

## ***La conversación educativa: un acto amoroso***

Miguel BAZDRESCH PARADA

Correspondencia

Miguel Bazdresch Parada

Departamento de Educación y  
Valores del ITESO

E-mail: mbazdres@iteso.mx

Recibido: 30/04/2012  
Aceptado: 14/05/2012

### **RESUMEN**

La conversación como acto de lenguaje puede estar presente en el acto educativo y constituir una conversación educativa. Estas notas exploran las características de la conversación, de la conversación educativa y proponen el encuentro con el otro como indispensable para conversar y educar. La aceptación del otro implica el complejo sentimiento del amor por el otro a partir del amor propio. Se concluye que la educación considerada como transformadora de la persona hacia la autonomía tiene en la conversación educativa un acto amoroso capaz de colaborar en eses proceso de transformación.

**PALABRAS CLAVE:** Conversación educativa, acto educativo, acto amoroso, interacción.

## ***The educational conversation: an act of love***

### **ABSTRACT**

The conversation as an act of language can be present in the educational act and constitute an educational conversation. The characteristics of the conversation and of the educational conversation are explored and the encounter with the other person is pointed out as being essential to have a conversation and to educate. The acceptance of the other person involves the complex feeling of love from one's self-esteem. It is concluded that education considered a transformation process towards autonomy finds in the educational conversation an act of love which can contribute to that transformation.

**KEY WORDS:** Educational conversation, educative act, loving act, interaction.

## **Introducción**

Reunir amor y educación puede parecer un despropósito. El sentimiento más complejo del mundo emocional de las personas, el amor, con una acción humana también, asociada al conocimiento y el aprendizaje. ¿Tiene algo que ver el amor con la educación? Una primera respuesta positiva está relacionada con la imagen romántica de un profesor abnegado cuyo único sostén frente a las dificultades de motivar, interesar y disciplinar a los alumnos es el amor a la enseñanza y la entrega incondicional a sus alumnos, amor que será recíproco. Con el paso del tiempo el profesor será recompensado con la alta estima de los alumnos, quienes reconocerán cuando se conviertan en adultos exitosos y apreciados por la sociedad las bondades e importancia de lo aprendido y el esfuerzo realizado por el profesor.

Sin desconocer lo anterior sabemos que amor y educación tienen una relación más compleja compuesta por múltiples vínculos. Quizá la más compleja relación sucede cuando se considera la educación un proceso de transformación de las personas por causa de su crecimiento en “saber y gobierno” hacia la conquista de la propia autonomía. Este proceso requiere de personas en relación abierta, constante y cotidiana. La educación le pide a quien se educa que permita la colaboración de otros, al menos otro, pues nadie se puede educar en soledad. Desentrañar enigmas, resolver los dilemas del crecimiento, entender el contexto de la vida colectiva y apreciar las notas características íntimas de cada persona, puede efectuarse sólo con ayuda de otro pues las preguntas e inquietudes propias del proceso personal de transformación en crecimiento humano suelen ser desequilibrantes de las emociones. Y en ese punto es indispensable la presencia del otro, colaborador o maestro, para ayudar en la comprensión de las implicaciones de esas preguntas e inquietudes y sobre todo ayuda y apoyo para enfrentarse al desequilibrio del alma, amenazante, con frecuencia reprimido, a veces rechazado y del todo necesario de aceptarse para aprender de sí mismo.

Encontrarse con otro suscita emociones y conmociones. Procesar, entender, aceptar y respetar ese encuentro de emociones con otros, pide de uno y otro una sensibilidad alerta, abierta para alentar y profundizar el contacto y la cercanía, sin alejarse, molestarse o resistirse a quien me encuentre. Una descripción somera de la complejidad del encuentro puede ser así: aguantar sin límites, perdonar sin límites, cuidar y dejarse cuidar sin límites, buscando y encontrando las mejores vías para mantenerse juntos uno y otro, aun a pesar de las muchas emociones contrapuestas que se suscitan en los intentos de conjuntarse, pues con frecuencia hace falta reiniciar lo abandonado y darse otra oportunidad. Esta descripción coincide con el comportamiento amoroso.

