

## La escucha como práctica pedagógica

Alfredo Maturana | UNER  
[alfredomaturana2931997@gmail.com](mailto:alfredomaturana2931997@gmail.com)

Agostina Franco | UNER  
[agos.franco.raffo@gmail.com](mailto:agos.franco.raffo@gmail.com)

### Resumen

El presente artículo parte de algunas preguntas que nos hacemos como futuros profesores, en torno al lugar de la escucha como práctica pedagógica. Entendiendo que tal práctica se inscribe en una situacionalidad, en un contexto institucional, social/cultural específico y que comprende sujetos particulares, nos preguntamos sobre cómo la escucha afecta los procesos de subjetivación en el vínculo docente/alumno, de qué manera se ven intervenidos/conmovidados quienes forman parte del mismo. Para ello, recuperaremos aportes teóricos que nos permitan pensar sobre tales cuestiones.

El marco teórico desde donde se piensa el presente escrito recupera los planteos de Juan Manuel Carballada, los cuales nos permiten reflexionar sobre el poder de la escucha en todo proceso de intervención. Escuchar, en términos de intervención, implica un acto de reconocimiento: el reconocimiento de la necesidad de alguien de expresarse, que al ser interpretada como un derecho, en ese mismo acto, aloja la necesidad y produce un efecto subjetivante. Además, recuperaremos los planteos de Korinfeld que nos permiten indagar acerca de los modos de producción de subjetividad, la cuestión del sujeto en el lazo pedagógico. Asimismo, retomaremos aportes de Pichon Rivière en torno a la noción de vínculo: de qué manera la escucha impacta en la configuración de los vínculos en la escuela.

Nuestro objetivo, con este escrito, es habilitar un espacio de conversación en torno a ciertas preocupaciones que tienen que ver con la escucha como práctica pedagógica y que se hacen presentes día a día en las instituciones educativas. Por esto, también, nos proponemos pensar alrededor de la pregunta: ¿cómo promover espacios de confianza para habilitar la palabra?

**Palabras clave:** Escucha - vínculo - institución - subjetivación - confianza

## Listening as a pedagogical practice

### Abstract

This article starts from some questions that we ask ourselves as future teachers, about the place of listening as a pedagogical practice. Understanding that such practice is inscribed in a situationality, in a specific institutional, social / cultural context and that it includes particular subjects, we ask ourselves about how listening affects the processes of subjectivation in the teacher/student bond, in what way are they intervened/moved those who are part of it. To do this, we will recover theoretical contributions that allow us to think about those issues.

The theoretical framework from which the present writing is thought recovers the proposals of Juan Manuel Carballada, which allow us to reflect about the power of listening in any intervention process. Listening, in terms of intervention, implies an act of recognition: the recognition of someone's need to express themselves, when it is interpreted as a right, in that act, accommodates the need and produces an effect of subjectivation. In addition, we will recover Korinfeld's proposals that allow us to inquire about the modes of production of subjectivity, the question of the subject in the pedagogical bond. Likewise, we will return to contributions by Pichon Rivière around the notion of bond: in what way listening impacts on the configuration of bonds at school.

Our objective, with this text, is to enable a space for conversation around certain concerns that have to do with listening as a pedagogical practice and that are present day by day in educational institutions. For this, too, we propose to think around the question: how to promote spaces of trust to enable the word?

**Keywords:** Listening - bond - institution - subjectivation - trust

## Presentación

A través de este escrito nos proponemos reflexionar en torno a la escucha como práctica pedagógica y sus efectos en los procesos de construcción subjetiva en la relación docente/alumno. El mismo es producto del trabajo realizado en el Espacio de Reflexividad Pedagógica Entre Disciplinas II que se inscribe en el quinto año de las carreras del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación, que se dicta en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Pensar la escucha como práctica pedagógica implica preguntarnos: ¿qué entendemos por escucha?, ¿es la escuela un lugar donde la escucha tiene lugar?, ¿cómo, por medio de la escucha, podemos promover espacios de confianza para habitar la palabra? Estos interrogantes guiarán este escrito, a la vez que se irán tramando/enlazando con otros, siendo nuestro objetivo habilitar la pregunta por los sentidos que se ponen en juego a la hora de escuchar al otro en la escuela.

