidamente fue adoptada por el resto de facultades y asumida por docentes con el ánimo de asumir, en medio de la flexibilidad de las clases, asuntos centrales para la convivencia como: 1) la tensión generada entre estudiantes (a favor y en contra de la decisión del paro) y entre estudiantes y la institución, que se mostró flexible más no de acuerdo; 2) la crisis emocional de ambas partes, debido a la suma de las consecuencias psicológicas que el encierro por la pandemia generó y a los actos de violencia tan atemorizantes que se vivían en la ciudad; y, 3) la reflexión de un país que parecía desmoronarse cada noche por su poca capacidad conciliadora y de reconocimiento de conflictos como la polarización, desigualdad, pobreza, etc.

Lo anterior permitió que docentes y estudiantes de todas las carreras se encontraran en medio de un contexto desconocido y en el que la angustia, el miedo y la incertidumbre eran colectivas.



Ilustración 1. Invitación por parte de la Facultad de Derecho y Ciencias sociales y la Escuela Ciencias de la Educación a los espacios de Aulas Abiertas. Recuperado de: (Escuela Ciencias de la Educación Universidad Icesi, 2021)

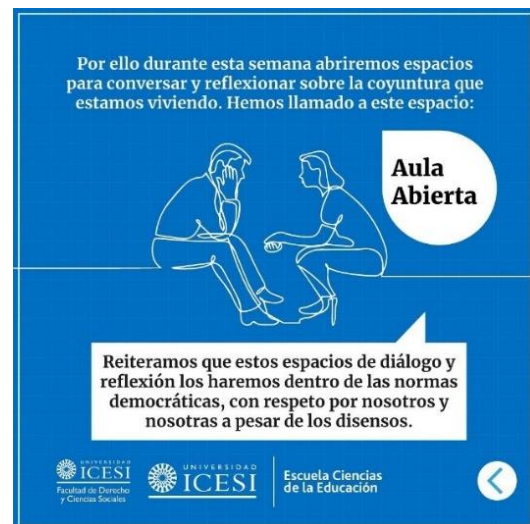


Ilustración 2. Invitación por parte de la Facultad de Derecho y Ciencias sociales y la Escuela Ciencias de la Educación a los espacios de Aulas Abiertas. Ofrecida en clave de espacio de reflexión conjunta, dentro de las normas democráticas. Recuperado de: (Escuela Ciencias de la Educación Universidad Icesi, 2021)

Según lo relatado por los y las docentes entrevistados para esta tesis. Por tanto, podemos considerar que pese a ser un momento de agitación política-social, de crisis emocional e institucional, también fue una oportunidad única para reflexionar el papel de la educación, el actuar democrático y ético que debe surgir en las aulas, y especialmente, para observar el lugar de la conversación dentro de las mismas.

En este contexto, surgieron diversas manifestaciones o variantes comunicativas de la conversación. En la Universidad Icesi, en particular, se abrieron numerosos espacios de debate y/o conversatorios con y entre expertos/as en temas sociales, para pensar el país y discutir alrededor de agendas temáticas interdisciplinarias, por ejemplo: la salud mental y/o emocional, la militarización de las ciudades y el papel de los medios de comunicación y las redes sociales en contextos de crisis, entre otros. Las invitaciones y temáticas se pueden observar en las ilustraciones 3, 4, 5, 6 y 7:



Ilustración 3. Agenda de la semana de los diálogos académicos de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas. Sesiones transmitidas por el Facebook Live del grupo estudiantil de Economía Ecopoli. Recuperado de (Ecopoli-Icesi,2021)



Ilustración 4. Invitación al diálogo entre profesores acerca de la salud mental de los colombianos, tema de discusión frecuente durante la coyuntura. Recuperado de: (Ecopoli-Icesi,2021).



Ilustración 5. Invitación a la iniciativa de los Escuchatorios. Experiencia liderada por el Observatorio de Políticas Públicas (POLIS). Recuperada de la invitación enviada por correo electrónico a los miembros de la comunidad Icesi (2021).



Ilustración 6. Aula Abierta sobre los medios de comunicación, liderada por un panel de expertos en el tema. En ella, los estudiantes hablaron de las noticias que les llegaban sobre el estallido social, vía redes sociales. Recuperado de: (Programa de Comunicación-Icesi,2021).



Ilustración 7. Invitación a Aula abierta con líderes comunitarios de la ciudad y expertos en el tema de la militarización. En esta aula se requirió inscripción previa, puesto que tras la segunda semana los espacios se hicieron más académicos. Recuperado de: (Programa de Sociología-Universidad Icesi, 2021).

Debido a la excepcionalidad del tipo de manifestaciones que la Primera Línea de Cali estaba viviendo, las aulas abiertas de la Universidad Icesi también se abrieron a estudiantes de otras universidades, incluso del extranjero, puesto que resultaba ser un fenómeno social de gran interés (ver ilustración 8).

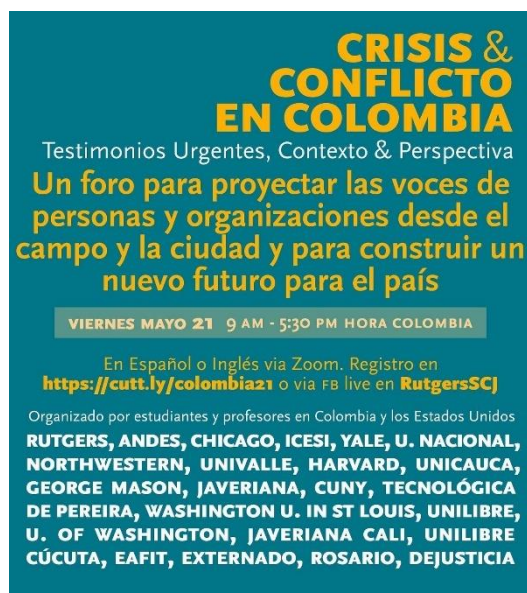


Ilustración 8. Ejemplo de Aula Abierta con invitados del extranjero, interesados en conocer lo que sucedía en Cali. Recuperado de: (Programa de Sociología-Universidad Icesi, 2021).



Ilustración 9. Aula Abierta sin necesidad de inscripción. Una de las más asistidas de la coyuntura, debido a la interdisciplinariedad de los profesores que convocaban. Recuperado de: (Antropología-Universidad Icesi, 2021).

Cabe anotar que todas las iniciativas e invitaciones que las distintas unidades académicas realizaron durante aquellos días mantuvieron siempre la idea del tono conversacional, de intercambio de ideas y reflexión entre estudiantes y docentes. De hecho, las preguntas e invitaciones que orientaban las discusiones buscaban vincular activamente a los estudiantes de distintas disciplinas, porque se suponía que ellos podían estar en las clases que les llamaran la atención; por ello, la mayoría de encuentros no se grabarían ni requerían de inscripción previa (Ver Ilustración 9).

Hubo, además, otros espacios destinados a la distensión emocional mediante otras actividades. En ellos, tanto estudiantes como profesores se reunieron a realizar actividades, como Yoga o bordado, por ejemplo (Ver Ilustraciones 10 y 11).

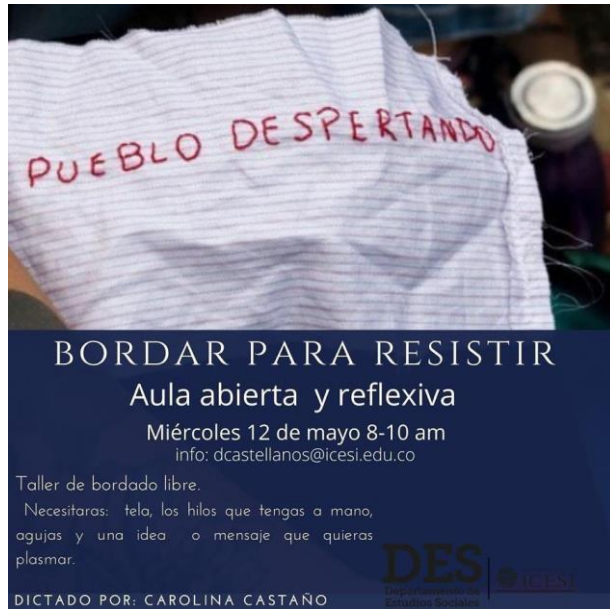


Ilustración 10. Las Aulas Abiertas también fueron espacios para tener actividades conjuntas de catarsis. Recuperado de: (Programa de Sociología-Universidad Icesi, 2021)



Ilustración 11. Espacio de conversación liderado por Bienestar Universitario. Las Aulas Abiertas duraron generalmente dos horas y afirmaban ser espacios para la escucha. Recuperado de (Bienestar Universitario-Icesi, 2021)

Simultáneamente, hubo conversaciones convocadas por los propios estudiantes, en los espacios y medios de los colectivos estudiantiles. Algunos ejemplos se pueden observar en las ilustraciones

12 y 13:



Ilustración 12. Invitación estudiantil a un ejercicio de cuidado y restauración. Recuperado de: (Programa de Antropología-Icesi, 2021)



Ilustración 13. Aula Abierta en Radio Samán. Medio ampliamente escuchado por los estudiantes de Icesi. Conversatorio entre pares sobre el tema de la educación. Recuperado de: (Programa de Psicología-Icesi, 2021)



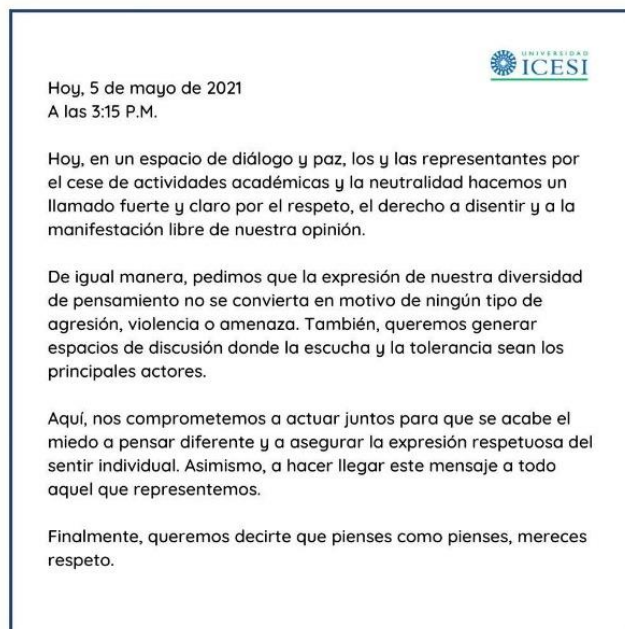
Por último, cabe anotar que al final del Paro se consolidó, de manera institucional, un programa de diálogo y reconciliación, que buscaría construir estrategias que permitieran liberar las tensiones producidas a lo largo de esos días.



*Ilustración 14. Evento institucional, publicado en las redes de la Universidad y liderado por los representantes de los grupos estudiantiles. Transmitido por redes sociales y realizado dos semanas después del Paro como acto que permitiera limar las asperezas surgidas en la coyuntura. Recuperado de (ConsejoEstudiantil-Icesi, 2021)*

Aquí, la conversación ya no era el fin en sí mismo, sino que se utilizaría el diálogo como medio para llegar a acuerdos que permitieran seguir el curso de la vida académica. Esto se consideró relevante debido a las diferencias y tensiones que todas las partes de la comunidad mostraban tener; cada una estaba comprometida emocionalmente y asumía posturas encontradas frente a la situación que vivía el país, la ciudad y la misma institución.

A continuación, encontramos dos imágenes de los comunicados que el Consejo Estudiantil y los profesores intercambiaron a fin de dar un mensaje de apertura a la diferencia y diálogo, frente a las tensiones y polarizaciones entre estudiantes que se presentaron (Ver Ilustraciones 15 y 16).



*Ilustración 15. Comunicado emitido por el Consejo Estudiantil en vista de los casos de confrontación entre estudiantes, que generaron un sentimiento de temor. Recuperado de (ConsejoEstudiantil- Icesi, 2021).*

#### **Carta profesoral en respuesta al comunicado del 5 de mayo de 2021 de los y las representantes estudiantiles de la Universidad Icesi**

Como profesores y profesoras de la Universidad Icesi recibimos con profunda admiración e interés el comunicado de los y las representantes estudiantiles en el que se hace “un llamado fuerte y claro por el respeto, el derecho a disentir y a la manifestación libre de nuestra opinión” y en el cual, además, se nos pide el compromiso para “que la expresión de nuestra diversidad de pensamiento no se convierta en motivo de ningún tipo de agresión, violencia o amenaza”. Adherimos a este llamado. La censura y la intimidación no deben ser usadas, replicadas ni legitimadas en una sociedad democrática. Esta iniciativa estudiantil nos genera el compromiso de abrir espacios de diálogo que incentiven el respeto por la diferencia y la pluralidad de opiniones. ¡Cuenten con nosotras y nosotros!

*Ilustración 16. Carta de profesores de la Universidad respaldando el comunicado del Consejo Estudiantil. Primer párrafo de esta en el que se advierte a los estudiantes sobre la importancia de que en cada espacio áulico o de diálogo institucional hubiera un límite de respeto que impidiera cualquier acto de agresión. Recuperado del correo electrónico enviado con el comunicado de los docentes.*

En resumen, durante el Paro de la Universidad Icesi se realizaron diversas acciones en las que la comunicación y la interacción entre los miembros de la comunidad fueron el centro. Hubo conferencias (hablan expertos/as); conversatorios (hablan entre expertos/as diferentes); debates (los asistentes, especialmente, los y las estudiantes o egresados/as pueden incluirse en la discusión con los expertos/as); diálogos (encuentros para llegar a acuerdos) y, lo que más nos interesa en esta investigación: aulas abiertas (conversaciones entre estudiantes y docentes, en ocasiones de

distintas disciplinas, que se reunían a hablar y sentir, a discutir temas complejos, a encontrarse en medio de las diferencias y a construir convivencia desde las aulas).