Ama al prójimo como a ti mismo. Una analogía en el campo educativo de este mandamiento y enigma puede formularse así: Educa al prójimo como a ti mismo. El enigma que encierran ambas fórmulas no es menor: no puedo amar si no me amo a mí mismo. ¿Puedo amarme a mí mismo sin intentar el amor al prójimo? ¿Puedo educarme a mí mismo sin intentar educar al prójimo? ¿Puedo amar a otro sin amarme a mí mismo? ¿Puedo educar a otro sin educarme a mí mismo? El enigma está en el carácter relacional del amor y de la educación y el aprender. Amar no es hacer o pensar aquello mandado por una definición. Pasa igual con la educación. Amar y educar así sea en las dosis más leves transforma al amado y al amoroso, al educando y al educador.

Estas notas intentan desentrañar el enigma y sus consecuencias. El intento se basa en explorar la conversación en cuanto acto de lenguaje entre personas, en especial la propia del acto educativo con el propósito de mostrar el carácter amoroso de esa clase de conversación y sustentar la posibilidad de referirnos a la educación como un acto amoroso. Tres partes componen el documento. En la primera parte, se ubica la conversación como acto de lenguaje en la cotidianidad. En la exploración de la conversación se recuperan algunas definiciones y se discuten diferentes clases de conversación para dar lugar a la pregunta por el carácter educativo de la conversación. Esta exploración implica introducir al otro, al próximo, de manera intencional como un actor necesario en las conversaciones. En la segunda parte se estudia la relación conversación y acto educativo. Asimismo, se revisan las condiciones y consecuencias de la introducción intencional del otro, necesario para conversar, en el campo educativo. En la tercera y última parte con base en lo establecido en las partes primera y segunda se vuelve al enigma inicial para mostrar cómo éste se aclara y despeja con base en el carácter amoroso de la conversación educativa.

### ***Primera parte.***

#### ***La cotidianidad y la conversación***

La cotidianidad es un lugar vivencial. En la cotidianidad se vive porque existimos en cuanto personas. Es un lugar de todos los días y de todas las personas. Todos los días vivimos nuestro existir como seres humanos en las actividades en las cuales nos ocupamos. No vivimos en momentos sino en un continuo, a pesar de percibir por momentos lo prescindible de ratos aburridos, desprovistos de gracia o interés. O a pesar de querer extender en el tiempo y hondura los momentos de alegría y satisfacción. “La existencia humana se realiza en la cotidianidad” (MATURANA y PÖRKSEN, 2008, 21).

La cotidianidad no se vive en soledad. La vivimos con otros. Es un lugar cultural en el cual nos encontramos con los próximos y los contemporáneos. Ese encuentro en la vida cotidiana se significa por compartir. Quien no comparte no participa del encuentro y habita una cotidianidad disminuida o pobre. Compartir tiene diversas intensidades y se verifica por diferentes medios: contigüidad corporal, miradas, palabras de cortesía, interlocución sobre circunstancias, noticias, sucesos del entorno común o interlocución acerca de ideas y pensamientos. Compartir supone el lenguaje y su uso en un cierto grado de complejidad, pues compartir supone la presencia simultánea de dos personas entre las cuales se produce un intercambio, por mínimo que sea, pues aun con el lenguaje no-verbal (corporal, gestos o signos) unos y otros que se encuentran se hacen notar entre ellos. Una vez que aparece el uso del lenguaje (verbal o no verbal) es posible pensar en la conversación. Es decir, se puede pensar en un intercambio de palabras, sonidos, gestos o signos con los cuales se comunican entre sí unos y otros participantes del encuentro. Este encuentro, en el cual se suscita un intercambio, puede constituir una conversación.

