

CONDICIONES DE LA ESCUCHA EN ESCENARIOS DE TRABAJO PROFESIONAL CON FAMILIAS

ADRIANA MARCELA GALEANO AMAYA
COMPILADORA



CONDICIONES DE LA ESCUCHA EN ESCENARIOS DE TRABAJO PROFESIONAL CON FAMILIAS

ADRIANA MARCELA GALEANO AMAYA
COMPILADORA



Condiciones de la escucha en escenarios de trabajo profesional con familias / Ruth Milena Páez Martínez, Adriana Marcela Galeano Amaya, Sonia Milena Moreno Páez, Edward John Silva Giraldo (autores); Adriana Marcela Galeano Amaya (Comp.) – 1ª ed. – Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate (Unimonserrate), 2026.

Libro digital, PDF.

Archivo digital: descarga y online.

ISBN: 978-958-8486-00-0

1. Escucha. 2. Familias. 3. Padres. 4. Pedagogía. 5. Palabra.



COLECCIÓN INSTITUTO DE ESTUDIOS EN FAMILIA

CONDICIONES DE LA ESCUCHA EN ESCENARIOS DE TRABAJO PROFESIONAL CON FAMILIAS

AUTORES

**RUTH MILENA PÁEZ MARTÍNEZ
ADRIANA MARCELA GALEANO AMAYA
SONIA MILENA MORENO PÁEZ
EDWARD JOHN SILVA GIRALDO**

**ADRIANA MARCELA GALEANO AMAYA
COMPILADORA**

**Instituto de Estudios en Familia (IEF)
Fundación Universitaria Monserrate – Unimonserrate
Bogotá, Colombia
2026**

Condiciones de la escucha en escenarios de trabajo profesional con familias

© Ruth Milena Páez Martínez, Adriana Marcela Galeano Amaya, Sonia Milena Moreno Páez, Edward John Silva Giraldo

Primera edición, mayo 2026

ISBN: 978-958-8486-00-0

Colección Instituto de Estudios en Familia (IEF)

Fundación Universitaria Monserrate – Unimonsserrate

Rector

Ricardo Alonso Pulido Aguilar, Pbro.

Vicerrector Académico

Danny Julián Barón Cortés, Pbro.

Vicerrector Administrativo y Financiero

Fabi Said Castro Castillo, Pbro.

Vicerrector de Pastoral y Bienestar

Marcos Alexander Quintero Rivera, Pbro.

Director IEF

Adrián David Galindo Ubaque

Coordinadora de Investigación IEF

Solangi Franco Romero

Autores

© Ruth Milena Páez Martínez

© Adriana Marcela Galeano Amaya

© Sonia Milena Moreno Páez

© Edward John Silva Giraldo

Compiladora

Adriana Marcela Galeano Amaya

Revisora académica

Ruth Milena Páez Martínez

Diseño de portada y diagramación

Jeferson Camilo Hernández Galeano

María Fernanda Ochoa Tovar

Dirección Editorial y revisión de texto

Manuel Alejandro Briceño Cifuentes

© 2026, Fundación Universitaria Monserrate – Unimonsserrate

Editorial Universitaria Unimonsserrate

Correo: editorialuniversitaria@unimonsserrate.edu.co



Licencia Pública Internacional — CC BY-NC-SA 4.0

Creative Commons Atribución/Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual 4.0



CONTENIDO

PRÓLOGO. Escuchar- <i>nos</i> para ver- <i>nos</i> , comprender- <i>nos</i> y reconocer- <i>nos</i> como agentes transformadores y en transformación	8
<i>Adriana Marcela Galeano Amaya</i>	
CAPÍTULO 1. Los marcos de pensamiento en la escucha: Reflexiones para una escucha dialógica y colaborativa en la familia	13
<i>Adriana Marcela Galeano Amaya</i>	
<i>Ruth Milena Páez-Martínez</i>	
CAPÍTULO 2. Condiciones de la escucha en la perspectiva de profesionales que trabajan con familias	41
<i>Edward Johnn Silva Giraldo</i>	
<i>Ruth Milena Páez-Martínez</i>	
<i>Sonia Milena Moreno Páez</i>	
CAPÍTULO 3. La enseñanza de la escucha en escenarios de formación profesional: El equipo reflexivo como proceso comunicativo y dialógico	61
<i>Sonia Milena Moreno Páez</i>	

PRÓLOGO

ESCUCHAR-NOS PARA VER-NOS, COMPRENDER-NOS Y RECONOCER-NOS COMO AGENTES TRANSFORMADORES Y EN TRANSFORMACIÓN

ADRIANA MARCELA GALEANO AMAYA

La mañana inicia con los suaves susurros del viento, con el alegre canto de las aves y con el tenue palpitante del agua de la cafetera que se enciende para iniciar el día; pero de pronto el sonido se va convirtiendo en ruido a medida que avanza el día, y entonces, el día va tomando una forma caótica y desgastante que responde al ritmo cotidiano que nos impide escuchar.

Ese ritmo cotidiano que está trazado por un ruido permanente, nos impide sostener una escucha trascendente que se permita comprender los corazones afligidos por el ritmo del mundo caótico en el que vivimos; así, la escucha, como disposición fundamental de los escenarios de ayuda, y como elemento distintivo del ser humano, presenta facultades movilizadoras y transformadoras de nuestra propia vida, e innumerables desafíos, tanto en el plano personal como en el plano profesional y especialmente en el plano espiritual.

En primer lugar, en el plano personal, la escucha profunda, activa, respetuosa y dialógica, como lo veremos a lo largo de este libro, representa un primer reto: el de escuchar para comprender y no para debatir; como si el diálogo con el otro se tratase de una suerte de competencia que define quién tiene la razón o el mejor argumento. Entonces, la escucha no es escucha, sino que se reduce a un soliloquio mantenido en los propios afanes por ser escuchados.

Lo anterior, significa que, en el plano personal, el deseo de ser escuchado nubla en ocasiones la posibilidad de escuchar al otro; de modo tal que, el diálogo se ve necesariamente truncado. De este modo, cuando crecemos en contextos de no reconocimiento, de hostilidad y en los que la violencia se convierte en un mecanismo para hacernos escuchar; se dificulta la capacidad de escuchar al otro y reconocerlo desde su legitimidad y desde su propia dignidad.

Es así como la sordera invade nuestros espacios y relaciones cotidianas; porque los ritmos vitales cada vez están más acelerados, porque no hay tiempo para el encuentro con el otro, porque nos hemos refugiado en las lindes de nuestra propia individualidad y porque incluso, jerarquizamos el dolor, y clasificamos nuestras experiencias vitales en aquellas que ameritan escucha y aquellas que no.

El título de este prólogo acentúa el verbo que recae sobre nosotros mismos: “Escuchar-nos para ver-nos, comprender-nos y reconocer-nos”, porque antes de emprender el camino

de la escucha que define los contextos de atención al otro y a los otros, la escucha debe interpelar nuestra propia subjetividad, lo que implica partir de un ejercicio ético de una escucha transparente, situada, reflexionada y compasiva de sí mismos.

Lo anterior, nos conecta con el segundo lugar de la escucha, el que corresponde al plano espiritual. Entonces, si en el plano personal, la escucha hace referencia al modo como establecemos la relación con otros, en el plano espiritual, la escucha se conecta con el vínculo que establecemos consigo mismos y con aquello que trasciende nuestra construcción identitaria desde el reconocimiento y la resignificación de nuestra propia historia.

Esto, desde el plano del enfoque sistémico narrativo en los modelos terapéuticos y de intervención en la relación de ayuda, implica partir de un ejercicio de deconstrucción de los discursos dominantes ubicados en la cultura y de los relatos dominantes situados en la persona, para lograr la resignificación de la experiencia misma y la reconstrucción identitaria que traza nuestro entramado relacional a partir de nuestras prácticas discursivas.

Y es allí en donde se encuentra el punto de engranaje con la dimensión espiritual de la escucha y del conocimiento de sí mismos, en el marco de un ejercicio ético de la escucha en los contextos de ayuda y de nuestras relaciones cotidianas. Entonces una escucha que parte de un proceso meta-observacional y autorreferencial del sujeto, no sólo responde a un quehacer ético sino también, a una espiritualidad en florecimiento.

De tal modo que, esta dimensión espiritual de la escucha implica primero escucharnos a nosotros mismos, es decir ubicar qué nos decimos en nuestros diálogos interiores, incluso escuchar aquello que sentimos ante diversas situaciones cotidianas y de la vida en general; por ejemplo, qué sentimos y qué nos decimos ante nuestras propias crisis, y así preguntarnos ¿cuáles son nuestros diálogos interiores?

Posteriormente, el segundo paso de la dimensión espiritual de la escucha implicará vernos a nosotros mismos en el plano relacional, es decir, ver nuestros actos en la relación con otros y en la relación que guardamos con nosotros mismos. Porque una vez que logramos escuchar nuestros diálogos interiores, podremos ver de qué forma actuamos ante nuestras crisis vitales, ante el conflicto, ante el amor, ante la vida y ante la muerte.

Dar paso a la escucha de nuestro mundo interior, nos permite ver de qué forma nos situamos en el mundo, y así, en tercera medida podremos empezar a conectar nuestros propios lugares de enunciación y de actuación con sus propios orígenes, seguramente ubicados en nuestra historia, lo que nos lleva entonces a comprendernos.

Desde algunas perspectivas humanistas en psicología, eso que se denomina hacer *clic*, hace referencia justamente al darse cuenta, en este caso darnos cuenta de algo que desconocíamos de nosotros mismos y que ahora cobra sentido ante la incertidumbre de nuestra propia existencia.



Y es allí desde la comprensión de sí, que logramos reconocernos como agentes transformadores y en transformación, porque para cocrear escenarios de transformación con quienes construimos el contexto de ayuda, primero es necesario darnos cuenta de nuestras propias transformaciones en el devenir de la vida. Y de qué forma dichas transformaciones nos dejaron recursos y aprendizajes que hacen parte de lo que somos o de quienes hemos sido y de quienes queremos ser.

Una vez identificado este escenario meta observacional de nosotros mismos, podremos asir con más claridad los caminos hacia la cocreación de escenarios transformadores junto con los demás, especialmente desde una mirada generativa respecto a las situaciones vitales que generan dilema.

SOBRE EL LIBRO

Este libro titulado “Condiciones de la escucha en escenarios de trabajo profesional con familias”, surge principalmente del proyecto de investigación “Estrategias didácticas de la escucha para el desarrollo del pensamiento crítico”, liderado por la profesora Ruth Milena Páez Martínez, en representación del grupo de investigación “Educación y Cultura” de la Universidad de la Salle y como líder del Grupo de Trabajo Formación Docente y Pensamiento Crítico 2020-2022. Grupo de CLACSO, “Didácticas y mediaciones para la formación docente y el pensamiento crítico”.

Así mismo, el proyecto de investigación “Estrategias didácticas de la escucha para el desarrollo del pensamiento crítico”, contó con la participación de la profesora Adriana Galeano Amaya, la profesora Sonia Moreno Páez y el profesor Edward Silva Giraldo, como representantes del grupo de investigación “Estudios de Contextos y Realidades Sociales” del Instituto de Estudios en Familia (IEF) de la Fundación Universitaria Monserrate - Unimonserrate.

De modo tal que, los capítulos presentados, hacen alusión a los resultados que se generaron del foco de trabajo en el que participaron los docentes ya mencionados sobre la identificación de los fundamentos sobre la escucha desde la perspectiva, experiencia y sustento de profesionales que trabajan con familias en procesos de atención, educación, orientación y la terapia.

Por un lado, en el capítulo uno, titulado “Los marcos de pensamiento en la escucha: Reflexiones para una escucha dialógica y colaborativa en la familia”, hace parte de los resultados de la primera fase de la investigación y desarrolla el fundamento teórico a partir del reconocimiento paradigmático alrededor de la forma en la que el oyente se posiciona frente a la persona escuchada, lo que implica identificar y hacer visibles los marcos de pensamiento desde los cuales comprendemos la relación de escucha.

Así mismo, estos marcos de pensamiento serán la base principal para establecer las condiciones que permitirán construir un escenario seguro para una escucha comprensiva, reflexiva y dialógica, tomando en consideración la coherencia epistemológica con la mirada sistémica y la mirada de la complejidad que reconoce diversos niveles de observación en el paso de la relación ontológica sujeto-objeto a una relación sujeto-sujeto, y que, por tanto, reconoce la cibernética de segundo orden como fundamento de la metaposición y la autorreferencia como segundas condiciones de la escucha dialógica.

Por su parte, el capítulo dos, titulado “Condiciones de la escucha en la perspectiva de profesionales que trabajan con familias”, se centra en las condiciones propiamente de la escucha en los procesos de atención con familias, lo que implica, reconocer la riqueza experiencial de los profesionales a partir de las lecciones y aprendizajes que se derivan de la propia trayectoria y que complementa el componente teórico inicial.

Así, se recogen los resultados de las siguientes dos fases de investigación en las que se lleva a cabo la participación con equipos de profesionales que trabajan con familias y las conclusiones que se derivan de cada una, enfatizando principalmente en los hallazgos que surgen sobre el desarrollo de la escucha en contextos de mediación.

Los resultados se organizan alrededor de los siguientes focos: la definición de la escucha; b) tiempos para escuchar; c) lugares para escuchar; d) sentires frente a la escucha; e) dificultades para la escucha; f) enseñanza de la escucha; y, g) aprendizaje de la escucha. A su vez, se presentan cinco hallazgos significativos que surgen de esta experiencia y de los análisis de resultados a partir de los relatos de los profesionales.

Finalmente, el capítulo tres, muestra algunos principios para tener en cuenta en el desarrollo de equipos reflexivos como estrategia para la enseñanza y formación en torno a la comprensión de la escucha dialógica. Estas comprensiones, permiten articular los hallazgos de las tres fases investigativas y otorga al lector las claves para tener en cuenta en la construcción de escenarios de encuentro dialógico para escuchar de forma comprensiva y compasiva con el otro.



CAPÍTULO I

L OS MARCOS DE PENSAMIENTO EN LA ESCUCHA: REFLEXIONES PARA UNA ESCUCHA DIALÓGICA Y COLABORATIVA EN LA FAMILIA

**ADRIANA MARCELA GALEANO AMAYA
RUTH MILENA PÁEZ-MARTÍNEZ**





LOS MARCOS DE PENSAMIENTO EN LA ESCUCHA: REFLEXIONES PARA UNA ESCUCHA DIALÓGICA Y COLABORATIVA EN LA FAMILIA*

ADRIANA GALEANO AMAYA

RUTH MILENA PÁEZ-MARTÍNEZ

Ninguno de nosotros es capaz de observar su propia espalda, si no es ayudado por lo que otros ven, otros que comparten, a su vez la misma limitación

PACKMAN, 1998

Cuando oímos lo hacemos desde un punto físico en el marco de los 6 metros y hasta máximo 30 metros de distancia. Cuando escuchamos, lo hacemos desde un lugar mental que integra miles de conexiones neuronales que permiten identificar qué se escucha o qué no, cómo, en qué contexto, entre otras tantas señales, lo que favorece o no la comprensión del otro o de lo otro. Ese lugar mental o perspectiva de la escucha, es fruto de una construcción cultural de lo que significa la persona y su mundo. En este capítulo se presentan algunas evidencias de cómo los marcos de pensamiento influyen en las acciones de las personas, específicamente las acciones referidas a la escucha de los padres, madres y acudientes en su relación con los hijos e hijas; seguido se plantean dos alternativas para favorecer el autoreconocimiento de tales marcos: la posición colaborativa más que la del experto y la posibilidad de la autorreferencia y la metaposición.

1. LOS MARCOS DE PENSAMIENTO PARENTALES EN LA ACCIÓN DE LA ESCUCHA

Demos por ejemplo el caso de los marcos de pensamiento de los padres y madres en su relación con los hijos e hijas. Sus acciones educativas responden a un repertorio de posibilidades de acción que han elaborado a partir de sus concepciones sobre el desarrollo y la educación de los hijos. Para Rodrigo y Palacios (2012, p. 55), quienes acopiaron y analizaron interesantes estudios sobre este tema en los que se considera a los padres¹ como “mentalmente activos”, estamos hablando de las “cogniciones de los padres”.

* Capítulo resultado del proyecto de investigación “Estrategias didácticas de la escucha para el desarrollo del pensamiento crítico”, elaborado por el grupo de investigación Formación docente y Pensamiento crítico, respaldado por CLACSO, en el marco de un convenio específico celebrado entre la Universidad de La Salle y CLACSO (diciembre de 2020 a julio de 2022), y entre la Universidad de La Salle y la Fundación Universitaria Monserrate (junio de 2021 a julio de 2022). Participaron 14 investigadores: 5 investigadores de la Universidad de La Salle de Bogotá; 3 investigadores de la Fundación Universitaria Monserrate, 1 de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia; 1 del Colegio José Joaquín Casas IED (Bogotá D.C.), 1 del Colegio IED Betulia (Tena, Cundinamarca); 2 de la Red Recrea y 1 investigadora del Centro de Estudios Filosóficos Tomás de Aquino de México.

¹ Se hará referencia a los padres, madres y acudientes en un mismo sentido, esto es, como las personas directamente encargadas de velar por la protección y el desarrollo de los hijos e hijas.



Tales cogniciones de los padres se refieren a los procesos de la mente de los padres y las madres que les permiten hacer interpretaciones ante las situaciones educativas con sus hijos y sus comportamientos ante las mismas. Estas cogniciones se pueden rastrear cuando se estudian sus actitudes, expectativas, atribuciones, percepciones, creencias (aportes de la *psicología social*); o las teorías espontáneas, intuitivas o implícitas que construyen para interpretar la realidad física y social, y así diseñar planes y estrategias de acción (aportes de Bruner y Tagiuri, 1954, con la *Psicología del sentido común* en la que se afirma que el hombre “de la calle” es un constructor de teorías); o las sabidurías populares que tienen, las etnoteorías, las ideologías familiares, y otras similares (aportes de la *antropología y la sociohistoria*). Todo este rastreo logrado y citado por Ceballos y Rodrigo (2012, pp. 55-56).

“Si los padres no contaran con tales conceptualizaciones sobre la crianza, el desarrollo y la educación de sus hijos, carecerían de interpretaciones personales sobre lo que ocurre en la vida familiar en torno a esas cuestiones [...]. Estos padres tampoco podrían relacionar las experiencias pasadas con las nuevas, no encontrarían argumentos organizadores de su actividad, tanto cognitivos como emocionales, y su conducta sería tan impredecible que las personas de su entorno no podrían establecer expectativas certeras sobre ella” (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, citado por Rodrigo y Palacios, 2012, p. 56).

El estudio de los marcos de pensamiento de los padres o de sus cogniciones no es sencillo debido al difícil acceso a la conciencia, pues esas concepciones acerca de su relación con los hijos se traducen en “creencias” que, para ellos, son principios de verdad y de acción; pero esas creencias no operan explicitando su contenido, sino que operan desde lo implícito como base de todo lo que piensan y hacen (Rodrigo y Palacios, 2012, p. 56). De ahí que estos autores recomienden el uso de métodos directos e indirectos, en preferencia estos últimos, pues a través de casos, o de videos, o de recursos artísticos diversos que presenten situaciones hipotéticas, los padres pueden comentar, mostrar su punto de vista, enjuiciar y demás, y eso deja ver sus “creencias” respecto de la crianza o de su relación con los hijos (p. 57).

Así las cosas, si hoy nos preguntamos por los estilos de socialización de los acudientes con sus hijos, o más específicamente, si nos interrogamos acerca de los modos como estos escuchan a sus hijos en esa relación, tendremos que indagar por tales marcos de pensamiento. En efecto, los padres y madres usan unas “estrategias de socialización” que contribuyen al desarrollo y la formación de sus hijos, sean cuales sean, sobre la base de considerar que son apropiadas para ellos. Si seguimos hilando, esto significa que la capacidad de escuchar a los hijos depende del estilo de relación que planteen los padres con estos, estilo que pone en juego: la idea del afecto, de lo adecuado o no, de lo prohibido o no, entre otros.

¿Qué estilo de socialización resulta más adecuado para favorecer la escucha en la relación entre padres e hijos? Sería lo mismo que: ¿Qué marcos de pensamiento resultan más adecuados en la relación entre padres e hijos?



Sin duda, no se pueden pensar respuestas únicas. Se advierte que quien sugiere unos u otros marcos o unos u otros estilos de socialización lo hace a su vez desde otros marcos. (Solo una pizca de sencillez puede permitirnos ver lo que otros logran ver y podría favorecer una comprensión distinta de la propia perspectiva). Ejemplo de esto, bien lo advierten Ceballos y Rodrigo al concluir que, desde los sesentas, las familias se fueron etiquetando como un laboratorio para el estudio de la sociedad como si se tratase de una “sociedad a pequeña escala”, lo que llevó a clasificar las relaciones entre sus miembros en democráticas, autoritarias y permisivas, tomando como referente las relaciones en las “sociedades de adultos” mas no lo que pasa en las relaciones entre adultos y niños (Ceballos y Rodrigo, 2012, p.226). Es decir que, sobre la base de asimilar la familia a la misma “sociedad de adultos” se hizo dicha clasificación y esto llevó a posteriores indagaciones sobre las estrategias de socialización de los padres; y en los noventa esto se configuró en cuatro estilos de socialización: autoritario, democrático, negligente e indulgente.

Advertimos en este hallazgo de los autores que la clasificación se logró con base en las relaciones entre pares adultos (relación intrageneracional) mas no en la relación entre dis-pares (relación intergeneracional); en otras palabras, no se consideraron las diferencias entre los ciclos vitales a los que pertenecen unos y otros: unos son adultos, otros son jóvenes, otros son niños.

En todo caso, el estilo de socialización de los padres, como expresión concreta de unos marcos de pensamiento, incide en el desarrollo de la niñez, de ahí que se puedan datar unas consecuencias como aparece en el cuadro 1 y de ahí que podamos identificar el tipo de escucha o las razones por las que no se escucha o la idea de escucha que tienen los padres en cada caso. En el trasfondo, todos los prejuicios se expresan o se ven dependiendo lo que se entienda por **relación intergeneracional**.

**Cuadro 1.** Consecuencias evolutivas de los estilos educativos parentales en la niñez y evidencias de los prejuicios sobre la escucha.

