

2017-01-01

Repensar el papel del diálogo para la inclusión social, la responsabilidad política y la educación dialógica

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos
Universidad de La Salle, yolimagr@yahoo.es

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Gutiérrez-Ríos, M. Y.. (2017). Repensar el papel del diálogo para la inclusión social, la responsabilidad política y la educación dialógica. *Actualidades Pedagógicas*, (69), 15-47. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.3765>

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Repensar el papel del diálogo para la inclusión social, la responsabilidad política y la educación dialógica

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos

Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia

yolimagr@yahoo.es



Resumen: Este artículo presenta los resultados de un análisis documental sobre el estado actual de los estudios en torno al diálogo y su relación con la educación y la sociedad. Comprende dos partes: en la primera se presentan algunas perspectivas teóricas, presupuestos y contextos de desarrollo del concepto del diálogo que posibilitan su comprensión; en la segunda parte se proponen algunos campos de trabajo, problematizaciones y apuestas alrededor del diálogo. Posteriormente, se analizan los aportes de estudiosos del diálogo, así como textos monográficos y artículos de investigación que dan cuenta de una tendencia a pensar la dialogicidad en estrecha relación con las tensiones y conflictos de la sociedad; además, se orientan a vincular el diálogo con la pretensión de formar la personalidad humana abierta al debate y al diálogo social, pero, sobre todo, para aportar al proyecto educativo y social del siglo XXI.

Palabras clave: diálogo, dialogicidad, tensiones y conflicto, sociedad.



Recibido: 25 de febrero de 2016
Aceptado: 30 de octubre de 2016

Cómo citar este artículo: Gutiérrez, M. Y. (2017). Repensar el papel del diálogo para la inclusión social, la responsabilidad política y la educación dialógica. *Actualidades Pedagógicas*, (69), 15-47. doi: <http://dx.doi.org/10.19052/ap.3765>



Rethinking the role of dialogue for social inclusion, political accountability, and dialogic education

Abstract: This article presents the results of a documentary analysis on the state of the art on dialogue and its relation to education and society. It consists of two parts: the first presents some theoretical perspectives, assumptions, and contexts of development for the concept of dialogue that make possible its comprehension; the second part proposes some work fields, problems, and positions around the dialogue. Subsequently, scholarly contributions on the dialogue, as well as monographic texts and research articles are analyzed, which evidence the tendency to think about dialogicity in close relation with the tensions and conflicts of society; in addition, they seek to link the dialogue to the purpose of forming human personalities that are open to debate and social dialogue, but, above all, to contribute to the educational and social project of the 21st century.

Keywords: dialogue, dialogicity, tensions and conflict, society.



Repensar o papel do diálogo para a inclusão social, a responsabilidade política e a educação dialógica

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma análise documental sobre o estado atual dos estudos em torno ao diálogo e sua relação com a educação e a sociedade. Compreende duas partes: na primeira apresentam-se algumas perspectivas teóricas, pressupostos e contextos de desenvolvimento do conceito do diálogo que possibilitam a sua compreensão; na segunda parte propõem-se alguns campos de trabalho, problemas e apostas ao redor do diálogo. Posteriormente, se analisam as contribuições de estudiosos do diálogo, assim como também textos monográficos e artigos de pesquisa com uma tendência a pensar na dialogicidade com estreita relação com as tensões e conflitos da sociedade; além do mais, estão orientados para vincular o diálogo com a pretensão de formar a personalidade humana aberta ao debate e ao diálogo social, mas, principalmente, para proporcionar ao projeto educativo e social do século XXI.

Palavras chave: diálogo, dialogicidade, tensões e conflito, sociedade.



Diálogo y dialogicidad: perspectivas teóricas, conceptos y contextos de desarrollo

Somos testigos y partícipes de excepción de un mundo diverso caracterizado por una pluralidad de opciones en los ámbitos sexual, familiar, religioso, político y cultural; una pluralidad derivada, en gran medida, de las resistencias a los criterios de autoridad y las formas hegemónicas; pero, sobre todo, a la creciente desconfianza en la institucionalidad que rodea a estos campos dentro de lo público y lo privado. Así mismo, somos testigos y protagonistas excepcionales del crecimiento paulatino de formas de asociación inexistentes e insospechadas: “los campesinos sin tierra”, “las minorías étnicas”, “las familias desplazadas”, “las víctimas del secuestro”, “los indignados” y todos aquellos que desde distintas esferas de la acción social han adjetivado su posición ante la sociedad y demandan ser escuchados.

Sin duda, estas son otras maneras de buscar la oportunidad de la palabra. Comparto con los sociólogos españoles Flecha, Alcalde y Monserrat (2006) que “las sociedades son cada vez más dialógicas”, debido al deseo de apertura a nuevas formas de convivencia más igualitarias e inclusivas. No obstante, este deseo puede resultar paradójico, dado que todos, en alguna medida, somos producto de una cultura letrada que ha naturalizado, como advierte el crítico literario venezolano Carlos Pacheco (1992), la escritura y sus instrumentos, al incorporarlos en nuestras formas de percibir y expresar la realidad. Por ello, y pese al deseo de diálogo, es tan difícil lograr su realización efectiva; por el contrario, requiere actitud dispuesta y formación en la escucha comprensiva, tanto en la deliberación como en el consenso. Así, podríamos suponer que cuando alguna de estas condiciones falla, el diálogo fracasa y no logra los propósitos que lo motivaron.

Desde su etimología de origen latino, *dialogus* se deriva del griego *dialogos*, referido a una razón compartida con otros. La palabra *diálogo* está formada por el prefijo griego *diá*, que no solo significa “dos”, sino también “a

través de”, “por medio de” o “entre”, por lo que expresa la idea de relacionar, vincular o conectar. Por su parte, la raíz *legein*, cuyo significado es “habla”, o *logos* es un término bastante polisémico, el cual orientado hacia el lenguaje significa “palabra”, “discurso racional” o “texto”. Por eso, el diálogo indica un acto comunicativo, una común unión que ocurre a través de o mediante el intercambio significativo de la palabra pronunciada; sin embargo, ¿qué sabemos acerca de su naturaleza, de sus modos de articulación intrínseca, de sus posibilidades de complejización, progresión y complementariedad?

Entender el concepto de diálogo es una tarea exigente, dada su naturaleza polifacética, poliédrica, de múltiples caras y, también, de múltiples aristas. Ante esta complejidad y sin pretensiones de exhaustividad, he de aclarar que las cuatro perspectivas teóricas del diálogo que presento a continuación son el resultado de una revisión analítica de los estudios sobre la oralidad en campos disciplinares relacionados con las ciencias sociales, las ciencias del lenguaje y la comunicación, la literatura y la educación. Allí, pude encontrar un amplio e interesante panorama de posibilidades de investigación del diálogo; así, aunque este no es precisamente el objeto central de estudio de estos campos de saber, sus vínculos y filiaciones contribuyen al conocimiento de su naturaleza, sus usos sociales, sus formas de realización y su lugar en la sociedad y la educación.

18

Perspectiva literaria del diálogo

Identificar la noción de diálogo en la producción literaria y cinematográfica es una tarea bastante compleja, especialmente en la escritura, ya que implica lograr que sus rasgos orales, es decir, su gestualidad, su naturaleza espontánea y su capacidad expresiva trasciendan a la enunciación poética. “Querer decir” en la escritura significa ir más allá de representar el lenguaje oral: es conseguir, como afirma el profesor mexicano José Ramón Alcántara (2009), una conjunción entre teatralidad y oralidad en la que la acción se apropia del cuerpo del enunciante y hace de este la extensión de lo oral o, incluso, “la sustitución de la oralidad en cuanto enunciación verbal” (p. 63).

Realmente es una tarea exigente: ¿cómo representar por escrito una pausa, un silencio colmado de gestualidad corporal? La clave podría estar en la dramaturgia, en la acción de crear, componer, escenificar y representar un cuerpo vivo más allá de lo performativo. De esta manera, sería como integrar el movimiento corporal con un acto inagotable de diálogos con

sentido determinado, a través de un aquí y un ahora coherentes con acciones, gestos, tonos, olores, movimientos, imágenes y un marco psicológico e ideológico.

El diálogo en las obras literarias, pertenezcan al género lírico, dramático o narrativo, o en la producción audiovisual, cine o televisión, está presidido por el deseo de plasmar una auténtica galería de voces que refleje en su contenido la riqueza y la emotividad que simboliza la palabra oral; la interacción cara a cara —mirar, oír, sentirse observado, observar al otro, interpretarlo— es sentir que la palabra efectivamente enunciada alimenta el momento, aviva el recuerdo o genera emoción. Lograr que el diálogo parezca natural, atrape al lector o al espectador y tenga un efecto profundo en este es un desafío de enormes magnitudes que, tal vez, hemos valorado y explorado poco.

El francés Michel Chion (2006), teórico y profesor de relaciones audiovisuales, nos brinda una exquisita recreación fílmica en la que analiza las implicaciones de escribir un guion. Entiendo que el guionista no solo inventa la historia, sino que su mayor esfuerzo está en “tejer” la secuencia de imágenes en movimiento, los escenarios, la música, los sonidos y los silencios con los diálogos, de tal manera que la escena realmente comunique. El diálogo, afirma el autor, no puede ser estático, ni alternar mecánicamente preguntas y respuestas. Chion toma un ejemplo del guionista Gérard Brach para dar cuenta de lo que considera un mal diálogo. Se trata de una escena donde aparece una pareja: “—¿Qué hora es? —Las ocho. ¿Tienes hambre? —Sí, comería algo. —Bueno, vamos al restaurante, etc.”. Así mismo, ofrece un ejemplo de un diálogo más interesante: “—¿Qué hora es? —Me duelen los pies, etc.”. O el ejemplo que me dio Fernando Vásquez en una conversación sobre esta cuestión: “—¿Pagaron el recibo de la luz? —¡Cómo yo no hago nada!”.