¿En qué consiste la conversación? Con el sentido común se suele considerar la conversación como propia de asuntos informales. Se acepta conversar en la tertulia, en la reunión relajada entre amigos, en el encuentro fortuito. Lo importante, los temas serios y pensados, los asuntos formales, se tratan de manera formal: exposición, raciocinio, negociación, razonamiento y otros usos del lenguaje semejantes. Si se recurre a la experiencia y a la intuición, las personas podrán aceptar que conversar es “compartir o conjuntar una versión” acerca de una situación, suceso o interés común; en general, conjuntar acerca de algo sobre lo cual se puede intercambiar palabras o gestos o signos entre dos o más conversadores.

Un paso más nos indica que conversar puede definirse de una manera más precisa si se contesta la pregunta: ¿Qué hacemos cuando conversamos? La siguiente definición responde la pregunta: “La conversación es la acción cooperativa a través de la cual los miembros de un colectivo reducen la incertidumbre, coordinan las acciones que aseguran la convivencia, consolidando identidad y pertenencia” (VILLALTA, 2009, 223).

Los actos realizados al conversar, si se acepta la definición anterior se pueden agrupar en cinco genéricos. Cooperar supone desarrollar conjuntamente un proceso o una tarea, durante la cual cada participante aporta lo suyo, ayuda a otros a contribuir, y todos son y se sienten autores de la obra. Reducir la incertidumbre pide a los participantes darse la oportunidad de escuchar los aportes de los otros participantes y aclarar qué quieren decir las expresiones que le resultan

desconocidas, incomprensibles, vagas o abstractas. Coordinarse supone el acuerdo de los interlocutores de respetar mutuamente temas, finalidad, duración, turnos de habla y propósito de los intercambios. Asegurar la convivencia implica compartir vivencias, pues llegados al punto de conversar, los participantes se comparten y por ese hecho se asegura una vivencia con otros, conjunta. Por último, la acción de consolidar la identidad y la pertenencia es una acción de carácter reflexivo. Es hacerse cargo de tomar parte y pertenecer a un grupo, equipo o conjunto de personas (al menos de dos) con el cual los conversadores se identifican pues comparten las referencias personales.

Si se mira con detenimiento el hecho mismo de la conversación construido con las cinco acciones (o categorías de acciones) propuestas por Villalta se torna decisivo. Decisivo para las personas pues según transcurra la conversación percibirán de parte de quien utiliza la palabra cuidado o indiferencia, amistad o rechazo, simpatía e interés o sólo cortesía. Y otras emociones o sensaciones. Unas y otras no son indiferentes al contenido, desarrollo, continuidad y profundidad de la interlocución.

Se dice “según transcurra” la conversación para referir un aspecto crucial: la conversación no tiene reglas pre-establecidas más allá de la morfología y fonética usual de las palabras o los signos, pues el lenguaje al realizarse entre los interlocutores personales o colectivos crea su propio contexto. Y de ahí se sigue que al transcurrir, al usar el lenguaje se crean “reglas de campo”, es decir, reglas propias sólo de ese uso concreto del lenguaje y el contexto creado por tal uso. Mercer (2001) las llama “reglas conversacionales básicas”. De ahí se comprende cómo la conversación adulto-niño tiene unas reglas de campo diferentes a la conversación entre padre-hijo, a las construidas en la conversación entre amantes o entre jefe y subordinado. Y también, dentro de cada contexto, de manera más precisa, cada conversación concreta y particular matiza, compone o corrige las “reglas de campo” pues los interlocutores pueden “cambiar” de identidad durante el transcurso de la conversación. Por ejemplo, un padre que conversa con un hijo, puede de pronto, por los sucesos mismos de la conversación, hablar desde otra identidad, por ejemplo la propia de su profesión, y movilizar el contexto y las reglas básicas sin mediar una decisión explícita. Una situación común y ordinaria confirma estas afirmaciones. Se trata de la dificultad de narrar una conversación sustanciosa a otros no presentes en el contexto de la misma más allá de alguna frase o alguna anécdota, pues narrar la conversación es, por sí, otra conversación diferente con otros, en otro contexto particular en el cual no es fácil reproducir la experiencia conversacional. Y, si en lugar de narrar, le proporcionamos a quien no estuvo presente una grabación en algún medio magnético o electrónico de lo dicho y, mejor, si se entrega una grabación en video, el no presente puede hacerse una

idea mucho más completa de los detalles de la conversación y captar con mayor detalle el contexto creado ahí.