## **5.2 Creación y función de las aulas abiertas, desde la perspectiva de los profesores**

Para el objetivo de este estudio, consideramos a las Aulas Abiertas como una estrategia pedagógica que incorpora la conversación significativa en un momento en que se experimentaba un ambiente de crisis y de anormalidad académica. En esta estrategia primó el espacio áulico y la relación docente-estudiante, a fin de construir un ambiente seguro para todas las partes, donde se pudieran reconocer las emociones y vulnerabilidades, las situaciones sociales, experiencias de vida y conflictos, lo que permitió un trabajo alrededor de creación de un vínculo y el favorecimiento de la convivencia, sin la pretensión de eliminar las diferencias, pero cuidando y respetando a los otros y otras, en un momento en el que en las calles se perdían vidas a diario. Estas actividades estuvieron centradas en la necesidad de hablar, escuchar y pensar juntos (desde ese sentirse parte de una comunidad como la Icesista); quizá por ello, algunas facultades como la de Ciencias administrativas, las llamaron, también, Escuchatorios y/o Aulas abiertas y reflexivas.

Por todo lo anterior, una de las características interesantes de las Aulas Abiertas es que fueron sesiones por Zoom que no podían ser grabadas para garantizar la seguridad de todos sus participantes teniendo en cuenta el clima de crisis social, de polarización dentro de una misma institución y el sistema de educación remota de esos días. Esto las diferencia de aquellos conversatorios que, incluso, se transmitieron vía redes sociales, y que eran liderados por profesores expertos en un área. No es una característica menor, puesto que habla de la necesidad de protección que se tiene en un contexto, donde pensar diferente tiene consecuencias, que a veces pueden ser hostigamientos y/o agresiones.

No obstante, las aulas abiertas estaban a disposición de aquellos estudiantes que querían aprovechar el espacio y buscaban el encuentro con sus compañeros y profesores; porque también hubo quienes no asistieron, respetando las condiciones de entrar en paro, es decir, realizar el cese total de las actividades. De hecho, por esos días se creó un comité de garantías para que los docentes de la institución no dieran clases, ni adelantarán deberes. Esto permite ver que había una tensión, que solo mediante una disposición de escucha activa podría conciliarse. Sirva como ejemplo la invitación propuesta por el programa de Psicología en sus invitaciones (Ver ilustración 17 y 18).



Ilustración 17. Invitación del programa de Psicología a sus aulas abiertas. Iniciativa liderada por el programa y comité estudiantil. Recuperado de (Cómite de Psicología-Icesi, 2021)



Ilustración 18. Invitación del programa de Psicología a sus aulas abiertas. Iniciativa liderada por el programa y comité estudiantil. Recuperado de (ProgramaPsicología- Icesi, 2021)

Para comprender mejor el nacimiento y el sentido de estas Aulas abiertas desde la perspectiva de las y los profesores participantes en las entrevistas, se presentan, a continuación, algunas de las explicaciones que dieron para acudir a la conversación como una estrategia que les permitiera

escuchar y hablar con sus estudiantes, así como conocer sus posturas y sentires, en medio de la coyuntura ya explicada:

*“Al inicio pensamos en enfrentar el aula como un espacio para el debate crítico, para la discusión en torno a las razones del paro, la política, a lo que estaba pasando. Si lo notas era más racional, y mucho más concentrado en la idea de vamos a meterle a esto con la crítica, porque también estábamos al tanto del momento de polarización que ya se estaba viviendo, no tan fuerte como en los siguientes días, pero que ese día ya venía agitándose. Entonces decíamos esta es una oportunidad para que en las aulas se empiecen a dar discusiones que en lo público no pueden darse, fue como una idea que nació intuitivamente, y que luego fue haciéndose muy importante, el aula es el lugar donde podemos tener discusiones difíciles. [...] Y lo que pasa es que cuando nos juntamos con los estudiantes esta se va para otro lado. Fue conmovedor y sorprendente [...], porque, de pronto, los estudiantes nos preguntan, y yo me acuerdo de que allí fue la ruptura: ¿Y ustedes cómo están profes? Lo que empezó a ocurrir fue una reinención de la idea del aula abierta. Que hubo varias en el camino. Y eso fue cambiando de sentido, pero creo que, al comienzo, los primeros dos o tres días, fueron encuentros para reconocer el vínculo, y la idea de que el aula es también un lugar para encontrarnos y reencontrarnos en la angustia y el miedo, que eran colectivos”* (profesora # 2 de la Escuela Ciencias de la Educación, 2021)

*“Me lancé a proponer Los Escuchatorios, porque dijimos: tenemos que escucharnos y saber que están pensando los estudiantes de todo eso. [...] En ese momento nos movió que los estudiantes no tenían muchas herramientas para navegar lo que estaba pasando [...], es que estaban pasando tantas cosas, que creíamos que darles herramientas podía servir y creo que en el fondo sirvió bastante. Con mis estudiantes del curso de Felicidad hablamos ese día acerca de la ansiedad colectiva, y sirvió bastante [...] Y otra de las razones era que los estudiantes sintieran un apoyo institucional, o al menos por parte de los profesores, que sí eso era lo que querían hacer, pues estábamos aquí para apoyarlos”.* (profesora #3 de la Facultad Ciencias Administrativas y Económicas, 2021).

*“Lo primero que habría que decir es que las Aulas abiertas aparecieron como una estrategia de los profesores del Departamento de Pedagogía frente a la decisión de irse a paro, que tomaron los estudiantes el domingo a las ocho de la noche. Esto constituye, digamos un punto de quiebre frente a lo que se conoció hasta ese momento, desde mi punto de vista, como el movimiento estudiantil de Icesi. Uno creería que no hay, porque los pelados no hacen ese tipo de protestas, pero ellos sí participan en marchas, incluso en la universidad hubo manifestaciones antes. Recuerdo cuando pusieron las máquinas para cobrar el parqueadero, ellos hicieron una marcha simbólica, se pusieron camisetas negras e inflaron bombas negras [...] Ese movimiento nos da a nosotros la pauta para pensar qué hacer durante esa semana [...] La propuesta de aulas abiertas se lanzó queriendo hacer una analogía con el andén, esto que sucede en una protesta de Univalle, cuando en mitad de una marcha uno se sienta en el andén a conversar y se conoce con muchas personas, que no son de tu parche de amigos, pero que vienen de todo lado [...], ese fue el espíritu que se nos presentó y dijimos eso está muy chévere”.* (profesor # 1 de la Escuela Ciencias de la Educación, 2021).

A partir de estos tres relatos, se puede inferir que la estrategia de Aulas Abiertas nació con el ánimo de conciliar posturas, si se quiere políticas, pero lo que fue sucediendo en el camino fue la aparición de un reconocimiento más humano y emocional de los estudiantes, que por esos días requerían comprender lo que estaba pasando en un contexto seguro para sentir y expresarse. En el siguiente apartado se presentarán, entonces, las experiencias concretas que vivieron las y los profesores de distintas facultades de la Universidad Icesi en las Aulas Abiertas, a fin de ubicar los beneficios de la inclusión de la conversación significativa en el aula y algunos de los principios para lograrlo.

### **5.3 Análisis de las entrevistas: de las Aulas Abiertas a las aulas en general**

En la entrevista estructurada se preguntó por el proceso que cada docente había adelantado para conversar con sus estudiantes durante la semana del Paro en la Universidad Icesi en las Aulas

Abiertas; de allí surgieron los objetivos plantados para hacerlo, las enseñanzas de la experiencia y algunos mecanismos empleados durante la sesiones. A partir de las respuestas ofrecidas realizamos diversos hallazgos en torno a la conversación, en principio, dentro de una crisis; pero, también para la reflexión final acerca de su utilidad en el ámbito aúlico general. A continuación, presentaremos el análisis de las entrevistas, partiendo de cuatro categorías que resumen lo sucedido y lo potencialmente aplicable de las Aulas Abiertas: a) Relación de cada docente con el concepto de conversación en el aula; b) Razones y objetivos para conversar en las Aulas Abiertas; c) Aprendizajes a partir de la experiencia de las Aulas Abiertas; y d) Estrategias para llevar a cabo la conversación.

### **5.3.1. Relación de cada docente con el concepto de conversación en el aula**

Para efectos de la reflexión planteada en esta investigación, además de conocer el proceso de implicación en las Aulas Abiertas, era necesario reconocer el contexto particular con el que cada docente abordó la conversación durante la estrategia institucional. En ese sentido, se indagó sobre su relación con el concepto de conversación en el aula y se encontró que algunos profesores ya tenían la experiencia desde diversas aproximaciones disciplinares y pedagógicas, mientras que otros, no la habían aplicado, hasta este momento. Sin embargo, en todos los casos, la experiencia les permitió reconocer la utilidad de la conversación dentro del aula para propiciar la interacción y creación del vínculo estudiante-profesor.

Para empezar con esta identificación de la relación de los docentes con el concepto de conversación, encontramos a quienes manifestaron no tener tanta experiencia conversando con sus estudiantes, y menos en un contexto tan exigente, debido a las tensiones presentes durante la coyuntura del paro. En ese sentido, la profesora # 7 de la Facultad de Ciencias Naturales manifestó que hasta el momento del estallido social no había considerado la posibilidad de hacer un alto en

los temas académicos para poder conocer a sus estudiantes, pero tras lo ocurrido durante las Aulas Abiertas (a las que accedió sobre todo porque era una directriz institucional), pudo reflexionar sobre la importancia de tener un vínculo con los estudiantes, al punto de desear transformar su práctica, mediante la escucha a sus estudiantes, colegas u otras unidades de la universidad que puedan ayudarla con herramientas para “romper el hielo”, como lo nombró:

*“Lo primero que habría que decir es que las Aulas Abiertas fueron un espacio que se nos indicó desde rectoría para poder reflexionar con los estudiantes, hablar, dialogar un poquito acerca de lo que estaba pasando o de lo que los estudiantes sentían. Entonces yo abrí el espacio, creí que no iban a asistir los estudiantes, pero llegaron varios, así que me motivé. El asunto es que no tenía nada planeado, entonces comenzamos nuestra reunión con la pregunta por ¿cómo se estaban sintiendo con todo lo que estábamos pasando? Y pues había una oportunidad única, porque una de las estudiantes estaba muy comprometida con la causa, asistía a las marchas, entonces tenía esa experiencia y la compartió, a partir de eso discutimos, nos escuchamos y preguntamos sobre cómo ese momento podría impactar sus vidas. Y la verdad fue muy enriquecedora toda esa charla, porque también tuvimos la oportunidad de hacer unas actividades que nos permitían conocernos. Hasta ese momento yo no conocía a mis estudiantes, solo sabía que eran buenos estudiantes, pero ese día tuve la oportunidad de saber, por ejemplo, cuáles eran sus hobbies. Fue muy enriquecedor, y ellos también conocieron lo que me gusta, lo que me apasiona”* (Profesora #7 de la Facultad de Ciencias Naturales,2021).

Por otro lado, el profesor # 4 de la Facultad de Ciencias de la Salud, explicó en su entrevista que la conversación abierta no es común en su disciplina, pese a que la formación de las especialidades médicas radica fundamentalmente en el ejercicio de mentoría. Además, se sinceró para decir que realizó un Aula Abierta, primero, porque a él lo invitaron a participar de una en la Escuela Ciencias de la Educación, en la que notó el potencial de la estrategia; y segundo, porque sus estudiantes de la subespecialidad en la que enseña y algunos otros más de otras se lo pidieron porque sentían que



tenían ideas y preguntas alrededor del estallido social. Si bien este doctor y profesor manifestó no tener experiencia con la conversación pedagógica, su discurso sí revela una excelente conceptualización de esta y su importancia, así como un deseo de poder tener más espacios áulicos donde ponerla en práctica de manera segura. En concreto:

*“Ese momento era muy delicado y, aunque es triste decirlo, hay algunos contextos y lugares donde no todos los discursos son posibles. Aun en la academia no todos los discursos son posibles, inclusive en el aula, por ello, toca buscar algunas herramientas que permitan que esto surja y que la persona se sienta que está bajo una protección. En ese sentido, el Aula Abierta permitió que los estudiantes hablaran sobre su experiencia y que los docentes fuéramos generando una contención, a mi parecer, muy sana. Teníamos que ser muy hábiles en la manera en que escuchábamos estos discursos y los íbamos dirigiendo para que se pudiera generar una libre expresión, pero una libre expresión segura. Sin que nadie se sintiera amenazado, ofendido, porque por el contexto, la seguridad era muy importante para ello. Y en nuestro medio era mucho más importante aún esto. Entonces como a mí me gustó cómo lo hicieron en el aula abierta a la que asistí inicialmente, le pedí a un profesor del CREA que me acompañara, porque yo no soy un experto, él era el que había realizado previamente estas aulas abiertas y me ayudó”*  
(profesor #4 de la Facultad Ciencias de la Salud).

Por su parte, la profesora #5 de la Facultad de Ingeniería, quien además tiene un cargo administrativo, contó que ante la crisis optó por entrar a las salas de Zoom con una única diapositiva en la que preguntaba ¿cómo están?, esto para ella resultaba ser un reto, pues por su estilo docente está acostumbrada a tener clases más planificadas y controladas. Sin embargo, hacer esto le permitió, por un lado, identificar que cada grupo tenía necesidades diferentes y, por el otro, que mostrar vulnerabilidad no es negativo, en tanto que humaniza el aula y promueve la participación genuina. Frente al primer hallazgo encontró que su curso de *introducción a la ingeniería* (primer semestre) demandaba mayor contención emocional, la *Electiva CTS*

(interdisciplinar y de distintos semestres) estaba más interesada en el debate, mientras que su curso de maestría llamado *Sistemas de información en Salud* (con profesionales de la salud acostumbrados al estado de emergencia), esperaba de ella todo el control del ambiente áulico para el cumplimiento de una clase eficiente y con el logro de los objetivos de aprendizaje planteados. En cuanto a la exposición de vulnerabilidad expresó:

*“Cuando el Decano dijo que finalmente la decisión de la Universidad era mantener las aulas abiertas, no hacer exámenes, no evaluar, ni adelantar o poner algún trabajo, creo que tuvimos un reto, porque no para todos es fácil o cómodo conversar con los estudiantes, creeme que yo logré tener algo de capacitación, porque ya llevaba dos cursos de CTS, entonces no era como tan nuevo para mí, pero para otros profes no es normal tener clases abiertas. [...] Además, enfrentarte a esa camarita no es fácil. Te confieso que yo difícilmente había llorado en clase, pero ese día en medio de todo lo que pasaba, cuando abrí mi cámara a las diez de la mañana y un estudiante al ver mi cara de angustia me preguntó: “profe, ¿cómo está usted?” No pude evitarlo, me puse a llorar y de inmediato ellos encendieron sus cámaras. Eran como 16 chicos de primer semestre preguntándome por cómo me sentía.”* (Profesora #5 de la Facultad de Ingeniería, 2021).

