

Cuerpo se escribe con p: presencia, palabra y pensamiento en la escuela rural de hoy*

Corpo é escrito com p: presença, palavra e pensamento na escola rural hoje

Body is written with p, w and t: presence, word and thought in rural schools today

Rocío López Galván** y Luis Guillermo Jaramillo Echeverri***

DOI: 10.30578/nomadas.n49a5

El estudio indaga acerca de cómo los/as niños/as articulan sus experiencias corpóreas con los procesos de lectura y escritura en la Escuela Mixta El Trilladero del municipio de San Sebastián (Cauca), entendiendo el cuerpo como condición de posibilidad constituyente de toda experiencia y la literatura como contingencia que posibilita la narración del cuerpo. El enfoque metodológico está fundamentado en los principios de la etnografía reflexiva y los aportes de la fenomenología práctica. Los hallazgos se presentan a partir de tres categorías, a saber: presencia que narra, palabras que habitan y pensamiento en acción.

Palabras clave: educación rural, investigación en educación, fenomenología del cuerpo, literatura infantil, escuela nueva.

O estudo indaga sobre como as crianças articulam suas experiências corpóreas com os processos de leitura e escrita na Escola Mista El Trilladero do município de San Sebastián (Cauca), entendendo o corpo como condição de possibilidade que constitui toda experiência e literatura como contingência que possibilita a narração do corpo. A abordagem metodológica baseia-se nos princípios da etnografia reflexiva e nas contribuições da fenomenologia prática. Os achados são apresentados a partir de três categorias, a saber: presença que narra, palavras que habitam e pensam em ação.

Palavras-chave: educação rural, pesquisa em educação, fenomenologia corporal, literatura infantil, nova escola.

The study inquires about how children incorporate their corporeal experiences with the reading and writing processes in the El Trilladero School of the municipality of San Sebastián (Cauca), through the understanding of body as a condition of possibility that permeates all experiences and literature as a contingency that makes the narration of the body possible. The methodological approach is based on the principles of reflective ethnography, as well as the contributions of practical phenomenology. The findings are presented in three categories: presence that narrates, words that inhabit and thought in action.

Key words: rural education, research in education, body phenomenology, children's literature, new school.

* El presente artículo es resultado de la investigación "Cuerpo-literatura" desarrollada en el 2016 dentro de la Maestría en Educación de la Universidad del Cauca, con el apoyo de los grupos de investigación Kon-moción y Fenomenología y Ciencia. Los autores damos crédito a la Universidad del Cauca por los espacios y tiempos permitidos para llevar a cabo la investigación.

** Profesora del Centro Educativo El Trilladero, sede principal, municipio de San Sebastián, Cauca (Colombia). Magíster en Educación, Línea Motricidad y Desarrollo Humano. Licenciada en Educación Física, Recreación y Deporte. E-mail: rlopezgalvan2010@hotmail.com

*** Profesor titular de la Universidad del Cauca, Popayán (Colombia). Doctor en Ciencias Humanas y Sociales-Educación y Magíster en Educación y Desarrollo Humano. E-mail: ljaramillo@unicauca.edu.co

original recibido: 06/08/2018
aceptado: 14/09/2018

nomadas@ucentral.edu.co
Págs. 87~101

Introducción: el cuerpo vivido y los contextos rurales

–Profe: me olvidé cómo es que se escribe describir...

–Pues primero hazlo en tu pensamiento, deletreando las sílabas mentalmente.

El niño asombrado pregunta:

–¿En la mente?

–Sí, mentalmente...

–¿Pero cómo escribo en la mente sin lápiz y sin papel!

Habitar el cuerpo es vivir en diálogo con el mundo. Él no reacciona a un estímulo causal del cual se pueden extraer fórmulas y leyes físicas para justificar un experimento; si hay cuerpo es porque éste dice algo al mundo. Dialoga con este último, correlato constituyente que abraza toda descripción vital. Estos aportes, recibidos inicialmente por Edmund Husserl, plantean la necesaria distinción entre cuerpo como cosa material –*korper*–, y cuerpo como constituyente vivido –*leib*–. La corporalidad, más allá de situarse en el mundo, entra en relación con éste, dado que

[...] percibimos el cuerpo, pero junto con él, también las cosas que “mediante” el cuerpo son percibidas en sus distintos modos de aparición, y a la par, tomamos conciencia de nosotros mismos en tanto que seres humanos y en tanto que yo que percibe tales cosas mediante el cuerpo. (Husserl, 2000: 20-21)

En el mismo sentido, San Martín plantea que el cuerpo es contenido constituyente de toda experiencia y no sólo el soporte de ésta: si hay experiencia es porque hay cuerpo. Al respecto considera:

El contenido del cuerpo, que Husserl describe fundamentalmente en las *Ideas II* como parte de un análisis

noemático, es en realidad un análisis de las primeras etapas *funcionales* de la vida de la conciencia, o de la vida trascendental, que de ese modo aparece ante todo como *vida carnal*, con toda la densidad que la carne lleva consigo. Este cambio metodológico es fundamental, y quien no lo da no captará lo que es la fenomenología husserliana. (2010: 173)

Esto nos permite ver la importancia que tuvieron para Husserl los análisis del cuerpo en la vida trascendental del sujeto, o sea, cómo toda vida consciente tiene asidero primigenio en el cuerpo. A éste se vuelve si se desea comprender la constitución de una conciencia fenomenológica, importancia que nunca desapareció en Husserl, sin embargo, se tuvieron en cuenta más los análisis existenciales de autores como Merleau-Ponty o Sartre, considerando que fueron éstos los que reivindicaron el papel protagónico del cuerpo en la subjetividad humana. No obstante, para San Martín, siguiendo a Husserl, toda vida trascendental está inexorablemente unida a la relación de un yo encarnado con el mundo del cual parte toda reflexión y análisis vital, contacto inicial con el mundo –comunidad de base–, donde el ser se vivencia de manera sintiente y desde el cual se erige toda constitución de la vida. Desde esta perspectiva es que tuvo soporte el presente estudio.

Ahora bien, en la investigación se resalta, de manera intencional, las letras que componen la palabra *cuerpo*, particularmente la *p*: al suprimirla, la expresión cambia su sentido, pierde su fuerza existencial y nos lleva inevitablemente a otra palabra: *cuer(p)*o sin *p* es *cuero*, lo que remite a un mundo inactivo y descarnado, deja al sujeto sin una vida trascendente. La palabra *cuero* hace referencia a la piel de ciertos animales, que una vez curtida, se emplea como materia de producción para confeccionar objetos. No obstante, aun reestableciendo la *p* en esta palabra, encontramos violencias dirigidas al cuerpo, dado que en algunos

contextos sociales éste se ha vuelto objeto de producción y consumo, resultado de una representación estética que lo hace obra de mercancía¹.

Aun así, y siguiendo con esta intencionalidad gramatical, podemos encontrar en la misma letra *p* una vitalidad que nos remite a tres categorías existenciales: *presencia*, *palabra* y *pensamiento* como condición de posibilidad para entrar en diálogo con el mundo; es decir, el cuerpo es ante todo presencia que narra, palabras que habitan y pensamiento en acción. La fuerza de estas tres categorías bebe de una misma fuente, o sea, ni la presencia, ni las palabras, ni el pensamiento serían posibles si no emergieran de un cuerpo que está en estrecha relación con el mundo; cuerpo que todos decimos *nuestro* e intransferiblemente lo es para cada uno de nosotros (Serrano, 2010).

