

Sentidos de una cartografía de la escucha y la oralidad en la construcción de redes tutoriales para la educación superior

John Alexander Estrada Ossa*

* Licenciado en Literatura y Lengua Castellana. Estudiante de la Maestría en Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, jhon.estradao@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-4328-9572>

Cómo citar este artículo:

Estrada Ossa, J. A. Sentidos de una cartografía de la escucha y la oralidad en la construcción de redes tutoriales para la educación superior. Cuadernos Pedagógicos, 25(35), pp. 1-14.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/353105>

Resumen

Este artículo presenta los resultados de la investigación titulada *Cartografías de la escucha y la oralidad como prácticas socioculturales en la Red de tutorías de la Universidad de Antioquia*, realizada en el marco de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en la ciudad de Medellín (Colombia). En ella se problematizan los aportes y retos de las prácticas sociales y culturales de la escucha y la oralidad en la fundamentación de redes, políticas y acciones tutoriales para el bienestar y la permanencia universitaria. Dentro del panorama de la investigación-creación, este proceso investigativo se creó a partir del método cartográfico que se gesta desde las filosofías de la diferencia, con los conceptos de rizoma y mapa de Gilles Deleuze y Félix Guattari, como una manera de crear un método que se ocupe de diferentes zonas de la vida, sin fragmentar las conexiones entre investigar y vivir. En esta línea de sentido, el artículo parte de algunas territorializaciones teóricas, educativas y literarias instauradas en las prácticas de lenguaje, para abordar las relaciones de la escucha y la narración con la acogida del otro; la presencia de los cuerpos en la acción tutorial; la pregunta por una didáctica y una pedagogía de los cuidados; y la construcción de territorios existenciales. Lo anterior, nos permitió situar algunos sentidos de la escucha y la oralidad como construcciones singulares y particulares de cada cuerpo, así como la formación de redes de escucha para atender a las acciones y propuestas tutoriales de la educación superior.

Palabras Clave

Escucha, oralidad, cartografía, redes tutoriales, arte.

Meanings of a Listening and Orality Cartography in the Construction of Tutorial Networks for Higher Education

Abstract

This article presents the results of the research entitled *Listening and Orality Cartographies as Sociocultural Practices in the Tutoring Network of the University of Antioquia*, carried out in the framework of the Degree in Literature and Spanish Language of the University of Antioquia's Faculty of Education in Medellín (Colombia). It problematizes the contributions and challenges of the social and cultural practices of listening and orality in the foundation of networks, policies and tutorial actions for university well-being and permanence. Within the panorama of Research-Creation, this investigative process was created from the cartographic method that is developed from the Philosophies of Difference, with the concepts of Rhizome and Map of Gilles Deleuze and Félix Guattari, to create a method that deals with different moments of life without fragmenting the connections between research and living. Considering this, the article emerges from some theoretical, educational and literary territorializations established in language practices to address the relationships of listening and narration by welcoming the other; the bodies' presence in the tutorial action; the question for a didactics and a pedagogy of care; and the construction of existential territories. This allowed us to place some senses of listening and orality as unique and particular constructions of each body, as well as the formation of listening networks to attend the actions and tutorial proposals of higher education.

Keywords

Listening, orality, cartography, tutorial networks, art.

Introducción

En la cotidianidad de los pasillos universitarios suelen resonar, con frecuencia, mensajes referentes a las denominadas materias de relleno. En diferentes unidades académicas cuyo enfoque no está dado por las prácticas de lenguaje —escritura, oralidad, habla y escucha— o por las humanidades, es común que dichos contenidos o campos del saber sean nombrados como relleno por una parte del estudiantado. El relleno en la educación universitaria estaría asociado a la idea de inutilidad. En este caso, la utilidad no está determinada por los procesos formativos y las relaciones de los cuerpos con el conocimiento, sino por su aplicabilidad en el exterior, es decir, en los mercados laborales.

Es útil lo aplicable, trasladable y transferible, de allí la creación de algunas lógicas y dinámicas que hacen que los espacios de la educación dejen de ser los escenarios donde se piensan y se construyen mundos posibles, y se conviertan en las instituciones que preparan para el trabajo, la producción y la supervivencia en el mundo acelerado de nuestra época (Brailovsky, 2019).

