

Salvar la escucha: didáctica de lo bello

Configuraciones didácticas
para la formación de sujetos
discursivos escuchantes

Juliana Patricia León-Suárez

Autora

Colección
Tesis
Doctoral

13



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Doctorado
Interinstitucional
en Educación

DIE

Salvar la escucha: didáctica de lo bello

Configuraciones didácticas para la
formación de sujetos discursivos escuchantes



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Doctorado
Interinstitucional
en Educación

DIE

Salvar la escucha: didáctica de lo bello

Configuraciones didácticas para la
formación de sujetos discursivos escuchantes

Juliana Patricia León-Suárez

Colección
Tesis
Doctoral

13

Por Colombia, con el anhelo de contribuir a la paz.

A mi madre, Patricia Suárez Niño.

En memoria de mi padre, Francisco León Cortés.

Para mis sobrinos, Luciano y Violeta.

Solo un dios puede aún salvarnos.

Martin Heidegger



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

UD
Editorial



© Universidad Distrital Francisco José de Caldas
© Doctorado Interinstitucional en Educación
© Juliana Patricia León-Suárez, autora

Primera edición, abril de 2024
ISBN: 978-958-787-670-3
ISBN digital: 978-958-787-687-1

Preparación editorial

Doctorado Interinstitucional en Educación
<http://die.udistrital.edu.co/publicaciones>
Sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas
www.udistrital.edu.co
Aduanilla de Paiba, Edificio de Investigadores, calle 13 n.º 31-75

Asistente editorial

Elban Gerardo Roa Díaz
eventosdie@udistrital.edu.co
PBX: (57+1) 601 3239300, ext. 6330

Líder Unidad de Publicaciones

Rubén Eliécer Carvajalino C.

Gestión editorial

Andrés Delgado Darnalt, Felipe Pardo Ruge

Corrección de estilo

Proceditor

Diagramación

Proceditor

Montaje de cubierta

Sonia Güiza

Editorial UD

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Carrera 24 n.º 34-37 Bogotá, D. C., Colombia
Teléfono: 6013239300 ext. 6202
Correo electrónico: publicaciones@udistrital.edu.co

*Sistema de Bibliotecas de la Universidad Distrital
Francisco José de Caldas*

Catalogación en la publicación (CEP)

León-Suárez, Juliana Patricia

Salvar la escucha : didáctica para la formación de sujetos discursivos escuchantes / Juliana Patricia León-Suárez. -- Primera edición. -- Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE), 2024.

171 páginas : gráficas ; 24 cm. (Colección Tesis Doctoral ; 13)

ISBN: 978-958-787-670-3 ISBN digital: 978-958-787-687-1

1. Psicología del aprendizaje 2. Semántica (Filosofía) 4. Abstracción (Psicología) 5. Interés (Psicología) 6. Psicopedagogía I. Serie.

153.1532: CDD 21 edición.

Todos los derechos reservados.

Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo escrito de la Unidad de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Hecho en Colombia.

Comité Editorial-CADE

Rodolfo Vergel Causado

Presidente CADE

William Manuel Mora Penagos

Representante de los grupos de investigación: Investigación en Didáctica de las Ciencias, Interculturalidad, Ciencia y Tecnología INTERCITEC, GREECE y del Grupo Didáctica de la Química-DI-DAQUIM, del Énfasis de Educación en Ciencias.

Sandra Soler Castillo

Representante de los grupos de investigación: Moralia, Estudios del Discurso, Grupo de investigación Interdisciplinaria en Pedagogía de Lenguaje y las Matemáticas-GIIPlyM y Jóvenes, Culturas y Poderes, del Énfasis en Lenguaje y Educación.

Luis Ángel Bohórquez Arenas

Representante de los grupos de investigación: Interdisciplinaria en Pedagogía de Lenguaje y las Matemáticas GIIPlyM, Matemáticas Escolares Universidad Distrital-MESCU, del Énfasis de Educación Matemática.

Absalón Jiménez Becerra

Representante de los grupos de investigación: Formación de Educadores, del énfasis de Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada.

Pilar Méndez Rivera

Representante de los grupos de investigación del Énfasis en ELT EDUCATION: Intertexto y Estupoli.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Giovanny Mauricio Tarazona Bermúdez

Rector

Mirna Jirón Popova

Vicerrectora Académica

Comité Editorial-CADE

Isabel Garzón Barragán

Directora Nacional

Carlos Ernesto Noguera Ramírez

Director DIE

Universidad Pedagógica Nacional

Rodolfo Vergel Causado

Director DIE

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Edgar Fernando Gálvez Peña

Director DIE

Universidad del Valle



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**



Doctorado
Interinstitucional
en Educación

UNIVERSIDAD
DEL VALLE

UNIVERSIDAD
NARRINO

UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

Contenido

Abreviaturas, siglas y acrónimos	15
Introducción	17
Agradecimientos	18
Capítulo 1	
¿Por qué salvar la escucha?	19
Capítulo 2	
La escucha en los bordes: cuerpos resonantes y gesto sonoro	27
Acontecimiento sonoro, acontecimiento de escucha	32
Gesto sonoro y principio de sentido	36
La otra oreja: el vientre	40
Al borde del sentido	41
Cronotopía y exotopía de la escucha	44
La escucha movimiento	50
Capítulo 3	
Por una ética de la escucha: el marco del posacuerdo con las FARC-EP	55
La deconstrucción de la escucha: hacia el acto ético	57
El toque y la herida en el acto ético de la escucha	60
Proxémica rítmica: compromiso y distanciamiento	66
Cronotopías de las voces y la escucha de lo otro	68
Cronotopo de la escucha transhistórica	71
Cronotopo de la ausencia	72
Contra la colonialidad: metodología de una ética de la escucha	75
Condiciones de audibilidad y momento de escucha	76
Tecnologías de registro y de inscripción: escucha extendida	82

El problema de la transliteración del otro y la representación de lo escuchado	84
La escucha como proceso social	89
Capítulo 4	
Salvar la escucha: didáctica de lo bello	95
Formación, pedagogía y didáctica de la escucha	98
La formación de la escucha es una formación para el diálogo social	103
Aproximaciones a una pedagogía de la escucha revolucionaria	104
Didáctica de lo no enseñable: concreción de una quimera	107
Capítulo 5	
Didáctica de lo bello y lo distinto	115
Didáctica de la disposición y de la proporcionalidad	124
Una didáctica de la proporción es <i>phrónesis</i> didáctico-hermenéutica	126
Capítulo 6	
Configuraciones didácticas de la escucha: heurísticas de la proporcionalidad	133
Cronotopía de la disposición en tanto configuración didáctica	134
<i>Phrónesis</i> didáctica: el “limón” de la escucha	138
Configuraciones didácticas de la escucha: una espiral hermenéutica ¿Y la evaluación?	146
	147
Conclusiones	149
El giro escuchante o giro aural	150
Los dispositivos de escucha de la <i>phrónesis</i> didáctica	154
Sujetos discursivos escuchantes y comunidades dialógicas	156
El maestro: hermeneuta y sujeto prudente, inacabado	158
Sobre el silencio	159
Consolidación de una metodología de investigación propia	160
Proyecciones de una didáctica de la disposición y la proporcionalidad	161
Referencias	163

Abreviaturas, siglas y acrónimos

A. C.	Alejandro Castillejo
A. N.	Ana Navarro
CDC	Conocimiento didáctico del contenido
CNMH	Centro Nacional de Memoria Histórica
CV	Comisión de la Verdad
EOS	Enfoque onto-semiótico
FARC-EP	Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo
J. P. A.	Juan Pablo Aranguren
N. S.	Nayibe Sánchez
TEA	Trastorno del espectro autista
TIC	Tecnologías de la información y las comunicaciones
LSC	Lengua de señas colombiana

Introducción

Este libro constituye una conversación extendida en el tiempo: nació en el 2005, cuando realicé mis prácticas docentes y era una estudiante de pregrado. El encuentro con la realidad y la crudeza de un aula que pretendía ser inclusiva y la sugerencia de la profesora Martha Cárdenas Giraldo —quien me orientaba en aquel tiempo— de estudiar un tema poco abordado marcaron el derrotero no solo de los resultados de investigación que aquí se presentan, sino también de una trayectoria profesional que sigue indagando “sobre lo mismo”: la escucha.

Esta obra recoge parte de ese recorrido, el cual se consolidó tanto en una tesis doctoral como en un macroacto de escucha con las personas que intervinieron en la investigación: los autores de los textos con quienes pretendí tejer una epistemología de la escucha y de su didáctica; los niños, las niñas y los jóvenes con quienes compartí un espacio de formación en lenguaje; los expertos que entrevisté; mis pares y mi directora de tesis, Dora Inés Calderón.

El lector hallará una perspectiva dialógica, reflexiva, basada en la hermenéutica gadameriana y, principalmente, en el dialogismo de Buber y Bajtín. Los capítulos presentan los resultados más relevantes de una vasta indagación, por lo que otros hallazgos pueden encontrarse más detallados en mi tesis de doctorado (León-Suárez, 2021).

El primer capítulo versa sobre la necesidad de salvar la escucha, de disponerla para que aparezca. Sabemos de antemano que, por ser un acto volitivo, tendemos al fracaso, y que en esa paradoja se instala el problema de la escucha como una cuestión existencial, estética, ética y política que, por compleja y multidimensional, le atañe sobre todo a la educación.

El segundo y el tercer capítulo tratan sobre los escenarios de una escucha que sigue siendo imposible, pero necesaria, que emerge en los límites del acontecimiento y que se conceptualiza como una virtud. El primer escenario es el de la enseñanza de la danza con población infantil sorda y oyente, en el que se amplía el concepto de escucha a partir de la experiencia corporal en clave de dimensión estética, sensible. El segundo escenario es producido por cuatro

entrevistas en profundidad a expertos profesionales que han trasegado por la ardua labor del diálogo social dentro de los marcos del posacuerdo con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP), en el que surge una ética de la escucha.

En los capítulos cuarto, quinto y sexto se presenta el corazón de esta investigación, en la que se propone, a partir de los hallazgos propios de cada escenario y de su análisis cruzado, una didáctica de la escucha estructurada mediante la resignificación de la categoría de configuración didáctica como “sistemas didácticos que alcanzan su plenitud al ser puestos en acción y al recrearse, deconstruirse y transformarse con los sujetos en los diversos contextos” (León-Suárez, 2022). Estos sistemas requieren una *phrónesis* didáctica, pues en ellos rigen los principios de incompletitud e incertidumbre, y son situados.

Finalmente, en las conclusiones se ponen en evidencia mis aportes a los campos del lenguaje, la pedagogía y la didáctica teniendo en cuenta el *giro escuchante* o dialógico que exige la educación actual. De la misma forma, reivindico al maestro como metahermeneuta e intelectual inacabado, modelo de escucha y de prudencia, que se expone en el ejercicio de su profesión, y que, ante todo, dispone de los movimientos didácticos de la escucha para formar intencionadamente a sus estudiantes.

Esta apuesta espera contribuir a la comprensión pedagógica del problema de la escucha en la educación y en la sociedad colombiana, al tiempo que propone una didáctica de lo bello y lo distinto; una didáctica de la escucha prudente o proporcional, que redunde en el acto de reconocernos de los colombianos y que aporte a la construcción de sujetos discursivos escuchantes, ciudadanos de paz.

Agradecimientos

Quiero agradecer a mi directora de tesis, Dora Inés Calderón, por su orientación juiciosa y su calidad humana. Al Doctorado Interdisciplinar en Educación (DIE) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, por la posibilidad que me brindó de realizar una investigación doctoral en el campo de la escucha. A los entrevistados expertos y a todos los participantes en esta investigación. Al Proyecto Curricular de Arte Danzario (PCAD) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, por contribuir a mi crecimiento profesional desde la perspectiva de las artes. Y a quienes trabajaron en la revisión de este documento.

Capítulo 1

¿Por qué salvar la escucha?

Todo lo técnico es terrible, porque de tiempo en tiempo puede irrumpir en esta unidad singular de la vida como una fuerza siniestra y demoledora.

(Bajtín, 1997, p. 14)

El pensar no es pasividad, sino en sí mismo, la acción que está en diálogo con el destino del mundo.

(Heidegger, 2009, p. 77)

La pregunta *¿por qué salvar la escucha?* no solo plantea el propósito de la investigación que deriva en el presente libro (León-Suárez, 2021); supone, además, otros interrogantes: ¿es necesario salvar la escucha? ¿Salvarla de qué o de quién? Si esta necesitara salvación, ¿es posible lograrlo? ¿Quién o quiénes la salvarían? Se trata de cuestiones no exentas de pertinencia. Heidegger (2009) nos advirtió en su momento sobre el poder de la técnica moderna y que el Estado tecnológico absoluto solo es un servidor ciego, la evidencia de un hombre que ya no tiene habitación y cuyas relaciones funcionales lo han puesto en un lugar inhóspito. De acuerdo con Linares (2003), el ser humano está siendo colocado, requerido y provocado por un poder que el mismo hombre tampoco domina: el imperio de la *im-posición* de la esencia de la técnica.

El desarraigo del hombre está sucediendo porque emplaza a la naturaleza y a los otros y, a su vez, él mismo se ve emplazado por la técnica moderna, tan diferente de la concepción griega de *tékne*. Es este quien, sujeto a esa esencia, está perdiendo su humanidad, convirtiéndose en un desterrado de sí. Para Heidegger

todo lo esencial y lo grande pudo surgir del hombre que tenía una patria y estaba arraigado a una tradición, siendo lo esencial y lo grande el arte y la poesía. Si bien ello remite al romanticismo del hombre occidental por excelencia, Lenkesdorf (2008) señala que la condición del desarraigo es humana y que ya está advertida por los pueblos americanos nativos, quienes experimentaron en la comunidad y la unidad con la tierra su constitución.

Más que emplazado, el americano, el campesino mestizo desarraigado, es desplazado, apartado de los suyos, despojado de sus tierras. Muchos de ellos por el neocolonialismo de las multinacionales o por otras *técnicas*, modernas o modernizadas, propias de la complejidad latinoamericana; en el caso colombiano, por el narcotráfico, los grupos armados al margen de la ley, la tenencia ilegal de tierras o la explotación ilegal minera (Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH], 2015).

Emplazados unos, colocados en lugar de dominación y dominados a su vez por la técnica, o desplazados otros, movidos de su lugar por la fuerza, estamos perdiendo nuestro planeta y, con ello, un lugar para el acogimiento y el vínculo, para mirarnos a los ojos y escucharnos. El imperio de la esencia de la técnica, como lo llama Heidegger (2009), *im-pone* al hombre un destino bastante desalentador, pues poco o nada puede hacerse para transformarlo: “la filosofía no podrá emplear ningún cambio inmediato en el actual estado de cosas en el mundo. Esto vale no solo para la filosofía, sino para todos los esfuerzos meramente humanos. Solo un dios puede aún salvarnos” (p. 72). Esta declaración supone el fin de la filosofía, la cual fue reemplazada por la cibernética y la cuestión del alcance de la educación y de la formación en su sentido amplio. Surge entonces la imposibilidad de un impacto directo de estos esfuerzos humanos sobre el destino apocalíptico de la humanidad.

La salvación está fuera de nosotros. Cuando echamos una mirada al mundo nos parece que Heidegger (2009) tenía razón, aunque insistamos en una posibilidad que dependa de la humanidad: “La única posibilidad de salvación, la veo en que preparemos con el pensamiento y la poesía una disposición para la aparición del dios o para su ausencia en el ocaso” (p. 72).

Examinemos de cerca esta esperanza: la necesaria *dis-posición* para la aparición/ausencia del dios frente a la *im-posición* de la técnica moderna. *Im-posición*¹, del verbo *im-poner*, “estar en”, “poner algo encima de otro”, “penetrar”. Así, la técnica moderna, a diferencia de la clásica, se pone por encima de nosotros,

1 En alemán, *ge-stell*, que significa “dispositivo”. Esta concepción está más cercana a la traducción en español empleada por Rodríguez (2009), quien explica y traduce el término *imposición* en sus notas al pie.

nos obliga, nos penetra. La imposición nos despoja de la libertad: “La alternativa propuesta por Heidegger no es el retorno a una vida natural pretecnológica, sino una actitud de búsqueda de un modo auténtico de habitación en la Tierra” (Linares, 2003, p. 36).

La búsqueda de un modo auténtico de habitar, de nuevo, está en la *disposición* que solo puede ser preparada con el pensamiento y la poesía. La disposición da a elegir, porque puede aparecer el dios o no. Disponer es “poner por separado”, “poner en orden”, “colocar cada cosa en su lugar”. En tanto la imposición es una fuerza vertical, la disposición *circula* horizontal. La disposición es la apertura, el “principio de todos los principios [...] no cerrar el alma y escuchar la voz que habla, denominadlo como queráis, no es eso lo importante, lo importante es escucharlo” (Buber, 1988, p. 135).

In-dispuestos o *im*-puestos por la tecnología, recurrimos a la gran pregunta expresada por Heidegger (2009): “¿Dónde está el arte? ¿Cuál es su lugar?” (p. 82). Estas cuestiones las ampliamos para preguntarnos, como Buber (1988): ¿dónde está lo vinculante?, ¿dónde está lo dialogante?, ¿cuál es el lugar de la educación y de la formación en el destino del ser humano? Para Heidegger (2009), se prepara la disposición con el pensamiento y la poesía, el arte, pero estos también parecen estar siendo emplazados: “También el arte ha sido dominado por lo *ge-stell* en la forma de producción, reproducción y consumo estético propios de la sociedad tecnológica contemporánea” (Linares, 2003, p. 37).

Necesitamos disponer la resistencia. Ese modo de pensamiento necesita ser formativo porque es un diálogo con el destino del mundo y nuestra misión “es saber escuchar y atender ese destino, pero no desde una actitud pasiva y sumisa, sino preparando una relación libre y consciente con la esencia de la técnica moderna que domina ya todos los ámbitos de la actividad humana” (Linares, 2003, p. 34).

En este sentido, para Buber (1988) la vida real es un diálogo, un encuentro en el que existen dos situaciones fundamentales y primarias, las relaciones yo-tú y las yo-ello. Bergman (1998) las explica diciendo que las primeras muestran una relación de persona a persona, recíprocas en el encuentro. Las segundas designan la conexión individual con la cosa, de sujeto a objeto, por su utilización, dominación o control.

La convergencia con la explicación del problema de la esencia técnica de Heidegger (2009) salta a la vista: las relaciones yo-tú, que implican un vínculo entre las personas y de estas con los seres vivos, están siendo emplazadas y desplazadas por las relaciones yo-ello. Se genera un vínculo en el que los sujetos son cosificados por la tecnología, es decir, los sujetos devienen casos,

objetos de estudio, pacientes, clientes, usuarios, cifras, en las relaciones tecnicizadas o funcionales que ya hemos señalado: “Cada nuevo avance tecnológico deja su impronta en el paisaje cultural y el cuerpo social, reorganizando las experiencias de escucha, fundando nuevas prácticas e instituyendo nuevas formas de sentir” (Domínguez, 2019, p. 101).

La consecuencia de adoptar una visión dialógica para el trabajo que nos ocupa es que nos alejamos de las relaciones meramente funcionales —siendo conscientes del problema global de la esencia de la técnica y de los problemas particulares de nuestra localidad— para inscribirnos en la dialogicidad de la vida. No renegamos de las relaciones yo-ello cuando ese *ello* está dispuesto en su justo lugar, pues hace parte de los vínculos con el conocimiento, la ciencia y las cosas del mundo; de nuestro campo del lenguaje y la educación, sin detrimento de la intersubjetividad.

La ambición es, entonces, la defensa de la escucha, la apertura al diálogo, o más bien, la *dis*-posición para su manifestación, pues no podemos arrogarnos su salvación pese a que la requiramos inevitablemente. La disposición como didáctica y la didáctica de lo bello en el “sentido original de la *techné* como creación artística, como el traer-ahí-delante la verdad llevándola al esplendor de lo que luce, es decir, de lo bello” (Linares, 2003, p. 37), para remitir a lo estético y por lo estético a una ética dialógica en la que nos sea posible el encuentro.

No se trata de una escucha impuesta por la tecnología, por los otros o por una didáctica de la escucha que construya otros modos de escuchar, sino de la posibilidad de romper la verticalidad del *ob-audire*, del obedecer obtusamente. Es la apertura para el diálogo, unas veces desde la oposición y la resistencia, otras desde la conciliación, pero siempre desde la comprensión respondiente, que supone estar atentos al llamado de lo que nos toca en el mundo, una cuestión de respuesta, resonancia y argumentación.

Probablemente esta apuesta posea un dejo romántico, una nostalgia de habitar la patria nunca conocida y añorada, en la que sea posible vivir en paz. Esta es mi contribución para esa preparación, que emerge para evitar morir frente al rostro de un dios ausente o, más bien, por la disposición para la aparición del dios, pues solo él puede salvarnos.

Planteada así la necesidad que tenemos de la escucha en medio de las complejidades de este milenio, sospechamos que escuchar sigue siendo imposible, por lo que formarse en y desde la escucha es no menos que una utopía. Entrar con esta sentencia no parece esperanzador, pero para este trabajo es el punto de partida y constituye un reto. Verbigracia, la dificultad del escuchar que ya había sido indicada por Gadamer (2004) muy seguramente es experimentada por nosotros en el día a día:

El no oír y el oír mal se producen por motivos que residen en uno mismo. Solo no oye y en su caso, oye mal aquel que permanentemente se escucha a sí mismo al seguir sus impulsos e intereses, que no es capaz de oír al otro. (p. 209)

Lo señalado por Gadamer vuelve al principio dialógico de Bajtín (2015) y a la apertura dialógica de Buber (2006). En los tres, tal apertura es escuchar, responder al llamado:

Bajtín ofrece un imperativo ético tanto para el comportamiento lingüístico como para todas las demás formas de comportamiento social: uno debería dirigirse a los demás teniendo en mente su capacidad para responder de manera significativa, responsable y, sobre todo, *inesperada*. (Morson, 1993, p. 11)

La capacidad para responder a la que alude Morson (1993) se da en la paradoja de la existencia: por un lado, “la palabra con escapatoria” (p. 12), que remite a la contingencia del sentido del discurso, haciéndolo inacabado y, de cierta forma, eludible; por otra parte, la “palabra con autoría”, en la que uno se hace responsable de lo que dice. En ese mismo orden, indicamos para el acto de respuesta “la escucha evadida”, probablemente como forma de resistencia, dominación o indiferencia y la “comprensión respondiente” (Bajtín, 2015) que supone todo acto ético. No obstante, Buber (2006) menciona que “nada puede rehusarse a ser el receptáculo de la palabra. Los límites de la posibilidad de lo dialógico son los límites de tomar conciencia” (p. 134). En definitiva, esta aparente contradicción constituye el nudo gordiano que pretendemos desatar y que aquí se enuncia desde tres grandes problemas.

El primero es la falta de una definición abarcadora sobre la escucha, que acoja su complejidad y multidimensionalidad. De hecho, en la cita inicial de Gadamer (2004), si bien la referencia directa es a la palabra hablada, a la verbalidad, el filósofo alemán la considera, en sentido amplio, una actitud hermenéutica. En el presente texto se concibe como una escucha dialógica abarcadora, diversa, no solo de la voz o como contracara del habla en el marco de la oralidad, sino en su extensión, en la relación con el mito, el mundo, la naturaleza, el sí mismo, los otros; también del ámbito de lo semiodiscursivo.

El segundo problema es la necesidad de una formación en la ética de la escucha. La cultura sonora y de la escucha, la cosmoaudición (Lenkesdorf, 2008), particularmente en Colombia, también pertenece a este nudo gordiano, ya que se nos ha enseñado una escucha selectiva, racista y hegemónica, implicada en la gramática española que se impuso desde la colonia (Ochoa, 2014). Una escucha debilitada por la globalización de las grandes ciudades y la violencia interna en las zonas rurales de nuestro país: “la escucha se inserta en marcos

epistemológicos que se configuran según órdenes institucionales que acaban por establecer ‘regímenes de escucha’” (Bioletto-Bueno, 2019, p. 114). Así, nuestros regímenes insonorizan los actos atroces de la guerra y a sus actores, mientras se excluye la responsabilidad social de toda la ciudadanía y se ralentiza, por ejemplo, el cumplimiento de lo acordado con las FARC-EP. Por eso, la necesidad de una formación ética de la escucha no solo para hacer audible lo silenciado, sino porque no tenemos coartada (Bajtín, 2015) para escapar de nuestra respuesta al momento histórico que estamos viviendo.

La tercera vuelta del nudo es la escasa comprensión didáctica y pedagógica acerca de la escucha. En relación con los demás nodos, la escucha, constituida en nuestra cultura a partir de las prácticas y los regímenes instituidos, no es comprendida ni mucho menos considerada objeto de la pedagogía y la didáctica. Ello supone una enseñanza implícita que la obvia, la manipula, la niega, la prejuzga y la indisponde y que, además, reproduce en la escuela y en otros ámbitos formativos lo socialmente establecido.

Si atendemos esta problemática, la discreta aparición en las investigaciones educativas recientes en Colombia evidencia la casi nula didáctica de la escucha —contadas excepciones— o una didáctica, en muchas ocasiones, reduccionista. También, indica poca atención a los procesos y un mínimo detalle al respecto de las particularidades de una formación en y desde la escucha que, por pertenecer al campo del lenguaje, es perpendicular y no exclusiva de las áreas de español y literatura, como se supone en algunos casos. Hacer de la escucha un objeto de análisis pedagógico y didáctico es imperativo, pues esto permite resaltar aquello que entra en juego en la formación de un *sujeto escuchante* situado en Colombia en el siglo XXI.

Además de los obstáculos descritos, que condicionan o impiden el diálogo —inherentes al ser humano—, también se hallan la compasión, el amor y la solidaridad que lo hacen posible. Entre escuchar y no escuchar nos debatimos, aunque esta no es una cuestión de extremos, pues es justamente en los intersticios entre lo uno y lo otro en que esta hace su aparición. La escucha no es ingenua y su ausencia cuenta en el abanico de las *im-posibilidades*. Con estas consideraciones, el problema doctoral es entonces la necesidad de *formar-se* en y desde la escucha como *sujetos escuchantes* en las prácticas cotidianas del mundo de la vida: la relación consigo mismo (yo), con los otros (tú-él-ellos) (nosotros) y con lo otro (el saber, el conocimiento, la sociedad, la historia, el ciberespacio, el mito, el universo...) y la falta de conciencia sobre sus complejidades y multidimensionalidades exigen esta reflexión pedagógica y didáctica.

En este sentido, el problema planteado requiere la formulación de preguntas y redes de cuestionamientos (un *preguntario*) que orientan, complejizan y favorecen, en los niveles ontológico, epistemológico y metodológico, el desarrollo de este trabajo (tabla 1).

Tabla 1. Preguntario: cuestionamientos orientadores de investigación

Ontológico Subjetividad y lenguaje	Epistemológico Lenguaje y educación	Metodológico
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es un ser consagrado a la escucha, formado por ella y en ella, escuchando con todo su ser? (Nancy, 2007, p. 5). • ¿Cuál es la naturaleza de la escucha? • ¿Cuál es el papel de la escucha en la comprensión de sí mismo, del otro y lo otro? ¿Cómo se inscribe la escucha en la relación dialógica? • ¿Qué aspectos se ponen en juego en el desarrollo de la experiencia de escucha? • ¿Cómo se configura el sujeto escuchante? ¿Qué incidencia tienen la percepción sensible (sensorial, estética, afectiva) y la corporalidad en la configuración del sujeto escuchante? ¿Qué lugar tienen las emociones, la cognición y la espiritualidad en la escucha? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué dimensiones compromete la escucha como acción-recepción semiodiscursiva? • ¿Cómo se comprenden la didáctica y la configuración didáctica en tanto categorías constituyentes de este problema de investigación? • ¿Cómo se enseña y aprende a escuchar en la escuela? ¿Qué prácticas intencionadas existen al respecto? • ¿Qué configuraciones didácticas son necesarias para la formación de sujetos discursivos <i>escuchantes</i>? • ¿Qué es <i>formar-se en y desde</i> la escucha? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo develar e interpretar la escucha con la escucha misma? • ¿Qué exigencias metodológicas reclama el establecimiento de configuraciones didácticas para el desarrollo de las semiodiscursividades de la escucha? • ¿Qué tipo de diseño investigativo se requiere dada la multidimensionalidad y la complejidad del tema por investigar? ¿Cuáles unidades de análisis y técnicas de recolección de la información se necesitan?

Fuente: elaboración propia.

Del anterior preguntario, el interrogante que intenta “hacer estallar todas las fórmulas” y atender al problema de investigación doctoral precedente es el siguiente: ¿qué *configuraciones didácticas* de la escucha son necesarias para *formar-se como sujetos escuchantes*? Esta pregunta le apuesta, por un lado, al

descubrimiento y la comprensión de la escucha y, por el otro, reta a una didáctica particular para la formación de sujetos escuchantes.

Los objetivos generales del trabajo son, en consecuencia, postular componentes de la formación de la escucha en diversos contextos educativos y sociales y proponer configuraciones didácticas de la escucha necesarias para la formación de sujetos discursivos escuchantes. En cuanto a los objetivos específicos, se busca: primero, construir una definición de escucha suficientemente abarcadora; segundo, caracterizar sujetos discursivos formados en y desde la escucha; tercero, plantear los elementos constitutivos de las configuraciones didácticas de la escucha que orientan la formación de sujetos discursivos escuchantes y, cuarto, consolidar una metodología de investigación propia que atienda a las configuraciones didácticas de la escucha.

Dados los límites de este texto, para una visión exhaustiva del estado del arte de la escucha le sugiero al lector remitirse a la tesis doctoral de la que deriva el presente libro (León-Suárez, 2021) y examinar el artículo “La escucha en la educación” (León-Suárez, 2019a). Entretanto, a fin de ahondar en la fundamentación filosófica y en el marco teórico conceptual, revisar la citada tesis y el artículo “Hermenéutica dialógica: claves para pensar la escucha en la educación” (León-Suárez, 2019b). Finalmente, con miras a conocer en detalle la metodología de investigación, consultar el mencionado trabajo de grado, específicamente el apartado “Caleidófono hermenéutico de la escucha”.

Capítulo 2

La escucha en los bordes: cuerpos resonantes y gesto sonoro²

Toda la acción de principio a fin se lleva a cabo en el punto de la crisis, en el punto de la transición.

(Bajtín, 1997, p. 151)

¿Cuál es la forma más pertinente de estudiar el fenómeno de la escucha? ¿Cuál para su necesaria formación? Bajtín (1985; 1997) señala el camino en su búsqueda en el límite, en la crisis y la aparente ausencia, en el borde, en la transición. Se busca la escucha en la paradoja de su posible inexistencia para derribar los supuestos y ampliar los horizontes pedagógicos y didácticos, aunque de entrada se anuncie la complejidad. ¿Cuál es la naturaleza de la escucha? ¿Qué aspectos se ponen en juego en el desarrollo de su experiencia? ¿Qué incidencia

2 Este capítulo se enmarca en el proyecto *Propuesta didáctica para el aprendizaje de la danza que promueva la inclusión de población infantil sorda* (Blanco, 2019), realizado en el colegio La Sabiduría, ubicado en Bogotá, en el que participé en calidad de coinvestigadora junto con un equipo de formación en investigación: la profesora María de Jesús Blanco (del área de Danza) y sus dos pasantes de Educación Infantil de la Fundación Universitaria Iberoamericana; mi estudiante de último semestre de Arte Danzario, Alexander Acosta, y su directora de trabajo de grado, Paulina Avellaneda, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. El proyecto contó con la asesoría externa de Dora Calderón, en didáctica del lenguaje, así como de un intérprete en lengua de señas colombiana. El acuerdo con esta investigación me permitió una dedicación exclusiva para observar de manera participativa —y externa, otras veces— el fenómeno de la escucha, la necesidad de su formación en la diversidad y la colaboración en otros ámbitos comunicativos y pedagógicos para el campo de la danza. Los escolares de básica con los que nos involucramos durante dos periodos académicos terminaban su tercer grado de primaria —y empezaban el cuarto grado— al finalizar nuestra intervención.

tienen la percepción sensible (sensorial, estética, afectiva) y la corporalidad en la configuración del sujeto escuchante? ¿Escucha un sordo? Como lo enuncia Nancy (2007), ¿es la escucha sonora?, ¿es la escucha movimiento?

Intentaré resolver algunas de estas preguntas en el análisis de este caso, en el que niñas y niños sordos y oyentes se adscribieron para la creación de una puesta en escena en danza. El colegio de primaria que nos abrió las puertas para la investigación es de carácter religioso. Fue exclusivo en un principio para niñas en condición de discapacidad, y a lo largo de los últimos años incluyó niños y jóvenes con algún tipo de discapacidad física o cognitiva; además, vinculó a estudiantes sin discapacidades al aula, al contrario de lo que comúnmente sucede en las instituciones educativas de política inclusiva.

La perspectiva de la sistematización y el análisis de los datos está dada por mi propia percepción, la de los maestros, los estudiantes universitarios participantes y, por supuesto, la de los niños y las niñas de manera indirecta, a partir de observaciones de campo, reflexiones y registros de video de las sesiones. Al no ser bilingüe, experimenté, como investigadora y maestra, los obstáculos y descubrimientos propios de un extranjero que llega a tierra nueva y que busca, de forma incluso desesperada y a veces frustrante, hacerse comprender. Por lo mismo, la *dis-posición* y la apertura dialógica para aprender mutuamente se hicieron necesarias y aparecieron al compartir el espacio y re-conocernos, aunque haya permanecido insalvable el vacío comunicativo de no dominar una lengua como la de Señas Colombiana (LSC).

Debo aclarar que este no es un intento de colonizar a otros, pues en este trabajo se reconoce la cultura sorda colombiana, con su lengua y sus particularidades, y los otros lenguajes que implican las capacidades diversas. Se trata, a partir de la interculturalidad, de responder si es posible observar el fenómeno de la escucha en los niños y las niñas sordos, hipoacústicos y con espectro autista. Se trata de romper con los obstáculos que suelen hacer “incorrecto” o “imprudente” usar el lenguaje visual con los ciegos o, en este caso, aludir a la cosmoaudición con los sordos como si no fueran partícipes de una ecología de saberes o no estuvieran inmersos en un contexto de diversidades. Se trata de tumbar un mito y generar otras polémicas, si se quiere. Me aventuro con respeto desde mi lugar de enunciación.

El análisis de una escucha de este tipo, desde el giro aural o escuchante, acude a la física, a las ondas sonoras que traspasan y penetran los objetos —y a los sujetos cuerpo— en el espacio; a nuestra capacidad de producirlas, de hacer resonancia e interpretación. Por lo tanto, podría decirse que esta es una escucha analógica, paralela y proporcional a la escucha de quienes captamos el sonido con los oídos —predominantemente— en nuestra cotidianidad. De manera que los oyentes también hacemos parte de este examen para establecer el contraste.

Si la sonoridad nos habita a *todos* de manera sensible y particular (Nancy, 2007), entonces la escucha se configura al modo de una caja de resonancia, porque es cuerpo y movimiento. Si es cuerpo, se hace necesario acudir, además, a la inherencia de otros modos y registros de la percepción sensible para comprender su incidencia en nuestra escucha diversa, expandida.

Antes, debemos hacer referencia a la sensibilidad en tanto *percepción sensible* y *cualidades sensibles*, es decir, a la estética. Para Mandoki (2006), la *estesis* es la sensibilidad o “condición de abertura o permeabilidad del sujeto al contexto en [el] que está inmerso” (p. 11), uno de los principios dialógicos que la autora mexicana toma también de Bajtín. Esta condición de estar abierto al mundo es inherente a todo ser vivo, incluso a los animales y a las plantas, que también participan de la *estesis*, y, con mayor razón, involucra a los seres humanos, quienes podemos reflexionar sobre ella (Mandoki, 2006).

La *dis-posición* de apertura sensible a la receptividad, que Mandoki (2006) equipara con la percepción, es el centro de esta cuestión, ya que lo que se percibe es lo acústico, lo visual, lo gestual, lo táctil... a través de los sentidos, otorgándole, luego, una interpretación, un significado al significante, su comprensión en la construcción del sentido, la semiosis. Esas *cualidades sensibles* (Nancy, 2007) complejizan y dinamizan la manera como construimos el sentido, nos comunicamos y nos relacionamos dialógicamente con los demás. Para este caso, registros distintos al sonoro —y el sonoro mismo— ayudan a componer lo que hemos de llamar, sin más, *escucha*. Una escucha de los sordos y de los oyentes desde la cual he propuesto este análisis. En consecuencia, *la primera entrada a la escucha es la estética*.

Vale aclarar que no se refiere en este caso a una estética poética —o no en su totalidad—, sino a una estética prosaica, de nuestra cotidianidad, producida, como diría Mandoki (2006), en la matriz escolar. Solamente introducimos a esta matriz algunos cambios que transformaron su dinámica: los estudiantes no montarían un repertorio de danza, no repetirían una coreografía ya diseñada —como suele hacerse con población en condición de discapacidad—, sino que ellos construirían la suya a partir de sus propios intereses. En este proceso estarían orientados por el estudiante de Arte Danzario, Alexander Acosta (2020). Un montaje escénico de danza se propuso como excusa de producciones e interpretaciones sensibles, de encuentros y desencuentros que permitieran observar las relaciones y los tejidos alrededor de la escucha y la danza en diversidad³.

3 Este trabajo no discutirá los términos inclusión, discapacidad o diversidad fuera del marco que le proporciona el dialogismo bajtiniano. En ese sentido, se parte de los conceptos de interacción dialógica, heteroglosia y polifonía.

Para este estudio particular consideramos la relación dialógica bajtiniana en la que el maestro tiene un excedente de visión y de audición sobre el estudiante, pues, dada su experiencia y estar en el mundo, es quien lo introduce en la vida escolar. La relación dialógica resultante está en el marco de una ecología de saberes y una didáctica particular de la escucha, cuya entrada primordial es la estética⁴.

En ese orden, nos referimos más a la diversidad que a la discapacidad o la inclusión, porque la sensibilidad es connatural al ser humano, como el lenguaje (Mandoki, 2006). Desde esta perspectiva, no podríamos hablar de discapacidad, toda vez que siempre será posible un intercambio estético con otro, aunque su comunicabilidad no sea la que esperamos o a la que estamos acostumbrados. Esa diversidad corresponde a la heteroglosia propia de la cultura, en la que lo diferente es lo predominante.

Para analizar lo acontecido con nuestro grupo diverso es oportuno profundizar en el modelo octádico de Mandoki (2006) desde dos ejes: el paradigmático (simbólico y dramático) y el sintagmático (síglico y retórico), pues estos nos permiten dimensionar las relaciones acústicas a través de distintos modos y registros que obviamos en el encuentro con los otros, si bien inciden inevitablemente en su escucha. Aquí se ejemplifica el acoplamiento entre lo dramático y lo retórico desde los danzantes —sordos o no— durante la puesta en escena en el colegio. La retórica está en la destreza con la que se mueven los cuerpos en el escenario: la técnica, que, para el caso, es de danza urbana y un poco de contemporánea; los movimientos en el espacio en los niveles con relación al piso: bajo, medio, alto; los giros; los saltos; las entradas y las salidas de la escena; etcétera. La dramática, por su parte, está en la expresividad con que se danza, si se emite o no algún sonido (acústica), e, inconscientemente, en la expresividad del rostro de los niños y las niñas bailarines: el disfrute, la sonrisa y seguridad o la apariencia de timidez y picardía. La particularidad que le imprime a una misma coreografía cada cuerpo.

En nuestro caso, se rebasa (u omite) la técnica de la danza sobre el escenario para dar rienda suelta al disfrute —aunque a veces no se disfruta—. Claro está que en danza esa imbricación entre la retórica y la dramática es muy compleja de separar. Hacen parte de la retórica también los elementos del diseño escénico, como los objetos —un gran globo de látex, por ejemplo— vinculados a la dramática por la manera como se usan. En cuanto a la dramática, la expresividad

4 Por lo pronto, esta discusión no se agota, se retomará hacia el final del capítulo haciendo énfasis en las posibilidades del lenguaje, sus transformaciones y disparidades y no en sus ausencias totales, porque es en los bordes y límites en los que estas contingencias nos exigen los requerimientos para su comprensión y formación.

de la danza, su performatividad, su circulación y su actuar en el cuerpo comunicados por los registros semióticos son claves en el proceso. Fuera de la escena también rigen estos dos ejes, que nos ayudan a cartografiar el fenómeno de la escucha en la creación escénica del grupo escolar. Para dilucidar lo anterior, presentamos el modelo de Mandoki (tabla 2).

Tabla 2. Modelo octádico articulado para estudios cualitativos

		Léxica		Acústica		Somática		Escópica	
Proxémica		Proxémica léxica		Proxémica acústica		Proxémica somática		Proxémica escópica	
Corta	Larga	C	L	C	L	C	L	C	LD
Cinética		Cinética léxica		Cinética acústica		Cinética somática		Cinética escópica	
Dinámica	Estática	D	E	D	E	D	E	D	E
Enfática		Enfática léxica		Enfática acústica		Enfática somática		Enfática escópica	
Marcada	Sin marcar	M	S	M	S	M	S	M	S
Fluxión		Fluxión léxica		Fluxión acústica		Fluxión somática		Fluxión escópica	
Abierta	Cerrada	A	C	A	C	A	C	A	C

Fuente: Mandoki (2006, p. 61).

La investigadora mexicana considera como modalidades paradigmáticas —simbólicas de intención y acción— las del eje vertical: proxémica, cinética, enfática y fluxión. En el eje horizontal aparecen los registros sintagmáticos, semióticos, retóricos y comunicativos: léxica, acústica, somática y escópica. De forma que, al cruzarse ambos ejes, su combinación nos acerca a la complejidad de cada uno de los sintagmas, que a la manera lingüística de Hjelmslev contienen dos caras de la misma moneda (Mandoki, 2006).

Por ejemplo, en la columna “Acústica” (tabla 2), los *sintagmas analíticos* a los que nos remitimos son los siguientes: 1) proxémica acústica: volumen de la voz desplegado —agregaríamos que no solo de la voz, sino de otros sonidos producidos por el sujeto—, el cual determina la distancia que debe tomar el interlocutor respecto al enunciante (Mandoki, 2006); 2) cinética acústica: “puede hallarse en el dinamismo de variación de las vocalizaciones o sonorizaciones” (p. 50); 3) enfática acústica: como fuerza, intensidad y énfasis sonoro “que condensa el

sentido en un punto más que en relación a otros” (p. 53), y 4) fluxión acústica, que “se presenta en la exhibición o contención sonora que emite el sujeto en una situación determinada” (p. 57).

La columna más apropiada para un análisis con sordos y población diversa es la de “Somática”: 1) proxémica somática, en tanto distancia corporal; 2) cinética somática, como dinamismo o estatismo, “ligereza o pesadez en los movimientos del cuerpo” (Mandoki, 2006, p. 50); 3) enfática somática, referida a lo gestual, al rostro, la postura de la cabeza y el contacto ocular, y 4) fluxión somática, mediante gestos que retienen o expulsan la energía.

Por eso, la somática, en su proxemia, cinética y enfática, se manifiesta en una escucha corporal que casi siempre es solo observable en la proxémica acústica. Esta es una tesis que versa sobre la escucha desde las posibilidades que brinda lo sonoro y el *giro aural*, el cuerpo como caja resonante y la otra oreja, el vientre. No es interés de esta investigación analizar con profundidad la gestualidad ni la LSC en virtud de su apreciada cultura y riqueza no suficientemente explorada, sino descubrir las relaciones que esta población —en interacción dialógica— tiene con lo sonoro en lo corporal y viceversa, así como la incidencia, reconfiguración y caracterización de la escucha —y de los sujetos escuchantes— en ese límite, en ese borde, tejido con las demás modalidades de léxica y escópica. Como se muestra a continuación, a partir de esto emergen las siguientes categorías.

Acontecimiento sonoro, acontecimiento de escucha

Los niños estaban muy inquietos, expectantes. En una mesa puse uno a uno los instrumentos que usaríamos para ver el sonido: un caleidófono —hecho con un tubo de papel higiénico y el caucho de un globo desinflado—, sal, azúcar, unas bandas elásticas y guantes. Acto seguido, pasé los elementos: unos recortes de espejo a los niños y las niñas (participó el grupo inicial). Los estudiantes se pelearon por ver primero los pedacitos de espejo, los niños y las niñas sordos, especialmente. Vi, entonces, que podía ser riesgoso y les solicité devolverlos. Tomamos un bafle y colocamos sobre él una hoja de papel y un poco de azúcar. Al encender la música, una de las niñas sorda manifestó que el azúcar estaba danzando. Todos querían experimentar, tocar el azúcar. Los niños sordos se confrontaban por los elementos. Intentamos conciliar: “este es un experimento para compartir”, “necesitamos del trabajo en parejas, la opinión de ambas personas”. Pero al no saber lengua de señas y al contar solo con la ayuda de los mismos niños oyentes, no tuvo efecto el comentario. Hubo desorden, me costó llamar la atención con autoridad: no pertenezco a la institución, ¿cuánta autoridad puedo ejercer? Los niños y las niñas experimentaban emocionados, desordenados, interesados por ver lo

que ocurría. A esta altura ya habíamos dañado uno de los bafles por intentar acomodarlos a todos.

David, que es autista, perdió la atención y se alejó hacia la tarima del salón. En ese instante, intenté cambiar la dinámica, tomé un láser, aunque varios lo querían usar, sacarlo de mis manos. Apunté el aparato al caleidófono, al centro del espejo que vibraba con la música. Así, proyectaba las vibraciones del sonido hacia la pared. Algunos pudieron ver las formas producidas por el sonido, pero las condiciones de la luz y el espacio no permitieron que el experimento saliera como se había planeado. Para ese momento me sentía extenuada. Luego, llamamos a los niños, un poco dispersos, a que se ubicaran en un círculo. Les preguntamos sobre la experiencia. Sin embargo, Nicole, la niña sorda que tiene un implante, me sorprendió tomando de mi mano, casi rapándome, el caleidófono de cartón: ella empezó a gritar por el tubo para ver las ondas de su voz. Había olvidado esa parte del experimento, pero la niña, con su exploración, lo había descubierto: la voz también se puede ver. Seguí entonces su iniciativa y apunté el láser. Organizamos una fila y pusimos en evidencia que podemos ver nuestra voz con el láser y los sonidos que todos van produciendo proyectados sobre el mantel de una mesa de manera muy improvisada. Más tarde, les preguntamos “cómo hacen” los granitos de sal y de azúcar y la luz ante los impulsos del sonido. Algunos niños los imitaron con el cuerpo⁵.

¿Qué pasa en el intersticio de la comunicación oyente-sordo-mundo, sordo-oyente-mundo? ¿Es posible el dialogismo aun cuando existe la barrera del desconocimiento de una lengua? ¿Qué es un acontecimiento sonoro? ¿Qué es un acontecimiento de escucha? Estas fueron otras preguntas que emergieron, motivadas por la experiencia con nuestro grupo diverso. Se generaron más cuestionamientos que respuestas y algunas conjeturas de análisis. Consideremos, primero, la idea del acontecimiento de escucha como una posibilidad de sordos, oyentes, autistas... en el mundo de la vida.

Para Han (2015), “El pensamiento tiene acceso a lo completamente distinto. Puede interrumpir lo igual. En eso consiste su carácter de acontecimiento” (p. 14). Si realizamos la analogía con la escucha, ella debería tener acceso a lo completamente distinto, a la alteridad, al otro tan opuesto a mí. Interrumpiría lo igual de la “normalidad”. Interrumpir lo igual es declarar que los sordos experimentan un acontecimiento sonoro —un suceso reflexivo y memorable provocado o acaecido por el sonido— desde su ser distinto y en la particularidad de su subjetividad:

5
Esta fue una observación participante del 8 de noviembre de 2018, resultado de un laboratorio de creación que diseñé y ejecuté con los niños y las niñas de tercero de primaria del colegio La Sabiduría.

“Al acontecimiento le es inherente una negatividad, pues engendra una relación nueva con la realidad, un mundo nuevo, una comprensión nueva de lo que es. Hace que de pronto todo aparezca bajo una luz totalmente distinta” (Han, 2015, p. 15). Una luz capaz de desplegar las formas del sonido y revelar que también se es productor de él —como lo descubrió Nicole en nuestro ejercicio—. La negatividad aquí es la otredad que nos cuestiona pero que nos ayuda a comprender que los acontecimientos de escucha se manifiestan en la relación *yo-tú-lo otro*.

Así como para Han el pensamiento verdadero es acontecimiento, para Bajtín (2015) el pensamiento no puede ser sin el otro —y no solo el pensamiento, también la acción—. Escuchar es acontecer en el mundo (Bubnova, 2000). Consideramos, entonces, que el acontecimiento en general solo puede ser dialógico —pues es un devenir con el otro y lo otro— y que además solo tiene este carácter cuando existe conciencia del acontecer: “el darse cuenta de esta participación en el acontecer es justamente la *conciencia*; esto es, no es un deber ser moral sino singular: nadie en todo el mundo puede llevar a cabo lo que debo realizar yo” (Bajtín, 2000, p. 142), así que nadie puede escuchar por otro —en el sentido del acontecimiento—, lo que le da la entrada a la ética de la escucha. El que escucha tiene conciencia de que lo ha hecho, se ha dado cuenta. No puede sustraerse de esa responsabilidad y de lo que ella implica, cualquiera que sea el contexto.