Es decir, el auténtico diálogo es más emocional que racional, dado que la situación misma está dotada de sentido, emoción y sobreentendidos; está plagada de dudas, interrupciones, repeticiones, preguntas que se responden con otra pregunta. Un auténtico diálogo es aquel que contiene presupuestos e implícitos y, por lo tanto, agudiza nuestra capacidad para interpretar de una manera lógica, significativa y consecuente con el contexto de enunciación.

En la producción de un buen guion para teatro, cine o televisión parece estar la clave de los buenos diálogos, aquellos que poseen enunciados para expresarlos, no para leerlos, diálogos breves y cargados de sentido, esto es,

diálogos en situación, vivos, loables, aquellos que no necesitan que los personajes digan todo. El guionista debe lograr el equilibrio entre la “densidad de un texto escrito” y el “carácter diluido de la conversación”; debe atrapar el dinamismo propio de la palabra pronunciada, convertirla en creíble y en recurso para hacer avanzar la acción; debe aprender a jugar con la réplica, con la voz interior o la voz de otro y conseguir que resuene en la mente de alguien, lograr conmover al espectador sin caer en la tentación del diálogo explicativo.

La producción narrativa es un espacio prolífico para analizar el poder de los diálogos, sus pulsiones psíquicas, sociales y culturales, así como su capacidad para avivar el sentimiento y la memoria, retratar la realidad social, afianzar los lazos culturales y reconocer su potencial creador. En Latinoamérica, por ejemplo, autores como José María Arguedas, Augusto Roa Bastos, Guillermo Cabrera Infante, João Guimarães, Juan Rulfo, entre otros novelistas y cuentistas, han logrado abrir una puerta franca al diálogo y hacer resonar las voces de campesinos, indígenas, afrodescendientes y comunidades en condición de vulnerabilidad. No es un intento de imitación del discurso oral popular, sino una impronta, una *impresión de oralidad*, como la denomina Carlos Pacheco (1992), la cual logran llevar a la ficción gracias a su conciencia estética, su experiencia narrativa y, sobre todo, su procedencia e interacción con comunidades orales.

Tal como los narradores dan cabida al diálogo en su producción artística, también son muchos los que lo emplean como eje transversal de sus obras y como forma de interacción con aquellos que poseen una elevada conciencia discursiva de sus repercusiones sociales; este sería el caso de Victoria Ocampo en *Diálogo con Borges*, de Gianni Vattimo en *Diálogo con Nietzsche* o de la gran tradición francesa con *Los diálogos sobre el mal entre Albert Camus y Jean Paul Sartre*: todos me han mostrado pasajes de diálogo potentes que provocan un enriquecimiento del pensamiento.

He dicho que la perspectiva literaria del diálogo se apoya en los modelos y los usos cotidianos; de esta manera, encontramos el diálogo como instrumento de comunicación, el diálogo en cuanto relación intersubjetiva y el diálogo como opción política, lo que demarca la asunción de una primera idea fuerza: el diálogo en la producción literaria y cinematográfica se urde con ciertas intenciones en un intento por trascender lo meramente verbal y recrear una situación existencial y totalizadora que logre el efecto deseado en el auditorio, el lector o el espectador.

Perspectiva filosófica y discursiva del diálogo

En la comunicación humana, el diálogo es la base fundamental y se manifiesta en la conversación entre personas, mediante una alternancia de intercambios y réplicas que adquieren, según Renzo Titone (1986), lingüista italiano, un “movimiento circular y bidireccional” (p. 70). Cabe aclarar que no siempre hay un intercambio conversacional propiamente dicho y no siempre hay una escucha atenta, lo cual daría lugar a lo que llamamos “diálogo de sordos”. Desde una actitud dispuesta, podríamos afirmar que así se trate de discursos monogestionados, como la lectura de un texto o una conferencia, estos suponen la presencia de un destinatario o de otros textos con los cuales el autor “dialoga”, es decir, se busca tener una confrontación abierta que genere incertidumbre, cuestionamiento y lleve a la búsqueda de la verdad o a comprender las razones del otro.

En este sentido, Mijail Bajtin (1982), desde su perspectiva del lenguaje como actividad discursiva, sustenta el principio dialógico y polifónico como la participación de múltiples voces que posibilitan una construcción intersubjetiva de sentidos y aseguran la presencia en nuestros diálogos de otros que le han precedido; de esta manera, el diálogo se constituye en una cadena discursiva. El *dialogismo* es la capacidad relacional de la significación; mientras que la dimensión de tipo dialogal se deriva de una construcción colectiva, política e histórica que da lugar a una práctica discursiva y, con ella, a un determinado género discursivo.

Así, el diálogo se convierte en una forma especial de interacción que no se reduce al intercambio verbal, sino que resulta de encarnar argumentos e ideas con miras a expresar la posición de los interlocutores o dialogantes en la perspectiva del placer de conversar o de la búsqueda de la verdad, planteada por Bajtin (1982): “La verdad no nace ni se encuentra en la cabeza de un solo hombre, sino que se origina entre los hombres que la buscan conjuntamente, en el proceso de su comunicación dialógica” (p. 156).

La práctica efectiva del diálogo se inscribe en dos dimensiones. La primera corresponde a lo que Eddy Roulet (1985), profesor francés de lingüística general, denomina *dialogal*, centrada en la estructura de los intercambios, los movimientos y marcadores discursivos y la lógica de los encadenamientos. La segunda corresponde a la dimensión *dialógica*, centrada en el carácter, naturaleza o fundamento propio del discurso oral y escrito.

No puedo dejar de mencionar los antecedentes y vestigios del diálogo provenientes de algunos pensadores clásicos. Si para Sócrates la verdad nace como fruto del diálogo y permite alcanzar el conocimiento, al activar el recuerdo como núcleo de todo saber, para Platón el pensamiento mismo es de naturaleza dialógica, ya que cuando pensamos establecemos un diálogo con nosotros mismos y con los otros; por otro lado, para Aristóteles el diálogo requiere del componente argumentativo, de ahí su propuesta de análisis y categorización de la estructura del discurso, la cual dio gran solidez a la discusión filosófica y a la generación de nuevos conocimientos. De esta manera, la retórica aristotélica invita a la acción discursiva, a través de estrategias de persuasión que conllevan al consenso. Las investigaciones de Chaïm Perelman (1968) renovaron el sentido fundamental de la retórica, desde su teoría de la argumentación y el uso de la lengua para convencer a alguien: se trata de un uso dinámico, de estar convencido de hacer algo y actuar de esa manera. Para el filósofo Ignacio Izuzquiza (2005), Fichte y Hegel fortalecieron aún más el concepto de diálogo. Así, el primero le otorgó un componente antropológico, desde la idea de la liberación del sujeto a través del diálogo; el segundo planteó que, debido a que el diálogo es inherente al ser humano, es necesario conocerlo y reflexionarlo en la práctica. Hans-Georg Gadamer (2012) revive estos planteamientos que dotaron al diálogo de una naturaleza ontológica y epistémica, gracias a la influencia en su pensamiento de algunos filósofos —Platón, Hegel y Heidegger—.

22

Sin establecer diferencia alguna entre diálogo y conversación, Gadamer se refiere a esta como una comunicación de sentido que va más allá del uso lingüístico, porque encierra un significado colectivo y connota una lógica basada en decir algo a alguien y, una vez dicho algo, alguien se siente interpelado y contesta. Seguramente, en la respuesta subyace una nueva pregunta. Este movimiento dinámico del diálogo es dialógico desde la perspectiva bajtiniana y siempre deja al descubierto nuevos interrogantes susceptibles de ser comprendidos. Gadamer denomina *comprensión* a la relación de validez intersubjetiva, porque la intención del sujeto discursivo siempre es comprender con el otro el asunto que los convoca, esto es, construir una comunidad de diálogo, pese a sus prejuicios y tradiciones, los cuales sin duda determinan su interpretación.

En esta perspectiva hermenéutica de la filosofía es fundamental el aporte de Jürgen Habermas (1987), desde tres esferas: 1) el diálogo en la constitución de la sociabilidad, presente en la teoría de la acción comunicativa;

2) el valor de los acuerdos racionales, que tiene su lugar en la teoría del nuevo contractualismo, de John Rawls, y 3) la importancia que le concede Richard Rorty, al considerar el conocimiento como un diálogo edificante. De algún modo, aquí subyace la urgencia de generar diferentes interpretaciones a partir de la relación dialógica; así, poner a dialogar los textos, las teorías, los paradigmas, los métodos, entre otros, es un imperativo actual que evidencia nuestro afán de querer acercarnos a lo que denominamos *verdad*.