Desde esta perspectiva, abordamos la presencia como cuerpo sintiente, como contacto (Torres y Jaramillo, 2016); cuerpo que al tocar se siente tocado, como si el mundo también se nos diera como “persona”; el mundo reacciona a nuestra presencia física en tanto muestra al cuerpo como carne, como *leib* (San Martín, 2010). Pero también, el cuerpo es posibilidad para enunciar el mundo, a él decimos algo, palabras que emergen de un sentido-en-cuanto-vivido, lo que nos permite nombrar tanto los objetos físicos como aquéllos que no tienen cosa (García-Molina, 2010). Finalmente, del cuerpo irrumpe un pensamiento encarnado: resonancia de voces que dejan las palabras para ser expresadas con solidez y textura, sin la claridad de la definición y el ropaje de la abstracción. Esta reflexión que se fecunda en la calma y “paciencia del cuerpo que es ya y de nuevo pensamiento” (Blanchot, 2015: 45). Estas categorías nos permitieron comprender el cuerpo como expresión, como narración constituyente a partir de la literatura infantil en los niños/as de la vereda El Trilladero del departamento del Cauca. Pero ¿cómo fue posible esta articulación categorial en una escuela rural?²

Hablar de ruralidad en Colombia es adentrarse en un mundo de sensaciones, de colores, olores y sabores que se mezclan y confunden con los saberes de sus habitantes y las comunidades escolares que ellos habitan. Desde los años cincuenta del siglo pasado, el Estado diseñó políticas educativas con el propósito de articular estos saberes, con programas que apuntaran a una educación flexible, sustentados en la impronta cultural y en

economías regionales desarrolladas desde los mismos contextos rurales; en pocas palabras, programas dirigidos a una educación contextualizada y al alcance de las regiones más apartadas del país. Se trataba de contextos impregnados de experiencias locales y pedagogías propias de un conocimiento contextual³.

De esta manera, en Colombia se han desarrollado pedagogías flexibles tendientes a fortalecer los conocimientos situados a partir de los saberes de los/as niños/as que habitan zonas rurales (Ramírez, 2004). Los modelos pedagógicos que ha ofrecido el Gobierno, a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN), se centran en propuestas como escuela nueva, Cafam, Aceleración del Aprendizaje, Posprimaria, Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), Servicio Educativo Rural (SER), Telesecundaria y Modelo de Educación Media Académica Rural (MEMA), entre otros. Propuestas que intentan cerrar las brechas de inequidad entre las regiones y los centros urbanos. Sin embargo, la mayoría inician con un proceso de capacitación universal antes que describir, inicialmente, las vivencias de las comunidades y sus modos de entender el mundo. En contraposición a este proyecto universal, el presente estudio intentó unir el cuerpo como fuente de sentidos y la literatura como posibilidad para narrar el mundo; esto, desde dos ejes fundamentales: los/as niños/as como portadores de un saber-en-contexto y la escuela como hontanar de sentidos que permite expresar dichos saberes (Jaramillo, 2016), es decir, la corporeidad y la literatura infantil en el macizo colombiano.

Ahora bien, la literatura infantil en las escuelas rurales obedece principalmente al cumplimiento de una “competencia comunicativa” que asume los lenguajes verbales y no verbales como medios de comunicación lingüística: el cine, la literatura, el cuento ilustrado, la música y la hipertextualidad, entre otros. En este caso, ambos lenguajes tienen un valor subjetivo para los escolares, en tanto brindan posibilidades para diferenciar los objetos entre sí, diferenciarse frente a éstos y frente a sus congéneres. Esto es, tomar conciencia de sí mismo a partir de una metacognición o un “aprender a aprender”. Lamentablemente, la literatura se ha relacionado más con propósitos de una enseñanza del lenguaje a partir de la decodificación de textos, aunque los estándares asociados con la competencia comunicativa, implementados por el MEN, exponen que la literatura infantil debe valorar las dimensiones expresivas y estéticas del

lenguaje, área que se puede fortalecer a través del teatro, la danza y la proxemia; esta dimensión apunta al desarrollo de comunicaciones textuales, líricas, dramáticas, prosaicas y narrativas, así como otras estrategias que permiten desarrollar la comunicación. No obstante, estas posibilidades estéticas son una pequeña parte del currículo institucional de la escuela, implementadas desde las áreas de Español, Educación Física y Educación Artística, sin considerar de manera más amplia la experiencia corporal de los/as escolares, ni la riqueza vital que guardan sus contextos.

La literatura está articulada a la vida misma de los/as niños/as, propicia espacios donde se encuentra un real sentido de lo leído-vivido, dado que “la lectura en

general y la literatura en particular, son potentes dispositivos pedagógicos en el desarrollo de la subjetividad humana [siempre y cuando] se haga voluntariamente” (Sáez *et al.*, 2014: 159). Se trata de espacios encarnados que no sólo decodifican textos letrados, sino textos vividos, cuerpos mecidos de viento y aire, unidos en los verdes de sus paisajes y la calidez de sus gentes. Siendo así, no es sólo en la biblioteca donde están los “buenos libros”, también hay libros que caminan montañas, corren detrás de una cometa o juegan con una pelota; libros que desean ser leídos, escuchados y acariciados en cada interacción y acontecimiento de la vereda y la escuela.

Por ello, consideramos esta investigación como un aporte para la construcción de una educación rural que se una a las posibilidades de comprender los contextos a partir de la historia interna de sus habitantes. Así, se hace necesario narrarlos desde sus paisajes y parajes: paisajes que dialogan con el cuerpo de los/as niños/as y parajes que comunican sensibilidad desde sus primeros contactos educativos; mas es una sensibilidad que guarda “en su cerrazón y en su espesor una significación y una sabiduría propias, así como una intencionalidad” (Lévinas, 2005: 173). Desde esta perspectiva, en este estudio nos formulamos la siguiente pregunta: ¿cómo los/as niños/as articulan sus experiencias corpóreas a los procesos de lectura y escritura en la Escuela Mixta El Trilladero del municipio de San Sebastián del departamento del Cauca?

El contexto: la escuela y la vida en el macizo

Dice Jorge:

*—El esplendor de estos paisajes
es que nos hace ser montañeros⁴
y no hay mar que supere esta belleza.*

Juan Pino

Cuando don Pedro Antonio Gómez, por allá en 1562, recorría los territorios del macizo colombiano, tuvo que imaginarse un pueblo rodeado de páramos, lagunas y cadenas montañosas que llamaría sin vacilar San Sebastián. Allí todo queda detrás de un telón de montañas, sitios históricos (rutas libertadoras del páramo



■ *Nuestra dignidad no tiene estatus migratorio*, 2011
Colectivos y organizaciones varios

de las Papas) que se confunden en éstas y terminan en caminos de herraduras que conducen a dimensiones pasadas y desconocidas, ubicadas en las cimas de las montañas llamadas por sus habitantes *cuchillas*; y no es difícil deducir su significado, pues los vientos gélidos que atraviesan estos lugares dan la sensación de lacerar y cortar la piel. Este municipio se localiza en la cordillera Central del sistema montañoso los Andes, sur del departamento del Cauca; dentro de su exuberante geografía, dos enormes montañas se miran entre sí, recreando el paisaje de un gran cañón con mesetas irregulares que no han querido ceder al tránsito de sus habitantes, aunque el ingenio humano ha alcanzado a desplegar en cada una de éstas una que otra pincelada de inmemorable belleza.