¿Cómo diferenciar un acontecimiento de escucha de un acontecimiento sonoro? Para Nancy (2007),

[...] en la separación y en la expansión acústicas, la escucha tiene lugar al mismo tiempo que el acontecimiento sonoro, según una disposición claramente distinta de aquella de la visión (por la cual, después de todo tampoco hay “acontecimiento” visual o luminoso). (p. 25)

Esta es la razón de la insistencia de la perspectiva aural. Aquí, los acontecimientos sonoros nos ocurren a *todos* y de manera *distinta*, aunque conjunta. La escucha empezará en la percepción —que algunos autores (Echevarría, 2006) diferencian como “el oír”— y se constituirá en un acontecimiento de escucha en cuanto a las relaciones dialógicas que se establezcan respecto de la percepción.

Nuestros acontecimientos de escucha, aquí referenciados, parten del encuentro con los sujetos distintos, reconocidos en su devenir conmigo no solo en un acto estético —del que versa este capítulo—, sino absolutamente ético, de responsabilidad. Estos actos pueden analizarse, si se quiere, desde las enunciaciones, sus modos y registros, ya expuestos por Mandoki (2006). Así, el fragmento de la citada observación participante tiene el carácter de acontecimiento de escucha, al igual que los episodios restantes de este apartado.

La diversidad de cuerpos que experimentaron el sonido y su transducción evidenciaron un fuerte interés, tanto en personas sordas como oyentes, que se expresó en una proxémica somática de cercanía y cinética somática dinámica y expansiva. Para mí, quien dirigía la actividad, este escenario resultó violento y desordenado: los participantes agarraban los objetos del experimento sin “permiso”, se los apropiaban por encima del otro, en una necesidad de conocer antes de que el par lo hiciera. Ese actuar, especialmente de los niños sordos del estudio, se mantuvo casi de forma constante en el resto del montaje de la obra hasta que se fueron reconociendo y cediendo en su proxemia. Varios niños se hicieron más distantes, en algunas ocasiones, dejando de invadir el espacio corporal, en actitud de un poco más de respeto. La cinética somática de los movimientos de mucha fuerza entre varones sordos —como su falta de control energético—, posiblemente, se alzó como una reafirmación de género en el juego de la fuerza y el poder sobre el otro. Estos movimientos fueron interpretados por mí, profesora oyente, como violentos y generaron un efecto en mi decir verbal y somático.

En principio, entendí el comportamiento únicamente como desorden, cuando en realidad estaba motivando la curiosidad inaplazable de un evento: observar los efectos del sonido en los granos de azúcar o notar la transformación de las ondas sonoras en trayectorias de luz, formas visibles. Al tratar de organizar estas expresiones, dije en voz alta y con la enfática del reconocer al otro: “este es un experimento para *compartir*”, “necesitamos de trabajo en *parejas*, la opinión de *ambas personas*”. Pero la enunciación fue estéril. Los niños sordos nunca se enteraron y los oyentes ignoraron mi voz. La proxemia léxica del “nosotros” no hizo mella, la acústica de mi voz rebotó en el aire y se encontró solo conmigo, no solo porque no supiera LSC, sino porque mi corporalidad enunciaba algo diferente: inestabilidad, duda, exasperación⁶.

También podría decirse que entrar en el lugar de los niños como visitante era ingresar en su territorio y pretender ser aceptada por ellos, reconocida y acogida, como más adelante sucedió. Este efecto tan propio de la cultura incidió claramente en la decisión sobre mi actitud: autoritaria o flexible y abierta. Opté por la última, por medio de una proxemia corporal cercana, aunque contuviera el habla y no dejara fluir las palabras, que me resultaron en un punto innecesarias. Esa negación de mí misma, de la cultura oyente que prefiere decir que escuchar, me dio pistas sobre la verdadera escucha y, entonces, usamos lo que suele hacerse para generar unidad y diálogo: el círculo. La proxemia léxica-acústica del

6 El proyecto había contemplado un intérprete de lengua de señas, pero él no podía estar con nosotros todas las sesiones. Los maestros titulares se mantuvieron al margen de cualquier participación directa, aunque lo requiriéramos. Fueron entonces los niños oyentes bilingües quienes mediaron muchas veces.

círculo, que parece confiable en la cultura oyente, buscó generar cercanía, traer algo de atención para dejar rodar la expresión (Mandoki, 2006).

Probablemente, algunos niños y niñas sordos no lograron captar las vibraciones acústicas, pero sí supieron escuchar sus efectos y énfasis y diferenciar los gastos de energía que se expresaron también en una enfática corporal o somática de la que ellos eran más conscientes. De manera que el “círculo de la palabra” empezó a instaurarse, especialmente con el director coreográfico, el estudiante Alexander Acosta, antes y después de las sesiones de los laboratorios de creación dancística como una habitual *dis-posición* para la enunciación, en la que la energía impresa en las acciones pudiera fluir con mayor equilibrio.

La escucha hecha *más* cuerpo —cinética, proxémica, fluxión y enfáticas somáticas— de los niños y las niñas sordos, oyentes y autistas configuró la multidimensionalidad del acontecimiento, esta vez, del danzario. En el acontecimiento danzado, o atravesándolo, de nuevo estuvo la escucha. Cuando una de las participantes advirtió la “danza del azúcar” y más tarde “les preguntamos ‘cómo hacen’ los granitos de sal y de azúcar y la luz ante los impulsos del sonido”, algunos niños los imitaron con el cuerpo. La intención era mostrar la analogía entre el azúcar y el cuerpo propio atravesado por las ondas sonoras.

Otro de los centros del acontecimiento sonoro y de escucha fue la situación de la transducción que sentimos en el juego del caleidófono y la rapada del tubo de cartón para experimentar la propia voz: “Nicole, la niña sorda que tiene un implante, me sorprendió tomando de mi mano, casi rapándome, el caleidófono de papel: ella empezó a gritar por el tubo de cartón para ver las ondas de su voz”. Lo que este devenir provocó en los demás fue que sus pares hicieran fila detrás de ella para hacer lo mismo. Esta fue una enfática acústica en la insistencia del grito para observar las vibraciones, pues Nicole insistía en repetidas ocasiones; el grito, unas veces audible y otras gestual, será el objeto de profundización en el siguiente apartado.

Gesto sonoro y principio de sentido

Nancy (2007) describe el acontecimiento de escucha. Nicole lo experimenta, su grito naciente, su llamada y el estiramiento de sí misma. Por eso, tal vez, no hubo otro modo que rapar el caleidófono de cartón ante el ataque del sentido: ella no lo dijo, lo gritó varias veces hasta reconocer-se proyectada en la tela blanca del mantel, hasta reconocer las trayectorias de las ondas sonoras de su voz dibujadas por el láser. Nicole estaba a la escucha y, con su actitud, con su *dis-posición* y *gesto sonoro*, invitó a otros a experimentar —si no la voz— la producción sonora de su garganta: “el gesto se ve determinado antes que nada por una motivación o un deseo de actuar, y después por el objetivo a alcanzar pese a las limitaciones

del medio, ya sean estas físicas o humanas” (Cuen, 2012). Los gestos, en el campo del lenguaje, fueron casi siempre analizados como paralingüísticos y complementarios de la verbalidad cuando se enunciaban por sí mismos. De manera que la escucha, en tanto acontecimiento, la configuran también los gestos sonoros, somáticos, pues, ¿qué es la escucha sin cuerpo, sin caja de resonancia?

Este suceso afortunado nos permite hacer algunas afirmaciones: los ataques de sonido que mueven los gestos nos afectan de múltiples formas porque somos cuerpos diversos y, de alguna manera, causa de gran parte de la danza. Remito esta última aseveración a la experiencia propia de escuchar música, en la que el ataque del sonido provoca el movimiento corporal y el sentido. La segunda afirmación es que el gesto es significado —no únicamente significante—; es producto de una percepción sensible y está en estrecha relación con el pensamiento y las emociones, así sea espontáneo. Esto puede ser obvio en un sistema de lengua de señas, pero el gesto sonoro de Nicole no pertenece a un sistema codificado de signos en tanto lengua: era un grito, una desgarradura, no era una seña en LSC; era un signo en el lenguaje y comportaba un sentido: una pregunta y una respuesta. Fue acontecimiento.

Para Nicole, poner el caleidoscopio sobre su boca y gritar pudo causar en ella una pregunta, “así como se proyectaba la música, ¿es posible ver también *mi voz?*”, y una respuesta, “sí, aquí está, se puede ver, *escuchar*”. Pero esa pregunta y esa respuesta están en el marco de lo dialógico, de una actividad que se completa y adquiere mayor sentido para ella y para quienes la siguen en el experimento. Ya que la maestra que dirigía la actividad no sabía señas, era necesario actuar, *mostrarle* a través de una cinética somática dinámica, apropiada tal vez en su cultura sorda, pero bastante violenta para mi cultura oyente o para el disciplinamiento que del cuerpo ha hecho la escuela (ya tan inserto en nuestro actuar). El gesto sonoro como remisión de sentido y percepción visual del audio de la propia voz evoca el sí mismo, la identidad, el propio afecto y la emoción de saberse ahí; al tiempo de continuar el diálogo de la clase mediante acciones concretas que retornan y completan la semiosis y la cognición. Incluso, puede dilucidarse como un acto interpretativo y argumentativo: es la comprobación de una hipótesis de una estudiante.

El acontecimiento de escucha es, en efecto, sensible, dialógico, ético y, especialmente, rebosado de sentido, uno que resuena y “se propaga en el espacio donde retumba todo al retumbar ‘en mí’ [...] si acaso no es otra cosa que relacionarse consigo mismo” (Nancy, 2007, p. 8), con lo otro —como el sonido en el mundo de la vida y el contexto de la clase de danza— y con los otros, la maestra, los compañeros, quienes también estarán dispuestos a resonar. El gesto está en la base del sentido primordial del dialogismo que Buber (1988) concibe,

en el que el grito, la desgarradura y el ataque de sentido y de sonido inauguran un gesto, el de la escucha, que igualmente retoma cómo inclinarse hacia el otro, mirarle a los ojos, *resonar* con el tú. Solo en incompletitud es posible el otro. No obstante, quizás en las pequeñas incisiones que hacemos de su sentido cuando escuchamos, cuando nos escuchamos, es que podemos comprender al otro, comprendernos en una nueva incompletitud. Solo así nos es accesible la idea de su identidad.

La otra voz, las otras voces

El gesto sonoro del sordo y del oyente, de todos, en tanto humanos inscritos en el lenguaje, nos remite a la identidad manifiesta en la voz, a la articulación de la palabra, cuya característica fundamental del tono, el timbre, el ritmo, permite delinear al sujeto que la produjo. ¿Tiene voz un sordo? La voz está ligada a la lengua oral, a la producción estrictamente fonatoria. De lo que aquí se habla no es de *esa voz* —de la que también nos ocupamos en esta investigación—, sino de *la otra voz* que nos anuncia Bubnova (2006) y cuya somática es propia de lo discursivo, no porque esté aparentemente fuera del sonido, sino porque se configura en él de manera distinta (Nancy, 2007).

Nicole vibra, suena en la *otra voz*. Esas vibraciones emitidas, no solo por su aparato fonador —pues el interés aquí no es indicar que los sordos deban hablar—, sino por la caja de resonancia de su cuerpo como instrumento sonoro vivo, la ponen en relación con el otro que oye, en el contexto de la diversidad. Además, la *otra voz* se manifiesta en las formas de la somática: una postura, un gesto sonoro y un estar aquí, en el mundo, con la opinión y la voluntad, con actos de respuesta. La escuela nos enseñó a escuchar la univocidad, nunca la polifonía, menos *la otra voz*. Así, las élites letradas constantemente encontraban prácticas de sonido y escucha que diferían de las suyas: voces que parecían desafinadas, difíciles de clasificar como idioma o canción, acentos españoles inadecuados que no se ajustaban a una norma supuesta, sonidos de idiomas indígenas sin signos en el alfabeto español, una abundancia de ruidos o “voces” provenientes de entidades naturales que parecían abrumar los sentidos (Ochoa citada por Bieletto-Bueno, 2016).

Esas prácticas de sonidos y voces irreconocibles, en un sentido totalizador del término, provocaron las prácticas culturales de escucha disciplinada que se mantienen a lo largo de nuestra historia en relación con las élites y lo hegemónico del mundo oyente. Esto es revelador no solo porque son discriminatorias, aun en nuestros dialectos y sociolectos —también de nuestras lenguas nativas y de la LSC—, sino porque indican las relaciones de poder que se establecen desde cómo suena la voz, lo que *debe ser* y la comprobación de que lo oral se separa del cuerpo como si no fuese *corp-oralidad*. ¿Por qué se han de trazar

límites tajantes de lo que debe y no debe ser?, ¿para salvaguardar una identidad no construida a partir de la alteridad, sino del menoscabo del otro, de su aplastamiento y negación? (Bioletto-Bueno, 2016).

El disciplinamiento de lo que se debe y cómo debe ser escuchado, que se hace desde la pedagogía y el paradigma objetivista del lenguaje, marca una cosmoaudición muy especial en Colombia: la de la discriminación y la escucha unívoca. Debe escucharse *de una sola manera*, con esto se diluye toda posibilidad de búsqueda de sentido a partir de lo sonoro subalterno y del efecto de lo sonoro en la corporalidad. Esa univocidad de escucha elitista y “letrada” excluye la diversidad; su acento está en los registros léxicos y acústicos de una sola forma de lenguaje y una única lengua, la española —para el caso de Colombia, antes de la Constitución Política Nacional de 1991—. Los regímenes de la escucha, el cuerpo y sus maneras, la mirada o escópica, giran alrededor de la expresión verbal y escrita, legitimadas por los grandes políticos gramáticos como Caro, Cuervo o Bello.

En la actualidad, las perspectivas críticas del discurso y de la pedagogía han ido transformando estas concepciones inscritas durante siglos en nuestra cotidianidad. Sin embargo, aún reconocemos esas formas establecidas en las resistencias a aceptar —o, al menos, discutir— otros paradigmas. En consecuencia, la escucha y la voz han estado ligadas únicamente al mundo oyente, acallando en el proceso su pluralidad y polifonía (Bubnova, 2006).

Si bien Bajtín hizo referencia al mundo de la oralidad, su dialogismo tuvo que ampliarse en virtud del énfasis que señaló en el cuerpo. Descubrir en los otros y en nosotros mismos las voces que nos habitan, escuchar *la otra voz* en tanto gesto sonoro, seña y gesto de enunciación, es el acontecimiento de escucha, una polifónica abierta, ética y estética, que acude al llamado y que se *dispone* pese a la tradición de su negación, a la construcción del sentido, de una responsabilidad y de una respuesta que no tiene escapatoria, aun cuando no se conozca del todo una lengua (Bubnova, 2006).

No podemos hablar por otros o “hablar por los que no tienen voz”, en otro falso altruismo que oculta la colonización de un “subalterno”, bien por tener condiciones físicas distintas o por pertenecer a grupos socioculturales disímiles. Nuestra apuesta es la apertura dialógica y la disposición para la manifestación de un acontecimiento de escucha, en el que *la otra voz*, en tanto extensión del sujeto y modo de enunciación, se produzca —en el sonido y “fuera de él”— y *las otras voces*, ya no unívocas, plurales y ávidas de decir, se manifiesten.

La otra oreja: el vientre

Así como poseemos otra voz, en la pluralidad de voces tenemos *otra oreja*, el vientre y nuestra cavidad torácica, la piel, los vellos y todo aquello que en nosotros vibra. Somos una caja resonante. En tanto instrumentos, sonamos físicamente, en la construcción de sentido que ello implica. Suenan nuestros órganos internos, laten y vibran, aunque no los escuchemos. También nuestro cuerpo percibe los sonidos de los otros. “El vibrar juntos” no es una expresión metafórica sobre la escucha, sino una de sus variantes *corp-orales* (Ospina, 2019), que suelen darse en la complejidad de la danza. En nuestro caso, antes que danzar, algunas de las aproximaciones a los ejercicios vibratorios buscaban sensibilizar y activar la memoria corporal de esta experiencia sonora:

Mientras se realizaba esta actividad, el docente sordo, Sergio, preparaba bombas [globos], introduciendo harina y agua. Así mismo, preparando un papel pequeño. [...] Luego, el profe Sergio ubicó un baffle en el suelo para que los niños sordos y oyentes se ubicaran alrededor y a través de música de tambores fuertes trataran de sentir qué pasaba, si sentían alguna vibración cercana. Luego, hizo que los niños colocaran sus manos sobre el baffle y le dijeran qué instrumento reconocían a través del tacto. Se observó que los niños sentían la vibración y eso les llamaba mucho la atención y los alegraba; a los niños oyentes también se les permitió tocar el baffle y sentir la vibración⁷. (M. Blanco, comunicación personal, 1.º de noviembre de 2018)

Si bien esta experiencia fue agradable para algunos niños sordos y oyentes, muchos de ellos no reconocieron los instrumentos musicales, pues no habían tenido un contacto previo con la especificidad cinética en el cuerpo: ¿qué ritmo y qué dinámica?, ¿qué amplitud de onda diferencia una trompeta de un tambor? La mayoría confirmaba la respuesta no a través de su tacto, sino de una enfática escópica: echaban la mirada al compañero oyente “que no podía equivocarse”. Este “hacer trampa en el ejercicio” también fue una especie de escucha intercultural, en reconocimiento de lo que el otro pudiera saber que uno mismo no sabe. Fue ir en busca del sentido. El sordo cree que el oyente sí lo puede saber porque es oyente; piensa que el oyente sabe y tiene más ventajas, pero los oyentes también hacen trampa cuando creen que hay alguien que tiene la respuesta y “sabe más”.

En realidad, la escucha estaba dispersa por la necesidad de contestar al requerimiento, existía una carencia de léxico musical. No era que los niños no supieran decir *tambor* en lengua de señas, sino que su experiencia sonora de

7 Observación de la participante María de Jesús Blanco realizada el 1.º de noviembre de 2018.

tambor no existía o no era reciente, de tal manera que no era fácil hacer una relación entre la experiencia sonora y el significado. Lo mismo pasaba con los oyentes, que erraron un par de veces la adivinanza del instrumento al ignorar el sonido de un bajo o de una flauta travesa, por ejemplo. Tal como sucede en la verbalidad, el conocimiento previo del léxico o su metacognición amplía el sentido y completa la escucha.

Recordemos que nuestro interés sobre la escucha en este capítulo está en la experiencia sensible y, por ende, en la escucha estética del otro, de lo otro. Aquí, lo otro es el objeto música, el objeto sonoro en tanto instrumento, no como instrumento en sí mismo —lo cual es una lástima para la experimentación—, sino a través de una caja mágica: el bafle de sonido, la pista musical. Esto limitó notablemente la percepción sensorial y redujo la posibilidad de una experiencia vibracional como se pretendía.

Los recursos con los que contamos en esa ocasión fueron insuficientes, pero, en la medida de nuestras posibilidades, intentamos propiciar un acontecimiento de escucha que, sin duda, nos configura como sujetos escuchantes. Ampliamos entonces el concepto de escucha porque extendimos la idea de oído, para comprender que esta cualidad sensible puede desarrollarse desde la *otra oreja*, el cuerpo, un lugar de resonancia gracias al cual sordos y oyentes “tienen acceso a las experiencias sonoras por mediación de las frecuencias graves, y ‘escuchar’ [...] el disparo de un arma de fuego, el despegue de un avión o un terremoto” (Domínguez, 2019, p. 95).

Consideramos que no solo las frecuencias graves pueden ser escuchadas por los sordos, sino las vibraciones de baja intensidad cuando son captadas por la piel, las manos o la caja torácica, como ocurrió en nuestro laboratorio de creación. También el globo, en tanto mediación didáctica que deja tocar el sonido, permite experimentar una escucha del objeto música, del instrumento al vibrar. Se dirá que la mera percepción de la vibración no es escucha, sino un “captar” primario, porque se hace escucha cuando se comparte con los otros —compañeros y profesor— el sentido de tales percepciones. Se hace escucha en la dialogicidad (Bubnova, 2006). Así, el objeto música o sonido, que se ubica entre el productor de tal sonido y nosotros, no puede ser otra cosa que producto de la interacción con este, de su apropiación. Por eso bailamos.

Al borde del sentido

Diego. —Un dato importante en este momento es que el profesor Alex dejó de hacer señas, solamente se enfocó en lo oral y eso nos pasa a nosotros como oyentes. Siempre nosotros, como estamos en el contexto de utilizar la lengua en español, en algún momento la lengua de señas se va a perder. Entonces, la

importancia: o se da la instrucción todo el tiempo en dos lenguas, que no es lo ideal, porque ambas mantienen una estructura diferente, o se da la instrucción primero para los oyentes y luego para los sordos; darse cuenta de que sí la comprendieron los sordos, no que sea una imitación de los sordos de parte de los oyentes, lo que ven de los oyentes⁸. (D. Ortega, comunicación personal, 24 de octubre de 2019)

Para nosotros, los oyentes, “El sentido, por así decirlo, suena” (Bubnova, 2006, p. 107). Cuando se trabaja con población diversa, la apertura dialógica requiere que el sentido no solo suene, sino que re-suene. En la oralidad, la dinámica de la producción-interpretación de la verbalidad nos permite la construcción del sentido: llegar a acuerdos o desacuerdos, ampliar nuestros horizontes y aprender. Es ese “me suena” o “me quedó sonando” al terminar una conversación o al recibir una propuesta. Se trata de “un constante devenir del sentido permanentemente generado por el acto-respuesta que se va modificando en el tiempo al ser retomado por otros participantes en el diálogo” (Bubnova, 2006, p. 106). Es una semiosis prolongada a lo largo de la existencia en la que las voces de otros van habitando la propia existencia y configurando el discurso.

El ejemplo anterior muestra cómo ese aprender en la oralidad le jugó una mala pasada a Alexander, el coreógrafo oyente, quien abandonó las señas sin ser plenamente consciente de ello y terminó hablando las instrucciones, lo que para algunos niños sordos resultó en el no entendimiento de lo propuesto en la actividad. En el caso de este intersticio, entre una y otra lengua, la construcción de sentido se oscurece y se debilita la comunicación. Se hace necesaria una resonancia, que, más allá del “volver a sonar” en el otro, sea el dialogismo intercultural de “ponernos en sintonía” —para mantener la metáfora sonora—. El resonar es la construcción conjunta de sentido a partir de la escucha mutua (Bubnova, 2006).

Esta apertura dialógica que sí ofrece un ritmo, un vaivén conversacional de acto-respuesta y de autoría, de sentido compartido, precisa, justamente, revisar el lugar de enunciación, lo que Bubnova (2000) llama “*posición* en el mundo y nuestro ser”. Así ocurre en una segunda interacción:

Diego. —Listo, hay un detalle ahí. Hay una palabra (los niños están haciendo un ejercicio propuesto de desplazamiento). La palabra “lentos”, pero en lengua de señas significa “tortuga” (refiriéndose a la palabra que usa Alexander con los niños). Entonces, no sé hasta qué punto ellos (los niños sordos) comprendan que

8 Diego Ortega es intérprete de LSC. Esta es una referencia a la sesión del 24 de octubre de 2019, en la que analizamos videos del laboratorio de creación en danza con los niños y las niñas sordos y oyentes.

decirles “tortuga” es hacerlo lento o más suave. Entonces, ahí crean el código, porque esto casi nunca se utiliza ya para lengua de señas pura...

María de Jesús. —Y lento, ¿cómo sería?

Diego. —Sería [hace la seña] o el movimiento que están haciendo, representárselo más suave, más extendido. Que se represente en el cuerpo eso. [...] Puede que en algún momento comprendan que tortuga significa lento. (D. Ortega, comunicación personal, 24 de octubre de 2019)

Desde el lugar de enunciación de Alexander, el estudiante de danza que dirigió el taller, como oyente que aprende una nueva lengua para comunicarse con los niños sordos, al no encontrar la seña con el léxico preciso, usó una analogía común para nosotros: “una tortuga”, dada la cinética léxica lenta a la que nos remitimos cuando la nombramos y que para el movimiento danzado puede resultar útil. No obstante, al no alargar y suavizar esa proxémica léxica, algunos de los niños sordos no lograron comprender de qué se trataba la instrucción, por lo que fue el intérprete de lengua de señas quien nos mostró esa dificultad en el análisis de los datos. La solución que nos ofreció fue marcar y alargar la seña en una proxemia más pausada. Al igual que en la verbalidad, el léxico usado en la LSC incide en el sentido de la totalidad del enunciado y en su comprensión; de la misma manera, repercute en los énfasis, las cinéticas, las proxemias y las flujiones léxicas, que se materializan en la ejecución de la seña y en el movimiento danzado, para este caso.

Lo que nos interesa es que esa construcción, cuando es abierta y concertada y se está en la actitud de escucha, pueda llegar a la convergencia de los horizontes de sentido —aunque no se domine completamente una segunda lengua—. Lo deseable es el bilingüismo y aportar nuevos códigos que permitan comprendernos interculturalmente, como ocurre en otra de las sesiones de danza:

Como no tengo una seña para mi nombre, Dairo, que está frente a mí, me señala, hace contacto visual conmigo y me da a entender que tiene una seña para mi nombre. Con los dedos índice y pulgar puestos en ele, desplaza su mano por la cara desde la barbilla hasta la oreja. Yo lo copio y él nuevamente lo realiza. Estamos de acuerdo. (J. León-Suárez, 25 de octubre de 2018)

La construcción de sentido es, en la hermenéutica gadameriana, equivalente a la fusión de horizontes. Exige la exotopía bajtiniana el reconocimiento del lugar y algunos tiempos propios y de los otros como vivencia única e intransferible: en el excedente de la visión del maestro de danza sobre el estudiante y en el estudiante, cuya experiencia, lugar y tiempos distintos constituyen, entre muchas

otras dimensiones, su ser escuchante actual, tan inacabado como el de la propia maestra, de la que se espera “más horizonte”. De otro lado, es el estudiante, a partir de su cultura y de sus mundos sordos, quien provee la ampliación de horizonte a la maestra y quien la ve, la reconoce y le asigna un nombre, una identidad. Un nombre-seña para ser contemplado desde otras posibilidades semióticas y dramáticas.

En conclusión, las dos experiencias interlingüísticas nos manifestaron la escucha en tanto semiodiscursividad: la búsqueda de la palabra-seña adecuada para el diálogo con el otro, su aceptación e incorporación en el grupo, la semiosis compartida que ha sido posible en el marco histórico efectual de este acontecimiento.

Cronotopía y exotopía de la escucha

El juego consistía en seguir los movimientos de la mano del compañero, correr, bajar, arrastrarse, caminar en distintos niveles del espacio siguiendo su mano. Quise ubicarme con alguno de los niños, pero todos ya tenían una pareja con quien trabajar. Dos niños sordos, los más altos, se hicieron juntos. Su contacto físico era bastante fuerte, pero se llevaban bien. Cuando el juego pasó a tres, pude jugar con Gabriela y Nicole. Ambas son sordas y solo manejan lengua de señas. Me incluyeron en el juego, nos entendimos muy bien. Con mis gestos —y la palabra, sin casi darme cuenta— pregunté quién empezaba y ellas decidieron que lo hiciera yo. Una vez habíamos jugado bastante, antes de la instrucción de cambio, Gabriela tomó la iniciativa y como en un juego de suerte empezó a señalarnos una a una hasta que se detuvo en su compañera. Nicole tomó la iniciativa y siguió. Hice entonces una seña para que la hiciera Gabriela; ella volvió a echar suertes y cayó el liderazgo del juego en ella. Nos divertimos, reímos y generamos lazos. Lo supe porque, al hacer el círculo para finalizar la actividad, las niñas buscaron sentarse junto a mí, cada una a mi lado. (J. León-Suárez, 25 de octubre de 2018)

El juego con las niñas sordas fue un compartir del tiempo y el espacio propios. Esta experimentación permitió examinar de nuevo: ¿cuál es la incidencia del tiempo-espacio en la escucha?, ¿es el tiempo sonoro?, ¿qué experimentamos sordos y oyentes del espacio y del tiempo de la escucha? En nuestro caso particular, ¿cómo se construye la escucha en tanto cronotopo?

En la narración anterior, que además hizo parte de mi experiencia, puede decirse que hay un cronotopo, una arquitectura espaciotemporal que se ha construido en conjunto y juzgado. Con la ayuda de Bajtín (1989), puede analizarse este fragmento representativo de una serie de acontecimientos que, a través de la narración, también se consideran importantes y “generadores de

lazos". Pero la intención va más allá: apunta a mostrar cómo la cronotopía en el mundo de la cultura, más específicamente de la escuela, es una cronotopía didáctica y de la escucha, que además hace parte de las configuraciones didácticas. Por supuesto, muchos actos como acontecimientos, además de la escucha, son cronotópicos. El carácter pedagógico de esos otros actos está, por ejemplo, en pensar, aprender, enseñar, etcétera.

En este estudio, se matizaron las perspectivas desde las cuales fue posible abordar la cronotopía, la exotopía y, en definitiva, *las relaciones espaciotemporales dialógicas* de la escucha. Si bien estas no se circunscriben a la danza únicamente, este fue un buen lugar para observarlas. En el juego que se propuso, como parte del calentamiento, la mano de quien dirigió remarcó la construcción espaciotemporal que los otros debían seguir: se edificó, con la aprobación de todos, una trayectoria cronotópica de acciones y cualidades de movimiento. Correr, bajar, caminar, arrastrarse o dar botes, si era preciso, por un espacio aparentemente vacío y cuyas sinuosidades y obstáculos habían sido elaborados por una seña guía. En este ejercicio, los cuerpos fluyeron dinámicamente o se estancaron, saltaron, se evadieron, se acercaron, fueron pesados o ligeros. El juego estuvo hecho de un recorrido que todos compartimos y que necesitó entendimiento, resonancia, para ir a la velocidad del otro o para ofrecerle un intercambio de roles. Sí, fue un dar vueltas con el otro, una con-versación corporal. Precisamente, esa construcción se comportó de manera literal y figurada: experimentamos los tiempos del otro, sus cronotopos, para fusionarlos en uno nuevo, producto del juego.

¿De qué clase de tiempo-espacio hablamos cuando decimos cronotopo?, ¿de qué tiempos hablamos cuando nos referimos a la escucha? En una de sus conferencias, Walter Kohan (2020) expresó: "hay un tiempo de la escucha y una escucha en el tiempo". Y más adelante, filosofando sobre el tiempo de la infancia, se remitió a ese tiempo como el del *αιών*, es decir, el del aión. Para los griegos, este término aplica para el tiempo eterno, no tiene comienzo ni final. Kohan lo interpreta como el tiempo presente de un niño que juega, porque jugar no es una acción que se haga en el pasado ni en el futuro, filosóficamente hablando. Así como jugar, solo se puede pensar y crear en el presente.

En ese sentido, diríamos: jugar, filosofar y hacer arte solo es posible en el tiempo del aión. Ese sería el mismo "tiempo de la escucha", en el aquí y el ahora de un cronotopo presente: "El presente sonoro es de entrada el hecho de un espacio-tiempo: él se propaga en el espacio o incluso abre un espacio que es el suyo, el espaciamento mismo de su resonancia, su dilatación y su reverberación" (Nancy, 2007, p. 32). Entonces, el tiempo-espacio de la escucha es, principalmente, un cronotopo de aión, del presente.

Después, Kohan retomó el concepto de *kairós* (καιρός) como el tiempo de la oportunidad, el “momento adecuado y oportuno”. ¿Quién podrá discernir el tiempo oportuno, propio y ajeno? En términos bajtinianos, probablemente, quien posea la exotopía. En el sentido pedagógico, nosotros, los maestros, aunque supone una exigencia casi adivinatoria. No obstante, *kairós* también puede ser dis-puesto para su aparición, desde la didáctica, un cronotopo de la oportunidad de enseñar, de aprender, por antonomasia.

En una de sus clasificaciones, Bajtín se refiere a ese “cronotopo del camino y la transformación”, de la crisis y ruptura: “De hecho, el tiempo es en este cronotopo un instante que parece no tener duración, y que se sale del transcurso normal del tiempo biográfico” (Bajtín, 1985, p. 399), una especie de *kairós* incrustado en *aión*. En el juego con los niños que se relata al principio de este apartado, el echar suertes señalaría el tiempo oportuno de quien toma el liderazgo; en la escucha, el *kairós* es también el tiempo de su ausencia, de su crisis, de su hiato, de la oportunidad para su formación: “Toda acción se realiza en el instante de Mahoma. El momento de la crisis. Todo desde el principio es conocido y presentido” (Bajtín, 1997, p. 151). Un tiempo que solo es posible observar desde un excedente de escucha.

Pero no echemos de menos a Cronos, el padre de los tiempos, del pasado, presente y futuro; el tiempo empírico del cronotopo extendido de Bajtín (1989). Nuestra categoría de forma y contenido aplicada al mundo de la vida escolar se traduce en un cronotopo didáctico, porque recoge el *a priori* y proyecta el *a posteriori* de sus relaciones espaciotemporales: transita por el pasado, para el análisis; por el presente, por cuanto allí es que se da el acontecimiento de las relaciones didácticas, y por el futuro, como anticipación, proyección, conjetura y meta. Puede analizarse en perspectiva como un todo, una unidad espaciotemporal que alberga en su interior otros complejos sistemas cronotópicos del *aión* y del *kairós* (Bajtín, 1989).

Como la unidad que estamos analizado, un cronotopo de la escucha se pregunta por “la escucha en el tiempo” y “el tiempo de la escucha”, su fluición de movimiento, cinética, proxemia y enfática en la arquitectura de la palabra, del gesto, de la seña: “del espacio de la escucha”, “del lugar propicio”, que no existe *per sé* porque está siendo en el *aión* o se quiebra en el *kairós* de su propia ausencia, de su crisis, de su oportunidad para la aparición; o el mundo cronotópico del oyente: “escuchar es entrar en esta espacialidad por la cual, al mismo tiempo, estoy penetrado” (Nancy, 2007, p. 14). Una espacialidad que para Nancy es sonora y nos penetra, queramos o no, pero a la que accedemos no solo por la percepción auditiva o háptica de sus vibraciones, sino que le permitimos traspasar lo sensorial para constituirse en semiosis, en sentido e interpretación.

Los cronotopos son edificados a partir de las relaciones dialógicas de las cronotopías personales o de su yuxtaposición. Esta última implica la posibilidad de compartir cronos, pero no necesariamente aión o kairós. Cada tiempo tendría una incidencia en el espacio escolar, pedagógico, didáctico; en la constitución del espacio percibido y en su resonancia, por lo tanto, se corre el riesgo de escuchar “fuera de tiempo o de lugar”, de no co-incidir con el cronotopo personal de los participantes. Si es así, difícilmente se escucha.

Un caso concreto de ejemplificación es el fragmento de la experiencia analizada. El cronotopo del juego se da, en principio, solo para los niños, pues a la investigadora no se le abrió la posibilidad de participar dada la dinámica establecida entre parejas. Aunque compartimos el gran cronotopo didáctico de un cronos y topos abarcadores, yo estoy por fuera de aión. Al incorporarme al juego, comprendí el tejido que se urde en la picardía, la risa y el entendimiento corporal. Entonces, también puede aparecer kairós como oportunidad de diálogo, de escucha, de resonancia y aprendizaje mutuos que solo es posible confirmarse en la *expresión espaciotemporal* (Bajtín, 1989).

Lo anterior significa una complejidad adicional para nuestro análisis: hay un tiempo-espacio de la escucha, que por lo general es aión y kairós, pero en sí misma la escucha hace parte de una expresión cronotópica, una *forma semiótica oída y vista* que configura los cronotopos: es constitutiva y constituyente. Ella se erige a través del continuo de la palabra, en una dimensión que se nos presenta tal vez percibida como lineal —aunque no lo sea—: la palabra producida y propagada en el aire, una tras otra hasta terminar un enunciado, que retorna en la confirmación o la interpretación corp-oral, erigida tridimensionalmente en la visogestualidad de una seña. Esta cuestión nos permite experimentar esas expresiones del tiempo-espacio de manera diferente para sordos y oyentes.

En consecuencia, habría que revisar dos aspectos fundamentales de la constitución de la palabra que se desglosan de la afirmación bajtiniana y la experiencia analizada: la cronotopía de la palabra hablada y oída y la cronotopía de la seña producida e interpretada. Como no podemos referirnos a esta última más que por análoga referencia de la primera y puesto que no es el foco de este trabajo la lengua de señas —si bien no la pasamos por alto—, es pertinente hacer las consideraciones que inciden en la escucha y la comprensión intercultural cuando de un ambiente diverso se trata. Además, partimos de la corporalidad y la percepción de lo sonoro (otro objeto) y de la intersubjetividad (tú-yo).

Recordemos cómo el juego que se relató al comienzo consistía en seguir los movimientos de la mano del compañero, una deixis de acciones efectuada sin pronunciar sonido: “correr, bajar, arrastrarse, caminar en distintos niveles del espacio siguiendo su mano” en un *allí, acá, por aquí, acullá*. Esta deixis

performática es una de las formas simbólicas de la expresión del lenguaje, un movimiento discursivo que se da en el dialogismo (Cassirer, 2016). Tal condición es primigenia en el ser humano, tanto para sordos como para oyentes.

Indicar las relaciones espaciales del juego desde el gesto y la seña universal pone de manifiesto las intersubjetividades, es decir, las relaciones que se tejen con los demás sujetos en el diálogo yo-tú-él, y las relaciones de objetivación, de los objetos en torno a mí y a ti, en las relaciones yo-tú-él-otro. Danza, juego y conversación, como el estar en el mundo de la vida, de acuerdo con Cassirer (2016), proponen un *continuum* de relaciones cronotópicas, intersubjetivas e interobjetivas que nos dan un *lugar* en y desde la escucha.

Escuchar está dado a partir del movimiento, un movimiento discursivo y corporal que requiere de la exotopía, es decir, del estar en una tensión distancia-cercanía con los otros y lo otro. Puesto que cada uno ocupa un lugar en el espacio tiempo, “El sentido del tiempo y la multiplicidad de relaciones que implica pueden ser captados y fijados solo en el fenómeno del cambio” (Cassirer, 2016, p. 156) y tal sentido es experimentado y construido por el lenguaje. Es posible observar disímiles representaciones temporales entre las culturas, tal como lo demuestra el estudio de Cassirer a partir de las lenguas malayas, desde las cuales, por extensión, podemos especular representaciones espaciotemporales propias de la lengua de señas situada. Esto solo para decir que la cronotopía social y personal es, ante todo, dialógica, contextual e intersubjetiva.

Sabemos que el lenguaje trasciende la lengua. Gran parte de la comunicación entre seres humanos depende más del propósito, de la intención de comunicarse, que del dominio de una lengua. Este trascender más allá del problema lingüístico se da gracias a las formas universales simbólicas del lenguaje, a la complicidad, a la disposición de habitar un cronotopo con otros, en lo otro, tal como ocurre en varias de las experiencias con sordos aquí relatadas y explicadas desde Cassirer (2016).

La escucha en vía hacia afuera es, en toda su fuerza, expresiva, comunicativa; la escucha en vía hacia dentro es constitutiva de la subjetividad y del pensamiento. La escucha es cronotópica en su forma interna, por la interpretación de lo oído, y hace parte de la arquitectónica que asimila el tiempo por el lenguaje en nuestro pensamiento. En una analogía especulativa, la seña, en la LSC, asimila el tiempo a partir de sus propias formas expresivas simbólicas, que le permiten al sujeto experimentar relaciones espaciotemporales diferentes a las de los oyentes, sin que estas sean un obstáculo para compartirlas; lo mismo que ocurre con cualquier otra cultura cuya lengua esté construida en otras lógicas. Esto no nos exime de la posibilidad de crear y habitar cronotopos comunes que, además, se transforman dialógicamente.

La escucha se da en un movimiento centrífugo y centrípeto en virtud de un dialogismo entendido por Cassirer (2016) como aquel en el que el papel de la creación —de experiencias y mundos posibles—, propiciado por las formas expresivas simbólicas, es central. También se observa aquí el principio bajtiniano que hemos venido arrastrando a lo largo del capítulo sin que agotemos su definición: la exotopía (Cassirer, 2016).

El círculo sensoespiritual (Cassirer, 2016) no es otro que el cuerpo mismo, que encarna el lenguaje y el pensamiento por el cual percibimos el mundo y el mundo sonoro. Una esfera del hablante y del escucha, en doble función. Estas esferas constituyen otras, extienden sus límites y se observan, se valoran mutuamente o se malinterpretan y se juzgan, pues no somos ingenuos ni idealistas. La posición occidental de Cassirer nos evidencia, como en Bajtín, una relación entre un “yo” y un “tú”, aun la inclusión del otro en tanto objeto y en tanto historia. La construcción de la esfera cronotópica es colectiva y la relación intersubjetiva es horizontal; da el mismo lugar social al que escucha y al que habla, en un tiempo aión de la cotidianidad en el que la exclusión de todo objeto otorga la misma capacidad dialógica a todo lo existente. Esta cosmoaudición, como la llama Lenkersdorf (2008), posibilita reflexionar sobre las representaciones disímiles del tiempo y el espacio en las culturas a través de sus expresiones simbólicas, para tomar de ellas lo que contribuya a una comprensión más próxima de la escucha.

Puesto que la escuela es el crisol cultural por excelencia, esta forma, el cronotopo-esfera, pedagógicamente nos ofrece una relación espacial que se construye entre el distanciamiento y la cercanía, en la verticalidad o la horizontalidad del que aprende y del que enseña —en doble función—, y varias relaciones temporales de la presencia y la oportunidad en el tiempo cronos.

En conclusión, hemos postulado la cronotopía de la escucha y la cronotopía de la didáctica de la escucha, insertas, a su vez, en otros sistemas cronotópicos escolares o formativos. De la cronotopía de la escucha no podemos escapar, es connatural a nuestra existencia. Como parte del lenguaje —en particular de la lengua— configura las representaciones espaciotemporales en la cultura y, en el propio pensamiento, constituye la subjetividad.

La segunda, la cronotopía didáctica de la escucha, se particulariza en los actos intencionados de la pedagogía y la formación. Actos configurantes y configuradores de las relaciones espaciotemporales formativas. Esta cronotopía está en el aquí y en el ahora, en la presencia de sus involucrados, mayormente en el tiempo de aión, pues la didáctica, aunque planeada en cronos, pertenece al presente continuo de su realización. En esa misma dirección, el didacta de la escucha reconoce a kairós cuando su aparición le ofrece la oportunidad para escuchar y

formar sobre la escucha. Esta es la característica exotópica de quien oye más allá de su propio cuerpo-esfera o, mejor aún, de quien escucha como un “nosotros”.

La escucha movimiento

En el apartado anterior hablamos de la escucha como movimiento conversacional que requiere de la exotopía, de una tensión proxémica entre la distancia y la cercanía discursiva y corporal, pues dicha tensión sostiene también la entrada a una ética de la escucha. Dadas las constituciones cronotópicas que hemos evidenciado, se hace necesario volver sobre el movimiento centrífugo y centrípeto del lenguaje, postulado por Cassirer (2016), que en la danza se manifiesta corporalmente y se despliega en las muchas posibilidades de su realización. La reflexión de una de las participantes del proyecto, asesora del montaje de danza con los niños sordos —y en su rol como directora de trabajo de grado—, nos remite de nuevo a la corporalidad de la escucha en el devenir y la circulación propios de la danza:

Asumí que la danza inclusiva se da solo desde el lenguaje de la danza improvisación y en su contacto como parte de la danza contemporánea. Aquí caí en cuenta del error que incluso yo misma he venido trabajando por lograr cambiar, pues, si bien este lenguaje facilita la posibilidad de la inclusión, siendo una propuesta muy flexible, en donde la escucha del otro es fundamental para la propuesta, creo que no puede ni debe ser el único lenguaje. Creo que lo que la técnica de la improvisación y la metodología de DanceAbility⁹ puede hacer es plantear unas estrategias que, atravesadas por la experiencia de los docentes, en el campo en el que se desempeñan por interés y conocimiento, los lleven a proponer y disponer modificaciones que les permitan esa misma escucha y flexibilidad para que todos puedan participar¹⁰.

Algunas de las técnicas referidas por Paulina Avellaneda, quien es abanderada de la *danza inclusiva* y de *DanceAbility*, son la danza improvisación y la danza contacto o *Contact*, como parte del macrogénero de la danza contemporánea. Estas técnicas son más orgánicas y fluidas, no obedecen a la repetición

9 *DanceAbility*, de acuerdo con la Corporación Inclusive Movimiento (s. f.), a la que pertenece Paulina Avellaneda, “Es una metodología específica para realizar danza integrada que promueve por medio de la danza la creación de espacios de comunicación, exploración y encuentro entre personas con habilidades diversas estableciendo un lenguaje común; el desarrollo y uso de herramientas básicas de la danza contacto y la improvisación”.

10 Este texto fue tomado de las reflexiones del proceso de creación con los niños y las niñas del colegio La Sabiduría, dirigido por el estudiante de Arte Danzario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Alexander Acosta (2020), y en el que Paulina Avellaneda fungió como su directora de trabajo de grado.

de repertorios o coreografías ya impuestas, sino a la experimentación del movimiento corporal en colectivo, con una pareja o consigo mismo. Aquí, se parte del propio peso corporal y del equilibrio, así como de la *escucha* de sí mismo y del otro, para emparejar o contraponer los movimientos de los participantes, tal como sucede en una conversación. Por eso, la maestra Avellaneda explica que “este lenguaje facilita la posibilidad de la inclusión, siendo una propuesta muy flexible”, ya que no precisa un dominio técnico ni un cuerpo estandarizado, pues todos los que lo deseen pueden participar. Esto lo demandábamos en muchas ocasiones para el trabajo con las niñas y los niños sordos.

De la misma forma, Farina (2015) propone al cuerpo como materia expresiva. Las formas simbólicas expresivas que estudiamos con Cassirer (2016) están encarnadas, son el cuerpo móvil, el cuerpo resonancia, un gran tímpano que, más allá de una metáfora, responde a un estiramiento de la escucha que circula, contrae y expande. Comporta la dimensión estética de la escucha, su percepción sensorial y su semiosis.

La sugerencia de usar estos lenguajes danzarios no se llevó a cabo por el universitario que dirigió el montaje con los niños del colegio, él prefirió otra técnica, porque su centro de interés, como el de los niños, fue la danza urbana. Los distintos intereses, experiencias artísticas y formas de asumir el proceso danzario en el montaje de la obra produjeron encuentros y desencuentros menos idealistas, más bien potentes en la praxis y desveladores, como la reflexión de Avellaneda. Ella concuerda con nuestra apuesta al considerar que la técnica de la danza elegida para el propósito de la inclusión debe estar en la experiencia de los docentes y en el campo “en el que se desempeñan por interés y conocimiento”, para que propongan y *dis-pongan* las modificaciones necesarias que “les permitan esa misma escucha y flexibilidad” que se logra con el *Contact* o con la *DanceAbility*.

En ese sentido, al preguntarnos por una metodología que permitiera la construcción de una puesta en escena conjunta, no impuesta a los niños, empezamos a tener la sensación de que algo no estaba funcionando. Aparecía, como en otras ocasiones, una especie de “caos controlado” en el que cada niño y niña habitaba su propio mundo: mientras algunos corrían por el salón, otro se escondía bajo la tarima y las sillas y uno más se miraba detenidamente en el espejo, absorto. Era agotador convocarlos alrededor del proyecto. ¿Hasta qué punto realmente estábamos escuchando sus intereses o compartiendo sus cronotopos?

Probablemente, sucedió que queríamos imponer nuestro ritmo a los niños, nuestra propia cronotopía, como ocurre en algunas ocasiones en la escuela. Los estudios sobre la proxemia y sincronización de Hall (1978) nos ofrecieron mayor

comprensión sobre la escucha-movimiento, una sincronía que puede verse interrumpida y que depende del lazo y las relaciones culturales: “los humanos están ligados entre sí por jerarquías de ritmos que son específicos de la cultura y se manifiestan en el lenguaje y el movimiento corporal” (Hall, 1978, p. 70). La sincronía y resonancia son observables en la danza —aun más en aquellas danzas como las explicitadas arriba—. De la misma forma, la escucha-movimiento hace parte de nuestra existencia cultural. Las coreografías escolares ocultas o las *partituras abiertas* de Hall (1978) hacen pensar en una especie de asincronía o arritmia cuando no se está a la escucha del otro; si bien estar a su escucha no implica, necesariamente, ser complaciente y siempre laxo. Ya lo hemos notado al formular la necesidad de una construcción cronotópica conjunta, solo que aquí se hace todavía más ostensible, en el movimiento corporal.

En los experimentos de Hall (1978), los niños tienen un ritmo y devenir que se coreografía alrededor de algunos líderes o “directores de orquesta”. No es en sentido figurado. Los estudios de este y otros investigadores de la década de 1980 muestran cómo la música y el ambiente sonoro, así como la voz humana, sincronizan movimientos cotidianos —aparentemente imperceptibles— inherentes a cada cultura. Poner de relieve la escucha en tanto movimiento enfatiza nuestro postulado acerca de su cronotopía y del tiempo interior que corre en el adentro, pero que está activado con el afuera, el dialogismo bajtiniano de un nosotros, su arquitectónica.