Estilos educativos parentales	Consecuencias evolutivas en los niños	Prejuicios sobre la escucha
Autoritario	-Escasa competencia social. -Agresividad e impulsividad. -Moral heterónoma (evitación de castigos). -Baja autoestima. -Menos alegres y espontáneos.	En la relación intergeneracional: -El otro está por debajo de mí. -Quien tiene el conocimiento es quien tiene la experiencia o está en una posición de jerarquía desde la dominación. -Se manifiesta la escucha jerarquizada y verticalizada en expresiones como “Acá se hace lo que yo digo”, o “no estoy pidiendo su opinión”. En la relación profesional: -Es el profesional el único que posee el conocimiento para escuchar. -Se configura el escenario de la escucha como un escenario de poder donde la familia delega el poder al profesional.
Democrático	-Competencia social. -Autocontrol. -Motivación, iniciativas. -Moral autónoma (empatía y conducta prosocial). -Alta autoestima. -Alegres y espontáneos.	En la relación intergeneracional: -Todos estamos en una relación de horizontalidad. -Todos tienen derecho a expresar su opinión y emociones sobre una situación. -Todos saben algo, todos tienen un punto de vista que permite el coaprendizaje. -Cada uno destaca por un saber o habilidad. En la relación profesional: -Se manifiesta la escucha dialógica y horizontal desde una mirada colaborativa donde cada uno tiene algo que aprender y algo que aportar. -Se reconoce el conocimiento del profesional y el saber de la familia.
Negligente	-Baja competencia social. -Pobre autocontrol y heterocontrol. -Escasa motivación. -Escaso respeto a normas y personas. -Baja autoestima, inseguridad. -Inestabilidad emocional. -Debilidad en la propia identidad.	En la relación intergeneracional: -El otro es invisible a mis propios ojos y a su vez nadie me ve, nadie me escucha. -La estructura familiar es desligada, los límites son rígidos, y hay poca nutrición emocional y apoyo en momentos de dificultad. En la relación profesional: -La relación es jerárquica, distante y no se prioriza la empatía -Poco reconocimiento del otro desde el recurso -Se prioriza el discurso del déficit.
Indulgente	-Escasa competencia social. -Bajo control de impulsos y agresividad. -Escasa motivación y capacidad de esfuerzo. -Inmadurez. -Alegres y vitales.	En la relación intergeneracional: -Existe total permisividad porque los límites son difusos y las reglas son poco claras -Los roles no están bien definidos por lo que es posible que el escenario de la escucha en la familia no favorece la contención emocional, la regulación social ni la guía cognitiva como dos de las principales

Fuente: Las consecuencias evolutivas de los estilos educativos parentales en niños se han tomado de Ceballos y Rodrigo (2012, p. 232, quienes se basaron en Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; y en MacCoby y Martin, 1983). Y los prejuicios o prejuicios que cada estilo parental tiene sobre la escucha son de las autoras de este capítulo.



En el epílogo *Los hilos endeble de las transmisiones. Familia y escuela en perspectiva crítica*, se habla de una fisura o una grieta en las relaciones entre las generaciones, “la ausencia de referentes claros por parte de los padres tiene consecuencias de importancia en el desarrollo de la niñez” y esto se observa porque la influencia de las generaciones mayores es muy alta sobre las menores; pero las primeras han debilitado las transmisiones sobre aquello aprendido de la vida en comunidad y han dado más importancia a las novedades que han traído las nuevas generaciones (Páez-Martínez, 2020, p. 262).

Muchas problemáticas derivadas de esas nuevas perspectivas para ser padre o madre (o de esos marcos de pensamiento) terminan en los consultorios de psicólogos o especialistas en temas familiares. Es el caso de los hallazgos de los psicólogos Giorgio Nardone, Emanuela Giannotti y Rita Rochi (2003) quienes han logrado identificar unos “modelos de interacción familiar” (modelos de familia) a partir de muchas terapias revisadas y analizadas a partir de casos problema en las relaciones entre padres, madres, acudientes e hijos especialmente. Ellos han identificado seis modelos de interacción familiar que se sintetizan en el cuadro 2.

**Cuadro 2.** Modelos actuales de la interacción familiar

Modelos de interacción familiar	Características de los padres	Consecuencias en los hijos
1. Hiperprotector	Padres que sobreprotegen, hacen las cosas que los hijos podrían realizar. Se muestran muy preocupados por el bienestar de ellos, con frecuencia visitan la escuela, el médico, el psicólogo. Vigilan siempre. Sin darse cuenta, descalifican a su propio hijo cuando hacen las cosas por él. Padres incapaces de corregir, no ponen castigos y, cuando alguno lo hace, el otro lo descalifica por parecerle muy fuerte. El papel de la madre suele ser más fuerte, ella es responsable de la educación de los hijos mientras que el padre está ausente, sólo es observador pues cuando interviene es descalificado por la madre.	-El joven empieza a ocultar información, a mentirle a los padres como un mecanismo de huida frente al excesivo control y vigilancia de aquellos. -Muchas veces, los hijos acaban obedeciendo y aceptando el control, a cambio de los privilegios que reciben. -Pierden su individualidad. Se obstaculiza su desarrollo, no puede ser responsable de su comportamiento.
2. Democrático permisivo	- No existen las jerarquías, las cosas se hacen por consenso o por convencimiento, pero nunca por imposición. Las reglas que rigen el funcionamiento familiar se establecen a través del diálogo en el que se busca llegar a acuerdos. -En esta familia los padres se comportan más como amigos y confidentes de los hijos, no hay reglas que se hayan establecido con firmeza y decisión, solo se enuncian con suavidad y tampoco se señalan sanciones cuando alguno rompe las pocas reglas que haya.	-El hijo queda cargado de una responsabilidad demasiado grande para él, al no tener los argumentos necesarios para orientar su propio bienestar fisiológico (nutrición, ritmos de sueño y vigilia, movimiento y paro, uso de los medios de comunicación) ni psicológico (valoración, seguridad o peligro, calibración de las experiencias emocionales y afectivas, cariño o desinterés).
3. Sacrificante	-Ambos miembros de la pareja consideran que la mejor forma de hacerse aceptar por el otro es a través del sacrificio. Este comportamiento sale a flote cada vez que se presenta un problema ya sea en la relación de pareja o en relación con los hijos. En esta familia las palabras más repetidas son “obligación”, “deber”, “sacrificio”, y como esta filosofía se vive diariamente, se aprende a renunciar a los propios deseos por el bien de los demás. Quien se “sacrifica”, en apariencia es el sometido, humilde y sacrificado, obtiene una ganancia encubierta provocando que los demás se sientan siempre culpables o en deuda. Estos padres dan sin que se les pida y si no obtienen el agradecimiento esperado, se molestan y tachan a los hijos de desagradecidos. Alguna de las ideas que se fomentan en este modelo de familia es que hay que sacrificarse por los demás para conseguir la felicidad, el placer no se busca, sino que se obtiene de forma legítima dándose a los demás. Los padres esperan que al dar a sus hijos todo lo que necesitan, ellos harán lo mismo cuando crezcan, pero si esto no se cumple, se generan distanciamientos y problemas muy graves en la familia.	-Muchos hijos, por más que pasen los años y hagan lo que hagan, se siguen sintiendo en deuda con sus padres, que usaron siempre al entrar en negociaciones el “chantaje moral” como una forma de doblegarlos y conseguir que se sientan culpables. -Algunas de las consecuencias de vivir en este modelo de familia se presentan sobre todo en los hijos varones a quienes no se les ha negado ninguna exigencia, aunque esto genere un verdadero sacrificio para los progenitores. Al recibir todo sin ningún costo, los hijos se muestran poco entusiastas, apáticos y en algunos casos desarrollan actitudes de rechazo o de violencia hacia sus padres. -Este modelo también puede generar hijos que a su vez retomen el modelo paterno y, al llegar a la adultez, se sacrifican por sus padres. Son hijos que trabajan de manera intensa siguiendo el modelo aprendido pero que, si no alcanzan el éxito profesional esperado, pueden ocasionar crisis depresivas.



4. Intermitente (ambivalencia constante)	Los padres creen que, como la sociedad está en continuo cambio y evolución, es legítimo y permitido que ellos estén a la búsqueda de nuevos modelos para educar a sus hijos. Pueden pasar de posiciones rígidas a permisivas. Cuando hay un problema, los padres no mantienen una estrategia por mucho tiempo. Hay inconsistencia y un eficaz intento de solución.	-Los hijos no sabe cómo actuar, a veces obedecen a veces se muestran rebeldes, como resultado de la intermitencia en la forma como los padres les educan. -Las consecuencias son negativas para hijos y padres.
5. Delegante	Cuando la familia se construye en un contexto de relaciones familiares muy fuertes ya sea de la familia del padre o de la madre. La pareja se queda en la casa de los padres de alguno de ellos y no logra desarrollar los códigos propios que forjan el comportamiento de sus hijos ni tampoco tiene la autoridad para prescribir las reglas que habrían de seguir sus hijos. No se discuten las inconformidades pues se pone por encima una idea de armonía familiar.	-No saben a quién obedecer, si a los padres o a los abuelos. -No tienen ejemplos de autonomía ni emancipación de parte de sus padres quienes siguen doblegados o dependientes de sus padres.
6. Autoritario	Uno de los dos padres, usualmente el hombre, ejerce fuerte autoridad sobre los hijos y la esposa. No se permite cuestionar la acción del padre y si se hace, hay un fuerte castigo. Se dice que es relativamente fácil ser padres de este modelo pues, las reglas son claras y no se permite romperlas, los valores de familia pueden transmitirse fácilmente, hay fuerte adhesión a ideales religiosos y a políticas d derecha. Se cree que los valores son eternos, el orden y la disciplina son claves para la convivencia, lo “inaceptable” se castiga severamente. La madre puede ser sumisa o también autoritaria.	-Tienen poca voz, se ven obligados a respetar y obedecer la voz de mando. -O salen prematuramente del yugo familiar o terminan sometidos a las reglas.

Fuente: Elaborado por Ruth Milena Páez a partir de Giorgio Nardone, Emanuela Giannotti y Rita Rochi (2003), *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Herder.

En suma, con esto se reafirma la alta influencia de los marcos de pensamiento de los adultos en las familias. Y si estamos diciendo que estos marcos son una de las condiciones de la escucha, habrá que pensar cómo favorecer un autoreconocimiento de aquellos, de modo que se advierta, por ejemplo, cómo se está escuchando al interior de las familias.



2. ¿LA ESCUCHA DESDE LA POSICIÓN DEL EXPERTO O LA ESCUCHA COLABORATIVA?

Tradicionalmente, la ciencia, la educación, y los sistemas de ayuda, han fomentado relaciones complementarias y verticalizadas de experticia con respecto al otro o a lo otro, que, por demás, se presume como inexperto y con menor autoridad en relación con el conocimiento en general. Por ejemplo, las relaciones del científico frente a lo observado, las relaciones del profesor respecto a los alumnos y las relaciones del médico, el terapeuta o el consejero, con el paciente o consultante.

La discusión sobre la posición del observador respecto a lo observado no sólo evoca viejas discusiones epistemológicas sobre la naturaleza de la realidad estudiada, sino que se trata además de una discusión fundamental sobre el sustento ontológico del sujeto respecto a la realidad que observa, o en últimas la realidad con la que interactúa.

En el caso de la investigación de corte positivista, por ejemplo, el investigador parte de prejuicios teóricos que se imponen a las realidades sociales, individuales y familiares. Bajo la pretensión de la asepsia científica se ha priorizado el valor de la ciencia sobre el de la humanización del conocimiento, incluso se toma al otro como un objeto de conocimiento que es pasivo y allí, el riesgo ético de “manosear las realidades del otro” a favor de intereses políticos o en nombre de la ciencia. Este ha sido el caso extremo de algunos estudios del comportamiento que traspasaron los límites éticos vulnerando la dignidad humana, por ejemplo, el experimento de la cárcel de Standford, el caso del pequeño Albert, a cargo de John Watson, para demostrar cómo surge una fobia a través del aprendizaje por asociación o el *Monster Study* llevado a cabo por Wendell Johnson quien experimentó con niños huérfanos y quien trataba de inducir la tartamudez (Polti, 2013).

Algo similar ha sucedido en la relación del docente con sus estudiantes cuando se distancia de estos presumiendo que “no saben” mientras que él sí, aunque esto último parece haberse invertido en los últimos años, especialmente en lo relacionado a un conocimiento más ágil y móvil de las TIC por parte de las nuevas generaciones. Por ejemplo, un salto paradigmático importante se ha dado a través del aprendizaje colaborativo en el que el docente favorece el escenario para el coaprendizaje a través de una relación horizontal; acá se reconoce el conocimiento que tiene el estudiante y se procura conectarlo con la propuesta pedagógica del docente quien ayuda a movilizar el aprendizaje a través de diversas estrategias pedagógicas a partir de las tecnologías de la información y las comunicaciones (De la Torre y Domínguez, 2012; Suasnabas, *et al.*, 2017).

Otro tanto sucede en el ámbito médico donde la posición del especialista tiende a ser todavía más lejana, a veces instrumental, respecto de su paciente, aunque esto también ha tenido algunos cambios recientes. Es el caso de la forma como se agudizó la relación ya distante, médico-paciente, a través de la telemedicina en tiempos de pandemia en 2021, y que además puso sobre la mesa la necesidad de prever el estado anímico y desgaste emocional del médico en torno a las arduas jornadas de trabajo y la precarización de las condiciones laborales del cuerpo médico que, nuevamente, terminaban afectando esta relación (Villalobos y Calvanese, 2021).



De modo contrario se encuentran estudios que indican que los pronósticos sobre la enfermedad mejoran significativamente cuando se da una relación médico-paciente basada en la escucha, en línea con la humanización del servicio. Se parte de un enfoque terapéutico que debe ser enseñado a los médicos como parte del abordaje integral y holístico en torno a la enfermedad (Ramírez, 2022).

En el fondo de estos escenarios y modos de relación entre las personas, nos encontramos con unos *marcos de pensamiento* sobre los cuales o a partir de los cuales se han tejido unas prácticas específicas basadas en la presunción de “saber más que el otro”. Lo que pocos advierten al respecto, es que ese otro de la relación tiene otros conocimientos que el especialista o experto no conocen y se ignoran.

En diversidad de contextos, desde el científico, el educativo y el de salud, hasta los sistemas de relacionamiento inmediato como lo son el familiar, el comunitario, el fraternal (de amigos), todos contemplan formas de relacionamiento con el otro que pueden ir desde la más autoritarias hasta las más democráticas.

Al respecto, Cliff Cunningham y Hilton Davis (1999), advierten sobre tres tipos de modelos de relacionamiento entre el sistema familiar y los profesionales en las instituciones. Estos modelos de trabajo se constituyen de acuerdo con el marco epistemológico e ideológico del profesional, que a su vez se compone de la forma como distribuye el poder, las ideas sobre el grado de conocimiento y experticia que percibe de sí mismo respecto de otros, así como el estilo de relacionamiento del profesional con el sistema familiar.

Lo anterior nos ubica, en primer lugar, en un estilo de relacionamiento que se basa en una relación jerárquica donde el profesional se ubica como único experto ante el sistema familiar. A este modelo, Cunningham y Davis (1999) le llaman *modelo de experto*, para identificar estilos de trabajo donde la familia tenía nula participación en la toma de decisiones respecto a una situación problema determinada debido a que el profesional, al ubicarse en una posición de experto, se ciñe a una técnica estandarizada desconociendo el contexto particular familiar y la experticia del sistema consultante.

En segundo lugar, encontramos el *modelo delegado o de trasplante*, según el cual el profesional sigue posicionado como experto, pero esta vez desde un rol directivo delegante: le pide al sistema familiar una serie de tareas, de instructivos y de protocolos que deben seguir en casa. Si bien la familia tiene algo más de participación, no se prioriza una relación colaborativa y empática con la familia, toda vez que se desconoce también en este modelo el componente emocional del sistema (Cunningham y Davis, 1999).

Estos dos modelos los podemos ubicar en la tradición epistemológica de la modernidad, cuya raíz emerge del empirismo, el objetivismo, el materialismo, el monismo y el racionalismo (Hessen, 2008), y que además parte de un tratamiento gnoseológico de la realidad que supone una relación desconectada del sujeto con el objeto (Delgado y Sotolongo, 2006). En este



caso la relación es unidireccional y totalmente jerarquizada con el sistema familiar al cual se interviene, además de determinista, porque se asume que lo que sirve a una familia aplica para todas, entonces se pretende homogenizar las realidades familiares.

Esta situación la podemos ubicar en la llamada cibernética de primer orden, la cual ubica al observador por fuera de lo observado, concibe la realidad como única y verdadera (no hay lugar a una verdad contextual), y niega la reflexividad de sí mismo, lo que no le permite generar un proceso autorreferencial en la relación con los otros (Kenney, 1991).

En ese sentido, la cibernética de primer orden concibe al sujeto separado del objeto, parte de la causalidad lineal, y a la comprensión, determinista de la realidad. Por esta razón no genera comprensiones de conexión entre múltiples realidades o dimensiones de las realidades que atraviesan al otro y a sí mismo.

Por otro lado, ninguno de los dos modelos se encausa en una escucha colaborativa, o en el reconocimiento del otro, sino que sigue guardando una jerarquización del conocimiento que dificulta la escucha y la posibilidad de generar un trabajo cooperativo y contextualizado según las propias realidades del sistema que consulta o que acude a la escucha.

De modo contrario, y en sintonía con la cibernética de segundo orden, bajo la cual se sustenta la autorreferencia (Kenney, 1991) como una de las condiciones para la escucha, encontramos en Cunningham y Davis (1999) el modelo colaborativo centrado en el usuario, en el cual se reconoce al sistema familiar como experto. Por tanto, el papel del profesional ya no es como único experto y esto implica que ahora distribuye el poder con el sistema consultante, de tal modo que los conocimientos de ambas partes entran a jugar en la toma de decisiones, en los casos que aplique.

De modo que, los marcos de pensamiento como sustento epistemológico que parte de la relación ontológica de quien escucha con quien es escuchado, se relacionan con el posicionamiento del sujeto respecto al objeto que se ha deconstruido desde la mirada de la cibernética de segundo orden que fundamenta la autorreferencia. Así, la autorreferencia representa un salto paradigmático en el modo como concebimos la relación con el otro desde la horizontalidad en el reconocimiento de los propios referentes y los referentes del otro que atraviesan la relación de la escucha.

Ampliando lo anterior, Cunningham y Davis (1999) advierten la importancia de este marco de pensamiento desde el trabajo colaborativo, toda vez que prioriza el reconocimiento de la emocionalidad, el valor de la corresponsabilidad en el trabajo colaborativo y, ante todo, reivindica la autonomía familiar.

Este modelo, a diferencia de los dos primeros descritos, se podría decir que se inscribe en las posturas epistemológicas de la postmodernidad como el constructivismo y el construccionismo social y se construye ontológicamente en una relación heterárquica, sujeto-sujeto, que reconoce el carácter multidimensional y particular de las realidades que atraviesan tanto al profesional como al sistema consultante.



En palabras de Sotolongo y Delgado (2006), esta relación compleja, es decir de entrettejido, se establece en una relación hermenéutica de segundo orden que se caracteriza por el reconocimiento de una verdad contextualizada, construida a través de la hermenéutica del saber y la reflexividad del ser, así, el profesional, pone en juego su subjetividad reflexiva.

Ahora bien, ¿por qué resulta necesario reconocer el marco de pensamiento desde el cual partimos como condición para la relación de escucha? Porque la escucha, como plantea Torralba (2009), requiere ciertas disposiciones en el oyente para poder construir un espacio dialógico, empático y colaborativo, de lo contrario se convierte en una escucha vacía y descontextualizada que, al contrario de fomentar la autonomía y la posibilidad de movilización, fomenta el desgaste del hablante, y la desesperanza frente al cambio.

Y es precisamente, la escucha que llamaremos dialógica y dialogante, una escucha que parte antes que nada del reconocimiento de sí mismos y de un ejercicio constante de reflexividad en el cual nos autoevaluamos con respecto a lo que oímos y cómo nos posicionamos ante lo que oímos, sin perder de vista el propósito de la escucha como el espacio de encuentro con la humanidad del otro a través de nuestra propia humanidad, juntos a favor de las libertades en consenso y la construcción de mundos esperanzadores.

Partamos de una situación hipotética, una familia en busca de ayuda acude a un profesional para recibir orientación sobre cómo manejar algunas dificultades comportamentales de su hijo en el contexto educativo. Esta petición de ayuda surge en primera medida del colegio que ha catalogado al niño como hiperactivo. Entonces, la familia se enfrenta a dos situaciones problemáticas, la primera, es el terror de un diagnóstico, la segunda es el señalamiento por parte del contexto educativo.

Las medidas que ha tomado el colegio en un primer momento han sido enmarcadas en estrategias de recompensa y castigo, a las cuales el niño no responde; de igual forma los orientadores del colegio han indicado a la familia algunas pautas que deben seguir en casa además de la prescripción de terapia, tanto psicológica como ocupacional para el menor.

Hasta el momento, las medidas tomadas se han enmarcado en los modelos tradicionales de abordaje desde la posición de experto y desde la posición de trasplantar pautas en casa, que de por sí son descontextualizadas. Las estrategias de este tipo no solucionan el problema porque no parten de una evaluación contextual de la situación, es decir de las dinámicas relacionales familiares, de los procesos de desarrollo del menor, ni de las formas de vinculación del menor tanto con sus pares como con sus docentes. Tampoco se ha llevado a cabo una evaluación integral en la que se comprenda cómo son los estilos de aprendizaje del niño, cuál es su estado de desarrollo físico, cognitivo, neurológico y emocional.

Entonces, los modelos de este tipo pretenden encasillar a las personas, sin revisar todas las aristas que compone la particularidad de un caso. Cuando la familia y el menor llegan donde los profesionales que se han identificado con este tipo de modelos, la escucha colaborativa y dialógica simplemente se ve sacrificada, porque en muchas ocasiones, por supuesto no en



todas, el profesional asume lecturas deterministas sobre la familia, de acuerdo a lo que le ha enseñado la experiencia y los libros y así, describe la realidad como si ya estuviese dada, pero no se preocupa por comprender qué ocurre con ese niño y con esa familia de acuerdo a sus condiciones particulares.