Ahora, en la escuela, ¿hay conversación? ¿Sucede? Si se pregunta a los docentes responderán en primera instancia que no en el aula. La idea de conversar por lo común se asocia a los asuntos a tratar fuera del aula, o para los sucesos del día, del hogar y otros semejantes. De primer pensamiento la conversación no se considera una forma de enseñar, de pedir la lección, o apta para determinar la tarea o establecer las exigencias del aprender. El maestro manda, exige, enseña... no conversa. Sin embargo, lo cotidiano en el aula, o en cualquier escenario educativo, es comunicacional. No se puede enseñar sin comunicar y la comunicación es uso de lenguaje que crea su “propio contexto” y sus propias reglas básicas.

Por otra parte la literatura del campo pedagógico y lingüístico desde años atrás muestra a estudiosos de la pedagogía que hablan de la “teoría de la conversación” en el aula o en el acto educativo en general a modo de resolver las dificultades del proceso de enseñanza aprendizaje o con el propósito de incorporar los aportes de la teoría sociocultural a la educación. Gordon Pask (1975) se considera el fundador de la teoría de la conversación aplicada al aprendizaje. Hoy se conoce más un desarrollo posterior de Diana Laurillard (1999), quien se ha basado en la propuesta de Pask. Según estos desarrollos “...la conversación que tiene lugar entre tutor y alumno permite la construcción e intercambio de conocimientos entre ambos interlocutores, de tal forma que el alumno reconstruye el significado de un determinado concepto expuesto por el profesor y a partir de ahí éste ha de averiguar si realmente el alumno lo ha comprendido, utilizando para ello ciertos métodos de evaluación. Esto es, existe una realimentación intrínseca en el proceso de aprendizaje a través del diálogo, ya que ha de estar presente, al menos, una fase de adaptación del sistema de aprendizaje al alumno” (TASSIF *et al.*, 2006).

Laurillard (1999) ha elaborado un modelo conversacional con los elementos de Pask que puede ser descrito como una secuencia de acciones principales en una dinámica interactiva:

- El profesor presenta/re describe un concepto.
- El estudiante presenta/re describe un concepto.
- El profesor personaliza las actividades de un micro mundo.
- El estudiante interactúa con las actividades del micro mundo.
- El profesor proporciona realimentación sobre la acción realizada.

- El estudiante modifica sus acciones a la vista de la realimentación recibida.

Börje Holmberg (1989), otro investigador de la conversación educativa propone que los materiales utilizados para el aprendizaje deben simular la comunicación interpersonal y sugiere que este estilo es particularmente efectivo al considerar a los estudiantes totalmente activos.

Su propuesta teórica la denomina Conversación Didáctica Guiada y está basada en los siguientes postulados:

- Las impresiones personales intercambiadas entre el profesor y los estudiantes promueven el estudio y la motivación por aprender.
- Dichas impresiones pueden ser implementadas mediante el uso de herramientas para la auto-enseñanza que permitan un doble sentido de la comunicación.
- Este intercambio de impresiones personales conduce a la consecución de objetivos de estudio y al uso de buenas costumbres para el estudio.
- La atmósfera, el lenguaje y las convenciones utilizadas en una conversación amigable suelen ser fáciles de aprender y recordar.
- Los mensajes enviados y recibidos de esta manera son fáciles de aprender y recordar.
- La planificación y la guía de trabajo, tanto las propuestas por el alumno como por el profesor, son necesarias para la correcta organización del estudio, el cual está caracterizado por objetivos explícitos o implícitos.

Neil Mercer (2001), con una mirada centrada en el lenguaje y menos en el procedimiento de enseñanza en el aula, propone y describe tres clases de conversaciones educativas: la acumulativa, la de disputa o de poder y la exploratoria o dialógica. En la acumulativa “cada interlocutor va complementando las aportaciones del otro añadiendo información propia y, mediante su mutuo apoyo y aceptación, los dos construyen una comprensión y un conocimiento compartidos” (MERCER, 2001, 53).