El movimiento cotidiano, así como la danza, requiere de la escucha movimiento, y no porque esta sea un *tipo* de escucha. Nos hemos distanciado de las tipologías. Más bien porque es una de sus características primordiales: sin tiempo-espacio no puede existir lo humano, no puede escucharse. Sin movimiento no puede desplegarse el espacio ni desarrollarse la percepción temporal o darse la conversación, la danza. Esa percepción temporal dada por el movimiento de la palabra o del cuerpo —o por su aparente quietud— es inherente a escuchar, de manera muy heideggeriana, porque es inherente a nuestro ser-en-el-tiempo.

Constituida por el movimiento, el paso del tiempo y el despliegue del espacio, la escucha se expande en la espera del otro hasta que recibe la palabra, el gesto, el toque. Allí parece entonces contraerse o acercarse para interpretar el sentido y volver a su lugar, al de enunciación del *sujeto escuchante*: “formaría de este modo la singularidad sensible que sostendría del modo más ostensivo la condición sensible o sensitiva (aistética) como tal: el reparto de un adentro/afuera, división y participación, desconexión y contagio. Aquí, el tiempo se hace espacio” (Nancy, 2007, p. 44) y escuchar se hace movimiento, danza, discurso.

Al considerar nuevas características de la escucha para ampliar las líneas de su definición, podemos concluir que esta no se define exclusivamente desde el

oído. En términos sonoros, su acción se encarna en todo el cuerpo —entendido como una caja de resonancia— y más allá de un fenómeno físico. La percepción sensible se convierte en la entrada a la semiosis de su realización, que, a su vez, es necesariamente dialógica, comunitaria.

Con su compleja caracterización, la naturaleza de la escucha humana es cronotópica y culturalmente situada. Esta implicación, sin duda, garantiza una gran variedad de contingencias en su acaecer cotidiano y, por supuesto, pedagógico y didáctico. Al tiempo, nos permite redefinir conceptos pertenecientes a su red semántica de comprensión, como “gesto sonoro”, “la otra voz” y “la otra oreja”, en función de garantizar la real polifonía de sus múltiples formas y de cuestionar la manera en la que se ha conceptualizado y aplicado a su enseñanza, para, así, ir desestructurando lo socialmente establecido.

En este mismo orden, la experiencia sensible, es decir, la estética de la escucha, se constituye en su primerísima entrada, tanto por la condición invariante de la actividad física sonora como por la cronotopía cultural de su construcción. La percepción sensible es facultativa, pero la estética de la escucha es cultural, lo que implica su indiscutible formación para la emergencia de sujetos resonantes sensibles, estéticos y, en consecuencia, éticos. Así, su incidencia sensorial, estética y afectiva en la corporalidad y en la configuración del sujeto escuchante es otra de las potencias evidentes para este asunto.

Finalmente, la escucha es movimiento en la palabra hablada y en el cuerpo resonante. Es configurante y configuradora tanto de la cronotopía personal —lo que podría ser alusivo a la construcción de la identidad— como de la cronotopía microcultural y macrocultural —referida a lo comunitario—, por ejemplo, el contexto escolar de un montaje de danza con niños sordos y oyentes.

Capítulo 3

Por una ética de la escucha: el marco del posacuerdo con las FARC-EP

¿Cuál es el papel de la escucha en la comprensión de sí mismo, del otro y de lo otro? ¿Cómo se inscribe la escucha en la relación dialógica? ¿Qué lugar tienen las emociones, la cognición y la espiritualidad en la escucha? ¿Cuál es nuestro llamado de responsabilidad social frente al mundo que nos toca? ¿Qué responsabilidad tenemos como formadores colombianos? Estos son algunos de los interrogantes que nos planteamos para este capítulo. La relación bajtiniana supone que no puede dejarse de lado la reflexión como investigadora y las implicaciones de la propia escucha en el ejercicio de la recolección e interpretación de los datos y, más allá, en la concepción epistemológica del estudio, que no obvia el contexto y la historia efectual —mencionada por Gadamer (2004)— en la que se desarrolla la escucha del mundo de la vida. En ese caso concreto, la propia experiencia se conforma en la colombianidad —por buscar un término que logre describir la particularidad de la comunidad en la República de Colombia—, que comparte, entre otros, un pasado violento y varios acuerdos de paz con guerrillas y paramilitares, el más reciente, con las FARC-EP¹¹.

De manera que abrirse en el campo de la escucha sin tener en cuenta el propio territorio, las complejidades de una sociedad convulsionada por la desigualdad social, la corrupción y el narcotráfico no parece coherente. A la luz de Bajtín (1997), es necesaria una arquitectónica en la que el mundo académico —el autor lo denomina el mundo cultural— y el mundo real cotidiano no sean disímiles ni excluyentes (Bajtín, 1997), por lo que la responsabilidad del acto ético de la escucha en Colombia no puede ni debe darse únicamente en la

11 Las FARC-EP, el 26 de septiembre de 2016, tras cuatro años de negociaciones en La Habana (Cuba), firmaron con el Gobierno del presidente Juan Manuel Santos el Acuerdo para la Terminación Definitiva del Conflicto.

“responsabilidad especializada” de su objetivación para estudiarla, comprenderla y asirla; sino que llama a una responsabilidad que se encarna en la vida diaria de las relaciones didácticas y formativas. Una responsabilidad también moral y pedagógica cotidiana.

En este capítulo, se pretende mostrar tal unidad, específicamente, con el análisis de los datos de cuatro adultos profesionales que se formaron —a fuerza de su experiencia y periplos personales— en la escucha, principalmente, en los bordes de variadas formas de violencia del territorio colombiano. Se trata de dos antropólogos, una profesional en Gobierno y Relaciones Internacionales y una comunicadora social que narran, a partir de sendas entrevistas en profundidad, sus conceptualizaciones sobre la ética de la escucha —algunos de ellos son autoridades académicas en este campo— y sus propios giros, convicciones y experiencias en el trabajo con sobrevivientes y reincorporados¹² a nivel institucional. Sus vivencias se llevaron a cabo en el Centro de Memoria Histórica de Colombia (CMHC) y en la Comisión de la Verdad (CV), así como en programas e investigaciones universitarias público-privadas.

La elección de los entrevistados se dio en el contexto de la emergencia sanitaria por el covid-19¹³, que restringió el contacto y la movilidad, aunque proporcionó alternativas como la entrevista en profundidad. Juan Pablo Aranguren¹⁴, Alejandro Castillejo¹⁵, Nayibe Sánchez¹⁶ y Ana Navarro¹⁷ se inscriben con voz propia en este apartado, ya que su trasegar académico, profesional e investigativo les ha otorgado la autoría sobre las discusiones que se dan alrededor de la ética de la escucha, tanto a partir de las entrevistas como desde su propia literatura.

El análisis hermenéutico de las entrevistas desde una epistemología principalmente bajtiniana nos permite comprender la arquitectónica de la ética de la

12 Se prefiere el término *sobrevivientes* en lugar de *víctimas* o *reincorporados*, en vez de *victimarios*. Esto, con el deseo de nombrar una nueva realidad que signifique ya no el marco de la guerra, sino el del Acuerdo y el proceso de paz.

13 Las enfermedades causadas por el virus del covid-19 llegaron a Colombia a principios de marzo de 2019.

14 Psicólogo, historiador y antropólogo colombiano. Investigador y docente adscrito a la Universidad de los Andes. Creador del espacio *A la escucha*, UniAndes.

15 Antropólogo. Profesor investigador asociado de la Universidad de los Andes. Cuenta con una trayectoria dedicada a la participación en comisiones de la verdad en países de África. Es uno de los actuales comisionados de la CV en Colombia.

16 Profesional en Gobierno y Relaciones Internacionales. Funcionaria de la CV y exfuncionaria de la CNMH. Cofundadora de la Corporación Inclusive Movimiento.

17 Comunicadora social y pedagoga. Coordinadora de Pedagogía de la CV.

escucha y la necesidad de su formación para la escuela, en sentido amplio, para la sociedad colombiana. Los apartados que siguen obedecen a las categorías surgidas de este modo de escuchar en los límites y cuyos ecos ya se encuentran en algunas de las publicaciones de los participantes.

La deconstrucción de la escucha: hacia el acto ético

De cara a la situación social, política y económica que nos agobia, de cara a la polarización exacerbada de la sociedad colombiana, por lo menos en lo que respecta a una lectura de la opinión pública, de la prensa y, especialmente, de la vida cotidiana, el llamado es a la responsabilidad de nuestros actos y, más aún, al acto de escucha que supone este momento histórico para echar raíces y hacer saltar la diversidad, el dialogismo. En el capítulo anterior nos dimos a la tarea de deconstruir la escucha, para ampliarla y complejizarla, entre otras, con la promesa de establecer una relación más evidente entre su ética y estética. En palabras de Alejandro Castillejo:

La primera cosa es deconstruir el acto, es decir, el acto de escuchar para las Ciencias Sociales. Al menos, me parece a mí, siempre ha girado en torno a la palabra, a lo que yo llamo lo inteligible, lo semántico. Los científicos sociales siempre están obsesionados dentro de sus marcos conceptuales por tratar de, de, no sé, de la palabra como parte del engranaje de sus propias teorías y de sus propios argumentos, ¿no?, entonces pareciera que todo se redujera un poco a eso, en ese momento primigenio de intercambio o intercambios intersubjetivos, si suena un poco redundante, en donde una persona habla y la otra escucha, ¿sí?, un encuentro auditivo, le digo yo a eso, ¿no? Entonces, pues, digamos que yo he entrado como hace ya un tiempo en una deconstrucción de todo ese proceso... [Eh], me desaté, me desenredé, me alejé de la hegemonía académica que se centra en el significado de las palabras, y a veces, incluso, hasta en la literalidad de las palabras también, y comencé a deconstruir eso. (A. Castillejo, comunicación personal, 14 de octubre de 2020)

Deconstruir implica sospechar y echar abajo para empezar de nuevo. Reconocemos en la trayectoria planteada en este trabajo los múltiples giros sobre el estudio de la escucha que, en su disciplinariedad, podría indagarse en el seno de la lingüística, exclusivamente por la interpretación semántica que la oculta en el análisis de lo dicho y en el que se le da preeminencia a la palabra. Aquí, Castillejo nos llama la atención —como nosotros lo hicimos antes— sobre la necesidad de una escucha más abarcadora, menos limitada y disciplinar, diríamos, más semiótica o, al estilo de Bajtín (1997), *translingüística*. Pero, ¿cómo superar la literalidad de las palabras de la hegemonía de su significado?, ¿acaso ya no lo hemos hecho aquí mismo?

Probablemente, nuestra escucha se vea “amarrada” al significado, pero Voloshinov (citado por Ponzio, 1998) vuelve a darnos una pista: la tonalidad, la intencionalidad volitiva y la valoración en aquello que se dice va más allá de la palabra: “Vivir significa ocupar una posición valorativa en todo momento de la vida, establecerse axiológicamente” (Bajtín, 2000, p. 124).

La concepción bajtiniana de la ética no puede darse fuera de la vida. Esa posición valorativa que ocupamos “yo” y “tú” nos establece axiológicamente en un lugar y en un tiempo de enunciación y, más allá, como lo explicará luego Castillejo, de audibilidad, de condiciones desde las cuales interpretamos y comprendemos el mundo. Para Gadamer (2004), la historia efectual; para Bajtín, el *otro*. Por eso no puede reducirse a un “encuentro auditivo” el encuentro con alguien, ni siquiera para las ciencias, en las que dicha hegemonía científica le otorga al investigador cierta arrogancia. En consecuencia, se confirma la necesidad de deconstruir también las ciencias humanas, porque estas son “el momento de la contraposición de lo propio en lo ajeno” (Bajtín, 2000, p. 157). Tanto para la academia como para el mundo de la vida, la *contrapalabra*, la *contraescucha*, la *contracultura*, le otorga, entre otras, un carácter dialógico y, por ende, conflictivo, que nos da pistas para configurar una política de la escucha escolar o educativa en su amplitud.

Es posible encontrar esta arquitectónica en las reflexiones de Juan Pablo Aranguren, quien, como Castillejo, ha trabajado ampliamente con las víctimas del conflicto armado en Colombia y con profesionales de diversa índole (periodistas, fotógrafos, forenses, etc.) que se dedican a los oficios que demanda la guerra:

J. P. A. —Así, pues, yo creo que lo que determina fundamentalmente el acto de escucha es un ejercicio, digamos, *la base de este punto es el acto de producir una vibración en la experiencia corporal como resultado del enunciado del otro*. Sí, es un ejercicio en el que el otro hace un enunciado y el que lo escucha, [eh], se ve interpelado por ese enunciado fundamentalmente porque algo de su propio cuerpo vibra, literalmente, con esa expresión del otro, con ese enunciado del otro, con esa expresión del otro. [Eh], luego viene el tema de qué constituye una escucha genuina. Yo arranco por eso porque es, fundamentalmente, en este caso, *sentir* que el otro me está hablando o *sentir* que el otro me está interpelando o *sentir* que el otro me está diciendo algo desde las dimensiones físicas o desde las dimensiones emocionales o psicológicas, ¿no?, es eso. Pero *luego viene la profundidad de la escucha y es en qué medida yo atiendo a eso que el otro me dice que sé que me está tocando, ¿sí?* Si quiere, pensemos en lo más básico y es del perro que ladra en este momento al lado de mi ventana, que genera que algo en mí vibre y que puede que pase desapercibido en términos conscientes o que hace que me moleste profundamente

porque él no me deja escuchar o hablar o escuchar mi propia voz. Y ese ejercicio, digamos, que es la base fundamental de todo ejercicio de escucha, a mi modo de ver y al modo de ver de muchos teóricos, *pero la base genuina, si se quiere, de ese ejercicio de escucha está en la posibilidad de que algo de mi experiencia sensible resuene como resultado del encuentro con la experiencia del otro, es decir, empiece a moverme en la misma longitud de onda, dirían los físicos, en relación con la experiencia del otro.* (J. P. Aranguren, comunicación personal, 21 de octubre de 2020, cursivas propias)

Frente a la concepción de escucha de Aranguren, que nos proporciona el diálogo con otros autores y entrevistados, pueden destacarse algunas particularidades constitutivas de este acto ético: en primer término, la resonancia y la vibración en la experiencia corporal del otro. Ello supone, como se mostró en el capítulo anterior, una entrada sensorial, perceptual y sensible, una experiencia sonora estética no restringida al oído. En segundo término, el encuentro de experiencias entre un “yo” y un “tú”, que, además de un efecto físico de resonancia en la “misma longitud de onda”, establezca una relación intersubjetiva, cultural y psicológica; el “toque”, en palabras de Ana Navarro, actual coordinadora pedagógica de la CV:

A ver, yo creo que tú no necesitas ninguna disposición para oír, tú simplemente estás o no estás y te llegan unos referentes, *pero si a ti te tocan, te hace sentido de alguna manera, entonces, tú empiezas a escuchar, ¿por qué?, porque eso tiene que ver conmigo, eso tiene que ver con mis sentimientos, eso tiene que ver con mis intereses.* Entonces, tu actitud cambia, porque eso, *cuando yo, cuando alguien entra en mi yo, en mi ser, en mi interés y me toca ciertos puntos* que a mí me hacen reaccionar o me hacen ser mejor o me hacen ser peor, eh, claro, yo reacciono de otra manera diferente. Entonces, la escucha no es simplemente sentarse y oír, no. *Es tener la disposición, es recibir de otra manera lo que el otro me dice, es cuando yo de verdad quiero escuchar, yo me preparo para escuchar.* A veces la escucha puede sorprender, *pero, si te sorprende y te toca emocionalmente, es porque estás escuchando, no porque estás oyendo.* (A. Navarro, comunicación personal, 13 de noviembre de 2020, cursivas propias)

El toque, referido tantas veces por Navarro, es un “tacto” de escucha que penetra la sensibilidad propia y completa la experiencia desde el otro. *Toca* porque *te hace sentido*, es decir, trasciende cognitivamente para comprender; *toca* porque resuena en las propias valoraciones y posiciones axiológicas, que Navarro expresa como “mis sentimientos” o “mis intereses”, y *toca* porque desde el otro se completa el propio yo. En términos gadamerianos, se fusionan los horizontes de sentido y hay emergencia de un tercero, *aquello* producido por el encuentro

dialógico. No dejemos pasar la idea de *tener disposición*, que nos remite de nuevo a Heidegger, por lo que ocupará en esta investigación la centralidad de las configuraciones didácticas de la escucha. A ella volveremos en el apartado correspondiente.

Al respecto de este vínculo intersubjetivo, Domínguez (2015) afirma que el poder vinculante del sonido radica en el proceso llevado a cabo a través de las dos vías del oído y el tacto: “La primera vía corresponde al acto de escuchar, entendiendo por este no solo una función fisiológica que nos permite captar sonidos, sino como la facultad psicológica y cultural de interpretar —percibir— un sonido como materia inteligible” (p. 100). En este caso, la escucha dialógica interpreta al otro desde la cultura y el sistema de valoraciones propias y al sonido como tal, desde una relación interobjetiva, en tanto materia que resuena. La segunda vía a la que el autor hace referencia es a la táctil, que “deriva de la naturaleza vibrátil del sonido a través de la cual este adquiere la capacidad de ‘tocarnos’, este efecto se produce gracias a los resonadores que hay en todo nuestro cuerpo mediante los cuales viaja el sonido” (Domínguez, 2015, p. 100). Un *toque* que además de físico es sensible y moral.

El toque y la herida en el acto ético de la escucha

Escribimos antes que por la experiencia estética se llega al acto ético. La vivencia y contemplación de otro, el encuentro y la escucha o no de aquellos que han vivido la violencia estructural de la sociedad colombiana define, fija y concluye las imágenes —visuales, táctiles, olfativas y sonoras— *estéticamente significantes* de nuestra *memoria colectiva*. Esto nos permite preguntar: ¿cuáles son esas *posiciones* que tenemos ante el dolor de los demás? ¿Hasta qué punto la escuela sensibiliza y media la estetización de quienes sufren?

El tema de la *escucha a las víctimas* ha sido ampliamente trabajado por Aranguren (2017; 2018) y Castillejo (2013; 2008), pues hace parte de una tendencia epistemológica del campo de la escucha en Colombia, una materia emergente que adquirió más fuerza durante los diálogos y luego de la firma del Acuerdo de Paz con las FARC-EP. Más que su recapitulación, es la incidencia que esta “escucha en los bordes” posee para la formación ética. Esta reiteración es importante, pues nuestra raíz es eminentemente pedagógica.

Conocer cómo escuchan los otros en “contextos límite” amplía el propio cronotopo, normalizado con la aceptación de un aluvión de noticias amarillistas que han adormecido la conciencia moral personal y nacional: “las batallas y las masacres rodadas al tiempo que se desarrollan han sido componente rutinario del incesante caudal de entretenimiento doméstico de la pequeña pantalla” (Sontag, 2018, p. 25). El medidor en cifras de líderes sociales asesinados o el

anuncio de un nuevo desplazamiento a través de la pantalla y de las infografías de las redes sociales como Facebook configuran “el conocimiento de la guerra entre la gente que nunca la ha vivido” (Sontag, 2018, p. 25).

De manera que, en la dialógica bajtiniana, es necesario que el encuentro con el sufriente nos toque, nos hiera y nos mueva al acto ético no solo de la escucha. Para los profesionales que trabajan en los oficios de la guerra —los primeros en la línea— existen implicaciones poderosas que proporciona el sufrimiento del otro: escenarios de emergencia de lo político, la necesidad de gestionar el dolor que produce el dolor ajeno y la búsqueda de una escucha efectiva (Aranguren, 2018) y afectiva. La entrevista con Nayibe Sánchez confirma lo tratado por Aranguren (2017; 2018) y Aranguren y León-Suárez (2020) y aporta a la comprensión de esta ética dialógica:

Entonces, por ejemplo, en la investigación, yo hice parte del equipo de investigación del informe sobre minas antipersonales y, lo que te digo, a pesar de que allí, ya como en vivo, *al tener la posibilidad de conversar con los sobrevivientes, viene también como lo que ha pasado después, ¿no?, y entonces te encuentras con una vida, con la cotidianidad de la gente, lo que hace en el día a día, y pues claro que fue doloroso y te cuenta sobre las marcas y los espacios que dejó eso, pero, pues, mal que bien, te das cuenta que hoy está vivo o está viva y cuenta y narra otras cosas. Entonces, yo creo que eso también permite como [...] en la escucha, completar la visión, ¿no?, de lo que es la persona y poder recoger no solamente la dimensión del dolor, sino también la dimensión de [...] yo no, a mí me cuesta como englobar esto de las resistencias o de las resiliencias, pero, bueno, finalmente [es] lo que hace la gente para seguir viviendo, cómo conecta con la vida, cómo reconfigura, las nuevas conexiones que hace, los nuevos oficios que descubre, las nuevas capacidades, incluso, que desarrolla, ¿no? Como ese encuentro en vivo en la conversación con la persona, como que también permite otras cosas. Sin embargo, sí había, hubo casos, en donde ponemos en esas historias, sobre todo a quienes no tuvieron tantas herramientas para reconfigurar la vida... donde todavía, digamos, se sentía mucho dolor o, por ejemplo, esas personas que, bueno, en la tarde conmigo fue como uno más de tantos [...] pues de eventos en el marco del conflicto y a quienes recientemente les había pasado cosas también relacionadas con la violencia. Siento que esas historias también [jehmm!] nos cargaron o a mí me cargaron muchísimo frente a la imposibilidad de superar... pues el conflicto, la violencia, sobre todo, como pues la desigualdad estructural, como esa repetición permanente de la exclusión. Hay una frustración permanente frente a eso. (N. Sánchez, comunicación personal, 16 de octubre de 2020, cursivas propias)*

El encuentro con el otro sufriente, en el marco de una escucha institucionalizada, transforma el sí mismo, la perspectiva propia; completa al otro en una visión

sensible que lo valora: la necesidad de su totalidad en tanto persona que deviene y continúa la existencia, aun cuando haya padecido la guerra. Por eso, en primer término, la experiencia que tenemos del otro es estética: “la necesidad de una participación que ve, que recuerda, que acumula y que une a otro, es continua. Estética, desde luego, si entendemos por el término lo inagotable, inconcluso y abierto, y el carácter creativo de la comprensión” (Zavala, 1997, p. 201).

Sánchez puede comprender y valorar al sobreviviente sin perder su propio lugar de audibilidad. El carácter creativo de la comprensión también es semiosis: una construcción con quien se conversa o con quien se atiende; la escucha en la que no solo es posible considerar el dolor y apreciar la gestión que se ha hecho de este, sino del *lugar común* en el que se comparten las emociones y la afectación que *toca, carga y con-mueve*.

Puede rastrearse una cartografía emocional (Aranguren y León-Suárez, 2020) en la que la escucha a las víctimas implica *carga, frustración, desesperanza, agotamiento y miedo*, entre muchas otras emociones. Esto es consecuencia no solo de la experiencia sensible del oyente, sino del movimiento ético o llamado del otro sufriente, la responsabilidad que conlleva poner el oído ante el horror de la guerra. Esta particularidad es a la que algunos denominan *empatía*. Para Bajtín (2000), la empatía de “ponerse en el lugar del otro” no solo es imposible, sino inmoral. La empatía bajtiniana está explicada desde la *extraposición*:

El que yo lograra experimentar intrínsecamente la postura vital de aquel que sufre, me puede incitar a un acto ético: ayuda, consuelo, reflexión cognoscitiva, pero en cualquier caso, al momento de la empatía ha de seguir el regreso a mí mismo, a mi propio lugar al exterior del que sufre, porque solo desde un lugar propio el material vivenciado puede cobrar un sentido ético, cognoscitivo o estético; si no sucediera el regreso, se presentaría el fenómeno patológico de experimentar la vivencia ajena como propia, la contaminación por el sufrimiento ajeno y nada más [...] Al internalizar los sufrimientos del otro, los vivo justamente como los sufrimientos *de él*, dentro de la categoría del *otro* y mi reacción no es un grito de dolor, sino la palabra de consolación y la acción de socorro. (Bajtín, 2000, p. 39)

La *extraposición*, desde la cual cada uno ocupa su lugar, permite contemplar al otro de la manera como este no puede contemplarse a sí mismo y completarlo con las valoraciones propias, en tanto el otro hace lo mismo con uno; experimentar la postura vital a través de la escucha de su testimonio para objetivarlo y comprenderlo, ahora sí, creativamente, es decir, darle lugar a la emergencia de *algo*, acaso un *vínculo intersubjetivo*.

No obstante, a muchos de nosotros nos cuesta volver al lugar propio después de experimentar *el como si* del lugar extraño. Padecemos entonces las marcas de sus cicatrices no “*como si* fueran nuestras”, sino que las apropiamos en un acto que creemos altruista cuando no lo es; recurrimos a la indiferencia para evitar escuchar horrores que probablemente hagan sufrir o, peor aún, huimos de la herida propiciada por el filo de la palabra ajena para no incorporarla a nuestros propios desalientos. Si bien no es ético apropiarse del dolor “foráneo” —Cortázar (2007) lo explica mucho mejor y con más humor en *Conducta en los velorios*—, la herida es fundamental para la estética, la ética y la cognición.

La herida, la afectación del relato del testimoniante en el auditorio, en el investigador, es “el principio de la sensibilidad y la constitución de una postura ética y estética” (Aranguren y León-Suárez, 2020, p. 89). Es la posibilidad de la escucha hospitalaria, para acoger y *devolver el toque*, ahora reconfortante, en el contacto y el silencio afectuoso. Así lo describe Nayibe Sánchez:

Entonces, en un primer lugar, yo diría, la respiración, luego, proponer también movilizaciones por el espacio. No a todo el mundo le viene bien eso, pero creo que en algunas oportunidades pudo servir para, *por lo menos, sentir que el espacio sí iba de otra cosa o que sí había la posibilidad de conectar con la narración de manera diferente* [...] iba a decir una cosa y se me acaba de..., ¡ah!, sí, del *contacto*, creo que, yo no sé si todo el mundo, pero a mí me parece que las personas que se han acercado a la danza tenemos como una facilidad en el contacto físico o somos muy dadas también, no sé, también si lo da la danza o qué lo da, pero siento que de entrada el *contacto físico generó una cercanía con las personas, solamente como un toque o a veces yo he sentido el impulso como al final de una entrevista, le he dicho a la persona como, “usted siente como la necesidad de un abrazo”, hay cosas que no se dicen, sino que simplemente se acaba y hay que abrazar y está bien para ambos y yo siento que no tenerle como temor a eso facilita también, pues el vínculo o la posibilidad de cerrar ese momento de una manera afectuosa, tranquila*; más allá de que usted es funcionario o no funcionario, pero bueno, si usted me contó unas cosas muy íntimas y nos desbordamos un poquito o yo le di un lugar, una conversación como muy, muy sensible, cerremos esto con un abrazo. Yo no sé ahora cómo funcionará esto, pero yo siento que esos espacios que terminaban con abrazos terminaban bien. (N. Sánchez, comunicación personal, 16 de octubre de 2020, cursivas propias)

La relación que se ha ido tejiendo en estos contextos de *escucha institucionalizada*, pues el relato del sobreviviente se da en unas condiciones específicas que el Estado ha *dispuesto*, constituye una experiencia intersubjetiva de *con-tacto*. Como puede observarse, existe una marcada tensión entre el intercambio y el conflicto

que de esta pueda surgir, esa “experiencia de intercambio y conflicto (¿por qué no decir también juego?) establece relaciones dialógicas que impiden la petrificación de los interlocutores en su respectiva posición” (Zavala, 1997, p. 202).

De manera que los roles de “escucha” y “hablante” no son estáticos, sino que se dinamizan en enunciaciones y audibilidades que no siempre son dichas a través de la palabra. Lo conflictivo en el encuentro está en el carácter particular de los participantes, sus valores, las vivencias acumuladas y la configuración general de subjetividades que edifican un *otro*. El juego de los roles, no solo en el intercambio discursivo, sino en el *como si* (Lampis, 2008)¹⁸ yo fuera el otro sin serlo, es lo que posibilita la escucha *hospitalaria* que, siempre precedida al habla, permite su devenir en el reconocimiento de aquel distinto de mí (Heidegger, 1990).

Tanto el conflicto como el afecto beben del mismo manantial: la diferencia (Heidegger, 1990) o “la heterogeneidad axiológica” (Bajtín, 1997). Sin embargo, para este último, “solo el amor puede retener y fijar esa multiplicidad y heterogeneidad, sin extraviarlo ni dispersarlo, dejando un esqueleto consistente en líneas principales y aspectos semánticos” (p. 70). Solo un acto ético amoroso como el abrazo —siendo el abrazo apenas un significante del armazón semántico que se ha erigido en la escucha continua del dolor de los demás— puede mover al reconocimiento, la reconciliación, el respeto, el amor por mi coterráneo sufriente.

Empero, la escucha atenta en el conflicto puede reconocer, aunque no legitimar, esa *heterogeneidad axiológica* cuando lo escuchado no halla la *verdad* en lo dicho. Es el caso, por ejemplo, de Carmenza López, viuda de un edil asesinado por las FARC-EP en el año 2008 y quien en un evento estatal negó la petición de abrazo de otra viuda, la del excomandante de esa guerrilla, Manuel Marulanda Vélez (“Tirofijo”). En sus palabras, recogidas por el diario *La Vanguardia* (28 de agosto de 2020), López dice:

Iniciemos el camino para poder hacer este trabajo y que nosotros nos podamos fortalecer un poco más, que tengamos fuerza, y yo creo que ese abrazo lo recibiré *el día que ustedes me digan la verdad, quiero esa verdad*. Entonces dejemos y poco a poco vamos construyendo esa paz, y que podamos tener ese abrazo y que sea justo. (Cursivas propias)

18 Ese *como si* corresponde a la semiótica de las emociones, a la imaginación moral que nos acerca a la comprensión del dolor escuchado. En la relación escucha-imaginación está el enganche primigenio de la oralidad, de la narración voz a voz que luego se traslada a la literatura y nos permite espiar las vidas ajenas de los personajes, la toma de sus decisiones y sus posiciones existenciales, especialmente, en los relatos de formación.

Por lo tanto, el acto ético de la escucha —para sobreviviente y reincorporado— es uno que se construye en la verdad como polifonía; por eso “La noción imperante de la verdad es la verdad plural, a la cual se accede colectivamente mediante un proceso poiético y dialógico, es decir, mediante una construcción creativa y conjunta” (Aguilar, 2004, p. 18), una creación que deviene en el tiempo y requiere coherencia, credibilidad y responsabilidad en el decir y en la comprensión de lo dicho.

En segundo término, afirmamos que la herida es también la entrada para lo cognitivo. Ese saber que las víctimas, en su proceso de supervivencia, o los victimarios, en sus procesos de reincorporación, han generado a través de sus prácticas. Lo que Das (2008) llama el “conocer mediante el sufrimiento” (p. 244), cuestión que se da por el encuentro intersubjetivo “que requiere de una cierta disposición de quien escucha a dejarse tocar por el dolor del otro” (Aranguren y León-Suárez, 2020, p. 89).

Sin embargo, la guerra sigue siendo tabú fuera de la academia, que se ha dado a la tarea de incorporarla, así como el arte, en un acto de resistencia creativa y como forma de reconciliación¹⁹. Esta manera de conocimiento *extracotidiano* de la guerra, del sufrimiento, que lastimosamente en Colombia es el pan de cada día, inflige malestar también a quien lo escucha, en una suerte de compleja cadena de afectación cuyos escuchantes se debaten entre el *compromiso* y el *distanciamiento* (Aranguren y León-Suárez, 2020).

Para Levinas, al igual que para Bajtín, el llamado del otro comporta una responsabilidad ineludible y en extremo vital que parece aplazarse socialmente cuando somos indiferentes al unísono clamor de la sangre. Antes que el conocer, está la debilidad, después, el conocer mediante el sufrimiento: “La relación entre el otro y yo [...] consiste en eso: en estar tocado por su ser expuesto para la muerte. Esta es la relación con el otro” (Levinas, 2001, p. 108).

En ese sentido, me pregunto si existe una relación con nuestros muertos, más aún, con los vivos que siguen siendo *expuestos* a la masacre, la desaparición y el desplazamiento forzado. La responsabilidad, para Levinas (2001) y Bajtín (1997), no puede ser delegada, es un acto intransferible, que debería ser formado desde las ciencias del espíritu: “Por esta vía, señala Das, la negación del dolor ajeno constituye fundamentalmente una falta espiritual, no ya intelectual, aunque yo argumentaría que es igualmente una falta intelectual en tanto desatiende la verdad del reconocimiento” (Ortega, 2008, p. 56).

19 Respecto del papel del arte en el conflicto y la ética de la escucha existe un amplio trabajo de Sotelo (2019), vigente en *Acts of Listening Lab*, un archivo que pertenece al Centro de Investigación Educativa de la Universidad de Concordia (Canadá). <https://n9.cl/prcxl>

Todos estamos *expuestos y somos débiles*, por eso nos relacionamos. La negación de la debilidad y del dolor ajeno es una falta espiritual y cognitiva porque es la negación de un rostro frente al mío, el desdibujamiento de su existencia en el mundo de la vida al que ambos pertenecemos y en el que constituimos dialogía, la negación de la escucha.

Proxémica rítmica: compromiso y distanciamiento

Se nombra *proxémica rítmica* a una dinámica de movimiento inherente al acto de escuchar y a la danza de la palabra y del decir, a sus implicaciones axiológicas, emocionales y sensitivas en la comprensión de lo expresado. Advertimos esto a través de Mandoki (2006) y otros autores que nos han ayudado a develar la complejidad de lo centrípeto y lo centrífugo en la dialogía. Estas dos fuerzas contrapuestas ejercen toda su intensidad en el *diálogo institucionalizado* o los grandes *dispositivos de escucha* —como los llama el comisionado Castillejo— y fundan una rítmica tensión entre el testimoniante y el funcionario-investigador que lo atiende, igual que sucede en la escuela. Juan Pablo Aranguren (2017; 2018) estudió esta relación y la menciona en la entrevista:

El primero y más común de todos es lo que yo he llamado, apelando a un viejo ensayo de Norbert Elias, estar entre el “compromiso y el distanciamiento”, ¿no? Hay un ensayo de Norbert Elias que se llama así, es una reflexión teórica sobre sociología y demás, pero el nombre es muy bonito y el ensayo es muy complejo de entender. El de Norbert Elias, bueno, va por otra vía, pero complementa muchas cosas. *Pero Entre el compromiso y el distanciamiento son una escucha genuina de este tipo de historias, significa un grado de involucramiento alto, pero ese grado de involucramiento alto con la historia del otro; dejarse tocar por el otro, insisto, no es solamente como que vibre la voz del otro en mí, sino que de alguna manera resuena; empieza a resonar, eso tiene un mayor involucramiento y [yo] tengo un mayor involucramiento, por lo tanto esa experiencia tiene mayor impacto sobre mí mismo y, si tiene mayor impacto sobre mí mismo, eso me significa un conjunto de ganancias, si se quiere, para la comprensión del testimonio e incluso para que el otro me cuente más cosas de su propia historia, porque siente su escucha que mi escucha es genuina. Pero dado eso, además, si desarrollo todo eso, pues, entonces, estoy profundamente involucrado en términos emocionales y afectivos y ese involucramiento emocional y afectivo, pues, trae como consecuencia que a veces yo ya no sé si estoy escuchando al otro o si resoné tanto que solamente soy una caja de amplificación sonora de la voz del otro y, cuando eso pasa, entro en un conflicto conmigo mismo porque no sé muy bien en dónde estoy yo.* (J. P. Aranguren, comunicación personal, 21 de octubre de 2020, cursivas propias)

Aranguren, en esta entrevista, vuelve a ponernos en la exotopía y la empatía bajtiniana, que ya habíamos explicado y aquí matizamos: una fuerza centrípeta —tal vez el *llamado* para el que no tenemos excusa— nos conmina hacia el interior de un espacio-tiempo que hemos construido con un “tú”. Es la imperiosa necesidad de responder a su debilidad, de ponerme rostro a rostro con el riesgo de asomarme en el otro hasta perderme; esa fuerza centrípeta compromisoria me atrae hacia el lugar del que es emanada: la palabra del sufriente. Ya en su resonancia y afectación en mí, una fuerza contrapuesta me hala hacia el exterior; la centrífuga de la distancia, que me permite el reencuentro conmigo mismo, un yo distinto, enriquecido por la experiencia, que debe continuar su propio camino. Bajtín (1997) lo describe como la imposibilidad de una empatía pura. Lo que sugiere que la fuerza centrífuga del distanciamiento es una condición sin la cual no puede escucharse genuinamente al otro, especialmente, porque esa escucha se da desde la *diferencia* que proporciona el alejamiento y permite la objetivación que constituye una *existencia consciente* de *nosotros*:

Pero si voy a hacer ese análisis y voy a aportar algo, tengo que poner distancia, y, al poner distancia, también me doy cuenta que yo no soy el otro, que la experiencia del otro, eh, digamos, es diferente y que además no me puede tocar de la misma manera y que hay una distancia en todo caso con el otro [...] Y esa posibilidad de irse [de] lo que da cuenta es [de] que yo no soy el otro: yo siento su dolor, siento su miedo, su tristeza, siento la necesidad de estar ahí, no puedo desligarme de esa historia pero luego me doy cuenta de que yo sí me puedo ir, de que la otra persona tiene que seguir ahí, que muy posiblemente su vida estará en riesgo, la mía tal vez no está en el mismo riesgo que la de esa otra persona y muy seguramente esta es una historia para mí, entre otras, pero esa historia es determinante para la persona. Y, ahí, lo que creo que ocurre, finalmente, es que hay una transformación radical que hace que, entonces, en general, las prácticas de escucha oscilen entre estar comprometido y estar distanciado. Se mueven permanentemente. (J. P. Aranguren, comunicación personal, 21 de octubre de 2020, cursivas propias)

Puede aseverarse entonces que esa oscilación entre el compromiso y la distancia, además de ser una caracterización del dialogismo, del excedente de visión y la empatía, tal como la entiende Bajtín (1997), es la postulación de una escucha ética del *nosotros*: dejarse tocar y comprometerse subjetivamente, *moverse*, objetivar, poner distancia y evaluar las propias creencias, los valores y la existencia misma. Poner distancia es un deber consigo mismo, con el propio cuidado, es el resguardarse “para poder también ganar una suerte de salud mental”, como dice Aranguren. La experiencia de Sánchez lo confirma:

En primer lugar, eso de, antes de recibir, estar muy, como, muy bien parado, ¿no?, como poderse dar el tiempo una misma, respirar, de estar aquí, de decirse, “*bueno, yo voy a recibir esto, pero esta no es mi historia, yo puedo empatizar con la persona, pero no me la voy a apropiar. Esto no me pasó a mí, no es mi familia, no...*” y yo no sé si diciéndolo por lo menos pueda uno poner un poquito, pero creo que, pues, por lo menos racionalmente intenta *poner, hacer un filtro y como que no todo llegue así y explote, pues, sobre uno, sin ningún tipo de mediación...* (N. Sánchez, comunicación personal, 16 de octubre de 2020, cursivas propias)

Lo escuchado, lo leído, tiene la potencia de fragmentar el alma. Quien dice, quien habla o quien narra se *ex-pone*. Su palabra *expuesta* es la centrífuga que nos golpea en la cara, “por eso yace en el mismo instante del rostro una orden: ¡No matarás!, ¡escucharás!, ¡atenderás para dar una respuesta!, un ‘heme aquí’, ‘yo soy aquel que’, ‘este ser expuesto’, ser ‘ex-puesto’” (Levinas, 2001, p. 103) que pretendieron silenciar con el poder de las armas. ¿Cómo negarse a ese compromiso?, ¿cómo evitar, al tiempo, ser absorbido por el dolor de una historia que no es la mía? Es necesaria la justa distancia para el sobreviviente también. Su ser tampoco es acabado, su escucha todavía está a la espera, pues es inconcluso. Así como no hay escapatoria para el *llamado* y la *responsividad*, tampoco la hay para la incompletitud de la existencia. Ahí yace la esperanza, “la distancia les permite hablar en su propia ‘voz’, pronunciar su propia palabra” (Poole, 2012, p. 194), conservar la identidad.

El acto ético de la escucha es inconcluso porque siempre hay posibilidad de extender la palabra por el *nosotros*; a diferencia del monólogo que “se las arregla sin el *otro*” y que “pretende ser la última palabra. Clausura el mundo representado y a las personas representadas” (Bajtín, 2000, p. 164). El monólogo se parece a la guerra, a la indiferencia de quienes no la viven. El monólogo es *impositivo*. Por eso, el monólogo no se debate entre el compromiso y la distancia, no posee la fuerza propulsora de la resonancia ni la extensión del eco. Un monologante —no en el sentido del género discursivo, por supuesto, este siempre se dirige a alguien, sino el monólogo de la *posición* existencial— ejerce una presión vertical aplastante sobre el otro, le tapa la boca mientras él mismo se tapa los oídos.

Cronotopías de las voces y la escucha de lo otro

Como el lector puede ver, las mismas categorías resurgen y se confirman en los análisis de esta escucha en los bordes. Una de esas categorías centrales es el *cro-notopo*. A la definición trabajada podemos incluir otras propiedades: su carácter profundamente ideológico y la heteroglosia de la que es constitutivo, características que facilitan la comprensión del fenómeno que estudiamos sin detrimento de

su complejidad. El cronotopo, dijimos, configura el tiempo y el espacio particular en el que se da la dialogía; podríamos considerar al cronotopo personal —que se enriquece en el constante intercambio con los demás— y aquellos configurados por la cultura —las comunidades en interacción que incluyen a los primeros—.

Al respecto de estas conformaciones, Alejandro Castillejo dice:

Eso sí, como diría Zigmunt Bauman, pues los espacios sociales están atravesados por tres procesos. [...] Bauman hablaba del *espacio social constitutivo* por un *espacio social cognitivo*, digamos, fenomenológicamente hablando, por un espacio, *proceso cognitivo, una espacialización cognitiva*, decía él, en donde, *ahí la pregunta es un espacio definido en función de la presencia de otros y eso tiene, pues, una tradición de pensamiento ahí*. Luego, él hablaba, no solo del *espacio social como dinámica cognitiva*, sino como un *espacio ético* también, ¿no? *Un espacio social es un espacio ético en la medida en que se produce una relación con el otro y que hay una serie de prácticas específicas que [se] vinculan con ese otro y que en sí mismo está interrelacionado con esa dimensión cognitiva, es decir, si uno considera que el espacio social está habitado por otros seres humanos, en esa relación también hay una dimensión ética, en la medida en que el dolor es constitutivo de ese vínculo también, ¿no?, o el no producir dolor, por ejemplo, y también [es] estético y el [dolor] estético yo creo que tiene que ver realmente con el apego, con lo que en el mundo se llama afecto, ¿no?, del afectar y del amor, cómo se moviliza por la presencia de otros seres humanos. No el afecto en el sentido emocional, tradicional, sino de esa dimensión afectiva, afectativa, es que en español no hay traducción para esa palabra. (A. Castillejo, comunicación personal, 14 de octubre de 2020, cursivas propias)*

Castillejo convoca a Bauman y yo convoco a Castillejo para extender la comprensión cronotópica, su dimensión ética y cognitiva. Aquí se denomina *espacio social cognitivo* a ese que se construye en la relación y en la *presencia* de los otros, por medio de vínculos de afectación como el amor y el dolor. Es en el cronotopo, el espacio-tiempo, en el que se construye el conocimiento que, “envenenado” mediante el sufrimiento (Almario-García *et al.*, 2008) o no, dinamiza la diversidad de voces, la *heteroglosia* que sostiene la cultura y la tradición a través de la pregunta.

Con Levinas y Bajtín aprendemos que lo fundamental es el llamado, la *respuesta*. Al igual que para Gadamer, para Bauman —por lo menos en la voz que Castillejo ha incorporado a su propia voz— uno de los fundamentos del espacio cognitivo y ético es la pregunta. Diríamos, entonces, que dialógicamente comporta la pregunta-respuesta del diálogo sociocultural para el cual la escucha es definitoria.

Para la cognición y, también, para comprender e interpretar el mundo de la vida, el cronotopo es un dispositivo de análisis que, de acuerdo con Zavala (1996), nos permite una *hermenéutica* “localizada” y “situada” en el tiempo y el espacio, que además “nos indica las proporciones de otredad, de exterioridad o ‘extrañamiento’ (empleando un término caro a Unamuno) y los mundos de valores y valoraciones” (Zavala, 1996, p. 119). Por esas peculiaridades cronotópicas, las ideas de *otredad* y *extrañamiento* se amplían más allá de las relaciones intersubjetivas, al considerar lo *otro* configurador de nuestras espaciotemporalidades. Lo *otro* bajtiniano está referido no solo a la historia efectual gadameriana, ya vimos esas coincidencias, sino también a la cultura misma o, si se quiere, al mito, los objetos y los sujetos que están fuera de mí:

¿Qué es lo que llamamos sonido ahí, qué es lo que llamamos reverberación y cómo de pronto *reverberación es una repetición de otros momentos a través de otros cuerpos, por ejemplo, mucho tiempo después?, eh, trecientos años después de la esclavitud vienen unos personajes afroamericanos a Senegal a llevar a la casa de los esclavos, a tratar de conectarse con sus antepasados, y ese momento de encuentro, ese momento de reverberación, [implica] un eco muy profundo de violencias históricas, pero en el siglo XXI, en el momento en [el] que yo estoy, se construye un escenario de reverberación de esos ecos y vuelve y rebota otra vez, uno sabe, pues, la vida social que tienen esas reverberaciones y esas cosas y [de] ahí, la cantidad y multiplicidad de tiempos, es una pregunta; se me ha vuelto una lección también interesante, ¿no?, esa del tiempo. (A. Castillejo²⁰, comunicación personal, 14 de octubre de 2020, cursivas propias)*

Escuchar lo otro es poner el oído en la *reverberación* ancestral, en las voces que han constituido la historia de un pueblo afectado por las violencias históricas y cuyas manifestaciones sonoras superan las expectativas de los investigadores sociales. Escuchar la voz de los ancestros a través del cuerpo de sus hijos, experimentar el pasado, los ritos, las experiencias místicas y “sobrenaturales” en tanto comunidad sonora, pone en evidencia modos de resistencia y prácticas culturales que buscan mantener la memoria a partir de lo sonoro, confirmar su identidad y atestiguar las violencias a las que han sido sometidos por siglos. En palabras de Domínguez (2015), “que las personas, los grupos, los lugares y las cosas tengan una sonoridad propia y que mediante la escucha podamos reconocerla son los mecanismos que permiten que opere la identidad sonora” (p. 96). Castillejo hace énfasis en este fenómeno sonoro, que ha llamado *reverberación* como *eco de*

20 Alejandro Castillejo fue comisionado la CV y siguió varios procesos de reconciliación con comunidades de Sudáfrica y Senegal, entre otras naciones africanas.

violencias históricas, un cronotopo percibido por el investigador como *multiplicidad de los tiempos*, en todo caso, *identidad sonora* que le permite estar a la escucha: ¿qué denuncian esas voces que un día fueron esclavizadas?

En el relato de Castillejo podemos reconocer otra categoría a la que no habíamos hecho suficiente referencia explícita: la *polifonía*. Para Bajtín (citado por Bubnova, 2006, p. 107), la palabra “nunca tiende a una sola conciencia, una sola voz. La vida de la palabra consiste en pasar de boca en boca, de un contexto a otro, de un colectivo social a otro, de una generación a otra generación”, y, a su vez, la palabra está poblada de voces ajenas. Las voces que encarnaron esos cuerpos, bien a través de la tradición oral, tal como la conocemos en Occidente, bien por las prácticas culturales de los ancestros afrodescendientes, constituyen la conciencia colectiva de un pueblo. Su posición política, su identidad como expresión colectiva y su vigencia permanecen para asegurar la perpetuación de la comunidad a través de las voces (Domínguez, 2015). Aquí, las voces son territorio, es decir, cronotopo. La comunidad atiende al llamado de los ancestros, lo que algunos estudiosos de la dialogía consideran cronotopos: “[...] el encuentro y el llamado son los cronotopos fundamentales de esa doble condición de alteridad” (Cárdenas y Chacón, 2020, p. 55).