Los caminos ondulantes se alcanzan a divisar en medio de las montañas y los caseríos blancos parecieran flotar como los trigales lo hacen en medio de las amapolas de San Sebastián. El río Ponguillo no sólo divide estas dos montañas, también es testigo de lo que éstas conversan entre sí; escuchan miles de historias y sueños furtivos detrás de esperanzas doradas, por allá, en las minas de Curiaco. En una cima de estas montañas está la vereda El Trilladero que cuenta con 110 hogares y 418 personas incluidos/as los/as niños/as en edad escolar. Aún no se sabe si habitar un caserío en condiciones geográficas extremas ocurrió como un relámpago de aterradora lucidez o de encantadora locura. La magia macondiana se hace realidad en sus casas de barro; parecen piezas incrustadas en una gran pirámide escalonada que al mirarlas de lejos parece que flotarían en el aire.

Casas sencillas, nada planimetradas, tienen el mismo diseño: una cocina grande con hornilla de leña, dos cuartos, el infaltable corredor con pilares que sostienen la estructura del techo, una batería sanitaria que termina en un pozo séptico y el huerto del maíz y la cebolla. Todos los días y a la misma hora, las casas reciben con ansia e intensidad el resplandor de una inolvidable puesta de sol; en las noches, el efecto de las luces recuerda la época decembrina, cuando los pesebres están en su máximo esplendor, luces que arden suaves en la oscuridad; aunque el feroz viento en ocasiones se lleve las ilusiones de los campesinos, destrozando cultivos y ahogando las sensaciones de calor del estival sol. A la mañana siguiente, el viento seguirá su camino, sus habitantes se levantarán deseosos de encontrar

las “monedas de oro” de la tierra: maíz y papa amarilla. Maíz para hacer sango⁵ y papa para el pipián del tamal, la empanada y el principio de arroz. En las tardes, las lucecitas brillan como luciérnagas en medio de las montañas; éstas ven poner el sol desde el corredor de una casa en el aire, feliz recompensa de las fatigas que puedan tener estas “gentes que viven, laboran, pasan y sueñan” (Machado, 2008).

Las humaredas que salen entre las tejas de barro no han descansado en toda la noche, la vieja costumbre de dejar los fogones encendidos aún sigue vigente, se debe ahorrar tiempo en las mañanas para preparar el sango, las masas, el café con panela y salir a trabajar la chagra a más de dos horas de camino. El viento ha empezado su rutina y juguetea con las hojas del maíz; desde el alto terraplén de color amarillento que asemeja un gigantesco balcón, se escuchan los pasos de la profesora, lentos y sosegados. Antes de llegar al portón de la escuela, salen a su encuentro una bandada de niños/as jugando a quién llega primero para saludarle; ella les pasa la mano como si se tratara de un sagrado ritual.

La escuela queda en la vía principal de la vereda; cuando sus habitantes pasan, sólo se observa la parte posterior de los salones y el techo, como si se tratara de un plano visto desde arriba, donde se alcanzan a ver las tejas y el nombre Centro Educativo El Trilladero, sede principal. Dentro de la escuela todo queda como en un plano inclinado, la entrada después del portón de hierro es una pequeña rampa que en uno de sus lados le permite reposar al jardín de margaritas, astromelias y rosas. Desde el corredor se divisa la exuberante geografía maciceña: las montañas pesadas, las casas blancas, los gigantesco arcoíris, las nubes empapadas de sol y los buitres y halcones inaugurando la danza de los Andes. Hacia abajo sólo queda el silente vacío y, en las alturas, el efecto de una eternizada soledad.

El calendario de la escuela está adornado con cruces que colocan cada día. El cronograma está a la vista de todos; no obstante, por lo general, las actividades proyectadas no coinciden con éste; se cruzan y terminan desvirtuando sus designios; es curioso, pero en las escuelas rurales los eventos y acontecimientos tienen una estrecha relación con la vida misma; la convivencia pareciera acortar los tiempos y borrar los resultados infructuosos de una larga semana de planeación. Internamente, los/as niños/as guardan en sus cartucheras

lapicitos de colores o puchitos de lápiz, piolas, tornillos, clavos, hilos, chicles masticados, pedacitos de panela o alfeñique, plastilinas, semillitas de duraznos, pinos y eucaliptos. Aman las historias de animales y seres fantásticos de la vereda como el duende, el diablo y las brujas, como si vivieran eternamente *Los cuentos de los hermanos Grimm*; el oso de la montaña que se come el ganado, cerros encantados que desaparecen a los/as niños/as, lagunas mágicas que crecen cuando se enojan, cielos encapotados, días de lluvia y páramos de sol y agua que se reflejan en grandes arcoíris. Mueren por las burbujas de jabón y no les importa lavar los baños siempre y cuando les den detergente para hacer más burbujas.

El método: un descubrimiento guiado del camino

*Vaya a pasear profe:
el camino la lleva y le indica por dónde tiene que ir,
los caminos de este lugar siempre llevan a alguna parte,
aunque no se pretenda ir hacia ninguna parte.*

Método deriva del griego *méthodo*: *odos* que significa camino y *meta* que expresa más allá o a través de (Ales y Walton, 2013). La búsqueda por el sentido implica recorrer un camino, emprender una salida, *deshilachar sobre suelo resbaladizo*. A diferencia de los métodos preestablecidos, este estudio implicó un descubrimiento en progreso: reconocer pisadas que borran las huellas de la verificación, ir tras pistas que confunden los sentidos, caminar por donde habitan las preguntas, tocan las voces, sienten las miradas y gustan los saberes (Jaramillo, 2012). En los contextos rurales los caminos se abren al andar, el ojo se va aclarando en la nubosidad de los datos, lo denso de la neblina y los gestos de los/as niños/as que nos invitan a seguirlos por fuera de toda enseñanza gramatical, indagar por ellos/as es ir al oído de la cordillera (Piedrahita, 2011).

Ir por donde uno pasa y es llevado al pasear. Dejar-se llevar, acompañar los caminos. ¿Qué significa esto? Que en las mañanas los caminos se levantan temprano y se visten de muchos verdes y cafés; ellos se alegran de esperar los pasos que los acompañaron el día anterior, caminos silentes que preguntan: ¿a dónde te llevaré

hoy? ¿A una vereda, al río, o a la era de siempre a sembrar? Análogamente, los caminos de la investigación nos condujeron a describir el esplendor de sus paisajes, al uso de métodos que se cruzaron en todo el proceso investigativo, con el fin de configurar una comprensión plausible de lo encontrado (Murcia y Jaramillo, 2008). Caminos que se fueron bifurcando en senderos más pequeños, para llevarnos a los hogares incrustados en las montañas del macizo.