La conversación de disputa o de poder se identifica “por la negativa de los interlocutores a adoptar puntos de vista del otro y por la constante reafirmación de las propias opiniones. [...] Consiste en una serie de intercambios organizados con la estructura “te digo que es así y yo te digo que no”, salpicados de órdenes

y afirmaciones paralelas. Convierte la actividad conjunta en una competición en lugar de una colaboración” (MERCER, 2001, 129).

La tercera es “la conversación exploratoria o dialógica (...) aquella en la que los interlocutores abordan de una manera crítica pero constructiva las ideas de los demás. Se ofrece información pertinente para su consideración conjunta. Se puede rebatir y apoyar propuestas, pero basándose en razones y ofreciéndose alternativas. Se busca el acuerdo (...) para el progreso conjunto (MERCER, 2001, 131).

La propuesta de Villalta hace una descripción de las acciones según construyen la conversación que no se circunscribe al esquema profesor-estudiante y evita cerrar la descripción a la prescripción enseñanza del profesor y aprendizaje del alumno y se abre a identificar acciones operacionales del diálogo o de los intercambios entre los actores educativos en general. Así la propuesta puede ser utilizada para la relación educativa de cualquier tipo de actores y de escenarios educativos. Sin embargo, la clasificación de Mercer es sugestiva pues establece una diferencia entre diálogo y acumulación. La apuesta por el diálogo suele olvidar o dar por supuesto el proceso de acumulación del intercambio dialógico, lo cual no sucede siempre si no hay una construcción del intercambio orientada de manera intencional a dicha acumulación. La separación de ambos tipos de conversación educativa, la dialógica y la acumulativa permite buscar el ingrediente “producto conversacional compartido” con mayor precisión, más allá del diálogo. Cuando se trate del análisis de intercambios educativos es posible utilizar la precisión de Villalta acerca de las operaciones conversacionales para determinar la existencia de una conversación o no, y añadir la diferencia de Mercer para identificar la construcción “acumulativa” de la conversación.

Puede no ocurrir una conversación propiamente tal, en la cual se verifiquen las acciones propuestas por Villalta. En tal caso, en ese aula, en ese acto comunicacional, no hay conversación. También puede ocurrir de otra manera. Un proceso comunicacional de la enseñanza puede ser una conversación, es decir, un intercambio tal que se identifiquen las acciones antes dichas como componentes de una conversación. Y ya identificada la conversación se puede profundizar en ella con las categorías de acumulativa, dialógica o de disputa para enriquecer el juicio acerca de si se produce o no una conversación educativa colaborativa.

Las palabras y los gestos en un contexto de aula según las reglas de campo concretas que se constituyan pueden en un cierto punto despertar la curiosidad de los interlocutores; los pueden poner en contacto con el conocimiento y suscitar la búsqueda de respuestas existenciales sobre sí mismos. Si ocurre, esa conversación



será decisiva para el hecho educativo. Se habrá constituido así una conversación educativa, cooperativa, colectiva, que disminuye la incertidumbre, consolida la convivencia, fortalece la identidad y la pertenencia. Y además, puede ser colaborativa según se realice o no la acumulación de significados y aportes que establece Mercer.

La pregunta es: ¿puede educarse mediante la conversación? ¿Cómo sucede? Es la tarea de la segunda parte.

## **Segunda parte**

En esta parte se revisan con brevedad los intercambios en el aula, a modo de un escenario educativo conocido y común a fin de identificar cuándo sucede una conversación y así tener elementos para identificar aquello que la constituye en educativa.