Cronotopo de la escucha transhistórica

Los dos grandes *cronotopos del encuentro y el llamado* podrían albergar otras intersecciones, por ejemplo, el *cronotopo de la escucha transhistórica*. Hacemos una adaptación de la explicación de Castillejo sobre el fenómeno reseñado:

Acabo de escribir un texto sobre las *escuchas transhistóricas*, ¿no?, de cómo en una parte del mundo, en Senegal, por ejemplo, un texto que tengo por ahí, que publiqué en México, en Senegal, en Sudáfrica, en Colombia, en otros lados, de cómo incluso la gente escucha sus antepasados siglos después de haber desaparecido —como las *violencias históricas de la esclavitud*— y cómo cuando yo estuve por allá encontré gente que se iba a escuchar los espíritus y hay unas escuchas que no son ni sonoras, que habitan otros sitios absolutamente peculiares, ¿no? Sí, y escribí sobre eso, entonces, se ha convertido en un gran tema, realmente, y, en todo eso, pues, hay unas éticas y unas políticas, como te cuento, que están tejidas ahí y cada una requiere de su propia, digamos, interpretación y deconstrucción, ¿no? (A. Castillejo, comunicación personal, 14 de octubre de 2020, cursivas propias)

No se pretende afirmar que “todo” puede ser escucha. Lo que aparece aquí como *transhistórico* es claramente *un decir y un escuchar*, que sonoro o no, le compete también al lenguaje y a la investigación social. Castillejo lo llama *etnofonía*, mientras que Zavala (1996) lo explica así:

[...] esta conversación transhistórica (que no excluye la polémica) revela la fuerza de la palabra ajena; así, en lo que llamamos historia literaria o cultural, están dispersas las palabras ajenas, los proyectos culturales fallidos y los elevados a monumentos. Al tiempo que escuchamos la re-acentuación polémica de signos, escuchamos y percibimos en la supervivencia de las grandes obras que han fraguado las identidades colectivas, que en el proceso de su vida póstuma se enriquecen con significados nuevos. (p. 33)

De tal manera que la conversación y la escucha transhistóricas, tan polémicas como la presentada aquí, permiten el análisis de los productos culturales de una comunidad y una cronotopía que la actualiza y enriquece. La transhistoricidad de la escucha también es heteroglosia en tanto no solo se manifiestan las diversas voces, propias de esa cultura, sino que se desarrolla una conversación inter[cultural] o transcultural con el otro, incluso si pertenece a la cultura dominante, a través del tiempo y de los territorios diversos.

Cronotopo de la ausencia

¿Qué es la muerte absoluta?: dice Bajtín (2000) que es permanecer sin ser escuchado, sin ser reconocido y *sin ser recordado*. Si ser significa *ser para otro* en la arquitectónica del “yo-para-mí, yo-para-otro, otro-para-mí” (Bubnova, 2006, p. 103), entonces, nuestros ancestros pueden ser escuchados, así como nuestros desaparecidos y nuestros muertos. Estos últimos, son las voces que claman por justicia, verdad y memoria. En la novela distópica de Orwell, *1984*, aquellos que se rebelan contra el sistema o constituyen una amenaza para el estado de cosas son “vaporizados”, borrados del mundo, como si nunca hubieran existido. Al igual que Hipólito, permanecen en la muerte absoluta, no pueden establecer un diálogo. En nuestro contexto colombiano, esta suele ser la condición de muchos “sin nombre” que engrosan los más de 100.000 desaparecidos²¹ a causa de la guerra interna. Cuando le pregunté a Aranguren sobre la formación en la escucha, la posibilidad de aprenderla y enseñarla, la respuesta viró hacia otro lugar, lo que aquí se conceptualiza como *cronotopo de la ausencia*:

Todo el mundo escucha un montón de cosas, pero a veces hay situaciones que son difíciles de escuchar, por las que vale la pena aprender de otros, ¿sí? Te pongo algunos ejemplos: habría, por ejemplo, que aprender cómo escuchar al fantasma, ¿sí?, en los casos de desaparición forzada, ¿sí?, ¿cómo escuchar la dimensión espectral de la desaparición forzada? Si yo no escucho, aprendo a escuchar el fantasma que recorre esa experiencia de los familiares de los

21 La Comisión de la Verdad en Colombia reconoció más de 100000 desaparecidos, cuya búsqueda ha sido asumida, en muchas ocasiones, también por las familias.

desaparecidos, pues, entonces, no entiendo muy bien de qué se trata. Hay que aprender a escuchar [eh], la guerra, cuando uno, por ejemplo, trabaja con jóvenes excombatientes o con excombatientes adultos —yo he trabajado con jóvenes—, pero uno tiene que aprender a escuchar la guerra, si no, pues, digamos, es muy difícil que uno pueda hablar como con claridad de eso; eh, si uno no aprende a escuchar los silencios, en general, con violencia política y guerra, tortura, por ejemplo, pues, uno tampoco entiende muy bien de qué está..., de qué se trata la historia. (J. P. Aranguren, comunicación personal, 21 de octubre de 2020, cursivas propias)

Se hace necesario, en el marco del conflicto armado en Colombia —y fuera de él—, aprender a escuchar a los *fantasmas*. La “experiencia espectral de la ausencia” es padecida por muchas familias que no tienen información que les permita encontrar a su ser querido o, al menos, saber qué le ha sucedido. La presencia fantasmal del ser amado y los silencios propios de la ausencia necesitan ser reconocidos y escuchados para ser rescatados de la muerte absoluta, del olvido. Castillejo se refiere a la ausencia también en estos términos:

A. C. —Entonces, en ese volumen, es como el último de una trilogía y seguramente lo último que voy a escribir sobre estas cosas, [...] tengo una primera, una primera es la ausencia y, luego, pues, he descubierto con los años que yo sí he tenido una cierta obsesión por ese tema del testimoniar, ¿no?, por la enunciación, ¿no?, y se interceptó con algún, seguramente, interés primigenio que siempre he tenido por el mundo sonoro, por mis intereses, digamos, por la música contemporánea. Sin darme cuenta, yo he llevado coleccionando muchos ruidos durante mucho tiempo, eh, y lentamente me doy cuenta de eso y se intercepta mi relación también con la literatura y otra serie de cosas y se juntan como en un momento y me hago conciencia, hace como unos tres o cuatro años, de la fascinación que me produce el mundo sonoro y áulico, como dices tú, o aural y lo comienzo a meter dentro de mi trabajo académico y, cuando me doy cuenta, descubro lentamente que comienzo a abandonar el mundo de la documentación de las ciencias sociales para interceptarme con, propiamente el mundo de la creación y, entonces, ahí, comienzo a pensar: ¿y si involucro esto dentro del trabajo académico?, pues, seguramente me acabo de desprestigiar (con tono gracioso), pero, pues, aprenderé cosas nuevas, ¿no? Y ahí fue lo que pasó y comencé entonces a pensarme dentro del libro de ausencias cuál es la relación entre sonido y ausencia. Es una pregunta de una monumentalidad que me ha costado mucho trabajo, y comencé, pues, a involucrar todo eso y decidí montar un proyecto que se llama, algo así como, como... no me acuerdo ahorita... pero como...

Juliana León-Suárez [J. L. S.]. —¿El del laboratorio de investigación sobre el sonido? ¿*Los lugares obliterados*?²²

A. C. —Ese, *Los lugares obliterados*, exactamente, que es una exploración de los lugares de la desaparición, pero con una grabadora y, ahí, comencé con toda la cosa y ya, después, cuando dije, bueno, ahora voy a escribir algo, ahí sí ya se me acabó de complicar el asunto, pues, porque la gramática sonora y la gramática del texto²³, pues, son dos universos distintos y entendí que yo habitaba en la intersección de eso, pero que no había un lenguaje y un discurso, menos desde la ciencias sociales, para habitar esa intermedialidad, ¿no?, entonces, eh, comencé a tener muchas dificultades con todo ese material, hasta que tomé la decisión un poco de comenzar a inventarme un área de investigación o casi una subdisciplina que se llama no *etnografía*, sino *etnofonía*. (A. Castillejo, comunicación personal, 14 de octubre de 2020, cursivas propias)

Al igual que Aranguren, Castillejo se preocupa por la escucha de lo *otro*, de la ausencia y los sonidos de la guerra, que influye en la comprensión global del contexto de la violencia en Colombia. Además, muchas veces la comprensión y la escucha de lo *otro* ofrecen no solo el descubrimiento de otras posibles objetivaciones a favor de las ciencias humanas —como las *etnofonías* o antropologías sonoras—, sino que conminan a la creación estética. Entonces, tendríamos que completar una afirmación, hecha al principio de este apartado, en la que argüíamos que la entrada del acto ético es la estética en tanto experiencia sensible, para acabar la sentencia con que, así mismo, es posible una escucha estética o poética producto de una ética de la escucha²⁴, de una arquitectónica que Bajtín (2000) ya había develado:

[...] todos los argumentos se refieren al otro, todas las obras están escritas, todas las lágrimas vertidas sobre el otro, todos los monumentos son erigidos al otro, todos los cementerios están llenos de los otros, y la memoria productiva conoce, recuerda y recrea solo al otro, para que también mi recuerdo del objeto, el mundo y la vida se convierta en artístico. (p. 118)

En resumen, quien escucha realmente efectuará otras acciones que darán cuenta de una *poiesis* —o una *semiosis*, en el sentido cognitivo— que capitalizará en la diversidad textual y discursiva: oral, escrita, plástica, artística, etc.

.....
22 Castillejo (s. f.).

23 Castillejo (2020).

24 He aquí otra pista que remarcaremos para una configuración didáctica de la escucha, en la que la relación escucha-creación es profundamente pedagógica.

Así lo cree también Alfredo Molano (2020), otro comisionado de la CV con quien conversamos a través de su libro *Cartas a Antonia*: “Escuchar y escribir son actos gemelos que conducen a la creación. El conocimiento no es resultado de la aplicación de unas reglas científicas, sino un acto de inspiración cuyo origen me es vedado pero cuya responsabilidad me es exigida” (p. 303). No obstante, el problema de la representación con relación a la escucha, es decir, lo que hace el escuchante con *aquello* que ha escuchado, es un eslabón en la cadena de complejidades que señalan los entrevistados.

Contra la colonialidad: metodología de una ética de la escucha

“Pero si todo es deducible —dice Levinas (2001, p. 112)—, entonces no hay otro”, lo que nos viene bien para introducir las complejidades a las que se atiene un investigador —social y educativo— cuando de “extraer” información sensible se trata, porque la idea de una “comprensión absoluta” elimina la *diferencia*, anula al otro. De manera que no hay posibilidad de un “oído total” que recoja y discrimine todas las voces, los silencios, los ritmos, las tonalidades y las variaciones de los sonidos del mundo de la vida, por fortuna.

En esos intersticios abismales se encuentran la imposibilidad y la necesidad de la escucha: equívocos, tensiones ideológicas, intenciones y malinterpretaciones, además del problema de la representación, y cuestiones eminentemente cognitivas, éticas, estéticas y políticas: ¿qué hacemos con lo escuchado cuando lo escuchado sucede en los límites? Este apartado permite amplificar la perspectiva crítica del “caleidófono hermenéutico” y añadir otras pistas para las configuraciones didácticas. Al respecto, Aranguren señala los fundamentos de lo que para él constituye una ética de la escucha:

Entonces, como que esas tres dimensiones de lo representacional, de lo intersubjetivo y de ser tocado por la experiencia del otro, pues, son determinantes un poco para configurar una ética de la escucha. A mi modo de ver, porque son como la base, como de todo esto. Entonces, al tiempo, pues esto tiene una expresión, [eh] en temas como conceptuales, de qué define la ética de la escucha para mí, ¿no? Parte del hecho del problema de representación, supone preguntarse por el sujeto que pregunta e indaga por la experiencia del otro, que normalmente es un sujeto por el que uno no se pregunta. Pregunta cómo escuchar al otro, pero no se pregunta por la manera en que esa experiencia me toca a mí mismo y, tres, si se quiere, es un problema de cómo, de alguna manera, hay una suerte de desdibujamiento de la experiencia intersubjetiva y, por lo tanto, tendría que pensar un poco en la experiencia de la escucha, [que] no se da en una vía que va del narrador al que lo escucha, sino que también es

una experiencia de quien escucha al narrador, al testificante, a la víctima, como le queramos llamar, dependiendo del escenario. Entonces, ahí aparecen como los tres escenarios: la representación, el sujeto tocado por el dolor de los demás y la intersubjetividad, ¿sí?, esos tres elementos, digamos que para mí son determinantes, es lo que configura una relación de escucha en general y, para el caso específico de una escucha, pues, contextualmente situada, es justamente la relación que se establece, para mi caso y para lo que yo he venido trabajando, [es] la relación colonial que se establece en el acto de escucha, ¿sí?, el acto de escucha en la experiencia colombiana o latinoamericana es una experiencia profundamente colonial. (J. P. Aranguren, comunicación personal, 21 de octubre de 2020, cursivas propias)

Aranguren nos ofrece la base de una configuración didáctica de la ética de la escucha que, si se sigue bien, hace parte de la arquitectónica dialógica y manifiesta nuevas preguntas, que pueden traducirse en términos formativos y pedagógicos en los que casi siempre pensamos en una sola vía: ¿qué pasa con el formador al escuchar al estudiante, al sujeto en formación?, ¿cómo representa eso que escucha del otro?, ¿cómo construye sus mediaciones?

Para la escuela y la formación en general, lo anterior implica que es necesario conversar para escribir y para la investigación, que toda interpretación es ya una comprensión (Gadamer, 2004) y una creación, *una representación*. Respondiendo a Zavala (1997), este trabajo es una posible vía para escuchar la palabra sostenida; para escuchar cómo los otros han escuchado otras palabras sostenidas *más allá de la palabra, del cuerpo*.

Condiciones de audibilidad y momento de escucha

Yo creo que para cualquier diálogo hay que tener unos acuerdos iniciales, [eh] porque dialogar no es sentarse a oír, que es distinto a escuchar, no, contestar de vez en cuando. Cuando yo dialogo, yo soy capaz de entregar[le] al otro [lo] que tiene sentido para mí, [lo] que me importa, en [lo] que creo. O sea, va mucho más allá de la acción de oír. Y dialogar quiere decir que lo que el otro me está dando puede interesarme, puede enriquecerme, [eh] puede cambiar mi idea inicial. Entonces, el diálogo es un cruce de un montón de cosas, bueno, y, para que eso funcione, para que eso se dé, hay que tener, o sea, hay que tener una mente abierta, por supuesto, pero hay que tener como unos acuerdos que a veces son tácitos, a veces son explícitos, [eh] en torno a qué nos vamos a mover, ¿no,? y al final qué es lo que vamos a querer con ese diálogo, [...] yo creo que el hecho, lo que logremos con la CV, [de] que se abran muchos diálogos en este país y que se abran más posibilidades de escucha de gente que nunca habíamos escuchado es bien interesante. (A. Navarro, comunicación personal, 13 de noviembre de 2020, cursivas propias)

¿Cuáles son las condiciones necesarias y mínimas para el *momento de escucha*? Ana Navarro presenta la entrada a un concepto que hasta ahora *parecía* secundario por la relevancia que le hemos dado a la escucha; ella introduce la idea de *diálogo*. Todo el tiempo nos hemos referido al dialogismo como un principio existencial de la condición humana y del lenguaje, esto, para mostrar la amplitud del fenómeno que aquí estudiamos. En analogía con un subconjunto contenido en otro, el *diálogo* puede ser entendido como una de las realizaciones del dialogismo y el intercambio de *enunciados*.

En tanto género o comunicación discursiva, *dialogar* implica contratos tácitos o explícitos que Navarro denomina “acuerdos iniciales”. La coordinadora de pedagogía de la CV define el diálogo como un intercambio en el que “yo soy capaz de entregar al otro” y “lo que el otro me está dando”; una economía “que puede enriquecerme”, enriquecernos. Para que ello suceda, es necesaria una “mente abierta”, que se traduce de acuerdo con nuestro marco conceptual como *disposición* o, en términos más gadamerianos, como *apertura*, ese creer que el otro podría llegar a tener razón en lo que dice y un propósito común en el que los *horizontes* se amplían.

Hasta aquí, la idealización del diálogo y de la escucha es evidente, es lo que deseamos, unas condiciones idóneas que puedan generar la escucha auténtica; no obstante, la encarnación de estos conceptos en nosotros mismos, en el mundo de la vida, es realmente problemática, más, cuando nos encontramos en una situación límite. Para Castillejo, las condiciones favorables de escucha son *condiciones de audibilidad* que se dan en un *proceso social*:

Te estaba diciendo que es un *proceso social*, que tiene muchos espacios y muchos momentos, que tiene lo que yo llamaba antes contextos de enunciación, ahora lo llamo condiciones de audibilidad, [eh], y, entonces, con esos tres conceptos yo *deconstruí el ejercicio de escucha* y, digo, *hay un momento*, ese es un *proceso social*, que comienza con la decisión de escuchar y esa decisión está atravesada por unas geopolíticas del proceso de investigación, es el antropólogo que va y escucha esa decisión, *pues ahí hay una inclinación*, digamos, concreta, que se instaura con la *jerarquización académica de quien habla*, en teoría es el investigador, por ejemplo. (A. Castillejo, comunicación personal, 14 de octubre de 2020, cursivas propias)

El *proceso social de la escucha*²⁵ —que, entendemos, no es lineal— comienza, entre otros, por el reconocimiento de lo que las teorías lingüísticas llamaron *contextos*

25 Los términos *diálogo social* y *proceso social de la escucha* son incorporados por la CV. Estos tienen una gran influencia, de entre otros teóricos, como Lederach (1998; 2007).

de enunciación o lugar de enunciación: “En la enunciación consideramos sucesivamente el acto mismo, las situaciones donde se realiza, los instrumentos que la consuman” (Benveniste, 1999, p. 84). La enunciación, así, se refiere a enunciar o expresar, proferir, en el marco de una situación o contexto determinado entre participantes. Recoge las ideologías y particularidades del discurso en el *enunciado*, este último término, bajtiniano por antonomasia: “El enunciado (obra verbal) como una totalidad constituye una esfera totalmente nueva de la comunicación discursiva (como elemento de esta nueva esfera)” (Bajtín, 1985, p. 357).

Muchas de las investigaciones antropológicas y educativas se basan en las categorías de *contexto de enunciación* y del *enunciado* para analizar las complejidades de sus componentes y las posiciones de sus participantes. Sin embargo, algunas de estas privilegian lo dicho y el análisis semántico, cuestiones que, de cierta manera, reducen la amplitud y la totalidad del *enunciado* advertido por Bajtín²⁶. Castillejo observa este quiebre y propone el concepto de *condiciones de audibilidad*, que sin duda entra en la perspectiva dialógica y de totalidad del enunciado. En síntesis, un enunciado, tal como lo define Bajtín (1985), consideraría no solo las condiciones y los contextos de enunciación, sino las condiciones y los contextos de audibilidad²⁷; estas últimas, aluden al acto de escucha.

Esos *contextos de enunciación y audibilidad* instauran, como lo menciona Castillejo, unas *geopolíticas* que tienden a jerarquizar mientras sitúan al que habla como el que sabe o al investigador —ampliémoslo al profesor, formador— en la función de “extractor de información”, que luego usará con fines específicos. Esa relación autoritaria y unidireccional de hablante-escuchante configura una relación colonial, que Aranguren también problematiza:

Para mi caso y para lo que yo he venido trabajando, la relación colonial que se establece en el acto de escucha, ¿sí?, el acto de escucha, en la experiencia colombiana o latinoamericana, es una experiencia profundamente colonial en la que el otro da su testimonio y de alguna manera yo lo extraigo, lo apropio, me lo llevo, lo uso, lo publico y demás. Es profundamente colonial porque no considera las condiciones, digamos, sociopolíticas de producción del testimonio ni las condiciones sociopolíticas del conocimiento acerca de ese testimonio, sino que es como que parte del hecho de que todo es construido, todo está ahí

26 En un trabajo previo (León-Suárez, 2010), planteo la idea de un necesario análisis ya no del discurso dicho, sino del escuchado, en el que se complejiza la relación de la recepción establecida entre obra y lector, por ejemplo, pero que extrañamente no había sido suficientemente desarrollado desde la relación escucha-hablante.

27 Usaremos indistintamente *condiciones* o *contextos* de audibilidad, ya que son conceptos recíprocos para este caso: las condiciones estructuran y son estructuradas por el contexto y viceversa.

elaborado, e intenta eliminarlo ahí como con motes o con palabras comunes, como diciendo que... está deconstruido, “todos son participantes”, “es una investigación colaborativa”, bueno, un montón de nombres muy bonitos que se usan para eso o que son investigaciones con un enfoque de acción sin daño, y lo que en realidad están encubriendo es que son investigaciones con una relación colonial que está mediada por una relación de poder que no se ha preguntado por la relación más compleja de todo esto, que es la que te decía: ¿por qué es necesario escuchar la experiencia del otro?, ¿por qué yo tengo que preguntarle al otro?, ¿por qué tengo que ir a buscar un testimonio?, ¿por qué tengo que hacer una entrevista para saber acerca del combatiente de la guerra?, ¿por qué tengo que saber de la víctima del conflicto?, ¿por qué ese enunciado no tiene fuerza en sí mismo, sino solo tiene fuerza cuando un académico muy decolonial, muy colaborativo, muy “post”, “trans”, lo que sea, “feminista” y no sé qué, llega a poner luz en medio de la oscuridad de esas investigaciones?, ahí hay un problema fundamental, porque, entonces, digamos, cómo se resuelve rápidamente la discusión del sujeto situado ahí, en términos políticos o geopolíticos. (J. P. Aranguren, comunicación personal, 21 de octubre de 2020, cursivas propias)

La “moda” de la decolonialidad —estamos de acuerdo con Aranguren— ocultó en algunos casos, mediante palabras y conceptos “comodín”, la falta de una ética de la escucha en las investigaciones sociales y la ausencia en la reflexividad de un investigador que deja de preguntarse sobre su propio quehacer y lugar de enunciación y audibilidad. Los eufemismos y tecnicismos en muchas ocasiones normalizan la falta de comprensión y escucha auténtica en tanto que las relaciones propiciadas por la investigación social —como las prácticas educativas en Colombia— siguen siendo, en su mayoría, profundamente decoloniales y extractivistas; como una minería de datos que luego de sacar lo que se necesita deja el suelo devastado y no retribuye a la comunidad.

Pese a esto, el reconocimiento de esos *contextos de enunciación y audibilidad*, a los que podríamos nombrar también cronotopos —tiempo espacio del decir y del escuchar con todas las sinuosidades que ya hemos estudiado—, instala uno de los primeros pasos del *proceso social de la escucha*, que, en simultaneidad, está en la decisión ya no del decir, sino en la *del escuchar* éticamente: “Escuchar significa estar abierto a algo y existencialmente *predispuesto*: uno se inclina ligeramente a un lado para escuchar” (Guha, 2002, p. 27). La correspondencia entre lo que afirman Aranguren y Castillejo y lo que expone Guha (2002) es evidente: la decisión de escuchar y las condiciones de audibilidad también son interdependientes. En el caso de las mujeres indias, la solidaridad se daba en su escucha generacional, pero no gozaban de esa misma relación en la escucha estatal: habitaban dos contextos de lo audible, uno era dialógico y transhistórico; el otro, jerárquico y colonial.

En analogía con nuestro país, el posacuerdo de paz quiso romper el monólogo estatal con la emergencia de los “espacios de escucha” de la Comisión. Esas voces doloridas por la guerra encontrarían un mínimo de condiciones para su escucha en la construcción de relatos polifónicos sobre lo ocurrido, no de una única historia oficial. Las voces, que en el caso de Guha (2002) se nombran como “voces bajas” —por su condición de subalternidad—, finalmente podrían ser escuchadas y recogidas por el investigador indio. No pasa menos en Colombia. Se intenta rasgar el colonialismo y la unidireccionalidad, pero en todo tenemos que lidiar con ellos, están inscritos en nuestros prejuicios y en nuestra realidad histórica y condicionan nuestra forma de escuchar:

Antes, yo hablaba mucho del contexto de enunciación, o sea, yo me preocupaba mucho por la enunciación en sí misma, de ahí viene todo este tema de lo indecible y de lo no decible y todas estas cosas, un poco de cosas ahí. Hay una preocupación por el significado, ¿no?, por eso, la palabra de contexto de enunciación, de cuándo dice uno algo, pero el acento estaba puesto en el decir, ¿sí?, y luego pasó a las condiciones de audibilidad, es decir, es como el eco, ¿no?, es realmente la palabra —la reflexión proviene es de mi escritura sobre el concepto del eco—, el eco en realidad es el producto de la voz que sale de uno, que rebota por una cantidad de condiciones físicas, uno descubre, ¡miércoles!, más allá de que yo tenga una voz, que requiere de un otro —entre otras cosas, para tener una voz, esa es una reflexión también que me la enseñó una fonoaudióloga, entre otras cosas— están las condiciones en que la voz circula, rebota, se hace una red de relaciones, ¿no?, entonces, ahí yo comienzo como a mirar hacia allá, a preocuparme ya no por lo dicho, sino por lo que se oye, y eso cambió, pues, lo que te decía, ¿no?, drásticamente, mi visión de todas estas cosas y ahí hay temporalidades distintas, realmente. (A. Castillejo, comunicación personal, 14 de octubre de 2020, cursivas propias)

Castillejo conceptualiza otras condiciones de audibilidad como *eco* y *circulación*. La primera tiene que ver con el impacto y la resonancia de las voces, de lo escuchado aún más allá de su significado semántico —al cual no despreciamos—, y cómo ese *eco* trasciende o *circula* entre otras voces, “rebota, se hace una red de relaciones”. Desde una perspectiva bajtiniana, este constituye la polifonía y la construcción de la historia y de la verdad a partir, también, de las “voces bajas”, de lo que ideológicamente no es predominante o hegemónico. El *eco* nos permite escuchar las voces del pasado y la polifonía de las palabras ajenas —académicas y populares— en nuestro propio discurso. Este componente es eminentemente político, pues,

Escoger significa, en este contexto, investigar y relacionarnos con el pasado escuchando la mirada de voces de la sociedad civil y conversando con ellas.

Estas son voces bajas que quedan sumergidas por el ruido de los mandatos estatistas. Por esta razón no las oímos. Y es también por esta razón que debemos realizar un esfuerzo adicional, desarrollar las habilidades necesarias y, sobre todo, cultivar la disposición para oír estas voces e interactuar con ellas. (Guha, 2002, p. 20, cursivas propias)

El *eco* es una condición de audibilidad ética y política que nos permite tomar posición frente a la construcción histórica y la identidad nacional. Guha (2002) nos hace un guiño potente: “sobre todo, cultivar la *disposición* para oír estas voces e interactuar con ellas”; ese cultivo no es otra cosa que el imperativo de una formación en la ética y política de la escucha, que *disponga* una escucha de las voces subalternas, las no oficiales, que en nuestro caso corresponde a las voces de los sobrevivientes y reinsertados de la guerra. Nótese que las voces ya dicen, están *ahí*, no vamos a arrogarnos su derecho, no vamos a “darles la voz”. Necesitamos esforzarnos por oírlas y desarrollar, entonces, lo que Guha (2002) llama “habilidades necesarias”, propiciar las condiciones de audibilidad idóneas para que sean legado y memoria, para que sean presente y futuro, un llamado pedagógico y formativo.

La segunda condición de audibilidad descrita por Castillejo es la *circulación*. Antes habíamos aludido a la *proxémica rítmica*, el movimiento. Aquí, esa alusión toma una connotación más metodológica:

La circulación también es parte del acto de escucha. Yo soy un intermediario y la circulación también depende de [...] qué método utilizas para eso, por dónde circula. (A. Castillejo, comunicación personal, 14 de octubre de 2020)

La circulación de las escuchas a la población afectada por el conflicto en Colombia se ha dado a través de los *dispositivos institucionales*, como la CV. Esta circulación de las voces y las escuchas por un aparato de Estado, independiente del Gobierno, marca de todas formas unas relaciones que desean ser más plurales, aunque no neutras, pues finalmente el *dispositivo institucional* es el depositario de las escuchas para que estas nuevamente circulen a través de los informes de la CV y fuera de ella, en los ámbitos nacionales e internacionales. En otras palabras, una circulación *dirigida*:

Entonces, el momento de encuentro con el otro está precedido y determinado por un punto de ida, por decirlo así, a ese encuentro y ese encuentro también está atravesado por conceptos específicos. Cuando la gente va y oye, por ejemplo, una Comisión, escucha gente en un registro específico, por ejemplo, en términos de qué sé yo, las victimizaciones, los afrontamientos, hay una serie de cosas, muy institucionales, direccionan, dirigen, digámoslo así, la escucha, ¿no?, que siempre es dirigida, ¿no? Uno no escucha en abstracto el mundo,

a pesar de que pareciera que fuera así, ¿no?, uno dirige el oído hacia algo y hay un ejercicio ahí de la conciencia también. (A. Castillejo, comunicación personal, 14 de octubre de 2020)

Concluimos que toda escucha es dirigida y circulante. En términos institucionales —que atañen, por ejemplo, a la escuela—, las escuchas se direccionan con propósitos específicos y el peligro de colonización precisa un alto grado de reflexividad y ética. Las escuchas asociadas a otros contextos de audibilidad no institucionalizados también son dirigidas. Siguiendo a Castillejo, la discriminación de lo oído indica una de las cualidades de la escucha: uno *decide escuchar*, dirigir su atención a algo, a alguien. Es, pues, un acto volitivo.

Para las escuchas surgidas en el marco de una investigación, la dirección de la escucha es más ostensible: se somete a los filtros y las tamizaciones de la interpretación y el análisis de datos.

Tecnologías de registro y de inscripción: escucha extendida

Sí, mira. Ahora justamente lo que estoy haciendo es leer las entrevistas, ni siquiera escuchándolas, porque toma mucho tiempo, y, con esta información de volumen que hay que procesar, lo que estoy haciendo, lo que hacemos ahora la mayoría de los investigadores, es ir a las transcripciones de las entrevistas, entonces, *yo siento ahí como una serie de alertas*. Primero pensaba que tenía un temor, como que esto se volviera una cosa muy mecánica de, “bueno, leo y saco el pedazo que me sirve”, es como empezar a destajar una historia que, pues, está en un Word en frío, pero yo creo que *hay que advertir como ese riesgo también de eso que te digo, de que hay que producir, escribir rápido*, que hay un volumen gigante de información que hay que sistematizar, que hay que procesar, *pero finalmente creo que la palabra también es tan poderosa, que incluso así en frío, escrita, pues yo me he encontrado parando a leer unos fragmentos y conectando esa persona que dijo eso, entonces, creo que allí también hay, o sea, el que lo escucha no es solamente cuando estás con la persona, sino que, incluso cuando estás leyendo la transcripción de la entrevista, ahí hay también un momento de escuchar la historia de alguien, ¿no?, de conectar con la historia de alguien, con la privación de que quizás “¡ah!, yo aquí le hubiera preguntado otra cosa” o al cierre yo hubiera dicho: “venga, cuénteme un poquito más de esto” o me gustaría imaginarme cómo fue el cierre, ¿no?* Hay unas entrevistas que logran, [por] que de pronto la grabadora se quedó prendida y ahí uno tiene la posibilidad de escuchar, [transmitir] cómo se despidieron; hay otras en las que no, la persona la apagó y entonces queda uno cortado, ¿y cómo habrá terminado eso?, [eh], *pero también hay muchas posibilidades de esa escucha, como que no siempre estás en la primera línea*. (N. Sánchez, comunicación personal, 16 de octubre de 2020, cursivas propias)

En el *proceso social de la escucha* y en el que deviene de la investigación, especialmente, aparece un momento importante: las tecnologías de registro y de inscripción. ¿Cómo registrar *lo escuchado*? ¿Qué inscribir de lo oído? ¿Qué pasa con el tono, las entonaciones y los ritmos como otras cualidades sonoras escuchadas? Para un investigador que hace todo el proceso de escucha, como en mi caso, existe la posibilidad de evocar cada vez que se lee la transcripción, la voz del entrevistado, sus pausas, ritmos, silencios y otras particularidades del habla. Incluso, en transcripciones más lingüísticas, es posible registrar los fenómenos fonéticos de los enunciados de una forma más exhaustiva, en la que la codificación garantice cierta precisión y objetividad. Sin embargo, esa no es una connotación que necesariamente queremos referir al volver sobre el problema de la transcripción de un relato. No lo es aquí, pues no versa sobre un análisis pragmalingüístico, a todas luces muy útil para otros propósitos, sino que centra la atención sobre la ética de la sistematización y objetivación de los registros.

Para un dispositivo de escucha tan monumental como el de la CV, los procesos de entrevista, transcripción y análisis no son realizados por una misma persona, dado el volumen de testimonios. En ese sentido, se instala un procedimiento que puede ser análogo al de una investigación pequeña —como esta— y que permite destacar que existen riesgos y alertas. Sánchez las analiza como una mecanización de la elección de la información, su fragmentación, el miedo a “destajar una historia”. Claramente, es el investigador quien toma la decisión de las elecciones teniendo en cuenta unos criterios que deberían asegurar en el fragmento elegido la contención de la totalidad del enunciado. Esa idea de unidad semántica y, más allá, de profundidad dialógica.

Sánchez también ofrece la solución al peligro del “destajo”: no perder el vínculo con lo que se lee, reconocer que “la palabra también es tan poderosa” y que esa lectura es un acto interpretativo. Esa posibilidad de escucha a través de la lectura de la transcripción aparece en su reverso: la escritura del relato del otro. Castillejo la llama *escucha extendida* o una segunda escucha:

Entonces, bueno. Luego viene la escritura, luego, *la pregunta es si acaso escribir y poner las palabras de otros en un texto no es un acto en sí mismo de escucha extendida*, por supuesto, es coger la palabra y sacarla, ¿no?, es decirle al lector —ahora ya aparece es un lector y una audiencia— mire lo que ellos dicen ahí también, es eso. (A. Castillejo, comunicación personal, 14 de octubre de 2020)

La intención no es indicar que “todo es escucha”, pues reconocemos las propiedades de lo escrito y de lo oral. Sin embargo, desde una perspectiva bajtiniana, no hay razón para trazar una línea tajante entre lo oral y lo escrito, por lo cual,

la idea de *extensión* conceptualiza muy bien la presencia de la escucha en las transcripciones investigativas y en la literatura escrita: “la escritura no es sino la transcripción codificada de las voces capaz de transmitir los sentidos de este diálogo ontológico, puesto que según Bajtín ser es comunicarse dialógicamente” (Bubnova, 2006, p. 100). En ese sentido, también constituyen condiciones de audibilidad para recuperar la interacción oral y ofrecer una mediación de su memoria. Para Castillejo, “no es lo mismo una escucha con una cámara de video que una escucha sin eso, una escucha con una grabadora. Es decir, esos son elementos centrales, lo que yo llamo tecnología de registro o tecnologías de inscripción” (comunicación personal, 14 de octubre de 2020).

El problema de la transliteración del otro y la representación de lo escuchado

Bajtín (1985) abordó el problema de la representación al estudiar las obras literarias rusas. Lo mismo ocurrió en nuestro caso, cuando, al analizar los datos recogidos, intentamos transcribirlos en lo que Castillejo llama “la transliteración” del otro:

En las ciencias sociales uno coge y transcribe y en el ejercicio de transcribir también hay muchos componentes de poder, es decir, quién transcribe, dónde pone los puntos, dónde pone esas comas, dónde pone, incluso, inconscientemente, basado en su propia concepción de lo relevante y de lo importante de acuerdo a unas preguntas, en teoría, conceptuales, pues hay un ejercicio tremendo ahí de lo que es la transliteración del otro, ¿no?, la conversión de la palabra en texto, de la oralidad en texto. Ahí hay una mediación también, como diría Barbero, pero eso es otro sentido paralelo. Luego de la transcripción viene la escritura, entonces ahí la palabra es. *¿Cómo se insertan las palabras y las experiencias de otros dentro del texto de uno?, ¿quién tiene la autoría?, ¿qué es un autor?, ¿qué es intertextualidad?* En las ciencias sociales hay una costumbre muy tremenda de secuestrar, digamos, yo hablo mucho de eso, *de la colonización de la palabra, de la colonización incluso de la experiencia, a través de la palabra hablada, que implica[n] las ciencias sociales*. Todo eso, pues, está atravesado por todos los privilegios del mundo, ¿no?, los privilegios míos como investigador, [eh] yo por eso terminé reformulando profundamente mi trabajo, digamos, a través de procesos muchísimo más colaborativos, epistemológicamente hablando, así tuviera que sacrificar la autoría, incluso. (A. Castillejo, comunicación personal, 14 de octubre de 2020, cursivas propias)

Castillejo tiene razón cuando alude a la difícil tarea de la transcripción, que es una primerísima interpretación. Habría que decirse, desde otro punto de vista, ya sin el ánimo de colonizar la palabra, que transcribir es escuchar los tonos, las

entonaciones, las digresiones y el sentido de lo hablado. Con lo anterior, se insiste en que lo analizado no es lo dicho, sino lo escuchado, y esa escucha también debe ser responsable. Por lo mismo, la autoría es heteroglosia —manteniendo la justa distancia—. Pero la crisis de la representación no solo le atañe a la investigación propiamente dicha o al arte y a la estética en general, en la que radica gran parte de su estudio, sino que es inherente a la educación y, por supuesto, a la ética de la escucha, por ser lenguaje.

Ponerlo de manifiesto nos permite reflexionar sobre el lenguaje como objeto pedagógico y como objeto de conocimiento (Cárdenas, 2021). Situar en crisis la representación es hacer lo mismo con la verdad, la realidad, la objetividad y el orden. Esto significa cuestionar la escucha en tanto lo que se *hace* con ella, con lo que del sujeto se ha escuchado para considerar cómo se ha formado y encontrar pistas que permitan configurar didácticas propicias para la formación de sujetos discursivos escuchantes, esto es, encontrar *mediaciones, representaciones* sensibles, éticas, estéticas y políticas. Para una ética de la escucha en el marco del conflicto, algunas de las preguntas serían:

¿Cómo puedo representar eso que estoy escuchando con pudor y dignidad?, ¿sí? Eso está vinculado fundamentalmente con el tema de que yo tengo que reconocer si me pongo en la misma longitud de onda del otro, en que esa narración, en este caso, es un evento que genera dolor y sufrimiento, pues obliga a pensar en la manera como yo puedo dar cuenta de eso y, luego que pienso en eso, pues entonces, me tengo que situar en los debates representacionales más esenciales, [...] ¿por qué yo tendría que representar la experiencia del otro?, ¿por qué yo tendría que ser vigía del sufrimiento del otro?, ¿por qué el otro no me puede hablar por sí mismo y representarlo? Dos, ¿hay alguna representación más adecuada para esa experiencia que estoy escuchando, más pertinente, más relevante, y cualquiera cabe o tiene lugar en esa experiencia? Y tres, ¿de qué manera la representación que construyo es una representación que guarda coherencia con mi marco analítico o, si, por el contrario, es una representación que intenta guardar coherencia con lo que significa ese punto de encuentro entre [se va el sonido] del encuentro intersubjetivo? (J. P. Aranguren, comunicación personal, 21 de octubre de 2020, cursivas propias)

Las preguntas de Aranguren por la ética de la escucha y la representación de lo escuchado y del sujeto a quien se escucha no distan de la propia relación escolar, pedagógica. Estas se extienden a la comprensión del sufrimiento del otro o a la representación del encuentro subjetivo, donde lo contado requiere de una posición crítica, sensible y de conciencia social, es reconocer las funciones del lenguaje y sus potencialidades en el mundo de la vida real: “El lenguaje no solo aparece como medio de comunicación y expresión, determinadas por un objeto

y un propósito dado, sino que el mismo lenguaje aparece como objeto de representación” (Bajtín, 1985, p. 163).

Ese objeto de representación es un problema de la escucha. Al recibir del otro su expresión, su relato, ¿qué hacemos con este y por qué tendríamos que representarlo?, dice Aranguren. En primer término, para intentar una respuesta, representamos lo escuchado para *escucharlo nuevamente*. Para comprenderlo, asirlo y expandirlo; para que los otros también puedan escucharlo. Es apropiarse de la palabra ajena en tanto una nueva muestra de dialogismo. Esa apropiación pasa por la cognición y el vínculo; por la comprensión no solo semántica (León-Suárez, 2006).

En todo caso, la representación, ese *volver a presentar*, implica toda una carga ideológica y política en la que se corre el riesgo de la incoherencia. Cruzemos la pregunta de Aranguren, ¿cómo representar lo escuchado *con pudor y dignidad?*, con la respuesta de Bajtín (1997). Probablemente de la misma manera como a Bajtín le interesa la propia representación arquitectónica del mundo de la vida: poniendo de centro la *emanación de valoraciones, afirmaciones y actos reales: de nuevo, la responsabilidad por el héroe* (Zavala, 1997). La responsabilidad por el otro y por lo otro. Nuestros héroes sí están vivos o lo estuvieron y *devienen en otros representados* al fijarlos en una tesis, en un informe de la CV, en una mediación escolar para comprender el conflicto en una novela de la violencia, en una obra de teatro sobre las madres que perdieron a sus hijos²⁸, en una noticia sobre otro líder social asesinado: ¡la representación!, ¡la crisis de la representación!

La representación no es ni objetiva ni subjetiva, porque al igual que la escucha se debate entre la distancia y el compromiso. Al escuchar, el movimiento es hacia el vínculo; al representar lo escuchado, se le objetiva, conservando las huellas del encuentro y la ideología propia y ajena. El peligro de la representación está en la interpretación, al revictimizar, obviar o malinterpretar, por ejemplo. La potencia de la representación de lo escuchado está en la formación en valores, al “otorgarle significación simbólica”, una que podría también llamarse *pensamiento crítico*. Esta vieja discusión es visible en los griegos, al considerar la función formadora —y catártica— del teatro, por ejemplo. Considerar estas formas representativas tiene aquí que ver con el poder transformador del arte del que no puede prescindirse y debiera incorporarse a todo proceso formativo,

.....
28 *Antígonas, tribunal de mujeres*, por ejemplo, es una obra de teatro basada en las ejecuciones extrajudiciales de jóvenes habitantes de barrios pobres del municipio de Soacha (Cundinamarca), para hacerlos pasar por guerrilleros muertos en combate con el Ejército. <http://museodememoria.gov.co/arte-y-cultura/antigonas-tribunal-de-mujeres/>

porque activa la *imaginación moral*²⁹: “algunas realidades necesitan ser convertidas en ficción antes de que se puedan aprehender” (Ortega, 2008, p. 61).

En contraposición a esta idea, está la observación de un artista escénico reconocido en Colombia, antiguo director de la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte del Distrito, Nicolás Montero, quien no encuentra en la representación teatral una vía para la movilización social en Colombia, porque, en su criterio, no hay una *escucha poética, estética*. Este punto lo recuerda muy bien Aranguren en la entrevista y lo trae a colación en la reflexión sobre la crisis de la representación:

Pues ahí hay un punto crítico, ahí yo vuelvo a un enunciado. Cuando invitamos a Nicolás Montero a un evento del Simposio de la Ética de la Escucha —creo que tú estabas allí—, Nicolás Montero decía, “mire, el problema es que cuando yo hice *Fenster, el lugar de memoria*³⁰, la obra de teatro, cuando la hago, yo lo que siento es que el que me transformé fui yo, y de repente los actores del teatro, *el público ni siquiera... el público ni siquiera entendió muy bien, porque quien realmente pasa por el cuerpo, pasa por la experiencia personal ese acto de escucha, pues fuimos nosotros los actores y el director, pero no el público, y ahí no hay un ejercicio de resonancia social*”. Entonces, yo sí creo que, a la Comisión en particular, pero en general, al país, le hace falta una mayor reflexión sobre cómo resonar socialmente con la guerra, ¿no?, *y la resonancia social tiene que ver con el ámbito de circulación pública de los testimonios, de cómo está...*, y eso puede llevar a la saturación en algún momento, pero todo depende, ¿no? (J. P. Aranguren, comunicación personal, 21 de octubre de 2020, cursivas propias)

Para Aranguren, quien ya se enfrentó a este problema de la representación en sus trabajos al abordar la ética de la escucha, hay un pesimismo marcado sobre el alcance del arte y su efectividad de resonancia social. En parte, ese pesimismo es generalizado en algunos sectores porque consideran que el público *no resuena* o siempre es el mismo, uno que ya conoce los avatares de la guerra. Para quienes hemos experimentado como espectadores la catarsis o el efecto sensible de una obra —literaria o artística—, la cuestión en disputa, el centro del asunto, vuelve a ser el mismo: la *formación*.

29 “Capacidad de imaginar algo enraizado en los retos del mundo real, pero a la vez capaz de dar a luz aquello que todavía no existe” (Lederach, 2007, p. 24).

30 *El deber de Fenster*, obra dirigida por Nicolás Montero sobre las masacres ocurridas en el municipio de Trujillo (Valle del Cauca, Colombia), entre 1989 y 1992. <https://museodememoria.gov.co/arte-y-cultura/el-deber-de-fenster/#:~:text=El%20deber%20de%20Fenster%20e,ocurridas%20entre%201989%20y%201992>

Así que la pregunta por la crisis de la representación es un interrogante por las mediaciones y por la formación: la escucha ética, política y estética no es estrictamente connatural al ser humano, la facultad sensible y del lenguaje también se desarrollan en la formación. Sospecho, como investigadora, que lo que he llamado “pesimismo” o falta de esperanza en los esfuerzos por la *resonancia social* frente a la guerra interna en Colombia radica en el afán de inmediatez. No obstante, en las cuestiones del lenguaje, de la escucha y de su formación, el tiempo primordial es la duración, la demora, y el instante se ha configurado en esos intersticios de la dilación que no podemos reconocer a simple vista: “Para Bajtín las cosas (las palabras) reciben su significado después; la palabra, ese signo compartido, no finaliza, pues no hay nada muerto de una manera absoluta: ‘cada sentido tendrá su fiesta de resurrección’” (Zavala, 1997, p. 219).

Probablemente, los espectadores de *El deber de Fenster* resuenen tiempo después o tal vez no. De cualquier forma, esperamos con ansias esa “fiesta de resurrección” en la que pueda salvarse la escucha y la comprensión de las palabras se complete, resurja en la multiplicidad de las representaciones. Para que ese día llegue, hay que formarse y formar primero desde la palabra ajena, es decir, en, desde y por la escucha ética y política responsable, a sabiendas de que es un proceso lento, pero cuyos frutos vale la pena cosechar.

La activación de la escucha ética se da después de la obra, cuando aquella rompe los límites de la “cuarta pared” e invita, como lo señala Sotelo (2019), a ser copartícipe, cocreadora. En ese sentido, las escuchas son propiciadoras de varios procesos que se hacen con lo representado: una escucha para crear obra que parte de la memoria del conflicto; el escuchar a los sobrevivientes para llevar su relato a la escena; una escucha que pasa y transforma el cuerpo de los intérpretes y directores al encarnar al representado, como lo señaló Montero, y una escucha, ya no de un espectador cuya separación del escenario le confiere la idea de un “como si” de la ficción, sino aquel que se halla frente al dolor de los demás en viva voz o se reconoce entre ellos como sufriente (Sotelo, 2019). ¿Acaso no es evidente el llamado formativo de este tipo de arte escénico? ¿Podría eludirse el poder de la *escucha poética*?

El arte escénico basado en el conflicto armado colombiano es un *dispositivo* activador de memorias y de subjetividades, propiciador de escucha y, como dice Sotelo (2019), facilitador de un “proceso de posicionamiento”. La *toma de posición* o *posicionamiento* —como lo denomina el artista investigador—, el hacer consciente lo escuchado en la obra al conversarlo posteriormente, es, para esta investigación, *una configuración didáctica de la escucha*.

La escucha como proceso social

Dice Aguilar (2004) que la escucha espanta. Ha espantado por años a los actores al margen de la ley —entre ellos, a veces, el propio Estado—, quienes, con el ruido de la guerra y, ahora, con el ruido mediático de desinformación, han distorsionado nuestra atención, la escucha de los colombianos sufrientes. Si la escucha social es tan poderosa que devuelve la conciencia social y la propia, es claro que no les conviene a esos sectores su desarrollo ni mucho menos que la escuela la acoja con un propósito formativo comunitario. Damos relevancia a lo social para llegar a lo individual, al sujeto: “La concepción filosófica y poética de Bajtín conduce a la convicción de que solo a través de lo social (la sociedad, la colectividad) puede llegar a realizarse la misión ideal de la autoconciencia ética del ser humano” (Zavala, 1997, p. 219).

En estricto sentido dialógico, la autoconciencia ética del ser humano no es posible sin la alteridad. Para Castillejo tampoco hay una separación tajante entre lo ético y lo político; es decir, entre lo individual y lo colectivo. Como en Bajtín, la perspectiva individual está en interdependencia de la social y las tensiones que allí se tejen:

La escucha en realidad es un proceso social en donde éticas y políticas están entretrejidas. Yo no veo la ética y la política como dos universos aparte. Yo creo que toda decisión metodológica es en sí misma una decisión ética en la medida que tiene que ver con nuestro vínculo con el otro y nuestro deseo de producir el menor daño posible, ¿no?, una serie de prácticas, más bien. Y es política porque toda decisión metodológica y ética, pues, tiene que ver con relaciones de poder, porque yo sí, de manera muy concreta, siento que el proceso de investigación en general, en ciencias sociales, al menos, en lo que tiene que ver con las guerras y las violencias [eh], las prácticas de investigación son prácticas de poder, ¿sí?, es decir, están entretrejidas con lazos de poder muy complejos y en diferentes escalas, con diferentes, incluso, definiciones también. (A. Castillejo, comunicación personal, 14 de octubre de 2020, cursivas propias)

Si bien el antropólogo se refiere a la metodología de investigación en las ciencias sociales y lo que atañe a procesos de diálogo social, ello puede y *debe* hacerse extensivo al diálogo escolar, en su sentido amplio, porque corresponde a la formación de la ciudadanía y a la potencialidad de la realización democrática. Éticas y políticas se entretrejen, aunque a veces algunas monten los hilos sobre otras y, entonces, las relaciones sean autoritarias e impositivas; de tensiones y resistencias. De hecho, lo que se espera es más el conflicto que el acuerdo, pero en ambos aparece la riqueza de lo dialógico y diverso, siempre que no se someta al otro o se le imponga una única manera de ver el mundo.