Caminos por donde han trasegado desde siempre, en el día y en la noche, los pasos cobrizos de hombres y mujeres con sus alegrías e ilusiones, con sus dolores y desesperanzas, con sus miedos y expectativas, de la misma forma que han trasegado también los fantasmas cuyos rostros esbozan gestos de angustia y resignación, de maldad y desencanto, de horror inefable. (Pino, 2018: 221)

De este modo, los escorzos de realidad rural se fueron bifurcando a lo largo de todo el proceso a partir de los acercamientos que nos guiaba la pregunta ¿de qué manera vivencian la corporeidad los/as niños/as desde la literatura? Éste era en principio la inquietud que nos hacía fluir a partir de inesperadas predicciones lo que podría constituir el presente trabajo; pero, con el aleteo de los días, los caminos vislumbraron otra serie de inquietudes de lo que podría ser el propósito central del proyecto; la pregunta inicial empezó a cambiar: ¿de qué manera podrían los/as niños/as de estas tierras vivenciar sus experiencias corpóreas a través de la lectura y la escritura en la escuela? Teníamos claros indicios de que a los/as niños/as les gustaba leer y contar historias, aunque les era difícil escribirlas, de ahí que el proceso de familiarización (mal llamado *acceso*) fue relativamente fácil, puesto que las clases eran experiencias donde se podía narrar, recordar, recrear y vivenciar, no sólo cuando se contaban historias de la región, sino también, cuando se compartían todo tipo de juegos y vivencias acontecidas en la casa, la escuela, el camino, el pueblo, o cualquier lugar de la montaña en el que se pudiera estar.

De esta manera, los/as niños/as cada día llegaban con expectativas de encontrar en clase una historia más, anécdotas que escuchaban y que luego se iban transformando en relatos que emergían de cada experiencia y momento compartido; esto no impidió que los contenidos de clase, propios de las asignaturas del currículo escolar, se orientaran según lo

planeado por la docente; por el contrario, sus experiencias se convirtieron en un detonante motivacional para dar sentido a estos contenidos. De este modo, los/as niños/as inicialmente expresaban las vivencias más afines con las temáticas de estudio y con lo que, para ellos, constituía sus saberes de vida, para luego interiorizar los conocimientos propios de la asignatura; así, poco a poco las palabras se convertían en tesoros encarnados, transformando las horas de clase en faenas de aprendizaje donde siempre se dejaba algo para el siguiente día. Lo anterior se complementaba con talleres de lectura y salidas de campo que daban vida a los diarios a través de notas, de éstos brotaban categorías que hacían referencia a las vivencias literarias de los/as niños/as. Así, los talleres convergían hacia una articulación de conocimientos donde la corporeidad, en relación con la literatura, se fusionaba mediante relatos para la creación de cuentos que nos hablaran de su entorno y la biodiversidad de la región maciceña. A partir de estos relatos, los escolares proporcionaron insumos para la elaboración de bitácoras y narrativas que constituyen una de las alternativas pedagógicas más usadas en educación rural⁶ (MEN, 2014). Esto nos dio la oportunidad de describir la vida *enactuada* en relación con la vida cotidiana, en tanto “la base de cualquier teoría y la llave del conocimiento se encuentran en la experiencia personal y la capacidad de aprender a partir de impresiones obtenidas del universo vivido” (Freire, 1996: 290).

Con estas certidumbres, la clase de Español se perfiló hacia la consecución de espacios donde los/as escolares exploraron momentos que avivaron sus habilidades lectoras junto con sus sensibilidades lúdico-corpóreas. En consecuencia, ellos/as realizaban actividades en grupo⁷ desde una historia regional y una temática de estudio, permitiendo en cada trabajo la creación y lectura de cuentos, anécdotas y bitácoras de clase. Se pretendió en cada sesión potenciar las áreas que sirvieran de foco de atención en el proyecto: el cuerpo y la literatura como ejes transversales que movilizarían las narraciones; allí, ellos/as se disponían a contar y cantar, describir e imaginar, resumir y analizar; pero, ante todo, a plasmar sus faenas de clase en sus cuadernos, el tablero o a contarlas frente a sus compañeros. Esto se tradujo en anotaciones que marcaban un precedente para futuras creaciones. Aproximarnos a sus mundos nos llevó a darnos cuenta de que método es también encuentro; las percepcio-

nes de tiempo cambian cuando se está acompañado, así lo expresaron: “[...] de conversa en conversa no se siente el camino”, se habla de todo y nada a la vez, *pues no tienen prisa las palabras* (Skliar, 2013); al hablar se entretiene el trayecto lo que hace que éste se deslice más rápido bajo los pies.

Finalmente, el contexto jugó un papel importante en el método, pues está encarnado en relatos cuyos contenidos están llenos de descripciones acerca de la escuela, el paisaje y la región; de este modo, relacionan el contexto con ciertas épocas del año; por ejemplo, al empezar las clases entran con aire festivo, pues no sólo esperan con ansia el inicio del año para el reencuentro con los amigos, sino que aguardan la cosecha de duraznos y la llegada de la “primavera



■ *Nuestro corazón late por una vida buena*, 2014
Movimiento Mesoamericano contra el Modelo Extractivo Minero

maciceña” cargada de aromas, flores y frutas del lugar; así, se fueron perfilando los diarios de campo que enriquecían el trabajo cada semana con textos acerca de los arcoíris, los ojos de agua, el páramo, las papas amarillas, las casas flotantes, las quinquinas, los quindes (aves) y los gallos mañaneros; cuerpos habitados de presencia, palabra y pensamiento, como se verá en el siguiente apartado.

Hallazgos: atisbos constituyentes del cuerpo

*Después de una clase de matemáticas, explicaba a los niños que el símbolo infinito es como un ocho acostado, un niño se acerca y me pregunta:
-¿Profe ya nos vamos para la casa?
-Claro, mañana a las ocho como siempre.
Él se queda mirando y pregunta:
-Profe, el que está levantado o acostado.
-A las ocho de la mañana -respondo...
-Por eso profe, porque si está levantado es por la mañana y si está acostado es porque se va a dormir.*

Relato de diario de campo

Los/as niños/as emprendieron un viaje corpóreo a través de los paisajes y entornos de la región, relatando cómo sienten perceptivamente sus cuerpos desde sus contextos próximos. Pero también, sus cuerpos narrados a partir de sus vivencias propias. Cuando los cuerpos se someten al ejercicio de la descripción, no suelen usar palabras desde el pensamiento abstracto o conceptual; por ejemplo, cuando se les pide que describan sus ojos o manos, la mayoría de las veces hacen referencia a su función o utilidad; así dirán que las manos son para escribir, para trabajar la tierra, para dibujar y colorear; igualmente sus ojos, éstos sirven para ver lo que les rodea. Pero también, cuando lo accidentado del lugar se cuele por las hendiduras de sus narraciones, dirán que sus cuerpos son fuertes, ágiles, ligeros y delgados, así lo requiere la faena cotidiana de subir y bajar lomas camino a casa o a la escuela. Los espacios son dados y los tiempos encarnados; donación de sentidos que encarnan historias

vividas; por ejemplo, ellos/as no van rápido, “se van de prestico”; ni tienen resabios, “son refraneros”; no sacan punta al lápiz, “van a puntear el lápiz”; no maldugan, “mañanean”; no comen sopa de maíz, comen “sopa pringa”; no viven cansados, viven “pangados”; para la mayoría la luna tiene pies y camina: “[...] cuando salgo de noche, la luna me persigue” (diario de campo). La vida es contenido desde un cuerpo que narra historias, habita palabras y piensa en acción. Atisbos constituyentes que hicieron parte de este estudio.