Se transcriben dos ejemplos breves de intercambios verbales a manera de muestra para establecer cómo se producen las conversaciones. El primero es un ejemplo de la interacción didáctica en el cual se transmite información y no hay conversación (STUBSS, 1984, 108):

*PROFESOR: ¿Qué hace resbaladiza una carretera?*

*ALUMNO: Que esté húmeda o tenga nieve.*

*PROFESOR: Sí, nieve, hielo. ¿Alguna otra cosa puede hacer resbaladiza una carretera?*

*ALUMNO: Pues... aceite.*

*PROFESOR: El aceite la pone resbaladiza cuando está mezclado con agua, ¿verdad?*

Esta clase de intercambio es frecuente en las aulas: el profesor pregunta, el alumno responde y el profesor vuelve a preguntar, sin ofrecer una retroalimentación y sí con un mensaje de “algo falta” (¿Alguna otra cosa...?) con el cual parece evaluar insuficiente la respuesta. Este intercambio puede repetirse todo el tiempo, con el mismo alumno o con otro; con un tema o con otro. El profesor utiliza las preguntas retóricas o forma interrogativa de la afirmación y respuestas cerradas para transmitir la información. No hay cooperación. No hay reducción de incertidumbre, no hay acción colectiva. Alumno y profesor no son parte de lo mismo. La interacción no tiene que ver con la física, con el fenómeno de la fricción o sus componentes. El alumno no aprendió física; sólo recordó o adivinó qué hace resbalar. No hay forma de encontrar aquí una conversación.

A modo de contraste se transcribe otro ejemplo de aula contrapuesto al anterior.

*(Contexto: Una escuela con niños rechazados de escuelas públicas, ya sea porque reprobaron o por otra causa social. Se registra una clase de Ciencias Naturales denominada “El lavado de los dientes”. Se transcribe dos intercambios.)*

MAESTRA: ¿Cómo se sentirían ustedes si fueran un diente sucio?

ALUMNO 1: Pues... sucio, maestra...

MAESTRA: Sí, pero ¿cómo simularían un diente sucio? Piensen que ustedes son dientes y que el salón es la boca de un gigante y todos nosotros somos dientes y muelas, ¿cómo se sentiría cada uno?

ALUMNO 2: Yo si fuera un diente chueco me sentiría apretado.

MAESTRA: Apretado ¿por qué?

ALUMNO 2: Pues imagínese, maestra, estar soportando a “éste” (Señala a un compañero) todo el tiempo día y noche, me sentiría apretado.

MAESTRA: Pues sí, tienes razón, pero ¿cómo se sentirían si fueran un diente sucio?

ALUMNO 3: Yo me sentiría como que así. (Hace cara de “asco” y se tapa la nariz.)

MAESTRA: Muy bien y ¿si te estuvieran cepillando?

ALUMNO 3: Pues me sentiría feliz. (Comienza a hacer movimientos como si se estuviera bañando, con una sonrisa de felicidad. Después que el alumno terminó, todos comenzaron a imitarlo e inventar sus propios movimientos para simular un diente sucio y uno limpio).

(...)

MAESTRA: Entonces, ¿cuál es la importancia de lavarse bien los dientes?

ALUMNO 1: Que estén limpios.

MAESTRA: ¿Por qué es importante que estén limpios?

ALUMNO 2: Porque si no te huele la boca.

MAESTRA: Sí, pero ¿por qué más?

ALUMNO 3: Para que te duren más cuando estés grande y no se te caigan de lo sucios que los tienes.

ALUMNO 4: Para que no se te metan las cucarachas cuando estés dormido.

*MAESTRA: ¿Quién te dijo eso?*

*ALUMNO 4: Mi mamá.*

*MAESTRA: Entonces es importante lavarse los dientes por todos estos motivos, ¿no? (Escribe en el pizarrón las razones que dieron los niños.)*

*MAESTRA: ¿Pueden dar otros ejemplos donde se lleve a cabo el mismo proceso?*

*ALUMNO 1: Cuando vas de día de campo y dejas la basura tirada, luego viene el basurero, la recoge y otra vez queda limpio.*

*ALUMNO 2: Cuando hacemos el aseo en el salón, porque está sucio; llegamos con la escoba y queda limpio.*

*ALUMNO 3: Cuando lavamos un camión.*

*ALUMNO 4: Cuando tendemos la cama.*

*MAESTRA: ¿Por qué cuando tendemos la cama?*

*ALUMNO 4: Porque primero está desordenada, como si estuviera sucia; después estiramos la cubierta y queda tendida como si estuviera limpia.*

*MAESTRA: Muy bien.*

El intercambio es colectivo, cooperativo, reducen la incertidumbre, identifican operaciones comunes consigo y con las cosas, se identifican entre sí, se coordinan. Las intervenciones de la maestra, a pesar de ser preguntas, crean un contexto personal colaborativo pues logra que las aportaciones de todos se acumulen en la significación de la limpieza, cómo lograrla y la importancia para cada quien. Todo con base en la conversación fluida.