Aguilar (2004) le da otro nombre al *diálogo* y a la *escucha* social: introduce el concepto de *diálogo de escucha* como sinónimo de *democracia deliberativa*, pues “nosotros proponemos una democracia en la cual se practique lo que es condición necesaria para la deliberación: la escucha” (p. 35). Así, los tiempos de la escucha deliberativa o democrática deberían modificar los tiempos de la política y de sus instituciones. Concluimos aquí que el tiempo de escucha es “el tiempo demorado; demorado, no en el sentido cronológico de atrasado, sino en el sentido latino de permanecer” (Aguilar, 2004, p. 33). Finalmente, esa permanencia en el tiempo solo puede ser sostenida por la formación, la educación.

La escucha social que proponemos es —tanto por su extensión participativa como por su diversidad, relaciones de poder, heteroglosia e inclusión— una escucha política democrática, dirigida a los ciudadanos. Esto implica no considerarnos meros espectadores de la escena nacional frente a los acuerdos con las guerrillas y el posacuerdo con las FARC-EP, sino participar en estos acontecimientos que requieren de la valoración general activa. La escucha deliberativa constituye un deber y un derecho (Aguilar, 2004).

Las tensiones sobre el deber y el derecho a la escucha son remarcadas, tejidos a punto de romperse. Significa que como ciudadanos colombianos tenemos el derecho a ser escuchados, aun cuando fuimos perpretadores y, en el marco del Acuerdo, regresamos a la legalidad a solicitar el perdón. Es nuestro deber escuchar, así nuestra postura política y ética se oponga a las negociaciones con grupos guerrilleros y paramilitares. ¿Puede una escucha soportar tales tensiones? ¿Hasta qué punto nuestra formación democrática actual deviene de una escucha deliberativa? Si la escucha aparece poco en los espacios escolares, es aun más escasa en el panorama social colombiano, con excepción de los últimos años. Su emergencia, progresiva y un tanto tímida —o más bien, temida—, se ha dado gracias a unos *dispositivos institucionales*, públicos y privados, y otros representacionales del arte y de la literatura, que la mantienen viva.

Los “Espacios de escucha” (CV, 2020, 3 de marzo) en los que se dispone de condiciones de audibilidad y enunciabilidad para sobrevivientes, reinsertados, familiares y la comunidad en general o los diálogos sociales en eventos de la misma Comisión, en asocio con otras instituciones, como el Mercado clandestino del conocimiento y no-conocimiento útil (CV, 2020, 14 de julio), cuyo nombre ya sugiere lo subrepticio que a veces constituye el acto de escucha que “espanta”, son algunos de los ejemplos de *dispositivos de escucha*. En el primero, la CV garantiza, a través de su institucionalidad y del *poder simbólico* que le confiere un mandato estatal y de vigilancia internacional, la posibilidad de circulación por los espacios públicos presenciales y digitales de las redes sociales como Facebook, YouTube o Instagram de todas las voces alrededor del conflicto

armado depuesto. También, el espacio mismo, dentro de lo institucionalizado, del intercambio dialógico:

Es muy importante y ayuda un montón a dar las aperturas a los espacios, como de, no sé, compartir en círculo, el arranque, un momento de reflexión. Hay gente a la que le gusta hacer una oración, bueno, también de poner ese círculo de escucha como algo sagrado, como algo distinto, importante, más allá de que sea con una entidad del Estado, de que sea para estos objetivos concretos que hay que limitar al comienzo porque sí hay un cuidado, un repositorio cuidadoso que voy a exponer ahí. Y lo mismo el cierre, un cierre en donde nos aseguramos que, mal que bien, todos estamos en condiciones de volver para la casa, que nadie, independiente de que se haya llorado o no, pues, que la gente quedó en un nivel, pues, tranquilo, que no es gente que se le queda nada atorado por decir, como, bueno..., esas herramientas simbólicas que permiten, también, tanto en la apertura como en el cierre, pues, sentir que fue tranquilo y que fue respetuoso para todos. (N. Sánchez, comunicación personal, 16 de octubre de 2020)

Para Nayibe Sánchez, el lugar de lo simbólico está en la construcción de lo ritual, incluso de la sacralización o elevación del encuentro a un cronotopo de la solemnidad, una que no es acartonada, sino que es construida con todos, en la que los sistemas de creencias y éticas particulares puedan confluír y devenir libremente. También, un *dispositivo* —dado por la duración misma del diálogo—, cuya puerta de apertura y de cierre permite la entrada y la salida de los relatos en forma de *recipiente contenedor*, íntimo y “con tapa”, para que pueda ser cargado sin peligro de derramarse o de perder el control sobre lo dicho, sobre lo escuchado. Un dispositivo respetuoso del dolor y la privacidad ajena.

En el segundo, el estatus de *dispositivo* se lo confiere lo simbólico-representacional, la experiencia estética resultante de un espacio como el teatro, cuya platea está repleta de pequeñas mesas y sillas, como en un restaurante en el que solo es posible sentarse frente a frente con el interlocutor y cientos de parejas —expertas, diversas, nativas, populares, niños, viejos— conversan, mientras que otros, los espectadores, pueden “espíar”: “No se trataba solamente de hablar, sino también de escuchar conversaciones ajenas e, incluso, de leerlas” (CV, 2020, 14 de julio) en ese Mercado clandestino del conocimiento y no-conocimiento útil.

Los dos *tipos de dispositivos de escucha* nos ofrecen sendas claves para el diálogo social. El primero, más formalizado en los protocolos y cuidados sensibles que requieren los relatos de guerra; el segundo, mucho más producido semióticamente para proporcionar una experiencia estética pública y colectiva, una especie de puesta en escena de construcción colectiva. Ambos, profundamente

éticos y políticos, simbólicos. En ese mismo sentido, la escuela en sí podría llegar a considerarse *dispositivo de escucha*, en tanto *disponga* de las condiciones no solo para escuchar, sino para formarse *en y desde* este acto ético (Aguilar, 2004).

Por “virtudes deliberativas”, Aguilar (2004) señala sensibilidad ante las diferencias y la disposición del encuentro con lo distinto, incluso el desarrollo de hábitos de atención. Podríamos considerar que esas virtudes se despliegan en algunas de las ya aquí presentadas: el vínculo, la relación pendular de compromiso y distanciamiento; la herida, el dolor frente al dolor de los demás; el análisis frente a lo escuchado y sus formas de representación; el reconocimiento de las condiciones de audibilidad y las geopolíticas y tensiones de poder —por nombrar lo expuesto—, es decir, una *escucha en tanto virtud*. Como se observa, toda esa glosa le atañe a una pedagogía y una didáctica de la escucha, que no debería aplazarse más.

Muestra de lo anterior es la constante pregunta por lo didáctico —aunque no se lo nombre de esta manera— que surge en el campo de la escucha social. En la charla virtual *Transformative Memory and Listening* de la Universidad de Concordia, Sotelo (2021) planteaba la necesidad de un “entrenamiento” para escuchar en términos de memoria y procesos restaurativos. Sus preguntas sobre los tipos de mecanismos que se deben crear y las formas de diseñarlos para el encuentro con el otro, las maneras de construir un espacio seguro para el diálogo y el reconocimiento de responsabilidades y los modos de escucha adecuados para una escucha restaurativa fueron, entre otras cuestiones, lo conversado por las ponentes, una de ellas, Alejandra Gaviria, hija del militante del Partido Comunista asesinado en 1987, Francisco Gaviria. La abogada refirió, con respecto a este tema, que:

[...] ese silencio se ve reflejado en la escuela, no se hacen reflexiones sobre ese tema o, por ejemplo, son temas poco trabajados en la academia o son temas que son conversaciones difíciles en la cotidianidad, en donde no estamos seguros de cómo hacer, cómo escuchar, cómo reflexionar. Creo que esos son los conceptos que más nos invitan a pensar sobre memoria y transformar. (A. Gaviria, conversatorio *Transformative Memory and Listening*, 10 de marzo de 2021)

Para terminar este apartado, es necesario hacer referencia directa al título: “La escucha como proceso social”. Hacer explícitos los procesos inherentes a este acto permite comprender su complejidad y tener en cuenta los elementos que intervienen en ella para que pueda llevarse a cabo, con cierta invariabilidad, en términos de principios o “virtudes deliberativas”. Estos principios y condiciones

de audibilidad, que los expertos han descrito en el umbral de la ética de la escucha, son el resultado de una amplia trayectoria profesional y académica que les ha permitido reflexionar e ir consolidando como conocimiento útil para el campo de la escucha en general, en otras palabras, una formación en la que ni ellos ni yo volvemos a ser los mismos.

Capítulo 4

Salvar la escucha: didáctica de lo bello

¿Cómo se comprenden la *didáctica* y la *configuración didáctica* en tanto categorías constituyentes de este problema de investigación? ¿Qué *configuraciones didácticas son necesarias para la formación de sujetos discursivos escuchantes*? ¿Qué es *formar-se en y desde la escucha*? ¿Qué exigencias metodológicas reclama el establecimiento de configuraciones didácticas para el desarrollo de las semiodiscursividades de la escucha? Estos son algunos interrogantes formulados en el preguntario citado en el primer capítulo, “¿Por qué salvar la escucha?”.

Las formulaciones resaltadas se consolidaron en las preguntas de investigación centrales. Ellas poseen en su enunciación conjeturas implícitas: primero, se cree que es posible la formación de sujetos discursivos escuchantes; segundo, se supone que la formación de la escucha en los sujetos puede llevarse a cabo a través de la didáctica y, en específico, mediante las configuraciones didácticas de la escucha. Al tiempo, la pregunta complementaria reclama una respuesta al qué de la formación en y desde la escucha, es decir, una consolidación de su episteme.

A lo largo de la tesis presente en el previo trabajo doctoral que motiva este libro (León-Suárez, 2021), se dieron posibles respuestas que aquí se consignan en el capítulo 2, “La escucha en los bordes”. Sin embargo, nuestra propuesta investigativa no se limitó a la comprensión de las situaciones semiodiscursivas expuestas, sino que elaboró una promesa concreta de didáctica de la escucha apuntando a la transformación social y escolar de nuestro contexto colombiano:

El aparataje conceptual y metodológico de una *didáctica virtuosa* habrá de erigirse sobre la mirada consciente y acontecimental de la realidad social donde se naturaliza el hecho de que los sistemas educativos y los organismos internacionales que deciden la educación ponen en práctica modelos educativos y didácticos cuya base común no ha de condecir las pretensiones del régimen global, que en aras de dar vía libre al capital financiero global termina

normalizando la exclusión, la homogeneización, la inequidad y el desamparo. (Arboleda, 2021, p. 46, cursivas propias)

Apostar por la didáctica es, además, asumir un candente debate académico en torno a ella como campo legítimo de estudio (Calderón, 2018), pues en muchas ocasiones ha sido desdeñada, reducida a lo prescriptivo y hasta satanizada. Así que afirmar que la escucha es “formable” o, más aún, “enseñable” es una empresa tan compleja como retardadora, pese o gracias a las resistencias que todo esto pueda suscitar. Aquí se configura un doble rescate: el de la *escucha en tanto virtud*, acción significativa dialógica, y el de la defensa de su didáctica, en tanto posibilidad transformadora concreta para el mundo de la vida, especialmente en la crisis humanitaria y ambiental en la que nos inscribimos. El campo de la didáctica, que “es reconocido y demarcado por los didactas, pero es un campo difícilmente reconocido por otras disciplinas” (Camilloni, 1997, p. 22), necesita vigorizarse como episteme surgida de la práctica pedagógica.

Así que es imprescindible pensar la didáctica en términos de construcción investigativa, a la manera de Litwin (1997), o considerarla como una ciencia social (Camilloni, 2017) que pretende generar transformaciones y, por ello, realiza diseños e intervenciones concretas. Para estas autoras argentinas, que retoman el legado pedagógico francés, el campo de la didáctica no está suficientemente demarcado. En un principio, es una teoría o filosofía de la enseñanza que se centra en el estudio del currículo y la enseñanza como objeto diferenciado del aprendizaje.

Si bien la antropología, la sociología y la psicología han compartido el mismo objeto de estudio, centradas en la “enseñanza”, estas disciplinas la han abordado fuera de la escuela, por lo que las críticas a las investigaciones sobre el currículo y las relaciones maestro-estudiante-conocimiento desde lo foráneo han consolidado la necesidad de una propia disciplina que se aproxime a las problemáticas pedagógicas desde adentro y le otorgue al profesor el carácter de investigador:

La didáctica se está constituyendo como una disciplina, con un objeto que se puede definir de maneras distintas porque es polisémico, pero que constituye un objeto sólido de conocimiento y acción. Nuestra disciplina es una teoría de la enseñanza, heredera y deudora de muchas otras disciplinas. (Camilloni, 1997, p. 27)

Por deudora, algunas veces la didáctica no consigue el estatus para ser considerada “una fuente productora de conocimientos” (Camilloni, 1997, p. 27) legítima. Sin embargo, esta aparente debilidad se convierte en una fuente de

riqueza interdisciplinar de la que ella se sirve para comprender las situaciones pedagógicas. De la misma forma, la didáctica establece una diferenciación muy importante frente a otras disciplinas, porque, de acuerdo con Camilloni (1997), se propone como objetivo la intervención pedagógica; por lo que es imprescindible su estudio y la reivindicación de su trascendencia en la pedagogía. Ello también supone la renovación del estatus del pedagogo como didacta, investigador e intelectual.

Postulamos la didáctica general y la didáctica de la escucha, en particular, como campos de investigación interdisciplinarios para la comprensión e intervención de las prácticas pedagógicas concretas dentro y fuera de la escuela, ya que son formas de resistencia y de transformación social. No discutiremos la diferenciación entre una didáctica específica y otra general, aunque sí es importante afirmar que, al desarrollar esta apuesta por una didáctica de la escucha, estamos seguros de aportar a la didáctica general, tal como ha sucedido desde las especificidades del conocimiento. La escucha, al ser lenguaje y virtud³¹, ha de constituirse en el qué de nuestro objeto didáctico y es, a su vez, un componente imprescindible de lo comunicativo, ético, estético, político y deliberativo de la didáctica de otras disciplinas.

En ese orden de ideas, ¿qué tipo de didáctica requiere la escucha si esta es considerada una virtud? ¿Acaso las virtudes se enseñan? Los antecedentes de la didáctica la consolidan como normativa, pues es su carácter intrínseco, pero se apuesta por lo no prescriptivo; es decir, una didáctica de principios o invariantes (Calderón, 2014), de disposiciones y proporcionalidades como producto de esta investigación.

La didáctica de la escucha es contextualmente situada o, mejor, cronotópica, pues es dialógica (Bajtín, 1985; Buber, 2006). Atiende a la formación y a las pedagogías de corte crítico (Freire, 1997; Giroux, 2003) y está enmarcada en la hermenéutica analógica (Beuchot, 2010). Para Beuchot (2010), no es posible enseñar la virtud —o no— de la manera como lo hacemos con las disciplinas. Es necesaria la analógica en tanto proporción y, agregamos, disposición hermenéutica, en la que el profesor es garante por ser modelo y ejemplo de aquello en lo que forma.

De tal manera que, en el vasto campo de las investigaciones didácticas, la didáctica de la escucha está en las relaciones dialógicas; la interacción necesaria que incide en lo formativo, en la existencia, en el encuentro con los otros, con

31 Sobre el concepto de escucha como virtud puede leerse el artículo resultado de investigación: “Didáctica de la escucha: disposición y proporcionalidad” (León-Suárez, 2022). Este tema amerita una amplia discusión, que ya se hizo en la tesis doctoral (León-Suárez, 2021).

lo otro. Esta no es una didáctica que se defina como técnica en el sentido instrumentalista ni para el mero desarrollo de destrezas, habilidades o competencias, como impactos superficiales de su enseñanza, o al servicio de una política neoliberal de rendimiento, que de acuerdo con Arboleda (2021) la deshumaniza y la pone a favor del falso progreso, el mantenimiento del *statu quo* y la eternización de guerra, la devastación del medioambiente y el desprecio por la diferencia, por la vida.

Nuestra didáctica se aleja de los imaginarios que dan cuenta de manuales, listas o recetarios de intervención y de los discursos efectivistas. Acude, en cambio, a la *poiesis* (creación), la *techné* (arte), la *areté* (virtud), la *praxis* (práctica), la *phrónesis* (prudencia) y la *synesis* (encuentro) griegas para resignificarla en el contexto latinoamericano del siglo XXI. Esto, a través de una conversación abierta entre nuestros propios pensadores y didactas y aquellos del mundo que nos han servido de interlocutores valiosos, para el descubrimiento y las apuestas que la consideran un aporte significativo a la educación colombiana.

Formación, pedagogía y didáctica de la escucha

Ya nos referimos a la formación desde las propuestas gadamerianas y levinianas, un periplo transformador del ser que se da a lo largo de la existencia y, en la cultura, con los otros. La educación habría, entonces, encontrado en la formación su propósito, y aunque esta fue institucionalizada en la escuela, sabemos que fuera de ella es posible también.

Cuando Trujillo (2021) intenta establecer una relación entre la formación y la didáctica, se concentra en el debate de la didáctica como objeto técnico, ya que la cobertura y tecnificación de la enseñanza ha ampliado la brecha entre la formación para la vida y la genuinidad del deseo de saber y la inscripción en un sistema de engranajes educativos en el que la didáctica es un esquema técnico al servicio del conocimiento, pero no del saber.

No obstante, deja una salida en la que hemos coincidido: la relación entre la formación y la didáctica ha de ser de enriquecimiento siempre que “la posibilidad del saber tenga más relevancia que el contenido, pero que sea posible solo a condición del saber en la escuela”. Ello es evidente en la entrevista a Alejandro Castillejo, cuando habla de la posibilidad de *formar-se* en la escucha, situada entre el saber y el conocimiento:

La palabra *formación* me llama mucho la atención, yo siempre he pensado que para mí la formación es un balance, una pendulación, más bien, entre el mundo de lo inteligible, [por un lado], es decir, la manera como nosotros hacemos significado —que por cierto está muy engranado con nuestras disciplinas académicas—, ¿no?, yo, por ejemplo, soy antropólogo y para mí lo

inteligible está relacionado con la cultura y para el psicoanalista está relacionado con el inconsciente, para él esos son “sus aparatos” para ser inteligible, para ponerle nombres a las cosas, y, por el otro lado, lo sensible. Es decir, yo creo que todo conocimiento —pues eso ya es una trivialidad decirlo—, pero a mí me gusta llevar eso como a un extremo, incluso, más radical, [...] es situado, el asunto es que ese situado es también corporal, eso dirían las feministas, ¿no?, pero llevado al extremo, es decir, suena muy tonto lo que te voy a decir y no lo vayas a tomar a mal, pero, pues, mis ojos están en la cabeza, yo no soy una iguana, si fuera una iguana vería 270° y estaría viendo desde el piso. Lo mismo con la escucha, ¿no?, la escucha también depende de corporalidades, digo yo, de mi capacidad, digamos, auditiva, el hecho de ser uno un *homo sapiens*, etcétera, del hecho de ser un hombre, en el sentido, pues, masculinizante de la palabra, que habita sus propios privilegios de género, en fin, toda una serie de cosas, ¿no? Yo creo que el ejercicio formativo tiene que ver con eso, con la consciencia de todo esto, de formarse una reflexión personal, si se quiere, que junta y pendula entre el mundo de lo sensible, de cómo miramos y oímos, y el mundo de lo inteligible, en una tensión fascinante, que eso efectivamente tiene que ver con la visión del conocimiento con los pies en la tierra, sintiendo, táctilmente, incluso hablando. Yo creo que desde ahí se produce un conocimiento, pero no es un conocimiento en el sentido positivista tradicional, sino que es un ejercicio formativo de un sujeto que es “capaz de”, que tiene su atención en todo esto y que produce, incluso, digo yo, conceptos, ya por fuera del engranaje propiamente. (A. Castillejo, comunicación personal, 14 de octubre de 2020)

Senti-pensante, es decir, entre lo sensible y lo inteligible. La formación propiamente de la escucha es corporal, o sea, individual, intransferible; aunque dialógica, cultural y razonada. Fuera o dentro de lo institucional, como en el ejemplo de las profesiones que Castillejo nos pone, incide en la construcción del sentido que le damos a la escucha, al cómo y para qué oímos, y al propio devenir, a la experiencia. La relación entre conocimiento y saber ofrece las posibilidades de una formación “por fuera del engranaje” institucional y más concentrada en el mundo de la vida, en el ejercicio del propio quehacer, resultando en una “capacidad de”. Las tensiones formativas marcan el cuerpo, los lugares de enunciación y de audibilidad en tanto que estos, inscritos en la cultura, modelan regímenes de la escucha, de la mirada y de la percepción y la construcción de sentido en general.

Por antonomasia, la didáctica le apunta a la enseñanza de una disciplina; la formación, en cambio, va más allá del puro conocimiento y se enriquece con los saberes contruidos en la experiencia. La formación es por y con los otros, en una arquitectónica dialógica. Por consiguiente, nuestra didáctica de la escucha quiere ser una “didáctica en el saber, no en el conocimiento”, que “supone un lazo

social, la mediación de la condición humana” (Trujillo, 2021, p. 99). Al respecto, Alejandro Castillejo afirma:

La única instancia donde uno puede producir un conocimiento sobre algo es, uno, considerando su propio cuerpo y, dos, habitando un abismo, [...] uno desde el centro hegemónico no produce nada, sino que repite cosas, el verdadero conocimiento para mí realmente nace desde un proceso muy profundo de desfamiliarización de sí mismo y eso es una frontera difícil de habitar también; aunque uno lo pueda decir oralmente y textualmente, ¿no?, pero ya habitar esa frontera es otra cosa. Entonces, eso para mí es formación y, en ese sentido, así entiendo la palabra, formar, moldear, y el moldeo es un acto artesanal con las manos y, uno va, pues, uno moldea con las manos, uno forma, forma sensorialmente, manualmente y artesanalmente, pero formulas también mundos posibles cuando estás formando y modulando y moldeando cosas como una arcilla, como una serie de cosas, ¿no? Yo creo que ahí hay una relación muy bonita entre todo eso... (A. Castillejo, comunicación personal, 14 de octubre de 2020)

Hemos intentado habitar el abismo de una “escucha en los bordes” para lograr formarnos en ella, he ahí una pista: poner en el borde para “calibrar” la escucha prudente, en un medirse que no sea excesivo ni defectuoso. Ese habitar, ese desfamiliarizarse de uno mismo, que bien podría ser el principio reflexivo del distanciamiento y la objetivación, nos permite descubrir una marca, una huella, la huella del otro (Levinas, 2001) en nosotros mismos. Esa alusión de Castillejo a lo artesanal es lo que podría suponer una didáctica del saber: la presencialidad, el contacto, el toque y el encuentro con el otro, pues “uno forma sensorialmente”.

También, para Buber (2006) la formación es una marca, una impresión en el carácter que el formador o educando forja en el otro; es el acto de educar un propósito para la renovación social: “La auténtica educación del carácter es la auténtica educación en pro de la comunidad” (Buber, 2006, p. 225). Si de lo que se trata es de la formación de una virtud dianoética, como la escucha, del lenguaje y la comunicación en tanto respuesta y alteridad, entonces esa “formación del carácter” viene a ser eso: “educación de los sentimientos, ponerlos bajo la égida de la razón; no de manera rígida, sino de manera suave y dúctil. Y es necesario para la vida social. Ya que el carácter se prueba en la convivencia” (Beuchot, 2010, p. 48). No porque la escucha sea un sentimiento, sino porque para que ella se dé es necesaria la educación de las emociones o porque para que haya una educación de las emociones, la comunicación y el lenguaje, es necesaria la formación en la escucha. De tal manera que es el profesor o el sabedor quien suscita el deseo de saber, con su didáctica particular y desde su posición no horizontal con el educando, que —por la excedencia de visión y

de escucha— crea posibilidades, deja ser y aparecer lo que se oculta entre la arcilla.

Una didáctica del deseo de saber; aunque no —principalmente— del conocimiento de sí, sino, en la dirección contraria, más bien, de la comprensión del otro y de mi responsabilidad con el otro, a la manera de Levinas (2001); una didáctica formativa, dialógica, de posibilidades. Es ese deseo de saber escuchar y ser escuchado, que se concreta en lo que Trujillo (2021) llama “esquema técnico” y que aquí le hemos dado el sentido de “configuración didáctica”, en el marco de una didáctica de la disposición y de la proporcionalidad que produce, necesariamente, movimiento, como se verá más adelante.

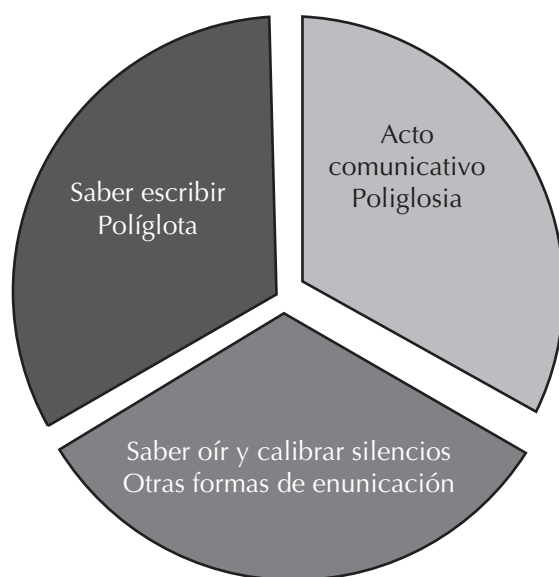
En cuanto a la anticipación y al diseño, que constituye parte de la esencia de la didáctica, no debemos olvidar que la adaptación y la improvisación en las contingencias le son inherentes, cuestiones muchas veces obviadas o subvaloradas. Tal es el ejemplo de “la escucha en los bordes”, cuyas imprevisiones del Paro Nacional y, aun, del covid-19 nos obligan a transformar los esquemas iniciales sin afectar los propósitos formativos. En definitiva, una didáctica de la escucha no puede ser rígida ni lineal.

Volvamos a Castillejo. Él no se refiere a una formación intencionada desde la escolaridad, sino a ese “educar es educarse”, más gadameriano; sus reflexiones nos permiten disertar sobre las particularidades de una didáctica centrada en la formación. En este enunciado, Castillejo nos devuelve a uno de los principios dialógicos en el que hemos insistido en este documento, el de la poliglosia (Zavala, 1997) y la heteroglosia (Bubnova, 2006), las manifestaciones de la cultura, la pluralidad de voces y escrituras y la necesidad de audición, de comprensión, de *polifonía*. Teniendo en cuenta este principio bajtiniano, que implica una carga ideológica sin la cual no se llega a escuchar, Castillejo, muy en consonancia con nuestros teóricos, define la apertura por el camino del logos, en su amplia acepción, y, al igual que Gadamer (2004), “afirma” a las muchas lenguas (poéticas y prosaicas) para la “calibración de la escucha”. Así se ilustra en la figura 1.

“Saber hablar”, “saber comunicarnos en varias lenguas”, supone uno de los tres momentos formativos de la escucha: la apertura cultural necesaria para asumir un acto comunicativo desde la poesía, la literatura, las ciencias o las otras lenguas naturales a partir del propio lugar de enunciación. Nos remitimos entonces a la idea humanista de Gadamer (2004) y de ese políglota o intelectual que es enriquecido desde varios ámbitos del conocimiento. Sin embargo, el saber no se nutre solo de conocer, sino de experiencia. Así, Castillejo remarca la idea de que “eso solamente lo dan los años” cuando de oír las complejidades se trata, los silencios, en tanto enunciados, que se escapan de las literalidades. Deducimos que la formación en la escucha es de larga duración, como la de la lectura y la escritura.

Entonces, en un acto comunicativo abierto, heterógloto, los momentos restantes de este proceso de formación —no lineal— son su *continuum*, porque no hay una oposición entre saber hablar y saber escuchar o entre saber escuchar y saber leer y escribir. Es que la referencia al lector no literal de la diversidad textual es la misma del oidor que comprende los silencios y del políglota que sabe fijarlos en la escritura. En definitiva, el acto de escucha atraviesa los otros actos formativos por excelencia y, así como Walter Ong (1982) aseveró que la escritura reestructura la conciencia, podemos concluir que la escucha reestructura la escritura y la actualiza, superando la dicotomía occidental de oposición entre oralidad y escritura. El ejemplo con los niños sordos, cuya escucha es corporal, nos arroja otra feliz convergencia en la propuesta de este estudio doctoral, pues ya hemos entrado en ese lenguaje para responder, en parte, a las preguntas de Castillejo y afirmar con él que la escucha es un acto multidimensional.

Figura 1. Momentos formativos del acto de escucha



Fuente: elaboración propia con base en la entrevista a A. Castillejo (14 de octubre de 2020).

Igualmente, el comisionado de la CV nos recuerda el carácter itinerante de la formación, su nomadismo, ya que el periplo no vuelve al punto de origen, bien porque no es el mismo desde donde se parte para formarse, porque el lugar de nuestra partida tampoco será el mismo a nuestro regreso, o porque, en definitiva, somos tan peregrinos en el curso de la formación que arribamos a otras tierras para habitar la heteroglosia: “la desterritorialización se da en cuanto se fuerza

la lengua mayor para expresar lo inexpressable en su cosmovisión, esta se vuelve *otra*, extranjera respecto de sí misma, para expresar lo dicho rebasado por el decir” (Rabinovich, 2001, p. 19).

En resumen, podemos afirmar que una didáctica de la escucha formativa es humanizadora tanto de las prácticas pedagógicas como de la educación para la vida, por cuanto “le cabe saldar el pasivo que generalmente presenta este campo plural del conocimiento frente a la *función de educar* para saber ser mejor persona” (Arboleda, 2021, p. 33). Parte de “saber ser mejor persona” es saber escuchar con prudencia. Esa es la “calibración”³² a la que Castillejo se refiere.

La formación de la escucha es una formación para el diálogo social

Manifestamos cómo esta investigación pretende ser una contribución a la educación en Colombia, un grano de arena para la fundamentación, no solo teórica, sino práctica, de un hacer concreto en la consolidación del diálogo social para la paz. Ni los dirigentes ni algunos de los ciudadanos colombianos parecemos haber sido formados lo suficiente en humanidades, en virtudes como el respeto o la compasión o, mucho menos, en la escucha para el diálogo social, como se ha evidenciado. Esa deshumanización, que se traduce en autoritarismo e imposición, es la consecuencia no solo de una reproducción social de la violencia estructural para el mantenimiento del estado de cosas y del poder en beneficio de unos cuantos, sino que se consolida en una estructura rígida que bien podría desmontarse desde abajo, con el compromiso que se insta en la educación como crítica, resistencia y transformación social:

[...] si la educación pasa por el lenguaje, no puede disimular el problema de los valores que atraviesan tanto el conocimiento como la acción humana, sobre todo en lo que tiene que ver con el discurso y las prácticas pedagógicas que alimentan el proceso formativo; tanto el discurso como las prácticas pedagógicas están cargadas de valor. (Cárdenas y Chacón, 2020, p. 65)

De manera que la formación en lenguaje es también formación en las virtudes —o valores— y que las prácticas pedagógicas, sin importar su objeto de conocimiento, no pueden escindirse de su carga valorativa, axiológica. Formar en el diálogo es formar en el lenguaje, en el reconocimiento de la carga ideológica

32 El término de “calibración” que Castillejo refiere en la entrevista será uno de los puntos de partida para considerar la escucha como proporción y disposición. Esta cuestión se desarrolla con profundidad en mi tesis doctoral (León-Suárez, 2021) y en otras publicaciones de mi autoría (León-Suárez, 2022).

y las intenciones comunicativas de las prácticas discursivas diversas; diferentes, aunque en la consecución de lo común, como llamado a la paz y el buen vivir:

Surge el diálogo como necesidad intersubjetiva que arraiga en la diferencia no indiferente. En primer lugar, el diálogo es el resultado de la diversidad de puntos de vista mediante los cuales responde el hombre a su situación con respecto al otro y al mundo; en segundo lugar, el diálogo concibe al sujeto como algo irreductible y siempre en situación de conflicto frente al otro. (Cárdenas y Chacón, 2020, p. 64)

El conflicto es tan importante como el diálogo. Sin ellos no existiría la alteridad, mucho menos la deliberación y la confrontación social. Aunque parece natural y cotidiana la realización del diálogo, este es un género discursivo que se inserta en la formalidad y necesita una formación intencionada a partir de la escucha. La homogenización sobre las formas de pensar y actuar es, por el contrario, la imposición, la dictadura.

En el caso colombiano, la polarización de esas diferencias sociales, económicas, raciales, políticas y religiosas se traducen en clasismo, elitismo, racismo, fanatismos y odios acérrimos que hacen parte de una compleja estructuración en ausencia del respeto y del amor en tanto práctica de escucha: “Respetamos porque nuestros oídos han sabido escuchar” (Álvarez, 2020, p. 15) y han sabido escuchar porque se les ha enseñado a hacerlo.

Nuestras profundas diferencias nos han segregado antes que reconocido. Nuestros dichos, como bien lo desarrolla Álvarez (2020), y nuestras formas de dirigirnos a otros han trazado una línea y nos han instalado en el conflicto, no en la posibilidad de lo común, del diálogo como una profunda necesidad formativa que primero se desarrolla en casa y luego en la escuela. Para Beuchot (2010), la formación para el diálogo que tiene la estructura de la deliberación y de la *phronesis* —nosotros diríamos, de la escucha virtuosa— es el diálogo educativo, porque “en él se escucha la tradición y se discute con ella, se asimila y se crea” (p. 33).

Así que la formación de la escucha ha de ser formación para el diálogo social, para comprender la tradición, en este caso, la colombiana, discutir con ella y, propondríamos, re-crearla, en un acto meta-hermenéutico de cambio.

Aproximaciones a una pedagogía de la escucha revolucionaria

¿Qué pedagogía le es propicia a la escucha? Ya lo hemos dicho: una que permita la formación del carácter más que de los contenidos. Es decir, una pedagogía crítica, social, reflexiva. Una pedagogía dialógica y analógica, que atienda a nuestras

“justas iras” y las encauce para la deliberación, para la escucha que resiste la violencia y la venganza. La pedagogía, así entendida, es para Giroux (2003) una “práctica política que pretenda saber cómo aprenden los individuos, cómo se produce el conocimiento y cómo se construyen las posiciones subjetivas” (p. 315) y que, además, atienda las voces, a los otros. En ese sentido, la escucha virtuosa —por ser lenguaje— se convierte en objeto pedagógico (Cárdenas y Chacón, 2020) de transformación, de revolución, aunque esta sea de larga duración, aguante y resistencia. Para Freire (1997),

Lo que se le plantea a la educadora o al educador democrático, consciente de la imposibilidad de la neutralidad de la educación, es forjar, en sí, un saber especial, que jamás debe abandonar, saber que motiva y sustenta su lucha: *si la educación no lo puede todo, alguna cosa fundamental puede la educación.* (p. 108)

Nuestra “cosa fundamental” es una pedagogía de la escucha que nos devuelva el diálogo en lo pequeño de nuestras aulas y en la dimensión de nuestro país. “Un saber especial” que hemos transitado por unos y por otros, incluso en el devenir de nuestra práctica pedagógica, con todo lo que ella implica: traspies, desvíos, paradojas e, indudablemente, incoherencias, cuando dejamos que la “justa ira” contra uno u otro deje de estar en su justa medida y echamos al traste tras desoir al distinto.

La pedagogía, entonces, se configura con un propósito formativo más explícito, instalada o no en lo institucional, que, en nuestro caso, pregunta por el tipo de ciudadanos que esperamos producir: “¿Qué tipo de sociedad queremos crear en el contexto de las presentes y cambiantes fronteras culturales y étnicas? ¿Cómo podemos conciliar las nociones de diferencia e igualdad con los imperativos de libertad y justicia?” (Giroux, 2003, p. 306). Ana Navarro, coordinadora de Pedagogía de la CV, recoge también estas cuestiones:

J. L. —¿Usted cree que nosotros estamos preparados, formados para escuchar? ¿Estamos con la formación necesaria para poner el oído? y, si fuera posible..., ¿cómo se llegaría uno a formar para poder escuchar al otro?, ¿no?

A. N. —Yo vengo del mundo de la pedagogía, yo vengo del mundo del periodismo y de la comunicación estratégica y ese es el primer lugar donde aprendí lo importante que es saber escuchar, porque tú, si eres periodista, como si eres psicólogo, como si eres docente, si no sabes escuchar, estás perdido, no va a tener el mismo valor lo que tú hagas ni vas a poder profundizar lo que quieres profundizar. Entonces, a mí la escucha me permite entrar en mundos que yo no conozco y poder entender mucho más las situaciones que tengo

que afrontar como ser humano, como profesional, como lo que sea. Entonces, yo pienso que en la escucha tenemos que hacer todavía muchos ejercicios en Colombia. (A. Navarro, comunicación personal, 13 de noviembre de 2020)

Ese llamado a la ciudadanía, al habitar mundos que antes no conocíamos, es por consiguiente un llamado a la escuela, a la educación superior, para lograr la preparación de futuros egresados en el presente, la formación de la primera infancia, en este instante, en el aquí y el ahora. Si bien la formación de la escucha para el diálogo social es de larga duración, ella se da en el *cronotopo de aión*, como ya lo vimos, en el día a día de la escuela, de la universidad, y en el *kairós* de la oportunidad. Ese “saber escuchar” que hemos ido definiendo pertenece, sin duda, a una pedagogía, entendida como ciencia del espíritu (Beuchot, 2010), “de las que investigan con el método de la comprensión histórica la vida humana y sus productos culturales” (p. 22).

En consecuencia, es situar la pedagogía en lo cotidiano y en la historia efectuar, para que se cierren las brechas entre la educación y la existencia misma. Una tarea de los educadores en la que “es necesario que organicen su currículo alrededor del conocimiento de las comunidades, las culturas y las tradiciones que dan a los alumnos un sentido de historia, identidad y lugar” (Giroux, 2003, p. 373).

Para Alejandro Castillejo, la pedagogía de la escucha en el marco de la guerra y el posacuerdo podría ser una pedagogía itinerante y de lo irreparable. De eso, nos cuenta, trata su último libro, *La palabra nómada: fragmentos y relatos de la violencia y las pedagogías de lo irreparable* (en prensa):

Entonces, las pedagogías de lo irreparable es cómo enseñar sobre lo que no se puede hablar y, por eso, entiendo yo, lo irreparable, ¿no?, porque, como hay un lenguaje tan cifrado con la reparación colectiva, todo eso habita como una cierta certidumbre, [...] lo que trato de introducir ahí es una incertidumbre. ¿Qué pasa cuando tienes que hacer eso en otras lenguas?, por ejemplo, que no sean las propias, [es decir, introducir la incertidumbre] al español, que es mi lengua materna, ¿cómo le pongo palabras a eso en lenguas secundarias o terciarias?, ¿qué pasa cuando, incluso, las personas con las que he trabajado sus propias teorías del dolor habitan sus lenguas distintas y sus gramáticas distintas? ¿Cómo cojo yo todo ese material y lo convierto en una clase?, ¿qué pasa si esa clase la saco del aula?, ¿qué pasa si el mundo se convierte en un espacio pedagógico?, ¿qué pasa si la pedagogía es también itinerante y es más centrada en la experiencia y en lo sensorial, sin que descuide la teoría y el rigor? El libro es sobre eso. (A. Castillejo, comunicación personal, 14 de octubre de 2020)

Es una pedagogía de la heteroglosia al fin y al cabo, una pedagogía tan nómada como el mundo mismo, que atienda a las muchas escuchas y a las múltiples voces, especialmente, a los silencios infranqueables del conflicto bélico, de la guerra. Es curioso cómo en las ciudades capitales de Colombia algunos de nosotros percibimos la guerra interna como lejana y las diversidades tan ajenas a nuestras propias aulas hasta que empiezan a llegar a nosotros familias desplazadas de sus territorios por la violencia. Así que el aula, situada en un territorio urbano, se va configurando en un *cronotopo itinerante*, porque por ella pasan las multiplicidades de nuestras etnias, los cuerpos diversos, el mundo y el miedo, la incertidumbre.

La incertidumbre como motor de búsqueda e investigación, en tanto certeza pedagógica y didáctica, pues no podemos controlar todos los aspectos formativos de una disciplina, menos de una virtud, de un valor. Castillejo llama incertidumbre a sus preguntas de investigación sobre la enseñanza de la violencia y el conflicto armado. También, las llama *pedagogías de lo irreparable*, haciéndonos volver a Freire (1997) cuando afirma que, “si la educación no lo puede todo, alguna cosa fundamental puede la educación” (p. 108). Es decir, en medio de lo irreparable, de lo que ha roto la guerra en nosotros, *algo* puede la educación, *algo* conseguirá una pedagogía de la escucha.

No nos referimos a una utopía ni a *algo* novedoso. Más bien, se trata de volver a lo humano, a las ciencias del espíritu, a la compasión cuando estamos en lo liminar, en la crisis: “La pedagogía de los límites apunta a la relación entre el yo y el otro, en la cual se establece que la identidad no es el otro ni el mismo: es ambos” (Giroux, 2003, p. 349).

Entonces, esa pedagogía de la escucha, como amplia región de una política educativa democrática, contiene en sí misma una didáctica particular, centrada en los acontecimientos del encuentro entre maestros y estudiantes; entre sabedores y comunidades; entre negociadores del conflicto. Esto es, en nuestro caso, una didáctica de la escucha en realización concreta de nuestras acciones, que aquí nos permitimos salvar por lo bello de su *areté*, por lo distinto y por lo dispuesto intencionalmente para que ocurra una *poiesis*.

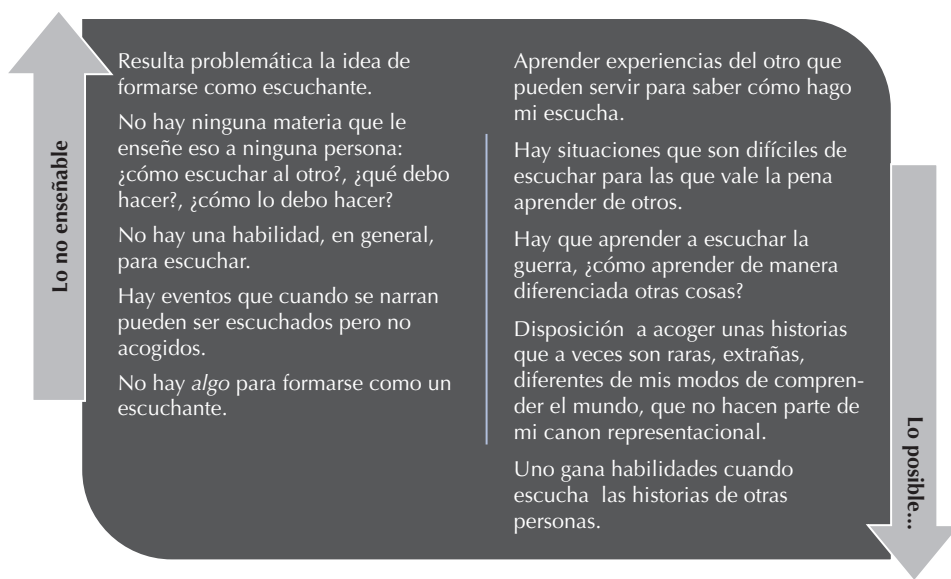
Didáctica de lo no enseñable: concreción de una quimera

En la entrevista con Juan Pablo Aranguren surgió, de nuevo, el cuestionamiento sobre si es posible o no la formación de sujetos escuchantes. Antropólogo, historiador, psicólogo, investigador y profesor universitario, Aranguren se posiciona en el escepticismo de la enseñabilidad de la escucha, un lugar que nos anima al debate, al análisis y a la consolidación de una didáctica de la escucha como una didáctica de “lo no enseñable”, para definirla por aquello que no es. Para

eso, recogemos y parafraseamos sus argumentos acerca de esta negación y de su hipótesis de posibilidad, que el investigador bogotano remarca en el enunciado con un “tal vez” de la *disposición* (figura 2).

Afirmamos que si consideramos la escucha una virtud, en tanto que es una acción discursiva, significativa, no es enseñable de la misma forma en que se enseñaría un contenido de una disciplina. En ese mismo orden, habría también que revisar lo que se entiende por enseñanza. Para Freire (1997), “saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (p. 47). A esa creación de posibilidades le llamamos *didáctica de la disposición* en el siguiente capítulo. La escucha *no* es transferible, pues es una respuesta ética, estética, política y comunicativa a un llamado individual, aunque dialógico, que no tiene escapatoria.

Figura 2. La no enseñabilidad de la escucha



Fuente: elaboración propia con base en la entrevista a J. P. Aranguren (21 de octubre de 2020).

La presente obra atiende a esa problematización, a la que alude Aranguren, de formarse como escuchante. Esa, por ejemplo, es casi la misma pregunta de Nancy (2007) cuando, sin referirse únicamente a la música, dice: “¿Qué es un ser consagrado a la escucha, formado por ella o en ella, escuchando con todo su ser?”.

La enseñanza de una virtud como la escucha no puede darse de otra manera que no sea por un arte, menos por una técnica en el sentido instrumental. A eso lo llamamos *didáctica de lo bello*. En ese aspecto, coincidimos con Aranguren en la *no enseñabilidad* de la escucha como una “materia” o “asignatura” en la que puede aprenderse a escuchar a partir de meros contenidos. Al tiempo, abogamos por el justo medio, especialmente para la formación de profesores de lengua castellana, pues la ignorancia sobre la episteme interdisciplinar de la escucha también es un obstáculo para su *enseñanza*. Estas cuestiones son un punto central en el trabajo de Gutiérrez (2014) respecto de las concepciones sobre la enseñanza de la oralidad, que incluyen el hablar y el escuchar:

La carencia formativa es todavía más rotunda en lo que se refiere al conocimiento didáctico, porque el profesor de lenguaje no cuenta con una comprensión de la oralidad ni de la didáctica, necesaria para hacerla “enseñable”, y se reduce a la enseñanza de aspectos formales y/o pragmáticos de la lengua oral mediante actividades (o ejercicios) supeditadas a la explicación del profesor como fuente de conocimiento. (Gutiérrez, 2014, p. 172)

Es decir, la enseñanza instrumentalizada es la que no le conviene a una didáctica de la escucha, pues al obviar la interdisciplinariedad y la multidimensionalidad, que le son inherentes —ciertamente esta se inscribe en la oralidad, rebasándola—, se convierte más en un obstáculo que en una disposición de su enseñanza. Desconocer tanto la episteme de la escucha como su didáctica la convierten en no enseñable. En el enunciado de Aranguren no hay ese desconocimiento. Él rechaza la instrumentalización de la enseñanza de la escucha, por lo que dice que no hay materias o asignaturas que nos digan cómo escuchar concretamente o no existe “algo” para formarse en ella. Sin embargo, el autor abre un intersticio en su “tal vez” cuando nos da claves que ya hemos mostrado también a lo largo de este estudio: de nuevo presenta *una disposición que acoge al otro* y cuestiona críticamente el propio canon representacional: presupuestos, predisposiciones, juicios de valor, cosmoaudiciones y concepciones, entre muchas otras; ahí está una clave: la escucha de las escuchas de otros en situaciones liminares, para saber cómo lo hacen, y las escuchas diferenciadas, situadas, contextuales.

En consecuencia, una didáctica para la formación de sujetos discursivos escuchantes está centrada en la experiencia de la tríada bajtiniana yo-tú-otro —el sí mismo, la relación próxima con un tú y el mundo, cuyas narraciones son disímiles— y la propiciación, por lo tanto, de encuentros dialógicos que así lo permitan. Esto refiere no a un *conocimiento didáctico del contenido* (Shulman, 2005) propio de la enseñanza disciplinar de las ciencias, que viene siendo también una representación, “modos en los que los profesores comprenden y

representan la materia a los alumnos” (Bolívar, 2005, p. 3), sino que habría que definirlo más bien como un *saber didáctico de las virtudes*, en el que se complejiza y reorienta la enseñabilidad no solo en “cómo los profesores comprenden la materia y la transforman didácticamente en algo ‘enseñable’” (Bolívar, 2005, p. 6), sino en cómo comprenden la escucha en tanto episteme: ¿es destreza?, ¿habilidad comunicativa?, ¿capacidad?, ¿acto discursivo?, ¿acto ético y estético?, ¿acto deliberativo y político?, para, así, *saber disponer* los ambientes, los ánimos y las actitudes de los participantes en aras de que se aprenda a escuchar escuchando en un contexto particular. Al respecto, en ese espacio el profesor mismo es un modelo de acogimiento; también de deliberación, desacuerdo y respeto, lo que supone que no se restrinja a un área de conocimiento específico como el lenguaje y la comunicación o las ciencias sociales, sino que también se constituya en componente del hacer docente en general, en la *comunicación* de didácticas.