De modo similar, el profesor # 6 de la Facultad de Ingeniería, descubre en su relato que, pese a ser experto en un área como la ingeniería, para ejercer su rol docente requiere saberes pedagógicos y metodologías que le permitan acercarse a las emociones de sus estudiantes, tan claramente presentes durante esos días. Por tanto, ponderó positivamente el valor de la conversación, puesto que a su juicio es una competencia fundamental para el mundo laboral y el ejercicio de la ciudadanía crítica. De las Aulas Abiertas, destaca la oportunidad de que docentes y estudiantes se conocieran desde sus diferentes posturas y visiones del mundo.

*“Y cuando el estallido, pues nosotros en realidad no hicimos clase, sino que estuvimos hablando con los estudiantes, por eso creo que ellos estaban esperaban mucho de los docentes, porque para muchos de ellos el aula es una espacio liberador, un espacio*

*diferente que mueve otros aspectos de su realidad. Entonces yo creo que se juntaron dos expectativas, las de los profesores y las de los estudiantes, los primeros se preguntaban por ¿cómo voy a abordar esto?, y, los segundos, querámoslo o no, querían escuchar a quienes a veces tocan sus vidas para conocer que tenía por decir sobre lo que estaba pasando, a pesar de que no les pudiera gustar. Cuando digo que no les pudiera gustar, estoy pensando en un tema como el poder manipulador de las redes sociales, por ejemplo, que por esos días nos preocupaba a varios colegas, porque muchos estudiantes tenían posturas, pero a partir de lo había leído o visto por allí” (Profesor #6 de la Facultad de Ingeniería, 2021).*

En relación con la necesidad de los estudiantes de ser escuchados, pero también acompañados, encontramos, el relato de la profesora #3 de la Facultad Ciencias Administrativa y Económicas, quien manifestó durante la entrevista trabajar desde la pandemia con la metodología de aula invertida en uno de sus cursos (una electiva que dicta sobre el tema de la felicidad), a fin de lograr que los estudiantes vayan a clase, exclusivamente, a conversar sobre los aprendizajes adquiridos y a enriquecer su experiencia con los relatos de sus compañeros. Es decir, que ella es una de las docentes que ya trabajaba la conversación en sus clases antes de las Aulas Abiertas, por la convicción de que es importante hablar de temas de salud mental en la educación, escuchar a los estudiantes y hacerlos sentir adecuados para el mundo académico. Según ella conocer cómo está el pensamiento del estudiante, a través de su discurso, le permite saber en qué temas debe profundizar y cómo puede orientar los contenidos.

*“Después de siete años de estar dando clase encontré lo poderoso de escuchar a mis estudiantes. Lo hice con una estrategia de conversación que se llama El tema del día, yo llevaba un tema equis a las clases, donde no hubiera respuesta correcta o incorrecta, sino que se nutriera de las opiniones. De hecho, era de las secciones más interesantes de la clase, porque era como el dispositivo que utilizaba para que la gente se enganchara, conversara y participara. [...], porque una de las cosas que sucede en la clase es que los*

*estudiantes sienten que, si no leyeron, no hicieron la lección, o si no estuvieron pendientes todo el tiempo, su intervención va a ser completamente inapropiada. Entonces el tema de conversar y escucharlos implica eliminar cualquier posibilidad de que se sientan desadecuados”* (profesora #1 de la Facultad Ciencias Administrativas y Económicas, 2021).

Asimismo, la profesora #2 de la Escuela Ciencias de la Educación manifestó en su entrevista que, si bien reconoce el potencial pedagógico de la conversación, aun no la implementa completamente en alguna de sus clases. Sin embargo, tras notar en las Aulas Abiertas que conversar sirve para que el aula se transforme en un sitio de experiencias sociales fuertes, donde no solo prime la pretensión de los objetivos de aprendizaje, reconoció la importancia de seguir cambiando su práctica en el aula; a fin de conseguir darle paso a los discursos de los estudiantes, de manera más sistemática. Por lo anterior, se refirió a un cambio metodológico que viene implementando en el que en cada una de sus clases son “ensayos”, que buscan apasionar a los estudiantes con el objeto de estudio del curso.

*“Con el paso de los años, creo que he venido como migrando y pensando más las clases como, sobre todo las de pregrado, las que demanda un mayor aliento, como una larga conversación. Y, además, como una conversación que cada vez preparo menos como un espectáculo en el que solo yo hablo[...] Entonces eso hace que la clase esté menos ensamblada, que se permitan las emergencias, porque hay ideas que están claramente en clave de ensayo, de probemos esto [...] Sucede que estamos acostumbrados en el aula a ser el centro del discurso, entonces cuesta la precisión [...] Todavía me falta mucho para hacer más preguntas que animen la participación, y no sean desde la pulsión de explicar y de hablar”* (profesora #2 de la Escuela Ciencias de la Educación, 2021).

Examinemos ahora el relato del profesor #8 de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales quien manifestó implementar de manera consciente la conversación en sus clases, de hecho, expresó que, en todas ellas, sus estudiantes deben conversar, aprenderse sus nombres y aprender a retomar la

intervención del otro cuando se desea intervenir. Él se siente cómodo expresando sus sentires, por tanto, cree, de hecho, que, en las Aulas Abiertas de Icesi, no se conversó tanto, debido a que había la pretensión fuerte de pensar y racionalizar lo que estaba pasando, por su saber experto, en la mayoría de las sesiones debía intervenir para dar luces. Igualmente, reconoce que por esos días los estudiantes estaban demandando ser escuchados, lo que es, de hecho, un fenómeno social más grande: los sujetos estamos reclamando espacios para poder ser escuchados, escuchar y atender con plena atención a los otros. Es decir, poder conectar, más allá de las redes sociales, porque, según él, la necesidad central de la educación virtual o remota no es que los estudiantes prendan cámara o no, sino que se mantengan en conversación, que puedan unir sus ideas, que se conozcan entre ellos y puedan llamarse por su nombre. Por ello, considera clave, entonces, proponer temas que de verdad les interesen y animen a conectar dentro y fuera de las aulas.

*“La idea de conversar la tengo incorporada hace mucho rato a mis clases. Aparte, la definición epistemológica de conversación a mí me parece muy interesante: establecer comunicación, conversar, poner en común a través del intercambio. Me parece, de hecho, que, en algunas de mis clases, especialmente las de comunicación, intentamos definir la conversación, porque para mí es algo fundamental”* (Profesor #8 de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales).

Finalmente, encontramos la experiencia del profesor #1 de la Escuela Ciencias de la Educación, quien afirma venir trabajando en la conversación y haber tenido durante todo ese semestre Aulas Abiertas en su curso de pedagogía. Esto debido a que en ellas encontró la manera de promover horizontalidad en el aprendizaje y una discusión sana de temas sociales y confrontación genuina de las ideas de los estudiantes.

*“Tras el paro decidí que el resto del semestre iban a tener Aulas Abiertas, porque resulta que la metodología de mi curso de pedagogía consiste en ver un fragmento de una película y sobre el problema que esta planea diseñar un taller de tres sesiones para conversar o para debatir sobre ese problema. Entonces era interesante darse cuenta de que eso que estaba pasando en la escena de la película estaba pasando en la vida real. Así que ellos diseñaron un montón de Aulas Abiertas, que nos sirvieron para dimensionar los aspectos que en la educación tenían que ver con lo social. [...] Usar una coyuntura tan fuerte como la protesta social para hablar de los temas del curso y no imponer un contenido desde lo que la teoría dice, sino desde la confrontación genuina de las ideas y preocupaciones de los estudiantes fue un gran aporte pedagógico” (profesor # 1 de la Escuela Ciencias de la Educación, 2021).*

Hasta aquí, con lo expresado por parte de los docentes acerca de la posibilidad que ofrece la conversación para romper el hielo, conectar, conocer y escuchar a los estudiantes a fin de llegar a construir un vínculo, podemos concluir que esta práctica comunicativa válida en el aula la aparición de los relatos personales, genera un ambiente de seguridad y confianza, puesto que permite derivas de sentido, donde los estudiantes pueden dejar de sentirse desadecuados a la academia y darles valor a sus posturas y a la de los docentes, que por supuesto pueden ser diferentes entre sí, sin que ello afecte su convivencia, sino que por el contrario, la nutra. En otras palabras, podemos notar cómo la dinámica conversacional sirvió durante las Aulas Abiertas para reconocer al otro, para entender sus emociones, sus situaciones, sus perspectivas y conflictos. Todo ello, es realmente importante de considerar en una planificación educativa y el ejercicio del oficio docente.

### **5.3.2. Razones y objetivos para conversar en las Aulas Abiertas**

Una vez conocida la relación de cada docente con respecto a la conversación en el aula, fue preciso indagar sobre lo que esto pudo significar en el momento de su implementación. De allí que se

preguntó por las razones y los objetivos que los llevaron a conversar en las aulas abiertas. Las respuestas de los profesores revelan, sobre todo, que sus propósitos perseguían la necesidad de estrechar el vínculo profesor-estudiante, debido a la crisis que se experimentaba y demandaba de ellos un rol reflexivo, modelador y de gran responsabilidad, como se mencionó en su momento en el capítulo anterior.

A continuación, se enumeran los propósitos mencionados con más frecuencia por parte de los profesores entrevistados, a partir de cuatro categorías asociadas a los tipos de reconocimientos del estudiante que mediante la conversación lograron alcanzar. La primera categoría tiene que ver con quienes hicieron hincapié en el reconocimiento de las emociones de los estudiantes, dentro de estas las más generalizada fue el miedo. La segunda, tiene que ver con el reconocimiento de las situaciones sociales de los estudiantes (sus capitales económicos, sociales, culturales y políticos). En la tercera se encuentran los relatos de vida y subjetividades. En cuanto a la clasificación final encontramos aquellas razones orientadas a identificar los conflictos que surgieron durante el contexto en cuestión (entre pares, con la institución y la situación del país) y las maneras de asumirlos.

Dichos reconocimientos tienen en común, de manera directa o indirecta, una marcada referencia a la utilidad de la conversación para crear vínculos de cuidado y convivencia entre el estudiante y profesor.

#### **A) Conversar para reconocer las emociones y la vulnerabilidad**

Durante las Aulas Abiertas de la Universidad Icesi fue posible presenciar que tanto docentes como estudiantes expresaban, de manera consciente e inconsciente, miedo, tristeza, rabia, pero también alegría cuando un tinte de esperanza o humanidad se dibujaban. Por tanto, podemos afirmar que la conversación facilita la aparición y el reconocimiento de las emociones. Al respecto, la profesora

#3 de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas dirá que por esos días los estudiantes estaban exigiendo ser escuchados, debido a las emociones colectivas que estaban sintiendo.

*“Hice una presentación super corta, de quince minutos, que fuera provocadora. Hablé de los problemas de salud mental y de ahí para adelante eso se abrió un montón, porque era descubrir que la ansiedad y preocupación colectiva eran normales. Entonces fue una presentación muy corta basada en evidencia y datos, de la que se desprendió toda una conversación muy interesante.”* (Profesora #3 Facultad Ciencias Administrativas y Económicas, 2021).

Según esta misma profesora, los estudiantes han normalizado que a los docentes no les importe lo que sienten y eso está mal, en tanto que hay cifras alarmantes acerca de los problemas de salud mental, así como una basta literatura que afirma que el manejo de emociones puede enseñarse y es un saber central para los procesos de aprendizaje. Por tanto, afirma que la exposición de la vulnerabilidad es una condición de humanidad que favorece la cercanía entre estudiantes y profesores:

*“Mis estudiantes me decían que mi clase no era una que ellos pensarían tener en la universidad, porque en la universidad nadie se abre. A los estudiantes si hay algo que se les dificulta es dejarse ver vulnerables. A los estudiantes y a cualquiera. Nadie, nadie, nadie quiere dejarse ver en su vulnerabilidad. Por eso, suelo ser la primera que empieza a hablar de sus vulnerabilidades, porque problemas tenemos todos, pero uno no se deja ver vulnerable. (...) Porque eso es lo nos hace humanos”* (profesora #3 de la Facultad Ciencias Administrativas y Económicas, 2021).

Esta afirmación, nos permite comprender mejor lo que le sucedió a la profesora #5 de la Facultad de Ingeniería, puesto que cuando ella llora frente a sus alumnos logra conmoverlos y en respuesta solidaria ellos encendieron sus cámaras. Y esto, en definitiva, es una aporte valioso, un objetivo que podemos atribuirle a la conversación en el aula, especialmente, ante una posible virtualización



de la educación. La expresión de emociones, la aparición de vulnerabilidad, así como la presencia de actitudes como la cortesía, son actos que acercan a docentes y estudiantes, de modo que puedan reconocerse y trabajar en conjunto, tal como sucedió y veremos más adelante en las Aulas Abiertas.

## **B) Conversar para reconocer las situaciones sociales y particulares de los estudiantes**

Ahora veamos las alusiones a la conversación como estrategia para conocer las situaciones particulares de los estudiantes, en cuanto a lo que tiene que ver con sus capitales económicos, culturales, sociales, etc. Desde este horizonte, cabe mencionar que mediante las entrevistas se identificó una clara alusión a los relatos de los estudiantes que tenían que ver con aspectos socioeconómicos, principalmente, y algunas de las necesidades que presentaban, que iban desde lo básico (como contar con alimentación, acceso a internet y seguridad), hasta situaciones emocionales y/o académicas que interferían en su rendimiento.

