



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**CARTOGRAFÍAS DE LA ESCUCHA Y LA  
ORALIDAD COMO PRÁCTICAS  
SOCIOCULTURALES EN LA RED DE TUTORÍAS DE  
LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

Autor(es)

John Alexánder Estrada Ossa

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes

Medellín, Colombia

2020



Cartografías de la escucha y la oralidad como prácticas socioculturales en la Red de tutorías  
de la Universidad de Antioquia

**John Alexander Estrada Ossa**

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de  
**Licenciado en Literatura y Lengua castellana**

Asesora:

**Leidy Yaneth Vásquez Ramírez**

Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes  
Medellín, Colombia  
2020

## Dedicatoria



*Ilustración 1. Collage Figuras en el cielo nocturno.  
(Fuente: elaboración propia con base en Casey Good (2020)., De Saint-Exúpery (1997)., Ende (2015).)*

Dedicado a aquellos personajes, sueños y ficciones que vi en las estrellas,  
mientras caminaba por esta investigación.

## **Agradecimientos**

Por tantos sueños interrumpidos para levantarse en las madrugadas a preparar el desayuno y el almuerzo a su hijo y darle un beso antes de ir a la universidad. Por tu infinito amor, acompañamiento y sacrificio, gracias **Isabel Ossa**, gracias a ti mamá.

Por las incontables gotas de sudor que han caído de tu frente realizando tantos trabajos en el campo, con el deseo de ayudar y ver crecer a su hijo. Por tu afectuoso apoyo, gracias **Libardo Estrada**, gracias a ti papá.

Por haber alegrado mi existencia desde que llegaste a este mundo, por la ayuda y la motivación que constantemente me das. Por estar presente en cada momento de mi existencia y de mis logros, gracias **Andrés Stiven Estrada**, gracias a ti hermano.

Por tus incalculables momentos de ayuda y compañía en mis andares, por tu ánimo y tus abrazos en tantos puertos. Por el incontable e invaluable tiempo que me brindas. Por estar aquí, gracias **Andrés Ruiz Cossio**, gracias a ti mi gran amigo.

Por la invitación y la confianza depositada en mí al permitirme hacer parte de la Red de tutorías de la UdeA. Por su permanente escucha, atención, preocupación por mi bienestar académico, personal, y su bonito interés por la educación y la permanencia en la Universidad de Antioquia, gracias a mi profesora cooperadora, gracias **Colombia Hernández Enríquez**.

Por invitarnos a caminar por los territorios, a experimentar más que a encontrar, a sentir y a crear. Por hablarnos desde su voz y desde su existencia. Por abrirnos las posibilidades de vida rizomática, gracias a mi profesora de práctica pedagógica y trabajo de grado, gracias **Leidy Vásquez Ramírez**.

Por hacer parte conmigo de esta aventura y acompañarnos en los logros, pero también en los abismos, las dudas y los temores de la investigación. Gracias a mis compañeros viajeros de la línea, gracias **Luis Alberto Yepes, Manuela Cruz y Karol López**.

Gracias también a otros profesores y profesoras que durante mi pregrado han movilizado mi pensamiento y mi sentir hacia la vida y la formación. Por cada espacio, por cada palabra y por tan bonita labor, gracias a **Claudia Fernanda Vásquez, Teresita Opina Álvarez, Leandro Garzón Agudelo, Gustavo Adolfo Bedoya y Paola Andrea Fonnegra**.

## Tabla de contenido

<b>Resumen</b> .....	7
<b>Introducción a los ruidos imperceptibles</b> .....	9
<b>Capítulo I: Sonidos iniciales</b> .....	11
Devenir maestro .....	12
Problematizando los sonidos grises en la educación .....	22
Pregunta de investigación y propósitos .....	32
Referencias bibliográficas Capítulo I .....	33
<b>Capítulo II: Hilando una investigación con otros sonidos</b> .....	34
Caminando con la investigación cartográfica .....	35
La red de tutorías de la Universidad de Antioquia: Un tejido de voces y oídos .....	41
La escucha y la oralidad como prácticas socioculturales .....	50
Referencias bibliográficas capítulo II .....	59
<b>Capítulo III: Mapear voces y sonidos: Construcción de un método de investigación</b> .	61
Mapeando sonidos .....	62
Construcción de sonografías en educación .....	71
<b>I. Voz a voz: el devenir de unas escuchas singulares con tres mujeres</b> .....	73
<b>II. La Momoescucha</b> .....	78
<b>III. Habitar los espacios: escuchar entre paredes de vidas</b> .....	79
Registros de creación: epistolario artístico – narrativo .....	81
Referencias bibliográficas capítulo III .....	88
<b>Capítulo IV: Sonografías de cuerpos y palabras</b> .....	90
I. Sonografía de los sentidos corpóreos .....	91
II. Sonografía de cuerpos que se narran .....	96
III. Sonografía de los espacios .....	102
IV. Sonografía de los relojes orales .....	109
V. Sonografía de cuerpos audibles .....	116
Reterritorialización didáctica de la escucha y la oralidad .....	120
Referencias bibliográficas del Capítulo IV .....	124
<b>Conclusiones</b> .....	127

### **Lista de fotografías**

Fotografía 1. Trazos de lo imperceptible.....	9
Fotografía 2. Vientos, barcos e inicio.....	11
Fotografía 3. . Murmullos en las líneas vivas de la melena.....	34
Fotografía 4. Pausas y camino.....	61

### **Lista de ilustraciones**

Ilustración 1. Collage Figuras en el cielo nocturno.....	iii
Ilustración 2. Ophrys.....	17
Ilustración 3. Ciudades grises.....	21
Ilustración 4. Sensaciones corporales del teléfono roto.....	22
Ilustración 5. Dibujo Notas a un chef maestro.....	39
Ilustración 6.Máquina sorda - Página de “El árbol rojo”.....	54
Ilustración 7. Los oídos del Universo.....	62
Ilustración 8. Entrada a la oscuridad.....	63
Ilustración 9. Enmarañado de estrellas.....	64
Ilustración 10. Creación de habitar la terraza.....	65
Ilustración 11. Creación 2 de habitar la terraza.....	65
Ilustración 12. Creación 3 de Habitar la terraza.....	66
Ilustración 13. Sandro del Prete. Polarización.....	86
Ilustración 14. "Metamorfosis "detalle".....	88
Ilustración 15. Página de los Misterios del Señor Burdick.....	94
Ilustración 16. La caña, El café y el Grillo.....	96
Ilustración 17. Pintura La Asunción de la virgen.....	102
Ilustración 18. Página de "Los Conejos".....	103
Ilustración 19. Mapa del espacio.....	105
Ilustración 20. Botella de naufragos sonográficos.....	111

### **Lista de Tablas**

Tabla 1. Resumen Rutas de formación de la Red de Tutorías de la UdeA.....	29
---	----

### **Lista de figuras**

Figura 1. Tutorías en la Facultad de Ingeniería de la UdeA.....	44
Figura 2. Línea de tiempo: Normativa de las tutorías en la Universidad de Antioquia.....	49
Figura 3. El futuro de la tierra en la escala cosmológica.....	110

## **Resumen**

La presente investigación problematiza el sentido de las prácticas de escucha y oralidad en los escenarios académicos, específicamente en la red de tutorías de la Universidad de Antioquia, a través de voces y sonidos que generan sensaciones en los cuerpos y nos conectan con asuntos educativos y didácticos. Este trabajo se compone de cuatro capítulos que se construyeron en el marco de las prácticas pedagógicas VIII y IX de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, en la ciudad de Medellín. Dichos capítulos se gestan gracias a experiencias desde la atención, la escucha y la interacción con el otro. En el primer capítulo se presenta una contextualización y problematización de acuerdo con los recorridos y las preguntas por la formación en una licenciatura y desde los primeros acercamientos al centro de práctica. En el capítulo dos se hila una investigación con otros sonidos de los antecedentes conceptuales, investigativos, literarios y normativos. En el tercer capítulo se camina por el método cartográfico, justificando e inventando una cartografía de sonidos, y se presentan las acciones del método. Para el cuarto capítulo se despliegan las líneas de sentido de las creaciones, reflexiones y afecciones de la investigación, acompañado de algunos aportes para la construcción continua de una didáctica de la oralidad. Finalmente se presentan las conclusiones del trabajo, todo esto en relación con el lugar del arte y la cartografía en los territorios que escucha, construye y transita un maestro de literatura y lengua castellana.

**Palabras clave:** escucha, oralidad, cartografía, arte, red de tutorías de la Universidad de Antioquia, maestro de literatura y lengua castellana.

## **Abstract**

This research problematizes the meaning of listening and orality practices in academic settings, specifically in the University of Antioquia's tutoring network, through voices and sounds that generate sensations in people's bodies and connect them with educational and didactic affairs. This paper consists of four chapters that were built within the framework of the pedagogical practicum VIII and IX of the Literature and Spanish Language undergraduate program at the University of Antioquia, in the city of Medellin. These chapters are born thanks to experiences from attention, listening, and interaction with the other. In the first chapter, a contextualization and problematization is presented according to the experiences and questions about the undergraduate program training and from the first approaches to the practicum place. In chapter two, an investigation is spun with other sounds from the conceptual, investigative, literary, and normative backgrounds. In the third chapter, we use the cartographic method, justifying and creating a cartography of sounds, and the actions of the method are presented. Regarding the fourth chapter, the lines of meaning of the creations, reflections, and affections of the investigation are displayed, accompanied by some contributions for the continuous construction of a didactics of orality. Finally, the conclusions of this paper are presented, all this in relation to the place that art and cartography occupy in the territories that a teacher of Spanish literature and language listens to, builds and travels.

**Keywords:** listening, orality, cartography, art, University of Antioquia's tutoring network, teacher of literature and Spanish language.

## **Introducción a los ruidos imperceptibles**



*Fotografía 1. Trazos de lo imperceptible.  
(Fuente: fotografía propia).*

El sonido de algunas hojas secas que son resquebrajadas y el viento se lleva rápidamente. El ojómetro que recorre el paso de un ave por el cielo hasta perderse en la inmensidad. El libro que lees en una mesa ajardinada con el sonido de fondo de automóviles o personas conversando; o también, el que tratas de leer con ruidos fuertes que entorpecen tu concentración. La palabra o frase del profesor o el amigo con el que dialogas y que se quedó revoloteando en tu mente; o también, esa que oíste, pero no escuchaste porque estabas distraído o pensabas en otra cosa.

El a veces imperceptible sonido de un lápiz y un sacapuntas que un día abrieron camino a lo que hacemos. El caminar a pie, por un mundo de preguntas, temores, aciertos, dificultades, pero, sobre todo, un mundo en el que dejas brotar toda tu infinita curiosidad. Todo lo descrito es la vida, y también, es la investigación, porque investigar es vivir.

Y de otros sonidos, voces y silencios se irá componiendo la presente investigación, cuyo interés radica en pensar y problematizar la escucha y la oralidad, más que habilidades a

mejorar o perfeccionar en los términos de lo correcto e incorrecto, como prácticas sociales y culturales que son cruciales en las interacciones humanas, en la formación y en los cambios de los cuerpos. Esta investigación se realiza en la Red de tutorías de la Universidad de Antioquia como parte del trabajo de práctica pedagógica VIII y IX de la línea *Prácticas de sentido: lectura, escritura y oralidad como ficciografías posibles* con la docente Leidy Yaneth Vásquez Ramírez, en el contexto de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Basados en el método de investigación cartográfico que se gesta desde de las filosofías de la diferencia, partiendo de los conceptos de rizoma y mapa de Gilles Deleuze y Félix Guattari, se piensa alrededor del lugar de los mapas, de los cambios, del caminar en los contextos físicos, escriturales y existenciales como parte de la investigación en cuanto modifica y genera unas afectaciones en el sujeto y permite una investigación acorde con los movimientos de la vida y la cotidianidad.

Es este sentido, el abordar algunas problemáticas y experiencias desde la escucha y la oralidad como procesos orgánicos, vitales y académicos que se mueven en un escenario formativo y universitario como la Red de tutorías, posibilita pensar dichas prácticas en asociación con los contextos sociales y culturales, abriendo además una línea de fuga alrededor del asunto de la didáctica de la oralidad y la escucha para la Licenciatura en literatura y lengua castellana.

Para desglosar lo anterior, en este trabajo se presentan cuatro capítulos. En el primero de ellos se abordan la contextualización y la problematización a partir de Sonidos iniciales y la problematización por unos sonidos grises en educación. En el segundo capítulo se presentan como subtítulos las principales líneas temáticas de la investigación –cartografía, oralidad y escucha, y tutorías-, y sobre cada uno se desarrollan los antecedentes conceptuales, investigativos, literarios y normativos en caso de que existan. Para el tercer apartado que alude al método se presenta y justifica una cartografía basada en sonidos, junto con las acciones de la investigación, y por último se construye el cuarto capítulo con las líneas de sentido que se derivan, todo esto enmarcado en las conexiones que, desde el proceso, se establecen entre la investigación con el arte y los movimientos de la vida.

## Capítulo I: Sonidos iniciales



*Fotografía 2. Vientos, barcos e inicio.  
(Fuente: fotografía propia).*

En este primer capítulo se presentan los sonidos iniciales, compuestos por una contextualización que nace de aquellas preguntas y recorridos trazados antes y al llegar a la línea de investigación y a la Red de tutorías de la Universidad de Antioquia como mi centro de práctica pedagógica, de una problematización, que se desarrolla a partir de las inquietudes y las sensaciones que se fueron creando y sintiendo en las interacciones con el otro y con los espacios, y finalmente, de la pregunta y los objetivos de la investigación a los que se logró llegar después de un comenzar a moverme en estos territorios.

## **Devenir maestro**

*¡Haced rizoma y no raíz, no plantéis nunca!*

*¡No sembréis, horadad!*

*¡No seáis múltiple, sed multiplicidades!*

*¡Haced la línea, no el punto!*

G. Deleuze y F. Guattari.

*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.*

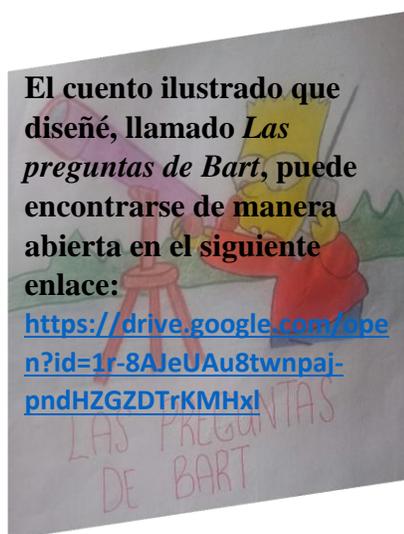
José Bergamín

Carl Sagan, un astrónomo que le habló al mundo, contándonos por qué todos los fenómenos que ocurren en el universo están estrechamente ligados a la vida humana, y mostrándonos que explorar el cosmos es un viaje personal. Un modelo matemático creado por el estudiante de maestría de la Universidad Nacional Cristian Pulido, que pretende responder cómo se propaga el miedo al crimen. Algunos talleres del Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades de la Universidad de Antioquia (CLEO), como Literatura científica, Lenguajes matemáticos, entre otros, en los que se hace la invitación a participar a todos en general y no sólo a quienes estudian disciplinas relacionadas. Una inquietud de un profesor de la Facultad de artes de la Universidad de Antioquia, participante del diploma *Lenguaje para la permanencia: territorios en diálogo*, el jueves doce de septiembre de 2019, donde preguntaba si podría desarrollar su trabajo final, no desde una de una de las dos líneas propuestas -interculturalidad y lenguajes lógicos y matemáticos-, sino a partir de ambas.

¿Qué tienen en común los cuatro sucesos anteriores? Una de las relaciones que puedo establecer -y digo una porque puede haber muchas-, es que, desde mi punto de vista, los personajes o situaciones anteriores muestran las posibilidades de una experiencia y un

conocimiento que va más allá de sus saberes específicos, y entran a entablar un diálogo y una relación con otras áreas del saber, y principalmente, con el terreno de lo humano, es decir, de la vida misma.

En el transcurso de mi formación académica y personal, además de los cursos del pregrado de Licenciatura en literatura y lengua castellana, he tenido la oportunidad de ver algunos otros cursos y materias del área de astronomía -en la Universidad de Antioquia y el Planetario de Medellín-, dos mundos que parecen ser, de entrada, bastante distintos. A mi memoria



llegan las imágenes de un momento en el que diseñé un cuento ilustrado llamado *Las preguntas de Bart*, en el cual, a partir de un personaje y sus preguntas de niño quise explicar, entre otras cosas, la razón por la cual todos los santos de la iglesia católica tienen círculos alrededor de sus cabezas. Este suceso, sumado a otras vivencias, me permitió comprender cómo muchas tradiciones, imágenes y situaciones que ocurren en el mundo hoy- como recibir el periódico ADN y leer inmediatamente el horóscopo, entre otras, tienen un origen y una historia científica y cultural. Entonces, en este momento evidencio que la

aparente distancia que había entre ambas comienza a resquebrajarse un poco. Y es ahí cuando me pregunto, ¿por qué en mi formación es importante saber esto?, que me lleva más adelante a pensar, ¿Es necesario que como maestros del área de literatura y lengua castellana nos acerquemos a otras ciencias y disciplinas, a otros saberes y prácticas?

Haciendo un primer *zoom*<sup>1</sup> en este escenario, quiero traer a colación experiencias y conversaciones que he tenido con estudiantes universitarios, compañeros de las dos carreras mencionadas, y que, en mi opinión, concluyen en un mismo aspecto. Por un lado, miro con preocupación que algunos estudiantes de facultades como Ciencias Exactas y Naturales llamen a los cursos de lectura y escritura que están incluidos en su plan de estudios como *materias de relleno*. La pregunta que nace inicialmente es, ¿por qué?, si es cuestión de la manera en la que se están abordando estos cursos, si obedece a intereses particulares de los

---

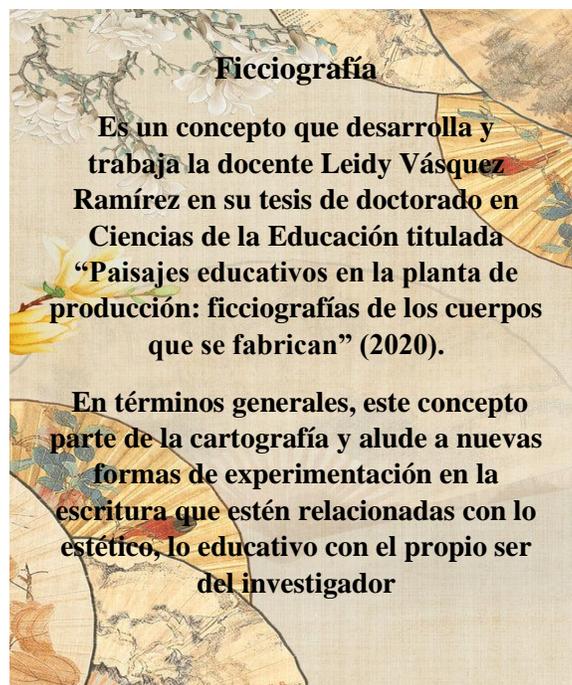
<sup>1</sup> *Zoom* es el título de un libro álbum de Istvan Banyai. La relación de lo abordado con este concepto se da por el hecho de acercarse o alejarse de un paisaje para entablar relaciones con los objetos u elementos que le rodean.

estudiantes, si es común llamar *relleno* a áreas del saber con temáticas “diferentes” a las de su pregrado, o qué hay detrás de estas manifestaciones.

Ahora, con compañeros de la Licenciatura en literatura y lengua castellana, aunque en los espacios formativos se ha hablado de la relación de nuestras áreas de estudio con otras, sigue siendo evidente esa fragmentación del saber que también se hace presente en nosotros como maestros en formación. Este hecho sucede cuando debemos tomar cursos de disciplinas “más alejadas” como matemáticas e inglés, por ejemplo. En este caso, he escuchado algunos comentarios como *no me voy a salvar de matemáticas, en eso me iba muy mal en el colegio, eso para qué, o, qué pereza*.

Sin duda alguna, estos sucesos nos pueden remitir a diferentes preguntas y reflexiones. Quiero ocuparme, para este caso, de una de ellas. Lo que estos comentarios de varios estudiantes me permiten entender es que las materias de otras disciplinas no están teniendo un sentido en nuestra formación. Vamos a estos cursos porque es un requisito para avanzar en la carrera y graduarnos, y es aquí donde me planteo cuestiones como, ¿qué tanto escuchamos “lo otro” en nuestra formación profesional? ¿qué tan trascendental puede ser aprender y estar en relación con otras áreas del saber como parte de nuestro quehacer docente, de nuestra formación personal y de la cotidianidad?

Esas eran algunas preguntas que ya me movilizaban desde hace algún tiempo, y que, naturalmente, me acompañaron cuando asistí muy pensativo a la reunión de líneas de práctica para el semestre 2019-2. Allí, escuchaba con atención las diferentes propuestas, y en ese momento, una de las tantas razones por las cuales decidí irme por la línea en la que se inscribe esta investigación: *Prácticas de sentido: Lectura, escritura y oralidad como ficciografías posibles*, con la docente Leidy Yaneth Vásquez Ramírez, fue precisamente



porque uno de los elementos importantes que mencionaba era la relación del lenguaje con otras áreas del saber:

Los resultados esperados a partir de la implementación de esta propuesta se sitúan en la posibilidad de pensar un diálogo formativo entre diferentes disciplinas que generan tejidos en el aula de lengua castellana u otros espacios de formación en lenguaje; esto se hace posible desde el reconocimiento de los procesos pedagógicos, didácticos y curriculares como escenarios en devenir y en potencia de creación, que, al estar en conexión con la formación de maestros de lenguaje, permitirían establecer puentes interdisciplinarios entre las prácticas de lectura, escritura y oralidad, en relación con disciplinas asociadas o no con el lenguaje. (Vásquez, 2019, p. 5).

De entrada, vi entonces, una posibilidad de articulación, de escuchar “lo otro” y darles sentido a esos distintos mundos de saber con los que nos relacionamos en lo cotidiano, pero que desde algunos espacios académicos he sentido fragmentados, de poder conectar ese *tenemos que ver materias de otras áreas del saber* a diferentes prácticas de sentido, de incluir en nuestros haceres académicos, pero también en nuestra vida, un poco de eso otro que escuchamos y aprendemos. De esta manera, cuestiones como la interdisciplinariedad y nuevas formas de investigación desplegarían la concepción de lenguaje y la manera de relacionarnos e interactuar con él.

Es así como llego, entre curiosidades, preguntas y motivaciones, a la Red de tutorías de la Universidad de Antioquia como mi escenario de práctica pedagógica. La red es liderada por la docente e investigadora Colombia Hernández Enríquez. Esta iniciativa que parte desde Vicerrectoría de docencia se comenzó a construir en el año 2019 intentando pensar por qué es importante una Red de tutorías para toda la universidad, a la vez que la va configurando. Vale destacar que la Red de tutorías, de entrada, posibilitó indagar acerca de algunas formas de acompañamiento a los estudiantes en sus procesos formativos, tanto desde el ámbito educativo como social, cultural, psicológico y personal.

En un espacio como la Red de tutorías, donde asisten personas de diferentes unidades académicas de la Universidad de Antioquia, con diferentes cargos, haciéndose presentes tantos discursos, tantas áreas de saber, tantas voces, y de acuerdo también con el tema sobre ese rechazo a escuchar “lo otro” del que había tratado en líneas anteriores, quisiera pensar

acerca de, ¿cuál sería mi lugar como maestro en formación de literatura y lengua castellana ante esta variedad de voces y discursos?

Ahora bien, volviendo nuevamente al tema de la fragmentación del saber, quisiera fijar mi atención, en este sentido, en dos asuntos. Por un lado, se trataría de hablar de la relación con otras áreas y con lo transdisciplinar en la investigación, y de otro lado, pensar también en cómo esto afecta y disloca al maestro desde sus prácticas cotidianas, desde hechos como hablar con el otro y estar abierto a conocimientos de otras disciplinas. En otros términos, explorar alrededor de las razones por las cuales lo interdisciplinar y la escucha de otros saberes y otros lenguajes son importantes para un docente, tanto para la construcción de conocimiento como para su experiencia y formación personal.

Estas ideas me llevan a un punto importante en mi trabajo y es lo relacionado a algunas formas de investigación basadas en arte. Fernando Hernández en su texto *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación* (2008), propone que en todas las actividades artísticas ya hay, de por sí, un propósito investigativo. Es en esta línea que define la investigación basada en artes como

Un tipo de investigación de orientación cualitativo que utiliza procedimientos artísticos (literarios, visuales y preformativos) para dar cuenta de prácticas de experiencia en las que tantos los diferentes sujetos (investigador, lector, colaborador) como las interpretaciones sobre sus experiencias desvelan aspectos que no se hacen visibles en otro tipo de investigación. (Hernández, 2008, pp. 92-93).

Así, se hace crucial en investigación pensar el lenguaje en relación con formas artísticas como lo literario y lo visual. Si pensamos en la investigación como en un proyecto de vida, y ahondando aún más, la investigación como la vida misma, ¿Qué sentidos tendría relatar las experiencias por medio de las conexiones que entablamos con lo artístico y lo literario?

Considero esta cuestión como un reto porque puede implicar una desterritorialización. Esta idea sobre la desterritorialización es abordada de una forma muy interesante por Deleuze y Guattari en *Introducción: Rizoma* (2015). Ellos se sitúan en el ejemplo de la avispa y la orquídea para luego decir que la orquídea se desterritorializa porque, con la intención de reproducirse pasa a formar una nueva imagen, y la avispa se reterritorializa ante esa imagen.

No obstante, a su vez, también la avispa se desterritorializa porque entra a formar parte de ese nuevo aparato de reproducción de la orquídea, y al transportar el polen, reterritorializa a la orquídea:

La avispa y la orquídea hacen rizoma, en tanto son heterogéneos. Diríase que la orquídea imita a la avispa cuya imagen reproduce de forma significativa (mimesis, mimetismo, señuelo, etc.). [...]. Al mismo tiempo se trata de algo totalmente distinto: ya no de imitación sino de captura de código, plusvalía de código, aumento de valencia, verdadero devenir, devenir avispa de la orquídea, devenir orquídea de la avispa, asegurando cada uno de estos devenires la desterritorialización de uno de los términos y la reterritorialización del otro, encadenándose y alterándose ambos según una circulación de intensidades que impulsa la desterritorialización cada vez más lejos. (Deleuze & Guattari, 2015, p. 15-16).

En esta línea de sentido, pensarme a mí como un sujeto que está abierto a conocer y aprender a partir de la relación con otros saberes -en un inicio de otras disciplinas o “distantes”-, puede presuponer temores, miedo a lo desconocido, a eso de lo que somos ignorantes. Y conocer otros saberes pensando no sólo en aprenderlos sino también en integrarlos a lo que hago como formas de construcción y

Este ejemplo de la avispa y la orquídea en relación con la desterritorialización, me generó bastante interés, llevándome a buscar más información al respecto.

De esta manera, me encuentro con que las flores, con la intención de polinizarse, atraen a las abejas mediante olores o colores llamativos, ofreciendo recompensas como el néctar. Sin embargo, hay flores que no producen néctar, por ejemplo, las *Ophrys*, así que la forma que descubrieron para reproducirse ha sido “engañar” a cierto tipo de abejas.

Lo que hace esta orquídea es adquirir el color y la forma de una abeja, y otras, además, desprenden feromonas que huelen a la hembra de la abeja. Los machos son atraídos e intentan la cópula. En este proceso los sacos polínicos se les pegan en la espalda, y luego cuando las abejas machos se van a otra flor, dejan el polen en la misma.



Ilustración 2. *Ophrys*.  
(Fuente: Benito (2019).)

creación es algo que me desterritorializa, porque hace que me pregunte otras cosas, posibilita que mire con nuevos ojos lo que ya creía tener seguro o que no se cuestionaba en mi formación como licenciado en lengua castellana y literatura.

Basados en el caso de que la avispa y la orquídea hacen rizoma porque son heterogéneos, para el caso de esta investigación lo heterogéneo vendría dado porque ese vínculo establecido con lo artístico y lo literario como maneras de contar mi experiencia, y, además, como mis maneras de devenir. Sin duda alguna, hablar de que como maestros nos relacionemos con el arte en investigación presupone un asunto de actitud, de un cambio en nuestra mirada. En este punto, me parece importante traer a colación a Jan Masschelein (2006), quien en su texto *E-ducuar la mirada, la necesidad de una pedagogía pobre*, nos plantea cuestiones muy interesantes acerca de lo que es educar la mirada y quiero pensar acerca de cómo estas ideas hacen rizoma con lo que estoy proponiendo.

A lo que quiero aludir es a la idea de que “Educar la mirada no es alcanzar una mirada liberadora o crítica, en tanto algo ya hecho, sino liberar nuestra propia mirada. No se trata de lograr mayor conciencia o de estar más alerta sino de volvernos atentos, de prestar atención”. (Masschelein, 2006, p.296). De esta forma, tanto el asunto de liberar nuestra mirada como la atención son factores clave que me posibilitan explorar esos saberes otros implicados en el lenguaje, y a través de la relación con ellos se puede hablar precisamente de una investigación en proceso.

En términos de Masschelein, la atención implica habitar el presente, modificarlo o ser modificados por él. Por tanto, al hacerme presente y habitar los espacios de práctica fui tomando o incluso abandonando caminos, creando rutas o modificándolas, que son acciones que remiten a una investigación moviente y cambiante, que al irse creando en el camino implica la escucha de aquellas voces y ruidos cambiantes que confluyen en los territorios.

El desarrollo de esta propuesta fue muy oportuno desde mi escenario de práctica, precisamente porque la Red ha venido trabajando en conexión con las diferentes unidades académicas de la universidad, con personas que ocupan diferentes roles y cargos, como lo son profesores, coordinadores de Bienestar, Vicedecanos, estudiantes, estudiantes tutores y otras personas o grupos invitados, de allí que sean muchos los lenguajes que en este espacio

viven y conviven, y trabajar entre este relacionamiento fue uno de los hechos que me remitió a la necesidad de desnaturalizar algunas miradas de lenguaje e investigación.

No quiero que parezca que le estoy quitando valor a los saberes específicos de nuestra área del saber, lo que quiero tensionar es la importancia de una posible desterritorialización de nuestras prácticas, entendida como el hecho de hacernos otras preguntas de lo que tenemos a la mano, volver a inquietarnos por aquello que está seguro, en este caso, en cuanto a por qué sería importante la conversación entre varios saberes y voces, hecho que desplegaría la concepción del lenguaje y su enseñanza.

Gilles Deleuze y Félix Guattari en el inicio de su libro: *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia* (2015), llamado, *Introducción: Rizoma*, abordan muchas nociones interesantes sobre lo que es el rizoma en la investigación y en la vida, y quiero traer a colación algunas de estas acá, porque me gustaría entender por qué algunas acciones que realiza el docente, como investigar, ocuparse del conocimiento y formarse a sí mismo, pueden ser como escribir un libro rizomático. En esta línea de sentido, Deleuze & Guattari (2015) expresan que:

Un libro sólo existe gracias al afuera y al exterior. Puesto que un libro es una pequeña máquina, ¿qué relación, a su vez medible, mantiene esa máquina literaria con una máquina de guerra, una máquina de amor, una máquina revolucionaria, etc..., y con una máquina abstracta que las genera? A menudo, se nos ha reprochado que recurrimos a literatos. Pero cuando se escribe, lo único verdaderamente importante es saber con qué otra máquina la máquina literaria puede ser conectada, y debe serlo para que funcione. (p 10).

Es muy valioso pensar en la idea de que un libro, un texto, o cualquier producción escrita, de cualquier manera, da cuenta de un proceso de experimentación. Generalmente nos hemos perdido en la idea de que escribir es únicamente mostrar mi conocimiento, lo que sé, lo que aprendí, pero estas ideas acerca del rizoma me permiten entender que un libro, o un texto - tanto desde su escritura como desde la forma en la que se escribe-, dan cuenta también de un proceso de experiencia, aprendizaje, de diálogo consigo mismo y con otros, y de caminos de voces y sonidos que se recorren. Así, tanto en nuestra escritura como en nuestras prácticas es indispensable conectarnos con lo otro, por un lado, como una manera de subsanar la fragmentación del saber, y de otro lado, porque siempre nuestras prácticas y nuestra escritura

tienen una conexión con asuntos políticos, culturales, históricos, económicos, científicos, y otras cuestiones, incluso, inimaginables.

En este punto traigo a colación la obra *El maestro ignorante*, cuando nos dice que el embrutecimiento se da cuando quiero imponer mi inteligencia por encima de la de los demás (Ranciere, 2017). En este sentido, es que puedo considerar: ¿cómo mi escritura se relaciona con otras formas educativas que se instalan en las prácticas de los sujetos? -se conecta con ellas, mas no se establece como superior-inferior-, abandonando así la idea de la escritura como un asunto de autoridad o imposición. Más que dar un discurso totalizante a partir de lo que expreso, se trata de establecer conexiones con otras inteligencias, con otras áreas, otros estudios, otras experiencias, otros lenguajes, otras cosas que pasan, que están ahí, y que me inquietan y me movilizan.

La cotidianidad juega un papel crucial en estos temas propuestos de investigación porque en lo cotidiano, en el día a día, el maestro de lenguaje juega un papel primordial en el mundo: puede modificar los objetos o los objetos lo modifican a él. Si pensamos en la oralidad y la escucha: cuando hablamos con cualquier persona en un contexto social o cultural específico, la conversación es un mundo mismo, se parte de una idea y esta se relaciona con muchas más. Hablamos y escuchamos en abismo, desconociendo a qué sentidos nos conducirán estos diálogos. Pensemos también en nuestras prácticas diarias, por ejemplo, recuerdo que lo primero que hacía al recibir el periódico ADN diariamente era leer el horóscopo, pero gracias a que me cuestioné y me acerqué a algunos autores y discursos, y a que exploré alrededor de una práctica cotidiana desde sus enfoques científicos e históricos –hechos que además de generarme un conocimiento me causaron afectaciones-, ya no leo el horóscopo desde una posición de ciega credibilidad, sino que ahora tengo innumerables críticas hacia él.

A la línea que quiero llegar es a que muchas prácticas que realizamos en lo cotidiano poseen un trasfondo histórico, político, científico y sociocultural, y de allí el interés y la necesidad, incluso, de relacionarme tanto yo como mis saberes con eso otro que se presenta ante mí, no dejando de lado las posibilidades de ver cómo yo construyo también mis identidades a partir de esas multiplicidades.