Muchas veces alguien con quien tuvimos una interesante o acalorada conversación, luego de un tiempo nos dice: “me quedé pensando sobre lo que hablamos y creo que...” o “a propósito de nuestra última conversación, averigüé que...”, lo cual demuestra que allí ocurrió un verdadero intercambio, una provocación del pensamiento que nos inquietó y nos obligó a escudriñar en los rincones más profundos de nuestro ser o en diversas fuentes del saber. Lo importante aquí es entender que dialogar no es un verbo de moda o un simple instrumento para satisfacer intereses individuales: dialogar es, ante todo, una práctica responsiva, una relación con otros que nos atrapa en una experiencia profunda y simbólica de los hechos y su significación que atraviesa todos los ámbitos de la vida humana en colectivo.

El diálogo es el camino para el desarrollo de uno mismo y el conocimiento del mundo, afirma Martin Buber (1993) en su filosofía del diálogo. Para lograr un verdadero diálogo necesitamos de la contribución recíproca de un *otro* con quien creamos una responsabilidad generosa, un instinto de comunión, de poner en común. Para ello, se requiere una escucha que se deje afectar y de una confianza mutua.

Una verdadera conversación es aquella que nos permite conocer al otro, entenderlo y, a la vez, encontrarnos con nosotros mismos a través de cuestiones que nos conmueven y nos disponen a la confrontación verbal. De esta manera, se trata de una entidad abstracta y semiótica compleja que surge con la vida y se fortalece bajo la forma de intercambios de enunciados, lo cual significa, según Gladys Jaimés (2008), lingüista colombiana, que la interacción verbal es la realidad fundamental del lenguaje y el diálogo, una de sus formas. En suma, la perspectiva filosófica y discursiva del diálogo se nutre de los aportes de la filosofía del lenguaje, la lingüística y los estudios de la comunicación y el discurso; en efecto, nos revela una segunda idea fuerza: por medio de un diálogo creativo y reflexivo, el cual implica al otro, construimos conocimiento, activamos nuestra vida social y, sobre todo, logramos el disenso o el acuerdo.

Perspectiva antropológica y sociocultural del diálogo

En los ámbitos familiar e institucional, la comunicación y, en particular, el diálogo pocas veces se comprende como un acto de persuasión, de convenir al otro; por el contrario, se percibe como un acto de imposición o dominio. En los estudios sobre la relación familia-diálogo hay dos orientaciones que llaman la atención: 1) el estudio del diálogo como un valor potencial de la familia y 2) el estudio del diálogo en la conversación terapéutica, como una estrategia de interacción entre el médico terapeuta y la familia.

En el estudio del diálogo en las dinámicas intrafamiliares predomina el “hacer” de la familia, la experiencia misma; de este modo, desde allí se analiza el aprendizaje de valores como la responsabilidad, la seguridad, la confianza y, por supuesto, el diálogo. Desde una perspectiva sociológica de la educación en valores en el ámbito de la familia, los pedagogos españoles Pedro Ortega y Ramón Mínguez (2003) analizan el papel de la familia como estructura de acogida y sostienen que la idea de la transformación permanente de las formas familiares obedece a las nuevas condiciones socioculturales y económicas, lo cual significa que no es la familia la que está en crisis, sino más bien una modalidad de familia.

En todo caso, se admite la crisis en todas las estructuras de acogida, es decir, en la sociedad, la comunidad y la familia; especialmente, se considera en crisis lo que el sociólogo Ralf Dahrendorf (1993) denomina *vínculos, lazos culturales* o *sentimientos de pertenencia y arraigo*. Dado que la crisis se expresa en el debilitamiento de las filiaciones, se postula la función de acogida, el clima moral y el diálogo como estrategias para fortalecer la seguridad, el apoyo y la confianza permanente.

Respecto al papel del diálogo en la familia, Pedro Ortega y Ramón Mínguez (2003) consideran que:

El diálogo no es “decir cosas”, es encontrarse con el otro a quien se hace entrega de “mi verdad” como experiencia de vida. Y más que discurso, el diálogo es confianza, acogida y escucha. Nadie se comunica con otro en el diálogo, o deposita en él “su” experiencia personal de vida, si el otro no es merecedor de su confianza. El diálogo es, además, donación y entrega gratuita. En el diálogo no se da nunca una relación de poder que genere sumisión en uno de los interlocutores; se establece más bien una relación ética que hace del reconocimiento del

otro una cuestión irrenunciable. El lenguaje del diálogo es el lenguaje del recibimiento del otro en la casa [...] que es propia. (p. 51)

Este sentido dado al diálogo es realmente familiar: se instala en el ámbito de lo privado, de la confianza que genera hablar con un allegado, con alguien que nos conoce y reconoce la experiencia de familia. Así, esta noción de diálogo simboliza la acción del colectivo familiar y, en consecuencia, puede constituirse en una herramienta de la democracia deliberativa. Caben preguntar: ¿cómo dialogan las familias de hoy?, ¿de qué modo influye el contexto, la cultura y las tradiciones?, ¿cómo dialogan las familias urbanas y las rurales?

Ahora bien, en el estudio del diálogo en la conversación terapéutica se encuentra que hay un reconocimiento de su valor como mediador y de la necesidad de pasar del monólogo al diálogo. El primero ocurre, según Steven Friedman (2005), terapeuta familiar, cuando el diagnóstico médico y las decisiones del equipo dentro del proceso de asistencia terapéutica se consideran sin la participación del grupo familiar. Cuando se cambia este contexto monologal por otro donde se desarrollan encuentros sinceros de legitimación y reconocimiento de los miembros, para que desde ese “sentirse valorados y reconocidos” puedan ampliar sus posibilidades de reconstrucción y acogimiento familiar y social, se comprende el diálogo como una posibilidad de comprensión y transformación.

De esta manera, la terapia familiar constituye un proceso dialogal, un encuentro de voces que se escuchan para participar en la búsqueda de alternativas que conduzcan a reafirmar y salvaguardar la dignidad de todos los involucrados. Desde este campo de reconocimiento del diálogo como un instrumento de mediación en las problemáticas familiares, se opta por distintas perspectivas, entre otras: la perspectiva teórica del construccionismo social, del enfoque colaborativo y conversacional y del enfoque narrativo. Así, aparecen el diálogo y la narración como elementos fundamentales del proceso de mediación o intervención familiar. De una u otra manera estas perspectivas buscan remontarse a las fuentes de la acción humana y al análisis de las relaciones sociales.

El neuropsiquiatra Mony Elkaïm (1996) plantea que desde la terapia sistémica familiar también es posible crear una realidad vinculante entre los involucrados, esto es, un acogimiento consensuado mediante el diálogo, por lo que ninguna persona implicada en el acogimiento familiar

puede quedar fuera de ese diálogo, orientado a construir sentido, modelar acciones y modificar conductas. Por consiguiente, el diálogo es terapéutico, pues se constituye en una herramienta que le facilita al experto, a través de la conversación terapéutica, ayudar a personas que, dada su condición de oprimido, marginado, sufriente o alienado, requieren modificar su historia y encarar el propio relato de sí y de su vida. Además, se reconoce a la familia como una estructura de acogida, en cuyo interior cada miembro construye su identidad personal, su relación con la sociedad y es capaz de autodiálogo críticamente.

Otro contexto sociocultural donde el diálogo tiene un papel fundamental es el político, por cuanto se le atribuyen las funciones de consolidar los procesos democráticos, hacer visible las problemáticas y mediar en la asunción de responsabilidades de los líderes. Adriana Bolívar (2001), profesora e investigadora venezolana, subraya la necesidad de reconocer que en la política el diálogo nos permite comprender la forma de participación de los actores políticos y los modos como “el diálogo se mantiene o se deteriora a favor de o en desmedro de la paz y las relaciones democráticas” (p. 50). Ella llama *macrodiálogo* a las discusiones sobre asuntos del Estado y *microdiálogo* a las interacciones de los jefes de Estado responsables de provocar o mitigar el conflicto diplomático, con lo que introduce dos categorías que son sugerentes para pensar el papel del diálogo en las relaciones de poder entre los actores del hecho político.

Si tenemos en cuenta que el diálogo en el campo político se proyecta a través de los medios de comunicación, para dar cuenta, la mayoría de veces, de crisis diplomáticas y de la manera como estas se dirimen, podríamos afirmar que esta ocupación mediática del diálogo nos ha acostumbrado a un esquema que nace casi siempre del discurso amenazante y transita hacia la disculpa pública y, de esta, al escenario de sonrisas, abrazos y apretones de mano que simbolizan la reconciliación. Van Dijk (2000) y muchos otros críticos del discurso han enfocado sus análisis en los modos como la palabra enunciada inicia o mantiene el conflicto y las formas como el diálogo se constituye en la alternativa para la reconciliación; así mismo, examinan de qué manera los medios de comunicación contribuyen a perpetuar ciertos esquemas cognitivos que interfieren en nuestra comprensión y entendimiento del conflicto político.

En el contexto político ha tomado fuerza el sentido del *diálogo social*, por lo menos de manera retórica, como un instrumento esencial para crear

espacios de cooperación y favorecer condiciones de gobernabilidad. Aquí el diálogo social supone el alcance de un alto grado de consenso y la disminución del disenso. El profesor uruguayo de derecho laboral y social Óscar Ermida (2007), en su teoría sobre el diálogo social, plantea que este adquiere una dimensión política relacionada con la gobernabilidad, la ciudadanía, la democracia y la sociedad en conjunto. El estatus político dado al diálogo social obedece a que se considera la vía fundamental para resolver el conflicto, tal como sucede en el caso colombiano.