Presencia que narra

Los/as niños/as en la escuela se preguntan muchas veces: ¿si yo soy igual a los demás por qué no hay nadie igual que yo? La respuesta no es compleja, simplemente porque tu cuerpo es diferente, no por el hecho de ser un cuerpo, sino porque es el tuyo. Es el cuerpo con el que nacemos, crecemos y vivimos nuestra existencia, cuerpo recreado permanentemente a pesar de venir al mundo de la misma forma que todos; es cuerpo que sufre, ríe, se enfurece, se equivoca y explora el mundo con sensibilidad propia. Los protagonistas de estas historias viven a grandes distancias, por tanto, para muchos el único sitio de encuentro es la escuela; en ésta se cuenta, se juega, se estudia, se aprende a ser generoso, se pinta, se canta y se escribe el nombre... “mi nombre es...”. El nombre tiene solidez y relevancia porque es el mío, él es como mi cuerpo, no hay otro como el mío. Aunque pueda tener semejanza con otros, subjetivamente es distinto. De este modo, cuando juegan, muchos de sus yoes posicionales se despliegan en multiplicidad de expresiones: “Me admiten”, “me llevan”, “me prestan”, “me dejan jugar”, “ahhhhh... no me quieren admitir...”, yoes que parecieran conjugarse en cada una de sus acciones: “Nombres y motivos para ser ‘alguien’ en vez de ser ‘algo’” (Cajiao, 1996: 18). Aparece entonces el sentido de ser cada uno y ser lo que realmente expresan: rabia, tristeza, alegría; esto, en relación con sus cuerpos sintientes, tejiendo un mundo al que pertenecen y del cual no podrán evadirse (Lévinas, 2005).

En este sentido, los escolares experimentan relaciones con el mundo circundante como parte de su cuerpo sintiente; para ellos/as, la hierba es la cama del cuerpo, en ésta descansan cuando salen de clase o van camino a casa:

[...] me echo boca arriba y cuando el día está despejado contemplo las nubes y trato de distinguir figuras que se forman cuando el viento las mueve. Con mis amigos es diferente, nos agarramos del cuerpo y luego nos dejamos caer en la hierba y seguimos jugando hasta que nos pangamos (cansamos), cuando la hierba está alta es más acolchonadito y entonces jugamos a dejarnos caer de muy alto... mi cuerpo huele a hierba, a trébol y a diente de león. (diario de campo)

Esto gracias a que, como seres que dialogan con el mundo, experimentan el cuerpo como suyo, “mirador del alma sobre el misterio cósmico... su universo es el reflejo luminoso del ser a través del volumen palpitante de [su] carne” (Xirau, 2010: 97).

Los árboles también son presencia de mundo, misterio de encarnación que se vivencia como juego realizado:

Yo juego con los árboles y mi cuerpo, uno se sube a su tronco y después me impulso con fuerzas y me agarro y me subo a las ramas más altas [...] a veces ellos no se pueden cuidar de las motosierras y las hachas de los hombres. Entonces mi cuerpo sufre porque a los árboles les duele las ramas que se le cortan, son seres vivos y eso les duele y les sale sangre. (diario de campo).

Al relacionar la vida del mundo natural con su cuerpo, expresan sensaciones de dolor respecto a lo que siente el árbol y siente su cuerpo, empatía que no se restringe a los contactos humanos, sino que es coextensiva a la vida misma; de hecho, para ellos/as el cuerpo es como “un árbol que toma agua por la raíz y la bota por las hojas”; esto nos recuerda al protagonista de la novela *El perfume* –Jean-Baptiste Grenouille– quien aprendió desde pequeño a nombrar los objetos del entorno por el olor que estos despedían y no porque se lo enseñara una nodriza o preceptor (Süskind, 2004)⁸.

El río es otra manifestación de presencia:

El río es mi amigo, cuando me meto y me baño, él me levanta y uno se hace livianito. A mí me gusta bañarme en el río, me hundo y veo las piedras como si estuvieran vivas y blanditas, entonces las toco y están frías, pero suavitas, resbalosas porque están mojadas, como si les hubieran echado jabón. Las piedras del río son grandes y pequeñas, parecen que no se mueven, pero cuando el río se crece sí las mueve

pero no se van, ellas se quedan con el río, como cuando a uno le quedan cicatrices en el cuerpo. (R.R)

Las piedras del río son las cicatrices de la piel, y el agua como la sangre del cuerpo. Esta relación también la hizo Cortázar de niño, relatada en el cuento *Los venenos*:

Me gustaba tirarme boca abajo y oler la tierra, sentirla debajo de mí, caliente con su olor a verano tan distinto de otras veces. Pensaba en muchas cosas, pero sobre todo en las hormigas, ahora que había visto lo que eran los hormigueros me quedaba pensando en las galerías que cruzaban por todos lados y que nadie veía. Como las venas en mis piernas, que apenas se distinguían debajo de la piel, pero llenas de hormigas y misterios que iban y venían. (2008: 405)

El cuerpo es presencia de mundo, no está en el mundo sino que es manifestación misma de la vida, simbiosis que rebasa la dualidad mundo-cuerpo para encontrar en la relación una unidad que no subsume ninguna de las partes. El cuerpo es mundo en la medida en que está en correlación con este último, y el mundo es cuerpo en la medida que se deja interpelar por el primero. “Presencia mía frente a mí mismo y al mundo, presencia del mundo en mí” (Xirau, 2010: 95).

Palabras habitadas

Las palabras con contenido de los/as niños/as se alejan del léxico gramatical de los adultos, están invadidas de tantas voces y sentidos que a veces es difícil escucharlas; sus palabras reflejan los ecos de una naturaleza que vibra y confabula con sus cuerpos habitados; éstas, aunque algo incomprensibles lexicalmente, connotan una simpleza profunda y un cálido espesor. Palabras que anidan en las aves que cantan, son como plantas hospederas donde se posa el lenguaje de una vida interior; por tanto, nos hacen pensar que salen de algún lugar; ¿no será acaso de un cuerpo que las habita y recrea de sentido?, pero, también, son palabras que se acompañan entre sí: cadenas de frases que se articulan para despertar sentimientos de solidaridad y compromiso entre aquéllos que alguna vez hablamos desde un lugar sin cuerpo, habitados de artificialidad, incapaces de diálogo. Para los/as niños/as, las palabras gozan de densidad, las asocian para dar volumen y textura a los paisajes que desean nombrar; así, para ellos/as “el arcoíris son

colores de agua en las nubes, o cuando la lluvia y el sol se juntan” (V.T).

Palabras que relacionan con lo más cercano, con el fin de dar la firmeza necesaria por estar hilvanadas a un cuerpo que las ve y las siente. Por ejemplo, definen la neblina como cortina de agua que no les deja ver:

[...] ella me tapa los ojos y eso no me deja ver, cuando baja mucho la nube se nubla todo y es como si estuviera todo mojado, hasta mis cejas se mojan y mi nariz echa agua, como si estuviera constipado. Cuando hace neblina es bonito porque todo es blanco y parece que estuviera acolchonado de nubes, de agua [...] mi cuerpo se pierde en la neblina, yo no me veo y tampoco veo a nadie cerca de mí. (K.B).