De allí justamente, me pregunto al inicio de esta contextualización por un maestro en devenir, en contraposición a un maestro territorializado, tomando territorialización como una serie de experiencias que se vuelven un paisaje, en el sentido que se tornan como *paisajes grises: ciudades grises* del 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).



Ilustración 3. Ciudades grises.  
(Fuente: Ende, (2015).)

A diferencia de un mundo gris en el maestro, de un mundo territorializado; un maestro de literatura y lengua castellana en el mundo nos podría remitir a multiplicidad de cosas, a conocer y reconocer la variedad de saberes y lenguajes que cohabitan, por ejemplo, en nuestra universidad, a saber y entender por qué es importante que como maestros nos relacionemos con ellos para aprender, para construir conocimientos, en síntesis, para afectar nuestros cuerpos en los caminos formativos.

Una de las posibles líneas de llegada sería una reterritorialización, es decir, a partir de las conexiones establecidas y las nuevas preguntas planteadas, volver a significar, volver a la licenciatura en literatura y lengua castellana con experiencias, y si bien con conocimientos, reflexiones y relaciones entabladas, también con más preguntas que vayan surgiendo en este camino, no dejando de lado que, como lo dije anteriormente, el hecho de hacer rizoma con otros saberes y otros lenguajes es una línea de sentido, una línea de fuga, un asunto de actitud y de atención.

## Problematizando los sonidos grises en la educación

¿Qué tipo de atención le hemos prestado a esos sonidos y saberes otros en educación?, ¿se producen sonidos grises y territorializados en la formación? Sobre este asunto relacionado a aquellas experiencias que generaron ecos en mis primeros años educativos, me resulta interesante la manera en la que han sido abordados algunos juegos como el teléfono roto<sup>2</sup>.



Ilustración 4. Sensaciones corporales del teléfono roto.  
(Fuente: elaboración propia)

En cierta ocasión, cuando cursaba básica primaria, en mi escuela rural jugamos el *teléfono roto*. La profesora inició con un mensaje que todos debíamos repetir al oído, en su debido momento, de quien estaba a nuestro lado. Muchas cosas pasaron, había risas, relaciones de

---

<sup>2</sup> El juego conocido comúnmente en algunos países de Latinoamérica como *Teléfono roto* o *Teléfono descompuesto*, es un famoso juego popular que se desarrolla en escenarios escolares y también en espacios sociales, y consiste en una actividad grupal en la que las personas participantes se ubican formando un círculo, y una de ellas comienza a compartir un mensaje al oído de quien está a su lado, para que dicho mensaje se siga transmitiendo de uno a uno y comprobar, generalmente, los altercados y problemas en la comunicación.

## El caballo

¿Qué tienes en el bolsillo?

Un caballo.

-*No es posible, niña tonta.*

Tengo un caballo  
que come hojas de menta  
y bebe café.

-*Embustera, tienes cero en  
conducta.*

Mi caballo canta  
y toca el armonio  
y baila boleros  
bundes y reggae.

- *¿Se volvió loca?*

Mi caballo galopa  
dentro del bolsillo  
de mi delantal  
y salta en el prado  
que brilla en la punta  
de mis zapatos de colegial.

-*Eso es algo descabellado.*

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.*

Mi caballo me ha dado mil  
alegrías, ochenta nubes, un  
caracol, un mapa, un barco,  
tres marineros, dos mariposas y  
una ilusión,

-*Tiene cero en aritmética.*

Qué lástima y que pena  
que usted no vea  
el caballo que tengo  
dentro de mi bolsillo.

Y la niña sacó el caballo  
del bolsillo de su delantal,  
montó en él  
y se fue volando.

Jairo Anibal Niño.  
Imagen de fondo: El caballo  
blanco- Paul Gauguin.

cercanía y distancia entre nuestros cuerpos, información inventada, incluso violencia verbal al cambiar el mensaje, pero al final, la socialización consistió únicamente en hacer repetir el mensaje a cada estudiante con la intención de saber quién se había equivocado, y así cerró el juego, con la exposición de los sujetos grises del error en el teléfono roto.

¿Se han convertido las prácticas de escucha y oralidad en un juego de teléfono roto? Este juego que es popular en países de América y Europa, aunque ha posibilitado reflexiones y planeaciones sobre la comunicación, el escuchar y hablar de manera clara, también ha mostrado un lado sistemático de estas prácticas en cuanto enfoca la oralidad y la escucha como habilidades que se deben hacer bien, donde el error es juzgado y marcado, a la vez que no se reconocen otros elementos que ocurren en el juego como lo son el contacto con el otro, los gestos y sensaciones del cuerpo, la violencia, la imaginación, la misma elección que se hace de una frase, entre otras. En últimas, es importante visualizar cómo un juego en el que se evidencia un uso social y cultural de las prácticas de oralidad y escucha desde su funcionamiento, puede terminar simplemente sistematizando estas prácticas en cuanto a habilidades que se hacen bien o mal, pero ignorando su enfoque sociocultural.

¿Y qué relación podría tener este caso particular con las prácticas de escucha y oralidad en escenarios formativos de educación media y universitaria? Podríamos decir, para empezar, que desde la literatura es posible acercarnos a este asunto. Para eso, hacemos alusión al cuento corto llamado *El caballo* de Jairo Aníbal Niño.

La niña, sacando el caballo del bolsillo de su delantal se monta en él y se va volando. Al profesor o profesora, por su parte, le parecía ilógico que un caballo bailara bolero, fuera blanco o verde limón, o tuviera una cola larga que terminara en flor. Lo convencional es oír hablar de un caballo que se vea trotando, mostrando sus grises o blancos colores. ¿Acaso, entonces, de qué caballos nos estamos privando de ver volar con la reducción de las prácticas orales a lo correcto o lo incorrecto?

Si bien es cierto que la educación propende por apostar desde el campo formativo por un uso consciente y apropiado del lenguaje, 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, afecciones, afectaciones, relaciones con los otros, ideas, críticas. Y si, por el contrario, la reducimos a un asunto sistemático del hacerlo bien o hacerlo mal, 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 rastidamente al pensamiento: perseguirlo por su rastro, lumínicamente poético, en la palabra. Las consecuencias literales de esta persecución son la mente 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, irremediadamente 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).

En este sentido, situaciones como buscar el culpable de la frase nueva en el teléfono roto, y no escuchar sobre el caballo que la niña tenía en su bolsillo, son acciones que nos conducen a una decadencia del analfabetismo. Lo oral y lo auditivo hacen parte de una cultura espiritual, es decir, de un conglomerado de emociones, sensaciones, construcción de pensamiento de las culturas, de ese deseo de narrar y de narrarnos, de preguntar y de preguntarnos, de allí que se justifique el abordaje de la escucha y la oralidad como prácticas socioculturales. Desde esta perspectiva, el maestro de literatura y lengua castellana podría

reconocer la importancia del enfoque sociocultural del lenguaje porque es el que finalmente nos permite pensar y re-pensar esos asuntos que a veces se tornan tan naturalizados en nuestras vidas y en nuestras prácticas académicas, y que, entonces, los vamos alejando de nuestras líneas de atención.

Ahora bien, ¿y por qué el profesor o profesora se negaba a creerle a la niña sus alusiones y descripciones sobre el caballo?, ¿acaso la oía, pero no la escuchaba? Similar a este dilema, ocurre en el ya mencionado rechazo, a veces mío y también de otros compañeros y compañeras, hacia esas materias de disciplinas “más alejadas”. En este caso, se evidencia allí una dificultad con la escucha, es decir, no estamos prestando atención a eso otro, cerrando las posibilidades rizomáticas de conocer o conectarse con diferentes saberes que podrían ser fuente de producción de sensibilidades. En este caso, quiero aludir a la escucha como un proceso crucial en nuestra formación, entendiendo que no es lo mismo oír que escuchar, que escuchamos lo otro y al otro. La escucha es parte de lo orgánico, pero también de lo cultural, y una línea de apertura se trataría de pensar cómo ambas se entrelazan.

Pero, ¿cómo fue qué elegí el proceso de la escucha como eje central de mi investigación? Sucedió, que, en esos devenires de mi investigación, en esos procesos de dudas, pensamientos y temores sobre cómo darle sentido a la construcción de mi pregunta de investigación, me encontraba asistiendo el viernes 01 de noviembre de 2019 a la primera ruta de formación de la Red de tutorías de la Universidad de Antioquia, en este caso, en la Facultad de Ingeniería, y en este encuentro ocurrieron dos hechos bastante significativos que pusieron en cuestión muchos asuntos alrededor de la escucha en los espacios formativos.

**El primero de ellos** fue la actividad inicial en la que nos formamos en varios grupos, y a cada grupo le entregaron un rompecabezas, cuyos recortes de las piezas eran de distintas formas, y la actividad consistía en que uno de los integrantes del grupo se vendara los ojos, y los demás, únicamente desde la voz, deberían guiarlo para que él fuera armando el rompecabezas. **Un segundo asunto** tiene que ver con una experiencia narrada, en la cual el coordinador de bienestar de ingeniería nos contaba que, en un momento de tutorías, escuchando lo que ha sido el proceso de un estudiante y sus emociones a partir de la carrera, se le recomendó dejarla para que estudiara lo que en verdad le gustaba. Entonces, estos

asuntos conducen a pensar ¿qué es escuchar al otro en un proceso educativo? Entendido dentro de la institucionalidad, pero también en lo cotidiano.

La escucha, una práctica que no ha tenido mucho valor en los estudiantes, si recuerdo muchos comentarios de rechazo que tienen los estudiantes de la Universidad de Antioquia hacia las materias con temáticas distintas al enfoque de su plan de estudios. Son frecuentes comentarios como *qué pereza, eso no me va a servir para nada, voy a perder el tiempo, o sigue la materia de relleno*. Esta situación, evidencia una problemática en torno a la falta de sentido que tiene el escuchar y el conocer lo otro en nuestra formación académica.

Este asunto también ha sido pensado por algunos teóricos. En su texto *El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes*, Yolima Gutiérrez Ríos y Ana Isabel Rosas de Martínez (2008), realizan todo un trabajo de revisión y problematización sobre las prácticas de escucha y oralidad en el contexto colombiano. Es muy interesante ver cómo parten de las normativas para pensar asuntos políticos de los procesos orales:

Si bien en la política curricular vigente en Colombia (Lineamientos curriculares, 1998; Estándares en Lengua Castellana, 2003) se plantea como meta alcanzar la competencia comunicativa de los estudiantes en los diferentes niveles de escolaridad, mediante la adquisición y desarrollo de los procesos de hablar, escuchar, leer y escribir, tanto en las investigaciones realizadas como en las orientaciones pedagógicas que circulan, entre la comunidad académica se privilegian la lectura y la escritura. Esta tendencia podría explicar la escasa atención prestada a la enseñanza y al aprendizaje de la lengua oral de niños, niñas, jóvenes y adultos, lo que se constituye en un punto de partida para investigar las razones que explican por qué la oralidad se aborda ocasionalmente y proponer su incorporación sistemática en los procesos educativos. Al mismo tiempo, surge la preocupación sobre cómo la mayor parte de la población espera que otros hablen por ella y lleven su voz ante quienes detentan el poder político o judicial, antes que ejercer su derecho a expresarse y a ser escuchados según lo confieren la Constitución y la Ley. De esta manera, se instituye la voz del más fuerte como portadora de la realidad de los hechos y se desconoce la de quien a pesar de haber sido víctima de la problemática de su entorno no tiene la competencia oral para describirla y aportar soluciones. (Gutiérrez & Rosas de Martínez, 2008, p. 24-25).

En este sentido, además de evidenciarse que si bien las cuatro habilidades básicas –leer, escribir, hablar y escuchar- aparecen en políticas curriculares vigentes en Colombia, sucede que en los espacios formativos y los contextos escolares se privilegia la lectura y la escritura por encima de la oralidad y la escucha. Quizás por considerarse como hechos naturales y orgánicos en el hombre se suelen ausentar los procesos investigativos y didácticos alrededor de ellas, en últimas, se alejan de los procesos de pensamiento, y es necesario entender acerca de la necesidad de pensar y trabajar la escucha y la oralidad en la educación desde su relación con la sociedad, ya que esto permite una interacción con el otro, con la cultura, con los contextos y espacios, a la vez que se asumen posturas críticas frente a él, manifestando nuestras voces. Mayor aún, si pensamos en las problemáticas actuales por las que está atravesando nuestro país<sup>3</sup> entendemos el sentido de escuchar al otro, escuchar eso que pasa, y en la posición de un sujeto crítico y un cuerpo que siente y habita los espacios, poder entablar una posición política mediante la palabra.

Por otro lado, los procesos de pensamiento ante las prácticas pedagógicas y el trabajo docente siguen adquiriendo gran relevancia en estos momentos, debido a que, por la crisis generada por el covid-19, como universidad, nos hemos visto, en algunos casos obligados y en otros abocados, a forzar el pensamiento ante la realización de ciertos cambios en las maneras de enseñar y aprender. Son cuestionables y problemáticos varios de los asuntos que ocurren en este momento, la brecha digital, por ejemplo, que hace que no todos podamos participar de todos los espacios formativos en modalidad virtual, y que exige, entonces, la creación de otras maneras de continuar con los procesos tanto formativos y académicos, como también de acompañar de otras maneras, acogiendo al otro en momentos de crisis.

De igual manera, como profesores o maestros en formación hemos entrado en esa necesidad de pensar la pedagogía desde otras aristas, y han sido muchos los cuestionamientos que

---

<sup>3</sup> Cuando nos referimos a las problemáticas actuales del país, esto se sitúa en los años 2019 y 2020, donde ha estado presente una fuerte y lamentable ola de violencia hacia jóvenes y líderes sociales, esto con unas cifras muy altas. De igual manera, ante la situación por el Covid-19 se ha presentado, además de los asuntos sociales, económicos y de salud, un desborde de información falsa alrededor de la pandemia, sus causas, curas, orígenes, entre otros. Por todo lo anterior, se sigue evidenciando esa necesidad del abordaje de la oralidad en los contextos educativos, a partir de su relación con lo cultural, social y crítico.

invaden nuestros cuerpos. ¿Es suficiente con aplicar las planeaciones iniciales a la modalidad virtual, o deben crearse otras maneras desde lo digital de llevar a cabo estos procesos?

El hecho de pasar de una modalidad presencial a una virtual en un momento de pandemia es algo que nos genera a todos –en diferentes singularidades- unas necesidades esenciales y cierto tipo de incertidumbres y afectaciones, que tienen, en definitiva, unos impactos y cambios en la educación, y en mi caso también en la investigación. De allí precisamente, que destaque la cartografía como un método potente en investigación, puesto que, además de que posibilitó un lugar importante al cambio y la alteración como hechos inherentes al proceso investigativo, me permitió entender esa necesidad de poner nuestro cuerpo en eso que hacemos, sentir, dejarnos decir o afectar porque, finalmente, hay un proceso transformativo del sujeto que investiga.

En términos de lo anterior, la red de tutorías se presenta como un espacio propicio para pensar y problematizar alrededor de las prácticas de escucha y oralidad desde los medios físicos y virtuales, y las afectaciones que esto presenta al trabajo cotidiano, a la pregunta por la formación académica y personal, y a la constante reflexión y trabajo pedagógico y didáctico en medio de multiplicidad de voces y maneras de hacer.

Ahora, es necesario profundizar más sobre la Red de tutorías. En la Universidad de Antioquia cada unidad académica tiene sus respectivos procesos y formas de acompañamiento para sus estudiantes y una figura crucial son las tutorías. Pensando en el acompañamiento para la permanencia en la educación superior como un derecho para toda la comunidad estudiantil, la docente Colombia Hernández Enríquez bajo Vicerrectoría de docencia, inicia hacia finales del año 2019 la idea de crear una Red que permitiera la comunicación y los vínculos entre toda la universidad para hablar, compartir experiencias que hicieran posible, de un lado, establecer vínculos de ayuda, ideas, apoyo para el apoyo para el fortalecimiento y las propuestas de acompañamiento en las unidades académicas, y de otro lado, el aporte a las políticas institucionales en beneficio de fortalecer los procesos acompañamiento y el interés por apostarle a reducir las cifras de deserción universitaria a través de la tutoría.

Un asunto que es necesario destacar sobre la Red es que ésta se va constituyendo mientras se avanza y se camina. Las rutas, encuentros, participantes, espacios de diálogo e interacción

son los que la van formando y constituyendo. Por tanto, no se puede hablar de la Red de tutorías únicamente como un espacio físico, sino que los participantes a través de sus motivaciones, interacciones y trabajo colaborativo son los que finalmente definen los modos de participación pedagógica.

Dos asuntos clave que dan sentido a esta Red son las rutas de formación y los nodos de investigación. Para el caso del primero, hace referencia a los encuentros que realiza la Red, visitando en cada oportunidad ya sea una unidad académica o algunas propuestas de acompañamiento a partir de la escucha de experiencias, la definición de conceptos y los microtalleres. En cuanto a los nodos de investigación, estos hacen referencia a un trabajo por equipos de integrantes de la Red en torno a investigar, pensar y construir alrededor de Fundamentación pedagógica y didáctica, Comunicaciones, Investigación, Monitoreo y evaluación, Gestión y financiación y Configuración e Institucionalización.

En la siguiente tabla se hace un resumen muy general de las rutas de formación I, II, y III, que contiene una información básica y unas ideas que como investigador resalto de lo ocurrido en el desarrollo de los encuentros:

Tabla 1. Resumen Rutas de formación de la Red de Tutorías de la UdeA.

N	Tutoría	Fecha	Encargados (as)	Algunos hechos destacados
<b>Ruta de formación 1</b>				
1	Línea de tiempo Tutorías en la Facultad de Ingeniería	1/11/2019	José Fernando Londoño.	Relaciones entre el juego de armar un rompecabezas y la tutoría. Importancia de la escucha del otro para la formación tutorial.
2	Tutorías académicas especiales entre pares – F. de Ingeniería	8/11/2019	Dallani Clavijo y estudiante invitado	Ayudarse entre pares. Uso de herramientas virtuales en el acompañamiento del otro. Motivación personal de ayudar.
3	Tutorías entre pares Facultad de Medicina	15/11/2019	Yury Viviana Caro y Estudiantes invitados.	Seguimiento y acompañamiento a estudiantes en riesgo. Tutorías entre pares: formación pedagógica personal y diseño de tutorías presenciales y virtuales.
4	Evaluación y socialización de hallazgos	29/11/2019	Colombia Hernández	¿Qué se aprendió en los encuentros anteriores? ¿Cómo continuar? Trabajo colaborativo y construcciones conjuntas

5	Presentación de Avances (Evento)	6/12/2019	Red de tutorías	Evento de presentación de avances y mesas de diálogo con estudiantes y profesores tutores. Compromisos con la tutoría y el acompañamiento desde sus propias posibilidades.
6	Tutoría Escuela de Idiomas	13/12/2019	Grupo de tutores del PIFLE	Acompañamiento tutorial en el PIFLE. Reflexión pedagógica sobre la acción tutorial. Investigación: escucha y lenguaje verbal en las tutorías.
<b>Ruta de formación 2</b>				
1	Presentación ABP	13/02/2020	Facultad de Medicina	Presentación de modelo de aprendizaje basado en problemas y propuesta de articulación con la Red.
2	Experiencia tutorial F. Ciencias económicas	20/02/2020	Lina Grajales	Competencias pedagógicas para acompañar estudiantes: paciencia, escucha y disposición. Propuesta de acompañamiento previa al ingreso a la universidad.
3	Lineamientos para las acciones tutoriales	20/03/2020	Luz Stella Escudero	Presentación de lineamientos y su articulación en la Universidad de Antioquia.
4	Presentación acompañamiento CLEO	03/04/2020	CLEO	Preguntas al acompañar estudiantes. Experiencias de estudiantes.
5	Palabras dulces de un maestro amigo: profesor Didier	24/04/2020	Didier de Jesús Álvarez	El valor de la palabra para el CLEO. El yoga y la vida.
6	Presentación por nodos y celebración del día del maestro	15/05/2020	Luz Sella Escudero	Presentación de avances de los nodos de investigación: Fundamentación pedagógica y didáctica, Comunicaciones, Monitoreo y evaluación, Gestión y Financiación, Configuración e Institucionalización.
<b>Ruta de formación 3</b>				
1	TEP-LEO, deserción, y conversatorio con estudiantes	22/05/2020	Marta Inés Tirado	Tutorías entre pares. Fenómeno de la deserción. Conversatorio con estudiantes alrededor de la deserción, sus experiencias y la pregunta sobre para qué sirven las cifras de deserción y qué hacer con ellas.
2	Colectivos de educación popular	29/05/2020	Colectivos de Educación popular de la ciudad de Medellín	Relaciones y distancias entre las instituciones oficiales y los colectivos de educación popular. Pedagogía de Paulo Freire.

3	Presentación proyecto Acuerdo del Consejo académico de la UdeA	05/06/2020	Alba Gaviría, Maryori Muñoz, María Wills	Acompañamiento F. N. S. P. Propuesta desde una Política de Facultad
4	Acompañamiento para la permanencia F. Nutrición y dietética y Avances Educación precedente	12/06/2020	Ana Cecilia Sánchez, Luis Fernando García	Presentación de la Educación precedente. Planes estratégicos para la permanencia. Re-pensar los procesos en crisis.
5	Encuentro de socialización con preguntas orientadoras	19/06/2020	Mariela de Jesús Rodríguez, UdeA Diversa	Comité de inclusión de la Universidad. Acompañamiento a estudiantes de grupos étnicos, equidad de género. Formación, acompañamiento y tejidos.

(Fuente: elaboración propia)

El anterior resumen de las rutas de formación se ha desplegado, de un lado, en el caminar por unos encuentros donde se generan algunas ideas quedan resonando, y de otro lado, mi trabajo en la Red de tutorías derivó en mi participación como co-investigador en el proyecto *Rutas de formación entre pares de la Red de tutorías de la U de A: sistematización de una experiencia innovadora*, de la convocatoria Innovaciones didácticas en Educación superior<sup>4</sup>.

Mis preguntas y aportes en relación con los sentidos de la escucha y la oralidad llegan también a este nuevo escenario, con el deseo y el interés de construir algo a partir de las experiencias y el aprendizaje. De esta manera, las preguntas alrededor de la escucha y la oralidad que me continúo haciendo, van trasegando la cotidianidad de otros contextos de formación, de allí que toda la información y la experiencia vayan generando en preguntas y acciones para aportar en este proyecto desde los componentes didácticos, pedagógicos e innovadores.

---

<sup>4</sup> Este proyecto se presenta, aprueba y desarrolla en el presente año 2020, y se está gestando con Mariana Ramírez como mi compañera co-investigadora, y con las docentes Colombia Hernández Enríquez y Leidy Yaneth Vásquez Ramírez. Lo que se busca es la sistematización de la experiencia de la Red de tutorías, la identificación de varios componentes de los nodos de investigación, y principalmente de asuntos pedagógicos, que posibiliten el desarrollo de nuevas creaciones o propuestas en la educación.

## **Pregunta de investigación y propósitos**

Después de llegar a una línea de investigación porque me inquieta la relación del lenguaje con otras áreas del saber, de haber ingresado a la Red por curiosidad e interés por la permanencia estudiantil en la Universidad de Antioquia, tras comenzar una escucha atenta en el escenario, y de acuerdo, también, con las nuevas dinámicas generadas por la cuarentena<sup>5</sup>, que desde diferentes aristas afectan y modifican el proceso investigativo, y, por ende, los procesos formativos y su relación con las experiencias de la vida, mi pregunta de investigación y los propósitos del trabajo, han estado en constante movimiento.

Así, la pregunta de investigación de mi trabajo fue: **¿Qué sentidos se pueden otorgar a escuchar *lo otro* y *al otro*, en la cotidianidad de la red de tutorías de la Universidad de Antioquia, desde la experiencia de un maestro de literatura y lengua castellana?**

Y los propósitos de este trabajo fueron:

### **Propósito general:**

- 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.

### **Propósitos específicos:**

- Componer una escucha de las experiencias de los participantes de la red de tutorías de la Universidad de Antioquia.
- Cartografiar los sentidos de la escucha *del otro* y *de lo otro*, y de la oralidad, en la cotidianidad de la red de tutorías de la Universidad de Antioquia.
- Reflexionar sobre las conexiones de la investigación cartográfica con los procesos formativos y artísticos de un maestro de literatura y lengua castellana.

Ahora, después de esos sonidos iniciales que acompañan el antes de un trasegar, después de plantear la importancia del pensamiento y del enfoque sociocultural para pensar alrededor de

---

<sup>5</sup> La cuarentena hace referencia al aislamiento en casa decretado a causa de la emergencia del Covid-19 en los años en los que se inscribe esta investigación: 2019 y 2020.

estas prácticas, pasaremos al asunto de escuchar y dialogar con esas otras voces que han abordado estos temas.

### **Referencias bibliográficas Capítulo I**

- Bergamín, J. (2000). *La decadencia del analfabetismo*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Deleuze, G., Guattari, F. (2015). Introducción: Rizoma. En *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. (pp. 9-32). Valencia: Pretextos.
- Ende, M. (2015). *Momo*. Bogotá: Ediciones Santillana S.A.
- Gutiérrez, 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>
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
- Masschelein, J. (2006). E-ducar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. En I. Dussel & D. Gutiérrez (eds.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 295-311). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Vásquez, L. (2019). *Prácticas de sentido: lectura, escritura y oralidad como ficciografías posibles* [manuscrito no publicado]. Medellín, Universidad de Antioquia.

## Capítulo II: Hilando una investigación con otros sonidos

En este capítulo se hila y se teje una investigación con otras voces y sonidos. Para esto, a continuación, se abordan los antecedentes a partir de los diálogos investigativos y



Fotografía 3. . Murmullos en las líneas vivas de la melena.  
(Fuente: fotografía propia)

conceptuales de las principales líneas vinculadas con nuestra indagación, a saber: la investigación cartográfica, la red de tutorías de la Universidad de Antioquia en conexión con la tutoría, y la escucha y la oralidad como prácticas socioculturales.

Quiero dejar clara la manera en la que serán abordados estos antecedentes. Se podrán encontrar tres subtítulos, de acuerdo con los tres conceptos principales que acabo de mencionar (1. [La investigación cartográfica](#). 2. [La tutoría y la red de tutorías de la Universidad de Antioquia](#). 3. [La escucha y la oralidad como prácticas socioculturales](#)), y en cada uno de ellos se dará cuenta de una referencia literaria, es decir, cómo en algunas lecturas que he tenido y que han hecho parte de mi formación académica y personal rastreo estos conceptos y algunas ideas que se generan a partir de estas. Luego presento antecedentes teóricos, referidos a lo que algunos autores han dicho y conceptualizado sobre el tema. También se mencionan los antecedentes investigativos, a partir de una búsqueda de trabajos de pregrado en la Facultad de Educación de la UdeA, en los que se encontraron resonancias e intereses con mis temas de indagación. Y finalmente, en algunos conceptos incluyo también antecedentes normativos, cuando existen o permiten conexiones.

## **Caminando con la investigación cartográfica**

*Caminante son tus huellas*

*Caminante, son tus huellas*

*El camino, y nada más;*

*Caminante, no hay camino,*

*Se hace camino al andar.*

*Al andar se hace camino,*

*Y al volver la vista atrás,*

*Se ve la senda que nunca*

*Se ha de volver a pisar.*

*Caminante, no hay camino,*

*Sino estelas en el mar.*

Antonio Machado (España 1875-1939).

Este poema de Antonio Machado con el que quise comenzar este apartado, tiene estrecha relación con las ideas que quiero destacar sobre la cartografía como método de investigación. Trayendo nuevamente a colación a Masschelein, (2006), él resalta también la idea de caminar, de ser el caminante que recorre a pie una carretera, esto como forma de vincularse con el presente, de estar atentos, de poder abrir los ojos para ver y tener miradas nuevas.

Aquel que vuela, dice Benjamin, sólo “ve”, pero el que camina “conoce el poder que conduce” es decir “experimenta” cómo algo dado se nos presentifica, cómo eso se presenta a sí mismo para nosotros, se vuela evidente y “dirige nuestra alma”, nos atraviesa. (Masschelein, 2006, 298).

A partir de estas ideas, se destaca la posibilidad de caminar, de recorrer un camino para experimentar, fijando la atención en lo que se puede ver u oír en el presente, y cómo eso se presenta ante mí, me inquieta, me conduce, generando algunas sensaciones e ideas. Ahora bien, llevando estas ideas al territorio de la pedagogía y la investigación, Masschelein nos habla de un tipo de investigación que se preocupa por el presente y por las formas en las que nos hacemos presentes en él.

A partir de estos planteamientos es que quiero llegar a una de las líneas principales de la cartografía, que es el mapeo. Este autor nos plantea unas ideas de mapeo. “Mapear no tiene que ver con leer, ordenar o re-presentar, sino con recapturar e inventar a la vez, copiar y

atravesar el camino” (Masschelein, 2006, 302). Y es aquí donde se le puede brindar importancia a esas transformaciones que atraviesa el sujeto que investiga en sus caminos, hecho importante si tenemos en cuenta que la investigación está estrechamente ligada a la vida misma., es un proyecto de vida, en otros términos, investigar es vivir.

En contraste con esto, me inquietaba que en muchas investigaciones se cuenta solamente lo bueno, lo que se hizo, lo que se logró, pero no se habla sobre las rutas, los caminos, los problemas o cambios que se presentaron en la investigación. A partir de las reflexiones de las dos referencias que mencioné, destaco la cartografía como una forma de hacerme presente en el presente, y de transitar mis propios caminos y experimentaciones en mi investigación acerca de la escucha del otro y de lo otro, en la cotidianidad de la Red de tutorías de la Universidad de Antioquia.

Ahora bien, para los antecedentes investigativos, hice un rastreo en la base de datos de la Facultad de Educación. La profesora Teresita Ospina Álvarez y el profesor Rafael Múnera Barbosa, han asesorado varios trabajos de grado que se desarrollan en juego con la cartografía y la investigación basada en artes. Para mi trabajo traigo a colación la investigación que desarrollaron los estudiantes Laura Barrientos Gómez y Juan Pablo Gómez (2018) titulada *Cartografías de lo sensible en la formación de maestros de lengua y literatura*. De entrada, este trabajo me llamó la atención porque aborda el tema de lo sensible como algo crucial en la formación docente.

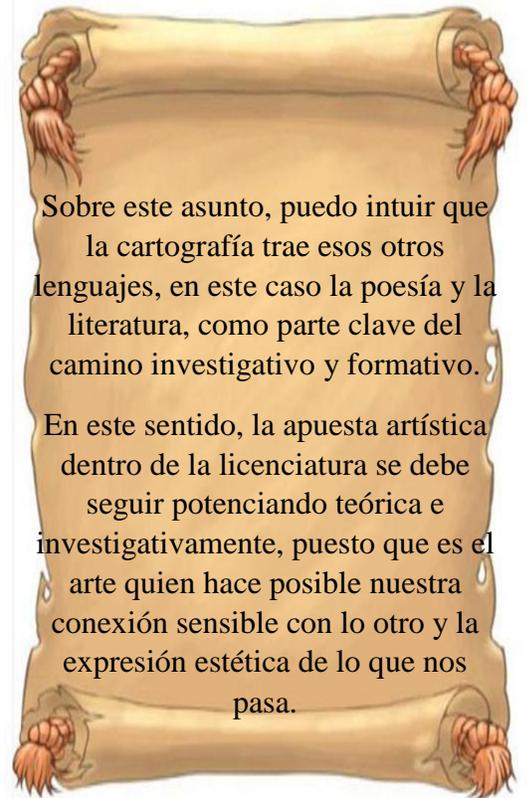
En esta investigación, ellos lo que hacen es indagar acerca de esa fragmentación que existe entre la razón y la sensibilidad, tanto en la escuela como en las prácticas sociales. Lo que quiero destacar es el uso del mapa y la cartografía que ellos emplean en sus creaciones, esto a partir de su capítulo III en el que aluden al método de investigación cartográfico. Un primer elemento a mencionar es que, a lo largo del trabajo usan algunos subtítulos muy específicos, relacionados en este caso, con ideas o conceptos que han trabajado algunos autores y con los que encuentran afinidades.

Otro hecho que me llama la atención es el uso que le dan entonces a la cartografía en su investigación:

En el centro de práctica cobran sentido las sensaciones y los afectos, por esto nuestro método de investigación ha sido el cartográfico, puesto que cartografiarse en términos de Deleuze y Guattari (1980) nos ha llevado a reflexionar sobre las situaciones en que la sensibilidad despliega otras posibilidades de mirar y pensar la escuela desde cualquier ámbito; a pensarnos como maestros y como artistas que manifestamos ideas y pensamientos. (Barrientos & Gómez, 2018, p. 59).

De esta manera, se evidencia una inquietud de lenguaje que se vincula con un asunto de maestro artista, de la mano con la idea de creación que también yo trabajé en mi investigación. A partir de allí, lo que hicieron fue cartografiar su experiencia en el centro de práctica y en el seminario con el fin de producir nuevas relaciones con el arte. Ellos narran la experiencia del seminario contando también esas otras cosas que quizás muchas veces se omiten, como las dificultades con la lectura de un texto o las inconformidades con algunas ideas, hechos que son comunes e incluso claves en todo proceso investigativos y que deberían también moverse en la escritura.

Ya que estamos tocando el elemento del rizoma, me parece muy valioso que los trabajos que desarrollaron no fueron en un único centro de práctica, sino que estuvieron en otros sitios como la librería Grammata, una huerta ubicada al frente del bloque 9 de la Universidad de Antioquia, entre otros; y lo que hacen es comenzar a conectar estos lugares a partir del hacer su investigación. La forma de escritura es muy personal, bastante relacionado al último hecho que quiero mencionar de su escritura y es que ambos investigadores desarrollan, bajo los subtítulos *Biografía uno: ser palabra y melodía*, y *Biografía dos: paseo*, la narración de sus vidas, cada una en un tono muy personal, desde lo poético y lo literario, mencionando aspectos muy significativos como sus trayectos, sus decisiones, y sus relaciones con el arte: literatura, teatro, pintura, entre otras. Y nos cuentan también cómo llegan a la universidad, a la carrera, y a la línea de práctica.



El hecho de que ellos hayan compartido sus historias de vida por medio de *cartografías biográficas* me parece bastante significativo porque alude precisamente a la posibilidad de reconocernos dentro de la investigación. Yo conté también, en líneas anteriores, un poco acerca de cómo llego a la línea de práctica desde la cual me encuentro escribiendo el presente texto, algo bastante trascendente teniendo en cuenta que se trata, más que de escribir de mí, escribir desde mí (Hernández, 2008).