Este trabajo caracteriza ese *saber didáctico de las virtudes* como un saber epistémico, ético, estético, político y dialógico, que Shulman (2005) incluyó de otro modo, en el conocimiento sobre un objeto —en este caso, una virtud—: la escucha, su episteme. Esto se refiere a la experiencia, entonces, del profesor como sujeto, ser humano, ciudadano y profesional sobre esa virtud y el saber que le permite diseñar dispositivos de escucha y favorecer situaciones comunicativas conflictivas o deliberativas, diversas e incluyentes, que propicien la manifestación y formación progresiva del ser escuchante: *que acoja con su escucha la narrativa de otro tan distinto de mí* —aludiendo a lo expresado por Aranguren— y que, además, potencie lo afirmado por Bolívar (2005) respecto del conocimiento didáctico del contenido, que se “construye con y sobre el conocimiento del contenido, [el] conocimiento pedagógico general y [el] conocimiento de los alumnos” (p. 7).

Lo anterior reformularía el sentido técnico de las estrategias, las actividades, las secuencias didácticas, los materiales y la evaluación misma, pues no se trataría de contenidos puros sobre la escucha, en tanto materia lingüística, teoría comunicativa o del discurso, teoría semiótica, sociológica, cognitiva, etcétera, sino de acciones razonadas que solo se aprenden con su realización; un escuchar escuchando, reflexionado epistemológicamente para la continua construcción de su episteme:

[...] queremos situar enfáticamente la práctica de la escucha en el campo del arte y no en el de la técnica, porque, en efecto, para escuchar a los otros de manera incluyente y no autoritaria ni servil, se requiere un saber que depende de la formación de la *sensibilidad* —que, como dijimos, se adquiere en la formación mediante las prácticas de la vida cotidiana—; es, en este sentido, una especie de

virtud moral o virtud política en la que uno se forma, como una actitud ante la vida y ante los otros, que define al ser humano y que lo distingue por su modo de actuar. *No es, en cambio, una destreza adquirida para un fin específico, limitado a un lugar y un tiempo.* (Aguilar, 2004, p. 22, cursivas propias)

La escucha, como lenguaje y componente fundamental de la comunicación y de la oralidad, tiende a ser reducida en relación con algunos de los enfoques educativos que la definen como destreza, habilidad o competencia únicamente, escindiéndola de su complejidad y sometiéndola a indicadores de desempeño, lo que muchas veces la deshumaniza. Ese *saber sensible o saber ético y político* requiere actuarse, porque para “la formación en virtudes, solo podemos decir poco, y tendremos que mostrar mucho con la praxis, con el ejemplo” (Beuchot, 2010, p. 53). Este es, definitivamente, un componente del conocimiento didáctico del contenido (CDC) de otras áreas, por ser un saber profesional del profesor:

[...] el conocimiento profesional comprende una comprensión moral que pueda dirigir y guiar su práctica como un servicio a otros. Un profesional actúa con un sentido de responsabilidad personal y social, empleando sus conocimientos teóricos y habilidades prácticas dentro de una matriz de comprensión moral. (Shulman, 1998, citado por Bolívar, 2005, p. 9)

Sin embargo, insistimos que cuando la acepción de escucha es de habilidad, exclusivamente, se corre el riesgo de su instrumentalización, tal como se evidencia en los *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*:

La pedagogía del lenguaje se orientó, desde estos planteamientos, hacia un enfoque de los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación. *El desarrollo de las cuatro habilidades: hablar, escribir, leer y escuchar se convirtió en el centro de los desarrollos curriculares. Sin embargo, en nuestro contexto, el trabajo sobre las habilidades comunicativas tomó una orientación muy instrumental, perdiendo de vista las dimensiones socio-culturales y éticas, e incluso políticas de las mismas.* Insistimos que no estamos abogando por una postura en la que el aspecto técnico, e incluso el instrumental, pierdan importancia; al contrario, buscamos que se les encuentre su verdadero sentido en función de los procesos de significación; el trabajo sobre las cuatro habilidades debe fortalecerse en función de la construcción del sentido en los actos de comunicación. (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1998, p. 25, cursivas propias)

La escucha es un acto comunicativo constructor de sentido, no puede reducirse al aspecto técnico-instrumental, aunque tampoco debe perder aquello que la haría parte de ese conocimiento y saber didáctico, por lo que el “verdadero

sentido en función de los procesos de significación” de las habilidades comunicativas han de escalar más allá, como acciones semiodiscursivas dialógicas, analógicas, complejas. El enfoque semántico comunicativo de los *Lineamientos*, aunque amplio, es insuficiente, por lo que debe apostarse ahora por una semiótica discursiva, dadas las transformaciones propiciadas por la era digital y la necesidad de ampliar los conceptos de lectura, escritura, habla y escucha, como lo hemos hecho aquí con esta última.

Sin embargo, no hemos resuelto si es posible *enseñar* a escuchar o cuál es el papel de la técnica en todo ello: ¿debemos desecharla?, ¿qué entendemos por *techné*? Para aclararlo, volvemos a Aguilar (2004), quien concluye que “a *escuchar* se aprende”:

Dijimos antes que la escucha es un arte, pero distinto de la *techné*, porque no se aprende en manuales ni en enciclopedias, sino que es un arte que se aprende en las formas de vida. ¿Cómo lograr entonces que el ejercicio de la escucha circule o pueda circular entre las prácticas cotidianas de nuestro diario existir? ¿Cómo llevar a la práctica la situación ideal en que todos seamos escuchados? (Aguilar, 2004, p. 35)

Sus preguntas son del orden didáctico, claramente, y ese “cómo” es resuelto por la *techné en tanto arte*. Para desambiguar lo afirmado, es necesario volver a las acepciones que se organizan alrededor de este concepto. Calderón (2007) lo explica muy bien en un amplio recorrido, en el que advierte, al menos, tres sentidos del término griego con respecto a la retórica. El primero es el sentido preceptista, que la académica bogotana define como “procedimiento oratorio” (p. 65). La segunda acepción se refiere al término como “saber técnico” desde dos orientaciones diferenciadas en la antigua Grecia, “la de saber fundado en la experiencia y la de método” (p. 65). La tercera, como “sistema de percepciones reunidas por la experiencia que tienden a un fin particular, útil para la vida” (Vega citado por Calderón, 2007, p. 200).

Descartamos la primera, que insinúa un procedimiento, una forma general instituida que no puede aplicarse a las complejidades de la escucha situada; esta tiene que ver con el recetario que tanto se critica. La segunda posee *algo* que ha aparecido constantemente en nuestros análisis: la experiencia, el saber que se da en la cotidianidad del escuchar. No obstante, ¿hasta qué punto este saber funda un método, una forma, un camino o un procedimiento que pueda ser “enseñado”? Claramente, algunos preceptos para el diálogo y la conversación han sido formulados desde hace siglos; para no ir muy lejos, podemos aludir a los propuestos por la pragmática y los principios conversacionales de Grice (1975), que se convierten en máximas sobre cómo asumir una

conversación y las formas enseñables en la reflexión sobre su práctica. Sin embargo, la acepción de *techné* que más nos seduce y se parece al arte de escuchar es la antigua definición estoica sobre la percepción. Esta, como un sistema útil para la vida, se asocia al origen perceptual y sensible de la escucha, que luego se complejiza en la experiencia de esa acción, para *moverse en* otras dimensiones: ética, política, etcétera.

Siguiendo a Calderón (2007) con su “argumentación en tanto *techné*”, ¿qué sería la escucha en tanto *techné*? Diríamos, ¿qué sería la escucha en tanto didáctica?: 1) la escucha —constitutiva del lenguaje, del discurso, del sujeto mismo— toma la forma de los géneros discursivos orales en los que se realiza y, ya que dichos géneros poseen estructuras que los caracterizan y diferencian de otros, la “enseñanza” de esta se da en la práctica experiencial y la reflexión sobre la práctica de tales formas discursivas. En lo que respecta a los géneros discursivos escritos, ya mostramos cómo la escucha permanece en un *continuum*, expandiéndose sobre lo escuchado en la forma escrita, sin oponérsele; 2) la escucha es un componente fundamental de la pedagogía y las didácticas críticas que, además, se instala en una política de escucha en el aula —nunca como recetario ni de actividades ni estrategias—. En ese sentido, la didáctica de la escucha es una *techné* más al estilo original de los estoicos, surgida de una *disposición sensible*, de lo perceptual y no tanto de lo preceptual. Lo anterior, en atención a su multidimensionalidad y su movimiento con respecto a una posición inicial, lo que marcaría la construcción de un *cronotopo didáctico* —cuestión que ampliaremos más adelante, en las “configuraciones didácticas de la escucha”—; 3) la escucha en tanto *techné* o metodología de la investigación educativa y social, que describimos y aplicamos aquí, que considera principios y formas de *hacer, de escuchar*, no transferibles idénticamente a otros contextos estudiados.

Por lo pronto, podemos afirmar que, no siendo prescriptiva, nuestra didáctica de la escucha sí contiene un ordenamiento interno que se transforma de acuerdo con las exigencias del contexto y de los participantes; un ordenamiento que se aprende en la experiencia pero que es necesario *mostrar, disponer, propiciar, alentar, diseñar, crear...* buscando cada vez una nueva *disposición* o una nueva *poiesis*, “una posible didáctica en la formación. Esta última, entendida como la posibilidad de que la relación de saber tenga más relevancia que el contenido, pero que sea posible solo a condición del saber en la escuela” (Trujillo, 2021, p. 108). Por lo mismo, esta didáctica está enmarcada en un arte que desarrolla la virtud, es decir, en una didáctica de lo bello y lo distinto.

Capítulo 5

Didáctica de lo bello y lo distinto³³

Lo bello se demora, dura. Las prácticas de enseñanza, componentes de lo didáctico, son bellas porque se cuida el saber que se debe enseñar (Freire, 1997) y esa belleza está compuesta de un anhelo ético común que, en nuestro caso, pasa por lo dialógico del *saber-nos escuchados*. Lo bello se demora, dura, porque es formativo. Han (2017), en *La salvación de lo bello*, encuentra imperativo salvar lo bello por la salvación de lo vinculante, esto es, en la didáctica, el lazo pedagógico.

Concluimos anticipadamente que *la escucha es bella y es distinta*; bella por ser virtud, distinta por estar encarnada, lo que le da su pluralidad. La escucha necesita ser salvada del olvido, de la expulsión, de la vertiginosidad y de la no contemplación. Para Han, lo bello requiere de la *negatividad* y esta, a su vez, está constituida por la *distancia*, la *herida*, el *ocultamiento*; nosotros sostenemos, por lo *liminar*, como se ha mostrado a lo largo de este trabajo. Lo bello *no* es pulido ni liso ni fácil. De esto se guarda Han (2017), porque la acepción de belleza actual, la digitalizada y deshumanizada, se constituye en el gusto, en el *like* y la vertiginosidad del instante mediatizado. La distancia frente a lo bello y su larga duración permite, en cambio, la contemplación. En este sentido, de la contemplación y la reflexión sobre la escucha nace su didáctica.

Concebimos esta didáctica de la escucha como un complejo entramado que atiende a las preguntas sobre la enseñanza, a la manera de un arte (qué, cómo, quiénes, dónde, por qué, para qué, con qué, cuándo, entre otras) para formarse con, en, sobre y desde la escucha, en todas sus preposiciones, sus direcciones y cronotopías:

.....
33 Este apartado retoma ideas desarrolladas y publicadas en un capítulo del libro *La salvación de la escucha: estéticas y éticas actuales como desafío de la educación* (pp. 121-138), de mi autoría (León-Suárez, 2020).

Si decimos que es un arte, por serlo requiere cierta formación, requiere cierta destreza porque, como vimos, no se trata de un don natural. Se aprende a escuchar, para lo cual se requiere un conjunto de habilidades y virtudes que debe fomentar la cultura democrática. (Aguilar, 2004, p. 21)

Habíamos anunciado que la escucha como virtud dianoética, propia del arte, no es una habilidad. ¿Caemos en la contradicción? De ninguna manera. Para ser diestros en un arte es necesario desarrollar sus destrezas particulares. Es decir, es necesario practicar tal arte con niveles de complejidad distintos cada vez, la técnica emerge de la práctica constante y de su reflexión sobre el hacer, la creación y sus diversas posibilidades, tal como lo propone Borgdorff (2004). En esa medida, la enseñanza de la escucha es su práctica misma, una que es reflexionada. Entonces, la didáctica de lo bello es la región de una pedagogía crítica de lo cotidiano. Sus preguntas están en la base de una ética de las acciones dirigidas a otro (Bajtín, 2000). Así mismo, en relación con el mundo (Gadamer, 2004), para no perder el vínculo y responder al llamado, que didácticamente se concreta en el encuentro, la *synesis*:

Solo quien escucha paciente y críticamente al otro, *habla con él*, aun cuando, en ciertas ocasiones, necesite *hablarle a él*. Lo que nunca hace quien aprende a escuchar para poder hablar *con* es hablar *impositivamente*. Incluso, cuando por necesidad, habla contra posiciones o concepciones del otro, habla con él como sujeto de la escucha de su habla crítica y no como objeto de su discurso. El educador que escucha aprende la difícil lección de transformar su discurso al alumno, a veces necesario, en un habla *con él*. (Freire, 1997, p. 109)

Hablar *con él* y hablarle *a él* define una posición del maestro frente a la escucha. En esta última, el estudiante es *objeto del discurso*, un receptor a quien se le impone el conocimiento y de quien no se espera una réplica. En la primera, el hablar *con* edifica una cooperación que tampoco es horizontal, aunque sí es abierta y dialógica. El excedente de visión y de escucha del maestro lo sitúa como autoridad no autoritaria frente al estudiante, en una relación que por ser pedagógica es disímil, respetuosa.

De esta forma, lo bello en el encuentro dialógico se instaura en lo distinto de dos cuerpos que se contraponen discursiva y experiencialmente, aunque estén hechos de lo mismo, de humanidad. El maestro conserva, en nuestra perspectiva, el lugar del didacta, del intelectual y del investigador que diseña, incluso, la posibilidad de los intercambios de roles, la *synesis*. También, es él quien muestra la emancipación en el acto de conversar, eso sí, no en el idealismo del deber ser, de la perfección, sino en la negatividad de la belleza: la frustración, lo imprevisto, lo conflictivo, lo doloroso y lo complejo del encuentro: “Del saber es propia

también una negatividad, en la medida en que, no rara vez, tiene que conquistarse luchando contra una resistencia. El saber tiene una estructura temporal por completo distinta. Se tensa entre el pasado y el futuro” (Han, 2015, p. 22).

Una didáctica de la escucha es una didáctica de la duración en el *cro-notopo de aión*, que para Cardona (2012) es “el instante apasionado” de una *poética de la enseñanza*: “En la práctica el tiempo no es lineal. Solo existe el aquí y ahora” (p. 80). Ante la forma pornográfica de “positividad”, explícita y fácil, del conocimiento que se acumula como información en el ciberespacio, se busca la negatividad del conocer, del saber, de la experiencia, del razonar: lo difícil y poco probable. Ante esas resistencias del escuchar, tan propias de los maestros y de los estudiantes, de los seres humanos en general, de nuestra cultura violenta, enajenada algunas veces, la tarea del profesor es romper, actuar a contracorriente.

Demorarse en la conversación con el otro, en su comprensión, en el aprender un objeto de enseñanza, en la solución de un problema —vivenciar el dolor que produce la dificultad (*pathos*), el conflicto, la búsqueda, la opacidad de los textos que erotizan la lectura— es engendrar en lo bello: “aguardar con profunda humildad y paciencia la hora del parto de una nueva lucidez: solo eso significa vivir artísticamente, tanto en el intelecto como en la acción creadora” (Rilke, 2000, p. 17).

Por lo anterior, una didáctica de lo bello es *poiesis*: ¿qué engendra la escucha?, ¿qué nuevo hará brotar? Por ser *poiesis*, es creación, renueva las reglas o los principios de la *techné*, los lleva al límite para ser cada vez distinta sin dejar de ser didáctica de la escucha. La poética de la enseñanza de Patricia Cardona (2012) es un término análogo a nuestra didáctica de lo bello:

Rebasa todo recurso o hábito cotidiano y convencional de la docencia. Solo aparece en el lenguaje del arte y en la sabiduría particular del maestro, que, experimentado o no, se preocupa por ella. No se adquiere con recetas ni con reglas. Se trata más bien de una fuerza interior provocadora. Es un poder singular del maestro que se conoce a sí mismo en su potencial creador. Este sabe que su presencia puede cambiar la vida del alumno. Sabe que entusiasma. Sabe que contagia e ilumina con su propia poética. (p. 79)

La definición de Cardona (2012) está referida a la enseñanza de las artes. Sin embargo, hemos sugerido que la enseñanza misma es un arte, aun más, la enseñanza de la escucha. En ese sentido, una poética de la enseñanza debe ser observable en cualquier saber, científico o no. Nos parece que no es exclusivo de las artes, sino del *lenguaje del arte*: “Para fines de la poética de la enseñanza, el refinamiento del oído y la apertura de la escucha abren una constelación de

posibilidades expresivas y de comunicación” (Cardona, 2012, p. 133). De esa constelación de posibilidades, rebasar lo convencional o lo cotidiano en nuestras prácticas de enseñanza está en la concepción misma de un ambiente que antes no estaba y que hemos propiciado; de un objeto mediador, de una dinámica particular, de un juego o de una lúdica dispuesta para la escucha que en lo prosaico se mantiene oculta o inactiva.

La otra pista para esta didáctica es que solo se da en la sensibilidad. A eso aludía también Aguilar (2004) al señalar una formación de lo sensible, de la *estesis*, que permitiera la apertura al otro y lo otro, el reconocimiento de la alteridad. Una didáctica de lo bello, de la escucha, requiere del desarrollo de esa facultad sensible (Mandoki, 2006), que le es inherente a todo ser humano y que para un maestro es determinante. Al mismo tiempo, para Cardona (2012), al igual que para Shulman (2005), existe una sabiduría particular del profesor, este último lo ha llamado *conocimiento didáctico del contenido*.

Solo que la “sabiduría particular” de Cardona (2012) hace parte de esa poética de la enseñanza de un maestro que la cuida y que reflexiona sobre ella, sobre su propio quehacer como “fuerza interior provocadora”, un “potencial creador” (Cardona, 2012) que estimula el deseo de saber del estudiante. De tal manera que el autor nos hace preguntar: ¿cuál es ese potencial creador de nuestra práctica docente?, ¿cuál es el potencial creador de una didáctica de la escucha? Ya lo hemos visto de muchas maneras: ese potencial creador de la didáctica de la escucha se disemina en sus dimensiones estética, ética y política. En la formación de otras virtudes dialógicas y deliberativas que se configuran en sus principios, a su vez.

También, Cardona (2012) remarca la imposibilidad de una receta en un hacer creativo y contextual como la enseñanza. La idea de principio didáctico constituye un marco, un esbozo, que nos permite establecer lo liminar para crear *disposiciones de escucha* a partir de ello. Algunos de los principios de la didáctica de la escucha, no pulida, no tersa, más bien, muy sinuosa, arrugada y a veces, sucia, como una oreja, se gestan en la formación de la responsabilidad, del vínculo, de la paciencia y la hospitalidad.

Para Levinas (citado por Han, 2017), la responsabilidad no es otra cosa que la capacidad de respuesta a otro, a los otros. En lo cotidiano de nuestra labor respondemos, estudiantes y profesores, al llamado del saber, de la comunidad, de la ciudadanía y de la vida; una *responsabilidad* que hace referencia a las acciones encaminadas a la alteridad. La educación siempre está dirigida a otro, a su cuidado, que es también el cuidado de sí: “el ser es en cuanto existe un compromiso ético con el otro, en cuanto es ser responsable (capaz de responder)

que actúa y actuando (sujeto actor) le da sentido a la vida, para convertirse en acontecimiento, en acontecimiento del ser” (Cárdenas, 2017, p. 76).

Es decir, la responsabilidad también es escucha. Como ella, no responde a reglas externas o manuales de convivencia, legislaciones o constituciones políticas, sino que vivencia lo allí expresado en la interacción concreta y, por eso, le da sentido a lo escrito, a lo normado. De ahí que la criatura consagrada y formada en y desde la escucha es responsable, responsiva.

Al igual que la responsabilidad, la paciencia es una de las virtudes interdependientes de la escucha. En la experiencia, la escucha es tiempo invertido en el otro. ¿Tenemos tiempo en la escuela? ¿Es utópico pensar en la vivencia y construcción temporal de una *didáctica de la demora*? ¿Consideramos los tiempos subjetivos para aprender? La actitud responsable del oyente hacia el otro se manifiesta como paciencia. “La pasividad de la paciencia es la primera máxima de la escucha. El oyente se pone a merced del otro sin reservas [...] Quedar a merced es otra máxima de la ética de la escucha” (Han, 2017, p. 120); quedar a merced es *exponerse*, es poner mi rostro desnudo ante el otro que puede o no “cortarme la cara”.

Lo anterior quiere decir que un profesor escuchante queda expuesto al estudiante —y viceversa, por supuesto— en el dar generoso de un oído atento. ¿Qué pasa allí con el poder, la autoridad y el habla, casi siempre atribuidos al maestro? ¿Tenemos la paciencia, estudiantes y profesores, para dejar hablar?³⁴

Otro principio es la *resonancia*. Se manifiesta cuando descubrimos en las letras de Ende, con Momo, la belleza de las flores horarias que nos fueron dadas: el cronotopo, de acuerdo con Bajtín (1989), que construimos con los otros, la experiencia del tiempo de la vida y del tiempo en el vínculo amoroso, filial y, por supuesto, pedagógico. Esa es la resonancia de la música o de la voz, que oculta y revela (Nancy, 2007, p. 4).

La resonancia es intimidad y también memoria de lo escuchado, de lo comprendido, es cognición. Compone el aprendizaje y es la prueba de la sensibilidad, de la vulnerabilidad que el arte y el saber engendran. Lo que fue dicho y leído que no se recuerda no fue escuchado; no posee resonancia. De la misma forma en que en el confesionario y en la acusmática, nosotros, profesores y estudiantes, nos convertimos en cajas resonantes: “La escucha invita al otro a hablar, liberándolo para su alteridad. El oyente es una caja de resonancia en la que el otro se libera hablando” (Han, 2017, p. 118). Retomemos: resonancia es memoria.

34 Véase *El maestro Hora*, en Ende (2007).

Memoria es comunidad, rito y vínculo. Una secreta complicidad entre maestro-estudiante frente al deseo de saber.

Sabemos que no se retiene todo, que a veces no hay resonancia, sino *disonancia*. ¿Se puede ante lo que no resuena? Es necesaria la negatividad: el olvido para volver a aprender, no concordar, disentir. En la didáctica de lo bello, la resonancia y la disonancia son necesarias, pues no todo puede ni debe ser escuchado. En esa selección participan los intereses sobre los objetos de conocimiento —así sea la escucha misma— y las complejidades humanas. Sin embargo, cuando se trata de esto último, no hay lugar para miramientos, estamos ante la ética, el *acogimiento* del que hablaba Aranguren más arriba, la hospitalidad.

¿Para qué una escuela hospitalaria?, ¿necesitamos una?: “El silencio de Broch es un silencio hospitalario, que se distingue del silencio de un analítico, que oye todo lo que el otro cuenta y toma nota de ello en lugar de atender a lo que dice” (Han, 2017, p. 119). La cita nos recuerda la manía profesoral sobre la toma de apuntes, en una supuesta escucha analítica que deseamos de los estudiantes cuando realizamos un monólogo académico. ¿Conversamos para *acoger el relato imposible, inefable*, del otro? ¿Cómo *crear* un espacio de acogimiento de escucha en la escuela colombiana? Por supuesto que se trata de mantener el equilibrio y, en el equilibrio del discurso académico, la conversación. Verbigracia, introducimos un fragmento de la entrevista a la coordinadora pedagógica de la Comisión:

J. L. —Me llama la atención una figura que ustedes utilizaron —o algo que yo escuché de pronto en otra entrevista— sobre el papel del *sobreviviente formador o de la víctima formadora*. Quisiera que me comentara un poco más de esto, ¿de qué se trata?

A. N. —Bueno, mire, en países... yo creo que este es el más rico en ese tipo de cosas, por ejemplo, en países donde la violencia ha llegado a tales extremos como en Colombia, eh, tú, y donde se han cruzado tantos contextos y se han cruzado tantas variables, eh, [se] hace mucho más complejo como el análisis de todo. Tú, generalmente, te encuentras con que el victimario, primero que todo, ha sido víctima, la mayoría de las veces, eso es así. Entonces, al guerrillero le mataron a la mamá delante de él, [...] al paramilitar lo mismo, y se lo hizo el otro bando. Entonces, esas víctimas, al final, cuando entienden... La violencia no trae sino más violencia, eso no es un lugar común, es cierto, *eso descubre que lo que ellos han vivido es muy potente para abrir el alma del otro, para abrir el entendimiento del otro*. Entonces, cuando nosotros hacemos espacios con públicos indiferentes, con funcionarios públicos, por ejemplo, y *llevamos un exparamilitar, dice, “sí, yo hice eso, toda la violencia que producimos fue absolutamente inútil, esto no tiene sentido, este no es el país que quiero para mis nietos o para mis hijos”, eso tiene mucho más poder que si lo dice alguien que no ha hecho nada*. Terrible, porque si lo miras es como decir

“los malos siguen teniendo la fuerza”, pero no es por ahí, porque esa *capacidad de reconocimiento* es muy importante, muy poderosa. Lo más importante que tienen las Comisiones de la Verdad, no lo más importante, *lo más difícil, es lograr reconocimientos de responsabilidad, pero cuando se logra, el proceso da la vuelta*. Mira lo que acaba de pasar con las FARC, llevábamos un año, en distintos ámbitos de la Comisión, diciendo, “señores, por Dios, ¿cuál retención?, eso se llama secuestro, ¿cómo va a ser retención tener doce años un policía tras una reja?”. Bueno, nada, nada, estaban parados en un discurso, lo tenían ensayado, lo sabían y de ahí no salían. Hasta que llega esta mujer que estuvo seis años secuestrada y les dice, tranquilamente, “por Dios, ya no más”, fue Ingrid Betancourt la que los llevó a eso. *Entonces, los reconocimientos de responsabilidad, ojalá tuviéramos muchísimos. ¿No?*, es lo más complicado de provocar, digamos, porque está muy sencillo: “vengan y nos cuentan en privado qué hicieron y reconozca”, pero otra cosa distinta es mirar a los ojos, ni siquiera a la víctima, a los colombianos: “yo maté 27, yo violé mujeres, yo hice tal cosa”. Entonces, yo creo que por eso tiene tanta fuerza un victimario frente a la verdad, *eh, con eso no quiero decir que la víctima no sea conmovedora, pero la fuerza de reconocer el mal de uno es una cosa muy poderosa*. (A. Navarro, comunicación personal, 13 de noviembre de 2020, cursivas propias)

¿Acogimiento es también capacidad de perdonar? ¿Cómo se forma esto? La experiencia de quien es *responsable del dolor* —antes victimario, en tanto no reconocía sus actos— es muy compleja, liminar de nuevo, para los sobrevivientes, sus familiares y la ciudadanía en general. ¿Podemos escuchar a otros tan *distintos* de nosotros mismos? ¿Cómo cabe esto en la escuela? ¿Seremos capaces de creer de nuevo? Aquí, otros componentes que habíamos enunciado de pasada capítulos atrás: la *confianza*, el papel del *prejuicio* y la voluntad de escucha.

Una didáctica de lo bello sería capaz de convocar voces tan disímiles, potentes y transformadoras como las del conflicto. *Dispondría* —con los riesgos que conlleva— espacios y ambientes seguros para recibir, mediados o directos, los testimonios de responsables y sobrevivientes en una *sensibilización* que forma el carácter en el reconocimiento, también, de las emociones y las pasiones como la ira, el odio y la frustración; desde luego, la capacidad de re-existencia del ser humano, la compasión, el perdón y la búsqueda de lo común en lo *distinto*.

¿Puede con todo esto la escuela? Recordemos a Freire (1997) en el sentido de que la escuela no puede con todo, pero *algo* puede. Ciertamente, de lo que se trata es de abrir la escuela, en su amplio sentido, a la realidad que vivimos como ciudadanos, pues ella es la que nos forma para la democracia y la vida, así, el conocimiento no es escindido de su papel social: artistas o científicos no pueden ser concebidos al margen del mundo ni del contexto particular en el que se desenvuelven. Una escuela abierta es *responsable* porque atiende al llamado de ese

conocimiento sobre el conflicto armado en Colombia, que también es un conocimiento que debe ser puesto en la didáctica, ya que necesita de un tratamiento previo, del diseño y de la mediación. Algunas de estas prácticas formativas de la escucha, a partir de la experiencia límite de otros, han sido llevadas a la escuela a través del arte escénico, la danza, las artes plásticas y la literatura. Para Ortega (citado por Arboleda, 2021): “No nos compadecemos del otro porque hagamos sesudos razonamientos sobre la dignidad de la persona, sino por el ‘vuelco’ interior que nos produce su situación de necesidad significada en su rostro herido” (p. 43).

Ese “vuelco” interior produce hospitalidad. La hospitalidad reclama atención, otra vez, y protección, cuidado. ¿De quiénes? De nosotros mismos, de nuestros estudiantes... del mundo. ¿Si les enseñamos a acoger al otro, a protegerlo con la palabra y con las orejas?: “El arte de escuchar se desarrolla como un arte respiratorio. La acogida hospitalaria del otro es un inspirar que, sin embargo, no se anexiona al otro, sino que lo alberga y lo protege” (Han, 2017, p. 120). En la protección de los otros está la no repetición, la vida a cambio de la muerte. Tal es el poder de la escucha desplegada.

Desde esta perspectiva, postulamos una didáctica de la escucha mediante una política de la escucha en la escuela. La posibilidad de lograrlo se manifiesta en ejemplos concretos de su práctica docente. Es el caso del colectivo docente argentino del que Duschatzky (2017) da cuenta: *Ver qué onda* (s. f.) recoge y analiza las prácticas de la escucha en la escuela argentina en tanto política educativa. Estas son experiencias de los docentes que lateralizan sus prácticas para acoger y escuchar a los estudiantes, en una idea muy cercana a la aquí expuesta:

Necesitamos esbozar de qué se trata una política de la escucha. Sin temor a la receta sostenemos que hay un “método”. Claro que no se trata de un protocolo de la escucha ni la intervención. Digamos que el método se perfila pensando eso que hacemos cuando escuchar es diferir o hacer que algo difiera. [...] Decidimos destacar tres operaciones del método: *disonancia*, *in-comunicación* y *desplazamiento*. (p. 153)

Disonancia en la complementariedad de la resonancia, in-comunicación y desplazamiento: la negatividad, la imposibilidad de la escucha en la escuela. Solo así se construye comunidad y afecto, vínculo, y se revelan las estéticas infantiles y juveniles de lo nuevo y lo distinto, lo diverso. En definitiva, se lateraliza la escuela para resemantizar la escucha. Esto concuerda con la acepción de Han (2017): “Escuchar es un prestar, un dar, un don. Es lo único que le ayuda al otro a hablar. No sigue pasivamente el discurso del otro” (p. 117), es una virtud que sí puede y debe formarse de manera intencional. Es un imperativo.

El método que propone la investigadora argentina haría parte de una didáctica de la escucha; cercana al deseo de saber, de ser y hacer. Disonante en tanto oculta-desoculta lo que se dice y lo que no, en lo escrito y en lo hablado, mejor, en lo expresado, que es también el cuerpo. In-comunicada, por los traspiés y nuestra incapacidad para el diálogo y la conversación; los malentendidos propios del escuchar que, paradójicamente, la implican: qué y a quién escuchamos; las resistencias del no querer ser oído o no querer oír. Desplazada, transformada y manifiesta en otros espacios de lo escolar o lo no escolar... la multiplicidad textual que permite pensar en lugares no comunes y muy próximos. En definitiva, es una política de la escucha, mucho más que una habilidad comunicativa para desarrollar. Ese *desplazamiento* alude a una didáctica de la *disposición y la proporcionalidad*, a un movimiento del propio lugar.

La didáctica de lo bello nace del vínculo de Eros, como en *El banquete* de Platón, de la oportunidad y de la pobreza. Se engendra en el *desastre* escolar —y el *desastre* nacional del conflicto y el posacuerdo—, pero, a cambio de una boca quejumbrosa, toma valor en la sequedad para cavar profundo y encontrar el agua. La didáctica de lo bello es, entonces, una didáctica de la escucha, de la *escucha del desastre*, a la manera de Blanchot y Levinas:

Escritura del desastre —término de Blanchot que caracteriza a aquella escritura que “rompe con el astro”, es decir, con cualquier forma de totalidad— que se insinúa en expresiones de la ética de Levinas como, entre otras: substitución, rehén, rostro, el otro, proximidad, hospitalidad, de otro modo de ser o interpretaciones tales como las de libertad, responsabilidad, el Decir y lo Dicho, la corporalidad, etc. (Rabinovich, 2001, p. 19)

Aunque hasta aquí nos hemos referido a la escucha en singular —y algunas veces en su plural—, reconocemos que no podemos aludir a una totalidad por cuanto la hemos descrito emergiendo en los bordes, en los intersticios de la posibilidad y lo imposible, como esas malezas que, una vez instaladas en los lugares más inusuales, son casi imposibles de ser arrancadas. Así, la escucha es buena maleza que debe cultivarse en la forma del diálogo:

Debería formar parte de la aventura docente vivir la apertura respetuosa a los otros y, de vez en cuando, de acuerdo con el momento, tomar la propia práctica de apertura al otro como objeto de reflexión crítica. La razón ética de la apertura, su fundamento político, su referencia pedagógica; la belleza que hay en ella como viabilidad del diálogo. (Freire, 1997, p. 130)

Didáctica de la disposición y de la proporcionalidad

Salvar la escucha por la salvación de lo vinculante, dijimos. La didáctica de la escucha como *disposición*, una *techné* en el sentido clásico del “arte de”. Al inicio de esta obra, Heidegger (2009) nos mostró el camino de la *disposición* para la aparición del dios —de la escucha—. Tempranamente este concepto se convirtió en un eje de toda la propuesta que fue configurándose en lo que para mí aconteció como una epifanía: ¿acaso puede escindirse la escucha de algún aspecto de la vida, de alguna de sus dimensiones? La teoría, las experiencias conversacionales de las entrevistas con los expertos, las vivencias didácticas de mi propia práctica docente, mi vida personal, emocional y espiritual, todo, en asombrosa convergencia, se concreta en una arquitectónica didáctica que aquí argumentaremos.

Hemos explicado cómo la escucha es aquí una virtud. Las implicaciones de esa afirmación redundan en una *didáctica de la disposición y la proporcionalidad* que hemos venido delineando para definir en este capítulo. Rememoremos: al ser virtud, la escucha es una acción que se debe realizar en su justa medida, es decir, de manera prudente. La escucha es *phrónesis*, una acción discursiva dialógica, al tiempo que analógica.

Si la escucha virtuosa es *phrónesis*, ¿qué es la *phrónesis*, entonces? La prudencia, a la que los sabios griegos y judíos aludían, también definida como *proporción o mesura* y base de la sabiduría en la actuación en el mundo de la vida. La *proporción* (Real Academia Española [RAE], 2014) posee las siguientes acepciones:

1. f. Disposición, conformidad o correspondencia debida de las partes de una cosa con el todo o entre cosas relacionadas entre sí.
2. f. Disposición u oportunidad para hacer o lograr algo.
3. f. Coyuntura, conveniencia.
4. f. Mayor o menor dimensión de una cosa.
5. f. *Mat.* Igualdad de dos razones. Proporción aritmética, geométrica.

Como se lee, la primera acepción de proporcionalidad (*phrónesis*-prudencia) es la de disposición. De manera que la proporción es un tipo de disposición de correspondencia entre las partes y el todo. Esta definición nos permite concluir el carácter *abductivo* de la proporcionalidad, en el que cada parte es interdependiente de la totalidad y se afectan mutuamente. Es decir, si la escucha es proporcionada, entonces, una configuración didáctica debe ser equilibrada entre lo ético, lo político, lo estético, lo corporal y lo semiodiscursivo; dimensiones invariantes en las que la escucha se *calibra*. En palabras de Alejandro Castillejo:

A. C. —Pues yo creo que oír es un acto de sensibilidad, es decir, de los sentidos, donde se juntan la palabra sentido, incluso en tres registros como palpimpestos, ¿no?: el sentido como *significado*, el sentido como *sensorialidad* y el sentido como *dirección*. Yo creo que oír es eso, ¿no? Y *personalmente, yo sí creo que sí se puede aprender, pero no, yo creo que la palabra sería calibrar, calibrar como cualquier aparato sensorial, uno calibra, como la cámara es una prótesis del ojo, la grabadora es una prótesis del oído, uno aprende con los años a calibrar, a ver unas cosas y a dejar de ver otras con los ojos cerebralmente, y lo mismo con el oído en el sentido más biológico de la palabra. Yo creo que, yo creo que uno sí aprende a calibrar. Y eso que llamo calibrar es lo que tú llamas ahí aprendizaje, ¿no?*, de pronto no más que todo, sistémicamente, no es aprendizaje, pues, de la escuela y todo eso, *sino [que] es aprendizaje, autoaprendizaje, de recibir información y de calibrar otras cosas, ¿no?* Entonces, yo creo que sí, es eso, ¿no? *Es un lento aprendizaje, aprender a calibrar el oído, ahí sí de verdad, para saber dónde sí y dónde no son los puntos ciegos de la escucha, ¿cómo le diría?, los puntos ciegos de las escuchas, le diría...*

J. L. —Los puntos sordos...

A. C. —*Los puntos sordos o algo por el estilo.* (A. Castillejo, comunicación personal, 14 de octubre de 2020, cursivas propias)

Calibrar. De nuevo el juego del lenguaje. Medir el *sentido* en tanto percepción sensible, significado y dirección. Esto es, la escucha por la *estesis*, su percepción voluntaria, corporal, discriminada; la escucha por su interpretación, por su comprensión hermenéutica; la escucha en tanto *desplazamiento* (Duschatzky, 2017) y, por lo tanto, *posición*, movimiento. Ese calibrar o “ajustar con la mayor exactitud posible, las indicaciones de un instrumento de medida con respecto a un patrón de referencia” (RAE, 2014) es para Castillejo aquello que puede aprenderse; para nosotros, aquello que puede enseñarse. Calibrar es *disponer didáctica y proporcionalmente* la sensibilidad, el significado y la dirección de la escucha para que esta “haga su aparición”. En palabras de Beuchot (2010): “Se acude a la noción de adecuación gradual y a una gradación en la medida de la aceptabilidad racional, a pesar de que se plantearan para ella condiciones ideales. [...] Para Kant y para Peirce, un ideal regulativo” (p. 33).

Los textos son las escuchas particulares. Su interpretación, que implica la dirección y la percepción, debe ser proporcional, ¿con respecto a qué? Pensamos que se puede identificar la idea de *calibración* de la escucha de Castillejo con la de la hermenéutica analógica de Beuchot (2010). La relación nos hace preguntar cuál sería ese “patrón de referencia” con el que se calibra una oreja para hallar la justa medida de una escucha virtuosa. Una “adecuación gradual”,

“una gradación en la medida de la aceptabilidad racional, a pesar de que se plantearan para ella condiciones ideales”, “un ideal regulativo” (Beuchot, 2010) o, en otros términos, la noción de “idoneidad didáctica” (Godino *et al.*, 2016) como patrón de medida para la “calibración” o disposición de la escucha como didáctica de la proporcionalidad. Castillejo (2008) habría conceptualizado ese término en uno de sus textos, aludiendo al mismo tiempo al lugar de lo pedagógico que al calibrar y re-calibrar:

La combinación de estos diferentes registros de la experiencia con los que “el escucha” interactúa en relación con los territorios que recorre tiene el efecto de crear un espacio de interlocución dinámica, de relativa intimidad, de cercanía cognitiva, o lo que llamo “re-calibración”: un momento de reconocimiento histórico que permite que “la mirada” y el orden del mundo perceptual sobre el que descansa logre encontrar “lo mismo” en lo que aparentemente es “lo otro”, uno de los rostros, como escribió Freud, de lo *unheimlich*: la palabra, hecha “corpórea” en el ejercicio de deambular y re-habitar, en eternos instantes, los espacios familiares y a la vez ajenos, se convierte, al mismo tiempo, en un lugar de lo pedagógico, como lo genuinamente antropológico, donde “el ‘otro’ (como dijera el filósofo Levinas) es un destello de posibilidades”. (p. 18)

Para nosotros, la calibración la *proporciona* el contexto: tipos de participantes, ocasión, lugar y tiempo, entre otros aspectos cronotópicos, que se constituirán a su vez en un ejercicio metahermeneuta en el que el maestro *dispone e interpreta o interpreta y comprende para disponer* las condiciones necesarias para la escucha. Entonces, nuestro patrón de medida o de idoneidad con el cual proporcionar es el “limón de la escucha”, otra analogía que explicaremos más adelante.

Por lo pronto, terminemos de esbozar esta didáctica. Proporcionar, en términos didácticos, no puede ser prescriptivo —aunque haya un término *análogo* de referencia— sino que implica, de acuerdo con los contextos específicos y los sujetos característicos con los que se trabaje, *configuraciones didácticas de las escuchas situadas*, algunas de las cuales ya han servido de análisis para *mostrar* las posibilidades de su formación. En consecuencia, nuestra didáctica de la escucha debe formularse como una *phrónesis didáctico-hermenéutica* (Carrera y García, 2018) y, a su vez, diferenciarse de la transposición didáctica (Chevallard, 1991).

Una didáctica de la proporción es *phrónesis* didáctico-hermenéutica

Hemos elegido el camino que propone Beuchot (2010) de una hermenéutica analógica porque ella también está inscrita en lo que él llama *una pedagogía de lo*

cotidiano —cuestión que debería ser redundante, dado que la pedagogía prepara para la vida—. La escisión que suele hacerse entre lo académico y lo vivencial, entre la escuela y el mundo, es motivo de reflexión y crítica constante. La escucha es viva y está en devenir, es movimiento. Aranguren señaló la imposibilidad de la enseñanza de la escucha cuando la enseñanza remite a lo teórico prescriptivo. Con él, volvemos al justo escepticismo:

Sí, pues, yo insistiría tal vez en este punto que dije ahora y es para *mí un gran error, [...] suponer que hay un modo adecuado y que hay alguien que sí sabe escuchar*. Yo creo que soy, he sido, una persona que no sabe escuchar, de hecho, pues, es muy interesante porque, eh, cuando yo hablo de este proyecto con mis estudiantes, mis estudiantes a los que no les gustó el curso, [con ese] al que le pareció que no le gustó una nota, me dice: ¡usted, que trabaja en la escucha y que no escucha mis reclamos!, bueno, este tipo de cosas y siempre me ha llamado la atención ese tipo de cosas, porque en esto *suele como pensarse que es como que hay ciertas personas con ciertas habilidades para escuchar a los otros y que estos deberíamos como atenderlos y seguirlos y yo creo que no. Yo creo que ese es el punto donde no quisiera nunca caer, entonces, el espacio de la escucha es justamente un espacio para compartir experiencias con personas que están situadas ante el dolor de los demás y que tienen un lugar de escucha, que no puedo caracterizar como bueno o malo, digo simplemente que lo hace[n] de alguna manera y eso, digamos, conlleva, a mi modo de ver, preguntarse más bien por cómo lo hacen quienes lo hacen, ¿sí?, y qué hacen para poderlo sobrellevar en el caso de las experiencias de guerra y de violencia política, qué hacen para sobrellevarlo en su propia vida*. (J. P. Aranguren, comunicación personal, 21 de octubre de 2020, cursivas propias)

Aranguren nos instala de nuevo en la duda, en la sospecha: ¿existe un modo adecuado de escuchar?, ¿hasta qué punto es posible una “idoneidad didáctica de la escucha”?, ¿algún sujeto es capaz de encarnar al *perfecto* escucha? Ciertamente, no buscamos seguir a un *coach* que nos enseñe a escuchar y nos certifique en tal empresa, creemos que la proporcionalidad se trata justamente de la *no homogeneidad* de la escucha. Otra vez, de su pluralidad y distinción, pues para sujetos y situaciones particulares la prudencia de su realización dependerá de la interacción real, de su devenir. Así que, nuevamente, la *synesis*, el lugar de encuentro que nosotros denominamos *cronotopo*, al modo bajtiniano, es el espacio de la escucha, del compartir experiencias sin juicios de valor, pues hemos declarado no realizar tipologías calificativas, sino caracterizar al fenómeno.

La pregunta central sobre la escucha de Aranguren, “¿cómo lo hacen quienes lo hacen?”, es un interrogante sobre lo analógico y lo didáctico: “¿qué hacen para poderlo sobrellevar?”, en el caso de la sobrevivencia a la guerra en Colombia.

Castillejo lo señaló como “pedagogía de lo irreparable, itinerante y nómada”; nosotros más arriba lo nombramos una didáctica de la *escucha del desastre*. Para Beuchot (2010), es la referencia a la *tragedia*, cotidiana muy a nuestro pesar. Esa tragedia, ese comprender cómo escuchan los que lo hacen en los límites de su cotidianidad, es la didáctica del ejemplo, de la praxis: “es habitar en el límite, frente al precipicio, casi en el vacío, pero sin caerse, [...] resistir, a veces sin esperanza, y no desesperarse y arrojarse al vacío. Es arrojarse, pero no la osadía inane del desesperado” (p. 55).

La didáctica de la proporción se da en lo liminar, en los bordes. Son los sobrevivientes en su peripecia quienes experimentan la búsqueda de la prudencia para sobrellevar la violencia política y de la guerra en sus propios cuerpos; son los cuerpos diversos los que construyen lugar en el lugar excluyente de la contemporaneidad. Por eso, enseñar a escuchar no puede hacerse sin los bordes de su im-posibilidad. Así como lo enunciábamos en el anterior apartado con la entrevista a Ana Navarro, solo quienes han habitado al borde —de la exclusión, por ser distintos, o de la muerte— son héroes trágicos; esta última, una palabra tan desacreditada hoy en día, por lo que preferimos, mejor, llamarlos peripatéticos.

El peripatético es producto de su vivencia, de la vuelta, del versar con el otro; de ese diálogo que se da en el caminar para aprender en la vida. Pero, sobre todo, nuestros caminantes han vivenciado el sufrimiento provocado por las *peripecias* de la *tragedia* de la guerra y se han formado en ella; formando con su testimonio, a partir de su narración, a los escuchas, provocándoles la *catarsis*. No se han disuelto, no hay una disolución del sujeto, sino un enriquecimiento en la renovación de su existencia y de la nuestra, ante su dolor. En ese proceso, la escucha es central, tanto para ellos como para la sociedad en general. En ese caminar el escuchante se hace virtuoso o idóneo, lo que no significa “infalible”.

Entonces, nuestra didáctica de la escucha es una didáctica de la resistencia a la tragedia en el conversar caminando, figurada o literal. Es resistencia a las propias tragedias y ante las tragedias y el dolor de los demás. Tan radical como crítica, es una didáctica en la que se enseña con el ejemplo de los otros, es decir, de modo *análogo*. Esta forma de enseñar remite a Grecia, a los clásicos, a la tradición y a la literatura, pero no solo es eurocéntrica, porque la condición humana ha experimentado la tragedia y ha aprendido con ella la *phrónesis*. Tampoco el ejercicio de caminar conversando es exclusivo de la Grecia antigua. Esta es una práctica propia de las culturas ancestrales, de la oralidad latinoamericana, por ejemplo. El punto es la tradición, el rito, el vínculo y la con-versación, la escucha, la narración misma que necesita *disponerse* y *proporcionarse* en la escuela (Freire, 1997).

El maestro aquí es un metahermeneuta, un *calibrador* de aquello requerido. Su *extraposición* le permite diseñar los dispositivos de escucha teniendo en cuenta las particularidades de su entorno, a sus estudiantes y las relaciones con los saberes, con eso *otro*, el conocimiento, la sociedad. Sin embargo, una apuesta *a priori* no le garantiza la realización de la escucha acogedora; el maestro no tiene control sobre los seres humanos que participan con él, su relación dialógica se da en libertad, autoridad y respeto, por lo que necesita adecuar, proporcionar o recalibrar constantemente el ambiente de escucha y las interacciones entre los participantes, en una suerte de prudente *improvisación*.

Sobre la improvisación discursiva del maestro, los *Lineamientos* (MEN, 1998) realizan una interesante mención en la que el pensamiento es fortalecido para promoverla, lejos de la censura que suele hacerse en los marcos institucionalizados. Recurren a Alfonso Reyes para aseverar lo siguiente: “En rigor, ‘educarse es prepararse para improvisar’. La improvisación alcanza sus efectos cuando logra adecuarse a ‘la ocasión y los auditorios’; cuando no se da la adecuación, ‘el efecto es nulo, contraproducente y hasta grotesco’” (p. 8). En ese sentido, la didáctica exige un saber, epistemológico, ético, estético, político y semiodiscursivo... que permite tomar decisiones sobre la marcha, adecuando o *calibrando* lo que deviene. Dicen los *Lineamientos* (MEN, 1998) que “la improvisación es una especie de ‘memoria exaltada’” (p. 8) y en la arquitectónica dialógica de esta didáctica es lo *emergente*, las formas insospechadas que toma lo inicialmente previsto que de todas formas ha de conducirse, mediarse. Esto ubica al maestro en una posición de investigación e interpretación constante de lo que va aconteciendo en el aula (Carrera y García, 2018).