*“Lo básico era tratar de identificar la situación de cada estudiante. Hubo profesores que en su grupo tenían muchachos que no tenían con qué comer, entonces yo diría que empezar por ahí, luego revisar el tema de lo emocional, ¿qué les angustia?, ¿qué les preocupa?, y ya después, lo académico, pero mire que lo académico es consecuencia de ... Si usted no está bien con algunas de estas áreas, se puede salir del proceso, creo que ese es el reto, porque yo creo que no va a cambiar, ni siquiera cuando regresemos de nuevo a la presencialidad, porque uno percibe estados de ánimo, que no tienen relación directa con lo académico, con el objeto de estudio que uno va a tratar, pero que si tienen que ver con el clima general de la clase. Es muy importante tratar de ver cómo están los muchachos [...], porque yo creo que definitivamente también en el aprendizaje hay un elemento como el de ambiente y disposición que es fundamental para que el estudiante camine hacia adelante” (Profesor #6 de la Facultad de Ingeniería).*

En el mismo sentido, la profesora #5 se percata de la importancia de considerar dichas realidades sociales en el diseño de los ambiente de aprendizaje virtuales o presenciales, de modo que estos faciliten a los estudiantes su acceso a la educación.

*En la virtualidad eran cien mil ambientes, cada estudiante, más cada profesor estaban en sus casas o dónde estuvieran. Ahora soy consciente de eso y del poder también de la palabra, de la compasión que uno debe tener, porque no se trata de decir: “¿Cómo así que no abren la cámara?”, cuando uno tampoco sabe cómo se sienten ellos, si tal vez no tiene un espacio bonito para mostrar, pero uno no era consciente, o tan consciente de eso, y esa unión de todos esos mundos es un aprendizaje, nada fácil, pero después de casi dos años, puedo decir que soy otra persona[..]. Ahora que regresemos, creo que hay que considerar la bondad de esos mundos, de lo virtual y presencial, para el beneficio de todos. [..] Antes tu no tenías que preocuparte por la vida del estudiante, porque de alguna manera en el salón tu controlabas el espacio a partir de lo que diseñabas, pero ahora entiendo que, si tú no te preocupas, además, por esa persona, por el lugar del que viene y lo que le pasa, pues no lo vas a poder ayudar, y no aprende” (Profesora #5 de la Facultad de Ingeniería, 2021).*

Tras el reconocimiento de la realidad de los estudiante, esta misma profesora aseguró que posiblemente los profesores no puedan dar respuesta a todos los asuntos personales de los estudiantes, pero si son quienes por estar más cerca de los estudiantes deben tener una apertura y sensibilidad para escuchar dichos casos y proponerles alternativas.

*“Pienso que los profes, no sé si todos estén abiertos o hayan experimentado la apertura para tratar de comprender a los estudiantes, pero necesitamos aprender a manejar las emociones y a direccionar a los chicos, según sus casos. Mira que tuvimos un taller con la psicóloga Cristina Marín, porque me reuní otros profes y descubrí que nos estábamos cargando con los rollos que le sueltan a uno los estudiantes, que todos pueden ser muy reales, como no tener un computador o estar en una zona roja, pero hay que entender que no todo lo podemos resolver, manejar la situación también implica aprender a*

*direccionarlos a ellos a lugares en los que sí puedan ayudarles” (Profesora #5 de la Facultad de Ingeniería, 2021).*

### **C) Conversar para conocer relatos de vida, experiencias personales y subjetividades**

Prosigamos nuestro análisis con la idea de que la conversación no solo permite el florecimiento de las emociones y situaciones sociales, sino también de las subjetividades, posturas e historias de vida de los estudiantes, en el aula. Un relato revelador al respecto es la intervención de un estudiante que, pese a ser de los pocos en un salón que estaba en contra del Paro, expresó su posición, debido a la seguridad que se había generado.

*“A mí me dejó contenta saber que una de mis electivas, aquellos estudiantes que no estaban de acuerdo con el paro pudieron hablar. Celebré muchísimo que esa clase, incluso uno de ellos, que pertenecía al Centro Democrático, pudieran hablar, él había estado muy silencioso durante todo el proceso y de pronto habla y dice” yo creo esto”. Y pues era un salón que alrededor del 70 % estaba a favor del paro, pero el chico pudo hablar y pudo sentirse cómodo para hablar y las personas que replicaron creo que lograron hacerlo, o por lo menos encontramos un tono en el que eso podía hacerse sin el ánimo de dañar o de eliminar la opinión del opositor”.* (profesora #2 de la Escuela Ciencias de la Educación, 2021).

Frente al tema de las historias personales, encontramos también otra experiencia en la que justamente se usa a la conversación para conocer temas personales de los estudiantes:

*“Esa clase me permitió tener conversaciones con mis estudiantes y tenemos conversaciones increíblemente personales. Nosotros hablamos de depresiones. Hablamos de problemas de autoestima. Hablamos de miedo. Hablamos de temas que son tremendamente sensibles. Los estudiantes tienen que hacer tres ejercicios de escritura en el semestre. Uno es sobre la autoestima, otro es sobre los miedos y otro sobre gratitud. Hay unas pautas muy generales para hacer esas escrituras, pero cuando uno ve lo que*

*ellos escriben es una falta de conversación sobre esos temas. No hay con quién hablarlos. (profesora #3 de la Facultad Ciencias Administrativas y Económicas, 2021).*

Ahora bien, las únicas subjetividades presentes en el aula no son las de los estudiantes, porque también los profesores tienen sus opiniones, discursos y experiencias personales que desean poder discutir con seguridad y responsabilidad en el aula:

*“Sucede que uno no es la roca que golpea la ola, como se dice. Uno también tiene sentimientos, y lo digo por la reacción, por las posiciones de algunos colegas que sintieron que algo se les había roto por allá dentro del corazón. Precisamente por eso, porque sintieron que por la crisis algunos estudiantes se alejaron. Pero, allí hay que intentar usar la experiencia para no tomárselo personal y entender las razones personales de cada estudiante [...] Creo en el fondo, y de ahí en adelante, se volvió como intencional y sistemático, el reconocer al otro, el ponerse en los zapatos del otro” (Profesor #6 de la Facultad de Ingeniería).*

Sin duda, las crisis no se experimentan de manera igual en ningún contexto y menos en los sujetos, por tanto, la conversación permite que, poco a poco, las experiencias personales se conviertan en discursos apropiados sobre un tema, posibles de compartir a otros. Afirmamos esto, porque así lo permite pensar el Aula Abierta realizada con la Universidad Eafit de Medellín, cuando con preguntas genuinas los estudiantes de afuera inspiraron a los de Cali a apelar a sus relatos personales para explicar lo que estaba sucediendo en la ciudad.

*“Armamos una aula que fue muy sencilla, dijimos las pautas son que los estudiantes pueden hablar con unos tiempos claramente delimitados, hacer preguntas por escrito. Así que preparamos una pequeña moderación, armamos algunas preguntas, en caso de que el silencio llegará, pero este nunca llegó. Queríamos una leve moderación para evitar monólogos y que fueran realmente conversaciones. Y esto salió muy chévere, muy tranquilo, los estudiantes de otras partes estaban muy curiosos y los de Cali muy*

*interesados en enseñar, en explicar lo que estaban viviendo”* (Profesora #2 de la Escuela Ciencias de la Educación,2021).

En sentido, se puede mencionar a Skliar (2015), quien en su texto *La pronunciación de la diferencia entre lo filosófico, lo pedagógico y lo literario*, reflexiona sobre la necesidad que se tiene de asumir *las diferencias* de una manera compleja en las instituciones y no solo desde una perspectiva jurídica, que, por pretender eliminar la exclusión, la amplifica, al no poder esforzarse por entenderlas y no solo nombrarlas. La manera en que este autor define *las diferencias* y la manera de asumirlas permite validar lo sucedido durante las Aulas Abiertas y el hecho de que los docentes se dispusieran a escuchar a los estudiantes, así como a exponer sus propias vulnerabilidades a fin de comprender complejamente lo que estaba sucediendo dentro de la comunidad Icesista. Para él, [...] ese llamar a las cosas por su nombre nada tiene que ver con la exclusión o con la inclusión, esas serían palabras técnicas o jurídicas o incluso morales: se trata, más bien, de la necesidad de conversar, de usar las palabras para poder estar juntos, de hablar sobre aquello que nos pasa. Pero no de cualquier manera: no hay un único modo de estar juntos, estar juntos no significa estar a gusto, estar en armonía, estar en paz: ¿a quién se le ocurriría semejante idea? [...] Pero si conversamos, si entramos en una relación que no tenga el ánimo de hacer del otro una amenaza primitiva o un insulso semejante, quizá la diferencia valga la pena, quizá la diferencia sea lo que mejor narre lo humano. Y para eso debemos tener tiempo. No formas de nombrar: tiempo. (Skliar, 2015, pp.39-40).

#### **D) Conversar para reconocer los conflictos**

Además de todo lo anterior, la experiencia conversacional de las Aulas Abiertas permitió conocer, que los estudiantes experimentaban conflictos entre ellos mismos, con la institucionalidad y el

Gobierno. En seguida, algunos relatos que nos permiten notar lo dicho y que demanda atención, si se piensa, entonces, en la idea de Skliar de que convivir no implica tener un entorno libre de conflictos y/o diferencias, sino de la capacidad para conversarlos.

*“Al principio todo estuvo muy tenso, pero en la medida en que los estudiantes se dieron cuenta de que no había una agenda oculta, que no había un interés por convencerles de nada, la sesión fluyó muy bien. Obviamente ni los grabamos, ni nada de eso. Lo que hicimos fue presentarnos sin armas, así con el corazón en la mano, y pedirles que nos contaran qué les estaba pasando, porque a nosotros sí nos llamaba mucho la atención tratar de ver por qué había como tanta indignación, como tanta ira en general. Ahora, uno también tendría que reconocerle que en ese espacio no se conectaron todos, pero los que se quedaron hasta el final agradecieron por el hecho de haber sido escuchados”* (Profesor #6 de la Facultad de Ingeniería, 2021).

El relato del profesor #6 revela que algunos de los estudiantes asumieron una oposición en contra de aquellos profesores que no estaban de acuerdo con el paro u otras posiciones por el estilo. Ante tal inconformidad, él decidió abrirse a escuchar a los estudiantes, pues le parecía una situación triste que merecía atención, por las posibles consecuencias que a futuro podrían darse en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En relación con estas tensiones, el relato de la profesora #5 revela, también, que durante la coyuntura se requirió conversar para ayudar a mitigar emociones como el miedo. Según ella, hubo una división de los estudiantes, porque había quienes querían clase y estaban en contra del paro, quienes no y apoyaban el paro, y quienes sentían temor de dicha confrontación, puesto que se sentían intimidados por las posturas radicales y la probabilidad de que sus compañeros tomaran represarías, de hecho, también hubo docentes que sintieron igual.

*“Algunos de los estudiantes nos preguntaron: “Profe, ¿cómo así que no pararon?, entonces yo les dije que como profesores estamos allí intentando construir un país, una ciudad [...], por otro lado, los que se conectaban eran los que querían de alguna manera su clase o saber qué iba a pasar, pero había otros ausentes, quizá por ese mismo temor de*

*qué pasa si me conecto y si entran a mirar se encuentran que se está haciendo algo”*  
(Profesora #5 de la Facultad de Ingeniería, 2021).

De manera semejante, la entrevista del profesor #8 de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, revela que hubo compañeros que se confrontaron entre sí.

*“Y llegaron dos o tres chicas muy conmocionadas, porque una de ellas había sido agredida en uno de sus cursos, por otros estudiantes, le habían hecho bullying, entonces allí hubo una conversación como de calma [...]”* (Profesor #8 de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, 2021).

El temor a lo que el otro puede pensar o hacer en mi contra, que estos profesores narran de los estudiantes, permite entrever la existencia de discursos en tensión. De hecho, la profesora #5 cuenta que los estudiantes también ponían mensajes en las fotos de perfil que aparecían en la videoconferencia de Zoom, con el fin de expresar sus posturas frente al paro (unas a favor y otras en contra). Al respecto, la preocupación por ¿cómo solucionar dicho conflicto?, nos lleva a pensar en las posibilidades que ofrece la conversación a la hora de asumir las diferencias desde una atenta escucha y expresión genuina de lo que se piensa y siente, bajo condiciones de respeto y cuidado, tal como lo menciona Skliar (2009):

La convivencia tiene que ver con un primer acto de distinción, es decir, con todo aquello que se distingue entre los seres y que es, sin más, lo que provoca contrariedad. Si no hubiera contrariedad no habría pregunta por la convivencia. Y la convivencia es “convivencia” porque hay -inicial y definitivamente- perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia y alteridad de afectos. Hay convivencia porque hay un afecto que supone, al mismo tiempo, el hecho de ser afectado y el de afectar, porque estar en común, estar juntos, estar entre varios, como lo expresa Jean-Luc Nancy: “Es ser tocado y es tocar.

El “contacto” –la contigüidad, la fricción, el encuentro y la colisión- es la modalidad fundamental del afecto”. Ese estar juntos, ese contacto de afección no es un vínculo de continuidad, no es reflejo de una comunicación eficaz sino, fundamentalmente, un embate de lo inesperado sobre lo esperado, de la fricción sobre la quietud, la existencia del otro en la presencia del uno (p.67).

### **5.3.3. Aprendizajes a partir de la experiencia de las Aulas Abiertas**

Ante la experiencia vivida durante el Paro que generó las Aulas Abierta y las respuesta de los docentes entrevistados, podemos concluir que conversar permite generar un vínculo de cuidado y convivencia con los estudiantes, debido al reconocimiento de estos y sus distintas emociones como seres sociales. En consecuencia, algunos de los aprendizajes a los que hicieron referencia los docentes entrevistados son: a) las emociones son inherentes a los procesos de enseñanza-aprendizaje, b) el aula es diversa, y, c) el conflicto puede ser una posibilidad de aprendizaje, en tanto que permite deliberar, pensar en conjunto, nutrir perspectivas, activar redes de cuidado y cooperación, en últimas, encontrar caminos para convivir.