Por último, en esta búsqueda sobre lo cartográfica desde lo investigativo, presento otro trabajo de grado que fue desarrollado desde este método, titulado *Intentos cartográficos: fabulación, creación e invención en el aula a través de la literatura*, por las autoras Mariana Moreno Pérez y Ana María Restrepo Arteaga (2016). Un primer elemento que me llama la atención, y que, hasta ahora, es la primera vez que lo evidencio en un trabajo de grado, es el uso de los dibujos. Desde la portada nos dejan ver que hay una ilustradora, y a lo largo del trabajo hay una serie de dibujos en relación con el texto, imágenes que no están allí solamente para ilustrar o representar, sino para complementar y leer.

Voy a dar una idea general de lo que fue su trabajo para pasar a centrarme en el método cartográfico que utilizaron. Ellas expresan que es una investigación cartográfica que se va construyendo en el andar -idea acorde a la necesidad de recorrer el camino a pie de la que estaba tratando hace un momento-, y hablan de un viaje rizomático que se genera a partir de los rostros de estudiantes de grado 5° de la I.E. Calasanz Femenino y que, desde las vivencias en el aula y los encuentros con el mundo literario, se hace posible también un volver a aprender.

Eso fue lo que desarrollaron en su investigación en términos generales. Ahora bien, en cuanto a su método cartográfico, ellas escriben su trabajo desde una receta, la crean y nombran *Poción Fabuladora*, usando términos como *Ingredientes*, *Preparación*, *Advertencias*, y *Notas a un chef maestro*. Si bien su texto da cuenta de los elementos claves de una investigación, como la contextualización, la metodología, la pregunta de investigación, hay un uso de subtítulos muy personales y relacionados con el estilo del texto, lo que alude a la conexión personal que entablaron desde la escritura, con su investigación y sus preguntas artísticas.

Veamos, por ejemplo, este apartado textual y gráfico de su trabajo que se cita a continuación:

## “Notas a un chef maestro

Un maestro que genere movimientos y brechas, tantos cuantos sean posibles, buscará rizomar constantemente, generará rupturas y desequilibrios. Además, provocará e invitará a crear, recrear, inventar, re-inventar: fabular para posibilitar “arte, formación y literatura””.



*Ilustración 5. Dibujo Notas a un chef maestro.  
(Fuente: Moreno & Restrepo (2016).)*

(Moreno & Restrepo, 2016, p. 8).

Me resulta interesante que en la cartografía que elaboran presentan unas ideas teóricas que además de sustentar la investigación que realizan, generan relaciones entre su línea y su centro de práctica. De igual manera, despliegan su propia manera de caminar y escribir encontrando una conexión con los dibujos como maneras no de representar lo escrito sino de hablar con lo escrito. Sin embargo, considero que, si bien el dibujo no representa el texto, sino que lo complementa, me hubiese gustado que desde la escritura se hiciesen más alusiones a estas creaciones como formas de diálogo. En este caso, el asunto de la creación visual es uno de los sentidos de su trabajo que más rescato, y adquiere también mucho valor para esta investigación ya que lo visual permite la apertura de otros sentidos.

En las dos investigaciones que abordé, y que son sólo un poco de lo que se ha venido haciendo en la Facultad de Educación de la UdeA en torno a la investigación cartográfica, se pudo enfatizar más en concluir qué les deja la cartografía, tanto desde sus alcances y las puertas que abre, como también los retos y tensiones que pudieron vivenciar. Por esta razón, yo

propongo en mi trabajo, por un lado, a partir de la idea de que lo visual no representa el texto, poder establecer mayores relaciones entre ambos; y de otro lado, me gustaría dejar forjado en la escritura, desde lo que vivencio en mi investigación, más apuntes y conclusiones sobre la cartografía en los espacios formativos, sobre todo en la universidad, en donde se requiere pensar de otras maneras nuestras cotidianidades de acuerdo a los cambios sociales que nos acontecen.

De acuerdo con estas revisiones investigativas sobre el método cartográfico fue que me sentí mucho más motivado de elegir la cartografía para mi investigación, esto porque, por un lado, posibilita crear y alterar los propios mapas de acuerdo con lo moviente y cambiante de nuestra vida misma y de nuestra investigación, -podríamos pensar que hace posible la gestación de un pensamiento y una vivencia poética de acuerdo con Bergamín-, y de otro lado porque lo cartográfico se conecta con esas posibilidades del arte como maneras de crear y desplegar nuestras relaciones sensibles con los objetos.

De esta manera, quiero terminar de abordar estas voces en investigación cartográfica, encontrando en mi *yo* que recorre el camino que no está hecho, unas maneras de hablar no de mí sino desde mí, a partir de mis experiencias y experimentaciones, y cómo eso lo expreso mediante las creaciones artísticas y narrativas. El tipo de cartografía que se irá desplegando en la presente investigación está basada en los sentidos de los sonidos de las personas, los espacios y los objetos y cómo estos crean sensaciones, generan lazos e interacciones que dicen algo en y por lo pedagógico y lo didáctico.

Ahora, quisiera hacer una revisión sobre un artículo que nace de experiencias basadas en el aprendizaje y des-aprendizaje con las cartografías y que me aportan a la construcción de un método. Los autores catalanes Carlos Canales, Paulo Padilla-Petry y Luispe Gutiérrez (2019) nos muestran en su texto *El no saber en las cartografías sobre nuestro aprender como investigadores: una mirada post-cualitativa*, algunas ideas sobre la necesidad de que el investigador se haga presente en su investigación, no desde posiciones hegemónicas de autoridad, poder y saber, sino desde el no-saber.

En este, artículo, ellos inician contando que estaban participando en un Proyecto de investigación llamado *APREN-DO: Cómo aprenden los docentes: implicaciones educativas y retos para afrontar el cambio social – Ministerio de Economía Y Competitividad /*

*EDU2015-70912-C2-1-R*, sobre las maneras en las que aprenden los docentes a partir de la creación de cartografías sobre sus tránsitos, los espacios de aprendizaje y las relaciones dentro y fuera de la escuela. El grupo investigador decidió experimentar, haciendo las cartografías antes de proponérselas a los docentes, y en este proceso de construir una primera cartografía sobre el cómo, dónde y el por qué se aprende a ser investigador, concluyeron la necesidad de cambiar el foco de su trabajo.

De esta manera, es podemos detallar aquí la nueva perspectiva que toman sobre la investigación. “Investigarse para posteriormente investigar, partiendo además de metodologías artísticas, es la perspectiva que se abre y desarrolla en nuestro proyecto. Un enfoque que coloca al investigador en una posición de inseguridad y fragilidad ante lo desconocido”. (Canales, et al., 2019, p. 51).

Lo que genera esta experiencia me llama mucho la atención, puesto que lo que sucedió con los investigadores fue una apertura a sus formas de hacer, les prestaron atención a los cuestionamientos sobre cómo estamos investigando en un decidir hacerlo antes de proponerlo. Esto evidentemente nos aporta a seguir pensando en el lugar del investigador y a tener en cuenta sus miedos, dudas, deseos de cambios como asuntos que son nuestros y que no hay razones para esconderlos, deslegitimando la idea de que los temores y las alteraciones no se pueden mencionar en la escritura investigativa.

Dichos aspectos de esta investigación me permitieron pensar en mi lugar dentro de la investigación, entendiendo que no somos sujetos externos que van a visualizar un contexto y sus dinámicas, sino a poner el cuerpo en escena, a ponernos en riesgo y a partir de allí poder sentir y derivar. En este sentido, lo abordado generó esa invitación a vivir una escucha en la Red de tutorías y en otros espacios como partes claves de la investigación.

### **La red de tutorías de la Universidad de Antioquia: Un tejido de voces y oídos**

Lena es feliz cuando sus padres la obedecen. Pero eso ocurre muy pocas veces. Lo normal es que le lleven la contraria. Si ella quiere ir a la playa, ellos prefieren viajar a la montaña. Si ella pide otro helado ellos le dicen que ya ha comido bastantes. (Ende, 1991, p. 125).

¿Qué nos podría decir esta declaración de Lena, de la imposibilidad de que sus padres le obedezcan en relación con los procesos tutoriales? Precisamente quise comenzar con este fragmento de la obra de Michael Ende (1991) llamada *El Secreto de Lena*, porque me remite a pensar en cómo una acción tutorial podría también tornarse un discurso totalizante en el sentido de que quien desempeña esta función cambie los procesos de escucha por expectativas accionadas. De acuerdo con lo anterior, un primer antecedente sobre las tutorías que quiero mencionar es el de las personas que participan de la Red.

Así, con la primera ruta de formación desarrollada el 1 de noviembre de 2019, logro recoger que la definición que los profesores y coordinadores de Bienestar tienen sobre la tutoría – para ese momento y de acuerdo con el encuentro-, es que se trata de un proceso de acompañamiento libre y desinteresado, en el que es importante entender lo que le pasa al otro antes de querer que haga lo que el tutor quiere o espera. La tutoría no posee el fin únicamente de ayudar a un estudiante conceptualmente, sino también de ayudarlo a crecer, a hacer por sí mismo y mostrarle las opciones que tiene la universidad para él o ella.

Este hecho está vinculado a otra línea primordial de mi trabajo que es la escucha, porque no se puede hablar de la tutoría sin hacer alusión a la disposición de *una escucha*, ¿Qué significa escuchar al otro en un espacio de tutorías, y en un espacio para pensar las tutorías?, ¿Creamos cuerpos para la escucha?, ¿Habrá una manera de escuchar o acaso podemos hablar sobre multiplicidad de escuchas?

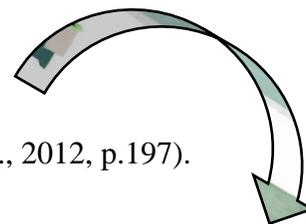
Continuado con un abordaje conceptual, en su texto *Competencias para la tutoría: experiencia de formación con profesores universitarios*, Enrique Castaño Perea, Ascensión Blanco Fernández y Eva Asensio Castañeda (2012), abordan la tutoría en la universidad y la definen como “un proceso de acompañamiento de tipo personal y grupal, dirigido al desarrollo académico del estudiante, concretamente a sus procesos de aprendizaje para la mejora de su rendimiento y de su proyecto personal” (Castaño Perea et al; 2012, p. 198). De igual manera también plantean el rol del tutor como un facilitador entre el estudiante y los aprendizajes, asunto que permite al estudiante no solamente reforzar su propio aprendizaje, sino también desarrollar su potencial.

En esta primera definición, se observa un elemento interesante y alude a derribar una idea que podría hacerse de la tutoría y que trata sobre esperar que el espacio tutorial sea el sitio

donde se asiste para entender lo que no se aprendió durante un curso del pregrado. Si bien las tutorías se gestan desde los planes de estudio y allí se abordan los temas conceptuales de las áreas, este se define como un espacio propio para desarrollar los aprendizajes, no es la segunda parte de los cursos, sino que, al igual que estos, se compone de una planeación de acuerdo a unas reflexiones pedagógicas.

Teniendo en cuenta el accionar pedagógico y creador de las tutorías, estos autores, en su trabajo abordan que la tutoría en la universidad se debe considerar desde tres modalidades:

- a) La tutoría académica de docencia o de asignatura (Teaching).
- b) la tutoría y orientación académico-profesional (Mentoring).
- c) La tutoría de asesoramiento personal (Coaching). (Castaño Perea et al., 2012, p.197).



En su texto, estos autores plantean, además, que estas tres modalidades de tutoría no se dan como puntos estáticos, sino que presentan relaciones entre ellos.

Asimismo, estas tres modalidades mantienen estrecha relación con la idea de que todo profesional de la educación, en pro de asumir una función tutorial, se debería caminar en torno a tres roles:

- 1) El rol de tutor académico con funciones dirigidas al desarrollo académico del alumnado, concretamente a sus procesos de aprendizaje.
- 2) El rol de tutor de la carrera con funciones orientadas a ayudar al alumnado a elegir sus itinerarios académicos y profesionales.
- 3) El rol de tutor de asesoramiento personal con funciones centradas en la atención al bienestar y desarrollo personal del alumnado. (Castaño et al; 2012, p. 198).

Este pensamiento expande la idea de tutoría porque abre este rol a todos los profesionales. Como maestros, se nos es tensionada la idea de enseñar solamente en el aula de clase, y nos propone un acompañamiento a partir de varios territorios físicos e íntimos de las personas

Acercándonos más a nuestro contexto, y pensando lo que se ha hecho y dicho sobre las tutorías en la Universidad de Antioquia, nos encontramos que la tutoría ha estado presente en la UdeA como una forma de prevenir la deserción, acompañar los procesos de los estudiantes, y a su vez, propiciar tanto el bienestar físico y emocional como la permanencia estudiantil.

En estas dinámicas, me encuentro con que algunas unidades académicas tienen ya muy definido lo que son las tutorías y su organización; una de ellas es la Facultad de Ingeniería.

Aquí, por ejemplo, a partir de una revisión que hice en la página web y de acuerdo a los encuentros presenciales, registro alguna información que resumo en el siguiente mapa:

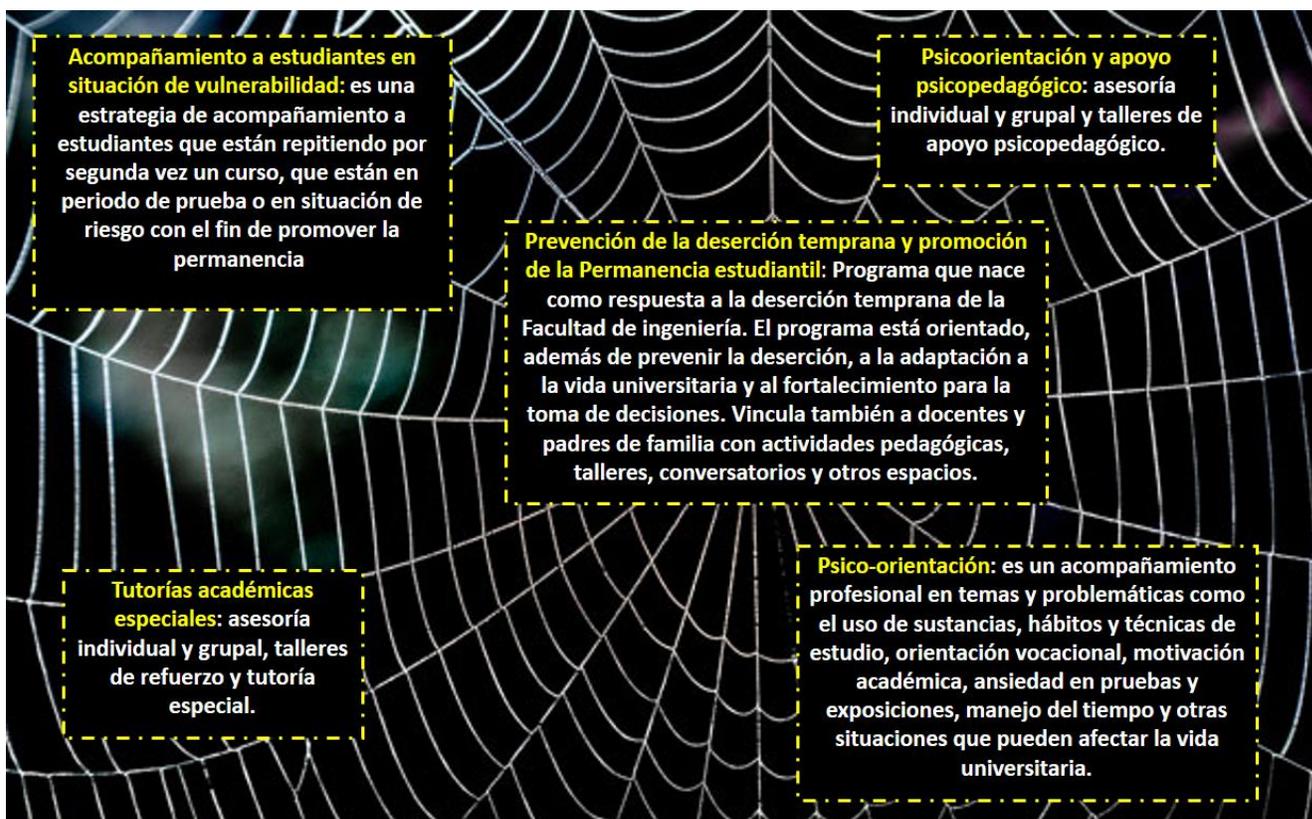


Figura 1. Tutorías en la Facultad de Ingeniería de la UdeA.  
(Fuente: elaboración propia).

Considero que estas formas de acompañamiento son las más cruciales en la Facultad de

Es necesario aclarar que, si bien yo tomé como ejemplo las tutorías académicas en la Facultad de Ingeniería, cada unidad académica tiene sus propios programas tutoriales con sus respectivos nombres, o, les asignan otros nombres a estas formas de tutorías.

Ingeniería, y si bien cada Facultad, Escuela o Instituto tiene sus programas específicos, los temas mostrados en el esquema son comunes a la permanencia estudiantil por los que se preocupan y ocupan las tutorías en las diferentes unidades académicas. Sobre esto, me llamó mucho la atención para mi investigación el interés pedagógico que se tiene desde la gestión y la planeación de las tutorías, por la integralidad del ser en sus estudiantes. Aquí me comenzaron a surgir nuevas preguntas alrededor de la escucha, en el sentido de que ésta entra a jugar un papel primordial en la medida que la comunidad universitaria puede sentirse

acompañada y puede acompañar, entrando en juego esa relación entre la escucha con la acogida y la preocupación por el bienestar emocional y psicológico de las personas.

Este asunto enriquece mi investigación porque evidencia la necesidad que tiene la universidad de abrir espacios tutoriales no sólo para la parte académica a través de las tutorías individuales y grupales, sino que también hay una fuerte necesidad de que sean atendidas otras zonas de la vida que siempre van a permear lo académico. En este sentido, desde las tutorías ya hay un accionar de la escucha en relación con las necesidades y la acogida del otro, esto a través de la apertura de espacios que posibilitan atender al otro y brindarle atención específica para contribuir en algunas de sus necesidades o situaciones. Además, se comienza a evidenciar un trabajo con los docentes y las familias, lo que resuena para mi trabajo en el sentido de que las prácticas de escucha y oralidad, dentro de las tutorías y lo pedagógico, siempre incluyen a ese otro más cercano, la familia y los profesores como parte del proceso.

Esbozado este panorama, pasamos a los antecedentes investigativos. Haciendo nuevamente un rastreo en la base de datos de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, de acuerdo con lo encontrado, me gustaría comenzar mencionando que no hay muchos trabajos sobre las tutorías en esta área. Sin embargo, encontré uno muy interesante que hicieron los estudiantes de Licenciatura en Humanidades y lengua castellana, Sergio Andrés Restrepo Mora y Kevin Jhoan Pérez Villa (2015), llamado *La disminución de las brechas académicas a través de las tutorías en lectura y escritura en la educación superior*.

En esta investigación se identifican los problemas que tienen los estudiantes que recién ingresan a la Facultad de Educación de la UdeA con la lectura y la escritura académica y su relación con los factores de deserción. Lo que ellos pretenden es entender y apostar hacia una disminución de estas problemáticas por medio de espacios formativos y tutorías académicas personalizadas. El tema que más me interesa explorar en su trabajo es el de la tutoría académica, la cual ellos abordan en relación con la alfabetización, es decir, mediante un acompañamiento tutorial en tres modalidades, presencial, virtual y personalizada. Estos investigadores diseñaron estrategias que mejoren la transición a la educación superior mediante la alfabetización académica.

En este sentido, su trabajo se vincula con una de las líneas tutoriales de la Facultad de Ingeniería que presenté hace un momento y es la de talleres o asesorías individuales o grupales con el fin de mejorar habilidades y procesos en temas específicos. Aquí se evidencian dos elementos, uno, esas conexiones entre las tutorías de dos facultades distintas, y dos, ese deseo de mejorar los procesos de la comunidad estudiantil para evitar la deserción. Sobre las modalidades de tutorías académicas, pienso que tanto las asesorías grupales como las individuales son procesos que tienen relación con las maneras de oralidad y escucha que se demandan los procesos formativos en la universidad.

Podríamos entender que las asesorías grupales facilitan los círculos de aprendizaje más amplios, pero la tutoría individual es también necesaria cuando los cuerpos sienten temor de participar de espacios más amplios, o simplemente desean un acompañamiento más personalizado. De allí que las prácticas de escucha y oralidad en relación con el aprendizaje estén ligadas a los temores o intereses que sienten los cuerpos en la socialización y las maneras diversas de aprender.

En su trabajo investigativo ellos destacan la importancia de la relación entre tutor y tutorado con la tutoría académica entre pares, es decir, que los estudiantes destacados de últimos semestres puedan guiar y acompañar a quienes apenas están ingresando. Mi trabajo, por su parte, se enfocó en las tutorías tanto de profesores a estudiantes, entre pares y de apoyo psicopedagógico, pensando cómo lo auditivo permea los escenarios, entrando a configurar y movilizar los procesos formativos.

Otro hecho que me inquietaba es cuando Sergio Andrés y Kevin Jhoan, cuentan que ellos experimentaron una relación entre tutoría y tutorado muy similar a lo que abordan en algunas teorías que habían leído y estaban trabajando<sup>6</sup>. La vivencia que nos relatan es la siguiente:

Ocurría que algunos estudiantes se acercaban a estos espacios buscando solucionar asuntos relacionados con su formación académica e intelectual. Aunque el propósito al inicio era

---

<sup>6</sup> Esta teoría que ellos dicen experimentar en su práctica, es un estudio que fue realizado en España por Álvarez y González. Lo que se plantea aquí es que la tutoría entre iguales es una estrategia bastante interesante para contribuir a la adaptación de sujetos a la vida universitaria, porque se crea una distancia más corta comparada a la de profesor-estudiante, y esto aporta a una buena comunicación y unos espacios satisfactorios para el aprendizaje.

cumplir con las obligatorias inmediatas: un ensayo, una relatoría, un informe, la lectura de un texto disciplinar; después de la tutoría el estudiante percibía que, más que acciones remediales, la tutoría incorporaba la acción de un saber moverse en las circunstancias que exige el mundo académico, de tal manera que esos saberes él pudiera replicarlos ante sus propios pares. (Pérez & Restrepo, 2015, p. 28-29).

Vemos que en esta vivencia que relatan se observa un proceso experimental: la modificación en la definición de tutoría estuvo marcada por una serie de circunstancias nuevas que no esperaban en la práctica educativa. Esta vivencia que ellos nos cuentan, la considero como una línea de apertura en mi proceso investigativo porque también yo partí de la concepción de que la tutoría va más allá de preparar a un estudiante para un examen, o ayudarlo con una tarea, para pasar a verla como un proceso que permite un crecimiento académico y actitudinal, abriendo así las posibilidades de poner en escena un cuerpo que siente y al que le ocurren cosas cuando habita un espacio tutorial.

Ellos realizaron estos trabajos en el CLEO, específicamente en el *Seminario taller de lectura y escritura: pasaporte a la cultura académica*, y desarrollaron temas relacionados con escritura, ortografía, coherencia, citación académica, entre otros. Una de las conclusiones a las que llegan se basa en unas reflexiones alrededor del lenguaje y la importancia que tiene en la Universidad:

[...] Pudimos evidenciar y darnos cuenta de varios factores que demuestran y apoyan la idea de que tanto el proceso de lectura como el proceso de escritura en la educación superior, son procesos que si bien son tomados en cuenta, su importancia no termina siendo dimensionada por la Universidad, y por ende, la atención que se les presta no termina siendo suficiente. (Pérez & Restrepo, 2015, p. 76)

Ellos vivieron esa significancia del lenguaje en las tutorías, pero que ha tenido poca atención por parte de la universidad. En ese sentido, la investigación que desarrollaron me dio muchas pistas para construir sentidos sobre las prácticas de lenguaje y su articulación con las tutorías. Sin embargo, hay que anotar que sus actividades se centran en la lectura y la escritura, pero a los procesos orales y de escucha que son tan cotidianos en las tutorías les dan un desarrollo inicial en su trabajo pero no los profundizan, de allí que mi propuesta de investigación permitiera el abordaje de los procesos de oralidad y escucha como ejes principales, en

términos de conectar una escucha que es orgánica y natural, con algunos movimiento que desde la práctica social y cultural acontecen varios espacios de la comunidad universitaria.

La acción tutorial es generalmente pensada del lado de los procesos y logros a mejorar en el estudiante, pero hay un elemento que también ocurre en las tutorías y se trata de todos aquellos aprendizajes y sentires que tocan el cuerpo del maestro o del tutor, y de lo que aprende quien investiga alrededor de las tutorías, y cómo esto genera otras cosas, pensamientos y relaciones en y con lo cotidiano. En otras palabras, explorar cómo las tutorías también forman al tutor y al investigador, le posibilitan hacerse preguntas sobre la formación e ir construyendo identidades alrededor de su hacer. Esto se vincula con mi formación como docente de literatura y lengua castellana, puesto que nos adentramos en un proceso de entender y reconocer que también nosotros nos formamos y cambiamos al enseñar algo, que nos sentimos afectados con lo que le ocurre al otro, y de esta manera, movernos en una enseñanza del lenguaje desde el otro, además de poder pensar en los lenguajes como posibilidades de conexión y relacionamiento.

Finalmente, quiero hacer referencia a esos asuntos normativos que regulan las tutorías en la Universidad de Antioquia. Aclaro que aludir a esto es importante porque es necesario conocer esas políticas y normativas institucionales que fundamentan los lugares o acciones en los que se inscribe la investigación.

Desde la década de 1980, la Universidad creó normativas institucionales que refieren a la tutoría como un proceso de vital importancia en la formación estudiantil. En su texto *Acompañamiento tutorial en la Universidad de Antioquia*, Colombia Hernández Enríquez y Fabio Vallejo Giraldo (2017), abordan las normativas de las tutorías en la UdeA. En su revisión, parten de los aportes que han brindado las diferentes normativas identificadas alrededor de los diferentes aspectos que comprende una práctica tutorial (Colombia & Vallejo, 2017).

De esta manera, a continuación, adjunto una línea de tiempo que resume la normativa de las tutorías en la Universidad de Antioquia, que recoge la normativa junto con los elementos que aborda y las políticas o definiciones que entabla frente a ella:

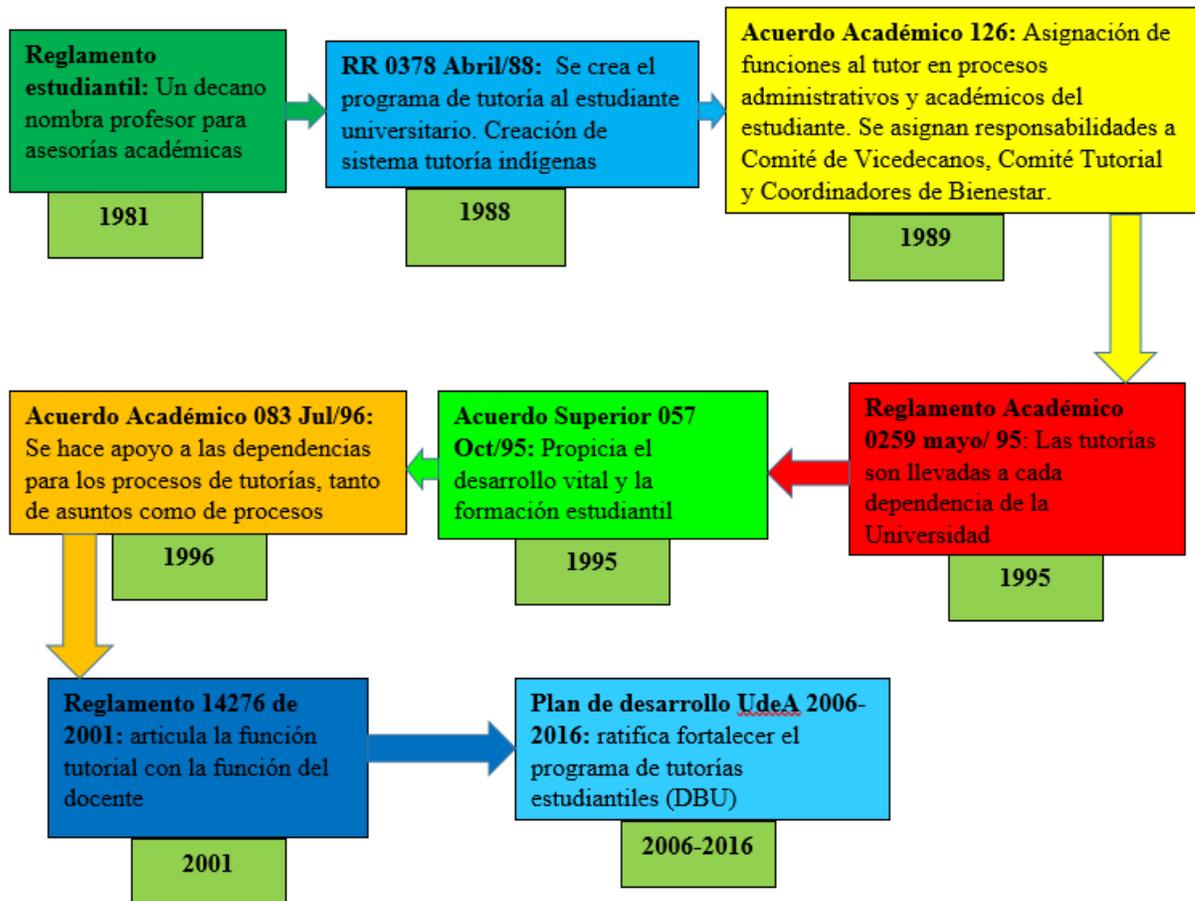


Figura 2. Línea de tiempo: Normativa de las tutorías en la Universidad de Antioquia. (Fuente: elaboración propia con base en datos de (Hernández & Vallejo (2017).)

Lo que puedo identificar de este marco normativo es que, hasta el año de 1989, las acciones tutoriales recaen principalmente sobre los decanos y vicedecanos, en la década de los noventa, por su parte, se comienzan a llevar estos trabajos a las facultades con un respectivo apoyo y acompañamiento, y es a partir del año 2001 donde el concepto de tutoría trasciende del área administrativa y de las unidades académicas, y pasa a pensarse en relación con el docente.

De acuerdo a lo explorado en este apartado puedo entender que hay una estrecha relación entre la construcción de las prácticas de lenguaje y las tutorías, y que es en el deseo de realizar la acción tutorial y en la apertura de los sentidos que hacemos en estos espacios, donde se van desarrollando y configurando nuestras experiencias e ideas sobre los procesos de formación y acompañamiento.

## La escucha y la oralidad como prácticas socioculturales

—¡Vete con Momo!

Estas palabras se convirtieron en una frase hecha entre la gente de las cercanías. Igual que se dice: “¡Buena suerte!”, o “¡Que aproveche!”, o “¡Y qué sé yo!”, se decía, en toda clase de ocasiones: “¡Vete con Momo!”.

Pero, ¿por qué? ¿Es que Momo era tan increíblemente lista que tenía un buen consejo para cualquiera? ¿Encontraba siempre las palabras apropiadas cuando alguien necesitaba consuelo? ¿Sabía hacer juicios sabios y justos?

No; Momo, como cualquier otro niño, no sabía hacer nada de todo eso.

[...]

Lo que la pequeña Momo sabía hacer como nadie era escuchar. Eso no es nada especial, dirá, quizás, algún lector; cualquiera sabe escuchar.

Pues eso es un error. Muy pocas personas saben escuchar de verdad.

Y la manera en que sabía escuchar Momo era única.

(Ende, 2015, 8).

Quise comenzar este apartado con una cita literaria de una de mis obras favoritas, *Momo*, justamente porque quiero resaltar un proceso de gran trascendencia que, si bien es mencionado mucho en espacios formativos, generalmente se alude a él desde unos componentes estandarizados y no desde sus enfoques socioculturales. Estoy hablando de la escucha.

Realizando una búsqueda por autores que han abordado el tema de la escucha desde un enfoque sociocultural, quiero traer a colación a nuevamente a Yolima Gutiérrez Ríos y Ana Isabel Rosas de Martínez (2008), puesto que allí tratan la oralidad y la escucha como prácticas mediadas por lo social y cultural en los contextos educativos. En su texto, ellas nos plantean que la escuela, generalmente, evade los procesos orales y de escucha por concebirlos como procesos inherentes al hombre. Sin embargo, es necesario que las instituciones escolares las potencialicen y amplíen desde una formación fundamentada en el pensamiento crítico y la reflexión. Al respecto, señalan que:

Se asume que hablar es desarrollar la oralidad. Las actividades relacionadas con la oralidad se sitúan en el plano de la espontaneidad e informalidad, de allí que sean entendidas como espacios para distensión y entretenimiento. Por consiguiente, el uso oral de la lengua como

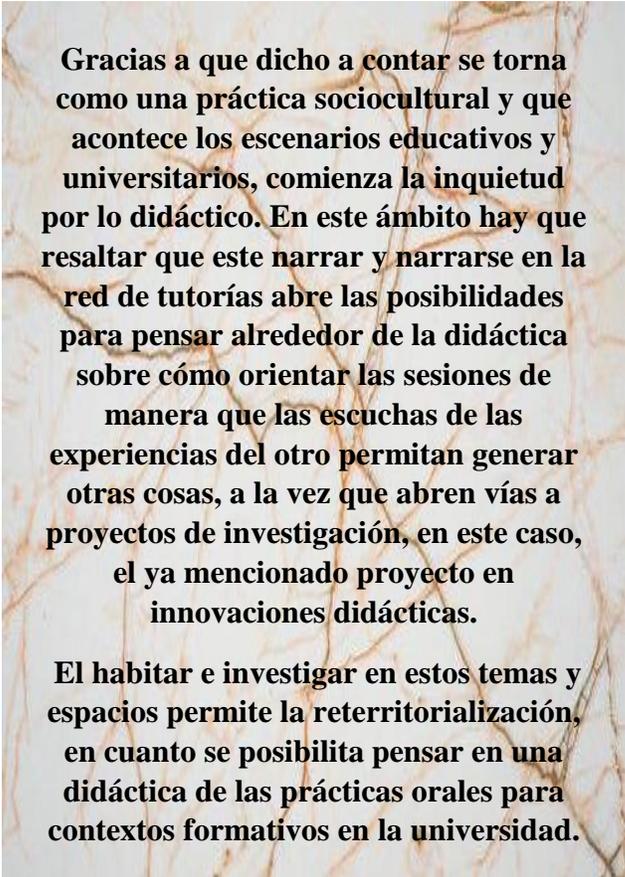
objeto de estudio se ha limitado a un tema más del aprendizaje escolar en contraste con el prestigio del uso otorgado a la lengua escrita. (Gutiérrez & Rosas de Martínez, 2008, p. 27-18).