En cambio, una escucha dialógica y colaborativa, parte de examinar primero desde qué posición nos ubicamos con respecto a la familia. Y es que si bien, no podemos negar que los sistemas consultantes acuden al profesional porque ven agotados sus propios recursos, y entregan el poder al profesional, no debemos olvidar que es el profesional el que decide si distribuye ese poder o decide asumirlo desde una posición asistencialista que continuaría perpetuando la pauta de deslegitimar en la familia su autoridad, autonomía y recursos.

Los marcos colaborativos de trabajo con las familias, como plantean Cunningham y Davis (1999), parten de reconocer que la familia también es experta, así el trabajo se enfoca a lograr que la familia reivindique su propia autonomía y se sienta competente frente al problema, es decir que sea agente de cambio.

Sin embargo, no es sencillo reconocer que el otro también es experto, que en ocasiones los casos no fluyen como se quisiera y que a veces nos posicionamos desde un lugar autoritario con el otro. En especial, ese reconocer que “yo no tengo la verdad sobre el otro”, se convierte en un desafío al paradigma tradicional que nos ha enseñado que el experto no se equivoca porque es experto, porque es científico, y entonces es cuando en la relación con el otro, tiene sentido identificar cómo el conocimiento es poder y yo decido ¿qué hago con la confianza y el poder que el otro deposita en mí cuando acude a la escucha?

3. AUTORREFERENCIA Y METAPOSICIÓN: OBSERVAR-ME, PENSAR-ME, PREPARAR-ME

La escucha, al menos la escucha que hemos querido comprender en este escrito, en un proceso dinámico que implica la constante construcción y deconstrucción de sí mismo, de lo que concebimos, de lo que somos y en general de un mundo que ponemos en escena. Entonces, la escucha está mediada por la autorreferencia, y ésta, es un proceso dinámico en el cual la flexibilidad y la espontaneidad se vuelven cualidades humanas fundamentales para la comprensión de los mundos posibles contruidos con el otro. Como propone Haley (1990), la flexibilidad y la espontaneidad serán la clave para alejarse de puntuaciones rígidas que dificulten el cambio en las visiones sobre el mundo.

Lo anterior se conecta con la perspectiva de Torralba (2009), dado que la posibilidad de escuchar para encontrarse con la humanidad del otro implica, “depurar prejuicios”, y esto es desdibujar las imágenes previas que nos hacemos de los demás, ya que “la imagen es por definición una representación que reduce la complejidad del otro” (Torralba, 2009, p. 19).



Así, las ideas rígidas del mundo se constituyen en el primer obstáculo para la escucha porque se convierten en ruidos que no nos permiten comprender el mensaje, empatizar con lo que el otro nos quiere transmitir o encontrarnos con la posibilidad de conocer, reconocer y descubrir la riqueza intersubjetiva en la relación de la escucha.

Por ejemplo, en el caso que se expuso en el apartado anterior, cuando el profesional no identifica y acalla los prejuicios puede caer en el peligroso cliché de pensar a la familia como una familia disfuncional que no tiene normas en casa y en donde el menor es un niño caprichoso y voluntarioso al que le hace falta mano dura, y entonces es el maestro, el orientador o el psicólogo es que viene a poner mano dura y a enseñarle a la familia cómo es que se debe emprender la crianza.

Todo lo anterior se convierte en prejuicios que yo un profesional puede escudar en lenguaje científico con categorías como niño “oposicionista desafiante”, “estilo de crianza permisivo”, y demás eufemismos que en realidad describen a la familia en términos deficitarios y por tanto fracturan la posibilidad de conectarnos emocionalmente y empatizar con la familia y con el niño.

Y es que estos prejuicios e ideas que nos hacemos del otro, se convierten en obstáculo para descubrir su propia grandeza e incluso sus propias oportunidades para el cambio, una familia o una persona, busca la escucha porque sencillamente necesita sacar de sí eso que le atemoriza, eso que lo angustia, necesita exteriorizar cómo se siente y cómo se ve a sí mismo, muchas veces el otro no lo ve problemas y defectos cuando se mira en el espejo, si el oyente trabaja a partir de prejuicios deficitarios, muy difícilmente la escucha se convertirá en un camino esperanzador para resignificar la vida misma.

Otro elemento de la autorreferencia es que toda descripción que hacemos de aquello que escuchamos, es en realidad una descripción autorreferencial (Kenney, 1991); es decir, las descripciones parten de referentes propios del mundo que hemos construido con otros durante una historia de vida.

En ese sentido, podemos comprender que, “hay prejuicios que obstaculizan la escucha, pero hay otros que nos predisponen a escuchar” (Torralba, 2009. P, 21), de manera que el mundo referencial puede obstaculizar o estar al servicio de la escucha, de ahí la importancia del ejercicio reflexivo sobre el cual se gestiona la autorreferencia.

En ese sentido, la autorreferencia, se relaciona con la posibilidad de observarnos a nosotros mismos en la relación con el otro, asunto de suma importancia que a veces dejamos de lado, como menciona Packman (1998): “Ninguno de nosotros es capaz de observar su propia espalda, si no es ayudado por lo que otros ven, otros que comparten, a su vez la misma limitación” (p. 364).



Y es que, la disposición que tengamos para observar nuestra propia espalda responde a una cualidad reflexiva, que nos permite volver sobre lo observado, contemplarlo, observarlo desde un ángulo diferente, construirlo de nuevo y ponerlo al servicio de la escucha.

Así pues, en medio de este barco de navegación, el oyente a través de la autorreferencia navega no sólo desde su barco, sino que se atreve a entrar en contacto directo con un infinito mar que posee una gran riqueza y que por ser infinito no es posible conocerlo totalmente, pero si es posible explorarlo. De modo que, ese modo de acercarse a los demás, implica partir de la cibernética de segundo orden como sustento epistemológico de la autorreferencia, que permite reconocer un observador/oyente, inmerso en el espacio de aquel del otro al que escuchamos atentamente.

Así mismo, establecer un espacio en el cual el observador no se desliga de lo observado, es construir lecturas cada vez más amplias de las realidades, es reconocer que todo gesto, acto o palabra tiene impactos ecológicos, en el otro y en la redefinición que se genera de las situaciones problemáticas y en los contextos inmediatos en los que estamos involucrados (Keeney, 1991); es decir que al construir una realidad en la relación con ese otro, la realidad toma un carácter dinámico y amplía sus horizontes hasta convertirse en una espiral con bucles más amplios, donde inter-juegan los significados propios y del otro en el marco de la relación de escucha.

Lo anterior, lo podemos comprender cuando la relación de escucha se define de tal manera que el ejercicio de escuchar y dialogar se convierte en un escenario reflexivo mediante el cual un tema sobre la mesa podrá ser el pretexto para construir formas de ver el mundo, la vida y a los otros de una manera más compleja, sobrepasando el límite de la causalidad lineal y creando formas de organización diferentes a las ya creadas hacia un propósito conjunto.

Esta visión, cambia completamente nuestra usual manera de abordar los procesos de atención, el escenario de la escuela y los escenarios para la democratización de las relaciones humanas en general, pues mientras nos preocupábamos por analizar el comportamiento de la gente sin preguntarles directamente que sucedía con sus vidas, y mientras que intentábamos no involucrarnos con su dolor, con sus preocupaciones o con sus posiciones; dejábamos de lado nuestra humanidad y obscurecíamos la humanidad del otro con teorías, diagnósticos y modelos educativos que pretendíamos encajar en los demás, desde una posición verticalizada de la relación, que no permitía el desarrollo de la autonomía y convertían sus relatos identitarios en relatos rígidos estáticos que los predestinaban al éxito o al fracaso.

Y más allá de ver la relación de escucha como un proceso en el cual solucionamos “algo” o fomentamos lo que sea que entendamos por “cambio”; desde una perspectiva sistémica, es preciso rescatar el valor más perdido en la historia de las ciencias: la libertad... o el encuentro de libertades.



Pero ¿a qué libertad nos referimos?, bien dice Torralba (2009), “el acto de escuchar es uno de los actos más libres que puede realizar la persona. De hecho, sólo en el fondo de nosotros mismos sabemos a quién escuchamos y a quién no” (p. 13). La libertad en la escucha además también consiste en cómo preparamos el escenario de tal forma que el otro se sienta la libertad, tanto para hablar como para callar.

Así es, el otro tiene la libertad de callar, la escucha es incondicional, porque no busca encontrar verdades, busca comprender la verdad del otro, el otro también tiene derecho a guardar su intimidad cuando calla, pero, además, cuando habla, debe encontrar en la escucha que le ofrezco, la libertad de no sentirse juzgado.

Ese carácter reflexivo y autorreferencial de la cibernética de segundo orden, como sustento de la autorreferencia según Garzón (2008, p. 164), nos permite comprender cómo el lenguaje pasa a ser una “práctica contextualizada” en la cual emerge un sujeto que se vuelve partícipe de la observación en el mismo acto de observar; así la autorreferencia se convierte en principio que organiza ese conocimiento dado a través de la experiencia de la escucha y que a su vez, se vuelve parte de una estrategia que conecta los diferentes dominios: experienciales, cognitivos y emocionales en esa dinámica de relación entre el sistema consultante y el sistema interventor (Garzón, 2008), o para nuestro caso, entre el oyente y el hablante.

En este sentido, al contar con estas nuevas nociones, los escenarios de la escucha, que pueden darse en la escuela, la familia, la intervención y la investigación, pueden ser comprendidos como “contextos de aprendizaje creativo”; y la búsqueda de lo desconocido a partir de lo ya conocido provee a los sistemas un sentido cooperativo que busca “alternativas novedosas” para el cambio (Estupiñán, 2010 p. 29). No hay únicos expertos en la relación de escucha como lo anunciaban Cunningham y Davis (1999).

La relación que se establece en la escucha debe ser heterárquica para que haya lugar a una construcción conjunta del proceso conversacional desde una escucha dialogante y dialógica. Dialogante porque al enmarcarse en una relación heterárquica y al reconocer que todos somos expertos, se convierte en una escucha colaborativa, una especie de danza de las voces y de los silencios, porque el silencio tiene significados profundos en la relación de escucha.

Y es también, dialógica porque, desde la perspectiva de Morin (1994), lo dialógico reconoce lo uno y lo otro, se esfuerza por comprender las realidades dinámicas, no se trata de la lucha de los opuestos, sino del encuentro que nace de conectar lo negro con lo blanco. Lo dialógico, se encamina a construir relaciones de complementariedad.

Esta relación no es más que el reconocimiento mutuo de las dificultades, pero también de los recursos; un reconocimiento de las propias libertades, de las libertades en consenso y de la manera en que el otro organiza su experiencia.



La autorreferencia, es entonces ética de la observación, dado que nos brinda la posibilidad de examinar el modo como observamos y el modo como interactuamos con el otro (Keeney, 1991), de tal modo que los escenarios de encuentro humano se convierten en espacios de sincronía emocional, donde la capacidad de escucha permite comprender la realidad del otro y así movilizar el cambio.

Lo anterior, se relaciona con lo que Arístegui, *et al* (2009), ha definido como convergencia comunicacional, el momento en el que tanto el profesional como quien acude a la consulta, logra narrarse autorreferencialmente, es decir, la posibilidad de enunciarse a sí mismo de forma directa, tomando conciencia de la narración de sí mismo (Vidal, 2012).

Pero ¿qué significa lo anterior?, significa que muchas veces cuando hablamos de nosotros mismos, nos referimos a nosotros mismos por medio de las descripciones que hacemos de otro, o utilizando el indicativo impersonal “uno”. Por ejemplo, “uno se siente mal cuando es rechazado”, hablar autorreferencialmente implica empezar a transformar el lenguaje que usamos para describir lo que sentimos y lo que percibimos reconociendo el sentir propio en el contexto de las relaciones que construimos, de manera que, se cambia la expresión “uno” por “yo”.

Finalmente, la autorreferencia, se refiere a la capacidad que tengo de poner al servicio de la escucha los referentes tanto profesionales/científicos, como los referentes experienciales, emocionales e incluso los referentes espirituales. En especial, la autorreferencia implica construir para cada momento de la escucha, la caja de herramientas que permitirán disponerme para conectarme con el relato del otro.

4. ¿CUÁLES SON LAS DIFICULTADES DE LA AUTORREFERENCIA?

Ahora bien, en primer lugar, una de las dificultades de la escucha es generar el *salto paradigmático* en relación con la posición que asumo como observador en la relación con el otro, así pues, si mi comprensión de la realidad es objetivista y determinista, no hay lugar a la autorreferencia, porque las lecturas que hago del otro serán absolutistas y lineales, además, la conexión emocional se ve sacrificada porque recordemos que la premisa fundamental de la modernidad es guardar la asepsia científica, de modo que no hay lugar a la reflexividad subjetiva de sí mismo.

Sin embargo, la autorreferencia también puede llegarse a confundir con la primacía del sujeto observador sobre el otro, dado que la autorreferencia no se puede reducir a lo anecdótico, es decir, ya que la autorreferencia, pone en juego el mundo referencial de quien escucha, no puede convertirse en un espacio donde el oyente se priorice sobre el hablante.

Por ejemplo, en el caso de la familia con el hijo cuyo diagnóstico había sido la hiperactividad, la autorreferencia no es encasillar a la familia en la experiencia de casos similares, pues si bien, hay premisas que pueden guardar similitud entre casos, no podemos



dejar de lado que cada situación es particular y cada historia de vida es distinta. Tampoco se puede reducir la autorreferencia a un monólogo del profesional, donde cuenta sus propias historias de vida y se convierte en el centro del encuentro, desplazando totalmente al sistema que consulta.

Este asunto es de suma importancia, porque el salto epistemológico se trata de reconocer que el observador oyente, se convierte en un sistema observante y observado, como menciona Von Foester (1960), y, por tanto, no puede desconocer su papel ético en la interacción con el otro.

De ahí radica la importancia de la movilización de nuestros prejuicios mediante la reflexividad de sí mismo, que en palabras de Keeney (1991), se trata de una ética de la observación, de la capacidad de observar los propios referentes para identificar su pertinencia en la escucha, y para observar las posturas, gestos y sentidos con los cuales comunicamos.

Por otro lado, la segunda dificultad de la autorreferencia tiene que ver con las tensiones que se pueden llegar a generar en el espacio de la escucha cuando lo que el otro dice choca con los sistemas de creencia del oyente, porque el ejercicio autorreferencial se hace difícil cuando no logramos comprender el mundo referencial del otro.

De hecho, casi que inmediatamente queremos controvertir esa visión ajena a nuestras propias ideas sobre la vida y sobre el mundo, y en sentido, puede llegar a nublarse el resto del panorama de lo que el otro dice, es decir, puedo correr el riesgo de quedarme sólo con ese discurso sin tomar en cuenta la historia ajena e incluso la historia propia, que hace parte de las formas en las que se estructura el pensamiento de cada persona.

Para quien ofrece la escucha, cada referente puede tener un valor y un peso distinto; por ejemplo, hay momentos en los que el referente teórico se impone sobre la escucha y otros momentos el referente experiencial también lo hace. Entonces, esa sobredimensión que le puedo atribuir a un referente en específico dificulta acallar las voces del prejuicio o de la categorización teórica, que pueden llegar a obstaculizar la conexión con el otro.

Una tercera dificultad de la escucha es la disposición personal, porque no todo el tiempo estamos dispuestos a escuchar, a veces se nos dificulta conectarnos emocionalmente con el otro, y otras veces, nuestras propias necesidades de ser escuchados y nuestras propias angustias cotidianas nos disponen emocionalmente de forma distante e incluso distraída al escuchar.

El ejercicio autorreferencial también se moviliza ante la capacidad y disposición propia de meta-observarnos, para identificar cuáles son nuestras posturas epistemológicas, nuestras disposiciones emocionales y en qué medida podemos elaborar aquello que escuchamos en relación con nuestros propios miedos, dificultades y prejuicios.



En ocasiones, nuestras dificultades, miedos y prejuicios, nos hacen sentir incómodos frente a lo que escuchamos, incluso, nos incomodamos frente al llanto del otro, porque no sabemos cómo responder, qué hacer, entonces pretendemos forzar las palabras, cuando esto sucede, lo que decimos “se convierte en pura cháchara indiscreta y estúpida, en aquello que a menudo se denomina hablar para no callar” (Torralba, 2009, p. 14).

Escuchar, requiere también de silencios, porque el silencio es el espacio para conectarnos, para asimilar, para organizar, reorganizar. En últimas para reflexionar y comprender de modo distinto aquello que nos entristece, angustia o nos genera miedo, el silencio en la relación de escucha permite nos da la posibilidad de pausar ese mundo agitado de la cotidianidad. Así, el silencio es tan necesario para quien habla, como para quien escucha.

No se logra la escucha, si está mediada por la necesidad de aconsejar, esto también hace parte de cómo nos preparamos para escuchar, así como no se trata de romper los silencios con palabras vanas, cuando hablamos para devolverle algo al otro. Eso que le devolvemos debe nacer de cómo nos conectamos con su sentir, cómo recogemos el sentir ajeno para convertirlo en una posibilidad de renacer desde el lenguaje.

En pocas palabras, como expone Torralba (2009) “la palabra profunda pide una escucha profunda, porque sólo así puede echar raíces en el corazón.” (p. 14), solo cuando logramos conectarnos emocionalmente con el otro es cuando hablamos con el corazón, y esto implica despojarnos de la pretensión de ubicarnos como únicos expertos o realizar lecturas deficitarias del otro.

Finalmente, la cuarta dificultad de la autorreferencia para la escucha se relaciona con la velocidad aumentada en la cotidianidad, porque no tenemos tiempo para vernos frente al espejo y ver que ocurre en nosotros, no tenemos tiempo para descifrarnos y meta observarnos, actuamos de forma automática en la vida, y muchas veces oímos de forma automática sin escuchar, sin comprender, observamos con la razón, pero no oímos con el corazón debido a la fragilidad del tiempo.

Nos encontramos en un mundo donde el tiempo es frágil, porque se nos escapa de las manos, el tiempo lo medimos en término de qué tan productivos somos, pero no en términos de cuánto disfrutamos los instantes del presente; así mismo, los avatares del tiempo nos impiden observar nuestros propios pensamientos, y tampoco cuidar de sí, como propone Torralba (2009).

Tampoco nos detenemos a escuchar, porque estamos acostumbrados a que la escucha sea rápida, porque automáticamente nos hacemos una imagen del otro y de su situación, como quien clasifica etiquetas por colores en una fábrica, vamos clasificando el mundo cayendo en la ilusión de recetas y trucos instantáneos que nos otorgue la solución rápida y eficaz para evitar el dolor y para esconderse de los miedos o incluso de lo que no nos agrada de nosotros mismos.



Lo anterior, se relaciona con la tesis planteada por Byung Chul Han (2015), en *El aroma del tiempo*, sobre los modos en los que la vida acelerada ha traído como consecuencia la pérdida de sentido, porque el tiempo ha perdido un rumbo, los momentos de la vida se han anclado en una espiral veloz sin principio ni final, en la cual la cotidianidad se vuelve repetitiva, siempre estamos en el mismo ciclo, lo cual no nos da la posibilidad de detenernos para reencontrarnos con nosotros mismos y con los demás.

Entonces, nunca estamos tranquilos porque siempre hay algo que hacer, siempre hay algo que producir, el sistema capitalista nos ha convencido de que si no producimos perdemos el tiempo, de que debemos hacer algo útil con nuestro tiempo, cuando en realidad cada vez más nos consumimos en este reloj de arena que cada vez ahoga más la vida mientras producimos.

La velocidad del tiempo no nos deja escuchar-*nos*. Así pues, cuando necesitamos elaborar algo que nos sucede, no recurrimos al ejercicio autorreferencial por miedo a lo que podamos encontrar allí donde se entrecruza la emoción con la experiencia y con nuestros propios dilemas vitales. Cuando nos sentimos intranquilos o agobiados, recurrimos a los distractores del mundo, que nos brindan una aparente felicidad temporal: el celular, el internet, las películas, los videos, las series, etc.

Momentos de distracción en los que también se nos escapa el tiempo, pero que nos alejan del silencio reflexivo y de la posibilidad de resignificar la propia existencia, de elaborar y hacer frente a la emoción. De tal modo que, si no partimos del ejercicio autorreferencial de la observación reflexiva de sí mismos, será difícil comprender los referentes ajenos en el acto de una escucha reflexiva y dialógica.

Lo anterior, se conecta con la forma en la que se ha transformado el tiempo, pasando de un tiempo lineal, en el que había una trama narrativa, a un tiempo atomizado, que se caracteriza por momentos vacíos, que caracterizamos como aburrimiento, y los llenamos a toda costa, acelerando los acontecimientos (Han, 2015), y entonces nos encontramos ante una sociedad de la inmediatez.

Del mismo modo, en la relación de escucha, a veces pretendemos interrumpir los silencios, hablar con palabras superfluas que no legitiman la emoción; acallamos el referente espiritual porque el tiempo actual no nos permite ninguna “demora contemplativa” (Han, 2015, p. 27) y percibimos el tiempo más rápido porque se nos ha escapado la posibilidad de crear experiencias significativas so pretexto de la búsqueda constante de lo novedoso.



5. CAMINOS POSIBLES HACIA EL RECONOCIMIENTO DE LA AUTORREFERENCIA

Ahora bien, detenernos a identificar las dificultades de la autorreferencia es en sí mismo un ejercicio de meta observación, pues las dificultades que subyacen al proceso autorreferencial dependen del observador. Entonces, nos queda empezar a identificar cómo superamos las dificultades que presenta el ejercicio autorreferencial como condición para la escucha.

En primer lugar, la forma como podemos empezar a dar el salto paradigmático al reconocimiento de sí mismos como sujetos autorreferenciales en la relación de escucha es reconocer que la escucha como acto humano de encuentro con el otro tiene lugar en cualquier contexto, en la escuela, la comunidad, los contextos de ayuda, en la familia, en la amistad, en las relaciones de complicidad y en todo aquel escenario cotidiano que guarda sabiduría.