## ¿A qué nos referimos cuando hablamos de escucha?

En los tiempos que corren, volver a mirar lo que acontece al interior de las instituciones educativas es central. Los sujetos que habitan las escuelas se ven cada día más intervenidos por problemáticas sociales que irrumpen en la misma institución, permean y conmueven lo que allí sucede. Por ello, nos proponemos incitar la problematización respecto a cuál es el lugar que la escucha tiene en la escuela, en particular, cómo pensar efectivamente la escucha como práctica pedagógica.

En su texto, Carballeda (2015) nos brinda algunas herramientas para pensar la escucha. Primero, el autor nos advierte sobre la proveniencia de la palabra, que significa prestar atención a lo que se oye. Hay un sujeto que presta atención, que escucha y este es portador de múltiples sentidos que matizan (dan forma) a lo escuchado. Es por esto que problematizar el acto de escuchar nos lleva indudablemente a pensar el lugar de quien escucha, poniéndolo todo el tiempo bajo sospecha.

Tal como sugiere el autor (2015) «escuchamos en contexto». «(...) Así, un oído atento, un habla adecuada y el reconocimiento y manejo de silencios oportunos son parte de la construcción de la escucha como proceso relacional cargado de sentido» (Carballeda, 2015: 56). Entendemos, junto con el autor, que en los espacios institucionales y de intervención social «la escucha es una necesidad y como tal se transforma en un derecho» (Carballeda, 2015: 58).

Escuchamos en contexto, en un escenario y un territorio particular. Es evidente que lo institucional se pone en juego a la hora de escuchar. Pero ¿a qué nos estamos refiriendo con lo institucional?, ¿desde qué lugar pensamos la relación institución/escucha?

Con lo institucional estamos haciendo alusión a lo que Frigerio, Poggi y Tiramonti (1994) señalan como cultura institucional. Las autoras, recuperando aportes de Brunet, Brassard, Corriveau (1991), plantean que

«la cultura institucional es, metafóricamente, el escenario, la obra que se representa, el telón y el fondo de las actividades de una institución. En ella se integran cuestiones teóricas, principios pedagógicos en estado práctico, modelos organizacionales, metodologías, perspectivas, sueños y proyectos, esquemas estructurantes de las actividades» (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1994: 36).

Este telón de fondo al que se hace referencia es lo que posibilita, de alguna manera, el encuentro entre quien emite (da) la palabra y quien la escucha. Entonces, hasta el momento dijimos que la escucha no se da bajo cualquier condición, sino que hay un marco que la sostiene, que hace que sea posible. En esta línea, nos preguntamos también cómo se va hilando/deshilando el vínculo docente-alumno a partir de la existencia o no de espacio de escucha auténtica.

Escuchar implica, también, crear las condiciones necesarias para que el ejercicio de la enunciación sea posible. Tal como señalábamos al principio, desde este *entre* que nos toca transitar como estudiantes y profesores, nos preguntamos de qué manera damos lugar al decir del Otro, de un Otro que debe ser reconocido como sujeto de derecho, como sujeto capaz de enunciar(se). Dice Carballeda, «la denominada "escucha activa" implica un interesarse por ese Otro, estar disponible, aceptándolo como es, dando lugar a otras perspectivas o formas de comprensión y explicación» (Carballeda, 2015: 58-59). El autor explica que «la ausencia de estos lugares, actividades, espacios que faciliten la posibilidad de escuchar, explica la exclusión y la ratifica, generando otro tipo de identidades y pertenencias efímeras, en soledad» (Carballeda, 2015: 58).

Volviendo a la pregunta por el sentido de la escucha, las palabras de Isidoro Berenstein (2001) podrían significar un aporte a esta conversación: no hay relatos aburridos, sino escuchas aburridas, no hay viejos relatos, sino viejos oídos... ¿Será acaso que priman actualmente en las escuelas estas escuchas aburridas con viejos oídos que olvidan, quizás, lo que puede provocar una escucha atenta del Otro en cualquier momento?

Somos nosotros como profesores quienes tenemos la posibilidad (y la responsabilidad) de inventar espacios fructíferos de escucha de lo que el Otro tiene para decir, como así también, incluso para lo que no se quiere enunciar o compartir. Podríamos pensar entonces en la escucha de los silencios, de lo no dicho, de aquello que aparece imperceptible a nuestros oídos. Quizás debamos pensar (crear) otras formas de escuchar. «La circulación de la palabra genera nuevos recorridos, construye caminos de entrada y salida, sostiene y se presenta como un elemento significativo en la construcción de lazos sociales. Su ausencia es sinónimo de ausencias, soledades, aislamiento y fragmentación social» (Carballeda, 2015: 59).