De esta manera, tenemos que el proceso de oralidad, y el de escucha que es inherente a este, no pueden ser concebidos únicamente desde la visión física, desde hablar y escuchar como hechos naturales, sino que es necesario llevar este asunto a los temas de estudio ya que la escucha y el habla se instauran en la cultura y la sociedad y determinan las vidas de las personas. De acuerdo con lo anterior, estos procesos no pueden pensarse por separado, de allí la idea de tomarlos en un solo apartado en este trabajo investigativo.

En otro texto de Mirta Gutiérrez, esta vez de la mano con Richard Alonso Uribe (2017) llamado *Cuando es posible hablar y escuchar mejor de como ya hablamos y escuchamos*, también se abordan elementos reflexivos sobre estos procesos: la oralidad y la escucha son prácticas discursivas que implican intercambios

tanto de voces como de silencios, procesos de reconocerse a sí mismo y reconocer al otro, y también hay asuntos de negociación, movimiento y expresión. En este sentido, hay que apostar por hablar y escuchar desde unas maneras situadas, reflexivas e intersubjetivas, por un hablar y pronunciar el mundo, recreándolo y transformándolo, de allí que el escuchar sea un proceso activo que atribuye significados, pero también construye y produce conocimientos y acciones (Gutiérrez & Uribe, 2017).

Estos procesos, por tanto, nos conectan con ese intercambio de voces, pero también de silencios como constituyentes de lo oral. Cuando hablamos, lo hacemos desde un yo que pone su cuerpo en contacto con el mundo y que lo pronuncia, lo habita, un yo que está en



**Gracias a que dicho a contar se torna como una práctica sociocultural y que acontece los escenarios educativos y universitarios, comienza la inquietud por lo didáctico. En este ámbito hay que resaltar que este narrar y narrarse en la red de tutorías abre las posibilidades para pensar alrededor de la didáctica sobre cómo orientar las sesiones de manera que las escuchas de las experiencias del otro permitan generar otras cosas, a la vez que abren vías a proyectos de investigación, en este caso, el ya mencionado proyecto en innovaciones didácticas.**

**El habitar e investigar en estos temas y espacios permite la reterritorialización, en cuanto se posibilita pensar en una didáctica de las prácticas orales para contextos formativos en la universidad.**

constante conocimiento o reconocimiento de sí mismo a través de su palabra y su cuerpo, y, por tanto, nos reconocemos cuando contamos, pero también cuando callamos o nos graficamos corporalmente.

En el escenario de la Red de tutorías, donde las rutas de formación se basan en espacios en los que las personas de diferentes unidades académicas -que son entonces, personas de diferentes culturas dentro de la universidad-, llegan a socializar lo que hacen a favor de la permanencia, se generan momentos de habla y escucha desde las experiencias y los relatos del otro, y ese hablar del qué se hace por la permanencia está lleno de historias que ellos relatan, de anécdotas, así como de ideas y pensamientos, en síntesis, de maneras de habitar el mundo.

En esas maneras de habitar el mundo desde la palabra, hay una motivación en los y las demás participantes de escuchar, de conocer cómo lo hacen, de valorar o problematizar su trabajo, para después pensar qué de eso podrían tomar como hechos significativos para llevar a su respectiva unidad académica, y claro está, para emprender lazos y conexiones. Por ende, cabría preguntarse por cómo la Red se potenció como un escenario para construir mundos posibles a través de las relaciones dialógicas entre sus participantes.

Así visualizamos, de entrada, unos procesos de reconocimiento de sí mismo y del otro en los espacios de la Red. Hay una escucha y una oralidad, que allí se componen, precisamente porque la escucha amerita de una composición:

Lo que la pequeña Momo sabía hacer como nadie era escuchar. Eso no es nada especial, dirá, quizás, algún lector; cualquiera sabe escuchar.

Pues eso es un error. Muy pocas personas saben escuchar de verdad. Y la manera en que sabía escuchar Momo era única.

Momo sabía escuchar de tal manera que a la gente tonta se le ocurrían, de repente, ideas muy inteligentes. No porque dijera o preguntara algo que llevara a los demás a pensar esas ideas, no; simplemente estaba allí y escuchaba con toda su atención y toda simpatía. Mientras tanto miraba al otro con sus grandes ojos negros y el otro en cuestión notaba de inmediato cómo se le ocurrían pensamientos que nunca hubiera creído que estaban en él.

(Ende, 2015, p. 8).

En ese proceso de escucha de Momo prima la atención, el mirar a quien te habla a los ojos sin miedos ni desvíos visuales y corporales, y hay un reconocimiento del otro que se da desde el atender a su presencia y valorarla. Esto me cuestiona sobre la composición de una escucha para mi investigación y para la vida, puesto que en todo proceso oral queda siempre un cementerio de voces, pero la atención permite producir líneas de fuga de aquello que queda resonando en nuestros oídos.

Pasaremos ahora a revisar algunas conceptualizaciones que hacen Darwin Joaqui Robles y Dorys Noemi Ortiz Granja (2019) sobre la escucha en su texto *La escucha como apertura existencial que posibilita la comprensión del otro*. Allí, tras manifestar que la escucha ha sido poco abordada, también destacan las posibilidades de rescatar el valor que tiene en cuanto posibilita la constitución de las relaciones dialógicas entre los seres humanos

En su texto abordan la idea de que el acto de escuchar los mensajes es primordial para que las relaciones se desarrollen. Dicen que los deseos que se manifiestan en el lenguaje han de necesitar ser escuchados para que logren un desenvolvimiento, una trascendencia, o una serie de cambios o alteraciones. Para eso, proponen la siguiente e interesante recopilación histórica en la escucha:

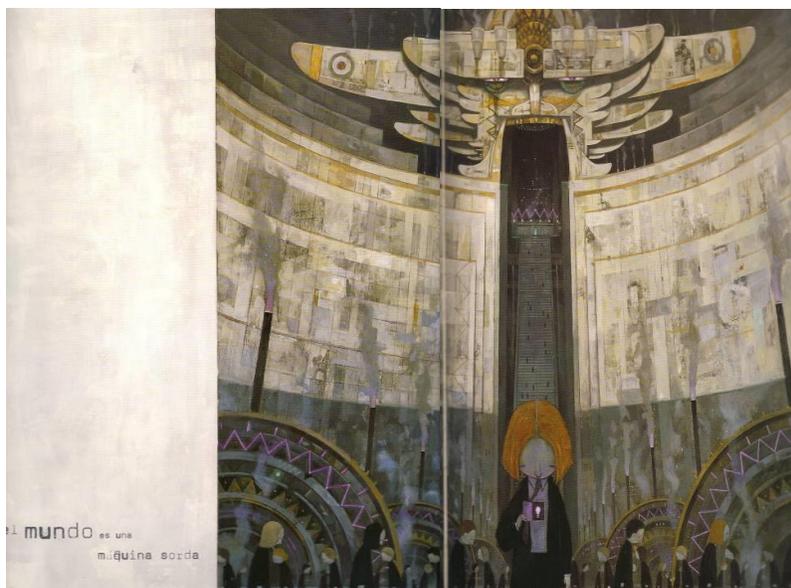
La historia de la humanidad también recalca, en muchas ocasiones, el impacto de una palabra que indica revoluciones importantes en ideas y concepciones, incluso en formas de comprender el mundo. Desde el ‘¡eureka!’ de Arquímedes que movió el mundo con una palanca, pasando por el ‘¡Y sin embargo se mueve!’ de Galileo que sacó a la Tierra de su centro, hasta la lapidaria frase de Espejo ‘Mi pluma lo mató’ al enterarse de la muerte de García Moreno, presidente de Ecuador, en su período republicano, todas ellas indican momentos claves en la vida de los seres humanos que han sido marcados por una palabra o una frase que ha sido escuchada por otras personas y por ello, se sabe de ellas y de los eventos sucedidos. (Joaqui & Ortiz, 2019, p. 200).

De esta manera, las palabras que se narran, así como pueden pasar desapercibidas, también conectarse con la atención de unos oídos o unos ojos. En este sentido, sería interesante pensar lo que pasa con las palabras que se graban en mi escenario investigativo, cuál es la función de esos discursos que quedan circulando, y que otras personas pueden acceder a ellos a lo largo del tiempo, y que podrían seguir teniendo efectos o afectos.

Ellos mencionan también que el discurso se orienta siempre hacia alguien, por esa razón, los seres humanos siempre buscamos a otra persona que esté atenta a escuchar nuestras narraciones y experiencias, las entienda y comprenda, y de una u otra manera pueda dar valor al relato. Partiendo de esas ideas llegan a que

(...) la escucha no es solo el acto simple de captar un mensaje y decodificar el sentido en el que es emitido. El acto de escuchar conlleva un sentido más profundo e impactante para las relaciones humanas, puesto que ‘reconoce’ al otro como ser humano y lo valida en su presencia, narrativa, identidad y autenticidad. (Joaqui & Ortiz, 2019, p. 203).

En oposición a la idea anterior, también la escucha puede convertirse en un proceso de no reconocimiento de sí, esto cuando el sujeto siente, por ejemplo, que no se le está prestando una atención, cuando no se genera una acogida hacia él y entonces, el mundo se convierte en una máquina sorda:



*Ilustración 6. Máquina sorda - Página de "El árbol rojo".  
(Fuente: (Tan, 2006, pp. 12-13).)*

El mundo se convierte en una máquina sorda siempre que dejamos de atender al devenir dialógico de la oralidad. Disponerse a escuchar es el no saber cartográfico que abordamos en el apartado anterior, es un escuchar en devenir desde abrirse a una escucha dialógica en la que nos conectamos con unos relatos o ideas de diferentes formatos que se van haciendo al tiempo que nos vamos haciendo sujetos.

Por último, me gustaría retomar lo que ellos concluyen en su trabajo. “Es así, que escuchar y comprender forman una unidad indisoluble: la verdadera escucha conduce a una auténtica comprensión y esto equivale a una apertura hacia el otro en la mayoría de sus dimensiones”. (Joaqui & Ortiz, 2019, p. 204). En este sentido, es muy interesante la idea de comprensión que estos autores retoman porque no la enfocan únicamente a ese entender lo que el otro me está diciendo en términos de significado, sino que alude a un comprender abierto, a aceptarlo como diferente, o a escuchar y respetar su postura para celebrar la diferencia, la singularidad. Estas ideas posibilitan una resignificación de lo que es el comprender desde el lenguaje, porque entendemos que las palabras tienen también un significado acorde al movimiento en los cuerpos, en asociación con nuestros componentes biológicos, psicológicos, socioculturales e históricos, de allí que la diferencia sea un elemento a resaltar y podamos aludir al respeto por el otro.

En esta línea de sentido, en cuanto a la escucha desde el componente investigativo me encuentro con que la mayoría de trabajos de grado se han centrado en los procesos de lectura y escritura, y otros en el de la oralidad, pero la escucha ha sido poco abordada en investigaciones de trabajos de grado de la Licenciatura en Humanidades y lengua castellana. Sobre las pocas investigaciones que se encuentran al respecto, cabría mencionar el trabajo de grado que hace Diana Lucia Piedrahita Carvajal (2013), llamado *Escuchar para comprender, una puesta en el contexto de la práctica pedagógica*.

Esta monografía que se realiza a partir del método de investigación cualitativo y etnográfico, se centra en algunas experiencias encaminadas hacia el estudio de la lectura en voz alta y las implicaciones que tiene en los procesos de comprensión de lectura a través de los cuentos de hadas, en la Institución Educativa Tulio Ospina, sección Madre Marcelina, y se llevó a cabo con estudiantes del grado segundo.

Otro trabajo de grado que abordó el tema de la escucha fue elaborado en el 2013 por Raúl Alexander Sierra Álvarez, titulado *La música como una estrategia lúdica para fortalecer la habilidad de la escucha*. Su trabajo está centrado en indagar en la música como un instrumento comunicativo, con el fin de fortalecer la escucha en la Institución Educativa Francisco Miranda, ubicada en la ciudad de Medellín, en relación, además, con los textos literarios.

De esta manera, de los procesos de lectura, escritura, oralidad y escucha, es este último el que menos ha sido abordado investigativamente pese a su gran importancia dentro de la educación. En los trabajos que la han trabajado, hay un enfoque distinto al que yo propuse, puesto que se encaminan hacia la escucha como una habilidad para mejorarse o para potenciar la lectura, y de allí mi interés en pensar e indagar por esos sentidos de la escucha para la formación y la vida. Puedo decir que otra de las intenciones de esta investigación fue dar un giro frente al para qué escuchamos, poniendo el centro más que en escuchar para mejorar las habilidades de lectura o interpretación, para afectarse y afectar lo otro con lo que dialogamos en nuestra cotidianidad:

Sabía escuchar de tal manera que la gente perpleja o indecisa sabía muy bien, de repente, qué era lo que quería. O los tímidos se sentían de súbito muy libres y valerosos. O los desgraciados y agobiados se volvían confiados y alegres. Y si alguien creía que su vida estaba totalmente perdida y que era insignificante y que él mismo no era más que uno entre millones, y que no importaba nada y que se podía sustituir con la misma facilidad que una maceta rota, iba y le contaba todo eso a la pequeña Momo, y le resultaba claro, de modo misterioso mientras hablaba, que tal como era sólo había uno entre todos los hombres y que, por eso, era importante a su manera, para el mundo.

¡Así sabía escuchar Momo!

(Ende, 2015, 8-9).

En este hilo que conecta lo oral y lo auditivo, pasamos al asunto investigativo de la oralidad en el pregrado de Licenciatura en humanidades y lengua castellana. De acuerdo a la búsqueda y exploración, voy a resaltar dos investigaciones realizadas durante los últimos años.

La primera de ellas se ubica en el 2016 donde Luisa María Gutiérrez Restrepo presenta su trabajo llamado *La oralidad narrativa como identidad campesina*. Este trabajo se realiza a partir del método biográfico narrativo y se pregunta por las prácticas narrativas orales en el contexto rural como maneras de identidad campesina, siendo una práctica pedagógica que se realiza en el grado noveno de la Institución Educativa Héctor Rogelio Montoya, en el corregimiento San Sebastián de Palmitas.

La intención de este trabajo fue usar la radionovela como un medio de prácticas orales narrativas y buscar allí aspectos de la identidad narrativa de los estudiantes, y esto se hace a través de los espacios para contar historias personales y del corregimiento, y el fortalecimiento de esos encuentros con la palabra que permitieran reconocer la voz narrada como identidad campesina.

Sobre su trabajo me llama mucho la atención que se conecta el contenido con la forma del texto, puesto que se encuentra hablando de las prácticas orales y su relación con la identidad, a la vez que despliega en un estilo narrativo donde su historia se entrecruza, por ejemplo, con los autores desde una mirada crítica y sensible. Además, es un trabajo que parte de sus propios intereses y lecturas, puesto que relaciona su camino escritural con cuentos, fragmentos de películas y otras narraciones que, se evidencia, han movilizad su sentir y su pensamiento. Otro elemento de este trabajo es el uso interactivo del documento, puesto que tiene enlaces para visualizar sus propuestas con los estudiantes. A pesar de esto, la mayoría de los enlaces ya no funcionan, asunto que nos hace pensar que este registro tecnológico que hacemos de lo oral debe ser situados en formatos que perduren en el tiempo porque si no, hay una suerte de rompimiento oral de una línea de sentido.

Dice la autora que, desde su investigación, se entiende la función de la oralidad en un contexto con situaciones altas de analfabetismo o pereza por las prácticas escriturales:

Algunas ideas a las que llega este trabajo se enfocan en la relación de la oralidad con la cultura y la tradición. El contexto tiene un alto grado de analfabetismo, temor o pereza para escribir, y en ese sentido, la oralidad se convierte en la manera más oportuna de hablar y escuchar, para compartir información e historias culturales. (Gutiérrez, 2016, p. 92).

Lo anterior me permite entender que lo oral se relaciona con la cultura desde sus posibilidades, pero también desde sus fronteras. En este contexto lo oral juega un rol primordial en algunas comunidades sociales, debido a la falta de acceso a otros códigos como el escrito. Algo relevante de este trabajo es que regresa a pensar en la Licenciatura en humanidades y lengua castellana a partir de una propuesta como la radionovela. Basada en su experiencia en la que los estudiantes dan cuenta a través de esta herramienta creadora sobre sí mismos, así como del sitio en el que viven, las oportunidades y el acceso a la

educación, propone la radionovela como una estrategia para fomentar las reflexiones y el pensamiento crítico a partir de las historias de vida y del territorio.

En segundo lugar, vamos a abordar otro trabajo de grado que se piensa el asunto de la oralidad. Este fue presentado por Marilly Dahiana Arias Ocampo en el año 2014, y se titula *La oralidad como práctica sociocultural: experiencia pedagógica que se trenza en la urdimbre vital de jóvenes con discapacidad intelectual*. Este es un trabajo que se pregunta acerca de las condiciones que ofrece la oralidad como una práctica sociocultural para favorecer en aprendizajes y experiencias que puedan perdurar en la memoria de estudiantes con discapacidad intelectual.

Esta investigación se inserta en un enfoque biográfico narrativo, y es interesante ver que el tema de investigación parte de sus propias experiencias personales. En esta, se realizaron actividades de adecuación radial y las principales conclusiones a las que llega es que la oralidad es poco enseñada en las escuelas porque considerarse como una práctica automatizada, y de allí las posibilidades de incluirla en la educación de la mano de la experiencia de vida de las personas.

Para cerrar este apartado, logro identificar que en la oralidad se han privilegiado las investigaciones biográfico-narrativas, y ante esto quiero plantear la posibilidad de la cartografía ya que el arte puede ser un método en el que se hace uso y creación de unos mapas que no necesariamente pasan por la palabra, ya que hay unas disposiciones corporales que van componiendo los cuerpos en la investigación.

## Referencias bibliográficas capítulo II

- Arias, M. D. (2014). *La oralidad como práctica sociocultural: experiencia pedagógica que se trenza en la urdimbre vital de jóvenes con discapacidad intelectual*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional UdeA. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/1543>
- Asensio, E., Blanco, A., Castaño, E. (2012). Competencias para la tutoría: experiencia de formación con profesores universitarios. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 193-210. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4021056.pdf>
- Barrientos, L; Gómez Cano, J. P. (2018). *Cartografías de lo sensible en la formación de maestros de lengua y literatura*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional UdeA. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/3636>
- Canales, C., Padilla-Petry, P., Gutiérrez, L. (2019). El no saber en las cartografías sobre nuestro aprender como investigadores: una mirada post-cualitativa. En *Educatio Siglo XXI*, 37(2), pp. 49-66. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/387011>
- Ende, M. (1991). *El secreto de Lena*. Madrid: Ediciones SM.
- Ende, M. (2015). *Momo*. Bogotá: Ediciones Santillana S.A.
- Gutiérrez, L. M. (2016). *La oralidad narrativa como identidad campesina*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional UdeA. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/2261>
- Gutiérrez, 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). <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/4509>
- Gutiérrez, M & Uribe, R. (2017). Cuando es posible hablar y escuchar mejor de como ya hablamos y escuchamos. *Revista Oralidad-Es*, 1(2), 192-204. <https://revistaoralidad-es.com/index.php/ro-es/article/view/28>
- Hernández, C. & Vallejo, F. (2017). Acompañamiento tutorial en la Universidad de Antioquia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 52, 3-22. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/941/1388>

- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 5-118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
- Joaqui, D, & Ortiz, D. (2019). La escucha como apertura existencial que posibilita la comprensión del otro. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 27(2), 187-215. DOI: <https://doi.org/10.17163/soph.n27.2019.06>
- Masschelein, J. (2006). E-ducuar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. En I. Dussel & D. Gutiérrez (eds.), *Educuar la mirada. Políticas de la imagen* (pp. 295-311). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Moreno, M., Restrepo, A. M. (2016). *Intentos cartográficos: fabulación, creación e invención en el aula a través de la literatura*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional UdeA. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/2243>
- Pérez Villa, K. J., Restrepo Mora, S. A. (2015). *La disminución de las brechas académicas a través de las tutorías en lectura y escritura en la educación superior*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional UdeA. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/2032>
- Piedrahita, D. M. (2013). Escuchar para comprender: una puesta en el contexto de la práctica pedagógica. Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional UdeA. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/700>
- Sierra, R. A. (2013). *La música como una estrategia lúdica para fortalecer la habilidad de la escucha*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional UdeA. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/1577>
- Tan, S. (2006). *El árbol rojo*. Granada: Barbara Fiore Editora.

### **Capítulo III: Mapear voces y sonidos: Construcción de un método de investigación**



*Fotografía 4. Pausas y camino.  
(Fuente: fotografía propia)*

En este apartado, a través del concepto de mapa desde las filosofías de la diferencia, específicamente de Gilles Deleuze y Félix Guattari (2015), se presenta la construcción de un método de investigación. Aquí se podrá encontrar el desglosar un método desde la vida, conectado a aquellas situaciones que ocurren en el contexto, el por qué de la cartografía como un método de investigación oportuno para la investigación, la construcción de una cartografía basada en sonidos, y las acciones de la misma.

## Mapeando sonidos

El cielo nocturno es interesante. Contiene ciertas formas. Podemos imaginar casi involuntariamente que son figuras. En el cielo del Norte, por ejemplo, hay una figura o constelación que parece un oso pequeño. Algunas culturas lo llaman la Osa Mayor. Otras ven en ella imágenes bastante distintas. Esas figuras no son, por supuesto, una *realidad* del cielo nocturno; las ponemos allí nosotros mismos. Cuando éramos un pueblo cazador veíamos cazadores y perros, osos y mujeres jóvenes, las cosas que podían interesarnos. Cuando en el siglo diecisiete, los navegantes europeos vieron por primera vez los mares del Sur, pusieron en el cielo objetos de interés para el propio siglo diecisiete: tucanes y pavos reales, telescopios y microscopios, compases y la popa de los barcos. Si las constelaciones hubieran recibido su nombre en el siglo veinte, supongo que en el cielo veríamos bicicletas y neveras, estrellas del rock and roll, o incluso nubes atómicas; un nuevo repertorio, con las esperanzas y los temores del hombre, colocado entre las estrellas. (Sagan, 2011, p. 49.).

El fragmento anterior fue parte de una lectura que me encontraba sintiendo el pasado 11 de abril de 2020, mientras, en tiempos de cuarentena y en medio de los ruidos nocturnos de las ranas y los grillos, me perdía en el tiempo y en el espacio observando el cielo nocturno en el



Ilustración 7. Los oídos del Universo.

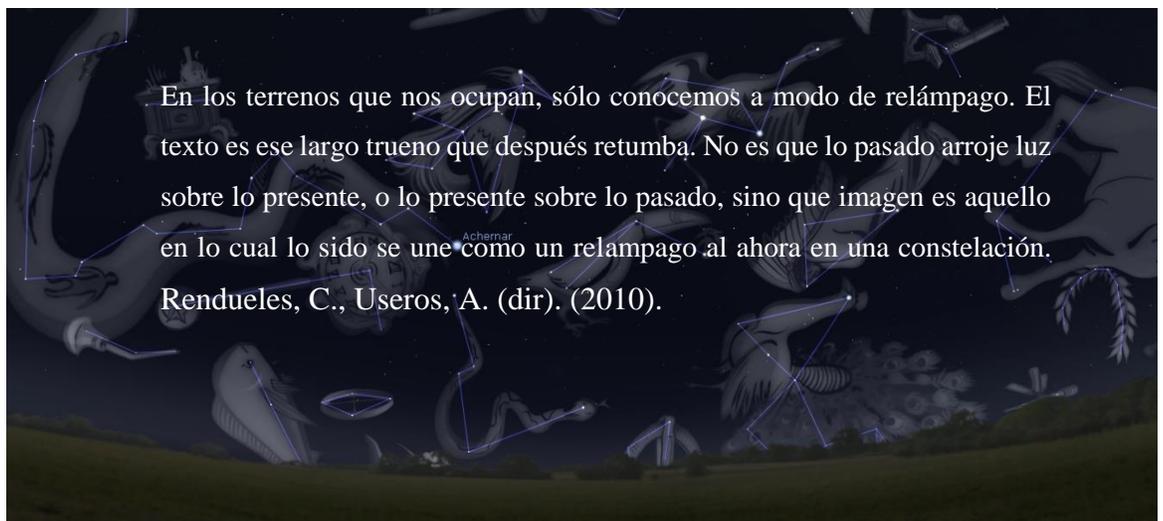
Fuente: elaboración propia adaptado de Stellarium [software].).

campo, a la vez que, en esta experiencia, detallaba las innumerables estrellas y comencé a formar nuevas constelaciones. En este caso, quisiera hacer alusión a una de las varias constelaciones que formé en dicha noche, llamada Los oídos del universo<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Por su parte, esta constelación que muestro —en cuanto a sus líneas se trata— en esta imagen editada del planetario virtual *Stellarium*, está conformada por las estrellas Capella, Pollux, Proción, Wezen (Alwazn), Al Zara, Adhara, Sirio, Rigel, Aldebarán, Elnath, Alhena, Betelgeuse, Alnitak, Alnilam, Mintaka y la luna.

Quise continuar desplegando la construcción del método de mi investigación con este relato perteneciente al libro *Cosmos* de Carl Sagan, -que fue este autor, de hecho, con quien inicié la comtextualización de mi trabajo de investigación, y con quien ahora, sin haberlo predicho, nuevamente conecto -, porque encuentro aquí una invitación a ver otras formas en el cielo distintas a las ya existentes. Sucede en el caso de las constelaciones, si bien las que conocemos tienen una tradición y una cultura histórica de origen griego o romano, varias culturas y civilizaciones de muchos lugares y a lo largo de la historia han formado sus propias constelaciones. Esto nos indica ese deseo humano de preguntarse no sólo por el universo sino de preguntarse en el universo, y la idea de que la riqueza de la constelación no en cada estrella o cada punto luminoso, sino en la multiplicidad de formas que existen entre estas cuando tendemos líneas para unir las de acuerdo con nuestros deseos y sentires, y que son líneas que se entretrejen con nuestra existencia y con nuestros propios terrenos:



En los terrenos que nos ocupan, sólo conocemos a modo de relámpago. El texto es ese largo trueno que después retumba. No es que lo pasado arroje luz sobre lo presente, o lo presente sobre lo pasado, sino que imagen es aquello en lo cual lo sido se une como un relámpago al ahora en una constelación. Rendueles, C., Useros, A. (dir). (2010).



Ilustración 8. *Entrada a la oscuridad*.  
Fuente: *Circulo solar* (2011)

En este sentido, el asunto de las constelaciones estará siempre mediado por el componer un presente a través de líneas múltiples. Si tomamos el caso de las civilizaciones andinas, observamos que vieron y construyeron en el cielo figuras propias, como es el caso de *Entrada a la oscuridad* ligado a las creencias de los pueblos, este es el lugar por el que atraviesan algunas personas después de la muerte. O también,

podría situarse el caso de *Enmarañado de estrellas*, donde de un grupo de estrellas desordenadas se tejen caminos que advierten el destino de los hombres, que no es otra cosa que los miedos, temores y sensaciones que los hombres van construyendo individual y socialmente. Así lo vemos también cuando *El Principito* nos invita a pensar en él mientras miramos hacia el cielo: “-Miren al cielo. Pregúntense: ¿Será que la oveja se ha comido la flor?

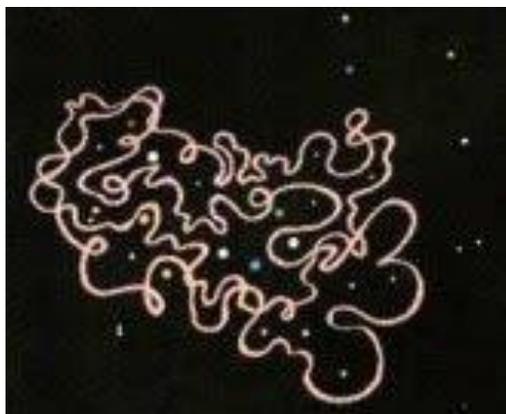


Ilustración 9. *Enmarañado de estrellas*.  
(Fuente: *Circulo solar* (2011).

¿Sí o no?” (Saint-Exúpery, 2008, p. 122). Y si miramos al cielo y nos preguntamos por el Principito, por Momo, por una persona o experiencia personal o académica es porque nuestra vida, desde sus ámbitos personal, académico, social, confluye en un sentir de sonidos y experimentaciones que no está desligado el uno del otro, por esa razón la dedicatoria de mi investigación es hacia todos estos personajes que veo en el cielo y que, al hacerlo, hay una pregunta por mi propia existencia y por el devenir desde los ámbitos académicos y personales.

De acuerdo con lo anterior, entendemos que el establecer contacto con el ambiente, con la naturaleza, con los espacios, son hechos que nos remiten a un ver conectado a un sentir. Conectamos como turistas cósmicos esos momentos de viaje y exploración con nuestra vida y nuestras experiencias, de allí que diga Sagan que explorar el cosmos es un viaje personal. Estas ideas se relacionan también con el método cartográfico porque explorar los espacios cotidianos y pedagógicos es, también, un viaje personal. Esos objetos, espacios, paisajes o sonidos con los que establecemos conexiones a través de nuestros sentidos, nos conectan con esos terrenos íntimos de nuestra vida y nuestro pensamiento. De allí, que podríamos hablar de la convivencia y alternancia de unos momentos o unos espacios, tanto físicos como existenciales en el maestro.

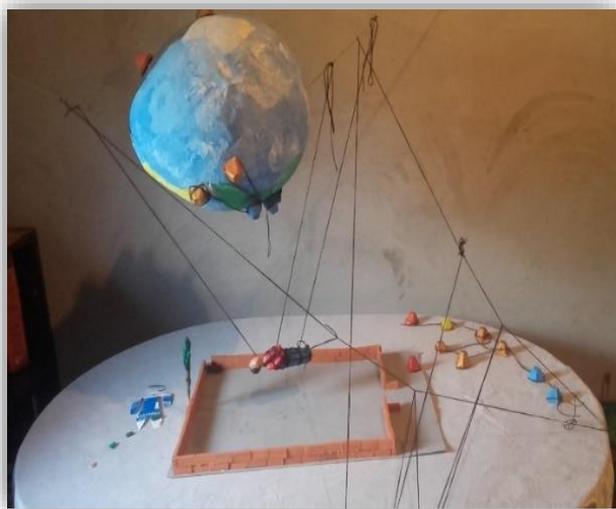
Con la inclusión de las clases virtuales a causa de la emergencia generada por el covid 19 en marzo de 2020, la Facultad de Educación, y específicamente los y las docentes se interesaron por plantear nuevas propuestas de acuerdo con las situaciones sociales que se daban. Quiero resaltar una de estas que, además, aportó a la creación del método para la presente

investigación. Tuve la oportunidad de tomar el curso pedagógico llamado *Didácticas, saberes y evaluación* con la docente Teresita Ospina Álvarez.

De manera presencial se tenía planeada la realización de un proyecto de aula, pero debido a la cuarentena y al estudiar desde casa, la docente propuso un giro a esa actividad inicial y realizamos el proyecto de aula desde casa, a partir de habitar un lugar de nuestro hogar y poder comenzar a habitarlo, a experimentar, y posteriormente a darnos la oportunidad de generar procesos de creación que se iban forjando en este habitar un lugar. Mi trabajo lo hice en uno de esos espacios donde se cruza lo físico y lo existencial, y fue la terraza.



*Ilustración 10. Creación de habitar la terraza.  
(Fuente: elaboración propia)*



*Ilustración 11. Creación 2 de habitar la terraza.  
(Fuente: elaboración propia).*

Este trabajo nos mostró a los integrantes del curso que los espacios son constitutivos e importantes en la formación, y que constantemente los estamos alterando a la vez que nos cambiamos a nosotros mismos, alterando nuestras maneras de habitar los lugares y reinventando esas acciones que hacemos en la cotidianidad desde qué hacer, qué leer, cómo estudiar, cómo adecuar el cuerpo para dinámicas virtuales o físicas:

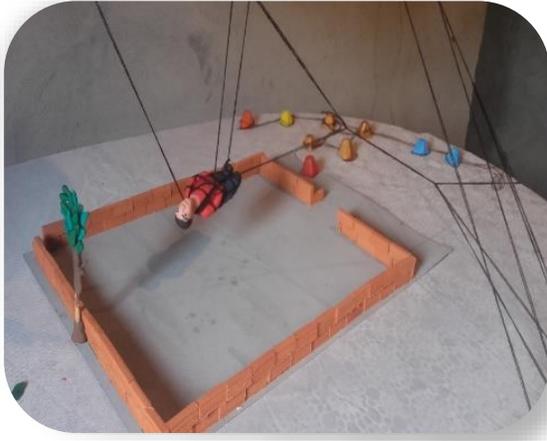


Ilustración 12. Creación 3 de *Habitar la terraza*.  
(Fuente: elaboración propia)

Desaprender ocho horas al día enseña los principios.

II

Desinventar objetos. El peine, por ejemplo.  
Dar al peine funciones de no peinar.  
Hasta que tome disposición para ser una  
begonia, o una corbata.  
Utilizar algunas palabras que aún no tengan  
idioma.

III

Repetir, repetir... hasta que quede diferente.  
Repetir es un don del estilo.

Manoel de Barros, (2010)

En, *Una didáctica de la invención*.

En este sentido, es la vida misma la que funciona a modo de invención, reinversión y significación constante en el sentido de que cada cambio de práctica o cada manera de deshabitar un lugar termina por generar movimientos corpóreos. Entendiendo entonces, la preexistencia y conexión entre todo lo que hacemos, desde lo cotidiano hasta lo pedagógico, para hablar del método no lo podríamos tomar como un camino ya estructurado, en el sentido de metodología como una serie de pasos que ya están ahí y se aplican, puesto que la cotidianidad nos remite la idea de método nómada de algo que está por hacerse en cada investigación.

En relación con lo anterior, en cuanto a la idea de la desterritorialización, concepto que es abordado por Deleuze y Guattari (2015), podemos situar en la acción pedagógica el hecho de ver situaciones y movimientos que están ocurriendo en los contextos pero que naturalizamos, excluyendo de la posibilidad de escucharlos, verlos y sentirlos. De esta manera, la construcción del método cartográfico estará conectada, también, con esas lecturas, escuchas, y acercamientos a algunos objetos e imágenes durante el período de cuarentena, precisamente como una forma de conectar la vida para que pueda decir algo para la investigación en educación.