#### **A) Las emociones son inherentes al proceso de enseñanza aprendizaje y deben ser estudiadas y enseñadas**

Durante las experiencias que tuvieron los docentes entrevistados podemos notar que su visión acerca de las conversaciones y emociones en el aula se amplió. Estos pudieron reconocer la necesidad de aprender a gestionarlas, mediante una atenta escucha y disposición amable de atender y guiar a los estudiantes, así como la importancia de crear escenarios para darles lugar, aunque ello en ocasiones les implique sacar un tiempo y darle apertura a o temas distintos a los de la clase. Además, dimensionaron el poder que la amabilidad, la compasión y la disposición a escuchar



tienen a la hora de crear vínculos activos con los estudiantes. En este sentido encontramos las propuestas y necesidades de formación que enuncian la profesora #3 de la Facultad Ciencias Administrativas y económicas y el profesor # 4 de la Facultad de Ingeniería.

*“La clase que yo dicto está muy sustentada en la psicología positiva de la inteligencia emocional, por eso ofrecer cursos de este tipo debería ser una política pública. Hice la investigación y en Colombia creo que solo en dos o tres universidades han dictado un curso como este, y son electivas profesionales, no clases. Pero creo que esto debería estar en el cuerpo de lo que se enseña, porque es que enseñar a gestionar las emociones. No todos los estudiantes nacen en hogares dónde esto se enseñe. A uno no le enseñan cómo se siente la rabia. Y no es que la clase se deba ocupar de ello, pero sí puede aportar herramientas sobre la existencia de un campo que se ocupa de las emociones, y que si lo quieren hacer es leer, pues que hay una literatura que los puede guiar y/o hacer unos ejercicios que los inviten a pensarse a ellos mismos, o sea, es una oportunidad para que se piensen a ellos y su posición en el mundo; y a ellos en interacción con otros”* (Profesora #3 Facultad Ciencias Administrativas y Económicas, 2021).

*“Hablo de aquí de donde estamos. Todos somos ingenieros, pero por vocación y por cariño nos volvimos profesores. Y hablo de vocación, pero nosotros tampoco somos expertos en pedagogía. Entonces, a pesar de que hemos recibido formación docente y la universidad ha hecho esfuerzos muy grandes, pues no somos pedagogos. Pero, creo que ahora tenemos otra nueva responsabilidad, o por lo menos el deber, de tener herramientas para entender el desarrollo social de los estudiantes. Ese es el reto que tiene la nueva generación de maestros. Porque en la medida que pasa el tiempo y se va volviendo más viejito, y se le va cayendo el pelo, pues uno también empieza a descubrir que el aprendizaje es un acto de motivación, y es emocional. Si usted logra tener a los estudiantes nivelados emocionalmente, logra con ellos lo que quiera en la parte académica, obviamente uno tiene que trabajar en su campo de experticia, pero además debería tener una cajita de herramientas básicas para detectar ciertas situaciones; hacer intervenciones bien pequeñas, y si no, saber a qué oficina pedirle ayuda”*. (Profesor #4 de la Facultad de Ingeniería, 2021).

## **B) El aula es diversa: distintos ambientes en uno**

Las conversaciones que los profesores de la Universidad Icesi tuvieron durante las Aulas Abiertas les reafirmaron que el aula es diversa, por lo que vale la pena fomentar espacios interdisciplinarios para conversar, didácticas que favorezcan la expresión de todas las voces y disposiciones de respeto real por las diferencias. En cuanto a la idea de la interdisciplinariedad encontramos el siguiente relato, donde tanto los estudiantes como los docentes se enriquecen de las múltiples miradas y discusiones a partir de ellas:

*“Antes del curso CTS, nunca me había enfrentado a esos grupos tan diversos, uno está acostumbrado a hablar con los ingenieros y listo, pero, entonces, acá estaban los de música, los de telemática, los de industrial, los de sociología, así que cuando empezamos a discutir, cada uno tiene posiciones diferentes y eso enriquece mucho, pero también que exige prepararse para debatir con ellos y argumentar, es bien interesante” [...] Además, uno nota que ellos si quieren hacer algo a nivel de la ciudad, así que era interesante la posición que ellos tomaban, frente a lo que era hacer algo, y tratar de ver como todos unidos podían hacerlo” (profesora #5 de la Facultad de Ingeniería, 2021).*

Sin duda, en las aulas se encuentran no solo estudiantes con saberes disciplinares, sino también sujetos con historias y emocionalidades diversa, que pueden ser gestionadas desde la conversación segura y genuina, tal como se percata la profesora del siguiente relato, cuando logra por primera vez encontrar una manera de acercarse a información útil de sus estudiantes.

*“Como profe no soy experta, ni psicóloga para ayudarlos ni nada, pero sí creo que retirarse un momentico, parar lo académico y sacar unos diez minutos para escucharlos hablar de nada académico, puede marcar una diferencia. Y esa sería una de las estrategias que voy a aplicar en mi curso, preguntarles, por ejemplo, ¿cómo fue el impacto de llegar del bachillerato aquí a la universidad?, ¿qué frustración tienen? Quiero hacerlo diferente en ese sentido. La experiencia me permitió abrirme un poco más en ese sentido. Y saber*

*que muchos estudiantes tienen situaciones diferentes, y posiciones diferentes, porque no voy a entrar en detalle, pero había posiciones diferentes, pero igual eso también fue muy enriquecedor, porque pudimos concluirlo con todo el grupo y aceptarlo”.* (Profesora #7 de la Facultad de Ciencias Naturales, 2021).

### **C) En el aula circulan discursos que demandan de un ambiente seguro y confiable**

Unido al aprendizaje anterior, en este comprendemos que el aula no es solo diversa porque los estudiante tengan saberes y situaciones particulares, sino también porque tienen subjetividades y formación política diferencial, lo que demanda de un entorno seguro para poder ser expresadas.

*“Para poder conversar en el aula se necesitan políticas institucionales, sea la institución que sea, no hablemos de una en particular, que permitan la libertad de cátedra real. No solo una política escrita en el papel, sino una real. O sea, si realmente alguien piensa diferente que se le respete que piense diferente, guardadas las proporciones, no estamos hablando que vaya a generar con ese pensamiento un daño a otro, algo contra la ética. Pero, sí una política que fomente el ámbito de la democracia, el respeto a las opiniones divergentes, porque lo que alimenta las universidades es la divergencia, no la homogeneización (Profesor #4 de la Facultad Ciencias de la Salud, 2021).*

*“Espero que el aula sea un lugar amable, respetuoso, pero vital, donde las cosas puedan ser duras, dónde las posiciones puedan encontrarse [...] Y creo que eso, por supuesto, no depende de la universidad, eso depende del país. ¿Qué es lo que necesitamos en este país para poder tener esas discusiones? Y vivirlas, sin tener que regularlas. [...] Tengo estudiantes que en la clase pueden decir cosas que a otros resulten ofensivas, y siempre intento que se pillen que detrás de eso hay una postura, que a veces puede ser dicha desde la ignorancia, otras desde la dificultad para decirlo o porque a veces falta dominio sobre un tema, pero ¿qué nos falta en este país para que ello no sea amenazante, podría ser doloroso, pero para que eso no sea violento?” (Profesora #2 de la Escuela Ciencias de la Educación, 2021).*

#### **D) El conflicto es también una posibilidad de aprendizaje**

Todo lo mencionado hasta este punto nos permite reconocer que el conflicto es una oportunidad especial para aprender a deliberar, pensar con otros y/o gestionar soluciones, que para el caso de la Universidad Icesi se refirió a la creación de redes de cooperación y apoyo. La mejor manera de ver el resultado de las discusiones, fuertes y no, que se dieron por esos días, aparece en el relato de la profesora #2 de la Escuela Ciencias de la Educación, quien afirma que los estudiantes no solo se quedaron en el sentimiento de angustia, sino que también se decidieron a actuar para ayudar a quienes más lo requerían.

*“Yo creo que nosotros dijimos bueno pues aquí también estamos como a carne viva. Así que también lloramos con los estudiantes, pero eso fue como raro, porque luego, tras escucharles y mostrar nuestra vulnerabilidad, creo que también nos mostramos con seguridad, creo que las personas jóvenes necesitaban a alguien que se ocupara del miedo. Y en eso coincidimos todos los y las profes, además de una manera rápida. Dijimos nosotros también somos la universidad y aquí estamos, así que vamos a armar redes de cuidado. Creo que esa combinatoria entre exhibir la vulnerabilidad, pero al mismo tiempo mostrar una enorme capacidad de apoyo y de organización al instante es un aporte valioso. No era solo la catarsis y el llanto, sino también la capacidad de organizarnos para atenderles” (Profesora #2 de la Escuela Ciencias de la Educación, 2021).*

En relación con este fragmento, las ideas de convivencia de Skilar, cobran sentido en tanto que solo se puede discutir y debatir, si se parte del reconocimiento del otro y de la posibilidad de vínculo, que esto trae consigo. Asumir que hay tensiones para a partir de allí buscar soluciones, es el reto que el oficio docente debe asumir y promover en el aula. Para ilustrar esto mejor, podemos citar al profesor #4 de la Facultad Ciencias de la Salud, quien afirmó que conversar en el aula guarda relación con dos necesidades urgentes en la educación colombiana, la primera, aprender a deliberar y, la segunda, lograr una motivación genuina de los estudiantes por aprender. Frente a la primera dirá:

*“Debemos entrenar en deliberar, entrenar en tolerar la divergencia, la pluralidad, un discurso diferente, y, obviamente, a discutir en grupo. Eso tampoco no lo enseñan. Solo falta meterse a Facebook, para ver discusiones en los comentarios debajo de una foto, allí uno descubre que no nos han enseñado a tener un diálogo nutritivo en el que yo aprenda de vos y vos aprendas de mí. [...] Sé teóricamente que a nuestros estudiantes y a nosotros mismo no nos han enseñado a deliberar. La deliberación es uno de los grandes retos y tiene unos componentes, obviamente existen muchas teorías, pero a nivel general se trata de la unión del ámbito del pensamiento, las emociones y los deberes, pero lo que la gran parte de las veces se enseña en las universidades es la deliberación desde el raciocinio, pero eso no te libera [...], porque los seres humanos no funcionamos solo así” (Profesor #4 de la Facultad Ciencias de la Salud, 2021).*

Y frente a la segunda necesidad relató con entusiasmo que los estudiantes se sentían motivados por conversar, por asumir sus temores y tensiones de manera crítica.

*“Fue una experiencia muy bonita, porque generó la motivación por aprender de una manera diferente y a tocar unas temáticas que no tienen nada que ver con lo médico para hablar de lo humano, desde otras perspectivas. Lo otro, muy importante, es que los estudiantes querían estar, no fueron porque les habíamos dicho, ni porque estuviera en el currículo. Creo que la magia de este tipo de herramientas está en que genera motivación, en que promueven, a mi parecer, la libertad de pensamiento. Promueve actividades de índole democrático, permite la divergencia. Es muy interesante. [...] De hecho, a partir de este espacio nació el deseo de tener nuevos espacios similares, varios profesores desean acompañarnos” (Profesor #4 de la Facultad Ciencias de la Salud, 2021).*

#### **5.3.4. Estrategias para llevar a cabo la conversación**

La muestra de profesores que respondieron la entrevista es heterogénea en cuanto a disciplinas de conocimiento y el tipo de materias que dictan en la universidad, así como por su relación con la conversación en el aula. Esta diversidad también se observa en la forma en que afrontaron la tarea

de propiciar una conversación en el aula en momentos tan conflictivos en todos los sentidos, como los descritos. Si bien, no podría hablarse de que tuvieron una planeación anticipada, pudimos detectar algunas estrategias claves, que se aplicaron según el estilo docente de cada entrevistado y que pueden ser útiles para quien desee incluir la conversación en el aula.

A continuación, revisaremos algunas de estas tácticas, de modo que puedan servir como pistas sobre lo que implica una interacción en el aula, como ritual para favorecer vínculos de cuidado y convivencia. Para efectos de una lectura ágil, están organizadas según se puede ir desplegando una conversación: desde causar interés en ella desde un inicio, pasando por las actitudes que deben predominar para mantenerla, y, finalmente, lo que implica el planteamiento de un cierre o conclusión.

#### **A) Inicio de la conversación: provocar a los estudiantes con temas cercanos**

La mayoría de docentes entrevistados coincidió en afirmar que el inicio de la conversación depende, en gran medida, del tipo de temas, preguntas y disposición con que el docente provoque, anime a participar y tenga en cuenta a los estudiantes. Asimismo, sobre la necesidad de crearles un clima de seguridad para el consenso y disenso.

*“No todos los temas les llegan a los estudiantes, por ejemplo, yo enseño políticas públicas, y hay unas clases dónde hay vainas que a los estudiantes no les toca, por ende, no conversan. Si les hablo de instrumentos de regulación de impuestos, no les dice nada; pero si les hablo de un programa como Ser pilo paga: hablan, porque son temas que les tocan. Entonces creo que la conversación en el salón está mediada por dos elementos: un tema adecuado y la disposición que se tenga para permitir una conversación; aunque no todos los estudiantes lo sienten así, y que a veces no siempre el salón lo permite. Hay unos salones con los que uno se conecta bastante bien, hay otros salones con lo que no. [...] creo que eso hace parte de las relaciones humanas” (Profesora #3 Facultad Ciencias Administrativas y Económicas, 2021).*

En relación con la importancia de las preguntas, encontramos la alusión a dos tipos, por un lado, aquellas realizadas desde el método socrático, más asociadas a lo conceptual, y, por el otro, las pensadas para indagar por las emociones y activar el relato, como lo son: ¿cómo están hoy? y/o ¿cómo se sienten? Veamos, en palabras de uno de los entrevistados la importancia no solo de preguntar, sino de modelar todo el acto comunicativo, a fin de que los estudiantes ganen confianza a la hora de responder con sus perspectivas más sinceras y dentro de un entorno que se los permite.