En ese sentido, la escucha que se da en el marco del diálogo, de la conversación reflexiva, reconoce que hay una *expertis* diversa en cada persona. Pero para que la escucha se dé, debe haber un deseo, “cuanto más intenso es ese deseo, más receptiva es la práctica de la escucha. La escucha viene precedida por un deseo” (Torralba, 2009, p. 11). El deseo de escuchar, tiene que ver con la disposición que yo tengo por aprender del otro, por la capacidad de sorprenderme con el mundo que el otro dibuja de sí mismo cuando me habla.

Y esto a su vez, se relaciona con la posibilidad de recuperar los significados del tiempo desde la visión de Han (2015), ante la capacidad de encontrar sentido en la contemplación del mundo. Estos sentidos hallados en momentos memorables generan remembranzas, es decir memorias cargadas de significados que hacen parte de los modos en los cuales construimos nuestra identidad.

En palabras de Echevarria (1998), el acto de lenguajear, construye los significados que nos hacen ser y sentir el mundo de un modo particular, y a la vez, dan paso a la deconstrucción y reconstrucción de sí mismos (White y Epston, 1993). De tal modo, que la conversación que se da en una escucha deseosa de crear sentido tiene lugar en la autorreferencia puesta al servicio del encuentro humano con el otro.

Por otro lado, la escucha exige una “preparación previa del alma” (Torralba, 2009, p. 12), es decir, una preparación de sí mismo. Para disponer el alma para la escucha, será necesario entonces silenciar los ruidos del mundo que obstaculizan encontrarnos con el otro y comprenderlo desde su propio mundo.

Implica también un cuidado de sí, por eso cuando yo realizo el ejercicio autorreferencial, es clave preguntarse ¿cómo me siento en este momento para poder escuchar al otro? ¿qué tengo para ofrecer durante la escucha? O, ¿cómo puedo disponerme para la escucha? Estos cuestionamientos son clave porque hacen parte del examen personal en el proceso de disposición para la escucha.



Lo anterior implica preguntarnos durante el proceso autorreferencial ¿cuál es la historia de vida que hay detrás de lo que el otro me cuenta?, ¿qué sentido tiene para él o ella, eso que me cuenta?, ¿qué es lo que lo moviliza a comportarse o actuar de una forma determinada? De este modo, nos damos a la tarea de escuchar para comprender y no escuchar para juzgar.

Así mismo, recordemos que el escenario de la escucha dialógica y colaborativa tiene como propósito también favorecer la libertad y la autonomía, de modo que antes de dar paso al recetario y a las pautas sobre cómo el otro debe encausar su rumbo, es clave preguntarnos ¿qué es lo que el otro quiere hacer, ¿qué es lo que el otro quiere para su vida?, y, ¿qué es lo que le impide tomar las decisiones que le gustaría tomar?

Como propone Wyatt (2007), el otro es un experto en sus intereses personales, en su historia, en su filosofía de vida; y en esa relación entre expertos la prosperidad yace en el respeto y en la posibilidad de que el otro alce su voz ante su sentir. No se trata de interpretarlo, se trata de comprender aquello que el otro quiere transmitir, y de que el otro se sienta en libertad de abrir su corazón en el diálogo y pueda hablar de lo que ha callado.

Entonces, podríamos decir que hay un mundo de saberes propios que influyen en nuestras interacciones. Ese otro que es el sistema consultante o aquel que habla, puede atribuirme la cualidad de experticia, eso es innegable, por algo acude a la escucha de un experto, o de alguien que considera que puede brindar alguna orientación.

Sin embargo, el punto neurálgico radica en el manejo ético de relación de escucha en los contextos de ayuda, de modo que se dé una distribución equitativa del poder en la que yo reconozco como oyente o como profesional, que el otro es experto en su propia vida; se trata de *saber utilizar el saber* para el fomento de la autonomía. Como mencionan Anderson y Goolishian (1992):

Cada persona habla con el otro, no le habla al otro (...). El papel del terapeuta consiste en poner toda su pericia al servicio de un esfuerzo por desarrollar un espacio conversacional libre y por facilitar el inicio de un proceso dialogal dentro del que pueda producirse lo nuevo. (p.49)

Igualmente señalan que la narrativa de una persona da cuenta de la forma en que las personas organizan su experiencia mediante el lenguaje, matizando sentidos de vida particulares; de esta forma, quienes mejor pueden describir y comprender sus experiencias vitales, son los protagonistas de estas y no un observador externo (Anderson y Goolishian, 1992).

De este modo, el ejercicio autorreferencial, resulta ser un ejercicio de humildad en el cual yo me despojo del ego profesional, reconozco que el otro tiene un saber, y debo además en qué momento mis referentes teóricos, experienciales y personales, se convierten en obstáculo para la escucha. Como expone bellamente Torralba (2009):



Escuchar es buscar la verdad del otro, tenerla en cuenta. Es una parte indisociable del diálogo. Sin escuchar no es posible dialogar y buscar conjuntamente la verdad. Es preciso escuchar las razones del otro, incluso cuando esas razones violenten nuestras certezas y convicciones. Esa escucha puede causarnos dolor en nuestro interior, pero nos hace crecer en todas las direcciones. La humildad es la condición que hace posible la escucha, puesto que escuchar es arriesgarse a descubrir que no estamos en posesión de la verdad. (p. 14)

En conclusión, la escucha toma sentido en el marco de una conversación dialógica cuando hay un reconocimiento de la voz del otro, cuando logro conectarme emocionalmente con las historias que trae el relato. Si no lo logro hacer esto debo preguntarme: ¿qué es lo que me impide escuchar?, ¿qué es lo que me impide conectarme emocionalmente con el sentir del otro?, o bien identificar: ¿qué es lo que me genera aquello que escucho?, ¿por qué me confronta aquello que el otro me cuenta?

Ese es el ejercicio autorreferencial, mirarme a través del espejo que el otro me presenta para identificar cómo se mueven mis referentes personales en relación con las historias que se tejen en la conversación, observarme en la conversación, de modo que pueda identificar qué es pertinente recoger como recursos, qué es pertinente preguntar y qué palabras enunciar.

Finalmente, la escucha podemos entenderla como un espacio social en el cual yo me permito conversar dialógicamente, reconociendo la multiversidad humana. Reconociendo la complejidad del lenguaje como vehículo de la experiencia, a través del cual construimos con el otro un poliedro de sentido que nos permite contemplar las conexiones que tejemos con los sentimientos, las emociones, las palabras, los actos, las anécdotas, las historias y las disposiciones.

La escucha dialógica, por ende, nos otorga la oportunidad de ampliar nuestros propios horizontes de sentido. Cuando juntos enriquecemos nuestras experiencias y puntuaciones del mundo, la escucha dialogante, dialógica y colaborativa se convierte en pretexto para la construcción de mundos posibles en el plano del conocimiento, de la práctica y, en general, en el plano de la vida.



REFERENCIAS

- Anderson, H. & Goolishian, H. (1992). El experto es el cliente: la ignorancia como enfoque terapéutico. En S. McNamee & K. Gergen. (Comps). (1996). *La terapia como construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Arístegui, R.; Gaete, J.; Muñoz, G.; Salazar, J.; Krause, M.; Vilches, O.; Tomicic, A. y Ramírez, I. (2009). Diálogos y autorreferencia: procesos de cambio en psicoterapia desde la perspectiva de los actos de habla. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (2), 277-289.
- Cunningham, C. y Davis, H. (1999). *Trabajar con los padres. Marcos de colaboración*. México: Siglo XXI Editores.
- De la Torre Navarro, Lilia María, & Domínguez Gómez, José. (2012). Las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje a través de los objetos de aprendizaje. *Revista Cubana de Informática Médica*, 4(1), 83-92.
- Echevarría, R. (1998). *Ontología del Lenguaje*. Palma de Mallorca: Dolmen Ediciones.
- Estupiñán, J. (2010). *La terapia sistémica como campo semiótico: un estudio de los sistemas de significación en la construcción del sistema terapéutico*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Estupiñán, J. & Rodríguez, L. (2006). Tejiendo redes con equipos, instituciones y comunidades organizadas: consultoría sistémica y reflexiva contextual. En Estupiñán, J., Garzón, D., Niño, J. & Rodríguez, L. (Comp). *Consultoría sistémica: un enfoque interventivo, formativo e investigativo*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Garzón, D. (2008). Autorreferencia y estilo terapéutico: su intersección en la formación de terapeutas sistémicos. Universidad Santo Tomás. *Revista Diversitas 4 (1)*: 159-171.
- Haley, J. (1990). *Terapia para resolver problemas. Nuevas estrategias para una terapia familiar eficaz*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Han, B. (2015). *El aroma del tiempo: un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Barcelona: Herder.
- Hessen, J. (2008). *Teoría del Conocimiento*. México: Grupo Editorial Tomo.
- Keeney, B. (1991). *Estética del cambio*. España: Paidós.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Ed. Gedisa.



- Nardone, G.; Giannotti, E. y Rochi, R. (2003). *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Herder.
- Packman, M. (1998). Investigación e intervención en grupos familiares: una perspectiva constructivista. En J. Delgado & J. Gutiérrez (Coord). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Páez-Martínez, R. (2020). Los hilos endebles de las transmisiones. Familia y escuela en perspectiva crítica. En: P. Oviedo y R. Páez (eds.). *Pensamiento crítico en la educación*. Bogotá: Universidad de La Salle y CLACSO.
- Panikkar, R. (2006). *Paz e interculturalidad*. Barcelona: Herder.
- Politi, Ignacio (2013). Ética en la investigación: análisis desde una perspectiva actual sobre casos paradigmáticos de investigación en psicología. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Ramírez Villaseñor, I. (2022). La enseñanza de la relación médico-paciente con poder terapéutico: enfocado con la teoría fundamentada constructivista. *Revista Mexicana de Medicina Familiar*. 9, 20-30. DOI: 10.24875/RMF.21000082
- Rodrigo, M. y Palacios, J. (2012). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. En: M.J. Rodrigo y J. Palacios (coords.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Sotolongo, P. y Delgado, C. (2006). La epistemología hermenéutica de segundo orden. En: *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. ISBN 987-1183-33-X
- Suasnabas Pacheco, L.; Ávila Ortega, W.; Díaz Chong, E. y Rodríguez Quiñonez, V. (2017). Las Tics en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación universitaria. *Revista Científica Dominio de las Ciencias* 3(2), pp. 721-749. <https://dx.doi.org/10.23857/dom.cien.pocaip.2017.3.2.721-749>
- Torralba Roselló, F. (2009). *El arte de saber escuchar*. Lérida: Editorial Milenio.
- Vidal, Javier. (2012). Autorreferencia, autoconciencia y la paradoja de Moore. *Crítica (México, D.F.)*, 44(131), 55-81.



- Villalobos, Jacobo y Calvanese, Nicolina. (2021). La relación médico-paciente en tiempos de COVID-19. ¿Un cambio de paradigma? *Revista médica de Chile*, 149(7), 1070-1074. <https://dx.doi.org/10.4067/s0034-98872021000701070>
- Von Foerster, H. (1960). *On Self-Organizing Systems and Their Environments*. New York: Pergamon Pres.
- White, M. y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.
- Wyatt, J. (2007). *Asuntos de vida y muerte*. Barcelona: Andamio.



CAPÍTULO II

CONDICIONES DE LA ESCUCHA EN LA PERSPECTIVA DE PROFESIONALES QUE TRABAJAN CON FAMILIAS

EDWARD JOHNN SILVA GIRALDO

RUTH MILENA PÁEZ-MARTÍNEZ

SONIA MILENA MORENO PÁEZ





CONDICIONES DE LA ESCUCHA EN LA PERSPECTIVA DE PROFESIONALES QUE TRABAJAN CON FAMILIAS*

EDWARD JOHNN SILVA GIRALDO

RUTH MILENA PÁEZ-MARTÍNEZ

SONIA MILENA MORENO PÁEZ

Este capítulo presenta los resultados del proceso investigativo que enmarca la indagación sobre las didácticas de la escucha en escenarios de resolución de conflictos desde la perspectiva de profesionales que trabajan con la familia. En el marco de una investigación cualitativa, se realizó lectura de las narrativas de los profesionales que participan en procesos de escucha con las familias en diversos contextos de interacción, lo que permitió identificar perspectivas sobre las condiciones de la escucha en este contexto y plantear algunas orientaciones que puedan aportar en la formación y el ejercicio profesional de psiquiatras, psicólogos y trabajadores sociales especialmente. Los resultados encontrados permitieron dimensionar la escucha para el desarrollo del pensamiento crítico como un proceso relacional, en el cual el profesional que trabaja con la familia puede recorrer cómo se concibe la escucha, cuáles son las condiciones de tiempo, las condiciones actitudinales de quien escucha y quien no lo hace, las condiciones para enseñar y aprender sobre la escucha, todo ello con el propósito de favorecer procesos de acompañamiento familiar.

En particular, el presente capítulo corresponde al eje dos de la investigación *Estrategias didácticas de la escucha para el desarrollo del pensamiento crítico*, denominado “la escucha en la resolución de conflictos”, en lo que se relaciona con la didáctica de la escucha en la familia, por lo que se centra en responder la pregunta: ¿Cuáles son las estrategias didácticas de la escucha para el desarrollo del pensamiento crítico en ámbitos especiales de resolución de conflictos como la familia?

Para lograr el cumplimiento del objetivo investigativo, desde un enfoque de investigación cualitativa con perspectiva interpretativa o hermenéutica (Denzin y Lincoln, 2012), se llevaron a cabo cuatro fases que fueron comunes entre los tres ejes de la investigación. La primera fase consistió en una revisión documental en la que se estudiaron diez fuentes por su pertinencia temática con la investigación y en la que se empleó una estrategia de la lectura temática guiada que favoreció dicha revisión. Las fuentes fueron: frente al concepto de la escucha, Torralba (2009); Panikkar (1993); Toro (2014); Balcarce (2014); Daza (2018); Rodríguez (2018); Secretaría de Educación del Distrito y Centro de Investigación y Educación Popular

* Capítulo resultado del proyecto de investigación “Estrategias didácticas de la escucha para el desarrollo del pensamiento crítico”, elaborado por el grupo de investigación Formación docente y Pensamiento crítico, respaldado por CLACSO, en el marco de un convenio específico celebrado entre la Universidad de La Salle y CLACSO (diciembre de 2020 a julio de 2022), y entre la Universidad de La Salle y la Fundación Universitaria Monserrate – Unimonserrate (junio de 2021 a julio de 2022). Participaron 14 investigadores: 5 investigadores de la Universidad de La Salle de Bogotá; 3 investigadores de la Fundación Universitaria Monserrate; 1 de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia; 1 del Colegio José Joaquín Casas IED (Bogotá D.C.), 1 del Colegio IED Betulia (Tena, Cundinamarca); 2 de la Red Recrea y 1 investigadora del Centro de Estudios Filosóficos Tomás de Aquino de México.



(2015). Frente al nicho de conflictos que atañen a la vida familiar, Alvarado (2021). Y para la perspectiva del pensamiento crítico, los aportes de Boisvert (2004) y de Oviedo y Páez-Martínez (eds., 2019).

Para abordar la resolución de conflictos en la familia, el estudio centró la atención en el concepto de la escucha como una disposición del pensamiento crítico para tener mente abierta, atender al otro y comprenderlo, sin enjuiciar (Enis, 1985, en Boisvert, 2004; Torralba, 2019), y en el concepto del diálogo como una acción con la que se reconoce al otro en su diferencia etaria, cultural, social, religiosa, entre otros, y se procura su comprensión (Panikkar, 2006, en Páez-Martínez y Rondón, 2018). En sintonía con estas posiciones, se tomó en cuenta el concepto de autorreferencia (Garzón, 2008) como una de las condiciones fundamentales de la escucha. Desde una perspectiva de la cibernética de segundo orden y con el sustento epistemológico en conexión con las apuestas de Torralba (2009), se comprende que las disposiciones personales del oyente profesional necesitan ser autoreconocidas y que sus prejuicios han de ser deconstruidos para desarrollar una escucha activa y empática.

En la segunda fase se realizaron dos grupos focales con la participación de 11 profesionales en psicología, trabajo social y educación. El equipo investigador trabajó a partir de unas preguntas generadoras del diálogo, orientadas por un guion como instrumento previamente preparadas con todo el grupo de investigación y distribuidas en los siguientes focos²: a) Definición de la escucha; b) tiempos para escuchar; c) lugares para escuchar; d) sentires frente a la escucha; e) dificultades para la escucha; f) enseñanza de la escucha; y, g) aprendizaje de la escucha. Esto permitió un acercamiento a las experiencias y percepciones de docentes y profesionales con experiencia en enseñanza o acompañamiento a las familias que de manera voluntaria compartieron sus reflexiones y posturas sobre la escucha con el fin de ampliar el conocimiento y el abordaje de esta en la vida cotidiana.

Para la tercera fase se llevó a cabo un análisis de contenido que tuvo como base el mismo instrumento usado como guion de los grupos focales. De acuerdo con ello, para el eje dos que corresponde a este capítulo (la escucha en la resolución de conflictos) se lograron identificar cinco resultados investigativos que se desarrollan en la fase cuatro y se presentan en este texto:

² Tales focos fueron abordados por los tres ejes del proyecto de investigación: a) La escucha en el escenario pedagógico; b) la escucha en la resolución de conflictos; y, c) la escucha en el cuidado de sí (lo otro, los otros), con resultados investigativos que se publicarán en el libro *Condiciones y posibilidades de la escucha*.



- Preconcepciones sobre la escucha: La escucha es un concepto de comprensión plural.
- Condiciones de tiempo de la escucha: La escucha oscila entre el tiempo cronológico y el tiempo simbólico.
- Condiciones actitudinales de quien escucha y de quien no: La escucha vigilante y sin juicios.
- Efectos de ser escuchado.
- Un conocimiento técnico y ético para enseñar a escuchar.

1. LA ESCUCHA ES UN CONCEPTO DE COMPRENSIÓN PLURAL

El abordaje a las preconcepciones de la escucha permitió la identificación de tres comprensiones al respecto: La escucha como proceso relacional, la escucha que abre posibilidades y la escucha como reconocimiento. De la primera se derivaron la escucha como encuentro y la escucha desde la horizontalidad. Por su parte, respecto de la escucha que abre posibilidades, se encontraron la experiencia del asombro y el escenario de creación. Y frente a la escucha como reconocimiento, se observó la posibilidad de reflexionar y auto reflexionar.

La escucha como proceso relacional enfatiza que, en lugar de pensar la escucha como un sólo proceso, es pertinente concebirla como un conjunto de procesos (Motta, 2017). Para ello, es necesario cuestionar imaginarios atávicos que legitiman prácticas hegemónicas basadas en la dominación, la obediencia, la unidireccionalidad, la verticalidad y el autoritarismo. Al respecto, refiere Lenkersdorf (2008) que “el camino del dialogar y escuchar supera la estructura social de los de arriba y los de abajo, de ricos contra pobres, de sabios contra incultos, de blancos contra negros, de mestizos contra indios, de cristianos contra musulmanes” (p. 43).

Con la cualidad del *encuentro*, la escucha se configura en la posibilidad de generar interacciones horizontales más allá de los dualismos que ubican la escucha como un simple acto directivo limitado al seguimiento de instrucciones, en el que participa de manera unilineal un emisor y un receptor. Por lo tanto, se considera pertinente confrontar la idea hegemónica de “un mundo hecho de un mundo, el mundo globalizado capitalista, patriarcal y colonial, y por el contrario se transita hacia un mundo donde quepan muchos mundos o pluriversos” (Escobar, 2018, p. 22).

De igual manera, “el escuchar nos acerca al otro o a los otros no sólo para comunicarnos, sino para establecer lazos de compañerismo y amistad” (Lenkersdorf, 2008, p. 99). Sin embargo, en estos tiempos se invita a consumir de modo empedernido “uno acumula amigos y seguidores sin experimentar jamás el encuentro con alguien distinto” (Chul



Han, 2018, p. 12), ya que “el neoliberalismo individualiza al hombre convirtiéndolo en un aislado empresario de sí mismo” (Chul Han, 2018, p. 56). En este sentido, señalaron varios participantes “(la escucha) es un punto de partida en el encuentro dialógico, pero también un punto de emergencias” (F1AR); “es un encuentro significativo con otro ser humano, con quien compartimos pensares, sentires y también proyectos de vida” (F2EC); “es ponernos horizontalmente de una forma muy fraternal, muy solidaria con otro ser y buscar dentro de los dos, nuevos elementos que puedan apoyar la recursividad” (F2EC).

Por su parte, la escucha como apertura de posibilidades permite el reconocimiento de experiencias de asombro y escenarios de creación. Con relación al asombro, Chul Han (2018) menciona que la pantalla digital no permite ningún asombro, sino una indiferencia ontológica que hace notar que los tiempos en los que existía el otro se han ido, y esto se puede observar, por ejemplo, cuando “viajamos por todas partes sin tener ninguna experiencia”, o cuando “uno se entera de todo sin adquirir ningún conocimiento” (p. 9).

La sobrecarga narcisista que caracteriza el centrarse en sí mismo nos vuelve sordos y ciegos para el otro. En el ruido digital de lo igual hemos dejado de percibir la voz del otro. Es decir, nos hemos vuelto resistentes a la voz y a la mirada (Chul Han, 2018, p. 84).

En esta misma línea se tienen estos relatos: “La escucha vitaliza, reconforta, abre posibilidades” (F1EE); “la escucha es un proceso de ayuda al otro y a uno mismo” (F1EV); “proceso también de lenguajear entre ruidos, incertidumbres, posibilidades y riesgos” (F1AG). En palabras de Chul Han (2018) “el ruido de la comunicación vuelve imposible estar a la escucha [...]. Los nuevos medios de comunicación son admirables, pero causan un ruido tremendo” (p. 100); se corre el riesgo de quedar sometido al cálculo económico o perdido en medio del ruido de la hipercomunicación y el hiperconsumo (pp. 109-111).