En el caso de la situación actual por el covid-19, una pregunta que nos hemos hecho, -y que incluso desde la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana se planteó en algunas encuestas y encuentros virtuales para la actualización del proyecto formativo de la licenciatura, es la inquietud por lo ambiental. En este sentido, el aporte que yo hice y que hago va encaminado hacia una desnaturalización de lo ambiental, entendiendo que también implica la manera en la que nosotros nos relacionamos con el medio, cómo nos alimentamos, cómo compartimos la misma redonda nave espacial con tantas especies, y cómo entendemos que somos parte del planeta. ¿Y cómo esto hace parte del método?, ¿cómo esto también hace parte de la acción educativa?

Existe un apasionante y reflexivo trabajo, que podemos rastrear en el texto *Pensamiento ambiental y arte. El grito de la tierra en la piel del artista*, de Ana Patricia Noguera de Echeverri, donde se aborda desde el arte, la relación entre cuerpo, naturaleza y educación:

Sólo los poetas. Sólo ellos hablan la lengua de la tierra. El maestro deberá ser poeta, pintor, músico. Y esto no exige hacer música, pintar cuadros o escribir poesía. Esto exige que la educación pase de enseñar un mundo dispuesto para el cálculo, la mercantilización y la explotación: *precisio mundi*, a construir con nuestros estudiantes, con nuestras comunidades de vida, la precultio mundi: un mundo donde el cuidado, el asombro, la admiración y el afecto por la vida, configuren el currículo escolar. (Noguera de Echeverry, 2013, p.22).

Hacemos poesía, pintura y música cuando el devenir docente esté en relación con un mundo para el cuidado y el afecto por la vida. Estas ideas las conecto al método

cartográfico porque el arte se convierte en maneras de sentir y de hacer con lo que nos producen las imágenes. Por otro lado, el arte está también conectado a la formación porque

Hay una increíble producción, llamada *Home*, que es un documental dirigido por Yann Arthus-Bertrand, estrenado en el 2009. Las palabras con las que comienza esta gran producción, y que conecto aquí, son:

***Escúchame bien por favor.  
Tú eres como yo, un homo sapiens, el hombre que piensa.***

***La vida, este milagro en el Universo***

***Empezó hace aproximadamente cuatro mil millones de años,  
Y nosotros los hombres, solo existimos desde hace doscientos mil años.***

***Sin embargo, hemos logrado trastornar este equilibrio tan esencial para la vida.***

***Escucha bien esta historia extraordinaria: que es la tuya,  
Y luego decide lo que quieres hacer con ella***

hay un interés en que el currículo escolar, y llevándolo a términos más amplios, en que esos procedimientos metódicos y educativos vayan enfocados al cuidado y al afecto por la tierra y por la vida, por eso podemos plantear el que seamos maestros artistas y dejemos de pensar desde el espacio de la licenciatura en la naturaleza como otra área del saber lejana, y la vivamos desde nosotros como parte de la ella, y cómo desde el lenguaje se posibilita un cuidado del cuerpo, de sí, y un afecto hacia la vida.

Estos métodos asociados con la producción que se da en procesos de orden artístico, me permiten hacer otras preguntas y proceder de otras maneras en educación, de allí que algunos autores los sitúan en una corriente postcualitativa, que para esta investigación me resultó interesante, toda vez que la pregunta que me hacía en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la escucha se me presentaba como [una pregunta que no se cerraba...](#)

Es precisamente en sentido de lo anterior, que considero la cartografía como un método pertinente para mi investigación, ya que el método cartográfico implica una relación con la vida, unas preguntas por cómo se construye y se deconstruye el investigador, por lo que aprende y desaprende en la investigación. El método es acorde con los diferentes sucesos que nos acontecen en la vida, se conecta con las diversas situaciones que atraviesan nuestra cotidianidad.

Un motivo inicial para trabajar con el método cartográfico es porque este tipo de investigación nos posibilita caminar, hacernos preguntas por lo que ya estaba seguro, y la necesidad de construir nuestro propio camino. De esta manera, quiero relacionar lo anterior con un texto muy bello de María Zambrano llamado *Claros del bosque*.

Si el método se refiere tan sólo al conocimiento objetivo, viene a ser un instrumento, lógico al fin y sin remedio, aunque vaya más allá del *Organon* aristotélico. Y queda entonces como un instrumento disponible a toda hora. Más no a toda hora el pensamiento sigue la lógica formal ni ninguna otra, por material que sea. La conciencia se cansa, decae, y la vida del hombre, por muy consciente que sea y por muy amante del conocer, no está empleada continuamente en ello. Y queda así desamparado el ser, queda librado a todo lo demás que en sí lleva, y que si ha sido avasallado, amenaza con la rebelión solapada, y con la simple, y siempre al acecho, inercia. Y así, sólo el método que se hiciese cargo de esta vida, al fin desamparada de la lógica, incapaz de instalarse como en su medio propio en el reino del *logos*

asequible y disponible, daría resultado. Un método surgido de un *Incipit vita nova* total, que despierte y se haga cargo de todas las zonas de la vida. (Zambrano, 2018, pp. 80-81).

De acuerdo con estas percepciones, opté por tensionar métodos de investigación cualitativos, ya que se me tornaban instrumentales, con pasos estructurados a seguir, pero que poca o ninguna relación podrían llegar a tener con las dinámicas del investigador y los movimientos propios de la investigación. Desde esta perspectiva, prefiero hablar de la cartografía como investigación en proceso porque se va construyendo en el camino, las preguntas y las formas de acercarse a los contextos y a la investigación e interactuar con ellos se van moviendo, van cambiando al tiempo que se van haciendo.

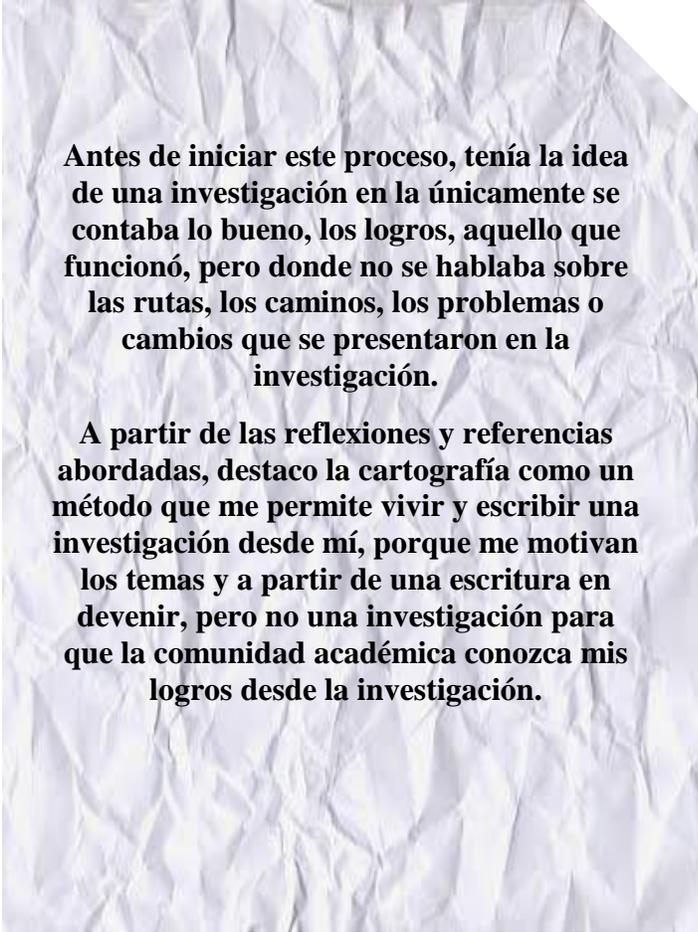
Son entonces, estas ideas de María Zambrano las que nos dan pie para pensar en que el método es una construcción propia y particular de cada investigador, porque nuestro accionar y todo eso que leemos, buscamos o consultamos aportan a nuestras maneras de vivir. De allí, la necesidad de pensar en el método más allá de un instrumento lógico, es decir, de una serie de acciones que se pueden aplicar y repetir, y pensarlo ligado a esa serie de momentos, no necesariamente secuenciales, sino que advierten cambios, saltos y alteraciones, que nos permiten observar, experimentar, desterritorializar y crear, y, además, sentirnos vivos en la investigación, alterarnos y aprender de nosotros mismos. El método cartográfico, entonces, no se refiere a pasos, sino a esos trazos y acciones, a esos mapas sobre cómo procede el investigador, que es igual a como procede la vida.

De acuerdo con lo anterior, y ante esta necesidad de crear el método, es que opté por la cartografía que parte de las filosofías de la diferencia, a partir de los conceptos de rizoma y mapa de Gilles Deleuze y Félix Guattari (2015), en lugar de algunos métodos de investigación cualitativos que tuve la oportunidad de revisar pero que concluí que no eran acordes con la investigación que se estaba realizando y viviendo, de allí el poder crear una cartografía que se conectara con los sonidos, voces y narraciones que se escuchan o hablan y que van afectando los cuerpos.

Para acercarnos un poco más a la cartografía como método de investigación, podemos pensar en ella 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 a sus conexiones y multiplicidades, y en este sentido, 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 (Gallo & Martínez, 2015)

La investigación de tipo rizomático, entonces, permite las conexiones y multiplicidades con eso otro aparentemente lejano. El **mapa**, por tanto, se construye, pero no es permanente, es **alterable**, se puede cambiar o modificar, de allí, entonces, la importancia de relacionar el método con el **arte**, la literatura, y la naturaleza.



**Antes de iniciar este proceso, tenía la idea de una investigación en la únicamente se contaba lo bueno, los logros, aquello que funcionó, pero donde no se hablaba sobre las rutas, los caminos, los problemas o cambios que se presentaron en la investigación.**

**A partir de las reflexiones y referencias abordadas, destaco la cartografía como un método que me permite vivir y escribir una investigación desde mí, porque me motivan los temas y a partir de una escritura en devenir, pero no una investigación para que la comunidad académica conozca mis logros desde la investigación.**

## Construcción de sonografías en educación

Te regalo la primera planta que en mi vida yo sembré en la  
tierra,

Te regalo el cofrecito que antes de morir me regalo la abuela,  
Te regalo la emoción que sentí al nacer a mi primer hermano,  
La sonrisa de mamá al verme deletrear y mis primeros pasos.

Mi primer amor de infancia y mis primeros zapatos,  
mi primera travesura y el desorden de mi cuarto.

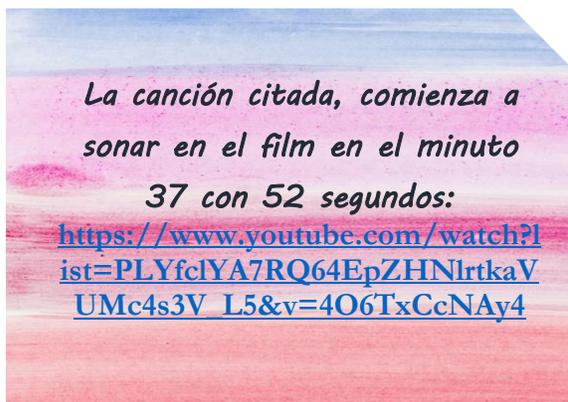
Mi primer amor de infancia y mis primeros zapatos,

Mi primera travesura y el desorden de mi cuarto [...]

(Herencia de Timbiquí, 2011)



El sonido de la lluvia sobre las hojas, las voces balbuceantes de mi hermano o el ritmo de la vieja caja de música son solo algunos de los sonidos que me recorren cuando escucho la letra de la canción citada, llamada *Te invito*, de Herencia de Timbiquí, esto porque siempre **los sonidos generan sensaciones o las sensaciones generan sonidos**. Así fue como ya Pitágoras (569 a. C – 475 a. C.), hablaba de la armonía de las esferas, planteamiento según el cual el universo está gobernado por reglas matemáticas musicales. Esta música, no solo daba cuenta de una armonía de los planetas, sino también de una armonía de un alma sonora. Armonía que en *Voces inocentes*<sup>8</sup> se torna melancólica y vacía:



♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪  
No toques eso Beto, nos van a matar a todos.

∅ ∅ ∅

♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪  
Qué triste, se oye la lluvia,  
En los techos de cartón.  
Qué triste, vive mi gente,  
En las casas de cartón.  
Niños color de mi tierra,  
Con sus mismas cicatrices,  
Millonarios de lombrices.

<sup>8</sup> **Voces inocentes** es una película mexicana estrenada en 2004 dirigida por Luis Mandoki. La película relata la historia de Chava, un niño que junto a su familia y amigos vive circunstancias sumamente difíciles debido a una guerra desatada.

Mira que mucho sufrí,  
Mira que pesa el sufrir.  
Arriba, deja la mujer preñada,  
abajo esta la ciudad,  
y se pierde en su maraña.  
Hoy es lo mismo que ayer,  
es un mundo sin mañana.  
(Mandoki, 2004, ´37:54 - ´40:00)

Las voces inocentes perciben tristes el sonido de la lluvia sobre sus techos porque está mezclado con el sonido de los fusiles. Nosotros, percibimos triste la melodía de este fragmento porque también hemos vivido una guerra. Los sonidos están entonces ubicados en ese territorio físico, pero también en uno interior, existencial, donde no solamente los escuchamos, sino que también los sentimos, los creamos.

Y así es como creo el concepto de sonografía que, siendo una línea derivada de la cartografía, permite ubicar ese cruce de los sonidos en los territorios físicos y existenciales y las maneras en las que sentimos unos sonidos y creamos otros. En este sentido, (Hamui, 2012) hablamos de un marco sonoro que tiene significación porque hace parte de un performance en el que se pueden considerar los silencios los ruidos o las voces como parte del contexto, pero también como elementos que se derivan de cada sujeto.

Hablamos de sonografía para atender a esos sonidos que se presentan en los espacios y que generan una serie de sensaciones corporales y pensamientos. La sonografía es rizomática porque nace del interés del poder conectarse con lo aparentemente lejano, y es gráfica al componer un cuerpo desde todos los sentidos. Además, la sonografía no funciona como un buscar sonidos para develar sentidos, sino de una apertura sonográfica del ser al mundo mediante la experiencia y la experimentación, y desde cómo devenimos cuerpo mientras hablamos, porque, además (González, 2009) no hay sujeto anterior al lenguaje, se es sujeto cuando se habla. Y en estas dinámicas, se es cuerpo cuando creamos y sentimos sonografías del mundo.

Esbozado este panorama, a continuación, presento enumeradas *las acciones de mi método de investigación cartográfico*, y posteriormente paso a abordar el asunto de los registros de práctica y su relación con la cartografía.

## **I. Voz a voz: el devenir de unas escuchas singulares con tres mujeres**

Tuve la oportunidad de hacer parte del equipo facilitador de la Red de tutorías durante los semestres 2019-2 y 2020-1. Como integrante de este grupo, nuestro accionar se basaba en un trabajo alrededor de la planeación didáctica, el acompañamiento y la evaluación de las rutas de formación y los eventos, de acuerdo con los intereses u objetivos de la red. Como se había mencionado con anterioridad, el espacio de la red de tutorías está conformado por profesores, coordinadores de bienestar, estudiantes, tutores que desearan participar en los diferentes encuentros y nodos de investigación, a la vez que el espacio está abierto a toda aquella persona que desee participar.

Esta pista de la investigación cartográfica, por ende, hace alusión a la planeación didáctica como un coro de voces que posibilitó el encuentro con el otro. Hay que destacar que en estas planeaciones hubo un componente pedagógico y didáctico relacionado con los procesos orales, esto en vista de que la oralidad es un aspecto fundamental de la red, la voz circula todo el tiempo, se enredan unas voces con otras, se chocan y conectan; por tanto, hay también unas intenciones formativas, de acción o creación a partir de lo que se habla y la manera en la que se planea lo que se va a narrar. Pero, es necesario en este momento aludir a pregunta del por qué llego al espacio de la red de tutorías de la Universidad de Antioquia. Para acercarnos a este interrogante, voy a citar el primer apartado de mi registro de práctica.

Este es un fragmento de una carta dirigida a quien fue mi maestra cooperadora, donde le comentaba las razones por las cuales deseaba participar del espacio de la red:

*¿Por qué yo, en una red de tutorías?*

*Para mí maestra cooperadora, Colombia Hernández.*

*Una obra de arte, muy intrigante y difícil de describir, situada en una de las paredes donde transcurrió la reunión de prácticas el día de hoy con usted, profesora Colombia, y la cual quisiera ver nuevamente. Otros cuadros que había en la oficina y que no alcancé*

a mirar. Una escena de una película que no alcancé a ver la sesión del día de hoy del diploma *Lenguaje y permanencia*, porque no asistí a la primera parte. Dos libros que no alcancé a prestar en el Centro de documentación de la Facultad de Educación porque, debido a alerta de disturbios, ya habían cerrado.

Las anteriores escenas, corresponden a una serie de imágenes o acciones que viví hoy, y se relacionan en torno a que dejan en mí una curiosidad. Lo valioso del asunto es que, sé que volveré a ver el cuadro con más calma, voy a explorar aquellos que no alcancé a ver, me interesa buscar más allá de la escena, la película, y la semana entrante, espero poder comenzar al fin, el viaje con un libro álbum que, desde su descripción, me generó atracción.

En este sentido, la primera razón por la cual quiero participar del trabajo de la Red de Tutorías es precisamente porque tengo curiosidad. Y me permito aclarar que, si bien la curiosidad puede parecer un concepto simple, es algo que me permite saber, me permite experimentar, también es algo que me moviliza, que me inquieta, y en este sentido, me posibilitaría un comenzar a aportar, a construir en algo que aún no conozco pero que ya me genera preguntas e intereses.

En cuanto a la pregunta que usted nos dejó hoy planteada sobre nuestros intereses, me inquieta preguntarme acerca de la relación que tiene el maestro con otros saberes y otros lenguajes, así como la importancia y las posibilidades o imposibilidades de la misma. En este caso, en el trabajo de tutorías, y a partir de lo que usted nos decía hoy sobre caminar en un compartir de lo que necesita la universidad con lo que necesitamos nosotros, mi interés inicial se basa en crear una apertura de relaciones entre el comenzar a crear una red de tutorías y las conexiones espaciales y temáticas que esto posibilite.

Considero que, como maestro en formación de Licenciatura en literatura y lengua castellana, puedo aportar, y a la vez formarme, a partir de las indagaciones teóricas y su relación con el lenguaje y mediante el diálogo con el otro, desde conocer diferentes ideas, percepciones...

Hablar de una Red de tutorías es algo grande, es un reto; lo veo como una serie de conexiones que no estarán ahí por estar, sino que tienen un sentido, y son esas relaciones, desde los temas, desde los sujetos, desde la diversidad de la universidad, la que me siento motivado a explorar. Como maestro en formación, quisiera entonces contribuir a esta construcción que se está haciendo a partir de lo que pueda aportar desde mi área del saber específica e incluso de otras, y en cuanto a las concepciones de prácticas de lectura, escritura y oralidad socioculturales.

Asimismo, este podría ser el espacio propicio para, por ejemplo, mejorar en muchos aspectos, como aprender a escuchar más al otro, incluso a ir superando algunos temores, el miedo de, decir algo, por ejemplo, porque “de pronto está mal”, o simplemente porque en ocasiones tengo ideas, quisiera expresarlas, pero finalmente no las comparto.

En una bellísima presentación en el domo del Planetario de Medellín, que se llama *Fronteras*, a la que asistí hace aproximadamente dos años, se me quedó viva la frase *El conocimiento tiene un límite, pero nuestra curiosidad es infinita*. En este caso, una de las apuestas que hago es, a que las reflexiones y cosas que puedan hacerse en esta construcción, posibiliten la apertura hacia otras preguntas y otros caminos, hacia otras redes de sentidos.

La carta anterior se la escribo a mi docente cooperadora, la profesora Colombia Hernández Enríquez antes de comenzar el proceso, y la curiosidad permitió ese interés moviente por hacer parte de algo que no conocía pero que trabajaría por un bienestar colectivo en la universidad. Después de haber finalizado este proceso de práctica pedagógica quiero mencionar que en su acompañamiento encontré una conexión entre escucha y acogida, a partir de su interés y su preocupación por el bienestar y por los amplios pliegues de la vida de quienes le acompañan y trabajan junto a ella.

Para la segunda ruta de formación en el semestre 2020-1, tuve la oportunidad de trabajar voz a voz con otras dos mujeres que se unieron al grupo facilitador: Viviana Mazón y Mariana Ramírez Zuleta. Junto a ellas pude aportar de manera presencial en la construcción de la Red hasta el cierre de las actividades presenciales en la Universidad de Antioquia a causa del covid-19. En vista de que mi lugar de residencia está en el campo, específicamente en la vereda El Cedro del municipio de Amagá, fue difícil la conexión a internet debido a asuntos tanto económicos como de cobertura. En este caso, el acompañamiento a la red lo continué haciendo a través de actividades que requirieran baja conexión, tales como sistematización y transcripción de encuentros y apoyo a la convocatoria de innovaciones didácticas de la cual hago parte en este momento, sobre Sistematización de experiencias de las rutas de formación de la red de tutorías de la Universidad de Antioquia.

De acuerdo con la experiencia, tanto en la presencialidad como en la virtualidad, quiero destacar algunos sentidos singulares del encuentro con estas tres mujeres integrantes del grupo facilitador. Viviana Mazón muestra siempre un interés por cada pliegue de las prácticas académicas, interesándose por crear contenidos y materiales que sean amenos para el otro y que partan de sus opiniones. Desde el componente de comunicación, abre las posibilidades de reunir esas propuestas didácticas para aprender juntos de ellas. La profesora Colombia Hernández genera esa apertura de reconocer al otro desde su voz y su sentir, nos enseña a preguntar, a consultar, a inquietarnos y a dudar, nos abre las posibilidades para entender que el otro es un ser abierto a los sentidos... unos sentidos que devienen en construcciones conjuntas a partir de las voces y los sonidos. Mariana Ramírez muestra la intención de aportar a la educación desde su ser, al traer su experiencia para decir algo por la formación. Además, destaco su pensar la vida desde el bienestar y la creatividad. Estos son algunas ideas generales

de lo que aprendo en el dialogar voz a voz con estas tres mujeres, así que quiero agradecerles por las posibilidades de trabajar en red.

De esta manera, la intención del grupo facilitador más que dirigir o liderar, se trató –y así continúa-, de acompañar los procesos a través de un apoyo conjunto y un trabajo colaborativo, el cual se evidencia desde las planeaciones. Esto generó unas nuevas presencias y voces para pensar el lenguaje, en el sentido de un hacer con los otros, dándole participación a sus palabras e ideas.

En la idea de voces para una planeación pedagógica, es necesario destacar algo que quizás en ocasiones no tomamos en cuenta, y se trata de esas conversaciones consigo mismo alrededor de lo que queremos hacer desde los espacios educativos. Son diálogos donde confluyen las ideas, los miedos, las esperanzas, las expectativas, pero que nos lleva a conversar y escuchar otros elementos sociales y culturales de lo que hacemos y sus incidencias. En mi caso, me llevó a la indagación constante acerca de los temas abordados en las sesiones, de las tutorías en la Universidad y de esas líneas que se generaban a partir de momentos vivenciados.

Como parte del equipo base de la Red, mi trabajo, acompañando a la maestra cooperadora se trató de buscar estrategias que permitiesen propiciar una secuencia de momentos que favorecieran en los participantes la exploración de sus saberes previos, la escucha y la exploración de los saberes nuevos, todo esto enmarcado en una apuesta de posibilitar que las estrategias a planear se articularan con su quehacer como miembros de la comunidad universitaria, y con su rol específico.

Planeación de preguntas orientadoras que permitieran construir voz a voz una planeación conjunta para el evento de avances de una Red de tutorías en diciembre de 2020:

- ¿A quién y cómo invitar?
- ¿Qué contenidos presentar y cómo presentarlos?
- ¿Qué mensaje comunicar?
- ¿Qué objetivos y metas alcanzar?
- ¿Cómo evaluar y proyectar los logros de la reunión?

En sesiones posteriores el trabajo metódico construido giraba en torno a la problematización con el otro sobre cómo seguir construyendo una red que se hacía cada día. De allí que, para el evento de avances de la red de tutorías de la Universidad de Antioquia de diciembre de 2019, la planeación del evento se realice con todos los miembros de la red que asistieron a la sesión.

Por tanto, hablar de voz a voz alude a la experiencia de una escucha en devenir desde una mirada pedagógica, se teje una red que se construye en la cotidianidad a partir de la apertura por la palabra del otro. Esta acción de mi método cartográfico posibilitó encuentros con otros y otras a partir de la oralidad, a la vez que abre líneas desde lo que hago y planeo con el otro y queda vibrando en el oído. La manera en la que funcionó la red de tutorías, podríamos pensarlo, se da desde un trabajo colaborativo donde el caminar y el hablar permiten establecer conexiones, trabajo en equipo y creación de propuestas que contribuyan a la apuesta por la permanencia en la Universidad de Antioquia.

## **II. La Momoescucha**

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).

Escuchar es un proceso crucial en las relaciones e interacciones humanas. En contenidos anteriores habíamos dicho que, por considerarse un aspecto inherente al ser humano no se le ha brindado la importancia que amerita dentro de los escenarios educativos y formativos. De allí que, en este trabajo, estoy tomando la escucha como un proceso sociocultural en asociación con los contextos singulares de las personas.

En este sentido, la *Momoescucha* es una de las acciones de mi método. Este término se deriva a partir de la conexión entre la obra *Momo* de Michael Ende, y las reflexiones sobre la escucha

como práctica cultural y singular que tejí a lo largo de mi año de práctica. Momo escuchaba los animales, la lluvia, el viento y los árboles, la Momoescucha parte de una atención en y por el contexto. Se trata de fijar la atención en el escenario de práctica, atendiendo a preguntas como, ¿qué sonidos se escuchan?, ¿qué narran las voces?, ¿qué sentidos tienen los silencios?, ¿para qué se escucha?, ¿Qué se hace con lo que se escucha?, ¿Cuáles son las fronteras, conexiones o vías entre lo oral y lo escrito?

Momo escuchaba una música callada, que salía de muy adentro de su alma. Al ser la escucha una práctica sociocultural, socio-pedagógica, socio-afectiva, nos remite a entender que hay una relación entre lo que escuchamos y lo que sentimos. En otras palabras, esas voces, sonidos y silencios que circulan en los contextos y a los que les prestamos atención, nos inquietan, nos afectan, nos cuestionan, en últimos términos, entran a formar parte también de nuestras identidades y nuestro accionar, tanto pedagógico como personal.

Por eso, el fragmento citado finaliza diciendo que, si crees que escuchar no tiene nada de especial, prueba a ver que tan bien lo haces. La escucha, como práctica sociocultural, amerita y requiere de una composición. Por tanto, la Momoescucha alude a la **composición de una escucha** que nos permite hacernos presentes en el contexto, interactuar y atender con el otro, escuchar sonidos, voces y silencios que construyen y tejen las prácticas, las acciones, los procesos pedagógicos y nuestros mismos sentires.

### **III. Habitar los espacios: escuchar entre paredes de vidas**

Habitar el espacio es otra de las líneas de mi método, y es importante resaltar que hablamos de un espacio que se mueve, que se construye y que, por ende, también mueve al investigador. De allí la trascendencia de pensar en sus interacciones y movimientos en la investigación y el trabajo educativo.

Sin duda alguna, en este proceso el cuerpo tiene un lugar trascendental, puesto que con él sentimos y experimentamos, o para mejor decirlo, sentimos y experimentamos con lo que somos: cuerpo. De allí, que partamos de la idea y la necesidad de entender que la reinención se da en dos planos, en el terreno de lo físico, de esos escenarios físicos o virtuales de práctica y socialización académica, pero también se da en un terreno íntimo, en el territorio de lo existencial. Y no se trata de que ambos estén separados, o de que cada uno vaya por su lado.

Hay un cruce entre ambos, lo que sucede en el terreno físico nos cuestiona y genera en nosotros maneras de sentir, a la vez que nuestros sentires e intimidades se manifiestan en acciones y proceder en los territorios físicos.

Por tanto, esta acción sonográfica alude precisamente a las experimentaciones con el cuerpo en los terrenos físicos, pero también en los existenciales. Hablamos, entonces, de un poner cuerpo en escena agudizando sentidos como la visión, y reconociendo sentires y sensaciones en los espacios de práctica. En este sentido, nos remitimos a poner el cuerpo en los contextos educativos con el fin de observar, participar y experimentar cosas que ocurren en el escenario físico y virtual de la red y otros escenarios educativos y de formación. La experimentación, de esta forma, implica un ensanchamiento de los sentidos, de allí destacar el lugar del cuerpo en la cartografía.

La relación que establecemos con la materia se da desde las relaciones establecidas con los objetos del medio. Los seres humanos poseemos una característica muy especial: hacemos proliferar la materia en el mundo a partir de la creación que hacemos de los objetos y los sistemas técnicos, hay un ajuste y desajuste frente a ellos, creándose así fantasías o dominios que dependen de la época (Rodríguez, 2007).

Las corporalidades físico-existenciales, nos invitan a prestar atención a esos cambios que se dan en nosotros, cómo el territorio entra en un devenir, en un desaprender, en últimas, en un proceso de reinvencción. En este sentido, de acuerdo con las dinámicas actuales, se hace necesario trasladar esta idea de experimentación a los medios virtuales y al trabajo y las actividades desde lejos. De esta manera, en el caso de la red de tutorías, se desarrollaron algunos procesos de construcción de nodos de investigación, rutas de formación y mensajes permanentes en medios virtuales, como el grupo de WhatsApp, y este último en especial, representa también un elemento importante de prestar atención, porque en estos momentos, en el chat se transmite y se comparte comunicación e ideas, que se siguen conectando con la idea de acompañamiento que viene pensando la Red de tutorías.

En este caso, la experimentación parte de dos vertientes, una física y una virtual. Pero en ambas, se hace alusión a dar participación al cuerpo para que escuche, hable, participe y sienta. La experimentación con el cuerpo desde los medios físicos y virtuales.

Estas anteriores acciones son las que posibilitaron el abrir unos sentidos corporales, a la vez que movilizar y desplegar una serie de ideas y sensibilidades alrededor del arte en la práctica educativa. Ahora bien, ¿Y qué lugar tienen estas acciones en la elección y el desarrollo de un registro de práctica pedagógica?

### **Registros de creación: epistolario artístico – narrativo**

Cada día aprendía una cosa nueva sobre su planeta, sobre el viaje.

Pero ello sucedía muy dulcemente, como por azar,

en medio de otras reflexiones.

De Saint-Exúpery – *El principito*.

Nuestras prácticas pedagógicas pueden ser vistas como espacios y tiempos que nos exponen, en el sentido de que nos sitúan en nuevos escenarios, con diferentes sujetos y contextos. De acuerdo con eso, para pensar en los registros de práctica, se hace necesario cuestionar acerca de cuál es su función no sólo para recordar lo vivenciado, sino también en términos de las posibilidades estéticas que allí se construyen. Evidentemente nosotros escribimos para tener una memoria de eso que nos acontece y nos atraviesa, y de allí, entonces, que la forma de registrar la información esté relacionada con procesos de creación que nos motiven.

En mi caso, la forma de registrar la información y la experiencia de estos espacios fue mediante un epistolario, este entendido como cartas que le escribo a alguien, ese alguien puede ser una persona o también algún personaje ficticio, por ejemplo, de una obra artística o literaria. Esta idea tiene como fin, por un lado, relacionar lo que vivo en la práctica con otras experiencias y con algunas narraciones, y por otro, poder narrar a través de las cartas lo que sucede en los espacios de práctica, donde pueda quedar registro de información e ideas importantes para la investigación y para mi formación, sensaciones que me quedan, preguntas que me surgen, nuevas ideas, entre otras.

Para sustentar esta forma de registro, podemos conversar con algunos autores que logro conectar con este. Una de ellas es Anna Camps. En su texto, *Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica* (1996), ella nos permite pensar en una re-definición del lenguaje, donde lo crucial es el uso de la lengua para hacer cosas:

Parece claro que esta orientación de las ciencias del lenguaje incide en la definición (¿redefinición?) de los objetivos de la enseñanza, o, quizás, permite que en el campo de la enseñanza de la lengua se pierda el temor de decir aquello que todos los profesores y profesoras ya sabíamos: que lo más importante es que niños y niñas, chicos y chicas aprendan a hablar, escribir, escuchar y leer, es decir, a usar la lengua para hacer cosas. (Camps, 1996, p. 45).

Estas ideas del maestro como sujeto creador, que experimenta, son las que desarrollé con esta forma de registro de información. Además, es pertinente que, desde la investigación en devenir, que se desarrolló por atender a una pregunta y a una experiencia vividas en el proceso, se pueda atender a otras maneras de investigación basadas en arte. En esta línea incluir narrativas relacionadas con lo visual: “Sin embargo, pienso que el desafío investigador ha de ser más ambicioso y tratar de desarrollar en paralelo narrativas autónomas (textual y visual) que se complementen, entrecrucen y permitan que surjan espacios desde los que crear nuevos significados y relaciones” (Hernández, 2008, p. 100).

Como parte de los propósitos de este registro de investigación, se trató de que por medio de esas narraciones y dibujos se diera paso a procesos de creación y resignificación de las dinámicas y las experiencias de la práctica, poder imaginar y crear nuevos significados y nuevas relaciones, si bien con otras áreas, con la vida misma.

¿Cómo no ha de ser relevante las relaciones que establezcamos entre nuestras vivencias, entre nuestro espacio de práctica con la vida misma? De allí también la posibilidad de hablar de otras maneras de investigación, que pongan al sujeto que investiga dentro de la investigación ya que puede modificar los objetos pero que también los objetos pueden modificarlo a él, y que vivencie esas afectaciones o transformaciones que se dan en el proceso investigativo.

Por último, quiero reafirmar la importancia de pensar, de ver otras cosas en mi investigación. Es conmovedora la escena en la que, algunos ojos ven de manera tan literal los dibujos del principito:

Cuando yo tenía seis años ví en un libro sobre la selva virgen que se titulaba "Historias vívidas", una magnífica lámina. Representaba una serpiente boa que se tragaba a una fiera.

En el libro se afirmaba: "La serpiente boa se traga su presa entera, sin masticarla. Luego ya no puede moverse y duerme durante los seis meses que dura su digestión".

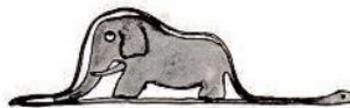
Reflexioné mucho en ese momento sobre las aventuras de la jungla y a mí vez logré trazar con un lápiz de colores mi primer dibujo. Mi dibujo número 1 era de esta manera:



Enseñé mi obra de arte a las personas mayores y les pregunté si mi dibujo les daba miedo.