Ante los paralelos establecidos entre esos saberes asociados al relleno y a la inutilidad, y otros que carecen de tal representación, nos remitimos a lo que podríamos denominar como una fragmentación del saber. Lo que es considerado como no útil, que vendría dado por la otredad, lo diferente y lo aparentemente lejano, dejan de tener un sentido dentro de la formación académica y personal. En otras palabras, permea la ausencia de atención hacia la educación otra y hacia diferentes referentes del mundo. Esa atención, en términos de Masschelein (2006) implica habitar el presente, modificarlo o ser modificados por él. La atención en educación, entonces, estaría relacionada con la inclusión de procesos académicos, formativos e investigativos en movimiento, cambiantes y con apertura hacia esa variedad de voces y discursos que confluyen en los territorios.

La atención implica la creación de cuerpos de la educación en devenir, en contraposición a los cuerpos territorializados, entendiendo la territorialización como una serie de experiencias o acciones que se vuelven un paisaje gris, en el sentido que se tornan ciudades grises a las que alude el libro *Momo*:

Allí se alzaban en infinitas hileras altísimos bloques de pisos que se parecían entre sí como dos gotas de agua. Y como todas las casas eran iguales, las calles, por supuesto, también eran iguales. Y esas calles uniformes crecían y crecían, y se extendían ya en línea recta hasta el horizonte... ¡Un desierto organizado! Porque aquí todo estaba calculado y planificado con exactitud, cada centímetro y cada instante. (Ende, 2015, p. 86)

La experiencia universitaria está territorializando algunos discursos de desatención y des/escucha frente a los saberes otros, formando desiertos organizados a partir de las lógicas de lo útil. De acuerdo con el panorama anterior, y las preguntas respecto a cuáles son los sentidos y los efectos de la formación

humanística y de algunas prácticas socioculturales del lenguaje en los procesos escolares y extraescolares de la formación universitaria, nace la investigación titulada *Cartografías de la escucha y la oralidad como prácticas socioculturales en la Red de tutorías de la Universidad de Antioquia*, a partir de la cual se deriva el presente artículo. Dicha investigación hace parte de la línea de investigación denominada *Líneas de sentido: lectura, escritura y oralidad como ficciografías posibles*, perteneciente a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

El propósito principal de la investigación fue explorar cartográficamente los sentidos de la escucha del otro y de lo otro, en la cotidianidad de la Red de tutorías de la Universidad de Antioquia. Para ello, se trabajó de la mano con el método cartográfico propio de las filosofías de la diferencia, desde los conceptos de rizoma y mapa de Gilles Deleuze y Félix Guattari. Este método permitió un trabajo de investigación-creación, a propósito de algunas líneas de sentido de las prácticas orales y de escucha en la configuración de una Red de tutorías universitaria y los sentidos del arte en la construcción de territorios.

Prácticas de lenguaje: entre el pensamiento y la repetición

Dentro del ámbito del lenguaje, las prácticas de escucha y oralidad que acontecen los espacios cotidianos o formativos también se territorializan. Ya lo narra Niño (2004) en su cuento *El caballo*: “Mi caballo es rojo, azul o violeta. Es naranja, blanco o verde limón. Depende del paso del sol. Posee unos ojos color melón. Y una cola larga que termina en flor.

-Tiene cero en dibujo” (p. 21).

Hay una reducción de las prácticas del lenguaje y, específicamente, de las prácticas orales, hacia lo literal, lo correcto e incorrecto. Si bien consideramos que la educación también apuesta por un uso consciente y apropiado del lenguaje de acuerdo con regularizaciones lingüísticas, es primordial entender que la oralidad y la escucha tienen un enfoque social, que su inmersión en la cultura se conecta con asuntos de identidad y afecciones, y si, por el contrario, las reducimos a un asunto sistemático propio del paralelo entre lo acertado y lo erróneo, nos estaríamos sumergiendo en el riesgo de evadir los procesos de pensamiento, los procesos sensibles y sensitivos de la palabra, encaminándonos a una decadencia del analfabetismo:

La decadencia del analfabetismo es la decadencia de la cultura espiritual cuando la cultura literal la persigue y destruye. Todos los valores espirituales quiebran si la letra o las letras muertas sustituyen a la palabra, que sólo expresa voces vivas. El valor espiritual de un pueblo está en razón inversa de la disminución de su analfabetismo pensante y parlante. Perseguir el analfabetismo es perseguir rastaramente al pensamiento: perseguirlo por su rastro, lumínicamente poético, en la palabra. Las consecuencias literales de esta persecución son la muerte del pensamiento: y un pueblo, como un hombre, no existe más que cuando piensa, que es cuando cree, lo mismo que el niño: cuando

cree que juega. Todo el que se sale del juego poético de pensar está perdido, irremediablemente perdido; porque deja la verdad de la vida, que es la única vida de verdad, la de la fe, la de la poesía, por la mentira de la muerte (Bergamín, 2000, p. 12).