Así mismo, en el contexto económico, laboral o empresarial se ha adoptado y se promueve activamente el diálogo social, desde la idea de la interacción de participantes que representan grupos o colectivos sociales con ideales democráticos, como la participación y la deliberación igualitaria. El diálogo social es una práctica, también social, que busca el intercambio verbal razonado, lo que supone una apertura a la reflexión, el discernimiento y la persuasión.

Lo interesante de esta concepción de diálogo es que su ejecución debería estar despojada de limitaciones o condicionamientos que de antemano excluyan algunos asuntos de interés de alguna de las partes involucradas. Otra condición esencial es la comprensión, en cuanto los participantes aspiran a llegar a un acuerdo a partir del reconocimiento de asuntos de interés común y, quizás, más cercanos a una concertación y cooperación mutua, pero también a partir del reconocimiento de las diferencias, especialmente de aquellas que parecen irreconciliables y que constituyen el mayor reto en las prácticas de diálogo social —tal vez sea uno de los motivos de fracaso del diálogo—.

Con lo dicho hasta aquí, comprendo que la perspectiva antropológica y sociocultural del diálogo se nutre de los efectos de las relaciones intersubjetivas en diferentes contextos de la acción social; en consecuencia, planteo una tercera idea fuerza: se necesita educar en el diálogo sobre lo irreconciliable desde todas las estructuras —familia, escuela y sociedad—. La existencia de un diálogo social que supone una deliberación pública o una resolución de conflictos da cabida al diálogo abierto o público y cerrado o privado: el primero le apuesta a la concertación social y el segundo se basa en la confianza, el encuentro y el recibimiento del otro en la experiencia personal de vida.

Perspectiva educativa y pedagógica del diálogo

La preocupación por los problemas de desigualdad y poder en la sociedad ha hecho que el diálogo y los valores que lo animan se vinculen a las prácticas educativas con distintas formas de significación. Tal vez la más recurrente es el diálogo como vía deliberada para enseñar y aprender, en el marco de una comunicación pedagógica. No obstante, no todos los diálogos o conversaciones que ocurren en el ámbito escolar tienen una intención pedagógica, como tampoco todas las situaciones que creamos o simulamos para interactuar logran el propósito de un verdadero diálogo.

En el ámbito escolar, la apuesta por el diálogo está motivada por el espíritu de descubrimiento; por lo tanto, se ancla en la pregunta, pero, sobre todo, en la incertidumbre, la cual nos invita a buscar las diversas verdades, y en el razonamiento argumentado. Así mismo, permanentemente se invoca en la resolución de conflictos y, últimamente, se plantea como estrategia para estrechar las relaciones entre los distintos actores de la comunidad educativa y entre esta y otras instancias sociales o relaciones interdisciplinarias. Sin duda, los aportes de Dewey, Vigotsky, Freire y Gadamer, entre otros, han influido notablemente en el pensamiento educativo acerca del diálogo, lo que fortalece los atributos de un desarrollo de la conciencia discursiva y política de los participantes. De allí se derivan abundantes estudios sobre la educación desde modelos dialogales, como es el caso del *Diálogo en la enseñanza*, de Nicholas Burbules (1999), o *La enseñanza dialogante* (1992), de Louis Not; se habla del diálogo en condiciones de igualdad, es decir, como forma de avanzar de una comunicación vertical a una horizontal; se atribuye al diálogo la capacidad de construir conocimiento o por lo menos de resignificarlo con el concurso de todos los agentes educativos. Se busca que no demos por sentado que la comunicación en el aula es de carácter dialógico y que reconozcamos que lo que existe es una suerte de “monólogo mitigado”.

Cabe señalar que esta idea de diálogo en igualdad de condiciones tiene múltiples interpretaciones, como también diversas acciones orientadas al desarrollo del pensamiento crítico y la escucha comprensiva. En todo caso, insisto, en el contexto escolar no se desconocen las relaciones de poder subyacentes al diálogo; por ello, se considera que el diálogo es una práctica idealista y, por lo tanto, desdibuja la relación dialógica entre estudiantes y docentes e instaura una educación antidialógica, caracterizada por la

emisión unidireccional, una especie de diálogo de sordos que contradice la naturaleza del aula como espacio de gran polifonía e interacción comunicativa, si acogemos la perspectiva bajtiniana de diálogo.

Ahora bien, cuando se incorpora esta perspectiva interaccionista del diálogo, las relaciones se horizontalizan en tanto el diálogo media en la construcción, la participación y el encuentro entre profesores y estudiantes y se logra un reconocimiento y respeto mutuo para proponer, disentir, argumentar, interpelar y generar una dinámica escolar en una convivencia democrática. En esta relación dialógica desempeña un papel fundamental la comprensión del *otro*, de *lo otro*, lo cual implica la dilucidación o el cambio de postura, es decir, en palabras de Fernando Vásquez (2010):

[...] entender que cambiar de parecer o de postura —cuando hay razones de los demás que nos convencen— no es debilidad o falta de carácter, sino todo lo contrario: adquirir una madurez intelectual en la que abundan la flexibilidad y la tolerancia. (p. 170)

El enfoque monológico de la enseñanza que aún predomina en el ámbito educativo pone en cuestión cómo lograr generar un verdadero diálogo, cómo recuperar la estructura dialogal de la clase y asumir, como manifiesta Gadamer (2012), un rol de hermeneuta que busque visibilizar la práctica de preguntar y responder presente en los textos de la cultura. Aquí es donde el diálogo pasa de ser una conversación informal a una formal: se habla para aclarar instrucciones, comentar ejercicios, establecer normas de funcionamiento, resolver conflictos, interrelacionar conocimientos previos con la nueva información y construir ideas, pensamientos, sentimientos y conocimientos.

Para entender esta divergencia entre los enfoques monológico y dialógico de las prácticas pedagógicas, podemos pensar en la clase magistral y en la discusión en el aula: la primera se caracteriza por poseer una comunicación unidireccional en la que el profesor ocupa el mayor tiempo en el uso de la palabra y la otorga a los estudiantes para que respondan a sus preguntas frente al tema en curso, con el fin de corroborar su comprensión y actitud atenta; la segunda se ajusta a una planificación previa, la cual contempla, entre otras condiciones, una intencionalidad comunicativa, unas estrategias de discusión, unos roles activos de los participantes y unas metas susceptibles de valoración.

Por lo anterior, como ya han señalado los teóricos que recién mencioné, el diálogo no es una práctica discursiva en una sola vía, orientada a informar, relatar, explicar o argumentar en torno a un tema en cuestión; si bien todas estas formas o secuencias discursivas están presentes en el diálogo, para que este logre constituirse en una interacción oral real, se requiere la convergencia de diversos puntos de vista provenientes de aquellos que asumen el rol de interlocutores y representan distintas formas de emancipación y creación. Desde una perspectiva educativa y pedagógica del diálogo, respaldada por filósofos, sociólogos, filólogos y teóricos de la educación, planteo la cuarta idea fuerza: el diálogo en la educación es una práctica idealizada, representada en la interacción continua y progresiva, por medio de la cual se logra la democratización de relaciones, el desarrollo social y cognitivo y la potenciación de la capacidad discursiva.

En resumidas cuentas, el diálogo es un constructo fuertemente vinculado a todas las dimensiones de lo humano, tanto a procesos cognitivos e individuales como a procesos físicos, sociales y culturales, que a la luz de las diferentes perspectivas adquiere sentidos específicos. Además, las concepciones de diálogo que he presentado riñen con la realidad, pero encarnan un deseo de realización del diálogo desde tres tendencias: la primera concibe el diálogo como una comunión íntima, como un encuentro relacional y recíproco entre un *yo* y un *tú* en un espacio y un tiempo comunes, donde se reconoce al otro como a sí mismo en toda su alteridad; la segunda es una fuerte tendencia a considerarlo como un intercambio oral entre personas o grupos que poseen distintas cosmovisiones, en contextos diversos, públicamente mediadas; la tercera se relaciona con las diferencias que se establecen entre diálogo y conversación: el diálogo posee el carácter de mediador de cosmovisiones en conflicto; por ende, es más profundo y polémico, mientras que, para otros, la conversación es menos formal y más amistosa.

30

Campos de trabajo, problematizaciones y apuestas del diálogo

He de destacar que el diálogo ocupa un lugar importante en la agenda de muchos investigadores, quienes lo contemplan, por lo menos, en tres direcciones relevantes de la hermenéutica contemporánea: el espíritu del diálogo como fuente de conocimiento y erudición, el diálogo como interacción y

réplica interpersonal y el diálogo como relación pedagógica. A continuación, presento un manifiesto a favor del diálogo, acudiendo a nuestra voluntad y deseo de su realización, a partir de algunas problemáticas inscritas en el desarrollo investigativo de cinco campos que ponen en relación al diálogo con la educación, la docencia, la lectura y la escritura, la convivencia social y, finalmente, la familia y la sociedad en Colombia.

Primer campo de trabajo: las relaciones entre diálogo y educación

Los problemas

La importancia dada por Dewey (1979) a las relaciones entre la teoría de la educación y la filosofía obedece a la necesidad de su complementariedad. Recordemos la esencia etimológica de la educación en el sentido de “extraer lo mejor de la persona”, es decir, desarrollar, potenciar y formar en ella lo mejor de su condición humana; así mismo, es importante no olvidar la misión de la filosofía, orientada a “problematizar” los fenómenos que constituyen esa condición humana. Por lo tanto, la educación nos dispone intelectual y emocionalmente ante los demás y la filosofía pone en práctica sus discusiones y problematizaciones.