### **La escucha en los procesos de subjetivación**

Preguntarnos sobre la escucha implica, necesariamente, abrir la discusión respecto a los sujetos que ingresan en el encuentro que tiene lugar al

enunciarse (o no) algo. Implica pensar de qué manera las subjetividades que entran en contacto se ven conmovidas/transformadas a partir de un encuentro inédito y artesanal, que para nosotros significa escuchar. En esta línea, retomaremos algunos aportes de Daniel Korinfeld (2013) para seguir pensando estas cuestiones.

El autor, desde una perspectiva psicoanalítica, aborda específicamente el concepto de subjetividad, atendiendo a una multiplicidad de aspectos que son importantes considerar:

(...) lo subjetivo como singularidad [está] atravesada por las situaciones y por la época; es decir que los acontecimientos sociales, políticos y culturales configuran a los sujetos y son configurados por ellos. Las situaciones y los acontecimientos comprenden el transitar-habitar las instituciones y la participación más o menos activa de los sujetos en cada momento de su vida. (Korinfeld, 2013: 102)

Es decir, que la subjetividad está atravesada por diversas coyunturas históricas, políticas, sociales y culturales; y, al mismo tiempo, las sociedades determinan aquello que les resulta importante (ideologías, concepciones del mundo, identidades) para la conformación de sujetos aptos para una determinada sociedad. Preguntarnos por la subjetividad, señala Korinfeld (2013), implica poner en tensión los sentidos, las significaciones y los valores éticos y morales que produce una determinada cultura, inclusive las formas (particulares) de apropiación por parte de los individuos y sus efectos prácticos.

Ahora bien, podríamos preguntarnos cómo se configura la subjetividad del alumno en la escuela y cómo la escucha repercute en tal configuración. Será la forma que adopte la relación pedagógica y sus efectos los que darán lugar, de alguna manera, a la aparición de ese Otro, un Otro que primero lo construimos como docentes, lo pensamos lo imaginamos y que, al final de cuentas, en el encuentro, el Otro irrumpe y corrompe (en un mismo movimiento) esas imágenes *imaginadas* a partir de las cuales el docente se posiciona.

Pensar la escucha como potencialidad en la constitución de los procesos subjetivos al interior de las instituciones educativas se vuelve central, dado que involucra/responsabiliza al docente en esa constitución. Debemos enfatizar en la idea de que no es solamente quien ocupa el lugar docente quien afecta e interviene dichos procesos (de arriba hacia abajo), sino que también él mismo se ve afectado por lo que en la escuela acontece. En este sentido, podríamos pensar la escucha en términos de «afectación mutua» de sujetos que se encuentran enmarcados en los límites de la institución escolar, límites que, hoy más que nunca, aparecen desdibujados. En este sentido, Korinfeld piensa la tarea educativa anclada a aspectos diversos:

La inclusión de la subjetividad del alumno, la existencia de la mutua afectación en el lazo pedagógico, la constatación de los límites de saber sobre lo subjetivo, la eficacia

simbólica del entramado socio-institucional en que se juega lo pensable, lo decible y lo sensible suponen un nuevo punto de llegada y por ende un punto de partida para pensar la tarea educativa. (Korinfeld, 2013: 110)

Otra cuestión que queremos recuperar del autor es que en la institución escolar, al igual que en otras, el sufrimiento está presente, y creemos importante preguntarnos cómo la escucha puede convertirse en una alternativa, una vía (otra) posible, de poner en palabras tal sufrimiento que aparece como inherente a la condición institucional.

¿Escuchamos de verdad en las instituciones? Escuchar implica una experiencia particular en la que quienes aparecen implicados se ven transformados en términos subjetivos. Algo cambia, por tanto ya no son los mismos que antes. Eso podría referir a lo que significa una experiencia.

La experiencia se construye, siguiendo a Korinfeld, en la trama de relaciones intersubjetivas que constituyen los espacios institucionales. Es la experiencia la que nos dice que hubo subjetivación, transformación. Nuestro objetivo es, precisamente, poder pensar la escucha en términos de experiencia al interior de la escuela. La pregunta sería: ¿qué tipo de experiencias dejamos que acontezcan (o no) en las instituciones?, ¿somos realmente promotores de estas experiencias?