La palabra, en el sentido de José Bergamín, decae en el analfabetismo cuando lo literal no permite la relación de hombres y mujeres con el pensamiento, con el juego, con la poesía. La palabra decae en el analfabetismo cuando en ambientes escolares o no convencionales se crean fronteras entre los saberes otros y los procesos formativos singulares.

Respecto a dicho ámbito de lo oral, Gutiérrez y Rosas de Martínez (2008) plantean que, si bien en la política curricular colombiana se manifiesta como una meta lograr la competencia comunicativa de los estudiantes en los diferentes niveles de escolaridad a través de las habilidades básicas de habla, escucha, lectura y escritura, tanto las investigaciones como las orientaciones pedagógicas han demostrado que se privilegia la lectura y la escritura por encima de la oralidad y la escucha. Estas autoras también expresan que dicho suceso podría explicar la poca atención que se presta a la enseñanza y al aprendizaje de la lengua oral de niños, niñas, jóvenes y adultos, y su incidencia en el hecho de que la mayor parte de la población espera que hablen por ella en diferentes contextos, asunto que se teje con la problemática de la instauración de la voz del más fuerte como la portadora de hechos y realidades, desconociendo así otras miradas, voces y experiencias de vida.

En este sentido, si bien las cuatro habilidades comunicativas básicas, que preferimos nombrar y experimentar como prácticas socioculturales, aparecen en políticas curriculares vigentes en Colombia, encontramos que en los contextos escolares se privilegia la lectura y la escritura por encima de la oralidad y la escucha. Ante esto, podríamos concluir que el habla y la escucha, por considerarse como hechos naturales y orgánicos en la humanidad, se suelen ausentar de los trayectos investigativos y didácticos, en última instancia, se alejan de los procesos de pensamiento, lo que contribuye a que como comunidad socioeducativa constantemente estemos decayendo hacia el analfabetismo de la palabra.

Aquí, aludimos a la necesidad de desterritorializar algunas maneras de nombrar y de hacer con el lenguaje. A partir del enfoque sociocultural, experimentamos la lectura, escritura, oralidad y escucha ya no como habilidades sino como prácticas, precisamente porque atienden a una interacción de hombres y mujeres con el mundo, a propósito de posiciones y construcciones políticas, estéticas y cartográficas que construimos a lo largo de la vida y que hacen parte de un contexto histórico, cultural y social específico.

Recapitulando lo anterior, las problemáticas referentes a una decadencia de la palabra oral, las inutilidades del saber y el estado de las prácticas de escucha y oralidad en las políticas curriculares fueron pensadas desde esta investigación en un escenario de formación universitario. Para el caso de la Universidad de Antioquia, a

propósito de la ya evidente fragmentación del saber que rodea diferentes escenarios universitarios, se construye la denominada Red de tutorías, con la intención de entablar el encuentro, el aprendizaje, el trabajo colaborativo y la conversación desde la diversidad universitaria, para apostarle al interés colectivo del bienestar y la permanencia.

Dentro de la Universidad de Antioquia, cada unidad académica tiene respectivas formas de acompañamiento para sus estudiantes, siendo las tutorías una de las figuras clave de este proceso. Pensando en el acompañamiento en la educación superior como un derecho para toda la comunidad educativa, en el segundo semestre del año 2019 surge la Red de tutorías, a partir de una iniciativa tejida desde la Vicerrectoría de Docencia y Permanencia Universitaria, como un escenario que permitiera la comunicación y los vínculos entre toda la universidad para hablar, compartir experiencias tutoriales y de acompañamiento. A través de esta propuesta de unificación tutorial, se ha buscado el establecimiento de vínculos de apoyo para las acciones pedagógicas, además de posibilitar la construcción de políticas institucionales que puedan aportar a una reducción en la deserción universitaria y problematizar la pregunta sobre cómo potenciar el bienestar en el campus universitario.

En dicho espacio se presenta una participación de la comunidad universitaria en general —profesores, estudiantes, administrativos, coordinaciones de bienestar universitario, egresados, entre otros—, y nace como un espacio moviente, en términos de que se construye a partir del caminar en encuentros —Reuniones generales, Rutas de formación y nodos de investigación— mediados por la escucha y la atención hacia el otro en territorios físicos, virtuales y de otras índoles.