Esta interrelación resulta fundamental para repensar los modos en que opera el diálogo en los contextos educativos. Amplíe el planteamiento de Nicholas Burbules (1999) frente al diálogo en la educación como forma de expresar y crear nuevas comprensiones, como instrumento de reflexión y mediación de asuntos del mismo lenguaje, de lo ético, lo político, lo económico y, en general, como género discursivo capaz de movilizar a los participantes a un tipo particular de relación comunicativa, desde la idea de disponer de un instrumento adecuado para reconocer acuerdos, discrepancias y alternativas de solución viables.

Para fundamentar estos sentidos dados al diálogo, propongo revisar la perspectiva crítica de la educación y, en especial, los aportes de Paulo Freire (1970) en la construcción de una teoría de la acción dialógica, la cual sienta las bases de la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas (1987) y de la pedagogía crítica, como respuestas a la crisis de la educación y la sociedad posmoderna. Las problematizaciones de Shor, Giroux, Apple, McLaren, Bernstein, Flecha, Aubert, Carr, Kemmis y otros teóricos críticos

de la educación en torno a la resistencia ante los nuevos cambios revelan una adaptación pasiva y la necesidad de cambiar esta resistencia por una fuerza más dinámica propia de la condición humana, representada en la búsqueda de una simbiosis entre el lenguaje de la crítica y el lenguaje de la posibilidad.

Por ello, los procesos investigativos en torno a la relación educación-diálogo requieren analizarse desde un gran espectro de posibilidades. En esa búsqueda, este campo de trabajo pretende constituirse en un espacio de reflexión e investigación que examine cuestiones como: la desconfianza e incredulidad en el carácter político de las instituciones y los discursos educativos que orientan los ideales de la sociedad actual; la lucha por educar en la diversidad y justicia, en la que tengan cabida distintas formas de relación entre géneros, culturas, credos, comportamientos y formas de sentir y hablar; los fenómenos relativos a la evolución de la educación, con respecto a los desarrollos de la sociedad misma y la supuesta transición de una educación anacrónica, prescriptiva y represiva a una educación basada en la libertad y el progreso para todos; las relaciones de poder que conlleva el lenguaje o las diversas formas de silenciar, marginar o reprimir; la educación como la vía para ser buenos ciudadanos y profesionales comprometidos con las transformaciones sociales. En fin, se trata de redefinir y ampliar estas macrocategorías, con el propósito de otorgar un estatuto epistemológico al diálogo en la educación actual.

32

La apuesta: el principio dialógico de la educación

Recordemos que la educación no escapa al modelo de reproducción y que sus teóricos nos han hecho conscientes de las pocas posibilidades que tenemos para enfrentar y transformar su naturaleza represiva y sus crecientes modos de dominación en los ámbitos estructural e ideológico. No obstante, en las últimas décadas se ha desarrollado la concepción dialógica de la educación como la vía para menguar las desigualdades y exclusiones, tal como lo proponen las investigadoras españolas Adriana Aubert, Montserrat Fisas, Rosa Valls y Elena Duque (2009). Además, se ha depositado una buena dosis de confianza en las capacidades de sus agentes para transformar la educación a través del diálogo y de la organización de la acción pedagógica. Entonces, ¿qué se necesita para alcanzar este cometido?

Desde el reconocimiento del principio dialógico de la educación, propongo pensar el diálogo como un *continuum* que se configura a partir de situaciones de interacción cotidiana y formal y, poco a poco, da sentido a la experiencia humana. Una experiencia dialógica que va albergando actitudes tácitas de comprensión, confrontación, negociación, disenso y acuerdo, lo cual significa que la búsqueda del diálogo depende de una actitud de voluntad, pero también de un proceso que permita el discernimiento para llegar al disenso moderado o al acuerdo definitivo. Recordemos que algunas discusiones con la pareja, los amigos, los colegas o los estudiantes retornan al mismo punto, otras avanzan significativamente y, tal vez, pocas llegan a un consenso definitivo. Se trata del diálogo como un ideal de “proceso”, anclado en una concepción alternativa y flexible desprovista del ropaje teleológico.

Segundo campo de trabajo: las relaciones entre diálogo y docencia

Los problemas

El desarrollo de la sociedad de la información ha producido un tránsito de formas hegemónicas de organización social a formas dialógicas de funcionamiento; por el contrario, no ocurre igual en el mundo de la escuela. Allí todavía predomina la ausencia de una tradición pedagógica en torno a la enseñanza reflexiva, progresiva y sistemática del diálogo y, en general, de las formas de comunicación oral. Este vacío riñe con los ideales de la educación contemporánea relativos a la formación de ciudadanos, cuyo dominio discursivo constituye un factor de inclusión en diversos ámbitos de la acción social. Sin duda, se trata de una compleja tarea que, sin ser nueva, exige al mismo tiempo situarse en un escenario global, cuyos actores sociales representan nuevas resistencias e identidades, otras maneras de interrelación y diversas formas de emancipación y creación.

Otras razones que sustentan esta preocupación son: 1) la subvaloración del diálogo en el desarrollo e identidad individual y sociocultural del ciudadano; 2) el tratamiento ocasional e intuitivo del diálogo como objeto de enseñanza y aprendizaje en la escuela; y 3) la ausencia de programas de investigación sobre formación docente en didáctica de la oralidad y sus

manifestaciones, como el diálogo en la educación básica, media y superior. En efecto, tuve la oportunidad de confirmar esta realidad en el 2009 con profesores de Lengua Castellana¹ de colegios públicos y privados de Bogotá, Meta, Santander, Nariño y Valle del Cauca, respecto a si la oralidad y sus formas de materialización forman parte de su práctica pedagógica con los estudiantes de educación básica y media. De esta manera, encontré que un 55 % reconoce que no ha vinculado la oralidad, ni sus géneros, a sus prácticas pedagógicas de manera reflexiva y sistemática; mientras que un 35 % afirmó que ocasionalmente realiza actividades orales con propósitos comunicativos y de desarrollo del pensamiento; por último, solo un 10 % atestiguó que plantea hipótesis de trabajo relacionadas con el dominio comprensivo y expresivo de distintos géneros orales en diversos contextos.

Al consultar en este sentido, es decir, sobre la formación en torno a la oralidad que recibieron estos mismos profesores en sus estudios de pregrado y posgrado, encontré que un 58 % considera que no se formó en el ámbito disciplinar y didáctico en el campo de la oralidad, a pesar de que es fundamental desarrollar la oralidad en cualquier nivel educativo; un 30 % considera que algunas materias o seminarios del pregrado y el posgrado aportaron saberes socioculturales, lingüísticos, sociolingüísticos, comunicativos o pragmáticos; no obstante, no recuerdan orientaciones de tipo pedagógico. Finalmente, un 12 % manifiesta que mediante un proceso de autoformación ha logrado comprender aspectos teóricos y didácticos de la oralidad. Esta realidad explica de algún modo el lugar del diálogo en el contexto escolar, así como por qué quien habla es el maestro y el destacado primer lugar de la escucha poco comprensiva y crítica de los educandos.

En consecuencia, este campo de trabajo contribuye a la solución de problemas específicos de la educación relacionados con la formación de docentes con una habilidad y disposición dialógica y su repercusión en su desarrollo profesional. La cada vez más compleja realidad escolar requiere de profesores provistos de saberes, estrategias y aciertos en este componente específico de la comunicación que llamamos diálogo. Tal como en contextos educativos formales y no formales se requieren profesores con una conciencia importante de las bondades de la enseñanza y el aprendizaje dialógico, también es necesario indagar por el impacto del diálogo en la investigación

¹ Basados en la tesis doctoral *Análisis de las concepciones disciplinares y didácticas de la lengua oral en la escuela colombiana actual: una propuesta de formación docente para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la Educación Media* (Gutiérrez, 2011).

educativa, en la que abundan los estudios *sobre* un determinado grupo o población y no la investigación *con* dicho grupo. Se trata de una perspectiva comunicativa de la investigación que devuelve la voz a los grupos sujetos de estudio y los dota de las mismas oportunidades para intervenir en los procesos de reflexión y toma de decisiones.

La apuesta: de la acción antidialógica a la acción dialógica en la docencia

El no diálogo se alimenta de factores socioculturales y decisiones personales, incluso profesionales. Burbules (1999) afirma que entramos en situación antidialógica cuando infringimos o faltamos a tres reglas: 1) desconocer que el diálogo es, en esencia, un intercambio de comentarios y respuestas que conduce a resultados nuevos e insospechados, los cuales pueden proporcionarnos un infinito placer o gozo; 2) abandonar el proceso dialógico cuando este no atiende a nuestros propósitos personales; y 3) arrogarnos privilegios durante este encuentro comunicativo que no estamos dispuestos a compartir con nuestros interlocutores, por ejemplo, no querer que nos cuestionen o usar todo el tiempo la palabra; esto es lo que Freire (1970) llama ir en contra del compromiso dialógico y ubicar al otro en el lugar de receptor pasivo y dependiente.

A lo anterior añadido que la ruptura y el fracaso del diálogo tienen diversas connotaciones, pero casi siempre obedecen a razones asociadas con las actitudes o emociones de los interlocutores, por ejemplo, no contar con la virtud de la paciencia. Este compromiso dialógico es muy importante en los educadores, quienes estamos expuestos a caer en prácticas rutinarias que hacen improbable el diálogo. De ahí lo importante de poseer y poner en práctica las virtudes comunicativas y de poner en marcha proyectos de interés común que motiven el deseo de diálogo entre maestro y estudiantes.