### **Escuchando al Otro. Pensando espacios de confianza**

Retomando el interrogante inicial, sobre cómo promover espacios de confianza para habilitar la palabra, creemos importante pensar acerca de a qué hacemos referencia cuando hablamos de confianza. Para ello nos remitiremos a los aportes de Laurence Cornu, quien entiende que la confianza es constitutiva de la relación pedagógica, y la piensa en un doble aspecto. «La confianza no caracteriza solamente la manera a través de la cual el alumno se remite, se vincula con el adulto, sino también a aquella en la que el adulto se dirige al niño (...)» (Cornu, 1999: 19).

En este sentido, debemos preguntarnos por el lugar del adulto: ¿qué implica ser adulto?, ¿quién puede ocupar este lugar? Siguiendo a Rascovan, podríamos pensar lo adulto, en tanto sostén, como una función social encarnada por diferentes sujetos que hospedan al recién llegado. Una hospitalidad y un sostén que generan condiciones favorables para la construcción subjetiva. Reconocer lo adulto como función, expresada en la responsabilidad de atender y acompañar a ese recién llegado en la búsqueda de la autonomía. Las distancias generacionales con los adultos se resignifican y se modifican con el paso del tiempo. Sin embargo, la función de sostén sigue recayendo en el adulto, como función garante de desarrollo de procesos de subjetivación.

Siguiendo con los aportes de Cornu, la confianza se presenta usualmente como una categoría ética, relacionada con la amistad, la promesa o la fidelidad. Pero es en la perspectiva política, democrática, donde la confianza adquiere importancia. Según Cornu, la democracia consiste en

«hacer confianza», que tiene un sentido que «tener confianza no da» a los ciudadanos para que puedan ser jueces y actores de las decisiones que les conciernen. Y agrega que una educación que apunta a hacer ciudadanos debe estar particularmente atenta a la importancia de esta cuestión de la confianza. ¿Cómo generar esa confianza?, ¿cómo pensar la escucha como sitio de confianza?

Con respecto a esto, la escucha nos posibilita establecer *vínculos de confianza*, la cual es indispensable e incluso vital en el espacio de clase, ¿pero qué estamos entendiendo por vínculo? Es pertinente aquí poder esclarecer la noción de vínculo; para ello retomaremos lo expuesto por el psicólogo social Pichon Rivière (1985), para quien el vínculo resulta de un lazo social que es una relación establecida desde una mutua representación interna de un sujeto con otro. De esto resulta que el reconocimiento del sujeto se da en dialéctica entre el yo y la mirada de un otro, pero no como meras relaciones intersubjetivas. Según plantea Enrique Pichon Rivière con su concepto de vínculo, las relaciones humanas no son meras interacciones. Tiene la característica de ser una relación bidireccional, bi-corporal y tri-personal, es decir, es una estructura triangular, lo que supone que entre dos sujetos siempre hay otro; el gran otro de todo vínculo es la cultura, que interviene en la producción de las representaciones mutuas. En este sentido, podemos pensar la relación con el saber como esa terceridad que está presente en el vínculo pedagógico. De esta manera, como decíamos anteriormente, la escucha nos posibilita establecer un vínculo de confianza, pero siempre y cuando mantengamos una relación asimétrica en el vínculo pedagógico. Esto no tiene que ver con un abuso de poder, sino con el reconocimiento a una autoridad legítima reconocida por los involucrados en ese vínculo. Podemos pensar a este reconocimiento —en términos psicoanalíticos— como a un sujeto de supuesto saber. Siguiendo los planteos de Blanchard Laville, el docente tiene la responsabilidad de acompañar a los alumnos a relacionarse con el saber, y no relacionarse también es una forma de relacionarse. «En el vínculo que el docente establecerá con los alumnos para relacionarlos con el saber revelará su propia relación con el saber» (Blanchard Laville, 1995: 81). Creemos importante detenernos en la idea de *reconocimiento* del Otro, dado que sin esta sería imposible pensar espacios de confianza, espacios de escucha. Reflexionar en torno a la Otredad nos permitiría potenciar estos espacios. ¿Desde qué lugar pensamos al Otro en cuanto Otro en la educación?

Pensar la Otredad implica un posicionamiento político de quien convoca a ese Otro, un posicionamiento que inviste los mismos espacios que se abren al interior de las instituciones. Dependiendo de cómo pensemos al Otro será posible o no generar lazos de confianza.

Volviendo a los aportes de Cornu (1999), el profesor deposita confianza en el alumno y, de este modo, estos son capaces de reconocer sus propias capacidades, reforzando la confianza en sí mismos, potenciando su autonomía, estableciendo una relación con el saber. Así, el docente desde el

ejercicio del diálogo, de la escucha, de la empatía, del respeto y la comprensión del Otro, va construyendo su reconocimiento y credibilidad ante las nuevas generaciones.