Hoy perdemos cada vez más la capacidad de escuchar pues ha crecido la focalización en el ego y el progresivo narcisismo de la sociedad (Chul Han, 2018, p. 113). Al respecto, un participante señaló: “hay muchos médicos, por ejemplo, que pueden saber muchas cosas, pero son insensibles a los demás” (F2EC), “las trampas de nuestro ego inferior son las trampas de nuestro ego, que estamos programados para ver en el otro, la falla, ver el lunar y no ver todo el sol” (F2EC). Esto bien indica que urge la escucha como reconocimiento para favorecer el encuentro, la reflexión y autorreflexión. En este sentido, es necesario precisar que los profesionales que trabajan con las familias han de priorizar la construcción de la relación, antes que la búsqueda afanosa de la información. Sin embargo, “hacer circular la información no es pues recoger datos, sino hacer descubrir a los miembros de la familia cosas que ellos no saben sobre su propia relación” (Ausloos, 1998, p. 33).

Y en esto juega un papel importante la pregunta. Se recurre a la pregunta, más que al supuesto (Watzlawick y Ceberio, 2008). De este modo, se hace alusión a la responsabilidad relacional, la cual consiste según McNamee (citado por Celis y Rodríguez, 2016), en estar atento al proceso mismo de relacionarse. Por ejemplo, cuando se está hablando con alguien se



puede hablar desde la voz de la patología y el déficit, o la voz de la posibilidad y el potencial. Al respecto se cuenta con estas voces: *“la escucha es un juego relacional entre lo que se conversa alrededor de la autorreferencia y reflexividad”* (F1AG); *“la escucha encuentra y confronta y confrontar permite reflexionar”* (F1AR); *“es un proceso, es un continuo, es una relación, un contexto”* (F1EV); *“el otro siempre nos va a enseñar algo, incluso en la misma conversación, va a ver cosas que no había pensado”* (F1AR). No cabe duda de la importancia de que los profesionales escuchen más lo que expresan y devuelven a las familias con las que trabajan (Watzlawick y Ceberio, 2008).

Así las cosas, promover el reconocimiento a través de la escucha implica ampliar las lecturas acerca del otro, más allá de plantear verdades “completas” o de “creer que tengo la verdad”. Según Maturana (2002), es pertinente colocar la objetividad entre paréntesis, es decir, sin hacer uso de ella como criterio de validación de las afirmaciones. En esta misma línea, mencionó un participante: *“hablar en borrador; pero también me encanta que me escuchen en borrador; o sea, que no me interpreten”* (F1GS).

2. ENTRE EL TIEMPO CRONOLÓGICO Y EL TIEMPO SIMBÓLICO DE LA ESCUCHA

Los tiempos de la escucha no responden a una lógica lineal. El tiempo de lo objetivado queda atrapado en secuencias causales que dividen el pasado, presente y futuro (Cepeda, 2012). *“Son los tiempos, y empezamos a tener el reconocimiento también de sus ritmos y momentos de cada uno, porque de pronto yo estoy en un momento tan diferente al otro, y pienso que estoy atrasado, no, es un momento diferente”* (F1AR). Por ejemplo, en el marco del informe de la comisión de la verdad, en la cartilla los Caminos de la escucha, refieren que durante el proceso se promovió la disposición de tiempos suficientes y necesarios por parte de los profesionales para garantizar la escucha y no negar la mirada del otro. Entonces, *“se trataba de que quien condujera la entrevista estuviera dispuesto a sentir el ritmo de la conversación, que se define en una forma de relación bajo términos de aceptación, confianza”* (Caminos de la escucha 1, p. 20).

Teniendo en cuenta lo anterior, se transita de la explicación lineal a la comprensión circular. De manera reiterada, los participantes hicieron alusión a la importancia de escuchar con el corazón. En sintonía con esto, Guerrero (2010) propone el concepto “corazonar”, el cual se aleja del centro hegemónico de la razón para ubicar primero el afecto, pero no con el propósito de negar la razón, sino de hacer ruptura con su hegemonía: *“Son los tiempos emocionales cuando yo escucho al otro desde mi corazón, los tiempos del otro y la necesidad que tiene el otro de escuchar o no escuchar, sino simplemente estar; eso es de una inmensa sabiduría”* (F1GS).

En palabras de Torralba (2007), escuchar es acoger, dar tiempo y espacio al otro. Por ello, el arte de escuchar requiere su tiempo, pero cuando se escucha con el cronómetro en marcha o mirando el reloj, se reproducen lógicas de relación basadas en la productividad



en las que se considera necesario realizar varias actividades al mismo tiempo. Entonces, en esta rutina pasan desapercibidos detalles significativos que se observan con la escucha: *“los tiempos de la asesoría, son un asunto dispendioso por las regulaciones, por las reglas, por las intenciones, por las relaciones costo beneficio”* (F1EE). En esta misma línea, refiere Chul Han (2018) que hoy es necesario proponer una revolución temporal que permita redescubrir el tiempo del otro, ya que la política temporal neoliberal elimina el tiempo del otro, considerándolo un tiempo improductivo.

Por otro lado, los participantes hicieron alusión a una concepción amplia de la escucha que supera la relación diádica entre las personas. Por ejemplo, desde el saber ancestral, los campesinos y las comunidades indígenas, suelen enfatizar en la importancia de leer los tiempos de la naturaleza; escuchando el aire, el agua y la tierra como un ecosistema conectado con la vida. *“No se escucha ni se respeta la concepción y la práctica de los campesinos e indígenas para quienes la tierra es Nuestra Madre Tierra”* (Lenkersdorf, 2008, p. 116). Por eso, los tojolabales no sólo escuchan al nivel social, sino que escuchan a las plantas, los animales y toda la naturaleza. *“En el contexto occidental se escucha poco a nivel social y natural. Si se escuchara, no estaríamos en la crisis climática que vivimos”* (Lenkersdorf, 2008, p. 19). Hace falta una cosmoaudición, porque no se trata solamente de la cosmovisión” (Lenkersdorf, 2008, p. 23). *“En la Guajira trabajamos a la luz del firmamento porque ellos dicen que las estrellas dan inspiración y ayudan a tomar decisiones, entonces escuchar en tiempos de firmamento es como un buen viento marino”* (F1EE).

3. CONDICIONES ACTITUDINALES DE QUIEN ESCUCHA: LA ESCUCHA VIGILANTE Y SIN JUICIOS

Como cualidades de quien escucha se encuentran la empatía, el reconocimiento de la diferencia, la confianza mutua y la curiosidad. El proceso de escuchar va más allá de prestar atención a lo que se oye. En la cultura de los tojolabales, escuchar implica dialogar con los otros que desean ser escuchados. Empero, ninguno de los que se escuchan y se hablan es superior al otro, pues prima el sentido de respetarse los unos a los otros como iguales (Lenkersdorf, 2008). Al respecto, uno de los participantes señaló *“hay que trabajar desde la diferencia, entender desde la diferencia y comprender al otro y no ponerse bravo y decirle concéntrese, dos minutos, mire, le estoy diciendo que esto es importante”* (F2MG).

Para los tojolabales, se requiere generar relaciones horizontales que sean bidireccionales y no verticales ni autoritarias. Por consiguiente, cuando se asumen roles que denotan autoridad, se establece una organización sociopolítica vertical o piramidal que se convierte en autoritaria, lo cual se distancia del escuchar democrático que prioriza el reconocimiento de las voces que dicen otros. Entonces, dicho reconocimiento exige escuchar desde la perspectiva de aquel que se está escuchando y no del “conocedor” que se ubica como un iluminador y dador de soluciones. Sin embargo, en ocasiones, con el pretexto de ejercer un liderazgo, se establecen interacciones rígidas que hacen pensar que hay que hablar a gritos para ganar autoridad y callar la voz de los demás. Por ello, urge una educación transformadora donde el



objetivo no se concentra en formar líderes y ganadores, sino preparar a los educandos en una educación que es a la vez política porque es para todos y no para los “mejores” (Lenkersdorf, 2008). Así, uno de los participantes invitó a: *“situarnos en la piel del otro, ambos sujetos que estamos trabajando comunidad y agentes educativos, porque también nosotros aprendemos de la misma comunidad y la comunidad debe aprender también de lo que podemos compartir con ellos, el lenguaje didáctico, más comprensivo”* (F2EC).

La educación transformadora cuestiona aquellos marcos de referencia que orientan el deber ser de las reuniones o los encuentros que tienen el propósito de favorecer la resolución de conflictos. Por ejemplo, hay reuniones donde no se dialoga, sino que cada uno hace un esfuerzo para ser escuchado y dominar a los demás con su voz (Lenkersdorf, 2008). Resulta interesante esta voz cuando se trata de *“ver en el otro la capacidad, la luz, el amor y las sombras, y esas sombras significan que hay algo que debemos de abrazar”* (F2EC). Es decir:

Las personas no son destinatarios pasivos o beneficiarios de prestaciones rígidas y estandarizadas sino coprotagonistas activos en una perspectiva de potenciación. Las personas son sujetos activos, portadores de preguntas y también de recursos que hay que reconocer, valorar y poner en red. (Marta, 2007, p. 193)

Teniendo en cuenta lo anterior, para construir las condiciones actitudinales de quien escucha, es necesario favorecer el diálogo de saberes, el reconocimiento de la capacidad de agencia y la autonomía de las personas que se acompañan como actores sociales activos. Tales diálogos son posibles mediante la configuración de relaciones horizontales que reconoce a los sujetos como poseedores de un saber (Parra Valencia, 2016). En palabras de un participante, es deseable *“ver en el otro, un ser humano que es igual que uno, que tiene potencialidades, que ha caído, como también todos hemos caído, pero también tiene posibilidades de levantarse”* (F2EC).

Según Torralba “la escucha es un acto de atención hacia el otro, de respeto a su persona, de apertura a su mundo. Escuchar es querer entrar en el mundo del otro. Es una manera de descentrarse, de olvidarse de uno mismo para llenar nuestra vida mental con las palabras del otro. Consiste en silenciar las propias voces para que la voz del otro resuene dentro de la propia interioridad. Esto es sólo posible si estamos dispuestos a suspender provisionalmente nuestras propias voces” (Torralba, 2007).

En contraste con las cualidades de quien escucha, se hallan las características de quien no lo hace, especialmente ocasionadas o generadas por unas predisposiciones y unos ruidos en la escucha. Frente a este punto, la autora Navia (2018) presenta reflexiones sobre algunas barreras que interfieren en los procesos de escucha. Por ejemplo, se puede desviar el propósito de la escucha, cuando los profesionales en el rol de entrevistadores se centran de manera excesiva en lo que tienen que preguntar o decir y entonces pasan por alto detalles de la conversación que podrían profundizarse o ampliarse e incluso ejemplificarse. Por supuesto, el rol del profesional entrevistador juega un papel fundamental en ello, pues es esta persona quien puede favorecerlo o no.



También se presenta una barrera cuando el sesgo de las observaciones conlleva a dar un concepto apresurado basado en prejuicios por la vestimenta o apariencia física. En este orden de ideas, un participante refirió lo riesgoso de *“calificar a otras personas sin darse cuenta de que esas personas tienen cosas muy valiosas”* (F2EC). Asimismo, cuando se presupone de lleno el conocimiento de alguien por la información revisada o leída previamente, entonces la posición del entrevistador es de *“ya saber lo que dirán”*. Y por otro lado cuando se insiste en debatir para que sólo se escuche el propio punto de vista. Al respecto, un participante mencionó *“hay momentos en donde pasa que, es tan teórico el tema que me aleja de mí ser y entonces al alejarme, la persona comienza a hacer algo que es hablar; hablar todo el tiempo y hablar de un tema muy específico (...) pero me aleja del otro”* (F1AR).

Cuando esto sucede, el profesional en su rol de investigador, docente o terapeuta trabaja como si no fuera participante de aquello que pretende entender, describir y descubrir, limitando su acción a la recolección de información obtenida por medio de la observación distante (Pakman, 1995). En otros momentos no se escucha la demanda de la comunidad y se diseñan talleres para implementar sin escuchar las múltiples voces (Silva y Valderrama, 2020).

A propósito del tema en cuestión, en la cartilla *Los caminos de la escucha* del informe de la Comisión de la Verdad aparece el siguiente relato: *“Si yo tengo que atajar a una persona con quince preguntas no lo estoy oyendo, me estoy oyendo a mí misma. Nosotros tenemos que aprender a escuchar sin precisar, sin aclarar, estas personas también merecen ser escuchadas y no forzadas a responder lo que nosotros queremos”* (Caminos de la Escucha 2, p. 53).

En este contexto, la estrategia de Escucha Plural en el marco de la Comisión de la Verdad acogió las voces de diferentes sectores de la sociedad que tuvieron lugar en *“espacios de escucha”* dedicados a la escucha atenta, cuidadosa y sin ningún tipo de juicios en torno a los testimonios compartidos por numerosas personas con procedencias y participaciones diferentes en el conflicto armado, con el propósito de construir una visión más amplia y profunda de lo ocurrido.

4. EFECTOS DE SER ESCUCHADO

Cuando una persona se siente escuchada, también se siente comprendida y reconocida, abierta y conectada con el otro. *“Escuchar es una forma de amar, donde el otro se siente aceptado y valorado como persona”* (Torralba, 2007, p. 151): *“...pues me siento tranquila, siento que soy reconocida por el otro, que el otro me está escuchando y realmente uno siente como una serenidad, una tranquilidad, porque uno tiene algo en su corazón que no lo ha podido transmitir al otro”* (F2LV). En la cartilla *Caminos de la escucha* que se ha venido mencionando, se señala que la escucha buscó la comprensión de hechos violentos y los impactos que sufrieron las personas en el marco de la guerra, pero también el reconocimiento de la capacidad de agencia y de resistencia de quienes participaron en estos procesos. Es decir, que *“a través de la escucha no solo se conocieron los relatos de las víctimas, testigos y*



otros participantes, sino también otros aspectos de sus vidas: resistencias, bondades, alegrías, frustraciones” (Caminos de la escucha 3, p. 17).

“La escucha es un acto de hospitalidad, sin cálculos de conveniencia, diplomacia o compensación” (Torralba, 2007, p. 122). Sin embargo, la hospitalidad se ha confundido con la amabilidad distante que establece una conexión sin relación, sin comunicación y sin vecinos. Con el aislamiento narcisista y la instrumentalización del otro desaparece la mirada que confirma y reconoce (Chul Han, 2018). “Hoy oímos muchas cosas, pero perdemos la capacidad de escuchar a otros y de atender a su lenguaje y a su sufrimiento” (Chul Han, 2018, p. 120). Cuando esto pasa: *“Me produce algo, me desconecto, no lo quiero oír, me molesta, entonces lo visceral me dice usted está incómodo”* (F1EV); *“yo me cierro, no hablo con tanta apertura, me quedo callada, pero no callada escuchando, sino callada ensimismada, entonces uno se desconecta”* (F1AR). Entonces “cada uno se queda a solas con sus sufrimientos y sus miedos. El sufrimiento se privatiza y se individualiza. Se pasa por alto la sociabilidad del sufrimiento” (Chul Han, 2018, p. 120).

Por parte de quien escucha, “tenemos que acercarnos al otro sin perjuicio alguno” (Lenkersdorf, 2008, p. 50) o, como dice Alfredo Molano (2016):

Entendí que el camino para comprender no era estudiar a la gente, sino escucharla. Y me di obsesivamente a la tarea de recorrer el país, con cualquier pretexto, para romper la mirada académica y oficial sobre la historia. La gente me contó mil cuentos (p. 14).

En ocasiones, los profesionales que trabajan con las familias establecen parámetros, rutas y explicaciones dirigidas a manera de consejo, desconociendo el contexto de la situación. Al respecto, señala Ausloos (1998) que el rol del profesional no es el de aconsejar a la familia, de identificar lo que no funciona en ella, sino de trabajar con la familia para encontrar o para descubrir lo que sabe, reinventar las soluciones, resolver sus problemas, y esto puede hacerse por medio de las preguntas circulares: *“Se siente uno mal, frente a una situación de fracaso, qué pasó, por qué esta brava conmigo, por qué no me escucha. Entonces la reacción muy natural de uno a veces es volver una reacción emocional y es ponerse bravo y hablar en términos de emociones. Pero ya he descubierto que muchas veces toca, cuando uno está bravo, no pedir consejo, ni tampoco pedir explicaciones”* (F2EC). Claro está que las preguntas circulares emergen a partir de la conversación. Es decir, no están formuladas a priori. Por esto, cabe aclarar que estar preocupados por encontrar la pregunta maravillosa, hace oídos sordos a las respuestas de los participantes (Suárez, 2002): “siento que a veces la otra persona no comprende” (F2LV).

En este mismo sentido refiere Andersen (1994), que todo lo que un entrevistador hace y dice, y todo lo que no hace y no dice es considerado una intervención que podría ser terapéutica, no terapéutica o antiterapéutica. Por consiguiente, los terapeutas que están muy implicados con sus propias ideas acerca de las soluciones “correctas” pueden fácilmente



imponer a las familias formas de ver y marcos ajenos de referencia (Andersen, 1994). En contraste, el profesional que sabe escuchar confronta también su propio lugar de enunciación (Lenkersdorf, 2008). Es decir, cuando el profesional escucha al otro desde el lugar donde el otro enuncia su mundo, se obliga a dejar en paréntesis sus esquemas de interpretación (Cuesta, 2018).

5. UN CONOCIMIENTO TÉCNICO Y ÉTICO PARA ENSEÑAR A ESCUCHAR

Los profesionales que trabajan con familias requieren un conocimiento técnico de la escucha, así como un conocimiento ético. Esto implica un proceso de formación en el que se desarrollen unos conocimientos, unas habilidades y unas actitudes que favorezcan la escucha.

Sin embargo, suelen presentarse limitaciones curriculares que restan valor a la enseñanza de la escucha por considerársele una habilidad blanda que los estudiantes y los profesionales deben adquirir en cualquier campo disciplinar; y por creer que es un ejercicio “fácil y sin esfuerzo alguno”. También se dejaron ver obstáculos administrativos en el ámbito universitario de las prácticas profesionales, que llevan a que se haga énfasis en protocolos instrumentales y sin sentido para los implicados. Al respecto, uno de los participantes en los grupos focales refirió: *“mi crítica es en la formación universitaria para la escucha, precisamente por los currículos, por los tipos de contratación, por los tiempos administrativos, por esos protocolos y procedimientos engorrosos para cumplir”* (F1EE). Junto a esto se identificó que las interrupciones administrativas propias de las dinámicas institucionales, en ocasiones reproducen formas de relación basadas en la dominación tal como señala Lenkersdorf (2008, p. 134): “nadie habla a gritos para callar con su voz a los demás” o “hay reuniones en la sociedad dominante donde no se dialoga, sino que cada uno se esfuerza para que los demás le escuchen y así dominar con su voz”

Ante esto, vale la pena considerar la necesidad de la enseñanza explícita e intencional de la escucha a los futuros profesionales que trabajan con familias y a quienes ya lo son, ya sea en espacios académicos formales o no formales, disciplinares o de investigación.

Al respecto, es de anotar que la escucha en el eje de resolución de conflictos tiene lugar en el marco de diferentes tipos de entrevista que suelen ser empleadas por diversos profesionales. De ahí que se ponga especial atención en la técnica de la entrevista, pues como señalan Jimeno et al. (2022), las entrevistas no son simplemente una técnica para conseguir información sobre un tema. Las entrevistas son encuentros profundos entre dos o más personas, en los que tanto el que escucha como el que relata deben estar presentes con su cuerpo, su atención y su emoción, y estar dispuestas a abrirse frente a la otra persona. En este sentido, es fundamental generar una relación de confianza previa entre entrevistador y entrevistado, una relación respetuosa y consciente, debido a que el ruido propio y los conceptos adquiridos previamente, no deben ganar protagonismo en el ejercicio del entrevistador (Jimeno et al., 2022, p. 41). Cabe aclarar que es necesario liberarse de la costumbre de recopilar y almacenar testimonios, para permitirse escuchar detalles de la vida cotidiana, sin centrarse puntualmente en el hecho violento de quienes compartieron sus testimonios (Caminos de la escucha 3, p. 16).



Los participantes en los grupos focales hicieron énfasis en la escucha como un proceso circular, que otorga relevancia a la pregunta para indagar capacidades y reconocer a las personas como agentes: *“queremos abrir nuevas posibilidades y tener un abanico de acciones para escuchar a otros”* (F1EE). En este sentido, señalan Jimeno et al. (2022) que a Alfredo Molano le interesaban más las preguntas que las respuestas, para escuchar desde el sentimiento y con todo su ser, con oídos, cuerpo, mente, corazón e intuición, con el propósito de alcanzar lo profundo y esencial en cada voz (p. 31); para oír la voz sin prejuicios, sin filtros, sin calificativos (Jimeno et al., 2022, p. 33).

Por otra parte, la escucha de todos los actores involucrados en el conflicto armado de Colombia, por ejemplo, también ha producido una conmoción positiva que moviliza al país hacia un imaginario de futuro compartido y que lleva considerar de modo central el reconocimiento de las voces de los implicados en dicho conflicto. Ha sido la vía para que algunas organizaciones sociales, la ciudadanía en general e instancias decisoras y promotoras de política pública, conviertan en agenda propia las reflexiones y recomendaciones de la Comisión de la Verdad (Caminos de la escucha 8, p. 42). En palabras de un participante en el estudio: *“enseñamos a crear nuevas oportunidades de vida, lazos de amistad, de solidaridad con las redes familiares sociales, enseñamos a creer en las personas, que ellos crean en sí mismos para que reconsideren quién soy, de dónde vengo, para dónde voy. Cuando uno considere el propósito de la vida, todo tiene su misión”* (F2EC).

En el análisis de contenido también se observó que se atribuye importancia a los grupos de apoyo que aportan a los profesionales que trabajan en procesos de escucha, poniendo de presente la necesidad de la formación a los docentes o formadores de los novatos. En la voz de los participantes: *“La importancia de formar al formador. Cuando un funcionario tiene un estrés altísimo, porque hay cantidad de consultas y él no puede hacer nada, realmente debemos redescubrir los grupos de apoyo, lo que llamamos los grupos de estudio- trabajo o grupos de apoyo terapéutico”* (F2EC); *“yo creo que entonces escuchamos colectivamente, vamos a construir colectivamente nuevas formas de pensar, sentir, actuar amar”* (F2EC). Es decir, se requiere escuchar y acompañar el testimonio desde una búsqueda de diálogo, diversidad de voces y escucha multidimensional (Caminos de la escucha 3, p. 45).