Notemos que no se trata de transferir el conocimiento de aquel que lo posee, sino de crear unas condiciones de diálogo recíproco e igualitario sin pretensiones de poder; en su lugar, se requieren *pretensiones de validez*, como las llama Habermas (1987). En efecto, es posible pasar de la acción antidialógica a la acción dialógica en la docencia; puedo afirmar con certeza que la comunicación oral formal en contextos académicos es eminentemente dialógica y contiene un potencial importante de transformación social, siempre que se desarrolle de manera deliberada y con pretensiones de atender a intereses o necesidades comunes. Por ejemplo, cuando los

profesores y estudiantes logran construir un proyecto común de aprendizaje, surgen innumerables motivos de diálogo, se comparte un interés y preocupación recíproca y, lo más importante, para aquellos que creen que conversar en clase es perder el tiempo, se incrementa el deseo de aprender y de construir saber.

Por ello, es fundamental, de acuerdo con Monserrat Vilá *et al.* (2005), la toma de conciencia y la reflexión metadiscursiva, lo cual revela una mirada reflexiva a nuestro discurso y práctica pedagógica. Desde mi experiencia, crear situaciones dialógicas, de uso de la lengua oral, favorece la confianza en la expresión oral; sobre todo, si se enseña a planificar los discursos orales, más aún, si son situaciones monologadas, como en el caso de una exposición oral, un programa de radio, etc. Orientar la planeación de un discurso oral monologado es una tarea compleja que exige del docente no solo un acompañamiento durante el proceso, sino una intervención que se traduzca en lograr que el estudiante incorpore en su discurso académico una forma particular de habla en la que subyacen conceptos y planteamientos, cuya apertura, desarrollo y cierre refleje un dominio en torno al objeto cultural de referencia.

36

Ahora bien, las situaciones dialogadas de uso formal —entrevista, debate, etc.— también requieren un acompañamiento en su planeación, producción y evaluación, por cuanto pueden propiciarse situaciones de interacción verbal en las que los estudiantes, *motu proprio*, logren asumir posturas explícitas. Además, puede ser oportuna la implementación de estrategias que garanticen el sostenimiento de la discusión hacia un grado de formalidad propio del contexto académico o social particular. Propongo cuatro dimensiones para asumir el diálogo² como objeto de enseñanza y aprendizaje, las cuales actúan de manera interrelacionada y contribuyen a promover un espíritu de diálogo y “enseñar a hablar mejor de como ya se habla”, es decir, fortalecen la capacidad discursiva oral y escrita.

Así, en primer lugar, se encuentra la dimensión *lingüístico-discursiva*, en la que se examinan las situaciones de interacción verbal y se reconocen las voces de otros en un mismo discurso. Aquí también se presta atención a la coherencia y cohesión del discurso oral, a la prosodia, a las estructuras morfosintácticas y al uso adecuado de géneros orales formales, como el diálogo. Otra dimensión es la *contextual*, que supone una interacción que permite

² Palou *et al.* (2005) abordan algunas de las dimensiones señaladas.

construir y negociar las relaciones interpersonales; de este modo, resulta decisiva para incrementar la eficacia comunicativa. Aquí se analizan las reglas sociales, el control sobre el tiempo, las distintas formas discursivas y los grados de formalidad en los diversos contextos de uso.

La tercera dimensión es la *cognitiva y metacognitiva*; esta implica la reflexión sobre el papel de las personas, los discursos y los contextos y sobre las estrategias discursivas orales. Se trata de dos actividades cuya reflexión deliberada posibilita observar el avance en el desarrollo de la capacidad discursiva. La cuarta es la dimensión *interdisciplinar*, la cual aborda problemas derivados de las vivencias, intereses y necesidades discursivas orales de los estudiantes, situación que los instala en una diversidad de contextos —académico, periodístico, político, económico, etc.—; para esto se requiere de la participación de otros saberes distintos a los que provienen de la experiencia cotidiana, en función de aportar a su resolución y lograr nuevas formas de intervenir y liberar la palabra.

En suma, se trata de la necesidad de articular el conocimiento disciplinar de la oralidad con el didáctico para alcanzar un “conocimiento didáctico del contenido lingüístico-discursivo oral” de carácter reflexivo y sistemático a través de la investigación,³ la cual puede desembocar en una actitud reflexiva del profesor o en una actividad investigativa permanente,⁴ derivada de la formación o actualización docente. Por lo anterior, uno de los retos más evidentes de las normales superiores y las facultades de educación es equipar a los maestros con los conocimientos y las herramientas necesarias para comunicarse oralmente en contextos pedagógicos y científicos, así como para desarrollar prácticas innovadoras e investigaciones que aporten al rescate de la palabra oral y sus diversas formas de manifestación.

³ Se plantea una investigación educativa en la que el profesorado toma parte activa como sujeto que interpreta los fenómenos educativos y no como un objeto de estudio. Cabe agregar la precisión que hace Stenhouse (1984) entre *investigación en educación*, aquella que se desarrolla en el marco de un proyecto educativo con unos sujetos que participan en él, e *investigación sobre la educación*, aquella que se efectúa para aportar al conocimiento de la educación.

⁴ Desde luego, la investigación es una opción ideológica, lo cual supone entrar en un espacio diverso y polémico.

Tercer campo de trabajo: las relaciones entre diálogo, lectura y escritura

Los problemas

En la vida cotidiana, la comunicación oral ocupa el 80% del tiempo de actividad humana; del total de este tiempo, dedicamos el 45% a escuchar, el 30% a hablar, el 16% a leer y solo el 9% a escribir (Rivers y Temperley, 1978; Gauquelin, 1982). No obstante, el 80% de las actividades de la vida escolar, desde la educación inicial hasta la educación superior, se centran en el aprendizaje y la práctica de la lectura y la escritura, sin que logremos un dominio efectivo de ninguna de estas habilidades —leer, escuchar, escribir y hablar—.

Podemos notar que, pese a que la conversación, el diálogo y otras manifestaciones orales presiden buena parte de nuestra vida social y académica, la escuela aún no está preparada para promover un aprendizaje dialógico, dado que tradicionalmente se ha ocupado y preocupado por la adquisición y el desarrollo de la lengua escrita. Además, la sociedad se ha encargado de recordarle que le compete enseñar a leer y escribir, lo cual indica que no reconoce la necesidad de desarrollar el uso, la función y la comprensión del diálogo en los contextos escolares y no escolares, así como su papel en el desarrollo individual, social y cultural de los ciudadanos en su etapa escolar. No obstante, existe un clamor general por superar las dificultades del frecuente uso de la palabra en función de agredir, discriminar y excluir.

Por ello, participar en la actividad científica y académica implica tener acceso y apropiarse de las prácticas sociales de la lectura, escritura y oralidad, lo cual supone alcanzar relaciones dialógicas comprensivas y críticas; sin embargo, en la universidad hay poco ejemplo de diálogo y es escaso el deseo de desprendernos de los autores para decir algo propio. Además, no todos los estudiantes cuentan con un acompañamiento o apoyo irrestricto en estos procesos decisivos para su aprendizaje, por ejemplo, no se orienta en el diálogo con los textos. En este sentido, planteo la necesidad de explorar la dimensión interdisciplinaria del diálogo, por cuanto llama la atención sobre un conjunto de condiciones socioculturales, psicopedagógicas, lingüísticas y discursivas, que es necesario valorar, comprender e incorporar en los aprendizajes escolares.

Así mismo, es importante estudiar el diálogo y otras manifestaciones orales en estrecha relación con la lectura y la escritura, para determinar no solo las implicaciones de su relación en contextos de aprendizaje con

finos específicos, sino lo que como educadores hacemos con ellas, es decir, la forma como las apropiamos y vinculamos a la universalización de los mercados, la democracia, los avances tecnológicos y comunicativos.

En este sentido, las preocupaciones aumentan por el cambio de medio de las formas convencionales de escribir, hablar, leer y escuchar. Por ejemplo, dialogar a través del medio electrónico nos impone múltiples voces y planos que rompen con la linealidad y la posibilidad de sentir la fuerza de la palabra oral, olerla y saborear sus rasgos de estilo. No obstante, estos giros de la palabra desafían al interlocutor a probar sus destrezas lingüístico-discursivas, proxémicas y kinésicas, esto es, su capacidad discursiva.

La apuesta: comunidades de aprendizaje

El diálogo está en la escritura y se nutre de sus logros; así mismo, la escritura está en el diálogo y se apoya en ella porque la relación entre ambos no es de oposición, sino de complementariedad. La naturaleza interactiva y práctica de la oralidad descansa en la conversación y el diálogo cotidianos. Una conversación cotidiana puede contener segmentos de diálogo, relato, argumentación y explicación y un análisis lingüístico de estos segmentos podría evidenciar formas de organización sintáctica relativamente estables. Por ello, la intención didáctica de la lengua oral formal trasciende los usos orales coloquiales, de tal forma que los discursos orales formales combinan planificación y espontaneidad; esto significa que se “planean” a partir de la escritura e intentan conservar la naturalidad propia de la oralidad.