— ¿Por qué habría de asustar un sombrero? — me respondieron.

Mi dibujo no representaba un sombrero. Representaba una serpiente boa que digiere un elefante. Dibujé entonces el interior de la serpiente boa a fin de que las personas mayores pudieran comprender. Siempre estas personas tienen necesidad de explicaciones. Mi dibujo número 2 era así:



Las personas mayores me aconsejaron abandonar el dibujo de serpientes boas, ya fueran abiertas o cerradas, y poner más interés en la geografía, la historia, el cálculo y la gramática. De esta manera a la edad de seis años

abandoné una magnífica carrera de pintor. Había quedado desilusionado por el fracaso de mis dibujos número 1 y número 2. Las personas mayores nunca pueden comprender algo por sí solas y es muy aburrido para los niños tener que darles una y otra vez explicaciones.

(De Saint-Exúpery, 1997, p. 16).

Así, la invitación que hago a mi investigación, y a mí mismo, es a desterritorializar, a ver las cosas de otras maneras, a no ver el sombrero en el dibujo del Principito, sino a ver el elefante dentro de la serpiente, o acaso, a ver el nacimiento de otras imágenes a partir de ella. El interés se centra en hablar de asuntos que no hemos dicho en nuestra investigación, y en el hecho de hacer, pero también de adquirir la capacidad y valorar la importancia de pensar sobre eso que hacemos

En el método cartográfico, la escritura juega un papel fundamental, de hecho, podríamos decir que el método va de la mano con la implementación en la escritura y los cambios que se operan en esta, pues dicho proceso va más allá de una transferencia de información y descripción, o de mostrar lo que he aprendido, sino que también implica unas maneras de creación, de hablar y dialogar con otras voces, al fin de cuentas, cuando escribimos nos estamos remitiendo y estamos dialogando con lo que Deleuze y Guattari (2015) llamarían máquinas, máquinas de amor, de guerra, de temores, del cielo. Al fin de cuentas, al escribir nos conectamos con eso otro que habitamos o que hemos experimentado.

La relación del sujeto con la escritura es pensada de manera muy importante en algunas teorías de la enunciación. Partiendo de la relación del individuo con la experiencia, y del lugar del sujeto en el texto artístico, Jesús González Requena, en su texto *Enunciación, punto de vista, sujeto* (1987), nos plantea que

Más allá de cualquier coartada comunicativa, el escritor —el cineasta, el pintor, el compositor...— es aquel que aceptando no saber quién es ni qué desea arriesga su identidad afrontado al Lenguaje en la experiencia de la escritura. Que consiste, entre otras cosas, en una experiencia de la subjetividad —de su producción, de su emergencia, de su multiplicidad— más allá de esa rígida construcción social llamada sujeto. (González, 1987, p. 107).

En general, toda la teoría de González Requena resulta interesante, y puedo afirmar, se conecta con la cartografía, puesto que su nueva teoría sobre la teoría de la enunciación, parte de cuestionar los procesos de contacto con un texto como simples productores de significado, y piensa los procesos de subjetividad y la experiencia que tiene un sujeto al entrar en contacto con los textos artísticos. Tecla González, por su parte, tiene un texto llamado *Aproximación a la problemática de la enunciación, el lugar del sujeto en el texto artístico*. Allí, ella retoma toda la teoría de González Requena, y rescata esa concepción de texto artístico:

Pensamos, consecuentemente, el texto artístico como el “espacio de experiencia de la dimensión fundadora del lenguaje; esa que nos funda en tanto sujetos: allí donde el lenguaje está destinado a ser el ámbito en el que se configura la experiencia humana.” (González, 2009: 19).

Pensado así, el texto artístico se funde con la vida misma, puesto que alude a ese espacio en el cual el lenguaje nos funda como sujetos y va configurando nuestra experiencia humana. En ese sentido, estos registros de creación constituyen un espacio de experiencia en el cual se es a medida que se narra, a medida que se crea, a medida que se escribe. En otros términos, devenimos maestro, devenimos maestro artista a medida que escribimos.

Como punto adicional, y que también se conecta estrechamente con la cartografía, es que Jesús González habla de algunos procesos que están siempre presentes en los procesos de escritura, como lo son la incertidumbre y la angustia, de allí que aludamos nuevamente a esa escritura en devenir. Por último, la teoría de González Requena plantea la necesidad de que la teoría de la enunciación se conforme como una teoría de la experiencia del sujeto en relación con el lenguaje, precisamente porque nacemos en el discurso, nos formamos allí. El trabajo de González Requena, nos permite reevaluar el lugar del sujeto ante la experiencia del lenguaje, reevaluando el lugar del sujeto como alguien que extrae significados, y fijándole un lugar a su experiencia y subjetividad en los procesos de elegir qué leer, elegir qué escribir, y devenir un proceso de habla.

## ¿Redes de escucha?

¿Es posible pintar el día y la noche a la vez? A propósito del conversatorio con estudiantes, que se llevó a cabo en la tercera ruta de formación de la Red de Tutorías, luego de la presentación de TEPLEO, cancelación de cursos.

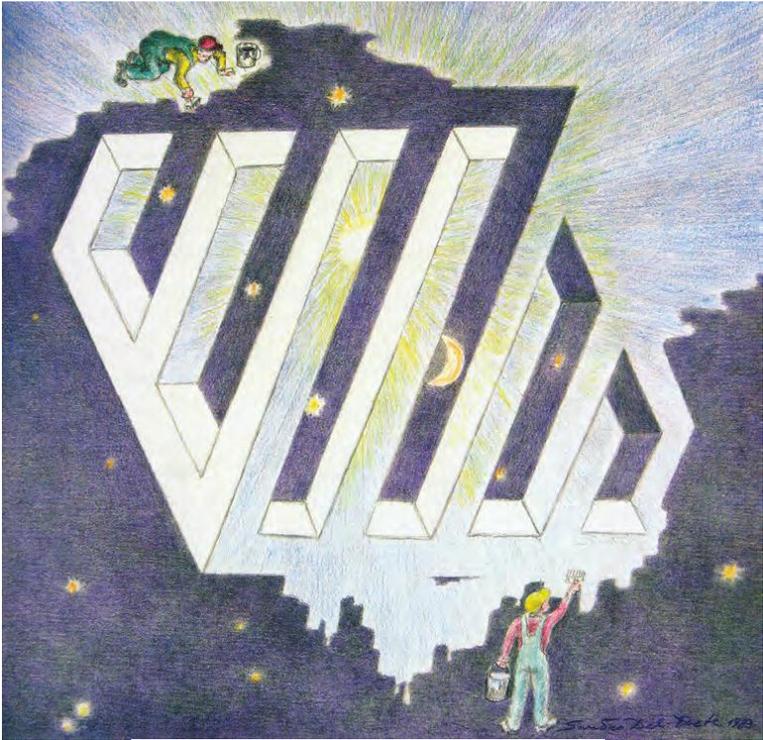


Ilustración 13. Sandro del Prete. Polarización.

Para empezar, la intención de este conversatorio era escuchar, en este caso, a través de las plataformas digitales, a estudiantes de facultades como educación e ingeniería, y sus percepciones sobre cómo aportar a la permanencia. Fue este un momento cargado de diálogo y de narraciones.

En este sentido, a continuación, muestro algunos fragmentos de esos diálogos, en relación con otras ideas que he evidenciado en la red, con mis propias experiencias, y con otros personajes con los que conecto.

¿Relaciones de poder entre hablar y escuchar?

### Sobre la pregunta, qué piensan sobre la situación actual de deserción

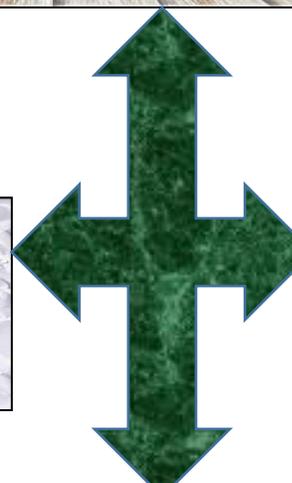
*No hay un acompañamiento docente, y eso sí implica mucho dentro de la posibilidad de permanecer o no dentro de una carrera. Dentro de las plantas docentes de muchas facultades no hay un planteamiento pedagógico, y esto si es una fuerte posibilidad de que los estudiantes deserten. Hay una idea de un estudiante que debe fracasar en esos primeros semestres, y que necesita darse palo para volver a coger ritmo, pero no hay un acompañamiento o una visión de humanidad. Eso podría deducirse dentro de esas cifras.*

Encuentros grabados, fotografías, transcripciones, ¿Cuál es el sentido de una sistematización?

*Los datos son importantes, pero mirar más allá de ellos, las razones que hay de fondo*

¿Cuál es el sentido de las cifras de deserción? ¿Qué haremos con ellas?

*Buscar humanizar la educación: personas que esperan de los profesores no solo el conocimiento, sino ayudarles desde la humanidad. Las personas más allá de un carnet. Persona que necesita ser mirada como persona, necesita que se le escuche y entienda.*



### Invitación final...

*Yo les hago una propuesta, vamos a tratar de poner en un texto de no más de dos o tres páginas, los asuntos que hemos ido conversando el día de hoy, y los que aparecen escritos en el chat también. Les vamos a hacer llegar esos puntos de acuerdo, y les vamos a pedir a ustedes que los revisen, que los lean, que los nutran, porque yo creo que han surgido cosas muy valiosas y creo que pueden ser elementos importantes para comenzar a afinar más el trabajo de la red. Entonces, si ustedes están de acuerdo, vamos a hacer eso único para concretar todos estos puntos que se han hablado, porque se han mencionado casi 14 o 15 cosas muy valiosas, pero ahí tenemos que poder pensarlo entre todos, para poder precisarlo en un documento. Yo quiero, atendiendo al llamado que nos hace Luz Stella, y es ofrecerles la red como espacio. La red es de la universidad de Antioquia, no de los profesores, si bien convoca la Vicerrectoría de docencia, es una cosa para todos. Me encanta que estén estudiantes de educación, y la invitación es a que tengamos una red abierta, plural, donde podamos hablar sin temor, podamos discutir sobre cómo podemos ayudarnos de manera más oportuna, suficiente, más acorde a lo que necesitan los estudiantes y los profesores, porque el acompañamiento no es solamente para estudiantes sino también entre profesores. Entonces, yo quiero darles las gracias, invitarlos a que lean estas síntesis que vamos a derivar de la reunión, ofrecerles la red como espacio donde pueden venir en cualquier momento, vamos a hacer con Maria una manera de contarles de nuestros espacios, no necesitan permiso, la puerta está abierta, esta es su casa.*

Pintar el día y la noche en un mismo paisaje es dejarse acariciar por la luz del sol y de la luna. Es un cuadro en movimiento, igual que los movimientos de estudiantes que vivieron algo y hoy quieren ponerlo en común para dar su aporte a la permanencia. Lo que un día viví puede generar prácticas para hacer mejores procesos en educación. Otra motivación más de seguir asistiendo a la Red.

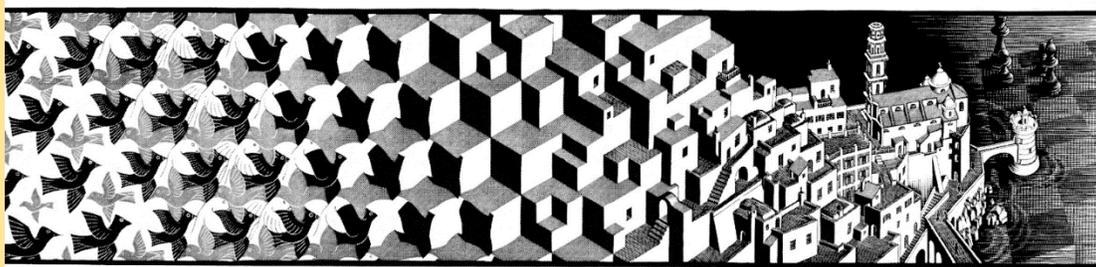


Ilustración 14. "Metamorfosis "detalle".  
(Fuente: Obra de arte de M.C. Escher)

Finalmente, es importante mencionar que, dado el componente ético y debido a que la Red de tutorías se inscribe en una serie de procesos administrativos, no se va a mencionar ningún nombre propio en las referencias que se hagan de los y las participantes, y se citará únicamente su cargo o rol dentro de la Universidad o fuera de ella, así como la fecha del encuentro o momento del que se deriva el comentario o el hecho. Asimismo, es necesario mencionar que yo tengo acceso a esta información desde varias fuentes. La primera es la información que recojo y experimento a partir de mi trabajo dentro de la red, y la segunda es el proyecto de innovaciones didácticas en el que me encuentro participando, en el que hacemos uso de las grabaciones de los encuentros para sistematizar. Se respetará la identidad de cada persona centrándose la atención en la potencia o problematización de los sucesos.

### **Referencias bibliográficas capítulo III**

- Camps, A. (1996). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*, 2, 43-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=188338>
- Deleuze, G & Guattari, F. (2015). Introducción: Rizoma. En *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. (pp. 9-32). Valencia: Pretextos.
- De Saint-Exúpery, A. (1997). *El Principito*. Bogotá: Panamericana.
- De Barros, M. (2016, 11 de enero). Una didáctica de la invención. Poesía y otras zarzas. Blog: <https://poesiayotraszarzas.blog/2016/03/05/manoel-de-barros-una-didactica-de-la-invencion/>

- Ende, M. (2015). *Momo*. Bogotá: Ediciones Santillana S.A.
- Gallo, L., Martínez, L. (2015). Líneas pedagógicas para una educación corporal. *Cadernos de pesquisa* (45)157, 612-629. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143215>
- González, J. (1987). *Enunciación, punto de vista, sujeto*. <http://www.gonzalezrequena.com/resources/1987%20Enunciaci%C3%B3n%20Punto%20de%20Vista%20Sujeto2.pdf>
- 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.es/index.php/Zer/article/view/2404/2166>
- Hamui, S. (2012). Oralidad y performance. En R. Pinilla & Y. Gutiérrez (eds.), *La oralidad en contextos diversos. Aportes investigativos para su discusión y comprensión* (pp. 43-60). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Masschelein, J. (2006). E-ducuar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. En I. Dussel & D. Gutiérrez (eds.), *Educuar la mirada. Políticas de la imagen* (pp. 295-311). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Noguera de Echeverry, A. (2013). *Pensamiento ambiental y arte. El grito de la tierra en la piel del artista*. *Decisio*, (34), pp. 17-23. [https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio\\_34/decisio34.pdf](https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_34/decisio34.pdf)
- Rendueles, C., Useros, A. (dir.). (2010). *Walter Benjamin. Constelaciones* [documental]. Círculo de Bellas Artes. <https://www.youtube.com/watch?v=noW-600oTsk>
- Rodríguez, P. (2007). Gilbert Simondon. El modo de existencia de los objetos técnicos. Ed. Prometeo, 278 páginas. *Redes* 13(26), 277-189. <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/540>
- Sagan, C. (1980). *Cosmos. Un viaje personal*. ESPA EBOOK.
- Yan, A. (dir.). (2009). *Home*. (documental). EuropaCorp.
- Zambrano, M. (2018). *Claros del bosque. En: Obras completas IV Tomo I. de la Aurora Senderos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, S.L.

## Capítulo IV: Sonografías de cuerpos y palabras

¿Qué conexiones entablan las palabras y las voces con los cuerpos? De acuerdo con la tradición cultural, uno de esos lazos se da porque cada cultura, cada pueblo, cada individuo crea y vive unas historias desde su experiencia y su sentir. Y así fue como sucedió con este investigador. Hace mucho tiempo, en la escuela rural de la vereda el Cedro del municipio de Amagá, un niño amaba leer un cuento sobre un búho del bosque, pero de pronto un día al llegar a la biblioteca ese libro había desaparecido. *Cambiaron algunos*, fue lo que dijo la profe. El deseo de ver nuevamente aquel búho y esa historia, llevaron al niño a comenzar a buscar en otros libros a aquel búho perdido de manera continua, y también a percibir en el ambiente diurno y nocturno sonidos extraños y paisajes en movimiento, tratando de encontrar lo perdido.

Ese niño que se encuentra hoy escribiendo el presente trabajo de investigación, y que, de hecho, continúa sintiendo esos deseos de hallar al búho, se da cuenta de que no encontrarlo es lo que ha permitido la escucha de otras voces, el encuentro con otros sonidos y la alternancia de otros caminos. Por tanto, podemos decir que nuestro encuentro con los sonidos genera unas sensaciones que no se quedan allí en el punto de encuentro ni tampoco funcionan como calcos vivenciales, sino como devenires. Las palabras, que son únicas en el tiempo y el espacio no llegan a nosotros para ser reproducidas, sino que posibilitan un sujeto que resignifica o deviene otras cosas. Nuestras vidas funcionan como reinvenición y apertura de sentidos y no como reproducción de momentos:

Ni el cocodrilo reproduce el tronco de un árbol, ni el camaleón reproduce los colores del entorno. La pantera rosa no imita nada, no reproduce nada, pinta el mundo de su color, rosa sobre rosa, ese es su devenir-mundo para devenir imperceptible, asignificante, trazar su ruptura, su propia línea de fuga, llevar hasta el final su “evolución paralela”. Sabiduría de las plantas: incluso cuando tienen raíces, siempre hay un afuera en el que hacen rizoma con algo: con el viento, con un animal, con el hombre [...]. (Deleuze & Guattari, 2015 p. 16).

El no encontrar un cuento que leía constantemente permitió otras historias, el encuentro con otros búhos, la propia línea de fuga. Así funciona la vida, así funciona la educación, así como las plantas rizomáticas que, aunque tienen raíces tienen un afuera en el que se conectan con cualquier sonido o paisaje en movimiento, también potencio la invitación a que en mí como

investigador y en los lectores que recorren, sienten y escuchan esta sonografía puedan dar apertura a otras líneas de fuga.

A continuación, las líneas de sentido sonográficas que pude pensar y experimentar partir del trabajo investigativo realizado en la Red de tutorías de la Universidad de Antioquia sobre la oralidad y la escucha como prácticas socioculturales. Una sonografía que aborda los sentidos orgánicos del cuerpo en educación, los cuerpos que narran, los cuerpos que escuchan y son escuchados, el habitar los espacios y finalmente, algunas reflexiones en torno a la reflexión por una didáctica de la oralidad y la escucha en los contextos formativos, desde la mirada de un maestro de literatura y lengua castellana.

## **I. Sonografía de los sentidos corpóreos**

Leyendo a José Saramago (1998), imagina que su mundo se hace real aquí y ahora. Piensa que de repente te quedas ciego y que todas las personas a tu alrededor padecen la misma situación: ¿qué nos queda por hacer?

Los personajes de *Ensayo sobre la ceguera*, por su parte, después de dicha ceguera global y con distintos grados de disgusto o esperanza, comienzan a conocer el nuevo mundo a través de los sonidos, del tacto, del olor, de la imaginación, que no es otra cosa que la interacción con la vida a través de los sentidos. Y cuando hacia el final se cuestiona sobre de la causa de la ceguera que los acogió, lo que se dice es “No lo sé, Quizás algún día lleguemos a saber la razón, Quieres que te le diga lo que estoy pensando, Dime, Creo que no nos quedamos ciegos, creo que estamos ciegos, Ciegos que ven, Ciegos que, viendo, no ven”. (Saramago, 1998, p. 244). En ese sentido, ¿Acaso nosotros no somos ciegos también?, ¿Cultivamos ceguera en la educación?

Desde lo orgánico, nuestros cuerpos poseen algunos de los sentidos como la visión, la audición, el tacto, el sabor y el olor, pero si bien estos podrían ser vividos a partir de momentos de interacción con el mundo y el arte, también podrían pasar desapercibidos en los veloces días de las actividades cotidianas o la carga académica y laboral, convirtiéndose en una suerte de sentidos no sentidos.

De acuerdo con lo anterior, es que podríamos pensar que hemos estado ciegos al no interactuar con el mundo a través de los sentidos. Por tanto, el ver hace alusión a un panorama

mucho más general que el de la observación con los ojos, expandiéndose a un escuchar, un oler y un sentir lo otro y al otro. Además, teniendo en cuenta la conexión entre la vida, la investigación y la formación, podemos dar apertura a esa interacción con los sentidos en los escenarios pedagógicos y académicos, una idea que pronto nos conduce a hablar de una pedagogía de los sentidos, es decir, de las sensaciones de los cuerpos como componentes fundamentales de la vida y la formación.

Hablar de unas sensaciones que atraviesan los cuerpos comienza por un reconocimiento de su sentir, para implicar después el conocimiento y reconocimiento de otro.

La vida se hace cuerpo en el contacto. El cuerpo, cualquiera que sea, se realiza como cuerpo en el sentir y ser sentido. La exterioridad, el otro, lo otro, configuran la vida del cuerpo porque éste sólo es, en tanto se disuelve en otro. (Noguera, 2013, p. 17).

Es así como entendemos que el cuerpo se convierte en cuerpo cuando siente y es sentido, cuando se disuelve con otro, y que el reconocimiento del otro se da cuando comenzamos a vibrar con su palabra, de allí que la actividad en la red de tutorías de armar rompecabezas a ciegas desplegara algunas relaciones corporales que permitieran sentir y pensar en los cuerpos que, a partir de las prácticas de escucha y oralidad, acontecen y crean los actos educativos.

La actividad realizada el 1° de noviembre de 2019, consistió en formar equipos en donde un integrante de cada grupo estaba vendado y debía armar un rompecabezas a partir de la guía oral de sus compañeros y compañeras. Esto comienza pronto a generar una serie de sensaciones en los cuerpos de quienes participaron. Una de estas fue el miedo a tocar al otro por temor a invadir su privacidad corporal, lo que muestra que aún en un espacio académico donde la mayoría somos profesionales o estudiantes y aún en ya actividades planeadas se sigue marcando el miedo al contacto con el otro, a sentirlo por miedo a violar su privacidad o su intimidad.

Vendarse los ojos potenció una concientización de los sentidos que en muchos momentos cotidianos no es tenida en cuenta. De allí que se deriven emociones alrededor del yo en el acto educativo a partir de este ejercicio de exploración de un mundo con otros sentidos. Uno de los ciegos dice que sintió desesperanza, *escuchaba que alguien decía, ¿dónde está la*

*pierna'?* y yo me decía, *¿pero cuál pierna por Dios?* Además, podría decir también que sintió otra desesperanza que acontece también las prácticas académicas u orales y de escucha: todos le decían qué ficha coger, si estaba a la derecha o a la izquierda y dónde y cómo la acomodaba de la manera más rápida posible, *¿pero alguien le dijo que tocara los bordes de las fichas y las acomodara?*, *¿acaso que sintiera la textura?*, *¿acaso alguien le dijo cuáles eran las imágenes de ese rompecabezas?* Ningún participante, incluido yo, nos percatamos de eso, *¿por qué?*, porque estaba presente ese afán, el deseo de terminar rápido porque la indicación decía que habría un ganador.

En este sentido, 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 de descubrimiento de las personas. De esta manera, entendemos que hay unos saberes que se privilegian frente a otros que llaman a la contemplación y a la necesidad de relacionamiento con el espacio.

De esta forma, desde la educación podemos creer que el otro es un ciego que está ahí para ser guiado y conducido, que está ahí para hacer actividades específicas y obtener logros concretos en tiempos determinados, pero dejamos su corporalidad y su posibilidad propia de creación. Es un sentir que se evade, una territorialización productiva. En otro momento en el que todos los participantes tuvimos autorización de armar el rompecabezas, el ciego pasó a un segundo plano, todos metimos las manos en busca en encajar las fichas hasta lograrlo, y el cuerpo ciego se quedó inmóvil, escuchando las voces de todos al seguir encajando fichas.

*¿Producimos ciegos desde el lenguaje y la educación?*, lo hacemos siempre que los objetivos escolares u universitarios forjados en tiempos veloces sobresalen sobre el sentir de los cuerpos y el despliegue de sus sensibilidades, porque es precisamente en el sentir al otro y lo otro lo que se despliegan las sensibilidades. De allí que se hable de analfabetismo como ese estado imaginativo, alegre y curioso de la humanidad, que decae cuando las palabras matan al espíritu (Bergamin, 2000). Un espíritu que es poético, que siente y que es necesario potenciar en todos los ámbitos de la vida, es singular, y como cuerpo singular no hay una generalización formativa y acelerada frente a él.

Esos sentidos corporales que luego producen sensibilidades, posteriormente remiten a algo muy interesante y es el asunto del deseo. Un deseo que desde la red de tutorías se vio motivado por los intereses por la educación, el deseo de aprender, el deseo de ayudar, el deseo de hacer algo por cambiar cifras negativas o desesperanzadoras de abandono estudiantil, problemas que afectan la mente, el bienestar e incluso, el deseo de ayudar a través de acciones anticipadas, porque alguien que algún día pueda necesitar algún tipo de acompañamiento.

Ese deseo y esa esperanza que comienza siendo corporal es un factor relevante en el ámbito educativo. Una de las tareas del educador o la educadora desde un análisis político, pese a cualquier tipo de obstáculo, es descubrir las posibilidades para la esperanza, sin la cual no podemos hacer mucho porque pocas luchas llevamos a cabo (Freire, 1993). En la red de tutorías se hace presente una esperanza que parte de la sensación y se conecta con los actos y las palabras:

***Yo tengo tantas cosas por hacer,  
pero siempre me motivo a venir.  
Finalmente, este es un espacio  
que también nos permite hacer  
algo, tenemos que ayudar a esos  
chicos a que permanezcan en la  
universidad y no la abandonen.***

Profesora, a la espera de que nos abran la puerta para ingresar a encuentro de la Red de Tutorías.



*Ilustración 15. Página de los Misterios del Señor Burdick.  
(Fuente: Van Allsburg, (1999).)*

En este sentido, podemos apostar en los espacios formativos hacia una educación del sentir, que implica las posibilidades de hacer en educación desde la interacción de nuestra visión, escucha, olfato y tacto con los espacios. Hemos escuchado reflexiones sobre la idea de que en el mundo occidental hemos privilegiado

la visión sobre los demás sentidos, y ahora es necesario dejar de fragmentarlos o cambiar la idea de que están separados, y poder conectarlos para poder ser cuerpo.

Más allá de decir que tenemos un cuerpo, somos un cuerpo. “En Spinoza, muy a diferencia de lo que sucede en Descartes, la mente tiene únicamente conciencia de sí mediante las afecciones del cuerpo y gracias a ellas; esto debe forzosamente de cargar en un sentido distinto la afirmación «Yo existo». (Pardo, 1991, p. 42).

La existencia se da en términos de un cuerpo que siente y que se afecta a medida que habla, que escucha, que aprende. Así, es la escena de la Red que mencioné antes, el contacto con el rompecabezas y los ojos vendados deja ver que prestar atención a los sentidos es un hecho que produce sensibilidades y dice cosas por la educación, en este caso, que las tutorías no se pueden instalar desde zonas de poder, sino desde la apertura a escuchar o a entender qué está buscando ese chico o esa chica:

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, esperemos 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 anomalía 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 asistente, 01 de noviembre de 2019, 1 ruta de formación de la Red de tutorías de la UdeA).

En este sentir desde los sentidos, en la Red se potenciaron interesantes reflexiones sobre el lugar del maestro en los procesos por fuera del aula de clase. En épocas de anomalía académica o paro, los estudiantes siguen buscando la presencia del maestro, una presencia mediada por la compañía, por el acompañamiento, por la escucha. Entonces, el maestro proyecta una presencia aun en tiempos de no clase académica pero sí de procesos formativos, porque los procesos formativos nunca paran, pero toda esta apertura seguirá dada por el deseo del maestro.

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 & 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 de la mano con una educación que se torne *analfabeta*, es decir, que sienta desde esa cultura poética y espiritual. La motivación por volver a potenciar un cuerpo que siente, que se conecta con otros cuerpos o con otros elementos. Una educación de las sensaciones es una educación que comience por el sentir, de allí que en la red de tutorías haya nacido y se haya gestado de deseos que construyeron acciones políticas para atender a una problemática de deserción estudiantil.

## II. Sonografía de cuerpos que se narran



Ilustración 16. La caña, El café y el Grillo.  
(Fuente: elaboración propia)

¿Narro historias de mis cosechas de café y caña de azúcar o contagio de sus sabores y aromas a quienes las escuchan?

Después de la revolución cognitiva, el homo sapiens no solamente tuvo la capacidad de asociarse para protegerse y sobrevivir, muy pronto tuvo la posibilidad de imaginar las cosas que aún no había visto. Desde allí, podríamos decir, comienza la necesidad de narrar y narrarse en el ser humano. Dibujos en las paredes de cuevas, símbolos en la piel, mensajes en botellas que recorren los océanos, rituales y otras historias que se dicen con las palabras, el cuerpo y las imágenes hacen hoy parte innata de la humanidad. De manera natural y en contextos cotidianos y académicos narramos lo que nos pasa, lo que sentimos y lo que queremos o esperamos. De allí que

podamos decir que, en el lenguaje oral, la narración ocupa un lugar importante en cuanto la oralidad en contextos de formación diversos siempre tiene un vínculo con lo narrativo.

Esta narración está también estrechamente ligada al cuerpo, o podríamos decir, es una narración que atraviesa el cuerpo, generando sonidos, y haciéndose cuerpo mismo. El hombre ilustrado, por ejemplo, que viajaba con ilustraciones pintadas sobre su piel, nos posibilita pensar en un cuerpo ilustrado moviente del que se despliegan sonidos e historias:

Cuando las imágenes empiezan a moverse, me despiden. Ocurren cosas terribles en mis ilustraciones. Cada una es un cuento. Si usted las mira atentamente unos pocos minutos, le contarán una historia. Si las mira tres horas, las narraciones serán treinta o cuarenta, y usted oirá voces y pensamientos. Todo está aquí, en mi piel; no hay más que mirar. (Bradbury, 1955, p. 7.)

Nuestras narraciones no están en otros lugares más que nuestra piel y nuestra alma. En ocasiones en los contextos académicos, por su parte, solemos creer que la alusión a una historia de vida es una pausa en el discurso oral, y que después de ella se prosigue, pero las narraciones que vibran en nosotros, no reproducen, sino que recrean voces y sonidos, son parte esencial de esos discursos.

Esta narración como proceso vital en el ser humano está presente de manera natural en los ámbitos educativos y pedagógicos. En el espacio de la red de tutorías, por su parte, la narración oral se vivía constantemente en los encuentros. Se podría decir que en todos los encuentros las personas –ya sea desde su rol como coordinadores de la sesión o como participantes -, se remitían y hablaban de manera natural sobre historias que habían vivido y que se motivaban por traer a colación<sup>9</sup>:

---

<sup>9</sup> Fueron tan constantes e íntimas esas narraciones que las personas traían a la red, que incluso desde el Proyecto de Innovaciones didácticas, subrayamos constantes historias narrativas como elementos que forman parte del componente pedagógico, didáctico e innovador.

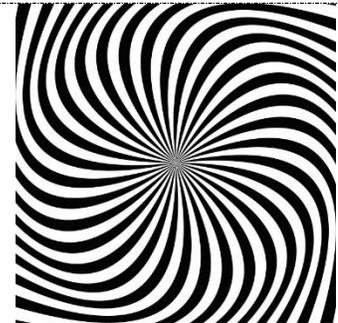
*El muchacho nos pidió el favor de que trajéramos a la mamá y le explicáramos el por qué era positivo que él se fuera y abandonara la universidad, y él lloraba...*  
 Un coordinador de Bienestar, Sesión 1  
 Red de tutorías, 01-11-2019



*Alguien pegó un anuncio que decía que trabajaba dando tutorías, y abajo alguien escribió, “vaya a Bienestar que allá son gratis”. Jajaja, qué pesar que le dañaron el trabajo, pero sí.*  
 Coordinador de bienestar, Red de tutorías, 08/11/2020

Yo recuerdo...

*Nosotros hemos sentido que, aun cuando hacemos un trabajo parecido al de la universidad, pero fuera, ellos creen que somos como enemigos, es muy difícil poder ingresar nuestros estudiantes, es algo que desgasta mucho.*  
 Estudiante de colectivo de educación popular, Red de tutorías,  
 29/05/2020



Eso me hace sentir...

A partir de sus historias e incluso, de sus preguntas, se remitían constantemente a sus propias vivencias e historias con el fin de decir, aportar o concluir algo más. La experiencia de contar

que se le dijo a alguien es preferible que *se vaya de la universidad porque uno debe estudiar lo que quiera estudiar*, no tiene más fin que cuestionar y crear. Cuestionar los lugares de poder y saber, cuestionar las expectativas, creando en otros una resonancia.

En este sentido, podemos decir que se narra no solamente para que los otros conozcan nuestras experiencias de vida o porque establecen cierta relación con los temas abordados, narramos para construir otros caminos posibles, para hacer aportes o problematizaciones distintas, para desterritorializar el propio ser. De allí que pensemos que 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 funciona como un espejo que causa la deformación de las imágenes, que altera su convención por un proceso de recreación que, a su vez, logra movilizar el pensamiento.

La narración oral, además de ser un proceso comúnmente vivido en la red de tutorías y en los diferentes espacios formativos, permite un pensamiento del yo, de un yo que se moviliza hacia dentro pero también hacia afuera, hacia el contexto, los objetos o lugares. Incluso en las narraciones de los participantes se podía evidenciar esa serie de sensaciones que les invadían y que su rostro o sus movimientos se reflejaban, en tanto son manifestaciones corporales del lenguaje.

En esta línea de sentido, hay también una conexión entre el narrar y el hacer. Cuando en la red de tutorías algunos estudiantes de la universidad o de colectivos de educación popular fueron invitados, aludían a narraciones que indicaban también una imaginación sobre lo que podrían hacer en el tiempo presente, y por eso es que volvemos a la idea de la narración como un devenir que está vinculado a la vida, a lo que somos, a lo que hacemos. Al narrar más que estar recordando, estamos siendo, de allí que (González, 2009) el acto de enunciación esté conectado con la experiencia, puesto que no podemos hablar de un sujeto anterior a la palabra, sino que, en cambio, se es sujeto en cuanto se está hablando.

Lo anterior me hace pensar en asuntos importantes para la oralidad en la educación. Hablar de prácticas orales debe permitir el reconocimiento de las voces que narran su experiencia no como asuntos alternos a la práctica educativa, sino como hechos que son educativos, en el sentido que partimos de sí mismos, de lo que hemos sido o hecho para cambiar, alterar, y

posteriormente para aportar o afectar las prácticas cotidianas, sociales y académicas. En otras palabras, damos un interés a la experiencia y a unas maneras de narrarla como una suerte de espejo de quiénes hemos sido no para reproducir sino para devenir, para construir otras cosas, de allí el pensar en una didáctica de la oralidad que se permita potenciar varias zonas de la vida y la formación a partir de las narraciones orales que movilizan los cuerpos que somos.