Más específicamente, puede pensarse que lo técnico y lo ético de la escucha en su enseñanza requieren considerar tópicos encaminados a la precisión de unos logros o resultados de aprendizaje situados en contextos particulares, algunos de estos enunciados en la siguiente tabla:



Tópicos favorecedores de la enseñanza de la escucha en lo técnico y lo ético		
De conocimientos	De habilidades	De actitudes
Definición de la escucha. Características de la escucha. Proceso de la escucha. Condiciones de la escucha. Ventajas de la escucha. Dificultades de la escucha. Otros.	Tipos de preguntas. Formulación de preguntas. Recapitulación de respuestas. Reformulación de preguntas. Control de la entrevista. Preguntas para empezar una entrevista / para mantener el hilo de una entrevista / para redireccionar la entrevista / para cerrar la entrevista. Otros.	Reconocimiento de prejuicios personales. Reconocimiento de dificultades para escuchar. Reconocimiento de dificultades para preguntar. Respeto en la escucha. Cuidado de sí / del otro. Escucha sin distractores. Escucha sin juicios. Otros.

En la cartilla *Caminos de la escucha* del informe de la Comisión de la Verdad se refiere que, durante el proceso, la escucha dejó de ser una técnica que acompañaba a la entrevista y se convirtió en una apuesta ética y política para complementar la tarea encomendada a la Comisión. El ejercicio consistió en una conversación en donde ambas partes —quien testimonia y quien escucha el testimonio— coinciden entre sí, se reconocen e identifican. Un encuentro donde se atiende a la otra parte en sus propios términos; un intercambio humano que no exige llenar los silencios con información (Caminos de la escucha 3, p. 17). En este contexto, la escucha del testimonio contribuye al desarrollo de la dimensión ética de la vida humana.



CONCLUSIONES

A través del proceso investigativo se observa que los profesionales de distintas disciplinas comprenden y reconocen la importancia de prestar atención completa y genuina a sus clientes, pacientes, colegas, estudiantes o cualquier persona con la que interactúan en los diferentes contextos.

La reflexión sobre lo que significa escuchar enciente una alerta cuando nos enfrentamos a entrevistas o encuentros con las familias en el marco de una situación profesional. Lo primero que hay que decir es que es necesario de reconocer la manera como cada profesional o futuro profesional está practicando el ejercicio de escuchar, en escenarios personales, académicos o laborales. Primero, cada uno observando y reflexionando sobre su propia capacidad de escucha: ¿a qué personas escucho con más atención y a quiénes no?, ¿qué sucede en mí cuando escucho con atención al otro y qué sucede cuando no?, ¿qué espacios y qué tiempos son favorecedores de mi escucha atenta?, ¿cuáles son mis preconcepciones sobre la escucha misma?...

Y lo segundo es que, si afirmamos que la escucha se enseña, también podemos decir que se aprende. Para favorecer su aprendizaje, y dependiendo las intenciones de las entrevistas o escenarios de diálogo entre los profesionales y las familias, habrá que considerar cómo generar confianza, o apoyo emocional o reflexión o propuesta; cómo posibilitar la expresión de las emociones; cómo sostener la escucha durante el tiempo previsto para un encuentro; cómo expresar física y emocionalmente que se está escuchando al otro; de qué manera “suspender” los juicios de valor del profesional y evitar saltar a conclusiones precipitadas asignando categorías diagnósticas, calificativos o adjetivos; cómo lograr una postura abierta y receptiva; entre otras cosas consideraciones. De igual modo, estudiar de modo profundo acerca de los modos de preguntar sin invadir la privacidad de las personas; los modos de leer el contexto de una entrevista o situación de escucha; los momentos pertinentes para una u otra pregunta; el lenguaje con la comunicación no verbal (postura, contacto visual, gestos, expresiones faciales) y la verbal (las palabras y los silencios transmiten).

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la escucha quedan como retos para las instituciones que aportan en la formación de los profesionales que trabajarán con las familias y de quienes ya lo hacen, pero también para las entidades que ofrecen servicios sociales, de salud y educativos a las familias. Con esta investigación se abre un campo muy potente y necesario de cualificación en los procesos relacionales de muchas profesiones que trabajan con las familias.



REFERENCIAS

- Agudelo, P. A. (2011). (Des)hilvanar el sentido/los juegos de Penélope. *Uni/pluri/Versidad*, 11(3), 18.
- Alvarado, J. (2021). *No joda ni se deje joder*. Doctrina y Ley.
- Andersen, T. (1994). *El equipo reflexivo. Diálogos y diálogos sobre los diálogos*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Ausloos, G. (1998). *Las capacidades de la familia. Tiempo, caos y proceso*. Barcelona: Herder.
- Balcarce, G. (2014). *Hospitalidad y tolerancia como modos de pensar el encuentro con el otro*. Una lectura derrideana. *Estudios De Filosofía*, (50), 195-213.
- Bohórquez, A. (2022). *Rutas de investigación: Los caminos de la escucha 1. Escucha plural: entrevistas individuales*. Legado comisión de la verdad, Universidad de los Andes Colombia, Centro interdisciplinario de estudios sobre el desarrollo, Redprodepaz.
- Bohórquez, A. (2022). *Rutas de investigación: Los caminos de la escucha 2. Escucha plural: entrevistas colectivas*. Legado comisión de la verdad, Universidad de los Andes Colombia, Centro interdisciplinario de estudios sobre el desarrollo, Redprodepaz.
- Bohórquez, A. (2022). *Rutas de investigación: Los caminos de la escucha 3. Volumen Testimonial ¿Cómo ponerle el oído a lo que queda en el agua?* Legado comisión de la verdad, Universidad de los Andes Colombia, Centro interdisciplinario de estudios sobre el desarrollo, Redprodepaz.
- Bohórquez, A. (2022). *Rutas de investigación: Los caminos de la escucha 8. Espacios de escucha*. Legado comisión de la verdad, Universidad de los Andes Colombia, Centro interdisciplinario de estudios sobre el desarrollo, Redprodepaz.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cano Merino y Otros, Y. (2018). El desarrollo de la habilidad de escuchar, una necesidad para elevar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
- Celis, R. y Rodríguez Ceberio, M. (2016). *Constructivismo y construccionismo social en psicoterapia. Una perspectiva crítica*. Manual Moderno.



- Cepeda Díaz Granados, M. (2012). *En torno a una ética de la escucha*.
- Chul Han, B. (2018). *La expulsión de lo distinto*. Herder.
- Cova Jaime, Y. (2012). La comprensión de la escucha. *Letras*, 54, (87), 125-140.
- Cova Jaime, Y. (2020). La Escucha en Situaciones de Enseñanza. *Revista Educare Versión Electrónica*, 24(3). Obtenido de <https://orcid.org/0000-0001-9050-439X>
- Cruz y Díaz Huelva, M. (2003). La comunicación no verbal en contextos educativos. Lo que dicen las Miradas. Comunicar. *Revista científica de Comunicación y Educación* (20), 188-194.
- Cuesta, O. (2018). La formación de investigadores sociales desde marcos crítico hermenéuticos: un análisis a la propuesta del Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina. *Revista Ipecal*, 10(2).
- Daza, Y. (2018). Educación familiar, un campo educativo por intervenir desde la perspectiva de género. En: R. Páez y N. Pérez (eds.). *Educación familiar. Investigación en contextos educativos*. Universidad de La Salle y CLACSO.
- Escobar, A. (2018). *Otro posible es posible: Caminando hacia las transiciones desde Abya Yala/Afro/Latino-América*. Ediciones desde abajo.
- Garzón, D. (2008). Autorreferencia y estilo terapéutico: su intersección en la formación de terapeutas sistémicos. Universidad Santo Tomás. *Revista Diversitas* 4 (1): pp. 159-171.
- Guba, E. y Lincoln, I. (2012). “Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes”, en *Paradigmas y perspectivas en disputa*. Norman Denzin y Yvonna Lincoln (coords.). Vol. 2. Barcelona: Gedisa.
- Gúemes, C. y Resina, J. (2020). La escucha como estrategia para cultivar confianza: la experiencia de Madrid. *Pedagogía y Trabajo Social. Revista de Ciencias Sociales Aplicadas*, 9, (1), 50-73. doi:http://dx.doi.org/10.33115/udg_bib/pts.v9i1.22393
- Guerrero, P. (2010). *Corazonar desde las sabidurías insurgentes el sentido de las epistemologías dominantes, para construir sentidos otros de la existencia sophia*. Colección de filosofía de la educación, núm. 8, 2010, pp. 101-146. Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador.
- Jimeno, G. y Salazar, A. (2022). *La Mochila de Molano. Herramientas para andar, escuchar y narrar*. Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH.



- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar: enseñanzas maya-tojolabales*. México: Plaza y Valdés.
- Marta, E. (2007). *La psicología comunitaria y la intervención de redes para sostener las familias. En el cuidado de los vínculos. Mediación familiar y comunitaria*. González, M. I. Bogotá, Universidad del Rosario.
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Dolmen Ediciones.
- Molano, A. (2016). *Desterrados*. Debolsillo.
- Motta, J. (2018). La actitud de escucha en la comunicación pedagógica. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja. En: <https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/handle/001/2307/TGT-954.pdf;jsessionid=D248940DEBF74491B4B3A07505C9C653?sequence=1>
- Motta Ávila, J. H. (2017). La actitud de escucha, fundamento de la comunicación y la democracia en el aula. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 149-169. doi: <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6192>
- Muñoz, A. y Chávez, L. (Julio-diciembre de 2013). La empatía: ¿un concepto unívoco? *Katharsis-Institución Universitaria de Envigado* (16), 123-143.
- Oviedo, P. y Páez-Martínez, R. (eds.). (2019). *Pensamiento crítico en la educación*. Universidad de La Salle y CLACSO.
- Páez-Martínez, R. y Rondón, G. (2018). Método Freire para el pensamiento crítico de los docentes: entre actitudes y habilidades. R. Páez, G. Rondón y J. Trejo (eds.). En: *Formación docente y Pensamiento crítico en Paulo Freire*. CRESUR y CLACSO.
- Pakman, M. (1995). Investigación e intervención en grupos familiares una perspectiva constructivista. En Gutiérrez & Delgado (Comps), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. España: Síntesis Psicología.
- Parra, L. (2016). *Acompañamiento en clínica psicosocial. Una experiencia de investigación en tiempos de construcción de paz* (Colombia). Ediciones Cátedra Libre.
- Peñuela, J. (2008). Curiosidad, ternura, bondad y éxtasis como contexto de creación. *CALLE 14* (2), 130-144.
- Pintos, J. L. (2005). Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 10 (29), 35-65.



- Price, M. (2017). Change through curiosity in the insight approach to conflict. *Revista de Mediación*, 11 (1), 1-8.
- Rodríguez, Z. (2018). La educación familiar, un asunto de la vida en familia de interés teórico. En: R. Páez-Martínez y N. Pérez (eds.). *Educación familiar. Investigación en contextos educativos*. Universidad de La Salle y CLACSO.
- Secretaría de Educación del Distrito y Centro de Investigación y Educación Popular. (2015). *Cuidado y autocuidado. Educación para la Ciudadanía y la Convivencia. Manual de ciudadanía y convivencia desde la construcción colectiva de sentidos y redes*. Secretaría de Educación del Distrito: Bogotá D.C.
- Silva, E. Valderrama, J. (2020). Escucha narrativa en el trabajo psicosocial con familias y comunidades. En *Reflexiones de la psicología contemporánea*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO.
- Suárez, M. (2002). *Mediando en sistemas familiares*. Barcelona: editorial Paidós.
- Toro, A. (2014). *El cuidado: el paradigma ético de la nueva civilización*. En: <http://hdl.handle.net/11520/23420>
- Torralba, F. (2007). *El arte de saber escuchar*. Milenio.
- Watzlawick, P. y Ceberio, M. (2008). *Ficciones de la realidad. Realidades de la facción. Estrategias de la comunicación humana*. Paidós.



CAPÍTULO III

L A ENSEÑANZA DE LA ESCUCHA EN ESCENARIOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL: EL EQUIPO REFLEXIVO COMO PROCESO COMUNICATIVO Y DIALÓGICO

SONIA MILENA MORENO PÁEZ





LA ENSEÑANZA DE LA ESCUCHA EN ESCENARIOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL: EL EQUIPO REFLEXIVO COMO PROCESO COMUNICATIVO Y DIALÓGICO*

SONIA MILENA MORENO PÁEZ

“... SE PUEDE ENSEÑAR AL OTRO A TRAVÉS DE LOS VALORES, DE PRINCIPIOS, A TRAVÉS DEL AMOR... ENSEÑAR AL OTRO, A TRAVÉS DE NUESTRAS VIVENCIAS, NUESTRAS EMOCIONES, APRENDER A ENSEÑAR COMO PERSONAS, COMO SERES HUMANOS DESDE NUESTRO CORAZÓN, DESDE NUESTRA ALMA AL OTRO SIN REMORDIMIENTO”.

F2LV³

“UNA DE LAS PREMISAS IMPORTANTES PARA APRENDER ESCUCHAR, SERÍA QUE NOSOTROS A TRAVÉS DEL EJEMPLO, PODEMOS ENSEÑAR AL OTRO A TENER MEJORES NIVELES DE ESCUCHA, CON NUESTRO TESTIMONIO”.

F2EC

Escuchar a los demás y a uno mismo, requiere dos elementos importantes: tiempo y disposición (interés). El ser humano es por naturaleza impaciente. Nos distraemos en ocasiones con facilidad; no es que no se desee escuchar a los demás, puede suceder que quizás se pierda el interés y deje de escuchar; o tal vez se utilice un lenguaje muy elaborado o difícil de comprender por el otro, por lo que, si no se entiende lo que se escucha, se dejará de atender al mensaje. Entendiendo que la escucha es un proceso de interacción y de vinculación con otro, que puede requerir ayuda o acompañamiento para entender sus realidades y dar resolución a las dificultades o conflictos que la vida de presenta. La apuesta metodológica del equipo reflexivo se plantea como apuesta el objetivo de aportar en la diversificación o complementariedad de las formaciones profesionales y, por lo tanto, los acercamientos profesionales a familias y comunidades.

* Capítulo resultado del proyecto de investigación “Estrategias didácticas de la escucha para el desarrollo del pensamiento crítico”, elaborado por el grupo de investigación Formación docente y Pensamiento crítico, respaldado por CLACSO, en el marco de un convenio específico celebrado entre la Universidad de La Salle y CLACSO (diciembre de 2020 a julio de 2022), y entre la Universidad de La Salle y la Fundación Universitaria Monserrate – Unimonserrate (junio de 2021 a julio de 2022). Participaron 14 investigadores: 5 investigadores de la Universidad de La Salle de Bogotá; 3 investigadores de la Fundación Universitaria Monserrate; 1 de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia; 1 del Colegio José Joaquín Casas IED (Bogotá D.C.), 1 del Colegio IED Betulia (Tena, Cundinamarca); 2 de la Red Recrea y 1 investigadora del Centro de Estudios Filosóficos Tomás de Aquino de México.

³ Las siglas que aparecen a lo largo de este capítulo corresponden a los grupos focales en los que se desarrollaron los equipos reflexivos en el marco de la investigación “Estrategias didácticas de la Escucha para el desarrollo del pensamiento crítico”, y corresponden al número de encuentro del grupo focal y a las siglas de los participantes.



El presente capítulo se ha construido a partir del análisis e interpretación del material recogido a través de dos grupos focales realizados con profesionales que han acompañado a las familias y comunidades. Sujetos que han desarrollado prácticas de intervención de manera directa y que desearon participar en el proyecto “Didácticas de la escucha para el fortalecimiento del pensamiento crítico”⁴.

De acuerdo con lo anterior, se presentan algunos conceptos orientadores que los participantes señalaron como fundamentales para la enseñanza de la escucha en escenarios de formación profesional: comunicación, escucha, escucha dialógica, conversación dialógica. En este capítulo se retoman como una oportunidad para poner acento en la formación de los profesionales, sobre todo aquellos que tienen un relacionamiento directo con el otro para la resolución de conflictos de orden familiar o relacional, en tanto son profesionales que tienen como fin el fortalecimiento de los vínculos para el mejoramiento de las relaciones de convivencia en diferentes niveles.

Una vez planteado lo anterior, se dará paso al desarrollo de la didáctica de la escucha basada en estrategias comunicacionales dialógicas, la cual podrá ser considerada y adaptada según la necesidad o escenario de aprendizaje para el fortalecimiento de la formación profesional.

⁴ Este proyecto se enmarca en un convenio específico académico entre la Universidad de La Salle de Bogotá y la Fundación Universitaria Monserrate, y otro convenio entre la Universidad de La Salle y CLACSO, con la participación de un total de 14 investigadores.



CONCEPTOS ORIENTADORES PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCUCHA

*“SE NECESITA CORAJE PARA PARARSE Y HABLAR.
PERO MUCHO MÁS PARA SENTARSE Y ESCUCHAR”.*

WINSTON CHURCHILL

La comunicación es sin duda uno de los procesos más complejos y tradicionales del ser humano para intercambiar información de diferente tipo, pero fundamentalmente para dar a entender al otro lo que se piensa. Se siente o se desea a través de un lenguaje, que puede ser oral, escrito, con imágenes, etc. Es sin duda un proceso que va más allá de interpretar un mensaje y de entender que hay un emisor y un receptor. En este no solo recibimos un mensaje, también se interpretan y retroalimentan, se practica a diario en los diferentes escenarios de la vida cotidiana e implica el establecimiento de relaciones con el otro y con uno mismo, pues de esta manera se transmite el sentido de lo que se quiere comunicar.

Para muchos este proceso comunicativo es sencillo de entender. Sin embargo, en la práctica se presentan diferentes situaciones de conflicto o dificultades propias por “no saber escuchar”; por ello, un elemento fundamental para la comunicación sin duda es la escucha, y esta última, retomando a Torralba (2007), es “un acto consciente, voluntario, que tiene como propósito comprender al otro y en esencia es un acto libre” (p. 10).

Como seres sociales siempre hemos necesitado comunicarnos desde que entramos a ser parte de la cultura de nuestros padres; así mismo, paradójicamente hemos tenido mucha necesidad de ser escuchados, puesto que este proceso nos vincula emocionalmente con otro y nos permite la construcción identitaria. Por ello es tan complejo e importante, y en ese sentido, como se ha evidenciado en otros capítulos, el escuchar nos habla de un proceso complejo el cual requiere de un estado de calma, quietud y silencio, tener paciencia, disposición y la atención puesta en el otro y en uno mismo a la vez, de tal forma que somos conscientes de detener el propio diálogo mental, para interpretar y comprender lo que el otro comunica. Por tanto, la escucha implica callar las voces de nuestro interior para escuchar al otro, es un dar y recibir de manera permanente y en función del otro que quiere hacerse escuchar.

A veces quisiéramos que el escuchar se diera de manera tal que el resultado fuera un proceso comunicativo en el cual las personas comunicantes entendieran el mensaje y se sintieran satisfechas del proceso. Sin embargo, el escuchar dentro del proceso comunicativo resulta muchas veces frustrante, máxime si desde nuestros procesos de formación básicos no se ha procurado enseñar sobre el mismo.

Según la Ley General de Educación, (Ley 115 del 1994), en los objetivos generales de la educación básica, se plantea que se debe (numeral b, del artículo 20), “desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse



correctamente (Ministerio de Educación, 1994), lo cual se ve reflejado en las acciones que definen los currículos, esencialmente en los primeros grados de primaria en los que se propone el desarrollo de la escucha; en lo que refiere a los grados de educación secundaria, no se plantea el desarrollo de esta habilidad, asumiendo que en estos niveles de educación ésta presente este componente desarrollado, por lo cual, se espera que ya se deba estar practicando a plenitud (Rodríguez Quiñonez, 2011).

En el mismo sentido, se encuentra que “la investigación y las prácticas educativas muestran la escucha como el último proceso en una jerarquía donde leer y escribir ocupan los primeros lugares, siendo estos los que tienen mayor importancia...” (Rojas Álvarez, 2019). Lo anterior, explica por qué encontramos en adolescentes, jóvenes y población en general, serias falencias en los procesos comunicativos, pero además en los procesos de acompañamiento familiar, en los que muchas veces no se refuerza la importancia de la comunicación¹ y la relación con el otro desde la empatía.

Debido a este panorama, se hace preciso encontrar la forma de incluir en los currículos académicos temas relacionados con el proceso comunicativo, fundamentalmente el proceso de la escucha el cual se interconecta con lo que se dice y se piensa. Sin embargo, este reto implica un ejercicio de reencuadre de los procesos formativos oficiales, los cuales no dependen solo de una persona, sino del debate y consenso de actores sociales abanderados en el tema.

Para efectos de este capítulo, desarrollaremos una propuesta basada en la escucha dialógica, entendida como una estrategia para conectarse con el otro, disponerse a escuchar; Esto implica la movilización de ejercicios de enseñanza de la escucha para el desarrollo de acompañamientos en una lógica más colaborativa, más humana y cercana al otro y a uno mismo, con el fin último de construir realidades posibles y sensibles para y con familias y comunidades. Esta propuesta, como se ha mencionado, surge de conversaciones colaborativas con profesionales que han tenido la oportunidad de enseñar a orientar a familias y comunidades, en el marco de la investigación ya referida.

Se iniciará por entender qué es la *escucha desde una perspectiva dialógica* en el marco del enfoque construccionista social, el cual lleva a cuestionar ciertas prácticas terapéuticas y de orientación en las familias y permite entender que la enseñanza en profesiones de apoyo a la familia se ubica desde otro nivel. Aquí su principal premisa:

Invita a concebir la terapia como una práctica basada en espacios para la conversación, que pone el acento en las descripciones múltiples de la vida, en la importancia de construir el futuro y en la creación de nuevas formas de pensar sobre los problemas y a partir de ellas, generar alternativas para vivir mejor. (Agudelo B., 2013, p. 17)



Pese a que es una definición de la terapia, esta puede estar cerca a la de los escenarios o niveles de intervención de tipo preventivo u orientacional, pues también pueden generar procesos terapéuticos o escenarios de reflexiones importantes, que incluso pueden movilizar cambios significativos en las dinámicas familiares y comunitarias. Por ello, también hacen uso de conversaciones dialógicas y descripciones (narrativas) como insumo para construir realidades posibles y transformar relaciones. El profesional que acompaña desde un ejercicio de la orientación, en esta última modalidad de intervención, se plantea con los sujetos objetivos de corto o mediano alcance para que puedan ser realizables de manera autónoma de cara a las necesidades inmediatas de las familias y comunidades que solicitan la orientación. Sin embargo, pese a que no se profundiza como en la terapia, se logran realizar cambios de segundo orden, dependiendo de la voluntad de las personas y sus compromisos⁵.