No podemos perder de vista ese escenario comunicativo en el que nos constituimos, ni desalentarnos por los persistentes rasgos antidualógicos de la sociedad y las instituciones educativas. Por el contrario, un paso importante es la transformación de nuestros escenarios escolares en comunidades de aprendizaje, espacios donde la acogida entre estudiantes, docentes, familias y personas de la comunidad generen diálogos reflexivos y críticos en torno a necesidades e intereses comunes, a través de espacios de encuentro para discernir, consensuar y debatir asuntos de interés común. Las iniciativas de crear aulas con comunidades caracterizadas por una “cultura de aprendizaje”, representada en la cooperación, el trabajo colaborativo, el liderazgo compartido y el diálogo permanente, abren el camino, en el sentido transformador propuesto por César Coll (2001), desde prácticas docentes alejadas de los modelos transmisivos que aún perviven en nuestros contextos escolares.

Cuarto campo de trabajo: las relaciones entre diálogo, familia y sociedad

Los problemas

Junto con los colegas de mi grupo de investigación Educación y Sociedad⁵ nos hemos preguntado por los sentidos y significados del diálogo en la familia, de cara a los nuevos modos de constitución familiar e interacción. Consideramos que las nuevas formas familiares obedecen a la irrupción de la democracia en la organización familiar, lo cual ha generado el derrumbe de la tradición patriarcal y jerárquica y la ruptura de los modos de relación de la familia con la sociedad y, en particular, con la escuela.

Victoria Camps (2008) afirma que en la escuela de mediados del siglo XX la familia “no era una nota discordante respecto al clima que se respiraba en las escuelas” y en el hogar el padre era la figura de autoridad y su voz era incuestionable: “Todo estaba reglado: la hora de levantarse, de comer y cenar, de volver a casa, de ir a dormir” (pp. 20-21). Desde mi experiencia propia, jamás olvidaré que mis hermanos y yo enmudecíamos cuando nuestro padre llegaba al comedor: todo lo que hasta entonces había sido un escenario de comentarios, anécdotas y risas se convertía en un espacio de tensión y temor. De esta manera, era impensable ver televisión mientras se comía, la atención estaba puesta en las quejas, recomendaciones y preguntas retóricas de quien gobernaba nuestra familia. De situaciones como esta surge la pregunta por el papel del diálogo en ese proceso de tránsito hacia relaciones más democráticas e igualitarias.

Hoy no podríamos equiparar estas situaciones con las que se viven dentro de las familias. “La situación es de desorientación total”, dice Camps (2008). No sabemos cómo responder a los nuevos métodos de educar en familia, ya que la permisividad y la flexibilización han dado paso a una indefinición de funciones y reglas de acción. Se trata de unas nuevas formas de actuación familiar que la sociedad y la escuela no pueden esquivar. Así, es necesario indagar por la emancipación familiar, sus efectos en los valores familiares, los modos de convivencia y la pluralidad de opciones.

Las nuevas estructuras familiares, tradicionalmente excluidas —homosexuales, transexuales, etc.—, exigen ser escuchados y reconocidas como

5 Conformado por Ruth Milena Páez, Mónica Del Valle y Mario Ramírez-Orozco, profesores de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.

familia y el diálogo asegura su consolidación y mantenimiento. De ahí la importancia de examinar supuestos como: muchas familias ya no dialogan porque no hay un proyecto común, por ende, no hay familia dialogante; la familia es una unión de silenciosos, debido a los afanes y las responsabilidades laborales de ambos padres, las cuales les impiden contar con tiempos para conversar en familia. Así mismo, la enajenación derivada del uso compulsivo de dispositivos tecnológicos deteriora la relación dialógica de la familia, así como la ausencia de estrategias para provocar el diálogo alejado de la interrogación inquisidora. Si se dialoga en familia, ¿cómo contribuye este acto profundo de comunicación a la convivencia social y a la construcción de paz?

Entiendo que la tarea no es sencilla y que estas conjeturas pueden oscilar entre lo obvio y lo abstruso, pero solo lo descubriremos al volver a pensar y explorar el diálogo en relación con la familia, la escuela y todas aquellas instituciones permeadas por grandes cambios. También es imperativo el análisis de la presencia o ausencia del diálogo intrafamiliar para determinar su injerencia en la violencia familiar y escolar. Ahora bien, la interacción entre la familia y la escuela está bastante deteriorada, ya que se señala a la primera de trasladar toda la responsabilidad educativa a la institución escolar y abandonar a los niños y jóvenes a su suerte.

De igual forma, la presencia cada vez mayor de medios de comunicación y dispositivos tecnológicos en las casas, la actividad laboral de la mujer e, incluso, de menores y jóvenes han alterado las dinámicas habituales, lo que ha generado una especie de enajenación que reduce el espacio para el diálogo, el reconocimiento del otro allegado y la creación de lazos familiares que aporten un mundo más tranquilo y en paz. Por lo tanto, las búsquedas son absolutamente necesarias, toda vez que se configuran en acciones susceptibles de reorientarse, a través de instituciones como la familia o la escuela.

La apuesta: la democratización y transformación de las familias hacia relaciones más equitativas

El reto de pensar en las implicaciones sociales y educativas que tienen las nuevas formas familiares nos alerta, en un primer momento, sobre el reconocimiento en los contextos escolares y no escolares de los modos como se han emancipado las familias y, por lo tanto, las nuevas formas de relación dialógica que se tejen en su interior y entre estas y otras instituciones, como la escuela y la sociedad en general.

¿Es posible apostarle a la democratización y transformación de las familias desde o hacia relaciones más equitativas? Como educadores debemos fomentar el diálogo y la reflexión conjunta sobre esta pluralidad de opciones de relación familiar; además, es necesario aliviar el malestar que se ha generado entre la escuela y la familia y buscar otras vías de participación que contribuyan al fomento de nuevos modos de convivencia y construcción de paz.

Quinto campo de trabajo: las relaciones entre diálogo y convivencia social

Los problemas

En el contexto escolar. Más allá de detenerme en las infinitas problemáticas de la convivencia escolar, deseo alentar la posibilidad de rescatar el diálogo no hegemónico como instrumento de mediación en la resolución de conflictos y en la violencia que azota la escuela. En las últimas décadas hemos sido testigos de cómo un buen número de maestros, instituciones, organismos educativos y medios de comunicación han puesto en marcha distintos proyectos, políticas escolares o programas relacionados con el conflicto escolar con resultados alentadores.

Este es el caso de un estudio sociológico denominado *Conflictos en la adolescencia: los protagonistas toman la palabra*, elaborado por la organización no gubernamental Liga Española de la Educación y la Cultura Popular de Madrid (s. f.), en el que se muestran los modos de resolución del conflicto por parte de adolescentes españoles de 25 centros educativos públicos y privados: ante un conflicto que surja en el aula o en la escuela, la mayoría de los adolescentes (79%) opta por solucionarlo con el diálogo; además, más de la mitad de los estudiantes (69%) se ofrece para mediar en ellos y solo el 5,95% de los jóvenes entre 15 y 18 años se inclinan por usar la violencia.

En el contexto social. La preocupación por recuperar la deliberación y el diálogo social también está presente en las diferentes esferas de la acción social. Asistimos a un momento crucial para el debate y el acuerdo sobre la paz en Colombia y confiamos en que el diálogo esta vez cumpla su función de instrumento mediador y sea la alternativa capaz de detener cincuenta años de guerra. En este escenario caben múltiples interrogantes alrededor del papel de los diálogos de paz, ya que nos han precedido varios intentos

fallidos. Nicholas Burbules (1999) se pregunta: ¿por qué fallan los diálogos?, ¿qué quiere decir que un diálogo fracasa?; a estos agrego: ¿qué vías pueden superar el fracaso del diálogo?, ¿qué características deben tener los diálogos entre actores de un conflicto armado?, ¿cómo podemos incluir la voz y la experiencia de otros actores sociales? Lo anterior nos muestra que, pese a que el diálogo es un objeto de enseñanza y aprendizaje y comprende todo un abanico de formas flexibles, puede fallar o caer en el no diálogo; así mismo, no existe un único modo de interlocución, lo cual pone en duda su fracaso. Ahora, no nos detendremos en los resultados, sino en la caracterización de las cualidades de los intercambios: allí podremos encontrar pistas para valorar los daños o aciertos del tejido dialógico.

Tal vez, por esa confianza que depositamos en el diálogo, el 31 de octubre de 2012 un grupo de colombianos encuestados en cinco ciudades capitales expresaron estar de acuerdo con el proceso de paz entre el Gobierno de Colombia y la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). Según la encuesta desarrollada por Gallup Colombia (Redacción *El Colombiano*, 31 de octubre de 2012), un 65 % de los entrevistados cree en el diálogo como método para solucionar el conflicto armado y solo un 33 % respaldó una salida militar.

Así, se revela que el diálogo se considera la ruta expedita para mejorar la tan anhelada convivencia y paz; por ello, el objetivo central de los diálogos de La Habana es “buscar la paz con justicia social por medio del diálogo”. No obstante, cabe la pregunta por si las conversaciones realmente lograrán reconciliar al 80 % de la población colombiana o más bien debemos pensar que la firma de un acuerdo de paz es el comienzo de otros conflictos colaterales. Así mismo, podríamos suponer que se trata de un acuerdo político que después de firmado requiere nuevos diálogos y nuevas formas de pensar una verdadera convivencia en paz.