▪ *Soy uno más contra la minería*, 2014
Movimiento Mesoamericano contra el Modelo Extractivo Minero

Lo imperceptible de la neblina se deja testimoniar por la perceptibilidad de un cuerpo que se moja, siente frío y echa agua por la nariz. No es posible definir la neblina más que sintiéndose habitado por ésta; palpitación de un cuerpo que sólo puede definir su espesor en la medida en que se siente mojado, receptividad sensible ante unos ojos que ya no pueden ver. Por consiguiente, “si es cierto, como dijo el poeta, que lo más profundo es la piel, ¿sabemos celebrar lo que acontece en los límites que ella marca?” (García, 2014: 37).

Las palabras tienen superficie y hondura, es decir, “no basta llenarse de palabras si nuestro cuerpo es incapaz de convertirse en acto, en ser, en existencia, en expresión” (Cajiao, 1996: 21). Para los/as niños/as rurales, así como son sus cuerpos, así son sus casas; más allá de tener un lugar para vivir, dicen que viven en ranchitos a los que les sale humo, por eso saben que están habitados, para ellos/as las casas respiran como los seres humanos, en su interior palpita la vida, incluso algunos las asemejan a un caracol: “[...] un caracol es una babosa que encontró su casa”. Pero, además, asocian los nombres de las cosas con las sensaciones que experimentan en sus cuerpos, por ejemplo, para algunos “un helado es para darle sabor a la sed y la lluvia son las lágrimas de la tierra cuando llora” (R. L.). Para otros, las palabras son muchas letras que suenan a todo, remiten a muchos lugares, a múltiples expresiones, a la sensibilidad de un cuerpo que “es punto cero de orientación del mundo al que se dirigen, no sólo a la manera cartesiana del ‘pienso-existo’ sino de la vigorosa experiencia del ‘yo puedo’ por la que se reconoce como origen de su acción” (Iribarne, 2009: 59).

Para muchos de ellos/as, jugar a las adivinanzas es una de las actividades que más disfrutaban, tanto de quien propone el acertijo, como de quienes intentan dar con la solución. Allí proponen sus reglas de juego, en medio de éste sus rostros dibujan infinidad de expresiones que se traducen en movimientos y formas de vivir el mundo, sus cuerpos se inquietan, sus ojos están atentos y sus manos bailan cuando mencionan una palabra que capturan en secuencias lógicas, palabras que juegan y compiten por llegar a ser lo más asertivas posibles. Más adelante, en medio de los juegos y la cotidianidad de la escuela, irán descubriendo que existen palabras que no nombran las cosas y que más que hospedarse en los objetos físicos, se guardan en sus cuerpos como experiencia que da testimonio de su ser trascendente; esto, respecto a la presencia de los otros en sus vidas; de esta manera, empiezan a tener cuerpo palabras como *solidaridad*, *bondad*, *amor*, *paciencia*, que nos llevan a comprender la hondura de la vida (García-Baró, 2012).

Pensamiento en acción

Dice Xirau: “No es posible conocer a un hombre sin conocer al mundo en el cual vive” (2010: 97). El mundo se incorpora, se hace pensamiento por la existencia

de un cuerpo que somatiza nuestras más profundas sensaciones. Para los/as niños/as de estos contextos pensar es ver con los ojos cerrados, posibilidad que tienen de darse cuenta de sus alcances y limitaciones, es decir, articular sus acciones con un pensamiento. En el transcurrir de sus actividades, relacionan lo hecho con su cuerpo para tomar decisiones respecto a, por ejemplo, qué camino recorrer cuando van para la escuela, o qué deben o no hacer respecto a las instrucciones dadas por sus padres. Uno de ellos nos expresó que cuando cae el páramo hace mucho frío,

[...] pero yo ya estoy acostumbrado, ese no moja tanto como cuando llueve. El páramo es bonito porque cuando caen las gotas de agua sale el arcoíris, entonces mi mamá dice que no salga porque esa agua de arcoíris mancha la piel, pero yo he salido algunas veces y no pasa nada, así es como cuando uno coge los sapos, dicen que salen ampollas en las manos, pero no, esos no hacen nada tampoco. (R. L.).

La acción de salir les permite evidenciar que efectivamente no salen manchas en la piel, constatan por sí mismos; en su reflexión asumen el riesgo y comprueban que no tienen manchas. La evidencia se encarna, una vez más, a partir de un cuerpo propio. Lo anterior nos remite a un pensamiento *enactuado*, donde mundo y cuerpo se definen mutuamente, son correlativos entre sí; por tanto, las aptitudes cognitivas están inevitablemente enlazadas a una experiencia vivida e ininterrumpida, aquí la acción se hace efectiva: es enactiva, emerge a partir de un contexto relacional (Varela, 1998). Para Merleau-Ponty, existe un eslabón indisoluble entre acción y conocimiento a través de la percepción o “fe perceptiva”, que es la que da nos da certeza de que “estamos ocupando el mundo con nuestro cuerpo sin tener que elegir ni distinguir siquiera entre la seguridad de ver y ver lo verdadero, porque son fundamentalmente las mismas cosas” (1970: 48).

Igual sucede con los caminos que recorren de la casa a la escuela o viceversa. En medio de los trayectos, experimentan percepciones que les invitan a sentir pensadamente desde la orientación de sus cuerpos, uno de ellos lo expresó de la siguiente manera:

[...] cuando camino me veo lejos y cuando más camino me veo más grande y allá más pequeño [...]. Cuando uno va a la escuela, el camino se hace largo porque está mojado y cuando está seco se hace cortico, porque está clarito. El camino es muy largo cuando hay que ir al pueblo; yo paso a otros lados buscando cortar caminos por las trochitas que también conocemos como atajos. (Y. G.)

En el camino perciben un cuerpo-en-movimiento, cinestesis que comunican una certeza del mundo en relación con su cuerpo vivido, por tanto, “tambalea la vieja sospecha de que todo me engaña y que el conocimiento de la realidad es inaccesible por los sentidos; en este sentido, el cuerpo siente el mundo que es y por tanto es preponderante su papel en la búsqueda de la verdad” (Aguirre, 2006: 58); verdad manifiesta, incluso, en la extensión de un cuerpo que proyecta una sombra, la cual definen



▪ Congreso Nacional de Ligas y Federaciones Agrarias, 1974 | Ligas y Federaciones Agrarias Argentinas

como aquella que sirve “para ver el reloj de la hora”.