Por eso, cuando Jorge Larrosa se pregunta por la lengua en la que hablamos y escuchamos aclara que no se refiere a un idioma específico como el español, el italiano o el portugués, sino que el lenguaje no es algo que tenemos, sino que es lo que somos, lo que pensamos, lo que sentimos, lo que nos acerca a decir que hay subjetividad en la narración. La riqueza de recursos como el tono, el ritmo, las emociones del rostro, los movimientos, los sonidos, cumplen la función de advertir sobre las sensaciones que atraviesan un cuerpo cuando se narra. Por eso, hablar de atender por una oralidad es hablar de 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 (Bárcena, Larrosa, Mélich, 2006). Implica un hablar no de sí mismo sino desde sí mismo, que tiene que ver con un poner en juego lo que uno piensa a través de la exposición de sus ideas o de sus desconocimientos, de incertidumbre, porque también hablamos y narramos cuando no sabemos lo que nos pasa o lo que queremos.

Así como *El hombre ilustrado*, en la red de tutorías y en otros espacios formativos, la narración oral no es un punto fijo, sino que es una práctica en movimiento. Decirlas o escucharlas posibilita la reflexión y el aprendizaje. Narramos en términos de seres que se están moviendo, que quieren ser y hacer otras cosas distintas a las que ya pasaron, al narrar devenimos cuerpos en contextos educativos. ¿Pero cuál es la relación entre los cuerpos que se narran de la red y las imágenes?

En el texto *Arte, cuerpo y subjetividad: experiencia estética y pedagogía* (2006), Cynthia Farina aborda la relación entre la narración y una experiencia estética:

Nuestra formación estética del sujeto se da a través de la diversidad de imágenes, performances y discursos que la sostienen, y que pueblan nuestro cotidiano. Se da a través de cómo nos afectan y de cómo reaccionamos a ello. Según Pardo, tanto la acción de las imágenes (sean visuales, metafóricas, musicales...) sobre nuestras maneras de ver y vivir las

cosas, como nuestras maneras de narrarlas, configuran nuestra experiencia estética. (Farina, 2006, p.7).

En este sentido, tanto el arte como la filosofía son importantes para la formación, derivándose de aquí el concepto de formación estética que, como vemos, alude a cómo esas imágenes, performances o discursos nos afectan y cómo nos conectamos con ellos, además de eso, lo que configura nuestra experiencia estética son las formas de vivir esas experiencias, y de narrarlas.

Por su parte, Pardo nos habla de las experiencias que ensanchan el alma:

Que ensanche el alma quiere decir que, aunque no amplíe nuestro conocimiento en sentido estricto (no añade ningún nuevo objeto de experiencia a los que ya teníamos en nuestro haber), nos ayuda a ver de una manera nueva e inédita lo que ya conocíamos, nos invita a descubrir una conexión, una regla que modifica, no las cosas, sino nuestra percepción de las cosas y, por tanto, que nos modifica a nosotros mismos. (Pardo, 2011, pp. 26).

Es así como entendemos que la manera en la que vemos, leemos, escuchamos y hablamos acerca de aquello con lo que nos relacionamos a nuestro alrededor, y la atención que fijemos en los espacios hacen que nos perdamos en elementos y cosas que quizás, no habíamos visto antes, y esto constituye un ensanchamiento del alma, puesto que, al cambiar nuestra manera de ver y sentir las cosas, lo que hay es un cambio en nosotros mismos.

En este sentido, la narración en devenir alude a fijar la atención en todas las experiencias y relatos que las personas de la Red de tutorías cuentan desde la oralidad, desde el cuerpo, desde la escritura en los medios tecnológicos como el correo electrónico o el grupo en WhatsApp. La narración en devenir intenta ese conocimiento o reconocimiento del sujeto que narra, y nos invita a expandir el concepto de oralidad, y pensarlo también en relación con el cuerpo, el reconocimiento del otro, y la re-construcción de sus relatos, como maneras de sentir y experimentar una formación estética y un ensanchamiento del alma.

### III. Sonografía de los espacios

¿Los seres humanos vivimos en el espacio?,

¿habitamos espacio?,

¿Creamos espacio?,

¿Somos espacio?

Podemos decir que, históricamente, hemos encontrado límites con los espacios. Desde que comenzamos a preguntarnos por nuestro lugar en el universo los límites entre los espacios y los hombres y las mujeres no tardaron en aparecer. Ya Aristóteles (Sepúlveda, 2016) hablaba sobre dos regiones distintas y no conectadas, la región sublunar –nuestra morada- que es cambiante, alterable e imperfecta, y la región celeste que estando más allá de la esfera de la luna es perfecta y eterna. Según su teoría, habitábamos una y no la otra, éramos una y no la otra.

Fue muy interesante la obra denominada *La Asunción de la virgen* (1612) de Ludovico Cardi de Cigoli. La luna desde la cual se eleva la virgen, además de ser la misma que Galileo Galilei observa con su telescopio y que muestra las



Ilustración 17. Pintura *La Asunción de la virgen*.  
(Fuente: Cardi de Cigoli (1612).)

montañas de la luna -y, por ende, la imperfección de los cuerpos celestes- quitaría esa frontera entre el cosmos y el hombre. La tierra es parte del cosmos, y es el cosmos nuestro espacio.

Aunque después de eso se fueron derribando esas fronteras entre los espacios y el hombre, siempre han aparecido más. Creíamos que éramos el único sistema solar, la única galaxia, y ahora se habla de multiversos, universos paralelos... es decir, cósmicamente nos hemos sentido separados de otros espacios del mismo universo que habitamos a partir de espacios tangibles y sensitivos.

Esos espacios tangibles y sensitivos han entrado también en grandes disputas. Si pensamos en la historia de la colonia, hay también un conflicto entre unas comunidades que establecían una conexión profunda y espiritual con el espacio, a un grupo invasor que lo quería dominar, Mírese la figura perteneciente al libro álbum *Los conejos*, allí vemos la figuras en la tierra de huellas, rocas, animales, las pinceladas de cuerpos que más que conectarse con la tierra, son tierra, y los conejos que recreando el grupo colonizador habitan el territorio, mírese las líneas por donde transitaría el vehículo, éstas están también dibujadas ya sobre la tierra, esto es la conquista del espacio como territorio y fuente de riqueza y sus pinceladas sobre los cuerpos.

Y así, llegamos a las ciudades actuales también con una idea de los territorios limitados o de los espacios como propiedad, y son estas ideas que territorializan los cuerpos. En educación,

por ejemplo, a veces creemos que los espacios son únicamente las aulas de clase o los lugares específicos donde tiene lugar un encuentro formativo, ¿pero acaso pensamos en otros espacios de educación como el receso, el patio, el camino a casa, los jardines, los pasillos la casa misma? La visión y sentidos corporales que hemos establecido con los espacios han podido ser también de límites y dominio más que de sentires. Y en este sentido, ¿Cómo se vive el espacio de la red de tutorías?, ¿Cómo vemos/hacemos/creamos/somos espacio en educación?

Desde José Luis Pardo, se nos comienza a expandir esa mirada sobre el ser humano en relación con los espacios, incluyendo su sentir y pensamiento con y hacia ellos.

Un espacio es un vacío, un hueco, una laguna, una duda, una pregunta: así, la «escena del crimen» con todos sus detalles es un enigma, una interrogación, la exposición de una facticidad insoportable, irresistible, cuya descarada brutalidad ha de ser inmediatamente reducida en aras de una historia que la vuelva inteligible, es un hecho mudo que se abre a la

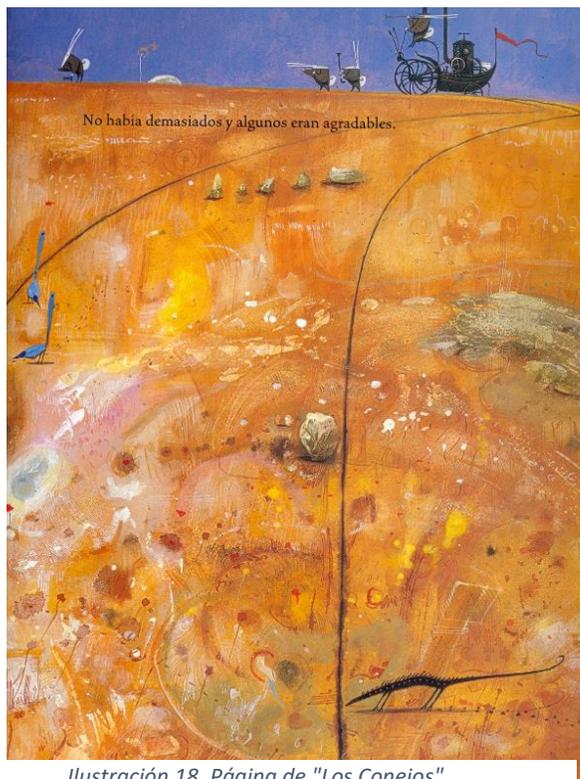


Ilustración 18. Página de "Los Conejos".  
(Fuente: Marsden & Tan (2009).)

especulación del observador en una multiplicidad inabarcable de direcciones incompatibles.  
(Pardo, 1991, p. 10).

Los espacios como vacíos, como huecos y como preguntas nos remiten a esa relación intrínseca que hacemos con los lugares a partir del no saber qué son o desde las inquietudes e incertidumbres que estos nos generan, pero también a los espacios íntimos del alma y el pensamiento. En ese sentido, podemos decir que en la red confluyen tres tipos de espacios, cada uno con sus propias particularidades y características, pero que, finalmente, juegan en un sentido académico de los sujetos y afectaron o aportaron a esas construcciones académicas y pedagógicas de la formación, la escucha y la oralidad.

Un primer escenario que da para pensar es el espacio físico. Hay que comenzar diciendo que la Red no se inicia a partir de un lugar específico de encuentro para sus rutas de formación, y fue este asunto mucho más interesante para pensar la constitución de un espacio y sus significados para la educación. En otras palabras, hablar de red de tutorías sin lugares específicos nos ayuda a entender que ni la escuela, ni la universidad, ni los museos se componen únicamente de su arquitectura, es su arquitectura en interacción con los cuerpos, con la comunicación, con los ecos, con los vacíos y con las construcciones que allí se realizan.

Es muy interesante pensar el espacio de esta manera, puesto que hemos visto que socialmente se ha entendido como algo tangible, y se evaden muchos otros espacios que también están allí interactuando con nosotros:

El espacio interior, por ejemplo, no es nombrado, como tampoco el espacio vacío, el sin espacio y la relación del espacio con las personas. ¿Por qué el encierro no es dibujado? Porque esa figura no es pensada como espacio. ¿Por qué la comunicación no es dibujada? Porque esa categoría no es pensada haciendo parte del espacio. ¿Por qué el cuerpo no es dibujado? Porque el cuerpo no es espacio. ¿Por qué el ambiente no es dibujado? Porque no hacía parte del espacio. Estas cuatro categorías, encierro, comunicación, cuerpo y ambiente, no hacían parte del espacio y, por tanto, no se podían dibujar. (Quiceno, 2019, pp. 20-21)

En este sentido, la red de tutorías posibilita derribar una barrera sobre el espacio, y se le entiende haciendo rizoma con los procesos orales, con las maneras de habitar los lugares y con la relación que entablan con los cuerpos que la habitan. Son espacios con los que, al

interactuar, se generan una serie de sensibilidades en la piel y hay afectaciones de los objetos. Y en esta idea nos relacionamos con Michel Serres quien al hablar del atlas y del sobre qué se traza, también resignifica el espacio más allá de un territorio físico y tangible:

Ahora llegamos a la cuestión fundamental de todo atlas: ¿de qué hay que trazar un mapa? Respuesta evidente: de los seres, los cuerpos... las cosas que no se pueden concebir de otra forma. ¿Por qué no dibujamos nunca, efectivamente, las orbitas de los planetas, por ejemplo? Porque una ley universal predice sus posiciones; ¿de qué nos serviría un mapa de carreteras en caso de movimientos y de situaciones previsibles? Basta deducirlos de su ley. Sin embargo, ninguna costa prescribe el dibujo de las costas, el relieve de los paisajes, el plano del pueblo en el que nacimos, el perfil de la nariz ni la huella del pulgar...se trata de singularidades, identidades, individuos infinitamente alejados de toda ley. (Serres, 1995, p.9).

¿Qué sentido tendría entonces trazar mapas de los territorios existentes? Trazamos mapas de eso sensible y constituyente de los seres humanos, de eso singular, único e irrepetible, por eso hablamos de un espacio vivo, que habla y en el que se habla, en el que es posible dibujar el cómo habitamos el plano de su existencia. De allí que me disponga a trazar el mapa del vivir el espacio físico desde las interacciones de la Red de tutorías:



*Ilustración 19. Mapa del espacio.  
(Fuente: elaboración propia)*

Y como miembro del espacio de la Red, también me moví bajo las dinámicas de la virtualidad. En la red de tutorías se abrió un espacio virtual para las rutas de formación ya que debido a la emergencia del covid-19 y la cuarentena obligatoria, se continuó con las rutas de formación mediante la pantalla digital.

Escuchar y hablar mediante la pantalla nos acerca y compromete aún más con el espacio y la palabra del otro, de allí que el “apaga el micrófono” se torne una frase constante siempre que los ruidos otros irrumpen los sonidos a los que se les quiere prestar atención. Evidentemente, la pantalla nos aleja del otro desde lo físico y nos obliga a realizar otras adecuaciones corporales para la educación. Una de esas adecuaciones en la Red estuvo motivada por el interés en conectarse con otros temas relacionados al pensamiento ambiental, elemento que fue constante en las reflexiones virtuales. De igual manera se evidencian asuntos relacionados con la ausencia de los cuerpos, de su des-corporalización en tanto se vuelve constante el no encender la cámara o el micrófono, y estos hechos nos permiten pensar en la pregunta de sí en la comunicación digital:

La comunidad digital consta de cámaras de eco, en las que uno se escucha hablar ante todo a sí mismo. Los “me gusta”, los seguidores y los amigos no constituyen ningún campo de resonancia. No hacen más que amplificar el eco del yo. (Han, 2020, p. 23)

En el espacio virtual hay ecos porque nos auto-escuchamos y auto-observamos a nosotros mismos. La resonancia no estaría dada por la aprobación o desaprobación que hace el otro de nuestras ideas, sino por la escucha que hacemos de nosotros mismos, una escucha que alude a un encuentro con nuestras singularidades.

En la Red hubo otro componente virtual que se vio marcado desde las propuestas tutoriales de estudiantes tutores que hacen uso de Facebook, YouTube y otras páginas web para apoyar el aprendizaje de temáticas. En esta línea, vemos la relación entre pedagogía y virtualidad puesto que las propuestas tienen intenciones de facilitar el aprendizaje de temas a través de recursos audiovisuales, y para ello realizan una construcción.

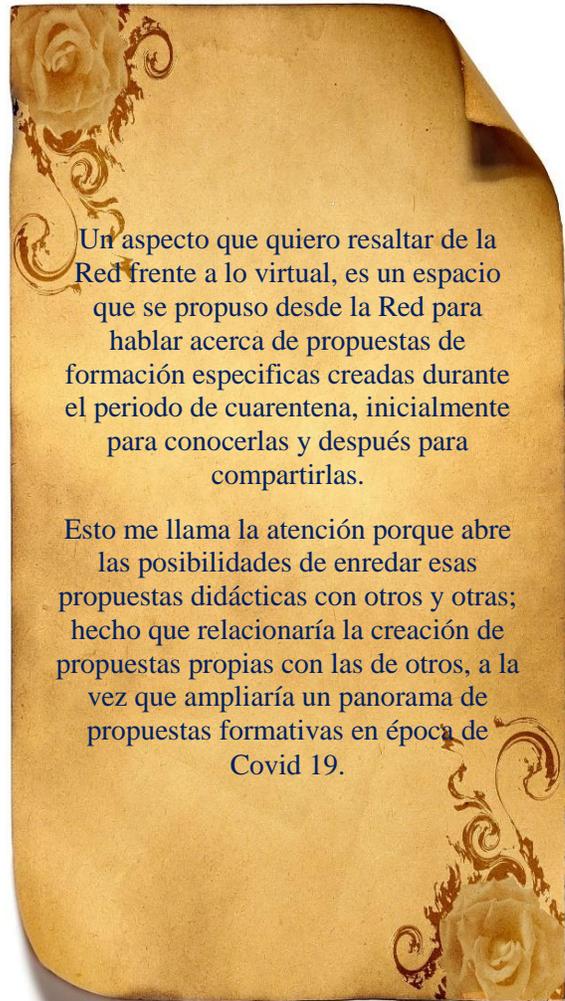
Los procesos virtuales no funcionaron como una copia de los espacios físicos, puesto que la virtualidad es ya un espacio que crea realidades con características propias.

“Virtualizar es desterritorializar, desaprenderse de las condiciones de percepción habitual para habitar campos indeterminados allende el propio cuerpo. [...] Si bien en nuestra contemporaneidad insistamos en la relación causal y circunstancial entre virtualidad y tecnología, la experiencia de lo virtual es constitutiva del hombre y su sentido deriva en problemas de orden ontológico más que tecnológico”. (Parra, 2017, pp. 232-233.)

Estas ideas de virtualidad resignifican ese espacio porque cotidianamente asociamos lo virtual únicamente lo tecnológico, pero asuntos experienciales del hombre se quedan por fuera, de allí que sobrepasemos otro límite y se nos haga posible pensar dentro de lo digital, la desterritorialización que tuvo que hacerse de las prácticas orales para llevarlas al encuentro virtual y que tuvieran sentido para la comunidad universitaria.

La red necesitó crear otra metodología para lo virtual y los asistentes otra participación, se necesita crear otro cuerpo para la virtualidad, tanto así que el momento del cambio de lo físico a lo virtual ameritó una pausa, un esperar para construir otra planeación, en la que se asumieron otras disposiciones como el tiempo y los saludos para construir relaciones desde la lejanía.

Desde lo virtual se siguen generando límites y reflexiones, el miedo a encender la pantalla, por ejemplo, el temor de los cuerpos a un exponerse, y se valora aún más desde lo virtual el sentido de los silencios y el respeto por la escucha. Cuando hay varias voces o sonidos es imposible escuchar, y ahora los cuerpos sienten la necesidad de pedir que se apaguen los



Un aspecto que quiero resaltar de la Red frente a lo virtual, es un espacio que se propuso desde la Red para hablar acerca de propuestas de formación específicas creadas durante el periodo de cuarentena, inicialmente para conocerlas y después para compartirlas.

Esto me llama la atención porque abre las posibilidades de enredar esas propuestas didácticas con otras y otras; hecho que relacionaría la creación de propuestas propias con las de otros, a la vez que ampliaría un panorama de propuestas formativas en época de Covid 19.

micrófonos, de allí que los silencios hagan siempre parte de la oralidad como lo manifiestan Gutiérrez y Rosas de Martínez (2016).

Por último, hay que rescatar un tercer espacio muy importante dentro de la red y dentro del investigador y es ese espacio existencial. Éste es entendido como esas sensibilidades que el espacio –expandido a cuerpo, interacción, diálogo y vacío-, genera en nosotros, y nos lleva a pensar, a ser y a hacer: Lágrimas que escapan detrás de las pantallas, esas corazonadas de lo que se ve, se escucha y que se ejemplifican en rostros sonrientes o apenados, en rostros que valoran que otros colectivos se piensen el ayudar a la formación dentro o fuera de la universidad, el tema de la diversidad, su riqueza y respeto, y que desde las palabras y la iluminación de los rostros se siente un *!wow!, gracias, felicitaciones, que gran trabajo el que haces o yo quiero participar allí.*

Y desde la relación entre el sonido y los territorios existenciales, ¿qué podemos decir? Desde esas sonografías que escuchamos o que producimos, hay un juego con el espacio existencial que vamos construyendo:

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

En *Del Infinito: el Universo y los Mundos*, de **Giordano Bruno** (1993), se expresa lo siguiente frente a la cualidad espacial del universo:

**“Este es límite de modo que no es límite;  
Es de tal modo forma, que no es forma;  
Es de tal modo materia, que no es materia;  
Es de tal modo alma, que no es alma:  
Porque es el Todo indiferentemente;  
Es, sin embargo, uno;  
El universo es uno solo.”  
(Bruno, 1995, p.25)**

La cita anterior es creada en el diálogo sobre la infinitud del universo como manera de derribar esas fronteras entre el hombre y el cielo. (Recordemos que a Bruno se le ha conocido también como uno de los primeros en introducir la cosmología, en términos de que propuso que hay infinitas estrellas y planetas en el universo.

Y así ocurre con los tres espacios vivenciados en la Red. Las paredes, las sillas, los computadores, los pensamientos, aunque diferentes en materia, textura y propiedades, se instauran en un solo terreno: **el cuerpo**

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).

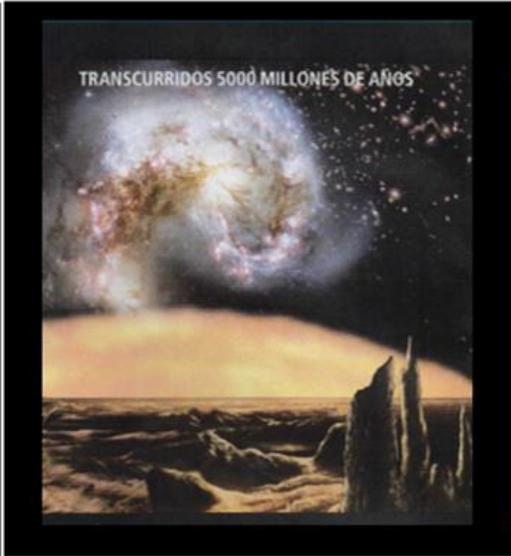
Nos remitimos al espacio existencial cuando los sonidos crean remisiones, cuando los sonidos re-suenan, vuelven a sonar en el interior de las personas, y más que eso, generan vibraciones. Cada línea y conexión de esta escritura se dio, podríamos decir, por el resonar de otros sonidos en diferentes espacios que he visitado y construido.

Y algo muy relevante de ese espacio existencial es que permite reconocer en el maestro la confluencia de lo físico, lo virtual y lo interior como maneras propias de formación. Ya decía María Zambrano que no tener profesor es no tener a quien preguntar, pero más que eso, es no tener ante quien preguntarse. Es decir, hablamos de maestro también como un individuo que permite acercar lo exterior a lo interior, porque cuando hablamos de lo existencial no nos referimos únicamente al hacia adentro, sino también al cómo hay una conexión entre el afuera en ese sentir profundo y sensible del cuerpo.

#### **IV. Sonografía de los relojes orales**

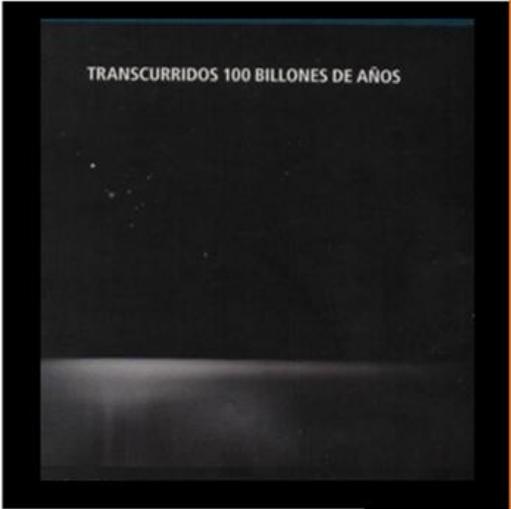
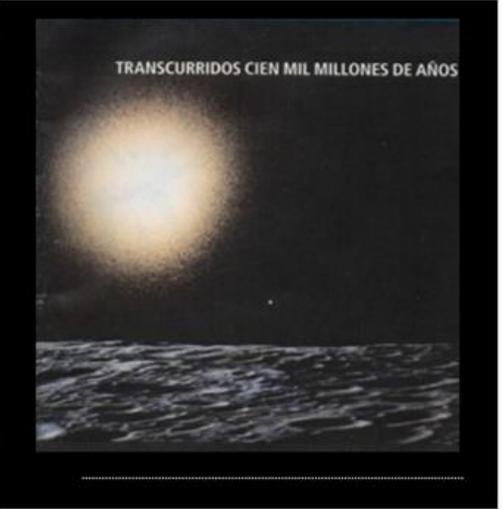
Hace poco exploraba un artículo sobre cosmología llamado *Un universo en aceleración borra las huellas de su propio origen* en el que los autores, después de expresar y pintar el futuro para nuestro mundo, reflexionaban acerca del qué pensarán los sucesores del universo en ese futuro en el que las galaxias se alejen tanto unas de otras, que nos quedemos *solos en la nada*. ¿Sabrán que hubo existencia?, o la pregunta es ¿Sabrán de nuestra existencia? ¿De nuestras voces? Obsérvese esta secuencia de imágenes:

“Los telescopios muestran la existencia de miles de millones de galaxias. Andrómeda y la nube de Magallanes vistas a simple vista”



“Andrómeda se acerca hacia nosotros. El sol ha evolucionado a la fase de gigante roja para después agotarse y dejar a la tierra en una existencia desolada”

“La sucesora de la vía láctea es una supergalaxia en forma de bola. La Tierra podría flotar, abandonada por sus aledaños. Las demás galaxias no están al alcance de la vista”



“Las luces se apagan. Las últimas estrellas se agotan. Aparte de algunos agujeros negros, que brillarán débilmente, y de las luces artificiales que alguna civilización encendiese, e universo queda a oscuras”

Figura 3. El futuro de la tierra en la escala cosmológica. (Fuente: adaptado de Krauss & Scherrer (2008).

Una línea muy interesante del caso anterior para este apartado, es que nos ayuda a entender que el ser humano se pregunta constantemente por la durabilidad y la temporalidad de su existencia, de sus palabras: sus alcances. Cuando desde este discurso científico nos dicen que con el tiempo solamente podrá verse una supergalaxia y un vacío infinito, me aterra, a la vez que me cuestiona, la idea de que futuras civilizaciones no podrían ni siquiera imaginar que existe o existió vida fuera de esa supergalaxia, porque fuera de ella solamente se verá vacío

más no estará vacío. Es una riqueza visual y ficcional que se perderá debido a la acelerada expansión del universo.

En este sentido, es evidente ese deseo de que el espacio humano -que ya hemos visto, se expande a palabra y territorio existencial-, perdure; que otros lo conozcan, lo escuchen, aprendan de él. Como seres humanos tenemos un deseo natural de habitar no sólo el espacio sino también de habitar el tiempo. ¿Es posible habitar el tiempo? Gabriel García Márquez habla también de un deseo de durabilidad de la palabra y la existencia humana alrededor de quiénes somos y de nuestros amores y sufrimientos, en lo profundo del espacio-tiempo:

Una botella de naufragos siderales arrojada a los océanos del tiempo, para que la nueva humanidad de entonces sepa por nosotros lo que no han de contarle las cucarachas: que aquí existió la vida, que en ella prevaleció el sufrimiento y predominó la injusticia, pero que también conocimos el amor y hasta fuimos capaces de imaginarnos la felicidad. Y que sepa y haga saber para todos los tiempos quiénes fueron los culpables de nuestro desastre, y cuan sordos se hicieron a nuestros clamores de paz para que esta fuera la mejor de las vidas posibles, y con qué inventos tan bárbaros y por qué intere-ses tan mezquinos la borraron del universo. (García Márquez, 1986, p. 196).



*Ilustración 20. Botella de naufragos sonográficos.  
(Fuente: elaboración propia).*

Y son estas lógicas y deseos las que vivimos también actualmente. El hombre siempre ha intentado enviar botellas de naufragos sonográficos, es decir, que su palabra perdure, que

otros le escuchen, lean o conozcan sus historias e incluso que puedan llegar a sentir o vibrar con esas historias que le antecedieron. ¿Cuál es entonces, la durabilidad de la palabra oral de las personas?, ¿Qué ocurre con las palabras habladas en la red de tutorías?, ¿Qué buscan generar o hacer perdurar los participantes de la red con sus palabras? ¿Cómo es el paso de lo oral a lo escrito en relaciones temporales?, ¿Cuál es el futuro de las voces orales?

Al ser la Red de tutorías de la UdeA un espacio en el que la oralidad juega un rol importante en tanto compone, construye y forma la red y a sus participantes, existe un gran deseo de que esa oralidad que se comienza a dar de manera cotidiana pueda generar actos pedagógicos que perduren y que aporten al bienestar estudiantil. Frente a esto se da una primera relación entre oralidad y tiempo: cuando los integrantes de la Red hablan de que existe un interés de generar acciones o programas que aporten al apoyo y a la formación. Por ende, las voces cotidianas de la oralidad pueden comenzar a generar cambios en los contextos académicos en los que se inscriben las personas.

Ahora bien, ¿Necesita la oralidad de la escritura para prolongarse en el tiempo? Debemos tener en cuenta que habitamos una época veloz, ligera, donde decimos que el tiempo transcurre a prisa, donde la cotidianidad está llena de afanes y donde hay invitaciones constantes a consumir y consumir en un mundo acelerado. La educación, por su parte, entra también en esa lógica de andar sumergida en esas manecillas del tiempo que no se detienen. Sobre el escenario de aceleración en el que vivimos y en el que se inscriben nuestras prácticas, Carlos Skliar (2018) lo define de la siguiente manera:

Una flecha sinsentido, cuya dirección apunta a un estado de lucidez o luminosidad permanente, atento, focalizado, puntual, que no pierde tiempo en acciones o gestos desprovistos de provecho o utilidad, y a través del cual ya no cuenta tanto el consumo o la productividad –pero cuyo valor sigue estando activo–, sino más bien el carácter comunicativo de los objetos preciados. Y es que ya no basta con comprar o consumir la novedad, hay que comprar o consumir una novedad que, a su vez, comunica permanentemente. (p. 16).

Podemos decir que en los escenarios educativos también se presentan esas flechas sin sentido que apuntan sólo a construcciones más por productividad que por sensibilidad, sumergidos en lógicas que comunican el consumo o la producción de manera permanente. Para todos es evidente la exigencia escritural en la que se pide, por ejemplo, la cantidad de artículos a

escribir, publicar o presentar en tiempos determinados. Ahora, esto no es que sea algo malo, puesto que crear a partir de emociones, intereses o sensibilidades y no desde el sentimiento que es un asunto obligado genera líneas y movimiento en los procesos de vida.

En esa lógica, podríamos decir que existe una línea en la que la escritura y la oralidad trabajan de la mano. De allí que para el proyecto de innovaciones didácticas en el que me encuentro participando se haga un uso de las transcripciones de los videos que se grabaron en la red de tutorías. De un lado, es más fácil **acceder** a un discurso escrito que visual por temas de facilidad y de tiempo, y de otro que es en la escritura en la que se dan la mayoría de creaciones y trabajos académicos. De igual manera, este discurso escrito podría llegar a más personas en cuanto se transfiere y comunica de manera más fácil, y de allí se podrían generar otros rizomas en las que personas que leen esos discursos y que sienten y crean otras propuestas a partir de ello.

El asunto de la oralidad primaria es abordado por Walter Ong (1996), para separarla de una oralidad secundaria. La primera obedece a una oralidad de comunidades que no manejan un código escrito y que, por ende, la oralidad tiene un gran sentido espiritual y existencial.

Esta idea la retomo para la red de tutorías, puesto que, al ser la oralidad una función constitutiva de dicha red, también juega una función espiritual y existencial en la vida de quienes participaron y participan de ella.

En sentido de lo anterior, se podría decir que hay una expansión temporal de la oralidad cuando esta trabaja de la mano con la escritura, pero, por otro lado, la oralidad es en sí misma una fuente viva que genera movimiento y que crea su propio tiempo, hecho que se ejemplifica cuando el proceso de realizar transcripciones de los videos grabados de las sesiones permita volver a vibrar con palabras que se generaron, desde sus resonancias particulares. De esta manera, la oralidad en el contexto de la red de tutorías guarda una conexión con la escritura, pero también guarda un sentido, en cuanto lo oral genera una serie de movilizaciones en los cuerpos que los motivan a seguir asistiendo, *a mí me llegaron los correos, vine la primera vez y yo no sé bien qué es esto, pero yo quise seguir viniendo*- Pregunta de una profesora participante al finalizar la cuarta sesión de las Rutas de formación.

De igual manera, la oralidad permite otro asunto muy relevante y es el tema del contacto y la comunicación. En la red de tutorías se generaron alianzas gracias a las presentaciones orales, hubo personas, estudiantes y unidades académicas que crearon lazos para trabajar de la mano en cuanto al acompañamiento y las tutorías entre pares, y aquí se da otra línea en el tiempo

de la oralidad y es que genera contactos entre las personas y esos contactos prosiguen en el tiempo.

En este sentido, podemos decir que cada proceso oral crea su propio tiempo, hay tanto finitud como inmediatez, pero la oralidad de la red y de los espacios formativos es crucial en cuanto se crea un tiempo primario, un tiempo en el que las voces cotidianas crean reflexiones, apoyo y lazos que son los que van generando la apertura de líneas en el tiempo. Hay que tener en cuenta que en la oralidad no se toma todo, hay cosas que no se escuchan, hay distracciones, hay silencios, pero hay palabras, expresiones del cuerpo que crean un impacto o que quedan resonando, y son estos los momentos que permite la línea de fuga para los cuerpos.

Es importante situar que en la tradición oral el habla es crucial porque, por un lado, se conecta con el sentido espiritual de las personas o las comunidades, y de otro porque no se cumple una función pasiva sino activa en la escucha de esas voces, de allí que se hable en la tradición oral de, entre otras, (Suescún & Torres, 2008) la ley de la modificación, que alude a que ningún conocimiento se recibe de manera pasiva porque la persona que lo toma lo que hace es adaptarlo a su mundo conceptual y basándose en su propia experiencia hace un proceso de creación y resignificación, y esto lleva a comprender que en la tradición oral los conocimientos en lugar de estar dados, se crean y se recrean de manera permanente, y de acuerdo con esto, la oralidad tiene un condición modificadora de la que la escritura no goza.

Partiendo de esos sentidos de la tradición oral, podemos movernos de allí hacia una oralidad que ya no es originaria, sino que se crea y se produce desde otros sentidos, que son sentidos que se experimentan.