Mapeando voces y sonidos o sobre la construcción de un método de investigación

Uno de los asuntos que las líneas de investigación post-cualitativas han problematizado tiene que ver con la nula o la poca relación que algunas metodologías de investigación tienen con la vida misma del ser humano, a propósito de la relación entre investigar-vivir. En los procesos investigativos se crean unas relaciones entre cuerpos y objetos que generan unas maneras de habitar y unos efectos sobre el investigador y su proceso investigativo. En este sentido, la presente investigación no habla de metodología sino de método, y propone el método cartográfico instaurado en el marco de las filosofías de la diferencia, desde los conceptos de rizoma y mapa de Gilles Deleuze y Félix Guattari, como el eje desde el cual se mueve la investigación y sus acciones.

A propósito del concepto de método, si éste obedece únicamente al conocimiento objetivo se convierte en un instrumento lógico, sin embargo, el pensamiento no siempre sigue una lógica formal o de otro tipo, y en este sentido, daría resultado únicamente un método que se mueva desde la vida, un método que

surja desde el *Incipit vita nova total*, es decir, que active y se ocupe de todas las zonas de la vida (Zambrano, 2018).

Tanto la vida como el método funcionan a manera de invención y reinención, porque ambos se experimentan a partir de una serie de movimientos cambiantes y de un afectar o verse afectado por los objetos. Por tanto, al hablar de método no lo entendemos como un camino estructurado, en términos de una metodología fundamentada en una serie de pasos a seguir o aplicar, sino a la idea nómada de una construcción que se hace en el trasegar investigativo. Una idea que, además, se movilizó tanto teórica como prácticamente desde el concepto de desterritorialización (Deleuze y Guattari, 2002). Podemos situar en la acción pedagógica no el hecho de ver nuevas cosas, sino el ver situaciones y movimientos que ya están ocurriendo en los contextos, pero que naturalizamos, excluyendo de la posibilidad de escucharlos, verlos y sentirlos.

Gallo y Martínez (2015) referencian la cartografía como una investigación de tipo rizomática en la cual hay una interrupción en los procesos lineales de análisis y se opta por trabajos que toman formas diversas de acuerdo con sus conexiones y multiplicidades. A partir de sus planteamientos, hay un principio de conexión que fortalece las relaciones puesto que un concepto se puede conectar con otro y los eslabones se conectan con distintas formas de codificación, compuestos de líneas y de dimensiones que van cambiando la naturaleza en cuanto las conexiones aumentan.

En síntesis, la cartografía como un método implica una relación con la vida, unas preguntas sobre cómo se construye o se deconstruye el investigador y por lo que aprende y desaprende en la investigación. El método es acorde con los diferentes sucesos que nos acontecen en la vida, de allí que sea una construcción propia y particular de cada investigador, porque los mapas del cómo procede el investigador son los mapas de cómo procede la vida. La investigación de tipo rizomático permite las conexiones y multiplicidades con lo otro, lo extraño y diferente, que suele llamarse o asociarse al relleno y la inutilidad en variados contextos. Los mapas que se construyen, por tanto, no son permanentes, son alterables, y es por esta razón que hay una relación directa del método cartográfico con el arte, la literatura, la naturaleza y con maneras de expresión que hablan desde sus propios lenguajes.

Devenires corporales en la práctica tutorial

Para iniciar, debemos recalcar que preferimos hablar de acompañamiento universitario en lugar de estudiantil, precisamente porque cualquier miembro de la comunidad universitaria tiene el derecho o podría tener la necesidad de acceder a diferentes servicios y procesos de acompañamiento. De acuerdo con lo anterior, cuando se piensa en el acompañamiento universitario suele hacerse un énfasis en diferentes propuestas desde el ámbito académico, en cuanto a cursos y temas específicos, sin embargo, hay diferentes etapas dentro de la vida escolar que determinan condiciones de favorabilidad o de presión para permanecer o no en los

programas, y en algunos casos son factores opuestos o alternos al ámbito académico.

En este sentido, cabría preguntarse por qué la mayoría de las herramientas de acompañamiento no contemplan diversas posibilidades y dificultades en torno a la deserción y al bienestar educativo. Entendemos que, en los procesos formativos hay asuntos que se tornan indispensables y otros que se convierten en olvidados. Uno de estos casos son las metas educativas; el lograr objetivos específicos puede sobreponerse a aquellos elementos sensibles, sensitivos y corporales. De esta manera, comprendemos que hay unos saberes que se privilegian frente a otros que llaman a la contemplación y a la necesidad de relacionamiento con el espacio.