A partir de esta percepción, el pensamiento se encarna por la extensión de un cuerpo; gracias a la sombra que proyecta éste, es que se puede tener una aproximación del tiempo cronológico en virtud de la sensibilidad que nos proyecta un cuerpo vivido; así podríamos decir que la realidad del cuerpo es sombra por donde se asoma el pensamiento. Esto lo expresa vívidamente uno de los niños: “[...] las sombras se parecen a mi cuerpo, porque son la sombra de mi cuerpo, hay sombras cuando de día hay sol y en la noche cuando hay luna o bombillos prendidos [...] por eso ya no es la luna la que me persigue sino la sombra” (C. B.). La proyección del cuerpo es existencia de la experiencia vivida; por su solidez, por su contenido, este proyecta sombras que dan testimonio de una realidad extendida en el tiempo y en el espacio; del mismo modo, la acción del pensamiento es realidad en tanto de ésta emanan

creencias que afectan y dan brillo a nuestra existencia (García-Baró, 2016). Pensar desde la acción es afectar la existencia misma, o sea, “solo se puede entender aquello por lo que uno se preocupa”, diría Buytendijk (citado en Van Manen, 2014: 248) esto, al considerar que la literatura podría dar intuiciones especialmente relevantes para la comprensión psicológica de los niños. Pero volviendo a las sombras como proyección de un pensamiento, dice el niño: “[...] la sombra quiere al cuerpo porque casi siempre está con él, la sombra es la guardiana del cuerpo, no se pueden hacer cosas malas porque ella nos ve y nos oye” (K. B.). Ante lo cual podríamos decir que la enacción es indisoluble a la corporeidad, vivencia de un sentir el pensamiento y pensar el sentimiento a partir de una vida que dialoga con los otros y con el mundo que le rodea, relación que a su vez construye un mundo de significados que dan sentido a la propia existencia (Zubiri, 1986).

Conclusión: por una poética del cuerpo rural

Este estudio intentó hacer una aproximación literaria a las expresiones corpóreas de los/as niños/as a partir de sus contextos rurales; su contar nos cuenta, nos relata, nos proyecta una vida desde sus entornos concretos; parajes educativos que sensibilizan y reafirman la subjetividad en diversos paisajes y entornos culturales. Ser sensibles a una descripción fenomenológica de las escuelas rurales nos permitirá no sólo escribir el país que queremos, sino también construirlo; un país que esté al alcance de los/as niños/as como lo deseara García Márquez (1996), país narrado, país contado y cantado por ellos/as mismos/as. Desde esta perspectiva, se podrán desprender procesos creativos de sus cuerpos *enactuados*, que llevan el germen trascendente de un saber práctico. La propuesta queda abierta, creemos que ofrece elementos que permitirán identificar actitudes, habilidades y valores que brotan no sólo del campo escolar sino de las propias vidas rurales; esto fue lo que nos permitió indagar acerca de la corporeidad y la literatura desde perspectivas y lógicas distintas a las ya instituidas o establecidas en el concierto de las ciencias sociales.

Por otra parte, es importante mencionar que el día de nuestros maestros rurales termina cuando se despiden el/la último/a niño/a y empieza un poco

antes del amanecer cuando va de camino a la escuela; como lo expresara Daniel Pennac (2009), nuestros hijos tienden a parecer mayores que nosotros, ellos tienen la edad de su especie más la nuestra. Así son los días rurales para ellos, jornadas que tienen el pasar cronológico de las horas más el transcurrir existencial *-kairos-* de los/as niños/as, días que acontecen en medio de realidades que llevan sueños y aspiraciones permanentes. Enseñar en contextos rurales es acercarse a la vida de manera concreta: sentir frío cuando hace frío y sentir hambre cuando tienes hambre, los/as niños/as saben bastante de esto, así su “estrato social sea lúdico”, poco entienden de abstracciones sociales y enigmas donde no participan sus cuerpos. Esto es, viven sus realidades desde sus propios puntos corporales. Por esto, ser maestros es más que el ejercicio de una profesión, es una decisión de vida; ellos terminan pareciéndose al contexto rural que les rodea y permea.



■ No a la pena de muerte, 2013 | Comité de Familiares Víctimas de la Represión

Los maestros saben que a la escuela los/as niños/as llegan con ocurrencias, sueños, voces, encuentros y contrastes. Sus brazos se entrelazarán en idas y venidas, avances y recesos, vueltas y revueltas, cuentos y “¿me cuentas?”. Ellos/as merodean y saltan, se escabullen y ríen, andan y pasean, cuentan y lloran. Nómadas fundantes que ven los momentos como acontecimientos y los encuentros como oportuni-

des. Trastean nuestras razones y movilizan nuestros pensamientos, es decir, nos revuelcan todo el tiempo. La importancia que otorgan a sus cuerpos está en querer parecerse más a su mundo y en sus rostros se dibujan los paisajes de estos lugares maciceños. En sus ojos brilla el nacimiento del sol entre montañas. Así nacen todos los días, como lluvia tempranera que fertiliza nuestros pensamientos.



▪ Con su represión defenderemos con más fuerza la educación, 2012 | ACES Chile

Notas

1. Para Ríos: “Los cuerpos en la cultura globalizada, gracias a los adelantos de la técnica aplicados a diferentes campos de la medicina y del saber en general, se han convertido en un objeto más de intervención, consumo y comercialización. Los métodos de la biomedicina y la bioingeniería están posibilitando superar el deterioro constante al que están sometidos debido a la imperfección humana. Los avances en la medicina también han permitido la alteración de los cuerpos tanto si se piensa desde las intervenciones reconstructivas y estéticas que en muchos sectores sociales han pasado a ser un elemento más de la canasta familiar, como si se le mirara desde el inmenso mercado legal y clandestino de la comercialización de órganos, partes y fluidos humanos” (2016: 54).
2. En Colombia se encuentran vigentes, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), los lineamientos del modelo pedagógico escuela nueva, que emerge a comienzos del siglo XX cuando don Agustín Nieto Caballero empezaba a dar los primeros esbozos de un constructivismo ensamblado en un tipo de enseñanza activa, lo que posteriormente pasó a convertirse en una escuela activa, hoy escuela nueva (MEN, 2015).
3. Colombia, al igual que otros países de Latinoamérica, experimentó una expansión acelerada de la educación primaria a principios de 1950. Como resultado, la cobertura total llegó casi al 80% en 1994, pero su distribución reveló grandes diferencias entre las regiones del país, específicamente, entre la zona urbana y la zona rural. Mientras la cobertura en el área urbana alcanzó un 89%, en el área rural fue de sólo un 66%. La calidad y eficiencia de la educación básica y pública, tanto en los niveles de primaria como de secundaria, fueron extremadamente pobres, afectando, sobre todo, a los estudiantes de menores ingresos (Plan de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2013).
4. “El término montañero no es despectivo, como podría entenderse en cualquier ciudad. Esta palabra, aquí, es hidalga y transparente, es un halago, una nostalgia diluida, una verdad irrefutable, una declaración de principios” (Pino, 2018: 221).
5. El sango es una sopa de maíz molido a la que le agregan toda clase de verduras y legumbres, especialmente coles; las masas son arepas de harina fritas o asadas en el fogón; y al agua de panela le agregan café molido y lo dejan decantar o asentar para tener el café con panela.
6. Para las comunidades rurales el MEN implementa programas que aportan metodologías flexibles como los Métodos de Educación Flexible (MEF) y los Programas de Educación Rural (PER), esto amplía las posibilidades de acceso a una educación más centrada en los procesos formativos que en los de instrucción técnica, puesto que la formación capacita al ser humano para fortalecer sus propios saberes antes que los conocimientos formales, es allí donde el presente trabajo tiene su cimiento y sustento para garantizar el desarrollo integral de los miembros de esta comunidad (MEN, 2006).
7. En un proyecto de investigación reciente, Rocío Rueda muestra cómo los niños en la escuela tienen la capacidad de cooperar y desarrollar algo juntos, lo cual genera mayores lazos de unidad entre ellos; esto es posible observarlo al ser investigadores sensibles a sus gestos físicos y verbales. Para ella y el equipo que participó en el trabajo: “En la medida en que los niños cooperan, las habilidades cognitivas y sociales se entrelazan” (2017: 219).
8. He aquí una porción de la novela *El perfume*: “Grenouille [...] Había visto leña más de cien veces y oído la palabra otras tantas y, además, comprendía su significado porque en invierno le enviaban muy a menudo en su busca. Sin embargo, nunca le había interesado lo suficiente para pronunciar su nombre, lo cual hizo por primera vez aquel día de marzo, mientras estaba sentado sobre el montón de troncos, colocados como un banco bajo el tejado saliente del cobertizo de *madame* Gaillard que daba al sur. Los troncos superiores tenían un olor dulzón de madera chamuscada, los inferiores olían a musgo y la pared de abeto rojo del cobertizo emanaba un cálido aroma de resina. Grenouille, sentado sobre el montón de troncos con las piernas estiradas y la espalda apoyada contra la pared del cobertizo, había cerrado los ojos y estaba inmóvil. No veía, oía ni sentía nada, sólo percibía el olor de la leña, que le envolvía y se concentraba bajo el tejado como bajo una cofia. Aspiraba este olor, se ahogaba en él, se impregnaba de él hasta el último poro, se convertía en madera, en un muñeco de madera, en un Pinocho, sentado como muerto sobre los troncos hasta que, al cabo de mucho rato, tal vez media hora, vomitó la palabra ‘madera’, la arrojó por la boca como si estuviera lleno de madera hasta las orejas, como si pugnara por salir de su garganta después de invadirle la barriga, el cuello y la nariz” (Süskind, 2004).