Bueno, aparte de que estudio educación, hice unos semestres de ingeniería en la Nacho, y también sé por qué deserté. [...] No hay un acompañamiento docente, y eso sí implica mucho dentro de la posibilidad de permanecer o no dentro de una carrera. Dentro de las plantas docentes de muchas facultades no hay un planteamiento pedagógico, y esto si es una fuerte posibilidad de que los estudiantes deserten. Hay una idea de un estudiante que debe fracasar en esos primeros semestres, y que necesita darse palo para volver a coger ritmo, pero no hay un acompañamiento o una visión de humanidad. Eso podría deducirse dentro de esas cifras. (Estudiante de la Universidad de Antioquia, Red de tutorías, 22 de mayo de 2020).

En este apartado, que corresponde a un encuentro en el que se invitó a algunos estudiantes a participar frente a la pregunta de qué hacer con las cifras, la relación tiempo y oralidad se da cuando nace el deseo de aportar desde lo que he vivido a nuevas prácticas que ayuden a la permanencia, que ayuden a reducir ese círculo de números de abandonos de la Universidad. Por otro lado, vemos también a partir de su experiencia otro tiempo en la educación y es el tiempo del reloj de arena que seleccionará quién se queda y quien se va. Esta es una crítica directa a determinados programas que, de acuerdo a la experiencia de las citas, consideran que el paso del tiempo determinará quién soporta el nivel de la carrera universitaria y quién no. Aquí, se usa el tiempo para hacer una especie de filtro en vez de usarlo para apoyar los procesos individuales.

Este paisaje gris educativo de esperar en los salones del tiempo quién se va y quién se queda, muestra un lado deshumanizado de la educación, muestra un paisaje que se va tornando como el escenario distópico de *El que inventó la pólvora*<sup>10</sup> en el sentido de que se vuelve una espera de que los objetos que llegan se derritan, y entonces, nos vemos obligados a desecharlos. Lo que esto nos dice desde nuestra formación pedagógica es que los procesos académicos deberían reconocer y respetar los sujetos que lo componen, acompañarlos y contribuir en su permanencia sin el asunto de esperar quién es o no capaz.

Podríamos pensar que este asunto se da por ese trasegar educativo en el que nos hemos interesado más por el desarrollo de competencias que por el relacionamiento de nuestros saberes:

El contenido habla del mundo, la competencia habla del sujeto. Desde la perspectiva de quien enseña, entonces, resulta más difícil pensar que enseña “su relación con la materia” pues el enfoque de competencias lo invita a ocupar una posición de entrenador, antes que de modelo de relación del saber. (Brailovsky, 2019, p. 88)

Por tanto, la obsesión hacia la utilidad de las competencias puede crearnos unos maestros vigilantes que dejan de relacionar el saber en la educación. Este es un elemento importante a

---

<sup>10</sup> Cuento distópico escrito por Carlos Fuentes. El cuento puede leerse en el siguiente enlace: <https://ciudadseva.com/texto/el-que-invento-la-polvora/>

seguir pensando, porque la labor pedagógica y administrativa con la educación no puede ser de espera de quién cumple o no con las competencias.

Finalmente, podemos decir que la oralidad es también una línea que prosigue en el tiempo, pero no de manera repetitiva o reproductiva, sino que la oralidad se alarga temporalmente cuando esos discursos y esas voces llegan a alguien y se siguen comunicando a partir de sus modificaciones, modificaciones que están intrínsecamente relacionadas con su sentir y su capacidad creativa. El futuro de la oralidad no es entonces un asunto repetitivo, es un asunto de acciones y palabras silábicas y corporales que se despliegan a partir de otras palabras silábicas y corporales. La red de tutorías tiene hoy varios nodos de investigación, tiene alianzas entre unidades académicas, algunas facultades o escuelas han creado y/o mejorado sus propuestas tutoriales, y estos son algunos de los tiempos que surgen de esa oralidad que en un inicio se gestó.

En la relación de tiempo y oralidad en educación, se hace necesario volver a pensar en una oralidad que constituya al propio ser y que se conecta con sus áreas de la vida, una oralidad en la que se reconozcan las particularidades y las riquezas del lenguaje no verbal como el tono, el ritmo, los gestos y movimientos y su conexión con el habla. La oralidad tiene un tiempo propio en cuanto parte de lo que se dice y lo que se escucha genera vibraciones que atraviesan el cuerpo y crean lazos y uniones entre las personas que, posteriormente, conducen a actos y a otras palabras. Aludimos a una oralidad que es irrepetible, al igual que cada momento temporal.

## **V. Sonografía de cuerpos audibles**

¿Es el mundo una máquina sorda?...

Pero, si el mundo tiene oídos,

¿Por qué es una máquina sorda?

En *Un mundo feliz*, el mundo y sus personajes tienen grandes oídos que, además, están activos durante el sueño, de allí que fuese descubierta la hipnopedia, hecho que consistía en la memorización de palabras o frases de grandes extensiones al dormir. Este principio fue usado “sabiamente” por los entes de control de esta gran sociedad aparentemente utópica. A

los niños que dividían en 5 clases sociales diferentes y que, de hecho, eran creados y condicionados en un laboratorio, les ponían mientras dormían grabaciones donde les enseñaban que su clase era privilegiada y la de los otros era detestable:

[...] y los niños Delta visten todos de caqui. ¡Oh no, yo no quiero jugar con niños Delta! Y los Epsilones todavía son peores. Son demasiado tontos para poder leer y escribir. Además, visten de negro que es un color asqueroso. Me alegro mucho de ser un Beta. (Huxley, 2014, p. 27).

Y esas frases se repetían y se repetían una y otra vez en los oídos de aquellos seres, un día, dos días, todos los días. ¿Y sabes qué ocurría?, que los niños crecían y efectivamente, acorde a todas esas frases –y a otros métodos usados-, actuaban en su diario vivir. Estaban condenados a odiar a las demás personas de una clase social diferente e incluso a odiarse a sí mismos, pero a seguir siendo *quienes eran* por una interiorización o control auditivo que les fue impuesto.

De acuerdo con lo anterior, podemos decir que somos como escuchamos, o más que eso, que construimos un universo de sentido y existencia a partir de la manera en la que nos relacionamos con lo que escuchamos. En este sentido, hablar del mundo, -y de nosotros como composición esencial del espacio-, como máquinas sordas alude a la incapacidad de pensar y sentir sobre lo que llega a nuestros oídos. Recordemos que, por considerarse como un aspecto orgánico en el ser humano, la escucha deja de ser pensada y problematizada. En cuanto a asuntos investigativos, por ejemplo, son más los artículos que abordan el tema de la lectura y la escritura que el de la oralidad y la escucha, y hay que decir que, si bien es la escucha un proceso orgánico, también es un proceso sociocultural que moviliza a los sujetos, y en cambio, esa escucha que, como lo diría Bergamin, decae analfabéticamente, puede generar un control en el ser humano:

La sociedad de control funciona, en parte, porque hemos perdido nuestra capacidad de escucha sensible. La pérdida de la sensibilidad tiene que ver con la pérdida de nuestra capacidad de entrar en relación y escuchar esta relación no sólo desde el intelecto, sino desde la apertura de los poros en la piel. Desde esta disposición podemos encontrar modos creativos

de coexistir con las imposiciones y crear nuestras propias leyes vitales. (Duran, 2015, p. 10).

Es cuando perdemos esa capacidad de escuchar de manera sensible, es decir, desde la piel, que procedemos a tomar lo que llega a nuestros oídos por diferentes medios y lo creemos o lo adaptamos a nosotros, en lugar de pensarlo, problematizarlo y construir a partir de ello. De esta manera, para la Red de tutorías fue importante pensar este asunto puesto que, es evidente que desde el rol de docente o tutorando hay cierto poder en cuanto su imagen y su palabra tiene una influencia sobre sus estudiantes:

Va a sonar mucho lo que voy a decir, pero, por ejemplo, nosotros en la tutoría docente, había unos profesores a los que nosotros de manera deliberada -decimos nosotros no desde Bienestar sino desde jefaturas- no le entregábamos estudiantes, ¿cómo le vamos a entregar otro muchacho a ese profesor? por Dios, lo acaba, entonces, hay cosas que también, y suena muy feo, pero con algunos profesores uno decía, para qué, no los va a recibir de buena gana, y si los recibe, pues, quién sabe qué hace con ellos. (Coordinador de Bienestar universitario, 01 de noviembre de 2019, Red de tutorías de la UdeA).

La cita anterior que, de entrada, suena fuerte, nos abre el panorama de la presencia de ese maestro al que no le interesa acompañar a sus estudiantes, pero es muy bonito cómo desde Bienestar universitario se le brinda un acompañamiento en la selección de quién lo puede acompañar, y la respuesta a ese quién estará siempre relacionada con un profesor o estudiante que esté motivado por la enseñanza y los procesos de acompañamiento del otro, es decir, que se instaure en una relación de maestro ignorante de Rancière (2007), donde reconozca y valide el saber del otro como hecho de partida en el espacio tutorial.

En este sentido, las tutorías en la Universidad de Antioquia se proponen una formación pedagógica de quienes las desarrollan y las llevan a cabo, entendiendo que todos somos humanos y llegamos con preocupaciones a estos espacios. Los profesores comentaban que los estudiantes entraban preguntando por un tema específico y terminaban hablando de que un familiar tiene cáncer, que tiene dificultades en su casa, que está triste, que tiene depresión, y en esas lógicas la tutoría se piensa desde la escucha para entender que al otro le pasan cosas y en ese sentido, darse la oportunidad de escucharlo, no para ponerse una capa y salvarlo,

sabemos que el maestro no es un héroe, pero sí para acompañarlo y mostrarle alternativas desde diferentes áreas y estamentos de la universidad o la ciudad que le puedan ayudar.

El asunto se pone mucho más complejo cuando se mencionan, por ejemplo, casos de suicidio a causa de la presión económica o académica que exige la universidad, y desde allí se entiende aún más la presencia pedagógica del acompañar una vida. En este sentido el no-esperar se convierte en otro elemento constitutivo de las tutorías, porque desde los devenires de los tiempos, y a partir de los propios procesos de aprendizaje del otro, no podemos forzar a que el tutorado haga o piense como se espera que lo haga.

La escucha dentro de la red, incluso, se resignificó, incluyéndose el concepto de escucha desinteresada, es decir, una escucha que permita el sentido pedagógico de conocer y atender cuando los estudiantes necesiten algún servicio o tengan una necesidad especial en lugar de creer que sólo van a buscar un contenido o una respuesta específica y académica. Aun en épocas de no-clases, los estudiantes usan el rondar como maneras de hacer presencia ante los profesores que consideran sus acompañantes.

Así, quiero rescatar la tutoría socio-pedagógica, que llevan a cabo unidades académicas como la Facultad de Ingeniería para la formación integral de las personas. Esta es una tutoría que se encarga de atender otras áreas de la vida propia 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 como las emociones, y que en las tutorías académicas haya también una disposición para atender a eso otro que pasa y que se sale de una planeación inicial, da una línea de apertura hacia una escucha que atraviesa los cuerpos y construye maneras propias de ser.

Un asunto muy bonito que se generó, es que la escucha dejó de pensarse únicamente de tutores y profesores hacia estudiantes, para abordar una escucha en red. Cómo la Red de tutorías permite un diálogo, escucha y apoyo entre profesores, o como también desde el ser profesor se puede necesitar algún servicio en momentos de crisis. Esto abre el panorama de la escucha en un sentido rizomático, en el cual no somos desde la pedagogía los sujetos superiores, sino que nos incluimos en esas redes de escucha que atienden a diferentes regiones de la vida.

En esa escucha que atiende a la vida, las sonografías comienzan a tener sentidos en nosotros, en cuanto nos genera y nos permite la posibilidad de sentir y de pensar:

Se dirá entonces que el sentido y el sonido comparten al menos el espacio de una remisión, en el cual al mismo tiempo remiten el uno al otro, y que, de manera muy general, dicho espacio puede ser definido como el de un sí-mismo o de un sujeto. Un sí mismo no es otra cosa que una forma o una función de remisión: un sí mismo está hecho de una relación consigo mismo, o de una presencia así, que no es otra cosa que la mutua remisión entre una individuación sensible y una identidad inteligible (no solamente el individuo en sentido corriente, sino las ocurrencias singulares de un estado, de una tensión o precisamente de un “sentido” en él). (Nancy, 2002, p. 9).

En este sentido, los sonidos hacen parte de nosotros, cuando conectan eso exterior con nuestra presencia. En otras palabras, hablar del sí mismo no es cerrarse en un yo interior, es encontrar esas conexiones sonográficas que causan sensaciones en nosotros. Podríamos decir estamos en constante construcción y reconstrucción de los sonidos que nos llegan.

Y esa escucha atenta y enRed-ada es algo necesario en los espacios cotidianos; en este sentido, espacios como *El escuchadero*, iniciativa creada en la ciudad de Medellín, que consiste en ubicar un lugar para que las personas ingresen a hablar sobre lo que deseen, sus problemas, sus emociones o el asunto que prefieran, me dejan varias ideas para conectar con los dispositivos de escucha que se piensan en el corazón de la Red de tutorías. Necesitamos ser escuchados, allí hablamos de un espíritu de ayuda, del espíritu hospitalario del maestro, del ser humano al que atiende también la escucha.

## **Reterritorialización didáctica de la escucha y la oralidad**

¿Qué habría sido de *La Odisea* sin el largo regreso de Homero?

¿Qué habría sido del Principito sin la migración de aves salvajes que le permitió fugarse?

¿Qué habría sido de este investigador de no haber perdido su búho?

Y, aun así, no se nos dice qué fue de Homero después de aquel punto final, nos dicen que pensemos en el pequeño Príncipe siempre que miremos las estrellas y el investigador todavía

anda escuchando sonidos. Porque cada ruta, cada investigación, cada sonografía lleva siempre a otra serie de rutas, de proyectos, de investigaciones o de acciones que están allí por hacerse a partir de nuevas líneas de fuga que puedan surgir.

Después de realizar una práctica sonográfica en el escenario de la Red de tutorías de la Universidad de Antioquia, de hacer trabajado con otras voces en el habitar diferentes espacios que se posibilitaron desde la cartografía, se hace necesario preguntarme sobre ¿cómo y con qué regreso a significar y re-significar en la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana?

En este sentido, las ideas que a continuación se proponen parten de una idea de didáctica de la oralidad expandida no como una serie de pasos a seguir o a aplicar para trabajar en oralidad y la escucha, sino como preguntas y problematizaciones alrededor de estas prácticas en cuanto a su desarrollo en propuestas didácticas que enriquezcan la mirada sobre lo que es posible hacer y pensar desde estas en procesos de formación. Para esto, inicio con la didáctica de la invención de Manoel de Barros:

*En el desprincipio era el verbo.  
Solo después fue cuando vino el delirio del verbo.  
El delirio del verbo estaba en el principio,  
Allí donde el niño dice: yo escucho el color de los pajaritos.  
El niño no sabe que el verbo escuchar no funciona para el color,  
Sino para el sonido.  
Entonces si el niño cambia la función de un verbo, delira.  
Y por tanto,  
En poesía, que es voz de poeta,  
Que es la voz de hacer nacimientos,  
El verbo tiene que llegar al delirio.*

Tomado de: (Barros, 2016).

En esta vida en la que como seres humanos nos estamos reinventando, aludimos a una didáctica de la invención desde el verbo delirio, esto es priorizar el sentido poético de las palabras en relación con la vida y el sentir, en vez de atribuirle a la palabra y al habla ideas de errores o miedos corporales. En este sentido, una primera línea a tener en cuenta tiene que

ver con los cuerpos presionados o moldeados histórica y socialmente por el sistema educativo y por las maneras de hacer clase. Para los cuerpos hay presión cuando se habla de oralidad porque se asocia este proceso a una nota cuantitativa que evalúa los saberes previos, y que además expone al cuerpo a ser centro de observación, con la orden de, *por ejemplo*, pase al frente, pero no se toma como una práctica cotidiana y conversacional.

De acuerdo con lo anterior, se hace necesario reconocer el lugar que ocupa la incertidumbre, el temor existente en la palabra oral como hechos que son naturales en los cuerpos, que pueden ser mejorados más no tachados, juzgados e incluso evaluados cuantitativamente, de allí que se resignifique el error y se le aleje de una caracterización negativa o en falta. Podríamos entenderlo como dotar a la oralidad de otras corporalidades y presencias en las prácticas de enseñar lenguaje:

En el acto de enunciación –y no solo en el texto artístico- hay siempre angustia, por más que esta tienda a ser borrada en los procesos comunicativos: pues si la angustia emerge siempre de una cierta hendidura, la información y su funcionalidad tienden siempre a llenarla y, así, taparla. Tal es por lo demás el otro aspecto del contrato comunicativo: la constitución de un pacto, entre destinador y destinatario, para exorcizar su angustia afirmándose, reconociéndose mutuamente como agentes funcionales y respetables de un proceso de circulación de significación. (Requena, 2000, p. 9.)

Lo anterior nos acercaría al elemento esencial a advertir de la oralidad y la escucha y es que se trata de procesos que atraviesan el cuerpo y lo movilizan, invitándolo a pensar de otras maneras, disponiendo otros aprendizajes vitales. La escucha y los sonidos no se relacionan con nosotros como elementos pasivos, sino que, por el contrario, son activos en la medida en que modificamos historias y otros discursos orales y lo que escuchamos nos modifica a nosotros. Es así que podemos pensar que las prácticas y actividades alrededor de la escucha y la oralidad deben estar siempre conectadas con la experiencia de vida de las personas, con sus historias y con las maneras en las que se narran, lo que somos, lo que devenimos, nuestros temores y sueños, siendo este uno de los tantos trazos en los que la oralidad dejaría de convertirse en un instrumento lógico y podría vivirse como una práctica social y poética.

El lugar en el que podríamos instalar las prácticas de oralidad y escucha es en ese territorio existencial en el que nuestros pensamientos se conectan con los medios, es decir, donde confluyen

interioridad y exterioridad en la creación de prácticas y de maneras de ser. En la frontera indómita, por ejemplo, se instalarían las prácticas orales y de escucha:

[...] Una frontera espesa, que contiene de todo, e independiente: que no pertenece al *adentro*, a las puras subjetividades, ni al *afuera*, el real o mundo objetivo.

Un territorio necesario y saludable, el único en el que nos sentimos realmente vivos, el único en el que brilla el breve rayo de sol de los versos de Quasimodo, el único donde se pueden desarrollar nuestros juegos antes de la llegada del lobo. Si ese territorio de frontera se angosta, si no podemos habitarlo, no nos queda más que la pura subjetividad y, por ende, la locura, o la mera acomodación del afuera, que es una forma de muerte. (Montes, 2006, p. 52).

La frontera indómita es ese espacio en el que no nos quedamos encerrados en un yo mismo, ni tampoco en un afuera de sí, sino que es el territorio rizomático que construimos a partir de nuestro sentir conectado al mundo y sus objetos. Nos referimos a una oralidad y una escucha para la creación, en movimiento, rizomática, al no-saber o no-esperar antes de la escucha. Una didáctica de la oralidad y la escucha que se instale en la frontera indómita, y que además conozca y reconozca que estos procesos pasan por el cuerpo y se hacen en contacto con el otro, podría abocar al sentido hospitalario, creador y artístico característico de toda experiencia humana.

Revisando algunos elementos sobre la didáctica general y las específicas, en cuanto a la pregunta por su autonomía, nos encontramos con que la didáctica en su gran conjunto no lo es, puesto que tiene múltiples, fructíferas e indispensables relaciones con todas las demás disciplinas que hacen parte del conocimiento humano (Camilloni, 2014). Este elemento de las didácticas se convierte en una potencia, en el sentido de que la relación de la oralidad con otras prácticas y discursos, permite componer el relacionamiento del mundo al que le apostamos desde el inicio de la investigación.

En la pregunta por el cómo, el arte juega un papel trascendental en el sentido que nos permite la relación de las imágenes y creaciones con la vida. Si pensamos a Gombrich cuando habla acerca del arte y los artistas, -y expandimos la idea de arte no solamente a los cuadros sino también a aquellas otras obras literarias, visuales y cinematográficas a las que nos acercamos-, él cuestiona las ideas de bueno o malo en una obra de arte a partir de que consideremos que algunos elementos en ella son incorrectos.

No existe mayor obstáculo para apreciar las obras de arte que la propia repugnancia de despojarnos de costumbres y prejuicios. El arte nos enseña a contemplar los variados atractivos de la naturaleza, sin su existencia posiblemente nunca los habríamos apreciado, cualquier ojeada podría entonces ser una gran aventura (Gombrich, 2011).

Lo que esto nos dice para la formación en una licenciatura es la posibilidad del arte como una manera de crear nuevos mundos, nuevas voces, dando apertura a lo otro. Pero, como maestros debemos propender por hacer posible esta conexión libre de prejuicios. El saber nos puede poner en un pedestal de poder y de juzgamiento de arte, literatura y cine, considerando a algunas producciones como mal hechas o como inferiores. Debemos cuidarnos de caer en estos discursos porque, como lo vimos, de acuerdo a Gombrich, el mayor obstáculo para disfrutar de algo son los prejuicios, y de otro lado, no podemos olvidar que las producciones desde el arte, el cine, la literatura, crean conexiones íntimas con las personas, y como maestros no podemos entrar a categorizar de inferior algo que para otro es importante desde la parte sensible –siempre podemos mostrar que hay otras cosas, otras obras, otros formatos, otros mundos-, sin quitarle valor sensible a otras.

### **Referencias bibliográficas del Capítulo IV**

- Bárcena, F., Larrosa, J., Mélich, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*, 40(1) pp. 233-259. [https://www.researchgate.net/publication/341139192\\_Pensar\\_la\\_educacion\\_desde\\_la\\_experiencia](https://www.researchgate.net/publication/341139192_Pensar_la_educacion_desde_la_experiencia)
- Brailovsky, D. (2019). La obsesión por la utilidad. En *Pedagogía (entre paréntesis)*, (pp. 83-97). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bergamín, J. (2000). *La decadencia del analfabetismo*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Bradbury, R. (1955). *El hombre ilustrado*. Buenos Aires: Ediciones Minotauro S.R.L.
- Bruno, G. (1993). *Del Infinito: el Universo y los Mundos*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Camilloni, A. (2014). Las didácticas de las profesiones y la didáctica general. Las complejas relaciones de lo específico y lo general. En M. Civarolo & S. Lizarriturri (eds.), *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. (pp. 21-32). Universidad Nacional de Villa María.

- Deleuze, G., Guattari, F. (2015). Introducción: Rizoma. *En: Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. (pp. 9-32). Valencia: Pretextos.
- Duran, N. (2015). Escucharnos. Reescribir entre cuerpos caminos po(e)sibles. [Texto base para conferencia]. 5to Coloquio Internacional de la Educación Corporal: Modos de experiencia desde los cuerpos. Expomotricidad, Medellín.
- Farina, C. (2006). Arte, cuerpo y subjetividad: experiencia estética y pedagogía. *Educación física y ciencia* (851)61, 1-14. <http://www.acuedi.org/doc/8130/arte-cuerpo-y-subjetividad-experiencia-esttica-y-pedaggica.html>
- Freire, P. (1993) Primeras palabras. En: *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la palabra del oprimido*. Siglo veintiuno editores.
- García Márquez, G. (1986). El cataclismo de Damócles. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 32(126, 193-196. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/71854>
- Gombrich, E. (2011). *La historia del arte*. Barcelona: Phaidon.
- González, J. (1987). Enunciación, punto de vista, sujeto. En *Contracampo* 42, 97-135. <http://www.gonzalezrequena.com/resources/1987%20Enunciaci%C3%B3n%20Punto%20de%20Vista%20Sujeto2.pdf>
- Gonzáles, J. (2000). Texto artístico, espacio simbólico (con El espíritu de la colmena como fondo). En: *Trama y fondo: revista de cultura*, 9, pp. 1-20. [https://www.researchgate.net/publication/49612393\\_Texto\\_artistico\\_espacio\\_simbolico\\_con\\_El\\_espiritu\\_de\\_la\\_colmena\\_como\\_fondo](https://www.researchgate.net/publication/49612393_Texto_artistico_espacio_simbolico_con_El_espiritu_de_la_colmena_como_fondo)
- González, T. (2009). Aproximación a la problemática de la enunciación: el lugar del sujeto en el texto artístico. *ZER*, 14(27), pp. 149-163. <https://ojs.ehu.eus/index.php/Zer/article/view/2404>
- Guattari, F., Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Han, S. (2020). *La desaparición de los rituales: una topología del presente*. Herder Editorial.
- Herencia de Timbiquí. (2011). Te invito [canción]. *En Coca por Coco*.
- Huxley, A. (2014). *Un mundo feliz*. México, D.F.: Ediciones del Sindicato Nacional de Trabajadores del Infonavit.

- Krauss, L., Scherrer, R. (2008). ¿El fin de la cosmología? Un universo en aceleración borra las huellas de su propio origen. En *Investigación y Ciencia*, 380, 14-21.
- Mandoki, L. (dir.). (2005). *Voces inocentes*. [película]. 20th Century Studios.
- Marsden, J., Tan, S. (2009). *Los conejos*. Barbara-Flore.
- Montes, G. (2006). La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético. En: *Investigación bibliotecológica*, 20(41).
- Nancy, J. (2002). *A la escucha*. Paris: Éditions Galilée.
- Noguera de Echeverry, A. (2013). Pensamiento ambiental y arte. El grito de la tierra en la piel del artista. *Decisio*. pp. 17-23.  
[https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio\\_34/decisio34\\_saber3.pdf](https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_34/decisio34_saber3.pdf)
- Ortiz, M. N. (2011). La narración: puerta y espejo de la formación investigativa de maestros/as. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), pp. 133-144.  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/14027>
- Pardo, J. (2011). Crear de la nada: ensayo sobre la falta de oficio. En *Estética de lo peor*. Madrid: Pasos Perdidos.
- Pardo, J. (1991). *Sobre los espacios pintar, escribir, pensar*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Parra, J. (2017). Imagen, virtualidad y heterotopía. Reflexiones acerca de la imagen y su función heterotópica. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas* 17(32), 229-244.  
<http://dx.doi.org/10.22518/16578953.828>
- Quiceno, H. (2019). Espacio, arquitectura y escuela. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 21(54), pp. 11-27.  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9778>
- Saramago, J. (1998). *Ensayo sobre la ceguera*. Caminho, S.A.: Lisboa.
- Sepúlveda, A. (2016). *Los conceptos de la física. Evolución histórica*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Serres, M. (1995). *Atlas*. Cátedra Teorema.
- Skliar, C. (2018). Educar en épocas de aceleración e innovación. En: *Nómadas* 49, pp. 13-25. DOI: 10.30578/nomadas.n49al

- Suescún, Y., Torres, L. (2008). La oralidad presente en todas las épocas y en todas las partes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*. (12), 31-38. [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica\\_hispanica/article/view/350](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/350)

## **Conclusiones**

Cuando hablamos sobre lo intertextual, no lo hacemos como algo que está en un allí teórico que debe aprender el maestro de lenguaje para luego replicar con sus estudiantes, sino que está ubicado en esa *frontera indómita* en la que lo externo crea unos efectos en lo interno. Lo intertextual comienza desde las prácticas cotidianas, desde las maneras en las que escuchamos y hablamos con eso otro aparentemente lejano y distante a nosotros. En la red de tutorías de la Universidad de Antioquia, lo intertextual permitió redes de conexiones para trasegar la tutoría más allá de la unidad académica y comenzar una colaboración mutua, y esto fue gracias a la vivencia de una relación con el otro. Por tanto, la apertura intertextual del ser a un maestro de literatura y lengua castellana le posibilita la exploración de territorios existencias en el mundo.

Uno de los asuntos que puede permitir la apertura intertextual del ser es esas posibilidades de creación que se gestan a partir de los cambios que atraviesan el mundo, y con ello, nos atraviesan también a nosotros. Un trabajo intertextual permite la resignificación de lo ambiental tomándolo como parte de nosotros y no como una materia de un área distinta del saber. ¿Cuál es el hacer de un maestro de lengua y literatura frente a un ambiente resignificado? Una de estas acciones estaría dada por la conexión entre el ambiente y el ser humano, entendiéndonos como parte del ambiente y considerando las preguntas por lo humano dentro de lo ambiental. ¿Qué sería para un maestro construir una investigación a través de un ambiente resignificado? Aquí se encuentra una relación con el concepto de *ecosofía*, en términos de que todos los seres que habitamos el planeta estamos conectados, y este es un asunto que nos permite construir relaciones más respetuosas y cooperativas.

Lo anterior incide fuertemente en la manera en que nos pensamos a nosotros con la emergencia por el coronavirus. El ambiente nos obligó a investigar desde el escenario que jamás habríamos pensado, nuestra casa. Esto, me permitió sentir, a partir tanto de la investigación como del relacionamiento con otras acciones de cursos en la licenciatura, que

producimos lazos sensibles con los espacios y los objetos, a la vez que hay un juego de medicaciones entre las dos partes. Por tanto, un maestro en contingencia no sólo resignifica los espacios, sino que también construye otros espacios a través de los devenires de la vida.

En la línea de la contingencia, no es únicamente el virus el que nos aísla, desde antes de la emergencia quizás ya vivíamos en contingencia, y esto pasaba siempre que los afanes y los puntos de llegada de las acciones pedagógicas opacaban los descubrimientos y sentidos del cuerpo en el dialogo y el aprendizaje, tornando el mundo en máquinas ciegas, sordas y mudas.

Por eso, voy encontrando en la cartografía las posibilidades de no separar el ambiente con nuestros cuerpos, y si entendemos también que la vida jamás se podrá desligar de lo académico, así algunos asuntos como las lógicas evaluativas los suelen desligar, la cartografía es un método que posibilita poner la vida para que cree algo en y para la investigación, para que haya también una pregunta de sí y se dé prioridad al reconocimiento de una investigación en movimiento que posibilite los cambios y alteridades de la investigación y la vida.

En este sentido el arte entra a jugar un papel importante como medio de sentir y expresión propios, el maestro puede decir a través del arte asuntos que desde otros lenguajes no podríamos decir, porque algunas prácticas no atraviesan únicamente lo oral, sino que entran a conectarse con otros lenguajes estéticos y artísticos, y de este asunto se derivan otras líneas que quedan abiertas, como el lugar de la *artografía*<sup>11</sup> en los procesos de un maestro, asunto que en relación con la cartografía, me gustaría transitar en una maestría puesto que me interesa explorar esa línea de figa que me nace desde el hacer una investigación cartográfica para mi pregrado.

Caminando en la investigación hice unos ejercicios de escritura a partir de cartas a personajes ficticios, obras de arte y otras creaciones artísticas, y este proceso me lleva a entender que lo ficticio no se instaura en una lejanía, o en una mentira, sino que se alberga dentro de nuestros sueños y realidades ante la posibilidad de construir otros territorios, otros mundos habitables:

Asociar el mundo distópico de *1984*, de George Orwell al control y poder actual. Asociar *Ensayo sobre la ceguera*, de José Saramago a las máquinas ciegas que producimos. Imaginar

---

<sup>11</sup> La *Artografía* hace alusión a un método de investigación basado en arte.

una vida para los animales a partir de *Olé, el viaje de Ferdinand*, de Carlos Saldanha. Seguirse preguntando dónde estarán Momo y Casiopea al mirar un reloj, o qué habrá sido del Principito al mirar una estrella. Esto, no está ubicado en una lejanía, se alberga en nuestros deseos y pasiones de acceder a la cultura literaria y cinematográfica, y de entablar conexiones con eso que escuchamos y leemos.

En este sentido, el uso de cartas que hago a personajes ficticios me muestra que la ficción se conecta con las asociaciones que hacemos entre otros mundos con nosotros mismos. De allí que pueda destacar lo ficcional para la educación. Incluso lo ficcional ha sido pensado como alternativo a los procesos educativos, como parte de un hobby, -vemos que las producciones artísticas en ciencia ficción se tornan más hacia la cultura popular que hacia la cultura académica-, pero es lo ficcional lo que entreteje nuestras maneras de vida a través de mundos con sus propios *novums*<sup>12</sup>, a través, entonces, de la creación de mundos posibles.

Y todo lo anterior se enmarca en las construcciones cartográficas de una escucha y una oralidad que generan sensaciones en los cuerpos; una oralidad que construye un tiempo en cuanto genera sensibilidades o produce efectos cambiantes. Pensar en una escucha y una oralidad en movimiento nos permite entender que lo oral pasa por el cuerpo, somos lo que hablamos y hablamos lo que somos. Sentimos lo que escuchamos y escuchamos lo que sentimos.

La oralidad y la escucha no se cierran sobre el lenguaje porque entablamos siempre conexiones con sonidos desde el arte, desde el paisaje, desde los espacios, en síntesis, desde el devenir de los procesos artísticos en la vida. Desde estas experimentaciones, el lenguaje se vuelve una pregunta por la pedagogía puesto que los objetos y elementos del espacio se comienzan a conectar con las dinámicas educativas. En este sentido, este diálogo pedagógico aporta a un componente didáctico en términos de los sujetos que están por venir.

Y como apertura final, la sonografía se potencia como una apuesta para trabajar en red, como una estrategia de formación de componer redes de escuchas y sentidos. De allí, que la apertura final, o para mejor decirlo, inicial, se trata de que mi trabajo concluye en que la

---

<sup>12</sup> El elemento del Novum es trabajado por Darko Suvin en su libro llamado *La metamorfosis de la ciencia ficción*, y en términos generales, alude a ese hecho fundamental que hace que el mundo dentro de la obra funcione; lo interesante del concepto es que al llevarlo a una obra aparecen tantos novum como lectores...

oralidad y la escucha no están instaladas en un solo proceso del lenguaje, sino que cruzan como redes con eso otro artístico, cotidiano, y nos permiten habitar unos territorios existenciales.

El maestro que devengo, es ese que dejó de preguntarse si era posible la conexión del lenguaje con otras áreas del saber para ampliar la concepción del mismo, al que ahora se pregunta con que más debe y puede conectarse la literatura y la lengua castellana para construir otros mundos posibles. Un maestro que reconoce y entiende el lugar del otro como sujeto que atraviesa problemas, dificultades, y de allí la apertura del ser pedagógico en otros campos diferentes a los del aula de clase.

Un maestro que es artista, que crea desde lo visual y lo literario una serie de obras que permiten la instauración de prácticas orales y de escucha en otros lugares difusos de penetrar. Un maestro que queda con el deseo de centrarse en aspectos específicos de la cartografía relacionados con el arte, y asuntos que abordé en este trabajo y que me dejan inquietudes abiertas como lo es el caso de la ficción.

Un maestro, al fin de cuentas, que vibra con las resonancias de aquellos sonidos que componen los territorios del día y la noche.