La apuesta: del diálogo como mediador en la resolución del conflicto y el posconflicto

Si el diálogo no ocupa un lugar predominante en las aulas de clase, en la familia y en las diversas esferas de la acción social, entonces, ¿qué pasa con el anhelo de la mediación dialógica en situación de conflicto? No olvidemos que el diálogo cobra prestigio ante situaciones de conflicto y no podemos permitir que se quede en un lugar común en el que todos nos preciamos de ser dialógicos.

En Colombia, vivimos tiempos de diálogo; por lo tanto, debemos estar atentos a lo que sigue: el postconflicto. Una vez hayamos llegado al esperado acuerdo de paz, seguramente se requerirá del acompañamiento de líderes en mediación, de aquellos que cuenten con las estrategias dialógicas para configurar la reconciliación, la inclusión de actores o víctimas del conflicto en el contexto escolar y laboral y, en general, de nuestra voluntad de aportar a la resolución de las nuevas problemáticas que se avecinan.

En suma, estos campos de trabajo, problemas y apuestas sobre el papel del diálogo en la educación y la sociedad nos muestran una tradición instituida del diálogo, aquella que permanece y tiende a perpetuarse, y una tradición instituyente, portadora de nuevas perspectivas teóricas y contextos de aplicación. De ahí sus posibilidades de éxito o fracaso, ante lo cual propongo una perspectiva formadora, transformadora y constructora, la cual requiere la implicación decidida de las familias, los jóvenes, los profesionales, las instancias públicas y todos aquellos que participan en procesos de formación, orientados a transformar las actuales estructuras socioculturales.

A modo de conclusión

Preguntarse por el sentido del diálogo en estos tiempos permeados por los fenómenos de la globalización, la pluralización y sus innumerables progresos tecnológicos y comunicativos puede suponer una paradoja. En efecto, este esbozo sobre el diálogo es una apuesta paradójica, pues el diálogo tiene una tradición milenaria y pareciera absolutamente evidente que sus bondades influyen en todas las esferas de la acción social; sin embargo, la gran magia de la paradoja radica en que, aunque parece contradictoria e ilógica, si volvemos la mirada y nos detenemos ante ella con los sentidos desnudos, se torna brillante, lógica y con sentido, es decir, la paradoja nos permite crear nuevas posibilidades de exploración y nuevos razonamientos, así como nos ayuda a romper barreras y, en últimas, a movilizar concepciones y prácticas que hemos naturalizado.

Es necesario repensar el diálogo como una relación interpersonal, caracterizada por la reciprocidad y la mutualidad; esto supone la instauración de lazos afectivos y la puesta en escena de valores que nos descubren y transforman. De esta manera, planteo volver a pensarlo no solo como la

acción de hablar con otro o de lograr un encuentro de voces, sino como la relación deliberada entre personas desde el mutuo reconocimiento de la alteridad. Si partimos de estos presupuestos, reconoceremos la urgencia de fortalecer el espíritu del diálogo como un acontecimiento de vida, un lugar de sentido y un modo de relación intersubjetiva que es posible gracias a la vitalidad de la palabra enunciada, bien sea compartida o diferenciada, pero, en todo caso, capaz de mediar en el entendimiento humano y social.

Así mismo, es necesario reflexionar sobre cómo avanzar en una comunicación dialógica que aporte a la teoría de la educación y la sociedad, desde la investigación y la docencia. Para ello, es imperativo replantear el papel de las prácticas educativas y la investigación social. En relación con la investigación social, urgen transformaciones desde la misma génesis de la investigación, es decir, desde la toma de decisiones de diseño de técnicas e instrumentos de investigación orientados a posibilitar un real acercamiento e interacción entre el investigador y la comunidad seleccionada, en busca de construcciones y apuestas conjuntas que contribuyan a los cambios esperados. Agregaría también que una investigación para producir conocimiento y mejorar contextos específicos requiere, entre otras tareas, de la comprensión de unas tradiciones y unos marcos epistemológicos, ontológicos y metodológicos; de igual manera, insisto en que la toma de decisiones de diseño, las estrategias metodológicas y la selección de la población deben ser muy cuidadosas, de tal modo que se constituyan en los primeros hallazgos del investigador y en un voto de confianza para las comunidades que tanto anhelan resolver sus problemáticas.

La familia, la comunidad y la sociedad, como estructuras de acogida, están llamadas a educar en el diálogo abierto o público y cerrado o privado, lo cual se traduce en una actitud comprometida, responsable y ética ante la presencia del otro. Dialogar significa estar predispuesto; dicho de un modo más enfático, habría que hablar de un “estar disponible” o dispuesto a ceder, escuchar, cambiar, confiar y descubrir modos inimaginables de comunicarnos y aceptarnos.

Dotados de una gran dosis de persistencia y esperanza, los invito a insistir en la posibilidad de rescatar el diálogo como un derecho, una política, una forma de inclusión social y una alternativa para la construcción de ciudadanía; esta es una tarea social y pedagógica de todos y un compromiso irrenunciable de las presentes y nuevas generaciones de maestros.

Referencias

- Alcántara, J. R. (2009). La in/tensión de la palabra: oralidad y teatralidad. En I. Contreras y A. D. García (coords.), *Escritos sobre oralidad* (pp. 57-69). México: Universidad Iberoamericana.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2009). El aprendizaje dialógico: una nueva concepción pedagogía crítica. En *Dialogar y transformar: pedagogía crítica del siglo XX* (pp. 123-141). España: Graó.
- Bajtin, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo XXI.
- Bolívar, A. (2011). La ocupación mediática del diálogo político: el caso de las disculpas. *Discurso & Sociedad*, 5(1), 41-70.
- Buber, M. (1993). *El principio dialogico e altri saggi*. Milán: San Paolo.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Camps, V. (2008). *Creer en la educación: la asignatura pendiente*. Madrid: Quinteto.
- Chion, M. (2006). *Cómo se escribe un guion*. Madrid: Cátedra.
- 46 ■ Coll, C. (2001, octubre). *Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del fórum universal de las culturas*. Ponencia presentada en el Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Universidad de Barcelona, España.
- Dahrendorf, R. (1993). *La democracia en Europa*. Madrid: Alianza.
- Dewey, J. (1979). Philosophy of education. *Middle Works of John Dewey*, 7, 297-312.
- Elkaïm, M. (1996). *Si me amas, no me ames: psicoterapia con enfoque sistémico*. Buenos Aires: Gedisa.
- Ermida, O. (2007). *Diálogo social: teoría y práctica*. Recuperado de https://www.upf.edu/iuslabor/_pdf/2006-1/ErmidaUriarteDialogoSocial.pdf
- Flecha, R., Alcalde, A. I. y Montserrat, C. (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Friedman, S. (2005). *Terapia familiar con equipo de reflexión: una práctica de colaboración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gadamer, H. G. (2012). Acerca de la verdad de la palabra. En *Arte y verdad de la palabra* (pp. 15-48). Barcelona: Paidós.
- Gauquelin, F. (1982). *Saber comunicarse*. Bilbao: Mensajero.
- Gutiérrez, M. Y. (2011). *Análisis de las concepciones disciplinares y didácticas sobre la lengua oral en la escuela colombiana actual: un estudio sobre el desarrollo de la competencia*

- discursiva oral en la educación media* (tesis doctoral). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa I*. Madrid: Taurus.
- Jaimes, G. (2008). *Aprender a dialogar en el aula de preescolar*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Izuzquiza, I. (2005). *La filosofía como forma de vida*. Madrid: Síntesis.
- Liga Española de la Educación y la Cultura Popular de Madrid (s. f.). *Conflictos en la adolescencia: los protagonistas toman la palabra*. Recuperado de <http://www.ligae-educacion.org/documentos/investigaciones/conflictos-en-la-adolescencia.pdf>
- Not, L. (1992). *La enseñanza dialogante*. Madrid: Herder.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación*, 15, 33-56
- Pacheco, C. (1992). *La comarca oral: la ficcionalización de la oralidad cultural en la narrativa latinoamericana contemporánea*. Caracas: La Casa de Bello.
- Palou, J., Bosch, C., Carreras, M., Castanys, M., Cela, J., Colomer, A., Giralt, J., Jové, M., Olivé, C., Ripoll, R. y Teixidor, M. (2005). *La lengua oral en la escuela: 10 experiencias didácticas*. España: Graó.
- Perelman, C. (1968). *Elementos de una teoría de la argumentación*. Bruselas: Prensas Universidad de Bruselas.
- Redacción. (31 de octubre de 2012). Colombianos apoyan diálogo, pero no ven final exitoso con Farc, según última encuesta de Gallup. *El Colombiano*, recuperado de http://www.elcolombiano.com/historico/colombianos_apoyan_dialogo_pero_no_ven_final_exitoso_con_farc_segun_ultima_encuesta_de_gallup-EGEC_214213
- Rivers, W. y Temperley, M. (1978). *A practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign language*. Nueva York: Oxford University Press.
- Roulet, E. (1985). De la conversation comme négociation. *Le Français D'aujourd'hui*, 71, 7-13.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Titone, R. (1986). *El lenguaje en la interacción didáctica*. Madrid: Narcea.
- Van Dijk, T. (comp.). (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Vásquez, F. (2010). La oralidad, la lectura y la escritura como mediaciones para la convivencia. *Revista de la Universidad de La Salle*, (53), 161-175.
- Vilá, M., Ballesteros, C., Castellá, J., Cros, A., Grau, M. y Palou, J. (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.