Ahora bien, ¿qué es la escucha dialógica? Lo primero que se dirá al respecto, citando a Robyn Penman, es que “[...] es una forma de escucha que es prerequisite para el diálogo. De hecho, se suele afirmar que el diálogo no puede tener lugar sin esta forma de escucha que nos permite ubicarnos en el lugar del otro” (p. 1). Así mismo, indica que esta forma de escucha requiere algo más que enfocarse en el momento de hacerlo, requiere una escucha a través de preguntas, lo cual, según el autor, preserva una orientación hacia la apertura y previene un cierre prematuro e implica una genuina curiosidad hacia el otro desde la lógica del respeto; es decir, preguntas intencionadas que se construyen desde el discurso del otro, desde la narrativa del otro, para clarificar o comprender el contexto que se pretende conocer (Penman, 2014, p. 1).

⁵ Los cambios de primer orden, según Angela María Quintero, hacen referencia a aquellos cambios que no afectan como una totalidad a la estructura de la familia, sino que, dada su esencia, facilitan transformaciones determinadas que alivian el malestar o armonizan el conflicto. Esta noción, traída desde la cibernética, permite la intervención en contextos educativos, promocionales, preventivos, evaluativos, de orientación y recepción, atendiendo a lo que algunos sectores denominan la demanda y otros el motivo de consulta... y por su misma entidad se realizan en periodos cortos de tiempo, pocas sesiones, que la mayoría de las veces son prescripciones institucionales que controlan el uso del tiempo y los recursos profesionales. Los cambios de segundo orden involucran innovaciones de la estructura como tal de la familia, lo que entraña el manejo metodológico específico y especializado que compromete varias entrevistas; el número y la intensidad dependen del modelo sistémico del terapeuta (Quintero V., 2004, p. 42).



Ahora bien es preciso tener presente que al posibilitarse la escucha no necesariamente se desarrolla una conversación, dado que, citando a Tapia Figueroa, toda conversación no necesariamente es dialógica⁶ en tanto requiere que los involucrados en la misma se acepten como medio de transformación o de comprensión de perspectivas de realidad, así como no toda conversación busca orientar o desarrollar un proceso terapéutico; es decir, “para que una conversación produzca ese efecto transformador, llevando a un sentido de autoría personal, a la disolución de los problemas y a otro yo narrador, se debe definir como una conversación dialógica, la cual es una investigación compartida, una forma de acción conjunta entre terapeuta y consultante” (Tapia Figueroa, 2018, p. 148).

En ese sentido, según Tapia Figueroa, quien cita a Celiane Camargo-Borges (2014, p. 3473), dice que la epistemología dialógica del construccionismo social se interesa por la creación de prácticas conversacionales que puedan construir caminos posibles para que las personas sigan juntas. No se interesa por la utilización de un discurso no persuasivo, sino uno que pueda ser compartido para que no se cierren las conversaciones, que se abran nuevas posibilidades inclusivas para estas conversaciones (Tapia Figueroa, 2018, pp. 49-50). Pero para que puedan ser realidad estas conversaciones se debe aprender a escuchar hacia adentro y hacia afuera.

Atendiendo a lo anterior, Carlos Lenkersdorf (2008) quien hace una diferenciación entre el oír y el escuchar para dar un norte a estas reflexiones, afirma que “el escuchar se problematiza” porque es difícil escuchar cuando nos toque hacerlo. El oír es un filtro no muy afinado. Deja pasar lo que sería importante que lo escuchemos. Por tanto, conocemos el escuchar, pero no somos buenos escuchadores. Las lenguas se componen de palabras que se hablan y que se escuchan. Si no se habla no escuchamos nada. Y si, en cambio, se habla y no escuchamos, las palabras se dirigen al aire. Por eso, las lenguas se componen de dos realidades, el hablar y el escuchar (Lenkersdorf, 2008, p. 12).

Ahora hablemos del enseñar y aprender a escuchar. Según Carlos Skliar, citado por Nosei (2017), el aprender en general puede definirse como un “darse cuenta”. El “darse cuenta” está inscrito en nuestras biografías, no en un concepto rígido y enjaulado. Si algo aprendemos, sobre todo cuando se trata de las cosas más importantes de la vida, por ejemplo, el aprender el silencio, la muerte, el amor, la amistad, la lectura, el paso del tiempo, la belleza, la miseria, es cuando “nos damos cuenta” de ello; y para darnos cuenta necesitamos tiempo, espacio, soledad. El “darse cuenta” no puede ser forzado bajo amenaza de reprobación, ni incitado por humillación o indiferencia, porque la esencia del aprender necesita del abrigo y el acompañamiento que emergen de la decidida voluntad de escuchar en el seno de una conversación fértil (Skliar, 2017, p. 151) (Nosei, 2017).

⁶ Algunas conversaciones se desarrollan con objetivos de intercambios de opiniones entre personas de manera desprevenida; por tanto, su objetivo no será necesariamente transformador, sino compartir quizás un intercambio de perspectivas. Por otro lado, las conversaciones dialógicas, en el marco de la orientación y la terapia (en diferente nivel) intentan generar por medio del intercambio comunicativo una transformación de pensamiento, de percepciones, etc., lo cual se estima redundará en la transformación o replanteamiento de sus relaciones o vínculos más significativos.



Para explicar el enseñar, Carlos Skliar, se vale de la metáfora que denomina “hablar con desconocidos”, la cual sustenta en reflexiones relacionadas con que “desde muy pequeños jugábamos a enseñar, es decir a contar, a narrar a otros nuestras percepciones del mundo y de la vida, a compartirlas, a querer saber los efectos que se produjeron en ellos —fueran muñecas, soldados, patos, hermanos, amigos, imaginarios o lo que hubiera al alcance de la voz—, a desear la conversación. Enseñar tiene que ver con recuperar ese juego y con hacerlo en serio, así como lo hacíamos cuando éramos niños” (Skliar, 2017, pp. 23-24).

Esta metáfora, según Skliar, es una forma de entender las relaciones educativas y una imagen que describe la intensidad y la intensión de una forma peculiar para comprender sus prácticas, y por eso hace un llamado a asumir la responsabilidad de enseñar desde la amorosidad a los demás, pues entiende el enseñar como la posibilidad de mostrar, de dejar signos que otros —cualesquiera que sean— descifrarán a su tiempo y a su modo.

De acuerdo con lo anterior, se entiende la enseñanza de la escucha como un proceso intencionado en el que se pueda mostrar algunas formas de entender al otro, proponiendo algunas mediaciones pedagógicas para que ese otro pueda darse cuenta de lo que el otro le comunica a través de una manera rica en mensajes, narrativa y sentimientos.

... un ente educativo es una persona mediadora para que la persona pueda recrear su vida. Por ello enseñamos para crear nuevas oportunidades de vida, enseñamos para crear lazos de amistad, lazos de solidaridad con las redes familiares sociales... enseñamos para creer en las personas, que ellos creen en sí mismos, para que reconsideren quién soy, de dónde vengo, para dónde voy, cuando uno considere el propósito de la vida, todo tiene su misión. (F2EC)

Esta forma de entender la enseñanza y el aprendizaje de la escucha es un tema inagotable, y en esa línea, sin pretensión de presentar una única apuesta para entender la enseñanza de la escucha, y para plantear una propuesta de didáctica de la escucha, a continuación se esbozan algunas ideas para fortalecer los escenarios de formación profesional, particularmente las que se encuentran en el marco de las Ciencias Humanas y Sociales, pues son quienes más se acercan al sentido de lo humano y, por tanto, se adentran en el complejo mundo de la conversación, entre el escuchar y el hablar.

Para lo anterior, se plantea el siguiente objetivo, (que nuevamente sin ninguna pretensión de que sea la única forma de pensarse la escucha en el proceso de enseñanza a profesionales), el cual se espera, abone el camino para recrear el proceso de enseñanza aprendizaje de la escucha de la vida de familias y comunidades desde los profesionales:



Fortalecer el desarrollo de competencias y habilidades para el acompañamiento profesional, a partir del desarrollo de la escucha dialógica como parte de procesos de conversación colaborativa en profesionales formados desde lo social, para el fomento del pensamiento crítico y la resignificación de realidades familiares y comunitarias.⁷

En razón al ejercicio dialógico y al objetivo propuesto, se espera considerar principios orientadores que acerquen al profesional al establecimiento de vínculos de confianza con las familias y comunidades, entendiendo que existe gran complejidad en este reto en tanto lo individual cobra valor y quizás la experiencia del otro llegue a las fibras sensibles de quien escucha. Por ello se estima que partir de la consideración de los siguientes principios puede ser el norte para llegar a la movilización de ejercicios de aprendizaje para la escucha, es decir:

...enseñar al otro, a través de nuestras vivencias, nuestras emociones aprender a enseñar como personas, como seres humanos desde nuestro corazón, desde nuestra alma al otro sin remordimiento. (F2LV)

Los principios para considerar en esta propuesta, los cuales se definen desde aportes de varios autores que coinciden en el entendimiento del proceso de la escucha desde una relación subjetiva e interpersonal, cargada de diversidad de experiencias y conocimientos que median en el establecimiento de los vínculos, son los siguientes:

- Diálogo de saberes.
- Empatía.
- Autorreferencia.
- Participación activa.
- Corresponsabilidad.

PRIMER PRINCIPIO: EL DIÁLOGO DE SABERES

El dialogo de saberes se podría considerar principio en tanto:

[...] iguala a los sujetos al reconocerles a cada uno su carácter de interlocutor válido; el otro u otra es su par en todo sentido, por tanto, todo cuanto se diga merece el respeto de la otredad aun cuando no lo comparta; cada quien entiende que sabe cosas distintas de las que están mutuamente dispuestos a aprender. El otro u otra, su diferente, es un interlocutor válido, y esa validez se da porque ambos se saben sujetos de derechos. Si de veras dialogan, habrán aprendido algo nuevo, aunque no sea necesariamente lo mismo. (Cerón Villaquirán, 2011, p. 2)

⁷ Se propone este objetivo. Sin embargo, así como la propuesta, puede y debe ajustarse debido al alcance que se estime generar en relación con el aprender o darse cuenta de



Implica reflexionar sobre la dinámica misma de éste. Por ejemplo, integrar la observación en la misma. Parafraseando a Sennett (2012), para conversar es necesario observar, lo que representa la esencia de la dialógica, pues evidencia la necesidad de atender y ser sensible en relación con otras personas, pues de una aguda observación, de un profesional u otro sujeto sensible y dispuesto a escuchar, se movilizará la atención y, por ende, las acciones resultantes de las reflexiones que se generen. Por ello se concibe como principio para disponerse en una escucha dialógica.

El diálogo de saberes invita a prestar cuidadosa atención a lo que dicen los demás e interpretar y compartir dicha interpretación, como muestra de la comprensión de lo dicho, apreciando el sentido de los gestos y los silencios tanto como el de los enunciados. La conversación que de ello resulte será un intercambio rico, “de naturaleza más cooperativa, más dialógica” (Sennett, 2012, p. 30), pues hablamos desde lo vivido, desde la perspectiva de cada uno, por lo que nos disponemos a encontrarnos con las construcciones del otro, independientemente si son afines a los propias ideologías o comprensiones.

Implica reflexionar sobre la dinámica misma de éste. Por ejemplo, integrar la observación en la misma. Parafraseando a Sennett (2012), para conversar es necesario observar, lo que representa la esencia de la dialógica, pues evidencia la necesidad de atender y ser sensible en relación con otras personas, pues de una aguda observación, de un profesional u otro sujeto sensible y dispuesto a escuchar, se movilizará la atención y, por ende, las acciones resultantes de las reflexiones que se generen. Por ello se concibe como principio para disponerse en una escucha dialógica.

El diálogo de saberes invita a prestar cuidadosa atención a lo que dicen los demás e interpretar y compartir dicha interpretación, como muestra de la comprensión de lo dicho, apreciando el sentido de los gestos y los silencios tanto como el de los enunciados. La conversación que de ello resulte será un intercambio rico, “de naturaleza más cooperativa, más dialógica” (Sennett, 2012, p. 30), pues hablamos desde lo vivido, desde la perspectiva de cada uno, por lo que nos disponemos a encontrarnos con las construcciones del otro, independientemente si son afines a los propias ideologías o comprensiones.

SEGUNDO PRINCIPIO: LA EMPATÍA

Como segundo principio en coherencia con el diálogo de saberes, se considera *la empatía* como la capacidad de considerar que el otro vive y siente de manera diferente, y que así mismo afronta de manera diferente, procesa las situaciones difíciles de la manera como la vida le ha enseñado a entenderla. En otras palabras, somos empáticos en tanto entendemos, escuchamos y conversamos desde el corazón.

Siguiendo a Sennett (2012), “cuando sabemos escuchar podemos sentir simpatía o empatía; una y otra son impulsos cooperativos. La simpatía es más conmovedora, la empatía es más fría y también más exigente, pues nos obliga a centrarnos fuera de nosotros mismos.



En la dialógica, los individuos no se adaptan perfectamente entre sí como piezas de un rompecabezas, pero de sus intercambios pueden obtener al mismo tiempo conocimiento y placer. El «tal vez» facilita la cooperación en la conversación” (Sennett, 2012, p. 44).

Desde el establecimiento de este principio, se espera que el que escucha pueda mantener el contacto visual, o que guarde silencio mientras el otro transmite su mensaje, que desde el corazón se de a entender que se entiende lo que el otro siente. Para ello, Sennett (2012), invita a la curiosidad para generar empatía a través de la pregunta, pues esta conecta, transmite interés y reconocimiento, pero además genera un encuentro pues procura prestar atención a otra persona en su particularidad: “La empatía es un ejercicio más exigente, al menos en la escucha; el que escucha tiene que salir de sí mismo” (p. 40).

En ese sentido, es preciso señalar que el centro de toda capacidad de escucha se sustenta en la habilidad de captar los detalles concretos, lo específico, para movilizar la conversación; esto quiere decir que durante la conversación el que sabe escuchar atenderá a las frases pequeñas, los gestos faciales, los silencios, procesos complejos para quien no ha identificado la importancia del escuchar. Por ello quien afirme que sabe escuchar es porque “se dio cuenta”, aprendió como dice Skliar, que de la escucha dialógica y colaborativa se desprenden beneficios comunes que enriquecen las relaciones. Algo intangible para el que espera un producto, pero muy significativo para los que esperan transformar vínculos y relaciones fracturadas, es un proceso que se aprende vivenciándolo.

TERCER PRINCIPIO: LA AUTORREFERENCIA

Parafraseando a Montoya, L. J., Oquendo, P. A. y Tórrez, D. (Montoya, 2020, p. 125), *la autorreferencia* es la capacidad que permitirá al profesional poder reconocerse, escuchar y escucharse, lo cual le posibilitará despojarse de prejuicios, creencias y barreras al momento de disponerse a entrar en el proceso de la escucha dialógica, porque finalmente lo que representa es un ejercicio de enseñanza y aprendizaje que permite la circularidad por medio de la narración que surge de sí mismo a través de la conversación con el otro.

De acuerdo con lo anterior, los participantes en la escucha dialógica son protagonistas a partir de su experiencia la cual se considera como principal medio para el aprendizaje y enseñanza de la escucha; es decir, las vivencias de aquellos que conversan de manera dialógica enriquecen las comprensiones. En ese sentido, la propuesta que aquí se presenta, da valor a la cotidianidad, a lo sentido, a lo vivido en relación con los otros, pues sin la posibilidad de compartir las comprensiones propias de la vida, difícilmente se podría desarrollar una conversación dialógica y colaborativa.



CUARTO PRINCIPIO: LA PARTICIPACIÓN ACTIVA

El Principio de la *participación activa* se sustenta en la necesidad de generar conversaciones en doble vía, no un monólogo que está lejos de ser un intercambio, un compartir experiencias y un construir sobre lo conversado. Ello debe sustentarse, así como la empatía, en la curiosidad y se materializa en la pregunta como movilizador en la conversación dialógica.

Según Hart (1993, p. 5), citado por Zubizarreta, *la participación* es el proceso en el que “se comparten decisiones que afectan la propia vida y la vida de la comunidad en la que uno habita... es una forma de vincularse en lo que en ella ocurre, tanto desde el yo individual como desde el colectivo con el que se identifica una persona” (2019, p. 276).

QUINTO PRINCIPIO: LA CORRESPONSABILIDAD

Finalmente, *la corresponsabilidad* en la escucha dialógica es un principio que se quiere realzar dado que en las conversaciones todos somos responsables. Ello se evidencia, por ejemplo, cuando hablo y el otro escucha e intenta comprender, y cuando estamos en la posición de escucha. Esto invita a entender la importancia de estar dispuestos a escuchar, pues de ello depende la generación de vínculo con el otro, mejorar nuestra escucha cuando los demás nos hablen, y de manera colaborativa, apoyar la mejora de la escucha de los otros cuando se establecen conversaciones.

Como reflexión final derivada de estos principios para enseñar y aprender a escuchar se trae a colación un testimonio de un profesional que participó de la investigación, quien sustenta y refleja el sentido de la propuesta misma, pues lo que se pretende es poder salir de la formación tradicional de atención a las familias y comunidades, apostarle a salirse de un marco establecido. Por ello la propuesta, si bien mostrará una apuesta, no busca que sea implementada tal cual se presenta, sino que pueda ser una excusa para generar más y mejores conversaciones, en donde el saber escuchar sea el punto de partida, y el conversar uno de los fines más esenciales. Siguiendo la voz de uno de los participantes en los grupos focales, indica que:

(...) nuestro trabajo es cuestionar al otro, no formatearlo para que sea como uno quiere que sea entonces... es como nosotros logramos incomodar al otro, moverlo, no sé si la palabra es correcta, o incomodarlo, o sea despegarlo. (FIEV)

Es decir, de lo que se trata es de motivar conversaciones que permitan salirnos a todos los involucrados de nuestra comodidad para conocer otra forma de comodidad, otra forma de reflexionar de manera conjunta e integrando otras perspectivas.



ESTRATEGIA PARA LA EMERGENCIA DE LA ESCUCHA DESDE LOS EQUIPOS REFLEXIVOS

La propuesta que aquí se plantea se sustenta en la técnica de equipo reflexivo, la cual permite facilitar la resolución de conflictos o problemas familiares y la comprensión de lazos emocionales complejos que dificultan la comunicación y el desarrollo de capacidades familiares. Esta técnica permite compartir explicaciones de forma tal que cada participante recibe de los otros una forma diferente de ver la realidad. Estos intercambios hacen que el proceso de apoyo a la familia o comunidad sea dinámico, que la familia se sienta autónoma e integrada en el proceso de acompañamiento y que se maximice el uso de los recursos internos y externos a la familia para el mejoramiento de las relaciones en su interior, así como las condiciones que ubican a la familia en condiciones de riesgo. Su centro es entonces “conversar sobre lo conversado”.

Realizar estos ejercicios contribuirá a fortalecer profesionales más humanos:

Y si lo aprovechamos en contextos de atención, de intervención, nos daremos cuenta de que el escuchar es como una ola sube y baja y nos deja generar, gracias al orden y el desorden, unas comprensiones, unos sentimientos, unas claridades, una energía para cambiar que genera un camino muy interesante. (FIEE)

El equipo reflexivo de la escucha que aquí se propone, puede tener algunas variaciones en su metodología (cómo se hace y desarrolla). Sin embargo, es importante tener presente que es ante todo un proceso pedagógico basado en la escucha, la conversación asertiva, respetuosa y generativa entre todos los participantes que permiten resignificar situaciones y procesos relacionales.

Porque la escucha es un dominio del lenguaje y de la conciencia personal y colectiva que escenificamos estéticamente con los movimientos estocásticos, a veces no sabemos para dónde va y eso es lo rico esperar qué suceda. (FIEE).

El equipo reflexivo tiene como principal herramienta el lenguaje que se plasma en una conversación y en una escucha activa. Esta escucha se desarrolla desde las vivencias de cada uno de los que participan en la misma. Por tanto, en la conversación se exteriorizan por medio del lenguaje, conocimientos y tradiciones, por ejemplo, que permitirán generar preguntas reflexivas, circulares, estratégicas, generativas, que movilizarán a la reinterpretación o resignificación de las situaciones presentes en la conversación. Así las cosas, se propone desarrollar en los procesos de formación con profesionales (o con futuros profesionales) equipos reflexivos, para aprender a escuchar, conversando dialógica y cooperativamente.



El punto de partida es abandonar la idea de “explicar lo escuchado” por comprender lo que se escucha, así como utilizar el diálogo para comprender los pensamientos de los que entregan un mensaje a través del lenguaje. En este proceso, tanto el que escucha como el que habla, son fundamentales para desarrollar la colaboración deseada.

Como afirma uno de los participantes de la investigación:

La escucha le posibilita a uno crear pero también le da a uno la felicidad, siendo uno feliz, uno es más sabio, siendo uno feliz uno es más amoroso y más solidario siendo uno feliz, ve en el otro que puede salir adelante, siendo un feliz uno está con el dolor, pero no con el sufrimiento, ni con el fracaso, sentimos dolor sí, pero tenemos que hacer algo productivo no, yo creo que entonces escuchamos colectivamente, vamos a construir colectivamente nuevas formas de pensar, sentir, actuar y amar. (F2EC)

Los integrantes del equipo reflexivo desarrollan sus actividades en contextos diferentes y tienen agendas personales y funciones diferentes⁸. Cada integrante es un agente activo de su aprendizaje personal, interpersonal y grupal a través del intercambio de experiencias y de la conversación permanente entre estos. De esta manera se forma un contexto de colaboración y un clima de apertura, intercambio y flexibilidad.

A través de la conversación generativa, surge el proceso de coexploración en el cual todos los participantes intervienen para aportar su opinión acerca de los problemas y de sus posibles soluciones, todo esto por medio de la generación de preguntas. El foco de atención reside en el proceso del diálogo, mas no necesariamente en el contenido. Sin embargo, el contenido puede modificar opiniones, percepciones o realidades y por tanto mejorar acciones de respuesta a las situaciones de posible conflicto.