En estos términos, durante el desarrollo de la investigación, el proceso de la escucha permitió la desnaturalización, y a su vez la ampliación, de los momentos institucionales en los que se debería acompañar a los estudiantes. Este hecho se presenta en la necesidad de atender diversos momentos de la vida estudiantil, tales como el ingreso, el proceso de admisión, la articulación a una nueva cultura, los estados psicológicos de los estudiantes y otros más que surgen de la escucha atenta en los espacios tutoriales. Estos asuntos también determinan considerablemente en el rendimiento académico y la permanencia, entendiendo esta última no simplemente como un quedarse en un campus universitario, sino permanecer allí con unas condiciones de acomodo y favorabilidad.

Desde la educación y las prácticas tutoriales podemos creer que el otro es una persona ciega que cumple la función de ser guiada y conducida. Esto se genera cuando encasillamos las prácticas tutoriales únicamente al hecho de brindar información de un tema específico, que lleva a sobreentender que el otro está ahí para hacer actividades definidas y obtener logros concretos en tiempos determinados, pero dejamos su corporalidad, su habla, sus diversos intereses y su posibilidad propia de creación. Hablamos de los sentires que se evaden, de las territorializaciones productivas. En consecuencia, producimos ciegos desde la educación y el lenguaje siempre que los objetivos escolares y universitarios forjados en tiempos específicos sobresalen sobre el sentir de los cuerpos y el despliegue de sus sensibilidades. De allí que se hable de analfabetismo como ese estado imaginativo, alegre y curioso de la humanidad, que decae cuando lo literal mata la interacción, cuando las palabras matan al espíritu (Bergamín, 2000). Los cuerpos tienen miedo de ser cuerpos debido a estructuras y discursos de poder que han buscado constantemente su des-corporalización. Son cuerpos que se potencian desde todos los ámbitos de la vida y que, dada singularidad, no podrían existir generalizaciones formativas y aceleradas frente a sus necesidades en los espacios tutoriales.

Escucha, deseo y acogida del otro

En la creación de un proceso de unificación tutorial hablamos indudablemente del deseo de construir en educación, al posibilitar que el encuentro y la palabra tejan

deseos de aportar a la reducción de cifras desesperanzadoras de abandono estudiantil y creación de políticas que beneficien a las próximas generaciones educativas. Irrumpiendo el pensamiento tradicional que ubica el hablar en el profesor/tutor y el escuchar en el estudiante/tutorado, la práctica demuestra que necesitamos espacios de escucha, diálogo y encuentro entre profesores y tutores. Acogemos y apoyemos a otros, pero también nos acogemos y apoyamos entre nosotros.

¿Y qué es acoger al otro dentro de un espacio tutorial? A propósito de las prácticas del lenguaje, éstas siempre tienen esa función social de poder aportar en la formación de sujetos que piensen, hablen y entiendan las condiciones en las que son oprimidos o invisibilizados. Desde este panorama que nos relaciona con una educación política, decimos que acogemos al otro cuando le brindamos nuestra escucha y nuestro recibimiento, aún en momentos extraescolares y bajo problemáticas sociales difíciles o dolorosas:

Yo quería decir una cosa porque dos personas llamaron y dijeron, ¿por qué las tutorías ahora, si posiblemente entremos a paro? Hay un estudio que hace Argentina, hace poco, de media, donde les preguntan a los adolescentes, a los jóvenes, qué necesitan o qué esperan de los maestros, y dicen “ya ni esperamos que sepan, porque hay muchas maneras de saber y de aprender, esperamos que estén ahí para nosotros”. Estar ahí, que uno se los tope, que uno los encuentre, que pueda hablar con ellos. Miren que estos días que estamos digamos en una anormalidad en el trabajo regular de los semestres, muchos no vienen, y los estudiantes vienen y merodean, buscan... ¿están buscando a quién?, no cierto, entonces, estos muchachos que están perdidos siempre buscan ayuda, buscan quién, dónde hay un otro que pueda responder a su conversación. (Profesora participante, 01 de noviembre de 2019, I Ruta de formación entre pares, Red de tutorías de la Universidad de Antioquia).