*“A través de preguntas se promovió la participación de quienes estaban allí. Como yo no soy el docente directo de todos los fellows, los profesores que los conocían más promovieron la participación muy desde el método Socrático. Por eso, al principio nos tocó hacer cierta interacción entre unos docentes, para que ellos vieran que todo era tranquilo; que nada malo iba a pasar. Que vieran como aun los docentes podían hablar respecto a lo que se estaba viviendo, a lo que sentían. Una especie de modelado, porque, aunque ellos ya son profesionales, el diálogo no está en la base de su formación”* (Profesor #4 de la Facultad Ciencias de la Salud, 2021).

## **B) Mantener la conversación: atenta escucha, negociación de los turnos y amabilidad**

Frente a la idea del mantenimiento de una conversación, nos referiremos a aquellas experiencias que denotan características claves de la conversación como ritual socializador, y dentro de las que se encuentran la atenta escucha, la negociación de las intervenciones, el reconocimiento de la vulnerabilidad del otro, la amabilidad y la creación de un entorno seguro y de confort para la libertad de expresión.

*“Escuchar a los estudiantes. Escucharlos. Uno realmente no los escucha mucho. De hecho, uno puede aplicar todo lo que dice la pedagogía, sin necesariamente escuchar lo que ellos tienen para decir. Yo creo que, uno como profe se para desde un lógica de venga les voy a enseñar, pongan atención, teaching moment. Uno se para mucho desde esa posición y no deja abierta la posibilidad de venga voy a aprender de lo que usted tiene para decirme. Es*

*entrar desde un punto de humildad” (profesora #3 de la Facultad Ciencias Administrativas y Económicas, 2021).*

*“Es que no nos han enseñado a conversar y tampoco a escuchar. [...] Creo que en estas épocas nos estamos enfocando en intentar formar emisores críticos, pero poco somos receptores críticos o activos. En la actualidad uno recibe muchos mensaje, pero las lecturas son muy superficiales, creo que no hay una disposición, generalmente de todos, para escuchar, para escuchar activa y críticamente, porque si escuchamos o recibimos mensajes que refuerzan nuestros sesgos, pero la idea de comunicar es escuchar al otro, así no lo entienda, [...], porque entre otras cosas la comunicación tiene una raíz estética y filosófica muy chévere, que se trata de disposición, nos la suelen enseñar como un modelo, pero esta también tiene un tema de disposición, que es necesaria para un acto comunicativo. Y esa disposición también, siempre se descarga frente a un polo que tiene que traer al otro, pero, uno de nuestros grandes problemas en la educación es que tenemos en el aula, estudiantes que no llegan dispuestos a escucharnos o que no tienen elementos para atendernos”. (Profesora #8 de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, 2021).*

En vista de lo anterior, una estrategias empleada por este mismo profesor para mantener la conversación, mediante la capacidad de alternar los turnos y negociarlos, es la de invitarlos a tomar la palabra, retomando las intervenciones de los demás:

*La generación de conversación se da desde la preparación de las clases. Es tratar de buscar buenos temas y preguntas, porque, por ejemplo, las preguntas son claves en una buena conversación. Yo las clases muchas veces las monto con preguntas, y con escuchas activas. En ese sentido, una actividad que le pido a los estudiantes es que cada que vayan a decir algo, lo conecten con la idea que ya alguien mencionó, además les pido que lo tienen que llamar por su nombre. Entonces, durante mi clase, ellos deben decir “yo pienso que el tema de los medios se conecta con lo mencionado por Ana”, “como dice mi compañero, estoy de acuerdo con su argumento”. Les pido esto, porque pienso que el poder de la conversación es ese, intercambiar sentidos. Es que, finalmente, la conversación es eso, uno de toda conversación debería salir nuevo o nueva. Si una conversación fue*



*interesante es porque yo traía unas ideas y ahora me quedo con otras nuevas. [...] Cuando los pelados sienten que el profesor y que sus compañeros recuerdan lo que ha dicho, se sienten tenidos en cuenta. Emocionalmente, cuando se conversa, nos sentimos conectados, escuchados, que nuestras elucubraciones y reflexiones tienen un valor”* (Profesor #8 de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, 2021).

Por último, y no por ello menos importante, la estrategia de la amabilidad como un activador de confianza, cercanía y cuidado es central para mantener a dos o más personas vinculadas en una conversación.

*“Tener habilidades conversaciones es necesario, hay que saber cuándo el tema se desgasta, saber preguntar. (...) Pero más importante aún es la amabilidad. Parece una bobada, pero es verdad, siento que la amabilidad juega un papel importantísimo. Si a mí me preguntan que permitió que un estudiante expresará su posición política en mi curso, diría que la amabilidad. Ese chico sabía que primaba un principio del buen trato, y yo siento que eso las aulas abiertas no me lo dieron, pero si me lo ratificaron”*. (Profesora #2 de la Escuela Ciencias de la Educación, 2021).

### **C) Cerrar la conversación: recuentos o sumarios de lo dicho**

Frente al momento de cierre de la conversación, las características claves a considerar desde la teoría y los relatos de los profes son: los límites de tiempo y la capacidad de recoger lo dicho o retomarlo, cuando lo que se espera es mantener conversaciones de largo aliento. La importancia de esto es que favorece que los temas e ideas discutidas puedan trascender el aula y seguir siendo pensadas por los estudiantes.

*“Como todo dispositivo comunicativo tiene que ser cerrado, o si va a quedar abierto, pues se debe saber para qué. Entonces uno también pone límites, vamos a conversar sobre este asunto, y tal vez con las conversaciones es muy difícil sacar conclusiones, porque son derivas de sentido, pero uno sí puede llamar a reflexionar. Un buen conversador es un buen comunicador, entonces no es que sea periodista o comunicador, entiende que hay*

*una puesta en común, que puede cerrar como con el sumario. “Bueno paramos aquí la conversación, hemos dicho esto y aquello, pero seguimos la próxima semana. Y de esa misma manera se vuelve a retomar. (Profesor #8 de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, 2021)*

#### **D) Otras disposiciones indispensables para conversar: formación docente y perspectiva de cuidado en el aula**

Cerca de terminar este capítulo, cabe mencionar que la mayoría de profesores entrevistados afirmó desear aprender más sobre el tema de la conversación no solo porque ellos no lo manejen, sino porque también identifican una necesidad de aprender a hacerlo por parte de sus estudiantes. Al respecto, el relato de la profesora que nunca había conversado con sus estudiantes revela, ante todo, la necesidad de formarse en conocimientos sobre cómo y cuándo preguntar o intervenir en el aula, puesto que sí reconoce que hay temas por los que podría indagar, como lo son las emociones. Por eso, ella habla de querer aprender de aquellos colegas que ya conversan y tienen un vínculo con sus estudiantes.

*“Desde nuestro departamento ya estamos intentando que nos apoyen para mejorar y encontrar estrategias para romper ese hielo con los estudiantes y poder ayudarlos. No solamente en lo académico, porque a mí esa parte no me preocupa; pero, si esa parte emocional, porque siento que hay muchos estudiantes que tienen problemas psicológicos. Entonces sería bueno que uno los pudiera ayudar un poquito. Entonces, ahora estoy buscando y copiando experiencias; estoy escuchando y copiando para luego mirar si puedo implementarlas en mi clase”. (Profesora #7 de la Facultad de Ciencias Naturales, 2021).*

Otro punto sobre el tema de la formación es la conciencia que algunos profesores tienen sobre el hecho de que ellos modelan a sus estudiantes y, en ese sentido, la conversación en el aula es

importante porque, por un lado, implica el fortalecimiento de la competencia conversacional, tan necesaria en el mundo laboral, y, por el otro, favorece el encuentro dentro de una interacción social potente, en la que las personas se juntan para hacer cosas. Veamos primero el relato del profesor que viene notando que los estudiantes de su disciplina poco conversan y acarrean con ello hasta sus vidas profesionales, lo que se vuelve entonces un objetivo a trabajar en clase, y luego la intervención de la profesora que siente que lo más valioso de este enfoque es el encuentro social.

*“Como profesores debemos ser conscientes de que así estemos hablando de redes o de softwares, también hay una dimensión comunicativa que debe ser trabajada. Porque los estudiantes pueden tener el mejor diseño, pero si no lo saben comunicar a los usuarios, se quedan en nada. Entonces, es muy importante enseñar a leer, escribir, presentar oralmente. Pero, yo diría que tenemos que trabajar en un cuarto saber, y ese es el aspecto conversacional porque claro no es lo mismo escribir un correo electrónico, que escribir un trabajo de grado; y no es lo mismo estar chateando aquí que estar conversando con mi jefe o mi equipo de trabajo. Y ya estamos empezando, por lo menos algunos jefes, empezando a percibir que los estudiantes como que se quedan un poquito cortos en ese aspecto de la conversación. Entonces mire que yo agregaría el ámbito conversacional a las competencias de comunicación”.* (Profesor #6 de la Facultad de Ingeniería)

*“El aula no es solamente un lugar de los objetivos, tengo que decirlo. Creo que la obsesión con el aprendizaje convierte la experiencia del aula en un lugar absolutamente teológico; que tiene un norte muy claro, lo que impide prestar atención a lo emergente, o no piensa en el presente suspendido en el aula. Entonces, por esos días nos dimos cuenta de que en el aula no sólo importan los resultados, aquello que la experiencia del aula logra, sino el aula en sí misma, estar en el aula es una experiencia valiosa. A mí me parece que a las profes por lo menos, yo no sé los estudiantes, esto no sirvió muchísimo para entender la experiencia social que es un aula de clase, no solo la experiencia pedagógica, sino también la experiencia social. Creo que es chévere saber que uno cuando se junta con otros genera un potencial, eso tiene un valor en sí mismo y hace cosas”.* (Profesora #2 de la Escuela Ciencias de la Educación, 2021).

Para cerrar el tipo de estrategia que pueden desarrollarse con el fin de incluir la conversación en el aula, encontramos la importancia de que los docentes tengan una actitud de cuidado y pertenencia con la comunidad educativa. Esto, debido a que la conversación desde su carácter ritual y/o socializador demanda que las personas se vinculen, se sientan parte y puedan tomar actitudes de reciprocidad con todas las partes. Observemos una alusión a ello y lo prometedor que se ve para una sociedad que demanda fortalecer los procesos de convivencia.

*Fue muy reconfortante el sentirse vinculado a alguien. Poder experimentar esa fuente de confort porque había gente que estaba realmente muy mal. Empezar a tantear las dificultades que tienen los estudiantes fue como otro trabajo que no sabíamos que podíamos tener, o sea, todo esto fue espontáneo, iba surgiendo, empezamos a notar que muchos estudiantes tenían dificultades de que alimentación, de suministros, y **empezamos a mover redes**. Esto permitió que el aula fuera, también, un lugar para encontrarse y sentir una suerte de soporte emocional, muy precario e intuitivo, sin muchos elementos, pero genuino, porque sabíamos que la palabra es poderosa, que la emoción era colectiva. Y notar que, en un momento, en que además había miedo, el estar amparados por una suerte de institución, por **un lugar seguro**, como lo llaman las feministas, que era el aula, fue tremendo, o sea tan tremendo que empezó a llegar gente de otras carreras, que empezaron a llegar incluso egresadas, que estaban solas en Estados Unidos, en Europa, que decían “estoy viendo estas noticias aterradoras, necesito hablar con alguien”. Y no era la conversación terapéutica, ni estaba sentada en el yo, había **una idea de nosotros que se construyó ahí, que me pareció muy importante**. Yo creo que las aulas también fueron derivando lentamente en otras cosas. Estos primeros días en los que incluso hicimos, por ejemplo, yoga. Hicimos muchas actividades destinadas a trabajar en esta **dimensión del cuidado** [...] (Profesora #2 de la Escuela Ciencias de la Educación, 2021).*

#### **5.4 A modo de conclusión: vínculo de cuidado entre docentes y estudiantes**

Con las entrevistas de los distintos profesores podemos notar una coincidencia sólida sobre la importancia de conversar para acercarse y conocer a los estudiantes, pero también, como medida para la creación de ambientes de aprendizaje adaptados a sus particularidades y necesidades. Los y las docentes entrevistados revelan que al conversar emerge información útil para enriquecer los procesos de aprendizaje y para trabajar la perspectiva ética y de convivencia de los estudiantes, puesto que las diferencias y tensiones aparecen, pero no para impedir el encuentro, sino para enriquecerlo. Sin embargo, ello demanda de disposiciones, como la atenta escucha, la amabilidad, el respeto. Estas deben ser, por tanto, modeladas en los profesores y estudiantes.

En un segundo orden de ideas, las entrevistas muestran como consecuencia de los reconocimientos mencionados, en la categoría de objetivos o razones para conversar, la posibilidad de construir vínculos genuinos. Estos últimos, serán entendidos en esta investigación, como aquellas relaciones horizontales que son alcanzadas vía a la conversación y que como resultados evidencian que es posible mostrarse vulnerable, relatar las historias personales, explicar los motivos de un conflicto dentro de la clase, a fin de hacer conciencia de la humanidad del otro, es decir convivir con él y amarle, como se explicará en el siguiente capítulo.

Ahora bien, lo anterior solo puede darse en una aula segura y de cuidado respaldada institucionalmente. El profesor #4 de la Facultad Ciencias de la Salud y la profesora #3 de la Facultad Ciencias Administrativas y Económicas afirman al respecto, que ante la dificultad que se tiene actualmente para poder expresarse y hablar de temas emocionales o sobre las enfermedades mentales, por ejemplo, se requieren de políticas públicas y/o institucionales que apalanquen espacios de conversación o cursos en los que los estudiantes puedan sentir y pensar sobre lo que sienten, a la vez que adquieren, colectivamente, herramientas para comunicarse y gestionar mejor

sus emociones y situaciones, sin que necesariamente sean sesiones de terapia o actividades de Bienestar Universitario, sino más bien espacios de socialización o trabajo colectivo seguro, como los que menciona al final la profesora #2 de la Escuela Ciencias de la Educación.