El par de ejemplos ayudan a reconocer la validez de la propuesta de Mercer (2001, 81) con relación a cómo mantener fluida una conversación. “Si escuchamos lo que sucede en unas cuantas conversaciones cotidianas, casi siempre encontramos los siguientes elementos:

- Referencias a experiencias previas compartidas.
- Obtener información y ofrecer información.
- Justificar ideas y propuestas.
- Evaluar las aportaciones de los demás.
- Repetir y reformular lo que dicen los demás”.

Estos elementos están presentes, en su mayor parte, en el segundo ejemplo y no el primero. Se puede comprobar. La maestra interroga acerca de lo que los niños conocen y, en principio, ella desconoce. Formula preguntas por similitudes, diferencias, analogías y por situaciones semejantes al tema en cuestión. Por su parte, los alumnos en sus respuestas, aluden a la cotidianidad de su casa, de su familia, de la colonia y la ciudad, y comparten experiencias. Los alumnos cooperan entre sí con sus contribuciones, experiencias y sensaciones.

Las condiciones de la interacción de la sesión ofrecen auténticas oportunidades para que los alumnos aporten sus contribuciones de manera libre, coordinada y hagan valer sus experiencias y conocimientos. La reflexión de los alumnos es acerca del tema y responde al porqué planteado por la maestra. No se produce un diálogo entre alumnos aunque sus contribuciones sí acumulan al tema. El intercambio conversacional es descriptivo y analógico en su mayoría. Los alumnos comparten espontáneamente con facilidad y gusto sus respuestas e ideas. La maestra las recibe con valoración positiva lo cual ayuda a mantener la conversación y a dar un mensaje a los niños de aprecio por sus contribuciones. A la solicitud de profundizar la aportación, los niños responden de manera invariable con su forma de pensar al respecto.

La sesión es educativa pues está presente el aprendizaje. Los alumnos “pasan” de “saber” limpiarse los dientes a “conocer” la importancia personal y social de ese hecho así como sus relaciones con otros sucesos de la vida cotidiana. Cooperan, reducen la incertidumbre, se coordinan en sus intervenciones y pensamientos, se acumulan las aportaciones y se identifican con su cotidianidad y su sí mismo. El ejemplo es elocuente en relación con la presencia del otro ante cada educando y ante la maestra, quien también aprendió. Es una presencia activa en los hechos en cómo se constituyen los actos por las palabras, por las “reglas” que construyen y usan por todos incluida la maestra. Es el otro actuante en permanente intento de coincidir y colaborar. El otro no es un concepto, una teoría o un sueño. Es una realidad capaz de ser percibida porque se manifiesta.

En esta parte, al centrarse la mirada en los sucesos del aula parece diluida la pregunta por la relación amor y educación. ¿Dónde está el amor?

### ***Tercera Parte.***

#### ***Conversar, acto amoroso***

El profesor del primer ejemplo, cuando el alumno no pronunció la palabra esperada, pidió más intervenciones con el mensaje de “falta algo” y la pronunció

él. La profesora del segundo ejemplo ¿esperaba una palabra específica cuando preguntó en varias ocasiones acerca de diferentes aspectos surgidos en la conversación? No. Ella no sabía las respuestas. No le interesaban por su contenido sino en sí mismas en cuanto preguntas. El hecho, los hechos reiterados en esa sesión sugieren interés por las personas de los alumnos, por esos otros que tiene enfrente y por eso interés en lo que hacen y dicen, pues al decir, actúan. La transcripción muestra la disponibilidad de la maestra a los alumnos, escucha, aporta, espera, valora. En ciertos momentos introduce las emociones: ¿Cómo se siente estar sucio?, pregunta. En otros pide y acepta ejemplos de la vida cotidiana para resaltar el significado de la operación de limpiar, más allá de “limpiarse los dientes”. La conversación educativa transcurre conforme a las propias reglas emanadas de la fluidez de la conversación misma, sin referencias a un guión pre-establecido intocable. No obstante, el tema se trató, el aprendizaje surgió, la enseñanza fue flexible y aceptó las “reglas de campo” construidas.