Ser maestros o tutores implica la acogida del otro a través de la escucha atenta y la disposición, por ejemplo, en períodos de anormalidad académica o paro en los contextos latinoamericanos. Asimismo, podemos resaltar que la acogida y la escucha vienen dadas por el reconocimiento del otro como sujeto crítico y pensante. Recordemos que se nombra el maestro ignorante cuando éste quiere imponer su inteligencia por encima de la de los demás (Rancière, 2007). De allí que hablemos de la validez del otro y su saber como maneras de desterritorializar los roles estructurales en los procesos de acompañamiento.

Por otro lado, en las prácticas tutoriales se crean algunos enlaces sensibles en la relación docente/tutor-estudiante, puesto que, a pesar de que hay otros profesionales o espacios destinados a atender a las personas en momentos de dificultad personal, los y las estudiantes siguen buscando la presencia del maestro, lo que ubica la acogida y el deseo en las líneas de la transformación social, personal y la construcción de educaciones formativas.

Teniendo en cuenta que se puede denominar deseo a todas aquellas formas de voluntad de crear, de querer, de sentir, de vivir, de inventar otra sociedad y otra percepción del mundo, el deseo abre siempre las posibilidades de montaje y creatividad, por tanto, el deseo no será nunca una energía indiferenciada o una función de desorden, sino que es siempre el modo de producir o de construir algo (Guattari y Rolnik, 2006).

La educación necesita del deseo para poder inventar otras prácticas, otros mundos, otras sociedades. Es el deseo el que abre las posibilidades de construcción, esto pensado en relación con una educación mediada por la escucha que se torne analfabeta con el concepto de Bergamín, es decir, que no subyugue los sentidos corporales del homo ludens en las naturalizaciones de la práctica tutorial. Cuando situamos el cuerpo en medio de la pregunta por la permanencia, comprendemos que las acciones desde lo educativo deberían enmarcarse a partir del concepto de cuidado. En este sentido, la construcción de redes tutoriales para la educación superior debería partir de la didáctica del cuidado y la pedagogía de los cuidados, como centro de reflexión personal y construcción de propuestas educativas.

Reflexiones finales: redes de escucha y narración en la práctica tutorial

Respecto a las diferencias entre la escucha y la acogida del maestro o tutor y la de otros profesionales desde el ámbito terapéutico, clínico o psicológico, debemos aclarar que la figura del tutor no es la del psicólogo ni tampoco una asociada a la heroicidad en los ámbitos de enfermedad, pobreza y desesperación, pero que la apertura en los espacios escolares y extraescolares sí permite entender qué le sucede al otro y mostrarle otras alternativas de solución de problemas, por ejemplo, a partir de diferentes áreas y estamentos de la universidad o la ciudad. De allí, que nuestras lecturas deban ser no solo de la palabra, sino también del mundo y de nuestros contextos.

El no-esperar se convierte en otro elemento constitutivo de las tutorías, situando lo que podríamos nombrar como una escucha desinteresada, es decir, una escucha que permita el sentido pedagógico de conocer y comprender cuándo los estudiantes necesitan algún servicio o tienen una necesidad especial, en lugar de naturalizar que solamente van a buscar un contenido o una respuesta específica y académica. Y es en estos términos donde se puede destacar la necesidad de la tutoría socio-pedagógica, a propósito de la formación integral de las personas. Esta es una tutoría que se encarga de atender otras zonas de la vida que se llenan de preocupaciones y que afectan la salud física y emocional de la comunidad universitaria. En este sentido, ofrecer un programa de tutorías que se encargue de otras zonas de la vida, y que en las tutorías académicas haya también una disposición para atender casos particulares que alteran las planeaciones iniciales, da una línea de apertura hacia una escucha que atraviesa los cuerpos y construye posibilidades para un bienestar universitario.

Las experiencias anteriores se asocian incluso a la problematización misma del concepto de permanencia, cuando algunos casos permiten comprender que, de acuerdo con intereses particulares o factores sociales específicos, es preferible el abandono o el cambio en el proyecto de vida, a la idea inamovible de permanencia universitaria:

Hubo un muchacho que nos dijo, incluso, que además era muy particular, era un muchacho que era tutor de básicas de los más apetecidos, pero tenía una materia coco con la que no podía más adelante. Y él nos pidió el favor que, si podíamos hablar con los papás, y citamos los papás, hablamos con el... no vino el papá, vino la mamá para tratar de que ella pudiera entender por qué el hecho de que él se fuera era positivo. Y ese muchacho lloraba, “no saben cuánto les agradezco que mi mamá hubiera entendido por qué yo me tenía que ir”. (Profesor participante, 01 de noviembre de 2019, I Ruta de formación entre pares, Red de Tutorías de la Universidad de Antioquia).