Hay que pensar, entonces, a la confianza como resultado de una relación que fue posible. Una relación que se hila/deshila en lo cotidiano. Es allí donde la escucha debe estar, pero no cualquier escucha, sino una escucha atenta, arriesgada, que convoque a la transformación personal y colectiva de todos quienes forman parte de la institución escolar. Pensar la escucha como forma de hacer escuela.

### Reflexiones finales

Hemos aprendido, del campo de la salud mental, la idea de *lazo social*, el cual nos permite pensar al vínculo pedagógico en términos sociales y no como una relación entre individuos. La idea de lazo, además, nos posibilita tener en cuenta que el sujeto pedagógico que llega a las instituciones escolares, trae consigo una historia producto de relaciones sociales que han promovido o excluido, han legitimado o deslegitimado, prácticas, saberes, personas. En este sentido, la escuela, como espacio de socialización, tiene mucho por hacer —por fuera del entorno familiar y contextual de los sujetos— para poder alojar a las nuevas generaciones. Y esta es una tarea que (nos) exige estar de modo permanente a la altura de esa función. Un «estar educador», en palabras de Korinfeld, que nos permita pensarnos en esta tarea e incluir diversos niveles de análisis que den cuenta de las operaciones y de los dispositivos en la producción de subjetividades. Estar atentos a las multiplicidades de aspectos que condicionan el proceso de subjetivación en las instituciones educativas, es una responsabilidad política y subjetiva.

Con este escrito, buscamos reivindicar el valor de la escucha como práctica pedagógica, la escucha como derecho correlativo de *ser escuchado* y la escucha como posibilidad de *emergencia de un sujeto inesperado*.

(...) Estar habilitado para decir no es solamente autorizarse la palabra sino habilitar una escucha, es decir, habilitar la palabra pública exige disponer de un registro, de una superficie de inscripción en la alteridad. Sobre esta primera condición de habilitación de la palabra emergen subjetividad, alteridad, conocimiento; pero la palabra solo se habilita por la escucha de otro. (Muñoz, 2016: 4)

Consideramos que nuestra responsabilidad, como futuros educadores, es velar por una educación con perspectiva de derecho y de justicia social, promoviendo la libertad del Otro, libertad entendida en términos de autonomía, de sujetos capaces de pensar críticamente y reflexivamente sobre aquello que configura sus propias subjetividades.

Finalizamos con una cita que nos parece que sintetiza, de alguna manera, el sentido que le dimos a este escrito:

Si participamos con nuestro cuerpo y nuestros afectos y pasiones en el acto de educar, si nos afectamos cuando estamos en posición de afectar, si pensamos en la dirección y

el destino de nuestras palabras; nuestras acciones y gestos, si somos responsables de lo que seleccionamos y también de lo que olvidamos y equivocamos, ese acto se convierte en un juego que es posible jugar de un modo diferente, un juego —al que aludía Winnicott— en el sentido de la creatividad y la invención. (Korinfeld, 2013: 122)

## **Bibliografía**

CARBALLEDA, Alfredo Juan Manuel (2015). La escucha como proceso. Una perspectiva desde la intervención social. En Faraone, Silvia *et al.* (comps.) *Determinantes sociales de la salud mental en ciencias sociales. Actores, conceptualizaciones, políticas y prácticas en el marco de la Ley 26657*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Sociales-UBA.

CORNU, Laurence (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En: Frigerio Graciela *et al.* (comps.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

KORINFELD, Daniel *et al.* (2013). *Entre adolescentes y adultos en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique (1985). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

FRIGERIO, Graciela *et al.* (1994). *Las instituciones educativas: cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel Educación.

BLANCHARD LAVILLE, Claudine (1995). *Saber y relación pedagógica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

MUÑOZ, Carina (2016). Sobre la formación universitaria y la relación con el conocimiento. En: De Riso, Silvia y Mónica Jacquet (comps.). *Formación en salud mental*. Paraná: EDUNER.

**Alfredo Maturana** | Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

[alfredomaturana2931997@gmail.com](mailto:alfredomaturana2931997@gmail.com)

Estudiante avanzado del Profesorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

**Agostina Franco** | Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

[agos.franco.raffo@gmail.com](mailto:agos.franco.raffo@gmail.com)

Estudiante avanzada del Profesorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Fecha de recepción: 29 de noviembre de 2019

Fecha de aceptación: 1 de marzo de 2020