Referencias bibliográficas

1. AGUIRRE, Juan, 2006, *La fenomenología como fundamento de las ciencias humanas*, tesis de Maestría, Programa de Filosofía, Universidad de Caldas, Manizales.
2. ALES, Ángela y Roberto Walton, 2013, *Introducción al pensar fenomenológico: despliegues de la consigna de Husserl “volver a las cosas mismas”*, Buenos Aires, Biblos.
3. BLANCHOT, Maurice, 2015, *La escritura del desastre*, Madrid, Trotta.
4. CAJIAO, Francisco, 1996, *La piel del alma: cuerpo, educación y cultura*, Bogotá, Mesa Redonda/Magisterio.
5. CORTÁZAR, Julio. 2008, “Los venenos”, en: Julio Cortázar, *Cuentos completos*, Bogotá, Alfaguara, pp. 403-417.
6. FREIRE, Paulo, 1996, *Cartas a Cristina*, México, Siglo XXI.
7. GARCÍA-BARÓ, Miguel, 2012, “Sobre la escuela”, en: Miguel García-Baró, *Elementos de antropología filosófica*, México, Jitanjáfora/Morelia, pp. 187-211.
8. _____, 2016, *La filosofía como sábado*, Madrid, PPC.
9. GARCÍA, José, 2014, *Palabras que no tienen cosa: apuntes para una pedagogía de la distancia*, Santa Fé (Argentina), Homo Sapiens.
10. GARCÍA, Gabriel, 1996, *Por un país al alcance de los niños*, Bogotá, Villegas.
11. HUSSERL, Edmund, 2000, “Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica”, en: Edmund Husserl, *Libro tercero: la fenomenología y los fundamentos de las ciencias*, México, UNAM.
12. IRIBARNE, Julia, 2009, “Preservación de sí mismo: la paradoja del centramiento descentrado”, en: *Acta Fenomenológica Latinoamericana*, Vol. III, Lima/Morelia, Pontificia Universidad Católica de Perú/Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, pp. 55-66.
13. JARAMILLO, Luis Guillermo, 2012, “Deshilachando sobre suelo resbaladizo” en: *Nómadas*, No. 37, Bogotá, Universidad Central-Iesco, pp., 131-145.
14. _____, 2016, “El brillo de las verdades y la vida biográfica de la escuela”, en: *Revista de Investigaciones*, No. 28, Universidad Católica de Manizales, pp. 128-137.
15. LÉVINAS, Emanuel, 2005, *Descubriendo la existencia con Husserl y Heidegger*, Madrid, Síntesis.
16. MATURANA, Humberto, 1991, *El sentido de lo humano*, Santiago de Chile, Dolmen.
17. MERLEAU-PONTY, Maurice, 1970, *Lo visible y lo invisible: seguido de notas de trabajo*, Barcelona, Seix Barral.
18. MINISTERIO de Educación Nacional (MEN), 2014, *Estándares básicos de competencias*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.
19. MURCIA, Napoleón y Luis Jaramillo, 2008, *Investigación cualitativa: la complementariedad*, Armenia, Kinesis.
20. PENNAC, Daniel, 2009, *Mal de escuela*, Bogotá, Mondadori.
21. PIEDRAHÍTA, Ignacio, 2011, *Al oído de la cordillera*, Medellín, Universidad EAFIT.
22. PINO, Juan, 2018, *Mirada al Sur: travesías por territorios de niebla*, Popayán, Universidad del Cauca.
23. RÍOS, Gilma, 2016, *Cuerpos corregidos: el valor de la belleza*, Popayán, Universidad del Cauca.
24. RUEDA, Rocío, 2017, “La reflexividad y formas del saber-hacer tecnológico”, en: Nina Cabra y Camila Aschner (eds.), *Saberes nómadas: derivas del pensamiento propio*, Bogotá, Universidad Central, pp. 209-227.
25. SAN MARTÍN, Javier, 2010, “El contenido del cuerpo”, en: *Investigaciones Fenomenológicas, Cuerpo y Alteridad*, Vol. Monográfico, No. 2, UNED, pp. 169-187.
26. SÁEZ, Juan, Margarita Campillo y José García, 2014, “El potencial educativo de la lectura en la construcción de subjetividad”, en: *Educatio, Siglo XXI*, Vol. 32, No. 2, pp. 141-162.
27. SERRANO, Agustín, 2010, *Cuerpo vivido*, Madrid, Encuentro.
28. SŪSKIND, Patrick, 2004, *El perfume*, Bogotá, El Tiempo.
29. TORRES, María y Luis Jaramillo, 2016, “Por los intersticios del contacto: procesos relacionales en estudiantes universitarios”, en: *Nómadas*, No. 44, Bogotá, Universidad Central-Iesco, pp. 185-199.
30. VAN MANEN, Max, 2014, *Phenomenology of practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*, California, Left Coast Press.
31. VARELA, Francisco, 1998, *Conocer: las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas: cartografía de las ideas actuales*, Barcelona, Gedisa.
32. XIRAU, Joaquín, 2010, “Presencia del cuerpo”, en: Serrano de Haro (ed.), *Cuerpo vivido*, Madrid, Encuentro.
33. ZUBIRI, Xavier, 1986, *Las estructuras constitutivas del hombre*, Madrid, Bedout.