Desde allí se destaca la constante reconfiguración de los conceptos asociados al bienestar universitario y las posibilidades de la escucha para la formación y la práctica tutorial.

Momo escuchaba a todos: a perros y gatos, a grillos y ranas, incluso a la lluvia y al viento en los árboles. Y todos le hablaban en su propia lengua. Algunas noches, cuando ya se habían ido a sus casas todos sus amigos, se quedaba sola en el gran círculo de piedra del viejo teatro sobre el que se alzaba la gran cúpula estrellada del cielo y escuchaba el enorme silencio. Entonces, le parecía que estaba en el centro de una gran oreja, que escuchaba el universo de estrellas. Y también que oía una música callada, pero aun así muy impresionante, que le llegaba muy adentro, del alma. En esas noches solía soñar con cosas especialmente hermosas. Y quien ahora siga creyendo que el escuchar no tiene nada de especial, que pruebe, a ver si sabe hacerlo tan bien. (Ende, 2015, p. 14)

El personaje de Momo nos permite concluir que más allá de ser una característica orgánica y natural en el hombre, el proceso de la escucha es una construcción singular mediada por la atención. Momo escucha la naturaleza y el universo porque histórica y cosmológicamente estamos conectados con los micro y los macro-mundos: diferentes componentes de nuestros cuerpos se formaron en el interior de las estrellas y cuando miramos al cielo creamos o encontramos formas, como el caso de las constelaciones, para quienes su riqueza no está en cada estrella o cada punto luminoso, sino en la multiplicidad de formas que existen entre estas cuando tendemos líneas para unirlos, de acuerdo con nuestros deseos y sentires, que son líneas que finalmente se entretajan con nuestra existencia y nuestros propios universos.

Por ello, preguntarse por el universo es preguntarnos por nosotros en el universo; y escuchar algo en su propia lengua, más que referirse a entender el español, inglés o francés, aludiría al lenguaje, la palabra y la narración como

elementos constitutivos de las identidades de las personas. De acuerdo con González (2009) el lenguaje no es algo que tenemos, el lenguaje es lo que somos, pensamos y sentimos. La riqueza de recursos como el tono, el ritmo, las expresiones del rostro, los movimientos, los sonidos y silencios cumplen la función de advertir sobre las sensaciones que atraviesan un cuerpo cuando se narra. Por eso, hablar de atender por una oralidad es atender a la experiencia, y esto no es otra cosa que la necesidad de crear un lenguaje para la experiencia singular, una experiencia que está conectada con la pasión, en el sentido que implica atención, escucha, disposición y sensibilidad, lo que demuestra, además, que no hay sujetos anteriores al lenguaje, sino que somos sujetos cuando hablamos (Bárcena et al., 2006; González, 2009).

Desde esta perspectiva, la escucha y la narración como elementos constitutivos de los cuerpos acontecen de manera rizomática. A diario nos encontramos rodeados de sonidos de todo tipo: el canto de un pájaro, las voces en el pasillo, los gritos, las clases, las máquinas. La pregunta es, ¿qué hacemos con esos sonidos, voces y silencios que a diario escuchamos? Podemos iniciar diciendo que la atención o desatención que prestamos hacia algo, reafirman el hecho de que la escucha sea un proceso que se construye de manera singular, superando su nivel orgánico. Además, los sonidos a los que cada persona presta atención tienen unas influencias y unas afecciones sobre las relaciones cuerpo, objeto y mundo.

En este sentido, podemos decir que dentro de las redes tutoriales se construye una escucha en red, y que se narra no solamente para que los otros conozcan nuestras experiencias de vida o porque establecen relaciones con los temas abordados; narramos para construir otros caminos posibles, para hacer aportes o problematizaciones distintas, para desterritorializar el propio ser. El yo se desenvuelve como una construcción narrativa donde una persona decide verse no con las intenciones de reafirmar una identidad estática, sino para poder verse de manera distinta e incluso para no verse a sí misma (Ortiz, 2011). La narración, entonces, permite mirarnos en un espejo que causa la deformación de las imágenes, recreándonos, alterando las convenciones de lo que somos para construir otras identidades. La narración permite siempre la creación de cuerpos en devenir.