De manera que el profesor se posiciona como ejemplo de escucha (interpretación) e idoneidad analógica: entre lo equívoco y lo inequívoco. Esto le devuelve al maestro la complejidad de su ejercicio, a sabiendas de que no cualquiera puede hacerlo, pues implica el desarrollo de epistemologías propias del saber didáctico, estético, ético y político, su praxeología. Así, una didáctica de la escucha pasa de lo abstracto de los valores a lo concreto de las virtudes con la praxis de su formación: es torpe, prejuiciosa, distraída, ególatra, prevenida o distante; no resuena, duele, se golpea, es disonante y conflictiva, para disponerse mejor cada vez que se ejecuta, en la paciente repetición e insistencia —no vacías— de esta acción discursiva, porque hace aparición en lo cotidiano del aula hasta incorporarse por completo también en la vida fuera de ella, “por ello, matizaríamos, la *phrónesis* propia del docente es la que denominaremos *phrónesis didáctico-interpretativa* y que se vendrá a conformar como una melodía recurrente en la relación docente-discente” (Carrera y García, 2018, p. 46).

En esa *melodía*, el maestro, siendo modelo de escucha, encarna las limitaciones propias del ser humano, la incapacidad para el diálogo que nos señalaba Gadamer (2014) y su reflexividad, al tiempo que la confortación con sus análogos —quienes han aprendido a escuchar pese o gracias a la dureza del contexto histórico social y la vida— le permite ajustar su escucha e interpretación para seguir disponiendo y proporcionando *haceres, formas de* los más inexpertos en este arte.

De ahí que partamos de la frase reveladora de Aranguren, dicha en una entrevista personal realizada el 21 de octubre de 2020: “un gran error es suponer que hay un modo adecuado y que hay alguien que sí sabe escuchar”. Pues a la manera de Rancière (2013), el maestro desconoce aquello que enseña, debe partir de su propia ignorancia de saber escuchar o saberse buen escucha para buscar con tozudez cómo serlo realmente y propiciar en sus estudiantes el deseo de conocer, de saber escuchar. *El modo adecuado* se refiere a una totalidad, a una prescripción, y recordemos que nuestra didáctica de la escucha se ha declarado no prescriptiva, por lo que no habrá *un* modo adecuado, sino “destello de posibilidades” (Levinas citado por Castillejo 2008), constelaciones o *heurísticas distintas* cada vez por el efecto de lo necesario, de lo proporcional, para cada situación didáctica particular.

Los maestros siempre nos preguntamos por el cómo tras la necesidad concreta de encontrar las rutas de enseñanza significativas en un ejercicio de lo que conviene. Aterrizamos, entonces, en ideas, estrategias, modelos. Todas estas son creaciones, poéticas de la enseñanza, que se configuran cada vez distintas; aunque conservan siempre una serie de *principios*, pues nuestro propio juicio y desmesura puede engañarnos. Para Beuchot (2010), la llave de las virtudes siempre ha sido la *phrónesis*, porque ella encuentra la justa medida de las acciones, “era el arte de la mediación, y esto es lo que estamos necesitando en la interpretación y la educación. Por lo mismo necesitamos una hermenéutica analógica para la pedagogía en varios de sus ámbitos o ramas” (Beuchot, 2010, p. 51).

En la pedagogía progresista de Freire (1997), las cualidades que la escucha legítima demanda de su sujeto —maestro— se conforman en su práctica, tal cual hemos insistido: “Cualidades que van siendo constituidas en la práctica democrática de escuchar” (p. 116). Aquí, la llave es la escucha virtuosa, prudente, diríamos, que constituye —recíprocamente— en su realización pedagógica a las otras virtudes o *principios*:

Sin ciertas cualidades o virtudes como el amor, el respeto a los otros, la tolerancia, la humildad, el gusto por la alegría, por la vida, la apertura a lo nuevo, la disponibilidad al cambio, la persistencia en la lucha, el rechazo a los fatalismos, la identificación con la esperanza, la apertura a la justicia; no es posible

la práctica pedagógico-progresista, que no se hace tan solo con ciencia y técnica. (Freire, 1997, p. 116)

Un profesor que escuche horizontalmente, sin despreciar los saberes e interpretaciones del mundo de sus estudiantes; que exija y se reconozca autoridad en el ejercicio de su *extraposición* y responsabilidad primera. La llave de la prudencia se asocia muy bien al silencio discursivo, aquel que acalla la propia voz para acoger la del otro y en la que también es necesario ejercitarnos como maestros; el justo medio entre el discurso epidéctico y la conversación; entre el monólogo catedrático y la deliberación, por ejemplo. Pero, entonces, ¿quién forma al maestro en la escucha? Sin duda alguna, su relación con el estudiante, por supuesto, en la interacción dialógica; los análogos que sugerimos arriba, sujetos del afuera de la escuela que nos muestran cómo han escuchado, los peripatéticos que nosotros como maestros y estudiantes pretendemos ser. Nuestra didáctica de la escucha exige algo más: el colegaje.

Las prácticas de compañerismo o de cuerpos colegiados de maestros que examinan sus propios saberes didácticos son necesarias, pues la cultura de escucha en la escuela también se instaura en relaciones profesionales entre los docentes. La *extraposición* también se proyecta allí: en la mirada y audición de otro como yo, cuya escucha no juzga, sino que propone: “como sujeto que se da al discurso del otro, sin prejuicios, el buen escuchador dice y habla de su posición con desenvoltura. Precisamente porque su *escucha* al otro, su habla discordante, afirmativa, no es autoritaria” (Freire, 1997, p. 115).

Con lo anterior, recogemos nuestra apuesta de un “patrón de medida” o *aparato de calibración análogo* —constituido por lo dialógico en su amplio sentido— que nos permita considerar los principios de una didáctica de la escucha, desde el cual inventar y re-inventar las posibilidades casi infinitas de su desarrollo en *configuraciones didácticas* para la formación de sujetos escuchantes, *no* como un modelo prescriptivo, sino *poiético*.

Capítulo 6

Configuraciones didácticas de la escucha: heurísticas de la proporcionalidad³⁵

Las configuraciones didácticas³⁶ de la escucha se constituyen entre lo *a priori* o lo planeado y lo *a posteriori* o emergente. Están a medio camino entre lo conocido, hipotético, previsto y estable y lo incierto, inesperado, imposible, indeseado y problemático. Se reconocen en lo concreto del acontecimiento en los niveles micro, en las prácticas formativas vividas en el aula o en contextos educativos particulares y en el diseño epistemológico investigativo de los niveles macro que buscan la idoneidad de los diseños didácticos. Oscilan entre el saber y la ignorancia, lo variante y lo invariante en sus distintos componentes: físico-corporal, estético, epistémico, cognitivo, afectivo-emocional, ético, político, semiótico (mediacional y discursivo), ecológico e interaccional-dialógico.

Son sistemas didácticos que alcanzan su plenitud al ser puestos en acción y al recrearse, deconstruirse y transformarse con los sujetos en los diversos contextos. De ahí su reflexión didáctica constante. Las configuraciones didácticas de la escucha pretenden ser idóneas o, mejor, prudentes, aunque no transferibles, pues están concebidas a través de los principios de incompletitud e incertidumbre y son situadas. La idoneidad didáctica de la escucha, su *phrónesis*, se manifiesta en las configuraciones didácticas. En ese sentido, las configuraciones didácticas de la escucha, con el carácter que aquí le hemos dado, nos permitirán avanzar sobre la manera concreta de formar sujetos escuchantes.

35 Este capítulo aparece recogido en la versión del artículo resultado de investigación: “Didáctica de la escucha: disposición y proporcionalidad” (León-Suárez, 2022). Se retoma en este libro, pues es el centro de la propuesta doctoral.

36 Véase en detalle la construcción de “configuración didáctica” en León-Suárez (2021).

Cronotopía de la disposición en tanto configuración didáctica

Bajtín (1997) inaugura nuestra apuesta, la idea de configuración didáctica de la escucha en tanto *disposición proporcional y cronotopo*. Los adverbios temporales y de lugar, las tensiones que se trazan, dan cabida al *movimiento*. Lo que queremos mostrar en este apartado es un calibrador, un modelo análogo con el cual y desde el cual analizar —en una reflexión analéptica— las configuraciones didácticas, tal como lo hizo Litwin (1997), y diseñar, como le es propio a un didacta, *dispositivos* de escucha prudentes, proporcionados, al ser situados, singulares e irrepetibles.

El lector habrá notado la permanente insistencia sobre los conceptos derivados de *disposición* que hemos resaltado, esto, con la intención de explicitar en nuestra representación la concreción de una promesa: ¿qué configuraciones didácticas son necesarias para la formación de sujetos escuchantes? Hemos encontrado la respuesta en los apartados anteriores: tantas como los destellos de posibilidades, tantas como las trayectorias recorridas por un maestro con diversos estudiantes.

Una didáctica formativa parte de principios generales o invariantes (Calderón, 2014), que son dialógicos y han permanecido transversales a lo largo de este estudio. Una didáctica de la escucha tiene esta triple condición: lo *a priori* del diseño o la creación del *dispositivo de escucha*; la incertidumbre de su devenir, porque la flexibilidad de sus límites le impide, por fortuna, controlar a cabalidad las situaciones didácticas, y la improvisación en el devenir de su aplicación, que necesita adecuarse permanentemente. A luz de Trujillo (2021), nuestra didáctica podría definirse como “una posible didáctica concretizada”.

En nuestro *calibrador*, estas infinitas combinaciones o “potencias de disposición” pueden *percibirse* (tocarse, olerse, escucharse) en las sinuosidades de una topografía de la *disposición* en tanto didáctica, cuyo punto inicial, la *posición*, alude a la gravidez temporal, el valor palpable y el manifiesto por el espacio bajtinianos. Como sucede con los adverbios (alto, por encima de, por debajo, por fin, tarde, todavía, ya, más lejos, más cerca, etcétera), las derivaciones del sustantivo *posición* constituyen, en nuestro caso, esa “significación efectiva, vivenciada, grave, obligatoria, concretamente determinada, desde el único lugar de mi participación en el acontecimiento del ser” (Bajtín, 1997, p. 67), en las *relaciones didácticas* que determinan una configuración. Así, el maestro toma *posición didáctica* para *disponer y proporcionar* a los estudiantes lo necesario en el acontecimiento de la escucha e impulsarlos a sus propios desplazamientos, emancipaciones y *posicionamientos*.

Desde la *posición docente*, planeamos una entrada que nos permita resolver el triángulo didáctico profesor-estudiante-saber o conocimiento. Nos hacemos preguntas sobre qué, cómo, por qué, con quién, para quién, dónde y cuándo enseñar tal contenido o poner en juego algún tipo de saberes. En esa anticipación de sentido (Gadamer, 2014), en esas *suposiciones y presuposiciones* —que también poseen nuestros estudiantes desde otro lugar— que establecemos en la elección de contenidos, mediaciones, estrategias y aproximaciones, constituimos las primeras expectativas puestas sobre una planeación más o menos rígida o flexible, otra vez, de acuerdo con nuestra *posición didáctica de la escucha*.

Solo en el encuentro con el otro, con nuestro estudiante —otro en posición—, lo común y lo distinto desarrollarán el dispositivo diseñado que se irá recalibrando a través de *oposiciones, interposiciones, contraposiciones, indisposiciones, suposiciones...* trayectorias que estallarán en diversos sentidos (percepciones, direcciones y significados) y que se transforman conforme con los contextos y las circunstancias de su realización. Esto último vendría siendo *lo impuesto*: la emergencia del covid-19, la crisis social, económica y política que vivimos en Colombia y demás realidades que afectan directamente nuestras didácticas, lo institucionalizado: aquello normado por una institución de educación superior y el MEN, por ejemplo.

Nuestra didáctica se debate en aquello deseable (Litwin, 1997), como el *movimiento* conjunto y lo posible, lo agenciado dentro de las posibilidades de lo *impuesto*. Lo que se busca es una didáctica de la escucha que se instale en la medida o proporción de tales movimientos, en la que la *extraposición* del maestro le permita mediar el devenir dialógico de esa situación pedagógica particular.

Los prefijos del verbo poner aluden a los diversos *movimientos didácticos de la escucha*, que le dan su carácter ya ético o político; ya estético o interaccional, por ejemplo, en las relaciones dialógicas que se establecen. De manera que, como en el caso de una oreja real, las sinuosidades y cavidades que diseñan su anatomía son siempre las mismas para considerarlas esa parte del cuerpo, pero nunca una oreja es idéntica a otra, como ocurre con nuestras cronotopías didácticas.

Hemos definido cronotopía didáctica a los tiempos de aión (presente) y el espacio específico de la configuración didáctica en devenir, cuyos movimientos de arriba, abajo, antes o después hacen emerger dinámicas distintas cada vez a partir de los mismos principios dialógicos. Al respecto, Litwin (1997) realiza una tipología de configuraciones didácticas muy sugerente, algunas de las cuales coinciden con los *movimientos didácticos de la escucha* que hemos propuesto. Por ejemplo, un *movimiento didáctico de la escucha de oposición* puede ejemplificarse por Litwin (1997) como “clases en las que se genera una

progresión temática en relación con el tratamiento de un tema que se identifica y se transparenta el modo de pensamiento del docente en relación con un tema en controversia y en el que toma partido” (p. 111).

En ese movimiento, Litwin (1997) plantea cómo la educación es política, no dogmática, sino problematizadora, y es, principalmente, una deliberación en la que “pretender enseñar un campo disciplinar desde la oposición da cuenta de un debate actual en el campo y no de una controversia superada” (p. 113), lo que separaría a las configuraciones didácticas de oposición del dogmatismo o el adoc-trinamiento, conminándola al cuestionamiento de las epistemologías, verbigracia, a los regímenes de escucha y audibilidades de una sociedad como la colombiana.

Tan importantes resultan las *oposiciones* y *contraposiciones* en una didáctica de la escucha que contribuyan a la formación ética y política como al criterio propio, en lo que consideramos *virtud* o lo que otros denominan pensamiento crítico, como las *indisposiciones*, *predisposiciones* e *interposiciones* características de todo ejercicio pedagógico, cuya negatividad Souto (1997) ya había cuestionado: “¿por qué incluir la incertidumbre, el desorden, la interacción, el azar, las incongruencias, las relaciones recursivas, la singularidad... en las clases escolares y en su estudio? ¿Qué lugar tiene la complejidad en la didáctica? ¿En qué didáctica?” (p. 123).

En nuestra didáctica de la escucha, la negatividad tiene un papel fundamental. La *indisposición* frente al desarrollo de una actividad concreta nos lleva a la interpretación y a la redirección, o no, de la misma; a la escucha de aquel estudiante *indispuesto* o de nuestra propia indisposición. De las *predisposiciones* siempre partimos, especialmente al no conocernos con los estudiantes. Derribar los prejuicios es una de las *apuestas* de la didáctica de la escucha. Respecto a las *interposiciones*, estas tal vez funcionan como las *oposiciones* ya descritas. Cuando interponemos una acción o enunciamos un discurso epidéctico para cautivar a nuestro auditorio o simplemente cuando son los estudiantes quienes poseen esa *extraposición* y resultan siendo quienes nos conminan a un nuevo movimiento, fruto de argumentaciones y acciones creativas en los desplazamientos *propositivos*.

Proponer y *componer* son movimientos didácticos de la escucha que se refieren fundamentalmente a la cognición y a la estética. Se componen no en solitario, sino por la inclinación de mi oído hacia el otro y lo otro, componemos juntos, como en una coreografía. *Composición* y *proposición* son movimientos didácticos de la escucha para la creación de algo nuevo: el primero, recoge, agrupa; el segundo, se proyecta. En relación con las artes y la literatura, se direcciona la escucha hacia la *poiesis*: escuchamos, luego escribimos, no necesariamente en ese orden, en el *continuum* que ya explicamos.

De la misma manera, un movimiento de escucha de *exposición* nos orienta ante el auditorio, bien como maestros o como estudiantes, en el cara a cara del encuentro dialógico: ex-ponerse implica confianza ante la total *posición* de vulnerabilidad; esa confianza no solo está en la dialogía con el auditorio, que muchas veces no la brinda, sino con el objeto de mi *exposición*, una interobjetivación como rasgo cognitivo. Así que algunas de estas variaciones de *posición* se recogen en la *disposición* como apertura didáctica de las múltiples posibilidades de direcciones, órdenes y desplazamientos de escucha en una situación comunicativa particular. Por lo anterior, una didáctica de la escucha nunca es estática ni anquilosada, lo que suele ocurrir, algunas veces, con estrategias de fórmula que se aplican sin tener en cuenta las consideraciones que aquí hemos definido. La tabla 3 agrupa los principios y movimientos de la *phrónesis didáctica (idoneidad)*.

Tabla 3. Principios y movimientos didácticos de la escucha³⁷

Principios o dimensiones de la <i>phrónesis (idoneidad)</i> didáctica	Movimiento didáctico de la escucha
Físico-corporal	Posición, extraposición, exposición, disposición y preposición.
Estético	Disposición, composición y reposición.
Ético	Yuxtaposición, extraposición, contraposición y suposición.
Político	Posición, oposición, contraposición, interposición y presuposición.
Ecológico (histórico, ambiental y social)	Imposición, descomposición e indisposición.
Epistémico	Transposición y exposición.
Cognitivo	Transposición, composición, recomposición y exposición.
Afectivo-emocional	Disposición e indisposición.

37 Véase en detalle la discusión sobre, por ejemplo, “transposición didáctica” entre Chevallard (1991) y Bolívar (2005) en León-Suárez (2021).

Principios o dimensiones de la <i>phrónesis</i> (idoneidad) didáctica	Movimiento didáctico de la escucha
Semiótico-discursivo	Proposición y aposición.
Semiótico-mediacional	Interposición, exposición, yuxtaposición y transposición.
Interacción dialógica	Posición y contraposición.

Fuente: elaboración propia.

Phrónesis didáctica: el “limón” de la escucha

Señalamos cómo un “patrón de medida” es necesario para la calibración de la escucha, su formación, con la finalidad de responder a la pregunta sobre qué sería ejercer una *phrónesis didáctica interpretativa* (Carrera y García, 2018), pues la prudencia no puede basarse en la propia opinión del profesor. De manera que el concepto de *idoneidad didáctica*, formulado por el matemático Godino (2011), puede ayudarnos a considerar algunos aspectos constitutivos de una *idoneidad didáctica de la escucha, su phrónesis*.

Para Godino (2011), la idoneidad didáctica obedece a principios y criterios generales basados en resultados contrastados por la investigación, para los cuales existe consenso en la comunidad científica correspondiente, nunca “recetas de actuación”: “Fijadas unas circunstancias (sujetos, recursos y restricciones), un ‘experto’ en una didáctica específica puede razonar (apoyándose en resultados teóricos contrastados empíricamente) que ciertas tareas y modos de interacción en el aula son preferibles a otras diferentes” (p. 3). En nuestro caso, esos criterios y principios son el producto o resultado esperado de esta investigación.

La idoneidad didáctica se plantea a partir del diálogo entre la didáctica descriptiva-explicativa y la didáctica normativa; esta última no de reglas, sino de principios, de acuerdo con Font (2018). También es contextual y está estrechamente relacionada con el conocimiento profesional del profesor, el conocimiento del contenido de aquello que enseña y el conocimiento didáctico del contenido, es decir, de cómo lo enseña (Shulman, 2005).

Hacemos la salvedad, por supuesto, de que la escucha también podría ser motivo de estudio disciplinar (una materia dispuesta por alguna ciencia o arte, como la formación auditiva en la música o la fonética en la lingüística, la semiótica y la comunicación, entre muchas otras), más que de acción práctica.

Entonces, allí volvería a centrarse en la dimensión epistémica, que en nuestro caso no es la base, sino uno de los componentes como *saber didáctico de las virtudes*, más que de conocimiento del contenido (Shulman, 2005) de teorías comunicativas —que sin duda son necesarias conocer, ya dijimos, para *disponer* la didáctica de la escucha—.

La *idoneidad didáctica de la escucha* se inspira en la idea de Godino (2011) y los académicos matemáticos con quienes ha construido el enfoque onto-semiótico (EOS) (Godino, Contreras y Font, 2006). Sin embargo, se declara distinta en varios aspectos y coincidente en otros. Por ejemplo, no se sustenta en el socio-constructivismo ni en el interaccionismo simbólico, sino en una dialógica principalmente bajtiniana. En ambas teorías se reafirma el carácter relacional y la multidimensionalidad de la enseñanza. La nuestra se funda en una didáctica de la disposición, pues lo que se forma es la virtud, no la ciencia o un contenido específico, aunque los contenidos sobre la escucha sí intervienen, pero no de manera central, sino como construcciones conclusivas de las prácticas de escucha propiciadas o texturas de significado del contenido sobre lo conversado, leído o escrito, sin que ello le quite la rigurosidad que hemos mostrado.

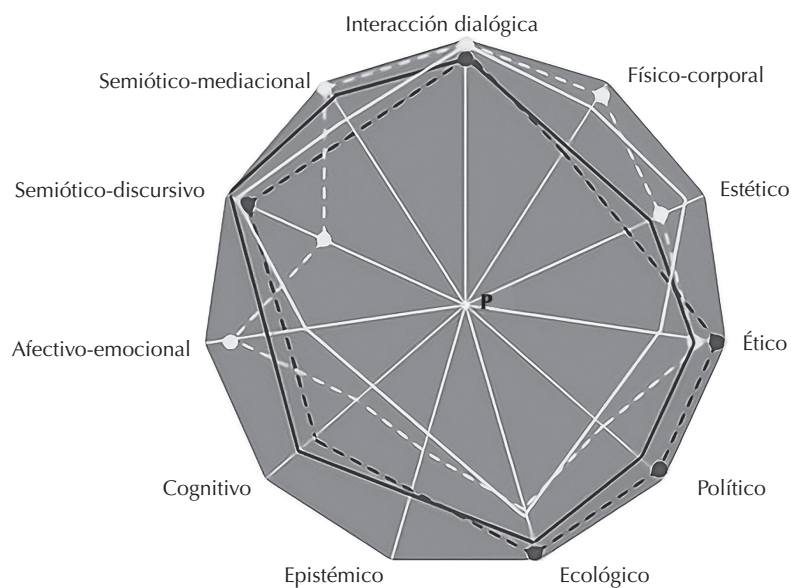
Tomamos de los matemáticos su dispositivo de idoneidad didáctica para proponer el nuestro, siguiendo la *cronotopía de la disposición didáctica de la escucha*. La idoneidad que se presenta aquí se corresponde con cada uno de los movimientos de la escucha en tanto *posición* (figura 3).

Nuestro artefacto es un caleidófono en el que las figuras geométricas emergentes por el efecto aural —y que solo son observables en la transducción de lo sonoro a lo visual— permiten apreciar las heurísticas diseñadas (líneas continuas), las efectivamente recorridas (líneas punteadas) y las recalibradas en el trayecto: la diferencia entre las diseñadas y las emergentes. Los trazados que se han configurado en el tiempo-espacio para definir diversas cronotopías. Para Godino (2011), la “idoneidad didáctica de un proceso de instrucción se define como la articulación coherente y sistémica de las seis [dimensiones que, idóneamente, la componen]” (Godino *et al.*, 2007, citados por Godino, 2011, p. 5): epistémica, cognitiva, interaccional, mediacional, afectiva y ecológica. Por eso, es un hexágono con el que se mide el nivel de idoneidad didáctica en bajo, medio y alto (Godino, 2011).

Estas representaciones de los didactas matemáticos permiten pensar la nuestra como un polígono regular, no de seis, sino de once lados; un endecágono, muy similar a la forma natural de un limón partido a la mitad. Las dimensiones idóneas para nosotros son las seis de Godino (2011) con algunas adaptaciones, epistémica, cognitiva, interaccional, semiótico-mediacional, afectivo-emocional y ecológica, y cinco que para la escucha encontramos imprescindibles:

físico-corporal, estética, ética, política y semiótico-discursiva. Cada una de estas dimensiones es producto del análisis cruzado de los datos de esta investigación y su cruce con la teoría elegida.

Figura 3. *Phrónesis didáctica: el “limón” de la escucha*



Convenciones

P = proporcionalidad o *phrónesis*.

Diseño de una configuración didáctica de la escucha: niños y niñas sordos y oyentes.

Fuente: elaboración propia con base en Godino (2011, p. 6).

En la tabla 4 se explicitan tres aspectos para la constitución de este modelo o “patrón de medida”: la *phrónesis* didáctica de la escucha o cada una de las idoneidades a tener en cuenta en los diseños y devenires de las configuraciones didácticas de la escucha; las disposiciones como acciones de escucha razonadas, prudentes, y las relaciones interdimensionales, que se expresan a través de algunas preguntas sobre los propios diseños didácticos y su reorientación constante en el ejercicio docente, que son la base para la *evaluación de las configuraciones*.

Lo anterior es determinante para comprender que: por un lado, una configuración didáctica integra todos los aspectos del “limón”, aunque privilegie o matice algunas de sus entradas o nodos de acuerdo con el contexto y las necesidades de la población, y, por otro, el cruce de todas las dimensiones permite un

conocimiento didáctico sistémico, en el que la falta de idoneidad de alguno de sus componentes incide en el resto, pues son interdependientes (tabla 4).

Tabla 4. *Phrónesis didáctica de la escucha: idoneidades, disposiciones y relaciones interdimensionales*

Idoneidades (dimensiones o entradas didácticas)	Disposiciones (acciones razonadas y prudentes de escucha)	Relaciones interdimensionales (cuestionamientos necesarios para sus prácticas)
Idoneidad físico-corporal	Reconocimiento de nuestras corporalidades diversas (maestros y estudiantes) para la participación de las situaciones didácticas; su diseño es proporcional a las capacidades físicas. Esto implica las posibilidades de escucha para sordos y ciegos, entre muchas otras corporalidades. Es el reconocimiento del cuerpo como texto que puede ser interpretado, escuchado (Mandoki, 2006; Nancy, 2007).	¿Hasta qué punto los diseños didácticos permiten la participación de todos los cuerpos? ¿De qué manera puede reorientarse una configuración didáctica de la escucha cuando se está excluyendo a alguien? ¿Qué conocimientos didácticos son necesarios para el diseño didáctico de la escucha incluyente?
Idoneidad estética	Acciones de escucha que son proporcionales a las percepciones y cualidades sensibles como apertura voluntaria al mundo y a los otros: tanto en la vida cotidiana, lo prosaico, como en la expresión sensible de lo creativo en la poética de las ciencias, las artes y la literatura (Nancy, 2007; Bajtín, 2000; Mandoki, 2006).	¿Con qué acciones concretas de sensibilización se <i>dispone</i> el encuentro (<i>synesis</i>) didáctico? ¿Qué acciones de escucha proporcionan la creación? ¿Qué papel juegan la literatura y las artes (música, danza, plástica y audiovisuales, escénicas) en las configuraciones didácticas (diseñadas y emergentes)?
Idoneidad ética	Disposiciones proporcionadas de audibilidad y enunciación de todas las voces para la realización de la escucha en tanto acto ético, de acogimiento y hospitalidad de los otros —y de lo otro (naturaleza)—, de responsabilidad, respeto, compasión y justa medida entre el compromiso y el distanciamiento con los demás (Bajtín, 2005; Buber, 2006; Han, 2015; Aranguren, 2018; Castillejo, 2008).	¿Hasta qué punto se plantean ambientes seguros y acogedores de audibilidad y enunciabilidad de las voces de los participantes en tanto géneros, orientaciones sexuales, políticas y religiosas, proveniencia, pertenencia étnica, saberes, experiencias vitales y creencias?

Idoneidades (dimensiones o entradas didácticas)	Disposiciones (acciones razonadas y prudentes de escucha)	Relaciones interdimensionales (cuestionamientos necesarios para sus prácticas)
<p>Idoneidad política</p>	<p>Proporciona una política de la escucha en la escuela, en la diversidad sociocultural de sus integrantes. Disposiciones proporcionadas de la escucha deliberativa en la negociación de los conflictos, los planteamientos de posiciones ideológicas diversas y la formación ciudadana desde la argumentación (González Navarro, 2009; Perelman y Olbrechts Tyteca, 1989; Bajtín, 2005; Calderón, 2007).</p>	<p>¿Qué diseños didácticos propician la deliberación? ¿De qué manera se orienta la formación ciudadana en atención a la realidad social? ¿Qué reglas de juego se consensan para la negociación de posturas disímiles y la resolución de conflictos? ¿Qué conocimientos prácticos de argumentación requieren ser enseñados? ¿Qué acciones concretas se necesitan para la constitución de comunidades de escucha y cuerpos colegiados?</p>
<p>Idoneidad ecológica (histórica, ambiental y social)</p>	<p>Adaptación proporcionada de la didáctica de la escucha a lo <i>impuesto</i>: la institución educativa, la escuela, las políticas públicas de educación, la sociedad y las contingencias, como el covid-19, los estallidos socioeconómicos y las crisis mundiales y locales de contaminación ambiental, especialmente la contaminación sonora o auditiva (Godino, 2011).</p>	<p>¿Qué tan flexible es el diseño de la configuración didáctica para adaptarlo a las circunstancias emergentes? ¿Hasta qué punto los diseños y devenires de las prácticas de escucha son contextualizados e históricamente situados? ¿De qué manera las configuraciones didácticas atienden las exigencias de las políticas públicas y las impactan para contribuir con su transformación positiva? ¿Por qué las disposiciones didácticas de la escucha contribuyen a los lineamientos institucionales? ¿Hasta qué punto las configuraciones didácticas, diseñadas y puestas en juego, se constituyen revolucionarias y transformadoras? ¿Cómo se orientan las prácticas de escucha hacia la conservación ambiental, el bienestar y el buen vivir?</p>

Idoneidades (dimensiones o entradas didácticas)	Disposiciones (acciones razonadas y prudentes de escucha)	Relaciones interdimensionales (cuestionamientos necesarios para sus prácticas)
Idoneidad epistémica	<p>Conocimiento teórico conceptual sobre la multidimensionalidad de la escucha para la disposición proporcionada de sus significados y transformaciones en los diversos contextos didácticos. Saberes didácticos de la escucha. Conocimientos y saberes construidos en las configuraciones didácticas (León y Calderón, 2003; Godino, 2011).</p>	<p>¿Qué conocimientos y saberes sobre la escucha se hace necesario explicitar a los estudiantes en las configuraciones didácticas? ¿Qué conocimientos sobre la escucha son necesarios para disponer cada una de las idoneidades? ¿Qué conocimientos y saberes son construidos en las configuraciones didácticas?</p>
Idoneidad cognitiva	<p>Los conocimientos y saberes sobre la escucha que permiten a los estudiantes aprender, reflexionar y razonar críticamente sobre las prácticas y los procesos de escucha: percepciones, comprensiones (interpretación hermenéutica) y posicionamientos llevados a cabo. Disposiciones proporcionadas para las diversidades cognitivas de los estudiantes. Disposiciones que permiten valorar nuestras propias transformaciones como sujetos escuchantes en formación a través de una metacognición.</p>	<p>¿Hasta qué punto nuestros diseños didácticos de la escucha acogen todas las diversidades cognitivas de los estudiantes? ¿De qué manera puede reorientarse una configuración didáctica de la escucha cuando se está excluyendo a alguien por su capacidad cognitiva? ¿Cuáles conocimientos y saberes teórico-prácticos sobre la escucha se construyen durante las configuraciones didácticas? ¿Qué acciones concretas permiten la metacognición del sujeto escuchante-hablante?</p>
Idoneidad afectivo-emocional	<p>Disposiciones para proporcionar el placer y deseo de escuchar y ser escuchado, de acuerdo con los intereses y las necesidades de los participantes. Permiten proporcionar el equilibrio de las pasiones (ira, miedo, indignación, etcétera) en las interacciones dialógicas, así como la disposición y recuperación del vínculo entre pares y maestro-estudiante.</p>	<p>¿Hasta qué punto los maestros somos modelo, ejemplo, de escucha medida?, ¿de qué manera el profesor manifiesta y contagia el deseo de saberse escuchado, atendido y amado? ¿Qué acciones concretas permiten equilibrar las pasiones y emociones entre maestros-estudiantes y entre pares?, ¿de qué forma se reorientan las prácticas cuando se ha perdido el equilibrio emocional del grupo?</p>

Idoneidades (dimensiones o entradas didácticas)	Disposiciones (acciones razonadas y prudentes de escucha)	Relaciones interdimensionales (cuestionamientos necesarios para sus prácticas)
Idoneidad semiótica-discursiva	Disposiciones proporcionadas para que emerja el diálogo y la conversación en tanto géneros discursivos orales (exposiciones, asambleas y debates, entre otros) que propician la acción semi-discursiva de la escucha en contextos monolingües o bilingües e interculturales (como en la lengua de señas) y las disposiciones proporcionadas de géneros discursivos escritos como <i>continuum</i> de la lectura y la escritura, considerando al texto como todo lo que puede ser producido e interpretado (Cárdenas <i>et al.</i> , 2017).	¿Cuáles son los temas sobre los que se conversa, se lee y se escribe? ¿Los contenidos son significativos, sugerentes y profundos? ¿Qué géneros discursivos orales son propicios para las situaciones didácticas particulares? ¿Qué disposiciones de escucha permiten potenciar la lectura y la escritura? ¿Qué disposiciones didácticas de lectura y escritura permiten potenciar la escucha? ¿Qué contenidos teórico-prácticos sobre los géneros discursivos orales y escritos son necesarios para la configuración didáctica que se propone?
Idoneidad semiótica-mediacional	Dispositivos de escucha y recursos representacionales de y para la escucha como objetos semióticos paradigmáticos: libros, obras de arte (escénicas, plásticas, etcétera), juegos de rol, dispositivos conversacionales (como los espacios de escucha mencionados en este documento) o mecanismos (dispositivos de escucha como el caleidófono) y objetos virtuales de aprendizaje (OVA) y demás mediaciones tecnológicas que dan lugar a una hiperescucha.	¿Por qué las mediaciones (objetos científicos y artísticos, juegos y recursos tecnológicos como pódcast, videos, instalaciones y plataformas, entre otros) propician o disponen la escucha de los participantes?

Idoneidades (dimensiones o entradas didácticas)	Disposiciones (acciones razonadas y prudentes de escucha)	Relaciones interdimensionales (cuestionamientos necesarios para sus prácticas)
Idoneidad de interacción dialógica	La interacción yo-tú-otro que implica toda situación existencial, comunicativa y didáctica. Se concibe desde la interacción humana entre un yo y un tú, situados en el mundo, y la interacción maestro-estudiante-saber (u objeto de conocimiento) del triángulo didáctico fundante.	¿Hasta qué punto la clase es un espacio de <i>synesis</i> o encuentro? ¿Por qué las prácticas didácticas propuestas permiten la interacción dialógica? ¿Cuál es la posición pedagógica docente-discente en las configuraciones didácticas propuestas? ¿De qué manera se configura la autoridad docente en el aula y cómo circula el poder en relación con los saberes y conocimientos?
Idoneidad de interacción dialógica	La interacción dialógica se basa en los principios de alteridad y la fusión de horizontes que busca lo común; también, de lo distinto, por la preponderancia de la contra palabra. En la relación pedagógica maestro-estudiante la interacción se propone asimétrica, por la extraposición (experiencia, conocimiento y saber en el mundo) del primero sobre el segundo.	

Fuente: elaboración propia con base en Godino (2011) y León y Calderón (2003).

Al igual que la “idoneidad didáctica” de las matemáticas (Godino, 2011), la nuestra propone un grado de idoneidad esperado, esta vez, por la “P”, que constituye el centro del “limón de la escucha” y donde confluyen todas las idoneidades. “P” es proporcionalidad, *phrónesis*, y responde a la pregunta: *¿qué es lo necesario y prudente para la formación de sujetos discursivos escuchantes?* Esa proporción varía, como es lógico, con las situaciones particulares y los sujetos participantes, es decir, con lo ecológico.

A diferencia de la de Godino (2011), nuestra *phrónesis* no privilegia las idoneidades epistémica y cognitiva, pues el saber virtuoso de la escucha no gira alrededor de conocimientos teóricos específicos, sino en torno a las interacciones dialógicas concretas, en las que la ética, la estética y la política son centrales, para esta tesis, particularmente. No obstante, su ubicación en el “limón de la escucha” no es siempre la misma, como el resto de los elementos que lo componen, ya

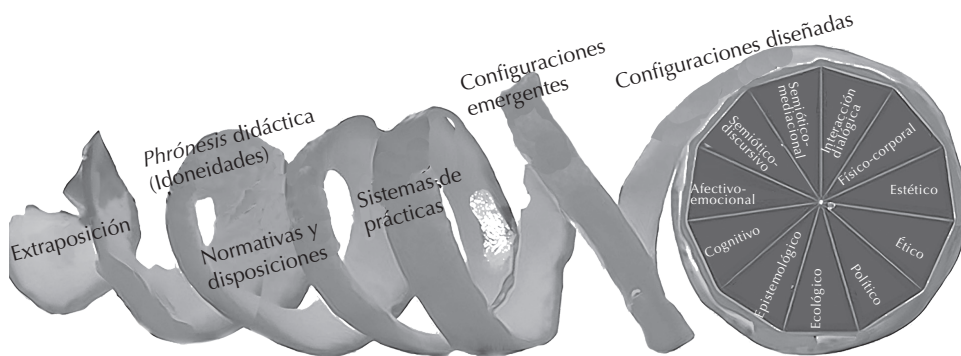
que varía de acuerdo con los propósitos formativos que se tracen y el objeto pedagógico que se defina.

Configuraciones didácticas de la escucha: una espiral hermenéutica

Tal como lo propone Font (2018) en la enseñanza de las matemáticas, los énfasis en estos modelos de principios, singulares y no reproducibles, permiten establecer prioridades y matices en la didáctica para la preparación de las configuraciones, lo que para nosotros sería la atribución de la proporcionalidad (“P”) de acuerdo con las singularidades de los contextos y los participantes.

La tabla 4 expuso una orientación didáctica para cualquier maestro, que, siendo un intelectual, hermeneuta y didacta, puede diseñar sus estrategias concretas particulares sobre la complejidad de una configuración didáctica de la escucha, que, además de las definiciones que sobre ella hemos dado, recoge en sus componentes micro las *actividades*, *secuencias* y *trayectorias* definidas en una planeación y las efectivamente realizadas, a la manera de una progresión, no necesariamente lineal, sino más bien espiralada (figura 4).

Figura 4. Configuraciones didácticas de la escucha: una espiral hermenéutica



Fuente: elaboración propia con base en Godino (2011).

Una *phrónesis* didáctica de la escucha³⁸ requiere hacer explícitos los niveles de comprensión hermenéutica que se dan en los procesos formativos en un largo periodo, que no se restringe a dos o tres configuraciones didácticas —en las que pueden darse también secuencias—, sino que se expande en la duración de una trayectoria didáctica constante, cuyos impactos tal vez no puedan observarse

38 Véase en detalle la descripción de la espiral hermenéutica en León-Suárez (2021).

instantáneamente, sino que se van asentando en los caracteres de los sujetos, en sus decisiones éticas y políticas y sus prácticas estéticas y dialógicas, más allá de la escuela, hacia la vida extensa.

¿Y la evaluación?

Otro *horror vacui* (De Sousa Santos, 2009) u obsesión pedagógica se encarna en la evaluación. Habíamos anunciado que la didáctica de la escucha es la didáctica de lo no enseñable, ¿acaso lo no enseñable puede evaluarse? Así como hemos debatido la necesidad de una enseñanza de la escucha en términos formativos más que de materia de conocimiento disciplinar, también exponemos algunas consideraciones sobre la idea de evaluación, que tanto trasnocha a docentes y estudiantes (Freire, 1997).

De manera que nuestra propuesta plantea, desde el punto de vista reflexivo, didáctico y prudente, la evaluación. El “calibrador” o todo el sistema de *phrónesis* didáctica y sus idoneidades, disposiciones y relaciones interdimensionales (tabla 2) son un modelo o patrón de medida, más exactamente, de evaluación de las prácticas de escucha en el contexto escolar particular. La escucha prudente implica, de por sí, la justa medida, entonces, se deberían establecer parámetros o disposiciones que permitan proporcionarla, es decir, un tipo de evaluación que se formule para el diseño de estrategias y la adecuación de configuraciones didácticas puntuales.

Como lo refiere Freire (1997), resistimos la evaluación en cuanto método silenciador tanto para el docente como para el estudiante, por lo que evaluar la escucha dista de calificarla. Aquí hay una separación tajante, calificar o atribuir tipologías dicotómicas de escucha —buena/mala, activa/pasiva, crítica/acrítica, atenta/dispersa, entre muchas otras— vuelve a ubicar marcos conceptuales e ideológicos de enseñanza que no compartimos ni en los que nos interesa ahondar. En cambio, la *phrónesis* establece patrones de medida para *moverse* hacia el equilibrio o la justa medida, por lo que una evaluación de la escucha vuelve a ser la *toma de posición* en el encuentro dialógico, la reflexión sobre la acción en lo ya hecho o una acción razonada sobre lo que será, es decir, el pensamiento prudente —o crítico—.

Concretamente, significa que quien participa en una interacción dialógica didáctica es capaz de volver sobre su trayectoria y formular conclusiones sobre su propia escucha a partir de los principios o invariantes de idoneidad, lo que algunos llamarían “autoevaluación”. Sin embargo, para ese “darse cuenta” es necesaria la *extraposición* de un “tú” con respecto al “yo” —estudiante o maestro—: ¿qué sucedió en nuestra *synesis*?, ¿hasta qué punto nos atendimos y comprendimos?,

¿cómo deliberamos y nos des-encontramos ética, estética y políticamente, por ejemplo, en una “co-evaluación”? (Zavala, 1996).

Por lo anterior, nuestra cronotopía de disposiciones (figura 3) constituye ya un cronotopo de actitudes evaluativas del observador, en las que necesitamos distanciamiento y *pensar en intersecciones*, es decir, no en dicotomías, sino “críticamente”, en *lo análogo* y proporcional a la situación didáctica (Brousseau, 1997) y a sus participantes. Así, el cronotopo en tanto proceso dialógico es valorativo y la evaluación consistirá en hacerlo explícito. Pensar sobre nuestras posiciones cronotópicas es evaluar la escucha, en la que la posición del maestro es aventajada en experiencia, saber y conocimiento la mayoría de las veces. Entonces, sus valoraciones serán en este mismo sentido, sobre la lectura de mundo del educando (Freire, 1997).

Así, el proceso evaluativo de la escucha es dialógico y proporcional, crítico o analógico, libre de calificaciones dicotómicas, fruto del pensamiento prudente y ético. Constituye una de las realizaciones didácticas de la escucha, como evaluación situada, contextual y poseedora de las mismas cualidades espiraladas que ya habíamos advertido, pues es difícil concebir un proceso formativo sin considerar las trayectorias, los devenires y los posicionamientos por los que se ha transitado, es decir, sin evaluarse.

Conclusiones

La trayectoria de este bucle hermenéutico investigativo ha significado no solo la comprensión de algunas de las complejidades del fenómeno de la escucha y de la reivindicación de su didáctica, sino de la formación propia como sujeto escuchante, más prudente. Se destaca que, en efecto, hemos postulado algunos componentes, dimensiones o entradas de la formación de la escucha para diversos contextos: interaccional-dialógica, físico-corporal, estética, ética, política, epistémica, cognitiva, semiótica-discursiva, semiótica-mediacional y ecológica. Hicimos énfasis en algunas de sus entradas y, por la misma razón, no hemos agotado el estudio de la formación en y desde la escucha, sino abierto las puertas a sus múltiples exploraciones como campo de conocimiento y de enseñanza imperativa en el contexto actual de nuestro país y de la humanidad en general.

Propusimos, de igual forma, algunas de las configuraciones didácticas de la escucha, necesarias para la formación de sujetos discursivos escuchantes, para ser postuladas como heurísticas de la disposición, que se diseñan y adaptan de acuerdo con las situaciones y los participantes específicos y tienen en cuenta los grandes principios dialógicos de la incompletitud y la incertidumbre.

A su vez, en un esfuerzo por integrar todos los aspectos de la escucha para construir una definición suficientemente abarcadora, la hemos considerado una virtud, es decir, una acción razonada, dialógica, discursiva y analógica por su proporcionalidad y disposición. Esta virtud pendula entre la ética y la dianoética, lo que le confiere su carácter de hábito y experiencia en el mundo de la vida y de posible formación en la escuela. De manera que su formación alude a tales particularidades, pues solo es posible enseñar y aprender a escuchar en las prácticas concretas del mundo de la vida —y la escuela no puede estar escindida de aquello que la contiene—.

Lo anterior supone reconsiderar el papel del lenguaje y su formación en términos de virtudes y valores más que como habilidades o competencias profesionales disciplinares, pues, además de incluirse en el componente

epistemológico, cognitivo y semiótico, integra otras dimensiones imprescindibles en la formación humana: la ética, la estética y la política.

El giro escuchante o giro aural

Al hacer un análisis conclusivo y transversal a todo este estudio es necesario aludir a una consideración determinante para comprender el enfoque sobre la escucha y su didáctica en esta obra: la presencia de un enfoque más aural que oral, que obedece, especialmente, a las etapas de investigación sobre este campo que he recorrido a lo largo de mi vida profesional, algunas de ellas coincidentes con los giros epistémicos.

En primer término, está el giro lingüístico: los estudiosos del lenguaje siempre han mencionado a Saussure como el inaugurador de una visión de la lengua en el siglo XX. Al respecto, Cárdenas y Ardila (2009) reconocen el gran aporte saussureano por cuanto definió al lenguaje como “un conjunto heteróclito, acaballado en todos los niveles de la vida social” (p. 2), inabarcable. Por lo mismo, la propuesta del estudioso suizo nos limitaba, si elegíamos hacer un estudio disciplinar:

Ese objeto, la lengua, una vez definidos sus límites: la forma y sus enfoques: la sincronía y la inmanencia, se alió con la racionalidad de la forma para, de esa manera, ausentar la realidad y objetivarla solo desde la perspectiva de la representación. (Cárdenas y Ardila, 2009, p. 2)

En esta mirada del estudio de la lengua como sistema de signos se vuelve al sujeto, pero en relación con el objeto desde la distancia, en un “objetivismo abstracto” (Voloshinov citado por Cárdenas y Ardila, 2009, p. 1) que le impide llevarlo a la práctica del mundo de la vida. La escucha desde aquí se referiría a los estudios fonéticos y fonológicos de la lengua. Lo que constituye una base muy importante de partida, pero nunca de la investigación misma, al menos desde lo que ya hemos asumido.

En segundo término, se encuentra el giro semiótico y discursivo. Si nos ubicamos en el problema no solo de la representación, sino del sentido, entonces estamos en el terreno de la semiótica. En la anterior perspectiva, era la semántica la que se ocupaba del significado. Escapándosele a la lengua para extenderse al lenguaje, la semiótica nos inserta en la cultura como un sistema complejo, en el espacio de la vida misma. Aquí también hay corrientes y tendencias para estudiarla. Fabbri (2000) descubrió lo que ha pasado con los estudios sobre el sentido y definió *el giro semiótico* “como un nuevo *pliegue* en la semiótica, otro modo de plegar la tela muy compleja formada por el modo estratificado que tenemos de significar” (p. 18). El autor indicó cómo este nuevo paradigma del estudio de

los signos está fundado en la lógica, pues por medio de ella se explica ese reenvío que hacemos de un signo y su paso de uno a otro: inducción, deducción y abducción. En su descripción de este paradigma, nos recuerda que volvemos al *texto* como texto lingüístico: “Así, subrepticamente, después de haber proclamado la importancia teórica de lo no lingüístico el texto vuelve a ser el modelo de todos los funcionamientos semióticos” (Fabbri, 2000, p. 29).

Esta crítica nos permite reconocer el apego a las formas racionales de los estudios del lenguaje y nos recuerda a Ibáñez (1994) al preguntar cuál es la mejor manera de agarrar al objeto. Es necesario revisar si nos referimos al objeto cartesiano o al que se plantea con la entrada de la teoría de la relatividad y la teoría cuántica; porque entonces las relaciones sujeto-objeto del “objetivismo abstracto” dan paso a la intersubjetividad y a la reflexividad, paradigmas que permiten los bucles y cambios de dirección de los estudios. Con el giro semiótico, pudimos ampliar la idea de la escucha: “crear universos de sentidos particulares para reconstruir en su interior unas organizaciones específicas de sentido” (Fabbri, 2000, p. 41).

Esta forma de estudiar la escucha, desde la semiótica, tiene implicaciones poderosas: ya no solo se trata de un asunto de lengua —que no desechamos aquí—, de articulación de los sonidos y de recepción de significantes, es más que un asunto semántico o gramatical, pues sus contornos empiezan a derramarse, incontenibles, por fuera de la lengua hacia lo social, lo cultural, el mundo. Debe acudir a la semiótica para explicarse la producción e interpretación de sentido que interroga por otros signos además de la palabra audible: los gestos, el cuerpo y el sujeto, en necesario dialogismo.

En tercer término, está el giro corporal. Reconocemos la preeminencia del cuerpo para el dialogismo, los estudios sociales, la filosofía, la antropología, la sociología, el psicoanálisis y la semiótica moderna, que, entre muchas otras disciplinas, lo pusieron como tema central en sus investigaciones. De la misma manera, el término “giro corporal” se ha venido usando con mayor frecuencia en los estudios artísticos, específicamente, en la danza. Cabe destacar el trabajo de Silvia Citro (2014), que recoge muy bien esta tendencia de marcada reflexividad: “[...] avanzar hacia nuevas síntesis interculturales en las que los cuerpos en movimiento, los cuerpos expresivos del juego creativo, las artes y los rituales compartidos, sean reconocidos en nuestras académicas como cuerpos significantes, que también son buenos para pensar” (p. 16).