De esta técnica se espera generar conversaciones entre profesionales en formación y docentes orientadores del proceso, en torno a la escucha, en varios sentidos que permitirán entre todos reflexionar sobre cómo se escucha, lo que se escucha, cómo se comprende, cómo se genera conversación, como se resignifica hacia afuera y hacia adentro, elementos que son fundamentales para retomar en un acompañamiento familiar directo.

Lo anterior permitirá acercarse de manera asertiva a las familias y a los otros. De esta conversación se espera dialogar, reflexionar, sobre la propia experiencia, identificar posibles acciones individuales que inviten a sentir la escucha más como proceso, a construir distintas perspectivas para que los involucrados se abran a nuevas vías de entendimiento y, de este modo, emerjan nuevas alternativas con las que los involucrados no contaban para apoyar o acompañar a diferentes poblaciones para seguir fortaleciendo continuamente el acompañamiento a las familias y sus redes de apoyo.

⁸ Se espera que esta propuesta pueda desarrollarse en la formación de profesionales psicosociales u otros profesionales que desarrollan atención directa a familias y comunidades, sin descartar que el equipo pueda ser adaptado al trabajo con líderes sociales o comunidades de base.



Si bien el equipo reflexivo es una técnica propuesta por Tom Andersen (Andersen, 1994), su propuesta inicial es susceptible de tener algunos ajustes o adaptaciones, como la que aquí se presenta: Un equipo reflexivo para el aprendizaje de la escucha. Por lo pronto es importante entender que esta iniciativa se formula en el marco de procesos de formación a profesionales que tendrán que acompañar procesos de familias y comunidades inicialmente, lo implica el desarrollo de procesos de escucha permanente.

Por tanto, la conversación que se aprende a movilizar por medio de la escucha se sugiere sea acompañada de observación y retroalimentación durante todos los momentos de la conversación y debe finalizar con una socialización colectiva de las nuevas interpretaciones y posibilidades que se observan del proceso de aprendizaje.

La observación de cómo se comprende y se dialoga es fundamental, así como de las variaciones que se identifican sobre lo que se conversa. Se señala nuevamente que es un proceso pedagógico del que todos hacemos parte.

El trabajo en equipo, la observación hacia el final de la conversación son medios eficaces para ayudar a los profesionales en formación u otro actor que participen eventualmente, a futuro, será un insumo para el apoyo a la familia, comunidades o profesionales. La colaboración del equipo proporciona apoyo intelectual y emocional al profesional o actores participante en formación que acompañará más adelante un caso o situación quizás conflictiva y puede prevenir el agotamiento.

Es importante en la medida que se aprende a escuchar, escuchando y el escuchar a otros hablar sobre lo que se escucha o como vivo la escucha, es decir, “mi situación o lo que estoy viviendo”, ir reencuadrando, resignificando. Se entiende entonces, que cuando se escucha se le da un nuevo sentido a la realidad que se vive y mientras se escucha, el diálogo interno de las personas genera movimiento, porque creamos la diferencia mientras hablamos con otros.

LOS MOMENTOS DEL EQUIPO REFLEXIVO PARA AL APRENDIZAJE DE LA ESCUCHA

Cómo dijo Tom Andersen, hay siempre más para ver que lo que uno ve. Por lo tanto, hay muchos cuadros que no han sido hechos (cuadros en movimiento) de distintas situaciones. Y, lo que tal vez sea más importante, dos personas probablemente establecerán diferentes distinciones de una misma situación o diferentes “mapas” del mismo “territorio”. (Andersen, 1994, p. 38). Esto es lo que suceder en los procesos de escucha dialógica. Por tanto, los siguientes momentos podrían desarrollarse como una oportunidad de entender esas situaciones que plantean las familias y comunidades, esos mapas o cuadros en movimiento que intentan entender o resolver para seguir adelante; para ello, se propone el desarrollo de estos momentos en escenarios de formación a profesionales o formadores, idealmente aquellos que iniciarán una vida profesional o aquellos que quieren profundizar en procesos sistémicos de acompañamiento familiar y comunitario.



De acuerdo con la propuesta de Andersen, el equipo reflexivo se desarrollaría idealmente en el marco de formación a profesionales terapeutas. Sin embargo, desde esta apuesta se plantea que los escenarios de pregrado y de formación comunitaria, o fortalecimiento a comunidades de base, pueden ser los escenarios propicios para su enseñanza. Estos ejercicios podrían desarrollarse con amplitud y favorecer el establecimiento y fortalecimiento de los vínculos sociales en la medida que permiten generar reflexiones al interior sobre la forma en que escuchamos y, por ende, comprendemos las situaciones de las familias o comunidades y posibilitamos ejercicios de resignificación.

El objetivo consiste en posibilitar encuentros para el diálogo sobre un conflicto o problema para posteriormente en este diálogo dar paso al equipo reflexivo para que este (el equipo que observa y escucha) comience a dialogar, reflexionar sobre lo que ha ocurrido en la conversación sobre el conflicto o problema, con el fin de crear distintas perspectivas para que las personas que conversan se abran a nuevas vías de entendimiento y, de este modo, emerjan nuevas alternativas con las que éstas no contaban para poder resolver la situación planteada o ampliar las posibilidades de resolución.

Así las cosas, podría desarrollarse en un aula, o salón de clase, o un espacio amplio que permita la interacción y con disponibilidad de un tiempo de ejercicio de dos a tres horas por sesión⁹, entendiendo que el ejercicio requiere un entrenamiento previo en la formulación de preguntas generativas, esto es preguntas reflexivas, circulares, estratégicas y lineales tal y como las describe y plantea Karl Tom, que permitan generar conversaciones¹⁰.

El proceso se desarrolla en un salón dividido en 2 escenarios. En uno de los escenarios se encuentra el profesional quien hace las veces de entrevistador, y las personas que buscan conversar sobre su problema no resuelto; en el otro escenario, se encuentra el equipo reflexivo quien inicialmente observa y escucha y posteriormente, dialogará sobre lo escuchado.

⁹ El tiempo que se requiere para el desarrollo de los momentos dependerá de los participantes, de la habilidad del preguntar y repreguntar, de orientar y de la conversación que permita ampliar la mirada. Ahora bien, es importante entender que el diálogo es un proceso inacabado, como es el aprendizaje de la escucha, esto quiere decir, que los profesionales aprenderán aún más mientras más comprendan de sí mismos, generen conversaciones y apliquen los principios que se sugieren en esta propuesta, teniendo en cuenta que el principal recurso aquí, será el mismo sujeto, el profesional o persona que dirige la actividad y quienes ejerzan el rol de equipo reflexivo, como mediación para que el otro amplíe su mi mirada.

¹⁰ Se sugiere que los participantes puedan acercarse a un entrenamiento previo en la forma de preguntar, como base para el conversar, en este se podrá no solo conocer, sino, además, desarrollar ejercicios prácticos en la pregunta, las que se sugieren como básicas para el desarrollo de los equipos reflexivos con las preguntas reflexivas y las circulares, pues son las que permiten acercarse al encuentro con lo generativo.

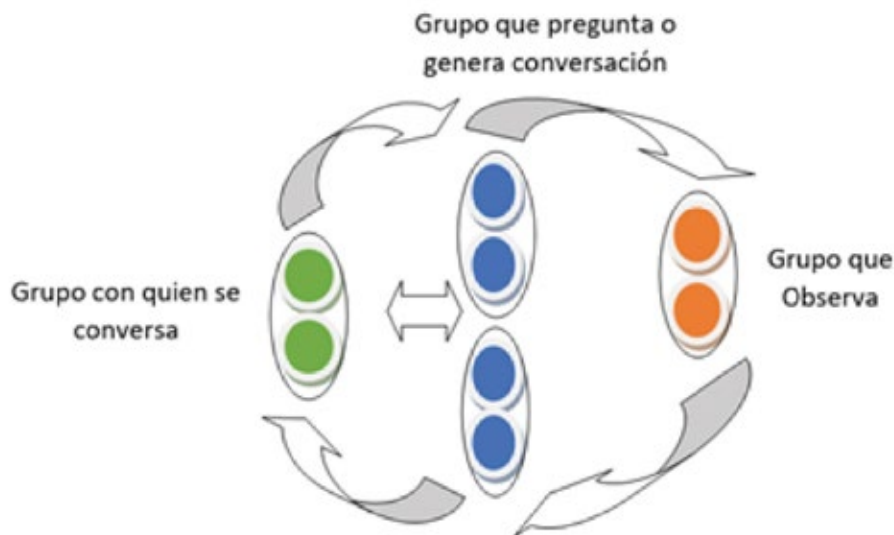


Momento 1. Explicación de la dinámica y distribución de roles

En este momento se plantea al docente orientador o profesional dentro del aula solicitar a los estudiantes o profesionales (líderes comunitarios, etc.) que expliciten sus expectativas de aprendizaje que se va a iniciar en el curso o taller. Posteriormente el docente recogerá las impresiones y precisará los acercamientos de la técnica con el aprendizaje de la escucha. Orientará entonces a la conformación de equipo, (grupos de personas), se sugiere la siguiente distribución:

1. Primer equipo, conformado por 6 a 8 estudiantes, idealmente personas que no se relacionen de manera permanente. Al interior se conformarán tres subgrupos: uno que conversa, otro que observa a los que conversan y que luego podrá preguntar a los que desarrollaron la conversación inicial; y finalmente otro que observa la dinámica general. Cada grupo elegirá un tema propuesto por el profesor para conversar alrededor del mismo: El amor, el amor hacia los padres / el amor entre amigos / el amor en la pareja, la tristeza respecto de alguna situación, un conflicto, etc.

Figura 1. Distribución Primer Momento



Fuente: Elaboración propia

2. El grupo que genera la conversación con el grupo con quien se conversa e intentará establecer un diálogo en torno al tema elegido, partiendo de la recreación de una situación hipotética, por ejemplo, un conflicto de pareja. Esta conversación se desarrollará de manera tal que se procure un tiempo no menor de 15 minutos. El docente fungirá como moderador; observará la interacción que se desarrolla; evitará la interrupción de los observadores, si estos quieren intervenir fuera de su tiempo; invitará a reformular las preguntas con las que



se desarrollan las interacciones (promoviendo preguntas circulares, y reflexivas), y podrá desarrollar observaciones respecto al darse cuenta, al escuchar con el corazón, al sentido de desarrollar conversaciones generativas.

3.El grupo que pregunta o moviliza la conversación, realizará en este momento una observación de la dinámica de la conversación, podrá formular algunas preguntas al grupo con quien se conversa y que en otro momento abordó el conflicto o el tema, no podrá exceder los 10 minutos.

4.Posteriormente, el grupo que desarrolló la conversación inicial, observarán ahora una conversación que se enera en el grupo que observa como se muestra en la gráfica anterior, este grupo observador ahora conversará sobre cómo se dio el proceso de la conversación, en los dos grupos que iniciaron el ejercicio, es decir conversarán sobre lo conversado.

5.Concluido el proceso se cambiará de rol, quedando el grupo que conversa como el que pregunta, el que pregunta y observa como el que observa de manera general y el que observaba cómo conversa y el observador como el que conversa y se repite el proceso. El ideal es que cada grupo pueda transitar por los tres roles definidos.

Momento 2. Reflexiones y observaciones emergentes

Con el insumo de observación de los grupos, se ponen en juego las observaciones respecto a las situaciones presentadas, en los siguientes aspectos:

- Poner de manifiesto, cómo comprendieron si se desarrolló un diálogo de saberes.
- Cómo se vivió la empatía.
- Cómo se dieron cuenta que se partía de la propia experiencia.
- Cómo se desarrolló la participación entre los involucrados en la conversación activa.
- Y finalmente cómo se desarrolló la escucha dentro de la conversación como una corresponsabilidad de los involucrados.
- Concluido el proceso, se socializa al grupo las conclusiones y aprendizajes.
- El observador o moderador metodológico (docente) narrará sus percepciones frente a la dinámica del grupo, haciendo énfasis en las consideraciones a que hubiere lugar y permitirá la retroalimentación de los participantes frene al ejercicio.

Se va enfatizando que, al escuchar a otros hablar sobre mi situación, esta se va reencuadrando y resignificando. Al escuchar confiero un nuevo sentido a mi realidad. Mientras escucho, mi diálogo interno genera movimiento.



Algunas consideraciones para tener en cuenta en el desarrollo del ejercicio:

1. Este ejercicio es una forma de acercarse al tema de la enseñanza de la escucha, de encontrar oportunidades de mejora y fortalecer muchas otras habilidades.
2. El ejercicio se basa en la conversación respetuosa, asertiva y generativa, que intenta que nos demos cuenta de lo que el otro nos comparte por medio del lenguaje.
3. Cuando se comparten explicaciones, cada participante recibe de los otros una forma diferente de ver la realidad.
4. El equipo reflexivo “conversa sobre lo conversado”.
5. Las preguntas reflexivas, circulares y estratégicas, motivan conversaciones generativas que permitan la apertura a diversas posibilidades de comprensión.

Momento 3. La observación de la escucha

En este momento se hace un ejercicio de concreción de los mensajes más fuertes que permitieron la escucha sobre un tema determinado, lo cual provocará una nueva conversación sobre la concreción de acuerdos frente a opiniones quizás, o aprendizajes de otros sobre las situaciones conversadas. Así mismo, motivará a reflexionar cómo se dará su acercamiento profesional y cuáles alternativas para la enseñanza de la escucha podrá generar o movilizar en otros escenarios de acompañamiento a la familia y comunidades.

Es importante tener presente que, si bien es un ejercicio organizado con sugerencias de tiempo, en razón a los tiempos de formación en el aula, los cuales son limitados, se recomienda extender los momentos metodológicos en varias sesiones y que se permita la conversación desprevenida, pero también intencionada en cuanto al aprendizaje de la escucha, o mejor al darse cuenta de.

En últimas, lo que se pretende es que, desde la autorreflexión o autorreferencia se identifiquen procesos de escucha en los estudiantes, susceptibles de ser mejorados de cara al abordaje de problemáticas familiares o conflictos en general, y que requieren ser comprendidos y resignificados.

Este ejercicio que parte de la técnica del equipo reflexivo puede alternarse o complementarse si se quiere con ejercicios individuales, como el sugerido por una de las profesionales que participó en la investigación: realizar una sensibilización previa en donde se motive e invite a los estudiantes a escuchar mensajes motivadores grabados previamente desde cabinas de teléfono imaginarias, en donde se procure comprender el mensaje recibido y el efecto del mensaje en quien lo escucha, para luego ponerlo en común para escuchar las diversas comprensiones del mismo.



CONCLUSIONES

Las reflexiones aquí propuestas y las apuestas metodológicas entorno a la escucha permiten concluir que se hace necesario y fundamental crear escenarios de aprendizaje de la escucha, en tanto en el curso de vida no necesariamente se desarrollan procesos de aprendizaje de esta, quizás por la cultura, o talvez por la dinámica misma de los tiempos acelerados en que vivimos. Lo cierto es que estas situaciones se convierten en barreras para comprender la vida propia y de los otros y, por ende, construir tejidos sociales, causando fracturas en las relaciones.

El aprendizaje de la escucha se hace pertinente en escenarios de formación profesional, pues son los llamados a encontrarse con ese otro que busca ayuda, que manifiesta la necesidad de ser escuchado y frente a lo cual el profesional se dispone a mediar para la superación de las situaciones adversas por las que transita, a veces solo posibilitando la comprensión diferente de lo que se vive en el momento.

Se parte de la comprensión que el aprendizaje de la escucha potenciará a los profesionales en la construcción de ambientes más humanos, pero sobre todo más democráticos basados en la confianza en donde la expresión autentica y libre es la regla, pues no se busca la imposición de un conocimiento sobre el otro, sino de construir conjuntamente nuevas comprensiones sobre lo vivido, lo que implica el reconocimiento del otro, la posibilidad de cambio, y el poder de la escucha y la palabra.

Así mismo, es importante tener presente que enseñar a escuchar, debe plantearse como una necesidad permanente dentro de los espacios de formación, máxime en aquellas profesionales en donde el contacto directo con las personas, familias y comunidades es permanente; ello implica un reto para las entidades educativas el cual probablemente consistiría en flexibilizar o diversificar mucho más si se quiere sus currículos académicos con el objetivo de fomentar en sus profesionales ejercicios permanentes de resignificación, comprensión mucho más constructivos e integradores, más generativos en los escenarios donde se ejerza profesionalmente y en la vida propia, siendo coherente con lo que se piensa y se hace. Finalmente, lo generativo de todo este proceso se sustenta en la necesidad de desactivar el pensamiento unidireccional, el que crea juicios y evaluaciones que hacemos de los otros, para dar espacio a otras comprensiones de lo vivido.



REFERENCIAS

- Agudelo B. (2013). *Terapias narrativa y colaborativa: una mirada con el lente del construccionismo social*. R. d. Social, Ed.
- Andersen, T. (1994). *El equipo reflexivo: diálogos y diálogos sobre los diálogos*. Barcelona: Gedisa.
- Cerón Villaquirán, E. (2 de Julio de 2011). *Revista Sustentabilidades*, 4, 9.
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a Escuchar. Experiencias Maya - Tajolabales*. México: Plaza y Valdes Editores.
- Ministerio de Educacación. (1994). La Ley General de Educación. *Ley 115 del 1994*. Bogotá, Colombia.
- Montoya, L. y. (2020). Self, autorreferencia y su incidencia en el estilo del. (U. d. Manizales, Ed.) *Tempus Psicológico*, 3 (2), 107-135. doi:10.30554/tempuspsi.3.2.3387.2020
- Nosei, C. (2017). Reseña Pedagogías de las diferencias. *Praxis educativa*, 21 (1), 65-67. doi:<http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210107>
- Penman, R. (2014). Key Concepts in Intercultural Dialogue, No. 37, 2021. *Key Concepts in Intercultural Dialogue*, No. 37, 2021 (37), 1. (J. E. Mosquera, Trad.) Australia.
- Pérez Jiménez, E. (2017). *Orientaciones y Precisiones para el Abordaje a una Familia haciendo uso de la técnica de Equipo Reflexivo*. Documento en Línea.
- Platone, María Luisa. (2000). Red social y equipo reflexivo: aplicaciones a un modelo de cambio educativo y comunitario en Venezuela. En *Revista Espacio Abierto*. vol. 9, núm. 2, pp. 253-270.



- Quintero V., A. (2004). *Trabajo Social Familiar y Enfoque Sistémico* (Vol. 1). Buenos Aires, Argentina: Lumen Humanitas.
- Rodriguez Quiñonez, L. M. (2011). *Estrategia Metodológica para Mejorar la Escucha en los Estudiantes del Grado Segundo de Básica Primaria*. Leticia, Colombia: Universidad de la Amazonía.
- Rojas Alvarez, G. (2019). Escucha y conversación: un acercamiento desde las voces de maestros. Tesis de posgrado. 245. (M. A. sabemos.UNPL-FAE, Ed.) La plata, Argentina: Universidad de la Plata. Recuperado el Octubre de 2022, de www.memoria.fahce.unlp.edu.ar
- Sennett, R. (2012). *Juntos: Rituales, placeres y politica de cooperación*. Barcelona: Anagrama.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Tapia Figueroa, D. (2018). ¿Cómo El Construccinismo Social Y Las Prácticas Colaborativas Y Dialógicas Son Útiles Para La Coconstrucción De Un Espacio De Formación Profesional Y Supervisión Terapéuticas?. Una Experiencia en el contexto de una cultura local, 309.
- Torrallba, F. (2007). *El Arte de Saber Escuchar*. Milenio.
- Zubizarreta, A. y. (2019). Procesos de escucha y participación infantil como garantes de una escuela promotora de democracia. *Temps d'Educació*, 273-288.



SOBRE LOS AUTORES

ADRIANA MARCELA GALEANO AMAYA

Psicóloga. Magíster en Psicología Clínica y de la Familia. Doctora en Pensamiento Complejo. Fue docente investigadora y coordinadora de investigación del Instituto de Estudios en Familia (IEF) de la Fundación Universitaria Monserrate - Unimonserrate. Miembro del grupo de investigación Estudios de Contextos y Realidades. Psicoterapeuta familiar, individual y de pareja.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8933-671X>

Correo electrónico: ps.adrianagaleano@gmail.com

EDWARD JOHNN SILVA GIRALDO

Psicólogo de la UNAD. Especialización en Métodos y Técnicas de Investigación Social de CLACSO. Magíster en Terapia Sistémica de la Universidad Autónoma de Barcelona. Magíster en Paz, Desarrollo y Ciudadanía de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Doctorando en Psicología de la Universidad Santo Tomás. Docente investigador y líder del Grupo de Investigación Estudios de Contextos y Realidades Sociales de la Fundación Universitaria Monserrate - Unimonserrate.

Correo electrónico: ejsilva@unimonserrate.edu.co

RUTH MILENA PÁEZ-MARTÍNEZ

Magister en Educación, Doctora en Educación. Docente e investigadora de la Universidad de La Salle de Bogotá. Coordinadora del grupo de investigación Formación docente y Pensamiento crítico, respaldado por CLACSO.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1032-0780>

Correo electrónico: rpaez@lasalle.edu.co; rmilenapaez@gmail.com

SONIA MILENA MORENO PÁEZ

Trabajadora Social y Magister en Trabajo Social con Énfasis en Familia y Redes Sociales, de la Universidad Nacional de Colombia. Docente investigadora y miembro del Grupo de Investigación Estudios de Contextos y Realidades Sociales de la Fundación Universitaria Monserrate.

Correo electrónico: sonimile@gmail.com



Este libro invita a reflexionar sobre la Escucha como una capacidad esencial para comprendernos a nosotros mismos, reconocer a los demás y fortalecer nuestras relaciones. A partir de experiencias e investigaciones en contextos familiares, educativos y de ayuda, presenta fundamentos, hallazgos y estrategias que promueven una escucha comprensiva, dialógica y transformadora. Una obra que resalta el poder de escuchar para generar encuentros más humanos y construir escenarios de crecimiento personal y colectivo.



EDITORIAL
UNIMONSERRATE