La narración, tanto en la configuración de redes tutoriales como de otros procesos cotidianos, hace que constantemente creamos unos espacios que no son solamente físicos o virtuales, sino también existenciales. Por consiguiente, a partir de las construcciones singulares que hacemos de los sonidos a los que atendemos, vamos construyendo territorios existenciales:

El sonido no está menos hecho de remisiones: él se propaga en el espacio donde retumba todo al retumbar “en mí”, como se dice (volveremos sobre este “adentro” del sujeto, no volveremos sino a eso). Resuena en el espacio exterior o interior, es decir que vuelve a emitirse propiamente “sonando”, lo cual ya es “resonar” si acaso no es otra cosa que relacionarse consigo mismo. Sonar es vibrar en sí o vibrar consigo: no es únicamente, para el cuerpo sonoro, emitir un sonido, sino que lisa y llanamente es extenderse, conducirse y resolverse por

completo en vibraciones que al mismo tiempo lo relacionan consigo mismo y lo ponen fuera de sí. (Nancy, 2002, p. 8).

Nos remitimos al espacio existencial cuando los sonidos crean remisiones, cuando los sonidos que suenan en el espacio resuenan en nosotros, vuelven a sonar en el interior, generando vibraciones. Las prácticas del lenguaje se configuran a partir del resonar de otros sonidos en diferentes espacios que visitamos y construimos. Por eso, dice María Zambrano (2018) que no tener profesor es no tener a quien preguntar, pero, más que eso, es no tener ante quien preguntarse. Es decir, la figura del maestro se torna en un cuerpo ante el cual leemos el mundo y nos leemos a nosotros mismos, porque, además, cuando hablamos de lo existencial no nos referimos únicamente al dentro de mí, sino también a esas conexiones rizomáticas que nos permiten construir devenires e identidades a partir de los sonidos que nos acontecen.

Notas

1. Artículo derivado del proyecto de investigación: *Cartografías de la escucha y la oralidad como prácticas socioculturales en la Red de tutorías de la Universidad de Antioquia*.

Referencias bibliográficas

- Bárcena, F., Larrosa, J. y Mélich, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*, 40(1), 233-259.
http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_40-1_11
- Bergamín, J. (2000). *La decadencia del analfabetismo. La importancia del demonio*. Ediciones Siruela.
- Brailovsky, D. (2019). *Pedagogía (entre paréntesis)*. Novedades Educativas.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Pretextos.
https://www.medicinayarte.com/img/deleuze_mil_mesetas_capitalismo_esquizofrenia_deleuze_guattari.pdf
- Ende, M. (2015). *Momo*. Ediciones Santillana S.A.
- Estrada, J. (2020). *Cartografías de la escucha y la oralidad como prácticas socioculturales en la Red de tutorías de la Universidad de Antioquia*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia.
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/17805>
- Gallo, L. y Martínez, L. (2015). Líneas pedagógicas para una educación corporal. *Cadernos de pesquisa* 45(157), 612-629.
<http://dx.doi.org/10.1590/198053143215>

- González, T. (2009). Aproximación a la problemática de la enunciación, el lugar del sujeto en el texto artístico. *ZER – Revista de Estudios de Comunicación*, 14(27), 149-163. <https://ojs.ehu.eus/index.php/Zer/article/view/2404/2166>
- Ortiz, M. N. (2011). La narración: puerta y espejo de la formación investigativa de maestros/as. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), 133-144. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/14027>
- Gutiérrez, Y. y Rosas de Martínez, A. (2008). El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes. *Infancias, Imágenes*, 7(1), 24-29. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/4509>
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Traficantes de sueños. <https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Micropol%c3%adtica-TdS.pdf>
- Masschelein, J. (2006). E-ducuar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. En I. Dussel y D. Gutiérrez. (Eds.). *Educuar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 295-311). Manantial. https://mediostamayo.files.wordpress.com/2016/09/dussel_educuar-la-mirada.pdf
- Nancy, J. (2002). *A la escucha*. Éditions Galilée.
- Niño, J. A. (2004). El caballo. En Fundación Secretos para contar. (Ed.). *Lecturas para todos los días. Antología* (pp. 20-21). Secretos para contar. <https://www.secretosparacontar.org/es/nuestra-bibliotecas/los-libros/lecturas-para-todos-los-dias>
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal.
- Red de Tutorías de la Universidad de Antioquia. (2019). *Transcripción 1° Encuentro I Ruta de formación entre pares*. [Manuscrito no publicado]. Universidad de Antioquia.
- Zambrano, M. (2018). *Obras completas IV. Tomo I*. Galaxia Gutenberg, S.L.