Mi vinculación a este campo de estudio de la danza desde el lenguaje fue determinante para considerar al cuerpo en la definición de la escucha y consolidar una propuesta que diera cuenta de una acción discursiva que no se centraba exclusivamente en el aparato fonador. Adicionalmente, como con el cuerpo

actuamos para otro, el recorrido que he realizado por estos bucles fue para afirmarme y continuar el movimiento de la escucha, en su multidimensionalidad: ¿cómo no referirse a la carne?, ¿a las orejas, las bocas, las manos, a la piel y el vientre?, ¿a la percepción, la sensación, las emociones y el efecto perceptible del sonido en nuestro cuerpo?

El cuerpo, como vimos con los niños sordos y oyentes, no es la suma de sus miembros ni la sinécdoque que le atribuimos al pensamiento con la “cabeza”, tampoco es *solo* percepción o sentido; el cuerpo es “un complejo entramado de materialidades biológicas, tecnologías, procesos psicológicos intersubjetivos, históricos y político-culturales que entrelazan sensaciones, movimientos, afectividades, imágenes, representaciones y discursos” (Citro, 2014, p. 29). La propuesta de Citro es interdisciplinar, genealógica y de la sospecha; acude a la fenomenología de la percepción de Merleau-Ponty, a las teorías feministas (Alcoff, citado por Citro, 2014) y a Foucault y Bajtín para construir una acepción que dé cuenta de la corporalidad más allá de un “albergue del alma”. Elegimos a Bajtín como el autor más abarcador en términos discursivos, semióticos y corporales, tanto ética como estéticamente, para el estudio de la escucha.

Citro (2014) usa los estudios poscoloniales y la concepción de cuerpo de las culturas indígenas suramericanas que marcan una visión de mundo y una relación sujeto-objeto insospechada por lo occidental. Así como ella, Radford (2017) reconoce otras formas de expresión del lenguaje que permiten reflexionar sobre el lugar del cuerpo en el conocimiento, como en el caso del dialecto africano *ewe*: “*Seselelame* es una categoría epistemológica aborígen que mantiene la sensación física y los procesos cognitivos de pensar juntos” (p. 7).

Este es otro desvelamiento de esta investigación: al que se llega a través de las situaciones didácticas analizadas con los niños sordos y oyentes y los expertos. El primero, como lo expone Radford (2017), tiene que ver con que el lenguaje es ideológico y lleva en sí mismo una visión de mundo a partir de la cultura; el segundo, lo hemos recalcado ya: los cuerpos son buenos para pensar. Eso lo saben bien las “subalternidades” no occidentalizadas, como la señalada por Lenkesdorf (2008), porque aún en nosotros pervive una estructura de larga duración instaurada por el cartesianismo, en el que el pensamiento es ajeno al cuerpo y la escucha, directamente relacionada con la interpretación y la comprensión, con la cognición, suele ser ubicada únicamente en la oralidad. Otro aspecto es el del dialogismo, que permite “pensar juntos”, es decir, cuerpo a cuerpo, cuerpo con cuerpo (Citro, 2014).

Como se ha visto en este libro, asumimos esa paradoja para estudiar y comprender la escucha: ¿cómo develar la escucha con la propia escucha?, ¿qué pasa con la escucha-cuerpo, en la complejidad de sus dimensiones?, ¿cómo han

construido las relaciones de poder a la escucha occidental?, ¿cómo se encarna la escucha en el momento actual?, ¿de qué manera se constituye una ontología de la escucha? Estas cuestiones las fuimos respondiendo a lo largo de este estudio.

Por último, en cuarto término, se encuentra el “giro escuchante” o “giro aural”. Por fin hemos llegado a la punta de la espiral para considerar que este girar progresivo no niega su recorrido, sino que lo incorpora para seguir avanzando. En el estado del arte de la escucha en la educación, encontramos lo que resultó el “giro aural”. Desde la musicología y los estudios sonoros, además de las TIC, entre muchos otros, la escucha es un *objeto* de exploración, conocimiento e indagación, que al menos desde los últimos 35 años está construyendo un campo propio. Ese “giro aural” es un término que “[...] implica que la escucha sea concebida como un campo de análisis cultural e intersubjetivo, como una instancia de conflicto social, o como un terreno de lucha política, entre otros” (Finnegan citado por Bieletto-Bueno, 2016, p. 141).

Lo “aural” tiene sus bucles también. Casi en el mismo recorrido que he propuesto, el sonido se ha estudiado desde concepciones diferentes en la relación sujeto-objeto. Por eso, ellas han transgredido los límites del estudio musical, pues para resolver cualquier problema de investigación actual no basta lo disciplinar. En una breve genealogía del sonido, Natalia Bieletto-Bueno (2016) propone, a través del musicólogo canadiense Sterne, una crítica a los estudios de la oralidad, un paradigma de los estudios del lenguaje que nació con Walter Ong. Sterne (citado por Bieletto-Bueno, 2016) critica la oralidad en Walter Ong por “estar basada en una dicotomía axiomática que opone, por un lado, la palabra hablada y la escucha, y por otro, la palabra escrita y el sentido de la vista” (p. 122). Sterne no es el único en señalar la dicotomía de Ong, Bubnova (2006) también lo hace: “A diferencia de otros teóricos como Walter Ong, [Bajtín] no maneja la oralidad como un dominio aparte opuesto a la escritura, y no hace una drástica división entre cultura oral y cultura escrita como dos ámbitos contrastantes” (p. 99).

Estos señalamientos tienen un efecto muy importante al configurar la escucha que aquí proponemos. Si a ella se le opone el habla en clara dicotomía, obtendremos las definiciones occidentales de *activo/pasivo*, en la que escuchar ocupa la posición de denominador y con ella toda una carga ideológica que le asigna una actividad y actitud “femenina”, obediente, interior y subordinada. Además, si en conjunto oponemos la oralidad/escritura, entonces se manifiestan las ideologías letradas dominantes que colonizan las culturas orales. Estas y otras consecuencias de concebir así la escucha en la tradición de Ong son un llamado a la auralidad, más que a la oralidad, para estudiarla. Por eso y porque no queríamos situar la escucha únicamente en la palabra audible o en la cabeza, sino

en todo el cuerpo, en tanto poderosa resonancia, elegimos un enfoque distinto al de la oralidad. No para negarla, sino para integrarla y superarla, pues eso hacen los giros epistemológicos.

Para Sterne, “la historia del sonido es también la historia de los cuerpos” (citado por Bieletto-Bueno, 2016, p. 141) y sabemos que en la historia de los cuerpos juegan las relaciones del poder y la cultura, como lo observamos con los cuerpos sordos, los cuerpos discursivos de los danzantes y los cuerpos violentados y acallados de la guerra. Si el *giro aural* demandó una forma distinta de estudiar la escucha del sonido de los objetos, la música y la oralidad (la voz), el “giro escuchante” que proponemos amplió y complejizó las dimensiones de su estudio: ética, estética, política, fenomenológica... y, para esta investigación, pedagógica y didáctica. Así, en palabras de Fabbri (2000), “lo que estaba en forma potencial solo puede manifestarse en el momento de su giro, gracias a una revolución que puede definirlo” (p. 20). Este libro pretende hacer parte de esa revolución, que se abre paso en un nuevo campo de investigación.

Los dispositivos de escucha de la *phrónesis* didáctica

En nuestra didáctica de la disposición y la proporcionalidad postulamos un mecanismo que Sotelo (2021) y otros investigadores de la escucha han demandado y proponen en sus búsquedas. Para Cornejo *et al.* (2011), un dispositivo es un “entramado particular de herramientas teórico/metodológicas” (p. 10) que facilitan una escucha particular de los participantes y de la propia voz en el proceso investigativo. Esa escucha está inspirada en principios epistemológicos y teóricos, según estos académicos.

En nuestro caso, este mecanismo no solo constituyó una herramienta teórico-metodológica de investigación a la que denominamos *caleidófono hermenéutico*, sino que en su doble articulación también se desplegó como *configuración didáctica de la escucha* en la particularidad de los contextos y los participantes, con las características cronotópicas que le hemos otorgado. Una configuración didáctica es un dispositivo en tanto ordena proporcionalmente los componentes para los movimientos didácticos de la escucha, tal como lo observamos en este libro. Sin embargo, ese carácter de dispositivo también conlleva un juego de poder que no debemos dejar pasar, en especial, en el ámbito pedagógico.

La escuela es uno de ellos. Toda ella es un dispositivo de escucha. ¿Qué media?, ¿qué reproduce? El nuestro es, tal vez, más un contradispositivo, inserto inevitablemente en muchos otros mecanismos —o en coexistencia con ellos— que nos manipulan o no. El nuestro se contrapone a los mecanismos que nos *imponen* unos regímenes de escucha y dominación, de exclusión y violencia.

El nuestro pretende impulsar el movimiento para la circulación del sujeto, en una acepción similar a la de Rivas (2017), cuyo dispositivo da forma al oído. El nuestro pretende darle forma al sujeto escuchante que, en la *repetición* o, mejor, en los constantes giros y posicionamientos que pliegan y repliegan el cronotopo de su propia existencia y la de los del encuentro dialógico sugiere permanentes configuraciones didácticas en ese sentido, que, al menos en la escuela u otros espacios de formación, le representen una formación, una huella, al individuo que ha pasado por ellas. Por eso, el dispositivo no puede ser rígido, es necesario que motive al movimiento y a la crítica de los participantes. No puede ser tan maleable y diluirse, es prudente y está hecho de otros dispositivos... es constituido y constituyente de relaciones de poder.

En suma, nuestras configuraciones didácticas de la escucha son dispositivos, con todo lo que ello implica. Solo que su carácter dialógico, humanista, lo define como un contradispositivo de aquellos impuestos en nuestra sociedad a través de los usos de la guerra, la exclusión y la no escucha. Con respecto al dispositivo de escucha como estrategia puntual en un eslabón de dimensiones más amplias, podemos ejemplificar la manera de disponer a los niños y las niñas sordos y oyentes para comunicarse sobre sus propuestas de movimiento, como un círculo de la palabra, o de dispositivos más elaborados, como la deliberación a partir de la palabra ajena, que literalmente se toma como punto de partida con los jóvenes universitarios de danza en el currículo alterno; también está el abanico de ejemplos como los espacios de escucha de la CV, verbigracia, el Mercado clandestino, dirigido a la ciudadanía en general.

Estas apuestas pueden considerarse dispositivos en tanto “la aplicación de un determinado cuerpo teórico, un posicionamiento, siendo un acto de poder que materializa lugares sociales, instituye y posibilita una acción” (Cornejo *et al.*, 2011, p. 25), como la acción discursiva de la escucha, el encuentro dialógico reflexivo y, en todo caso, la formación con el ánimo de transformar la sociedad. La idea de dispositivo didáctico también fue recogida por Calderón y León (2016) y definida como “la disposición de los distintos elementos involucrados en una relación didáctica” (p. 146).

Si bien el diseño y la puesta en marcha de un dispositivo didáctico es un acto de poder que le confiere la posición pedagógica a un maestro y le brinda la posibilidad de idear estos mecanismos —como el que le otorga el “estatus de investigador” la comunidad científica a un investigador social—, los dispositivos de escucha también son comunitarios y siempre están liderados por la *extraposición* de sujetos que los conducen democráticamente. En todo caso, el poder de disposición de los mecanismos didácticos es dado por los participantes en los acuerdos tácitos o explícitos de su aplicación, por lo que las interrupciones

de los estudiantes —o de los sujetos inconformes— son llamados interesantes a la reformulación y adecuación o, simplemente, a generar movimientos didácticos de la escucha de oposición, indisposición o contraposición, necesarios para la emancipación y la formación del sujeto y propios de la negatividad que encarna la didáctica de lo bello y lo distinto.

Nuestro dispositivo en tanto *phrónesis didáctica de la escucha*, que sin duda posee estrategias, variaciones y particularidades, contiene una potencia pedagógica que no solo permite contribuir con los estudios sobre la escucha, sino que se sitúa de manera sensible frente a la carencia de los estudios de la didáctica del lenguaje en tanto esfera del conocimiento.

Los dispositivos de escucha, tal como los hemos concebido, apuestan por una arquitectónica en la que el mundo académico (mundo cultural) y el mundo real cotidiano no sean disímiles ni excluyentes, pues si no hay diálogo entre estas dos esferas es muy difícil la formación del sujeto por el divorcio entre la escuela y la vida, especialmente cuando las condiciones sociales y de existencia son tan extremas como las nuestras. Nuestros *contradispositivos* son cronotopos, relaciones espacio-temporales, constituyentes y constituidores de *movimientos de escucha* en aión, en el presente de su realización, y están vistos como una oportunidad para tomar nuevas *posiciones*. Por eso, también se comportan como matrices posibles de análisis cuando ya han acontecido.

Sujetos discursivos escuchantes y comunidades dialógicas

La categoría de sujeto y sujeto discursivo se han planteado trasversalmente aquí, pues sin sujeto no hay escucha, lenguaje o existencia. Si bien es evidente la individualización en el proceso de formación, ya que cada quien expresa su voluntad de llevarlo a cabo de manera intransferible, es imposible desligar al sujeto de la actividad dialógica que hemos remarcado cada tanto y, por consiguiente, de las relaciones comunitarias y cooperativas que se desarrollan en las interacciones. De ahí que hagamos referencia también a las comunidades dialógicas. Estas, en una aparente redundancia, las comprendemos en tanto comunidades de escucha, comunidades discursivas. Hasta aquí no hemos definido lo discursivo explícitamente, aunque aludimos al sujeto de ese discurso. Por lo que el discurso, dispuesto en enunciados, es propiedad de los sujetos, que por ser productores e interpretadores de enunciados son constituidos y constituyentes de ellos. Es decir, el sujeto se da a conocer a través de su discursividad —que es un acontecimiento dialógico—, porque todos los enunciados son dirigidos a otros; ya lo hemos así considerado a lo largo de este manuscrito.

En esa alternancia de respuesta comprensiva —silenciosa o no—, el sujeto discursivo es sujeto escuchante, responsable. Entonces, debería observarse

desde las dimensionalidades que hemos definido para la escucha. Así se evidenció en los capítulos referidos a la estética, la ética y la deliberación de la escucha. Al igual que la escucha, el sujeto no tiene una serie de tipologías. Consideramos que es una totalidad, un carácter concreto, una persona con un nombre, responsable e inagotable, inconcluso y abierto, que atiende a sus complejidades según sean sus movimientos y posicionamientos en el mundo de la vida. El sujeto es sujeto del, por y en el lenguaje: cognoscente, histórico, social, político, estético, ético, corporal, emocional, afectivo y volitivo, etcétera, situado en el mundo de la vida ante el otro, ante un tú. Estas relaciones, en nuestro caso, se enriquecen y acompañan pedagógicamente; una comunidad dialógica no disuelve al sujeto en la masa, sino que lo identifica en el poder dialógico de su actividad. De lo contrario, no es comunidad, como lo vimos en las distintas situaciones analizadas.

Sin embargo, podríamos contradecirnos al echar un vistazo a las comunidades indígenas que, como se explicó, le conceden al pronombre “nosotros” el centro de sus enunciaciones y auralidades. Estas comunidades son, por antonomasia, cosmoaudiciones (Lenkesdorf, 2008) en las que se integra al ser, el otro y lo otro en su perpetua comunión como totalidad humana, natural y comunitaria; una suerte de sujeto colectivo no individual. La comunidad es el nosotros, no es una yuxtaposición de sujetos, por eso, muchas veces en la escuela no hay comunidad, aunque así se le nombre. Lo que la define es el vínculo entre sus miembros y, para este estudio, el vínculo que está dado por la escucha es político (Han, 2017).

De manera que la comunidad no es *per se*, se construye por sujetos dialogantes, en la interacción cotidiana del aula, por ejemplo. Se trata de una cuestión no natural, sino producto de la formación intencionada. Nuestra hibridación, nuestro mestizaje, nos impone una individualidad heredada de Occidente y unos lazos comunitarios africanos e indígenas que nos remiten constantemente a relaciones simbióticas con el territorio y la familia. ¿Cómo desmontar los dispositivos que perpetúan la exclusión y la violencia física y simbólica? ¿Cómo construir comunidades dialógicas *escuchantes*?

Ciertamente, la formación de las comunidades y los sujetos no le atañe solo a la escuela, es una cuestión sociocultural (Newhauser, 2017). Como es de notarse, el vínculo de cohesión es primero sensorial, lo que caracteriza a comunidades más visuales, más aurales o sonoras, más táctiles o concentradas alrededor de lo olfativo, lo que no es un asunto menor. Para la antropología de los sentidos, constituye una de las formas de cohesión social y unos condicionantes de la percepción, por ende, de las relaciones dialógicas y las interpretaciones.

De tal suerte que la entrada sensible al mundo de la vida ha definido al sujeto y a la comunidad. Nuestra postura pretende, como siempre, la prudencia. No podemos considerar que en la formación de la escucha haya una extrema individualización de la persona, en la que el sujeto sea emancipado de toda acción colectiva aludiendo así a un “pensamiento propio”, pues ni pensamiento ni persona son posibles si carecen de interacción dialógica.

La colectividad tampoco puede ser un borramiento subjetivo, incluso en la forma del “nosotros” el yo singular es implicado. Contribuir a la formación de sujetos escuchantes es también la generación de vínculos sensibles, sensoriales; percepciones cuyo proceso semiótico no está al margen de la comunidad, sino que, justamente, depende de ella. En nuestra interpretación, es parte de lo que Gadamer (2014) y Beuchot (2010) denominan el diálogo con la tradición, pues este solo es posible en el seno de la comunidad. Educar supone, así, individualizar y, al tiempo, dialogar con la comunidad (Beuchot, 2010).

Estos puntos inciden en nuestras concepciones pedagógicas. El maestro, sujeto discursivo, escuchante por excelencia, constituye con sus estudiantes un colectivo, en el reconocimiento de sus tradiciones, territorios y comunidades. De lo contrario, es poco probable que en realidad haya escucha. Incluso, en el acto general del conocimiento, la constitución de las comunidades científicas matiza el dialogismo, tal como lo hacen también las comunidades populares, al margen de la academia.

De manera que el acto pedagógico de la escucha está dirigido a los sujetos y a las comunidades que integran y eso hace que el estudiante, el maestro y la comunidad se sitúen paradigmáticamente en una relación didáctica concreta alrededor de saberes y prácticas de escucha. En este libro, que versa sobre la enseñanza de la escucha, nos centramos en el sujeto del discurso didáctico (Camilloni, 1997), el maestro, sin detrimento del estudiante que lo hace posible y de las comunidades didácticas en las que se construye el vínculo para que pueda ser posible una política de la escucha en la escuela.

El maestro: hermeneuta y sujeto prudente, inacabado

Al maestro se le define por la existencia del estudiante, del aprendiz. Durante toda la investigación insistimos bastante en esta relación discursiva, establecida en un género discursivo particular, el pedagógico y didáctico (Calderón, 2005). Para Camilloni (1997), la didáctica habla sobre el enseñante y se dirige a los profesores en tanto individuos, sujetos empíricos que adecuan las teorías didácticas a sus realidades concretas, interpretándolas y haciendo nuevas contribuciones. Con respecto a lo que nos toca, el profesor es un intelectual —o educador crítico, prudente— y ciudadano activo (Giroux, 2003) que no puede

escapar a la responsabilidad social e histórica de su época, escindiendo el conocimiento de la historia efectual o de la comunidad a la que pertenece. En ese sentido, el maestro es también un tipo social; más que un sujeto al servicio de un humanismo liberal, el sujeto del discurso didáctico es un progresista prudente.

La *phrónesis* hermenéutica le permite al maestro escuchar desde la justa distancia, discernir y tomar decisiones en el tejido de la teoría y la práctica. Esto supone que el maestro tiene que habérselas con los límites y los umbrales de aquello en lo que forma, lo que para nosotros se concretó en una “escucha en los bordes”, ya que él mismo es “un ser liminar y por lo tanto hermético en su sentido de viajero que une mundos” (Carrera y García, 2018, p. 43) o que interpreta mundos desde su lugar de autoridad.

Consideramos entonces las relaciones didácticas maestro-estudiante asimétricas, como toda relación en principio pedagógica y formadora. Esto es lo que matiza nuestra didáctica de la disposición como una didáctica analógica (Beuchot, 2010). La concesión de autoridad no es *a priori*, sino que es legitimada y conferida por los estudiantes. Para que ellos reconozcan la autoridad, esta debe ser analógica y dialogante, fundamentada en la escucha y la conversación *con* el estudiante.

El estudiante y el maestro son sujetos diapasón. En el primero, resuena nuestra escucha y nuestro decir; en el segundo, vibra la clase entera, las juventudes, las infancias, su oído es firme y está siempre inclinado, *se mueve con*. Es modelo de escucha. Los estudiantes también se van constituyendo autoridad por el ejercicio de su emancipación, de su libertad y de su autoría. Ser autor es responsabilizarse, descubrir el rostro.

Por la asunción de su responsabilidad frente a lo dicho y a lo escuchado, en la exposición del rostro (Levinas, 2001) el sujeto estudiante se hace sujeto discursivo escuchante. Entonces, no es un sujeto filosófico abstracto, sino un cuerpo frente a y con otros cuerpos tan heterogéneos como él, un ciudadano capaz de deliberar, de resistir y transformar, un ser humano que se conmueve y acoge al otro tal como le han acogido.

Sobre el silencio

El silencio se manifestó tangencialmente a lo largo de todo el estudio. La alusión al silencio es una provocación para su estudio, en tanto este se configura en distintas acepciones (Rojas Álvarez, 2020). Por ejemplo, para los expertos que hemos entrevistado sobre la ética de la escucha en el contexto del conflicto armado, como Alejandro Castillejo, el silencio es una forma de enunciación del testimonio indecible.

Así, el silencio adquiere un carácter similar al de la escucha en tanto está sujeto a la interpretación, a la comprensión, a la alteridad y a las dimensiones de la escucha que ya hemos explicado. Veíamos cómo para Aranguren era necesario también aprender a escuchar las ausencias, los fantasmas y el silencio de la guerra. A su vez, observamos que el silencio, por ser enunciación, es discursivo. La experiencia estética de la escucha con los niños y las niñas sordos y oyentes nos aporta en la construcción de la idea de silencio en la misma medida discursiva, enunciativa y “audible”. Aquí lo audible se amplía cuando se trata de la lengua de señas y el silencio toma otra connotación; aunque no se “oiga” una conversación de sordos es claro que se dicen muchas cosas y el silencio se manifiesta con la alternancia de los enunciados, tal como sucede en una conversación de carácter oral.

De manera que el silencio ya no solo tiene que ver con lo que es audible para quienes oyen, sino con lo que es inefable en cualquiera de las expresiones, verbales o visogestuales. También, se relaciona con la necesidad de callar para que el otro hable, lo que constituye la alternancia de los enunciados y las condiciones de audibilidad, sonoras o no, de una conversación (Aldana, 2021). En ese mismo orden de ideas, se puede concluir que, al igual que la escucha y porque hace parte de ella, el silencio también es una *disposición*, por lo que está imbricado en la didáctica que hemos propuesto.

Por último, para el silencio *impuesto*, esto es el silenciamiento, se requiere de la escucha en modo de resistencia. A la manera del personaje de Ende (2007), Momo, que derrota la violencia de los hombres grises, se pretende escuchar lo inaudible por medio de la paciencia, el acogimiento y la búsqueda de la verdad. Una cuestión ética y estética, tan reveladora de nuestra propia condición humana.

Consolidación de una metodología de investigación propia

Para evitar las redundancias, nos referiremos a una conclusión tan necesaria como breve: la metodológica investigativa. Si bien el diseño de un caleidófono de la escucha como *dispositivo* que permitiera recoger las escuchas de los participantes de este estudio se constituyó en un diseño *a priori*, este necesitó de una particularización, afinada por cada una de las situaciones analizadas. Lo que significa que los datos no solo aportaron a la construcción epistemológica sobre la escucha y su didáctica, sino a la epistemología de una metodología de investigación que se declaró como propia, la del *caleidófono hermenéutico* que aquí tomó los aspectos señalados por nuestros expertos entrevistados y por la experiencia propia, pero que, por cuestiones de espacio, no se expuso con profundidad.

Con respecto a una metodología de una ética de la escucha, los expertos entrevistados —Aranguren, Castillejo, Sánchez y Navarro— realizaron, sistematizaron y conceptualizaron sus metodologías, las cuales les han permitido la escucha de los sobrevivientes del conflicto armado en Colombia, de los profesionales que trabajan alrededor de esta problemática y de la escucha social, para facilitar, así, la implementación de los acuerdos con las FARC-EP en las comunidades y la sociedad en general. Con su valiosa experiencia, se logró constituir una metodología de investigación menos colonialista; más dialógica, respetuosa y acogedora de los sujetos participantes y del investigador mismo; situada y contextual y comprometida.

De manera que se implementan en esta obra algunas de las sugerencias y consideraciones descritas por estos expertos, en lo que se refiere a la transcripción de los discursos —por lo que se privilegia el estilo directo más que el parafraseo—; la representación de lo escuchado —con lo cual hemos mantenido los enunciados completos y en contexto— y una escucha argumentativa, que establece la última perspectiva tomada en cuenta para la metodología, la propuesta de González Navarro (2009).

Una metodología argumentativa de la escucha implica que lo escuchado de los participantes del estudio dialoga con los argumentos teóricos conceptuales y los propios, que permiten además actualizar lo interpretado de manera analógica. Es decir, sin forzar una correspondencia entre lo escuchado y las corrientes epistemológicas elegidas y sin plantear —tampoco— una interpretación unívoca a lo referido por los expertos entrevistados o a lo observado en las situaciones didácticas descritas. Ello aporta una metaescucha que permite concluir este estudio con la hermenéutica propuesta.

Proyecciones de una didáctica de la disposición y la proporcionalidad

La didáctica de la disposición y la proporcionalidad que hemos postulado para una didáctica de la escucha puede tener un alcance muy potente en términos de la formación en virtudes —o valores— y de la formación en lenguaje para nuestros contextos sociales más próximos. Esto no solo sucede porque retoma los aportes de la hermenéutica analógica de Beuchot (2010) y de la de Gadamer (2014) a la educación de las ciencias del espíritu, sino porque está sobre la base dialógica de Buber (2006) y Bajtín (1985; 1997; 2015), sobre todo, de lo emergido de la experiencia de los expertos y la propia como sujetos escuchantes que buscan la medida, la *phrónesis*.

Todo esto permite ampliar la perspectiva de la didáctica en relación con la formación, reivindicarla como una esfera de estudio necesaria para el diseño de ambientes, situaciones y configuraciones de manera no prescriptiva, pero sí anticipatoria, en tanto expectativa de sentido pedagógico, por lo que aporta directamente a las líneas de investigación en Argumentación en Lenguaje y Matemáticas y, especialmente, a la de Didáctica del Lenguaje y las Matemáticas del Doctorado Interinstitucional en Educación, en la que se inscribe esta obra, vinculada —también— al Grupo de Investigación Interdisciplinar en Pedagogía del Lenguaje y las Matemáticas (GIIPLyM).

Es una contribución a la didáctica general y a otras didácticas específicas, cuyas concepciones se desarrollan en principios generales, cronotopías particulares y movimientos didácticos concretos a favor del posicionamiento y la emancipación de los sujetos maestros y estudiantes. En definitiva, una didáctica de la disposición y la proporción requiere sujetos abiertos, críticos o prudentes, revolucionarios y dispuestos a escuchar, como en general son los maestros comprometidos, los intelectuales y los hermeneutas que trabajan con la esperanza bajo el brazo, aunque lo *impuesto* sea cada vez más acosador.

Referencias

- Acosta, A. (2020). *A oídos sordos* [Tesis de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio institucional. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/25459/AcostaBenavidesHugoAlexander2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aguilar, M. (2004). Cultura de la escucha, condición de la democracia. En V. Almaraz Moreno. (Ed.), *Ensayos* (pp. 9-40). Instituto Electoral del Distrito Federal. Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica.
- Aldana, D. (2021). ¿Qué es la escucha del silencio discursivo? La asignatura de Producción y Comprensión de Textos del *Proyecto Curricular de Arte Danzario en la Facultad de Artes ASAB* [Trabajo de pregrado]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Almarío-García, Ó., Das, V., Uribe, M., Jimeno, M., Cavell, S., Meléndez, R. y Abadía, C. (2008). *Veena Das: Sujetos del dolor, agentes de dignidad*. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/10961>
- Álvarez, J. (2020). Respeto y prácticas de escucha. En J. Álvarez, P. Zuluaga y P. Ariza, *Respeto* (pp. 9-24). Comisión de la Verdad y Rey Naranjo Editores.
- Aranguren, J. P. (2017). Efectividad del daño y desdibujamiento del sujeto: aproximaciones a las narrativas sobre el sufrimiento en el conflicto armado colombiano. *Revista de Estudios Sociales*, (60), 67-61. <https://dx.doi.org/10.7440/res60.2017.05>
- Aranguren, J. P. (2018). La ética ante la ausencia: trayectorias profesionales e intersubjetividad en la antropología forense en casos de desaparición forzada en el conflicto armado colombiano. Pasados recientes, violencias actuales. En S. Dutrénit y O. Nadal (Eds.), *Antropología forense, cuerpos y memorias* (pp. 166-193). Instituto Mora.
- Aranguren, J. P. y León-Suárez, J. (2020). De la pasión por el hueso al dolor de los demás: la experiencia de profesionales en antropología forense ante

- la desaparición forzada en Colombia. *Sociología y Tecnociencia*, 10(1), 72-93. <https://n9.cl/7fhlm>
- Arboleda, J. C. (2021). Hacia una didáctica comprensivo-edificadora. En A. Medina Rivilla, A. de la Herrán Gascón y M. C. Domínguez Garrido (Coords.), *Hacia una didáctica humanista* (pp. 389-460). REDIPE-UNED.
- Bajtín, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela: trabajos de investigación*. Altea, Taurus, Alfaguara, S. A.
- Bajtín, M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Editorial Anthropos y Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Bajtín, M. (2000). *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)*. Ediciones Godot.
- Bajtín, M. (2015). *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)*. Ediciones Godot.
- Benveniste, E. (1999). *Problemas de lingüística general II*. Siglo XXI Editores.
- Bergman, S. H. (1998). La vida como diálogo. En M. Buber, *Ensayos sobre la crisis de nuestro tiempo* (pp. 11-32). Mila Editor.
- Beuchot, M. (2010). *Hermenéutica analógica, educación y filosofía*. Universidad Santo Tomás.
- Bioletto-Bueno, N. (2016). Auralidad vs. Oralidad: la voz en el oído, la historia del debate y sus implicaciones socio-políticas. En S. Quitián y M. Gutiérrez (Comps.), *Oralidades y cultura. Avances de investigación en Red* (pp. 136-150). Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad.
- Bioletto-Bueno, N. (2019). Regímenes aurales a través de la escucha musical: ideologías e instituciones en el siglo XXI. *El oído pensante*, 7(2), 111-134. <https://n9.cl/m7o2d>
- Blanco, M. J. (2019). *Propuesta didáctica para el aprendizaje de la danza que promueva la inclusión de población infantil sorda*. Corporación Universitaria Iberoamericana. <https://repositorio.iberu.edu.co/entities/publication/52a5327d-9705-47c8-ad20-670aa5fdd0bb>
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-39. <https://n9.cl/al1tl>
- Borgdorff, H. (2004, 6 de febrero). *El debate sobre la investigación en las artes*. Amsterdam School of the Arts. <https://www.researchcatalogue.net/profile/download-media?work=129470&file=129476>
- Brousseau, G. (1997). *Theory of Didactical Situations in Mathematics* (M. Balacheff, R. Cooper, R. Sutherland y V. Warfield, Eds.). Kluwer Academic Publishers.

- Buber, M. (1988). *Ensayos sobre la crisis de nuestro tiempo*. Mila Editor.
- Buber, M. (2006). *Yo y tú y otros ensayos*. Lilmod.
- Bubnova, T. (2000). Prólogo. En M. Bajtín, *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)* (pp. 11-26). Ediciones Godot.
- Bubnova, T. (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtín. *Acta Poética*, 27(1), 97-114. <https://n9.cl/caaxi>
- Calderón, D. (2005). *Dimensión cognitiva y comunicativa de la argumentación en matemáticas* [Tesis doctoral, Universidad del Valle, no publicada].
- Calderón, D. (2007). La argumentación en tanto Téchne: una vía discursiva para el desarrollo del sujeto social. En D. Calderón, *Argumentación y semiosis en la didáctica del lenguaje y las matemáticas* (pp. 63-86). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Calderón, D. (2018). Didáctica de lenguaje y comunicación: campo de investigación y formación de profesores. *Praxis y Saber*, 9(21), 151-178. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.7174>
- Calderón, D. (Ed.). (2014). *Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de lenguaje y comunicación en y para la diversidad*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/des-udistrital/20170801055031/pdf_289.pdf
- Calderón, D. y León, O. (2016). *Elementos para una didáctica del lenguaje y las matemáticas en estudiantes sordos de niveles iniciales*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://doi.org/10.14483/9789588972343>
- Camilloni, A. (1997). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En A. Camilloni, M. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco, *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. (pp. 17-40). Paidós.
- Camilloni, A. (Ed.). (2017). *El saber didáctico*. Paidós.
- Cárdenas, A. (2017). Sujeto, ética y formación. En la senda de Bajtín. *Folios*, (45), 73-85. <https://doi.org/10.17227/01234870.45folios73.85>
- Cárdenas, A. (2021, 9 de febrero). Lección 1. Inauguración de la Cátedra Doctoral en Lenguaje, Educación, Sujetos y Sentido [conferencia]. *Cátedra Doctoral 2021-1. Lenguaje, Educación, Sujetos y Sentido*, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. <https://n9.cl/7jvvr>
- Cárdenas, A. y Ardila, L. (2009). Lenguaje, dialogismo y educación. *Folios*, (29), 27-50. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/6125>
- Cárdenas, A. y Chacón, A. (2020). Lenguaje y formación humanística. *Folios*, (52), 51-70. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/11775/8235>

- Cárdenas, M., Torres, A., Parra, C. y Gutiérrez-Ríos, M. (2017). *Prácticas dialógicas en la escuela. Asamblea de aula, exposición oral y conversación académica*. Red Lenguaje, Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.
- Cardona, P. (2012). *Poética de la enseñanza. Una experiencia*. Quinta del Agua Ediciones, S. A.
- Carrera, J. F. y García, R. (2018). El docente como metahermeneuta: hacia una *phrónesis* didáctico-interpretativa en la profesión educativa. En J. F. Carrera e I. Bueno (Coords.), *An Approach to Society and Education from Hermeneutics* (pp. 37-62). Editorial CEASGA.
- Cassirer, E. (2016). *Filosofía de las formas simbólicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Castillejo, A. (2008). De la nostalgia de la violencia y la palabra: tres viñetas etnográficas sobre el recuerdo. *Nómadas*, (29), 8-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5529423>
- Castillejo, A. (2020). De las graphías a las phonías: la voz, lo (in)audible y los lugares de la desaparición. *Revista Fractal*, 90. <https://www.mxfractal.org/articulos/RevistaFractal90Castillejo.php>
- Castillejo, A. (Ed.). (2013). *Violencia, memoria y sociedad: debates y agendas en la Colombia actual*. Ediciones USTA.
- Castillejo, A. (s. f.). *Los espacios obliterados: ecologías acústicas y visuales de la memoria y la guerra en Colombia* [proyecto sonoro, Universidad de los Andes, no publicado].
- Centro Nacional Memoria Histórica [CNMH]. (2015). *Una nación desplazada. Informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia*. CNMH-UARI.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Editorial Aique.
- Citro, S. (2014). Cuerpos significantes. Nuevas travesías dialécticas. *Corporografías: estudios críticos de y desde los cuerpos*, 1(1), 10-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7870441>
- Comisión de la Verdad [CV]. (2020, 14 de julio). *El gran murmullo del Mercado clandestino de conocimiento y no-conocimiento útil N° 22 en Bogotá*. <https://n9.cl/6jgfw>
- Comisión de la Verdad [CV]. (2020, 3 de marzo). *La Comisión de la Verdad pone en marcha los 'Espacios de Escucha'*. <https://n9.cl/ah6c4>
- Cornejo, M., Besoain, C. y Mendoza, F. (2011). Desafíos en la generación de conocimiento en la investigación social cualitativa contemporánea. *Forum*

- Qualitative Sozialforschung*, 12(1), 1-30. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1527/3141>
- Corporación Inclusive Movimiento. (s. f.). *Quiénes somos*. <https://inclusivemovimiento.weebly.com/#:~:text=Somos%20una%20corporaci%C3%B3n%20sin%20animoy%20art%C3%ADsticas%20en%20el%20marco>
- Cortázar, J. (2007). *Historia de cronopios y de famas*. Aguilar.
- Cuen, L. (2012). Gesto sonoro y gesto cinético. Debussy y la evolución musical sensible. *Revista A contratiempo*, 20, 1-8. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7530453.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores y Clacso.
- Domínguez, A. (2015). El poder vinculante del sonido. La construcción de la identidad y la diferencia en el espacio sonoro. *Alteridades*, 25(50), 95-104. <https://www.redalyc.org/pdf/747/74743764008.pdf>
- Domínguez, A. (2019). El oído: un sentido, múltiples escuchas. Presentación del dossier "Modos de escucha". *El oído pensante*, 7(2), 92-110. <https://www.redalyc.org/pdf/5529/552972594009.pdf>
- Duschatzky, S. (2017). *Política de la escucha en la escuela*. Paidós.
- Echevarría, R. (2006). *Ontología del lenguaje*. Editorial Santiago.
- Ende, M. (2007). *Momo*. Alfaguara.
- Fabbri, P. (2000). *El giro semiótico*. Editorial Gedisa S. A.
- Farina, C. (2015). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las afecciones* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Repositorio institucional. <https://n9.cl/1jml3o>
- Font, V. (2018, 3 de agosto). *Criterios valorativos y normativos en la didáctica de una disciplina científica* [video, Doctorado Interinstitucional en Educación]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://youtu.be/ATSLITqNTEo>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H. (2004). *Verdad y método II*. Ediciones Sígueme.
- Gaviria, A. (2021, 10 de marzo). *Transformative Memory and Listening* [conversatorio], <https://www.concordia.ca/cuevents/finearts/listening/2021/03/10/transformative-memory-listening.html>
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Amorrortu Editores S. A.

- Godino, J. D. (2011, del 26 al 30 de junio). Indicadores de idoneidad didáctica de procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Memorias XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática (CIAEM-IACME)*, Recife, Brasil, 1-20. https://www.ugr.es/~jgodino/eos/jdgodino_indicadores_idoneidad.pdf
- Godino, J., Batanero, C., Font, V. y Giacomone, B. (2016). Articulando conocimientos y competencias del profesor de matemáticas: el modelo CCDM. En J. A. Macías, A. Jiménez, J. L. González, M. T. Sánchez, P. Hernández, C. Fernández, F. J. Ruiz, T. Fernández y A. Berciano (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XX* (pp. 285-294). SEIEM.
- González Navarro, M. (2009). *Interpretar y argumentar*. Plaza y Valdés.
- Grice, P. (1975). *La lógica de la conversación. Lenguaje y sociedad*. Editorial Universidad del Valle.
- Guha, R. (2002). *La prosa de la contrainsurgencia* (G. Cano, Trad.). Editorial Crítica.
- Gutiérrez, Y. (2014). *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Hall, E. (1978). *Más allá de la cultura*. Editorial Gustavo Gili.
- Han, B. (2015). *La salvación de lo bello*. Herder Editorial.
- Han, B. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder Editorial.
- Heidegger, M. (1990). *De camino al habla*. Ediciones Serbal-Guitard.
- Heidegger, M. (2009). *La autoafirmación de la Universidad alemana: el Rectorado, 1933-1934. Entrevista del Spiegel* (R. Rodríguez, Trad. y notas). Editorial Tecnos.
- Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Siglo XXI Editores.
- Kohan, W. (2020, 28 de mayo). ¿Se puede una escuela sin tocar, sin abrazar, sin oler? [conferencia]. *Diálogos de vida "Walter Kohan y LEIN UNIMINUTO"*, Bogotá, Colombia.
- La Vanguardia. (2020, 28 de agosto). Víctima niega abrazo a senadora de la Farc hasta que le "digan la verdad". *La Vanguardia*. <https://www.vanguardia.com/colombia/victima-niega-abrazo-a-senadora-de-la-farc-hasta-que-le-digan-la-verdad-CH2810444>
- Lampis, M. (2008). Emociones y semiótica de la cultura. *Entretextos. Revista Electrónica Semestral de Estudios Semióticos de la Cultura*, 11-12-13, 1-12. https://www.researchgate.net/publication/26606255_Emociones_y_semiotica_de_la_cultura

- Lederach, J. P. (1998). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Colección Red Gernika, Bakeaz.
- Lederach, J. P. (2007). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Colección Red Gernika, Bakeaz.
- Lenkesdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas mayas-tojolabales*. Plaza y Valdés S. A.
- León, O. y Calderón, D. (2003). Caracterización de los requerimientos didácticos para el desarrollo de competencias argumentativas en matemáticas en el aula. *Revista EMA*, 8(3), 297-321. <https://n9.cl/fu3vp>
- León-Suárez, J. (2006). *Hacia una didáctica de la escucha* [Tesis de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, no publicada].
- León-Suárez, J. (2010). *Hacia una hermenéutica de la escucha. Una propuesta interdisciplinaria*. Fundación El Libro Total. <https://n9.cl/7c9r2>
- León-Suárez, J. (2019a). La escucha en la educación. *Lenguaje*, 47(2), 268-305. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i2.6808>
- León-Suárez, J. (2019b). Hermenéutica dialógica: claves para pensar la escucha en la educación. *Folios*, 49, 71-81. <https://doi.org/10.17227/folios.49-9392>
- León-Suárez, J. (2020). La salvación de la escucha. Estéticas y éticas actuales como desafío de la educación. En M. C., Garavito y G. Bula (Eds.), *Byung-Chul Han: psicopolítica y educación* (pp. 121-138). Ediciones Unisalle.
- León-Suárez, J. (2021). *La salvación de la escucha: didáctica de lo bello: configuraciones didácticas para la formación de sujetos discursivos escuchantes* [Tesis de doctorado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio institucional. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/29387>
- León-Suárez, J. (2022). Didáctica de la escucha: disposición y proporcionalidad. *Enunciación*, 27(1), 81-96. <https://doi.org/10.14483/22486798.19042>
- Levinas, E. (2001). *La huella del otro*. Taurus.
- Linares, J. (2003) La concepción heideggeriana de la técnica: destino y peligro para el ser del hombre. *Signos Filosóficos*, (10), 15-44. <https://www.redalyc.org/pdf/343/34301002.pdf>
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agencia para la enseñanza superior*. Paidós.
- Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: prosaica I*. Siglo XXI Editores.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1998). [Serie lineamientos curriculares]. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

- Molano, A. (2020). *Cartas a Antonia*. Aguilar.
- Morson, G. (1993). ¿Quién habla por Bajtín? En G. Morson (Comp.), *Bajtín: ensayos y diálogos sobre su obra* (pp. 10-38). UNAM/UAM/FCE.
- Nancy, J. (2007). *A la escucha*. Amorrortu.
- Newhauser, R. (2017). Tacto y arado: creando la comunidad sensorial campesina. En G. Rodríguez y G. Schwindt. (Coords.), *Abordajes sensoriales del mundo medieval* (pp. 105-115). Universidad Nacional del Mar del Plata.
- Ochoa, A. (2014). *Aurality: listening and knowledge in nineteenth-century Colombia*. Duke University Press.
- Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura* (A. Scherp, Trad.). <https://tallerdelaspalabrasblog.files.wordpress.com/2016/08/ong-walter-j-oralidad-y-escritura.pdf>
- Ortega, F. A. (Ed.) (2008). *Veena Das: sujetos del dolor, agentes de dignidad*. Universidad Nacional de Colombia, Pontificia Universidad Javeriana e Instituto Pensar. <https://n9.cl/7hg2o>
- Orwell, G. (s. f.). 1984. Edición electrónica Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. <https://n9.cl/t20lg>
- Ospina, M. (2019). *El bullerengue colombiano entre el peinado y el despeluque: subjetividad, intersensibilidad y prácticas danzarias*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.9789587814309>
- Perelman, C. y Olbrechts Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación*. Gredos.
- Ponzio, A. (1998). *La revolución bajtiniana. El pensamiento de Bajtín y la ideología contemporánea*. Ediciones Cátedra.
- Poole, B. (2012). De la fenomenología al diálogo. En K. Hirschkop y D. Shepherd (Eds.), *Bajtín y la teoría de la cultura* (pp. 179-211). Instituto Caro y Cuervo.
- Rabinovich, S. (2001). Prólogo. Levinas: un pensador de la excedencia. En E. Levinas, *La huella del otro* (pp. 11-43). Taurus.
- Radford, L. (2017). *Lenguaje, política y alteridad* (Memoria de licenciatura, Université Laurentienne, Canadá). Sin publicar.
- Rancière, J. (2013). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. <https://docer.com.ar/doc/nvn85xe>
- Real Academia Española [RAE]. (2014). *Proporción*. <https://dle.rae.es/proporci%C3%B3n>
- Redacción Política. (2021, 1 de mayo). Presidente mantiene militarización de las ciudades en medio del paro nacional. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/politica/presidente-mantiene-militarizacion-de-las-ciudades-en-medio-del-paro-nacional-article/>

- Rilke, R. M. (2000). *Cartas a un joven poeta*. Editorial Norma.
- Rivas, F. T. (2017). Arqueología aural. Discurso, práctica, dispositivo. Antropologías de la Escucha. *Revista de Arte Sonoro y Cultura Aural*, (3), 5-9. <https://n9.cl/jv7ix>
- Rodríguez, R. (2009). Pie de página y comentarios. En M. Heidegger, *La autoafirmación de la Universidad alemana: el Rectorado, 1933-1934*. *Entrevista del Spiegel* (R. Rodríguez, Trad. y notas). Editorial Tecnos.
- Rojas Álvarez, G. (2020). El silencio... una aproximación. *Calle14: Revista de Investigación en el Campo del Arte*, 15(28), 36-50. <https://doi.org/10.14483/21450706.16264>
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(2), 1-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790202>
- Sontag, S. (2018). *Ante el dolor de los demás*. Santillana.
- Sotelo, L. C. (2019). Enterarse de viva voz de las peores cosas: la escucha en el contexto de actos escénicos que usan la memoria como material en un escenario post-traumático. *Revista Artilugio*, (5), 184-205. <https://n9.cl/azl7l>
- Sotelo, L. C. (2021). *Transformative memory and listening* [conversatorio], Concordia University, Canadá. <https://n9.cl/slv64>
- Souto, M. (1997). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En A. Camilloni, M. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco (Eds.), *Corrientes Didácticas Contemporáneas* (pp. 117-156). Paidós.
- Trujillo, A. (2021). El linaje técnico de la Didáctica Magna. *Pedagogía y Saberes*, (54), 97-109. <https://doi.org/10.17227/pys.num54-11807>
- Ver qué onda. (s. f.). *Ver qué onda*. <https://verqueondaeducacion.blogspot.com/>
- Zavala, I. (1996). *Escuchar a Bajtín*. Montesinos.
- Zavala, I. (1997). Bajtín y el acto ético: una lectura al reverso. En M. Bajtin e I. Zavala, *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos* (pp. 181-224). Editorial Anthropos.

Este libro se
terminó de imprimir
en abril de 2024
en la Editorial UD
Bogotá, Colombia

Salvar la escucha: didáctica de lo bello constituye una obra de gran alcance en los estudios de la didáctica del lenguaje y la comunicación. En primera instancia, los lectores hallarán un caso ejemplar de desarrollo de línea o de programa de investigación, al estilo Shulman (1989). Esto por cuanto la obra expresa el *continuum* del interés investigativo de Juliana Patricia León-Suárez acerca de la escucha y la educación y de sus distintas y variadas aristas. Estamos ante un trabajo que recoge distintos momentos del desarrollo del estudio sostenido por la autora en el nivel de pregrado, luego en el de maestría y, finalmente, en el del doctorado.

No obstante, como deja expuesto ella, no es este el final de su estudio sobre la escucha en perspectiva pedagógica y didáctica. Este libro, justamente, permite comprender que el fenómeno escucha es de carácter multifactorial y que, como educadores, pedagogos y didactas, estamos llamados a indagar, comprender y, sobre todo, estudiar de manera reflexiva y abierta la escucha, en aras de lograr situar este fenómeno como un aspecto de la formación de sujetos discursivos plenos. El aporte de esta obra a los estudios didácticos en el campo del lenguaje y la comunicación es preponderante. Proponer un camino filosófico, de marcada actitud heurística, para la reflexión pedagógica y didáctica de la escucha, favorece la comprensión y el sentido de las denominadas *configuraciones didácticas* como una instanciación de la escucha en la formación del sujeto discursivo escuchante; propone un camino permanente para resituar y disponer lugares, modos y procesos en esta necesaria formación humana.

Dora Inés Calderón

UD
Editorial



20
AÑOS