Puede pensarse que se trata de un ejemplo “especial” y por esto harían falta muchos más para obtener una conclusión inobjetable. Sin embargo, de acuerdo a los supuestos de estas notas, el ejemplo muestra cómo la educación no es una realidad independiente de los actores empeñados en ella por lo cual se puede asumir como ejemplar, pues no se trata aquí de demostrar una verdad objetiva incontrovertible. Si el amor es la emoción mediante la cual el otro aparece como un otro legítimo, acciones semejantes a las que componen la conversación educativa lo hacen ver encarnado y realizado. Afirmar los componentes del amor y la educación de modo deductivo, fuera de los actos mismos es difícil. Esos componentes son relacionales y se perciben en ciertas acciones concretas. Se afirman en la medida en la que las personas, los amantes y los educadores se relacionan entre sí y operan con los constitutivos del amor o de la educación. Si la acción de educar se dirige a transformar a las personas pues será en el interior mismo de la relación entre el uno educando y el otro educador que se pueda verificar tal educación. Si los actos reales conducen efectivamente a la transformación de las personas. Desde el exterior se puede valorar el resultado educativo en función de los fines de la educación. No se puede comprobar a la manera de un teorema. Sí se puede a la manera de una significación existencial vivida por quien se transformó con el otro.

De ahí que el mandato enigmático de “educar al prójimo como a ti mismo” se comprende en la acción, cuando la actividad conmigo o con el otro es una experiencia educativa por ser transformadora a juicio de mí mismo y del mismo otro que me acompaña. La necesaria sincronía y simultaneidad coordinada es posible si la relación educativa está preñada de amor, de moción hacia el otro y de aceptación de la moción del otro hacia mí mismo. No es necesario explicitar

esa característica *a priori* en la conversación educativa. Si la emoción amorosa está presente habrá conversación acumulativa, colaboración colectiva, coordinación de esfuerzos y trabajos, incertidumbre mínima y pensamiento conjunto observables, percibidos y sentidos.

### **Referencias bibliográficas**

- HOLMBERG, B. (1989). *Theory and practice of distance education*. London: Routledge.
- LAURILLARD, D. (1999). "A conversational framework for individual learning applied to the learning". *Systems Research and Behavioural Sciences*. Volume 16, Issue 2, 113-122.
- MATURANA, H. y PÖRKSEN, B. (2008). *Del ser al hacer: Los orígenes de la biología del conocer*. Santiago de Chile: Juan Carlos Sáez editor.
- MERCER, N. (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.
- PASK, G. (1975). *Conversation, cognition and learning*. Amsterdam: North-Holland.
- STUBSS, M. (1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza* (traductores: Lucía Vázquez de Castro y Joaquín Vázquez de Castro). Madrid: Cincel.
- TASSIF, M., GARCÍA-RUEDA, J. J. y RAMÍREZ-VELARDE, R. (2006). "Aplicaciones de la Teoría de la Conversación a entornos docentes". CITA 2006, Congreso Iberoamericano de Telemática, Monterrey, México, Mayo 2006. Consultado en 12-03-09 en: <http://cs.mty.itesm.mx/cursos/cita2006/ponencias/Aplicaciones de la Teoria de la conversación a entornos docentes telematicos.pdf>
- VILLALTA, P. M. A. (2009). "Análisis de la conversación. Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en la sala de clase". *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXV, 1, 221-238. Consultado el 26-03-12 en [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052009000100013&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000100013&lng=es&nrm=iso)