En esta vía, también nace una necesaria reflexión sobre las formas de expresión y comunicación, porque si bien los participantes de un aula no tienen por qué pensar igual, si pueden adecuar un clima de confianza y un tono que no tenga la intención de herir, agredir o erradicar al otro. Esta perspectiva resulta ser urgente en una realidad como la colombiana, donde justamente el estallido social reveló una vez más que el conflicto no ha encontrado caminos, como el aula, para aprender a resolverse vía a acuerdos y no la violencia.

En el siguiente capítulo se presentará, entonces, la propuesta de conversación significativa en el aula como un ritual, donde se priman actitudes de convivencia y amor, es decir, de conservación y respeto por la vida de los y las demás. Dicha propuesta tiene un sentido pedagógico, puesto que busca reflexionar sobre el tipo de educación que conviene en un país como Colombia y sobre la reflexividad que deben tener los y las profesores a la hora de desarrollar estrategias de comunicación, relación e intercambio con los estudiantes. En conclusión, las Aulas Abiertas aquí descritas y las entrevistas presentadas son una evidencia de valor pedagógico que tiene la conversación al permitir que competencias y disposiciones como la atenta escucha, plena atención y valoración de otro, emerjan.

## **6. Propuesta de Conversación Significativa: un ritual para convivir y amar en el aula**

*“Y, sobre todo, ¡nos hemos formado siendo en gran manera incapaces de dejar a los otros conversar entre sí!”.*

(Skliar, 2006).

A partir de las definiciones aportadas desde la teoría sobre la conversación y la revisión de las experiencias de Aulas Abiertas en la Universidad Icesi, este capítulo definirá a la conversación significativa como una apuesta pedagógica capaz de posibilitar un encuentro dentro del aula que permita la creación de un vínculo de cuidado entre docentes-estudiantes. Esto, a partir de la gestión de las emociones y la adecuación de ambientes de aprendizaje que respondan a las situaciones y demandas de ambas partes; así como a la incorporación de estrategias didácticas que favorezcan, mediante una reflexión crítica del conflicto, la convivencia en el aula.

Por lo anterior, entenderemos a la convivencia como una discusión activa y permanente de la educación, que los docentes deben vivir en el aula, y no solo como un objetivo de enseñanza-aprendizaje que deben lograr. Tal como sucedió en las experiencias de Aulas Abiertas de la Universidad Icesi, donde en medio de la crisis estos renunciaron a la planificación rigurosa del tiempo, expusieron sus vulnerabilidades, a la vez que se interesaron por reconocer los discursos, posturas y emociones de sus estudiantes. Al respecto, Skliar (2010) dirá:

Creo que la pregunta por el enseñar a vivir y convivir debe ser puesta en conversación y no bajo el manto de la retórica. Porque me parece que educar tiene que ver con una afirmación de la vida, en medio de la transmisión del mundo –si es que, claro está, se piensa la educación no ya bajo la urgencia mezquina del utilitarismo de cierta obligación moral a ser padecida, sino como aquel tiempo y aquel espacio que abre una posibilidad y una

responsabilidad frente a la existencia del otro, a toda existencia, a cualquier existencia—  
(p.81).

Desde dicha perspectiva, esta propuesta pedagógica pretende una comunicación significativa en el aula que comprenda el sentido de comunidad y la importancia del lenguaje. A esto último le reconoceremos como la dimensión ritual de la conversación, es decir, al encuentro que congrega a los estudiantes y docentes, reconociendo su diversidad, sin ninguna pretensión productiva y con el único interés de convivir, pasar tiempo y hacer cosas en conjunto. Por tanto, a lo largo de este capítulo se caracterizará a la conversación significativa desde la dimensión de ritual y, posteriormente, desde la posibilidad que este abre a la convivencia y construcción de aulas democráticas y participativas.

Empezaremos por describir la importancia de los rituales, desde la propuesta de Chul Han (2020), de modo que se clarifique la importancia de estos a la hora de pensar en una comunidad capaz de conversar y negociar sentidos. Luego, revisaremos la apuesta de Maturana (2001) sobre la convivencia, a fin de comprender que para lograrla se requiere de sujetos dispuestos a asumir las posibilidades que ofrece el lenguaje para resolver los conflictos.

### **6.1 La importancia del ritual para crear sentido de comunidad**

Desde el capítulo anterior se advierte que convivir en educación implica aceptar las diferencias y tensiones presentes en las relaciones sociales, pero, además de ello, es necesario conversarlas y hacerlo desde un reconocimiento de la existencia de los otros. En ese sentido, hicimos nuestra la postura de Skliar: necesitamos conversar para tener convivencia. Y precisamente para conseguirla, retomaremos la idea de Chul Han (2020) acerca de que conversar va más allá de transmitir



información e implica entonces construir o recuperar rituales capaces de construir comunidades de sentido.

Para este último autor, la sociedad actual tiene una crisis de comunidad; debido a que experimentamos una crisis de resonancia, de rituales que nos permitan cohesionarnos, en tanto que estos “generan una comunidad sin comunicación, mientras que lo que predomina hoy es una comunicación sin comunidad” (Chul Han, 2020, p.11). Esto se debe a que “la comunicación digital consta de cámaras de eco, en las que uno se escucha hablar ante todo a sí mismo. Lo que me gusta, los amigos y los seguidores [...] no hacen más que amplificar el eco del yo” (p. 23). Esta descripción de la crisis de comunicación nos remite a una sociedad que demanda no solo pensar el tema de la convivencia, sino también de las formas y los espacios en que esta puede ser pensada. Afirmamos ahora que conversar significativamente puede ser comprendido, entonces, como un ritual complejo que debe propiciar el encuentro de las personas, mediante disposiciones que les permitan la comprensión compleja de sus existencias. A continuación, nombraremos algunas de las características de los rituales, según Chul Han (2020), a fin de que sirvan como pistas para su inclusión en el aula.

Para avanzar en nuestro razonamiento, nombraremos algunos de los rasgos esenciales de los rituales, según Chul Han (2020), que parecen dar ideas acerca de cómo concebir la conversación: el primero es la repetición; el segundo son las incorporaciones y escenificaciones corpóreas; el tercero, el uso lúdico del lenguaje, el arte y las buenas formas; y el cuarto, la aceptación de lo foráneo. A continuación, revisemos en qué consisten y qué de ellos puede ser útil para pensar la conversación significativa en el aula.

La repetición es el rasgo de los rituales, que permite que el tiempo se demore. Según el autor, quien espera siempre lo nuevo, pasa por alto lo existente, debido a que no puede detenerse a observar o

intentar entender. “Las repeticiones le dan estabilidad a la vida. Su rasgo esencial es su capacidad para instalarnos en un hogar” (p.22); en otras palabras, liberarnos de la presión de consumir y buscar siempre nuevas experiencias, sin valorar o sentirse parte de lo que ya existe. Frente a esto, consideramos que las conversaciones en el aula pueden desnaturalizarse, pasar de ser una acción con fines informativos, de la que no hay nada nuevo por descubrir, a una experiencia intensa en la atención sea más profunda. Esto último, implicará entonces, una necesidad de reiterar en las aulas los momentos de conversación y *darles tiempo suficiente para permitir que afloren las diferencias desde la convivencia.*

En segundo lugar, encontramos que los rituales son posibles debido a una memoria, identidad y compenetración corpórea, puesto que las órdenes y los valores vigentes de una comunidad se consolidan en los cuerpos. Sin embargo, este autor expresa que la comunicación digital de nuestros tiempos es descorporizada, impersonal, de hecho, dirá que “la creciente atomización de la sociedad afecta también la gestión de sus sentimientos. Cada vez se generan menos sentimientos comunitarios” (Chul Han 2020, p.22), debido a las pocas posibilidades de encontrarnos. Pensando en clave pedagógica, la conversación en el aula debe ser *un encuentro que le permita a los cuerpos y sus memorias narrarse, ser y convivir*, sin necesidad de autoproducirse para ser visto.

El tercer rasgo, que llama la atención del ensayo de Chul Han, es el uso lúdico del lenguaje y la preocupación por el arte y las buenas formas, puesto que en nuestra actual sociedad hemos perdido la capacidad de disfrutar el lenguaje, puesto que lo poético, por ejemplo, no produce. “Se obliga al lenguaje a transmitir informaciones o a producir sentido. A causa de ello ya no somos capaces de percibir formas que resplandezcan por sí mismas. El lenguaje como medio de información carece de esplendor” (2020, p.81). En la relación con esta cita, vale la pena pensar que la conversación en el aula no puede ser un medio para evaluar formas adecuadas, informaciones

precisas, argumentos indiscutibles, sino más bien para *permitir a los estudiantes y docentes derivas de sentido, caminos nuevos o distintos para nombrar el mundo, maneras de disfrutar la palabra y crear en conjunto bellas formas*, que se opongan a las estructuras homogéneas y moralmente aceptadas.

El último rasgo tiene que ver con el reconocimiento de que somos seres situados, que, por tanto, deberíamos darle apertura a aquello proviene de afuera de nuestros límites, a fin de ampliar nuestras comprensiones del mundo. “Resulta destructiva la total desubicación del mundo a causa de lo global, que elimina todas las diferencias y solo permite variaciones de lo mismo. La alteridad, la heterogeneidad, contrarresta la producción” (Chul Han, 2020, p.47-48). Para asumir esto, el autor propone pensar en *los rituales de paso* como umbrales, es decir, transiciones que requieren de tiempo para narrar, justamente, el espacio y el tiempo. Categorías que estamos perdiendo y enmudeciendo, al tratar de producirlas y no permitir que lo que está más allá del umbral, lo distinto, nos hable (Ídem, p.51).

En relación con la idea de *habitar el aula dándole paso a lo foráneo y queriendo traspasar el umbral de comprensiones*, resulta clave reconocer y asumir que “hoy en clase coinciden alumnos de lenguas, culturas y religiones alejadas, a menudo desconocidas. Muchos han llegado de fuera y fueron en sus países a escuelas muy diferentes de las nuestras, con prácticas y valores distintos sobre lo que es aprender” (Cassany, 2021, p.16). Ante este escenario, este último autor afirma que los y las mejores docentes atienden a sus estudiantes mediante estrategias que le permitan reconocerles desde su diversidad. Para ello, ofrece consejos sencillos que pueden ser alcanzados de manera genuina vía a la conversación. Por ejemplo: memorizar el nombre de los estudiante, así como algunas de sus situaciones particulares; tener mecanismos para motivarles; contar con canales y maneras para contactarles; realizar un análisis de sus necesidades constante, así como

reconocimiento de su interculturalidad, estilos de aprendizaje, entornos personales de aprendizaje, etc.; y, por último, ofrecerles espacios de tutorías, que les permitan un aprendizaje por fuera del aula más personalizado.

En conclusión, la conversación significativa es un apuesta pedagógica que implica construir un ritual en el aula, que será capaz de generar comunidad y por ende convivencia, en tanto que, no propone una producción y circulación vacía de información, sino más bien un complejo entramado de relaciones y significaciones comunes. Mientras la conversación se da con un otro o un grupo de otros, se opone a la desaparición de símbolos y formas comunes o, como diría Chul Han (2020), a la atomización progresiva de la sociedad. En consecuencia, un aula en la que se conversa dando tiempo suficiente para la emergencia de las divergencias, permitiendo la narración de los cuerpos y sus memorias, así como abriéndose a las derivas de sentido, nuevos caminos para nombrar y lo foráneo, logra generar comunidad.

## **6.2 El amor y la esperanza: un motivo para conversar**

La intención de definir la conversación significativa como un ritual nace tras notar cómo la crisis del Paro en la Universidad Icesi provocó que tanto docentes como estudiantes se reclamaran espacios de encuentro para sentir, pensar, debatir, desde la colectividad. La presencia y atención plena de los cuerpos, la expresión de las emociones y la búsqueda de acciones concretas que permitieran reconocer y gestionar los conflictos son peticiones que nos permiten defender la incorporación de una conversación significativa en el aula, de manera intencionada, planificada, sistemática, reflexiva y crítica, que no sirva únicamente en la crisis, sino que entrene para ella, a la vez que promueva la creación de un vínculo de cuidado y convivencia, además de una reflexión ética y democrática.

En relación con esta intención, Maturana (2001) sugiere que conversar es el entrelazamiento de emoción y lenguaje, por lo que somos una especie que a partir de lo que siente y nombra, construye sus sentidos, a la vez que puede transformarlos.

Las conversaciones, como un entrelazamiento del emocionar y el "lenguajear" en que vivimos, constituyen y configuran el mundo en que vivimos como un mundo de acciones posibles en la concreción de nuestra transformación corporal al vivir en ellas. Los seres humanos somos lo que conversamos, es así como la cultura y la historia se encaman en nuestro presente. Es el conversar las conversaciones que constituyen la democracia lo que constituye la democracia. De hecho, nuestra única posibilidad de vivir el mundo que queremos vivir es sumergimos en las conversaciones que lo constituyen como una práctica social cotidiana en una continua conspiración ontológica que lo trae al presente (Maturana, 2001, p. 44).

Además de lo anterior, este biólogo chileno, expondrá que el amor es el sentimiento humano, que empleamos para preservarnos como especie. Son las conductas que constituyen al otro como un legítimo otro en convivencia con uno, por tanto, ser reconocido como un fenómeno biológico cotidiano, se favorecería la conciencia de que conversar para convivir es una actitud ética, ya que hace posible aceptar y discutir las diferencias, pero desde una perspectiva de reconocimiento, respeto y cuidado a la vida de los otros.

En consecuencia, en esta investigación entenderemos por amar a aquella actitud que debe proponerse en un aula de clase, como una disposición y compromiso para la conversación y convivencia. Se trata de un reconocimiento del otro, vía el lenguaje, con el cual se pueden comprender las existencias e ideas de los otros, que, por muy diversas, no deberían sugerir el

conflicto, sino considerarse un valioso horizonte vislumbrar complejamente las realidades humanas.

En ese mismo orden de ideas, encontramos la propuesta de Nussbaum (2019), acerca de que los otros merecen ser escuchados, porque tienen algo para enseñar:

Esta especie de fe, crucial en el terreno del amor y la amistad personales, también nos resulta necesaria en la vida política. Necesitamos pensar que nuestros oponentes tienen capacidades de razonamiento y todo un espectro de emociones humanas, por bien o por mal que las hayan desarrollado o por poco o mucho que hagan gala de ellas. [...] Existe un amor que guarda una estrecha relación con la fe que acabo de describir, un amor que consiste simplemente en ver a la otra persona como alguien plenamente humano y capaz de un mínimo nivel de bondad y de cambio (pp.246-247).

Esta concepción sobre la conversación como una apuesta ritual y de amor en el aula, nos habla de una formación ética necesaria, en tanto que se propone aprender a conversar y a discutir con el ánimo de buscar un bien común, que trascienda las diferencias, justamente por la comprensión que hace de las mismas y no desde la negación.

En conclusión, la propuesta de conversación significativa en el aula que esta tesis de maestría en educación presenta está sustentada en la idea de que, para poder convivir, se requiere la creación de una comunidad dispuesta a conversar y amar, es decir, a usar el lenguaje como un camino para crear nuevos horizontes de sentido y actuar en consecuencia de ello. Entendemos así que la conversación ofrece posibilidades para resolver los conflictos, para identificar las dinámicas de dominancia que existen en las aulas y fuera de ellas, pero que gracias al vínculo que puede propiciar, sienta bases para nombrar y/o renombrar las situaciones sociales, para construir y vivir en democracia.

Conversar significativamente en el aula es también un acto esperanzador, puesto que los conflictos pueden ser transformados desde una comprensión más compleja de lo que los ocasiona y de las diversas realidades que vivimos los sujetos, tal y como sucedió en las Aulas Abiertas de la Universidad Icesi, donde la amabilidad, la confianza, el respeto por la vida del otro y el reconocimiento de su historia, permitió no solo conversar, sino también crear nuevos vínculos y soluciones como: las redes de apoyo gestionadas para asumir la crisis y las dificultades de algunos estudiantes y las solicitudes de formación docente y estudiantil en competencias conversacionales y manejo de las emociones.

## **7. Conclusiones para quien desee conversar en las aulas**

Las experiencias de Aulas Abiertas de los y las docentes entrevistados como parte de la investigación que propone la Conversación Significativa en el Aula han dado como resultado tres grupos de conclusiones generales. En primer lugar, una serie de principios claves para los docentes que deseen conversar significativamente en el aula. En segundo lugar, unas recomendaciones institucionales para la Universidad Icesi o para aquellas instituciones que deseen proveer condiciones para conversar en un ambiente seguro. Y, en tercer lugar, una reflexión sobre su importancia para la educación colombiana. Conozcámoslas.

En primera medida, a través de las experiencias de Aulas Abiertas de los y las docentes entrevistados como parte de la investigación que propone la Conversación Significativa en el Aula como un ritual para convivir y amar en el aula, concluimos que el vínculo docente-estudiante puede ser construido si se parte de un reconocimiento genuino de las emociones, situaciones sociales, experiencias de vida y/o conflictos que están presentes en el ambiente áulico. Esto trae consigo la comprensión de que las emociones son inherentes a los procesos de enseñanza-aprendizaje, por tanto, actitudes y disposiciones como la amabilidad y la compasión permiten que la diversidad del aula y los conflictos sean una oportunidad de aprendizaje invaluable, en tanto que invitan al diseño de nuevos ambientes de aprendizaje seguros, donde el cuidado y la reflexión ética sean el centro. Por lo anterior, los docentes que deseen incluir la conversación significativa en sus aulas deben considerar los siguientes principios:



1. La conversación, en tanto ritual comunicativo que busca generar comunidad, debe crear condiciones espaciotemporales que puedan demorarse, expandirse, hasta que las diferencias y miradas genuinas emerjan, tengan un lugar y se transiten con seguridad.
2. La vulnerabilidad humaniza las aulas, por tanto, podemos dejarle de temer a algunas de sus expresiones como el llanto, los relatos personales y/o la aparición del miedo a ciertas circunstancias, ideas o personas. Asimismo, es una condición que favorece la horizontalidad necesaria para construir conocimiento, y no solo impartirlo.
3. Disposiciones como la amabilidad, la cortesía, la compasión, entre otras, actitudes, como la atenta escucha y la expresión honesta, permiten la emergencia de las emociones en los procesos de enseñanza-aprendizaje y animan a la resolución creativa de los conflictos.
4. Los conflictos y relaciones de dominancia presentes en el aula pueden ser tramitados mediante conversaciones significativas y complejas, que les den lugar a las deliberaciones potentes, al pensamiento colectivo y a la creación de soluciones reales, como: redes de cooperación, cuidado y/o acción política conjunta.
5. La conversación requiere una formación en aspectos formales y socializadores, los primeros permiten la presentación adecuada de las ideas, mientras que los segundos facilitan o impiden los encuentros.
6. Las aulas deben ser sitios seguros, confiables, donde se pueda conversar puesto que existen condiciones para la libre expresión, además de una conciencia ética que se promulga para priorizar el respeto por la diferencia y la vida, independientemente de lo discutido.
7. La disposición de apertura para escuchar temas controversiales, difíciles, actuales y emocionales es una condición que los docentes deben modelar y promover en sus estudiantes.

8. Conversar implica usar el lenguaje y la emoción, por tanto, debe haber apertura a las infinitas posibilidades que esto brinda a la hora de pensar los asuntos sociales.
9. Conversar en comunidad es mucho más que hablar y escuchar, va más allá de transmitir información e implica un activo intercambio de sentidos previos y emergentes, que se instalan en los cuerpos y prácticas de sus participantes.
10. La conversación debe tener lugar dentro y fuera del aula, por ello los profesores pueden conversar con sus colegas y los estudiantes deben entrenarse para poder conversar en sus distintas esferas, incluida la profesional, en su momento.

El segundo grupo de conclusiones tiene que ver con aquellas recomendaciones que refuerzan que las conversaciones en el aula solo son posibles si existe un marco institucional que las permita y blinde con un mínimo de seguridad. A partir de las entrevistas realizadas a los profesores de la Universidad Icesi, se plantean tres recomendaciones a dicha institución:

- a) Mantener aquellos cursos que propician la interdisciplinariedad y el encuentro de perfiles diferentes en el aula. Un mundo interconectado requiere cada vez más ciudadanos capaces de atender y expresarse con personas diferentes a su contexto, por ello, cursos como las electivas en artes y humanidades o en ciencia, tecnología y sociedad, podrían incluir la conversación de manera intencional a fin de poder conjugar las diferentes visiones de mundo de los estudiantes y profesores. De hecho, se sugiere que estos últimos tengan clases conjuntas con profesionales de distintas áreas que puedan aportar a un mismo objeto de estudio.

- b) Crear cursos acerca de la gestión de las emociones, en los que se pueda hablar, por ejemplo, de enfermedades de salud mental, con total libertad de expresión. A la vez que políticas educativas que los garanticen, tal como lo sugirieron algunos de los docentes entrevistados.
- c) Considerar incluir en su política de igualdad de trato, una metodología como la conversación significativa, que permita en distintos cursos, unidades académicas y contextos, alcanzar el reconocimiento de las situaciones, emociones y conflictos del otro/a.

Y, en última instancia, esta investigación nos permite concluir que lo que sucede en el aula, también la trasciende. En ese sentido, un país como Colombia, que resuelve sus conflictos vía la violencia, puede beneficiarse de aulas en las que docentes y estudiantes se comprometan a conversar y a cuidarse, por encima de las diferencias. Nuestro país y las instituciones de educación superior requieren de políticas públicas y educativas que abran y legitimen espacios para la conversación y el diálogo, para la reconciliación y el alivio de una sociedad que colectivamente siente miedo, pero tiene la esperanza de superarlo. Quizá por ello, tras el estallido social en Cali, Colombia hubo iniciativas como Universidad Pal Barrio, en las que las personas se encontraron para producir conocimiento colectivo y proponer soluciones para lo que sucedía.

Finalmente, conversar significativamente en el aula refleja el deseo de ampliar horizontes de conocimiento, mejorar la educación, vivir en comunidad y actuar con responsabilidad ética y conciencia del cuidado. Por ello, esta investigación fue concebida como un encuentro de largo aliento con colegas que pudieran nutrir las reflexiones aquí presentadas.

## 8. Bibliografía

- Álvarez, A. T. (2001). El diálogo y la conversación en la enseñanza de la lengua. *Didáctica (Lengua y literatura)*, 13, 17-42.
- Arias, M.M. (2012). El círculo de conversación como estrategia didáctica: Una experiencia para reflexionar y aplicar en educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 16(2), 9-24.
- Bain, K. (2005). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. *Universitat de València*.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2002). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona: *Ariel*.
- Cassany, D. (2021). El arte de dar clase (según un lingüista). Barcelona: *Anagrama*.
- Corredor Tapias, J., & Romero Farfán, C. (Enero-Junio de 2010). Apuntes lingüísticos, discursivos y pedagógicos sobre la conversación constructiva. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 93-108.
- Escagedo, C. P. La conversación en la enseñanza/aprendizaje de ELE: una competencia integradora.
- Freire, P. (1968). Pedagogía del oprimido.
- Gambrell, L. (Octubre de 2004). El papel de la conversación en el aula. 112-115. (P. Cipriano, Trad.) Buenos Aires. *Obtenido de:*  
[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n4/25\\_04\\_Gambrell.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n4/25_04_Gambrell.pdf)
- Han, B. C. (2020). *La desaparición de los rituales: una topología del presente*. Herder Editorial.
- Jiménez-Delgado, M., Jareño-Ruiz, D., de-Gracia-Soriano, P., Fabregat-Cabrera, M. E., Ruiz-Callado, R., El-Habib Draoui, B., ... & García-Andreu, H. (2018). La conversación en el aula y las historias de vida como herramientas metodológicas de reflexión e innovación docente en la era de internet.
- Martínez, A. M. R., & Ruiz, A. (1996). Cómo ser profesor de conversación y no morir en el intento: el factor humano. In *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: actas del VI Congreso Internacional de ASELE:(León 5-7 de octubre de 1995)* (pp. 339-344). Servicio de Publicaciones.
- Maturana, H. R. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen.
- Mignolo, W. D. (2005). Diálogo y conversación. *Acta poética*, 8(1-2).
- Motta Ávila, J. H. (2016). El valor del silencio humano en la cultura escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 167-187.
- Nussbaum, M. C. (2019). *La monarquía del miedo: Una mirada filosófica a la crisis política actual*. Ediciones Paidós.

- Rubio, M. (2018). El Concepto de conversación en la clase de comunicación oral. Centro Virtual Cervantes, 161-172
- Sharim Paz, S., & Muñoz Acevedo, D. (2000). Bases teóricas para el estudio de la interacción verbal.
- Skliar, C. (2006). Fragmentos de amorosidad y de alteridad en educación. *Revista colombiana de Educación*, (50), 253-266.
- Skliar, C. (2009). Del estar juntos en educación. *Revista Sul-americana de Filosofía e Educação*.
- Skliar, C. (2010). «Si no puedo conversar, no puedo enseñar». Acerca de la convivencia como encrucijada educativa. *Formación*, 297.
- Skliar, C. B. (2017). El cuidado del otro al cambio educativo: ¿Una oruga? ¿Una mariposa? ¿Ambas? ¿O Ninguna? (A propósito de la Mariposa).
- Skliar, C. B. (2018). Educar en épocas de aceleración e innovación. *Revista Nómadas*. (49).
- Schulz von Thun, F. (2012). *El arte de conversar. Psicología de la comunicación verbal*. Barcelona: Herder.
- Tusón Valls, A. (2002). El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. *Estudios de sociolingüística*, 133-153.
- Villota, R. D. M. (1997). Consideraciones teóricas para el análisis de la interacción: diálogo, conversación y negociación. *Enunciación*, 2(1), 45-49.

## 9. Hemerografía

- Antropología-Universidad Icesi. (Mayo de 2021). *Facebook*. Obtenido de <https://www.facebook.com/antropologiaicesi/photos>
- Bienestar Universitario-Icesi. (Mayo de 2021). *Instagram*. Obtenido de [https://www.instagram.com/bienestaru\\_icesi/](https://www.instagram.com/bienestaru_icesi/)
- Cómite de Psicología-Icesi. (03 de Mayo de 2021). *Instagram*. Obtenido de <https://www.instagram.com/p/CObcuBDLEu/>
- ConsejoEstudiantil- Icesi. (05 de Mayo de 2021). *Instagram*. Obtenido de <https://www.instagram.com/p/COgR63bDy59/>
- ConsejoEstudiantil-Icesi. (24 de Mayo de 2021). *Instagram*. Obtenido de <https://www.instagram.com/p/CPRpRWaDFM1/>
- Ecopoli\_Icesi. (04 de Mayo de 2021). *Instagram*. Obtenido de Ecopoli: <https://www.instagram.com/p/COeJOMNH0mm/>
- Escuela Ciencias de la Educación Universidad Icesi. (05 de 04 de 2021). *Instagram*. Obtenido de <https://www.instagram.com/p/COdSpDTjbOi/>
- Programa de Antropología-Icesi. (Mayo de 2021). *Instagram*. Obtenido de [https://www.instagram.com/antropologia\\_icesi/](https://www.instagram.com/antropologia_icesi/)
- Programa de Comunicación\_Icesi. (05 de Mayo de 2021). *Instagram*. Obtenido de <https://www.instagram.com/comunicacion.icesi/>
- Programa de Psicología-Icesi. (Mayo de 2021). *Instagram*. Obtenido de <https://www.instagram.com/psicologiaicesi/>
- Programa de Sociología-Universidad Icesi. (09 de Mayo de 2021). *Instagram*. Obtenido de <https://www.instagram.com/p/COrC2ENjopV/>
- Programa de Sociología-Universidad Icesi. (21 de Mayo de 2021). *Instagram* . Obtenido de [https://www.instagram.com/p/CPIqAL\\_D72Z/](https://www.instagram.com/p/CPIqAL_D72Z/)
- ProgramaPsicología- Icesi. (06 de Mayo de 2021). *Instagram*. Obtenido de <https://www.instagram.com/p/COi1RrIj-cU/>