

## EL AULA

Emergencias de Relaciones Biodiversas en clave de la Condición Ambiental.



La Maestra Rural. Diego Rivera. 1932

JULIÁN HARBEY MORALES CASTILLO

CLAUDIA MILENA TORRES SERNA



EL AULA

Emergencias de Relaciones Biodiversas en clave de la Condición Ambiental.

JULIÁN HARBEY MORALES CASTILLO

CLAUDIA MILENA TORRES SERNA

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MANIZALES

Abril de 2015



EL AULA

Emergencias de Relaciones Biodiversas en clave de la Condición Ambiental.

Obra de conocimiento presentada como requisito para optar al título de

Magísteres en educación

Asesora

PhD. Ana Patricia Noguera de Echeverry

Autores

JULIÁN HARBEY MORALES CASTILLO

Cod. A1120132035

juhamoca@hotmail.com

CLAUDIA MILENA TORRES SERNA

Cod. A1120132043

claudiamilenatorresserna@hotmail.com

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MANIZALES

Abril de 2015



**Dedicatoria**

*A Dios, a la Naturaleza, a mi Madre; por dotarme del cuerpo, la vida, la salud y fortaleza, privilegios para pensar, emprender este maravilloso e inolvidable viaje.*

*Julián Harbey Morales Castillo.*

*A Dios, por darme salud, fuerza, tiempo y vida para culminar satisfactoriamente este gran reto.*

*A mi amada familia: padres, hija y esposo; por su paciencia, motivación y apoyo constante en mis horas de desvelo y angustia, rumbo a la culminación de esta importante etapa de mi vida.*

*Claudia Milena Torres Serna*



## **Agradecimientos**

A nuestra maestra -mentora Ana Patricia Noguera de Echeverry; con sus prodigiosas facultades humanas y profesionales, despertó –alteró en nosotros, de manera encantadora: conciencia sobre la vida, la escuela, la naturaleza y la cultura como prueba del florecimiento de un Pensamiento Ambiental.

A la Universidad Católica de Manizales que nos abrió las puertas, donó la posibilidad de nutrir en tierra fértil nuestras bases académicas, a manos de labriegos –maestros; altamente profesionales, con apertura y amplia cosmovisión, sin lugar a duda, nos impulsaron de la zona de confort habituada, hacia otras posibilidades de transformaciones mundo –vitales.

<b>Geografías escriturales</b>		<b>Página</b>
	Obertura.	9
1.	Sospechas.	15
2.	GEOGRAFÍAS POÉTICAS.	16
2.1	GEOGRAFÍAS DE LA ALTERIDAD.	16
	Cartografía del entorno –mundo, como lugar de enunciación.	17
	Cartografía de la escuela: lugar de la incertidumbre.	48
2.2	GEOGRAFÍAS DEL CULTIVAR.	74
	Cartografía del aula –Ethos – Chacra en advenimiento de la semilla.	75
	Cartografía del Sembrador y la Semilla: plétora de relaciones mundo –vitaes diversas.	107
2.3	GEOGRAFIA DEL FLORECIMIENTO.	128
	Cartografía del Aula –Chacra para el florecimiento de la vida.	129
3.	OCLUSIÓN...Tiempo que hace.	156
	Bio –bibliografía inspiradora	161

**Obras de Arte****Página**

Arte 1	La maestra rural. Diego Rivera.	1
Arte 2	De la conquista del presente. Diego Rivera.	19
Arte 3	Autorretrato en la frontera de México y Estados Unidos. Frida Kahlo	24
Arte 4	Paisaje con la caída de Ícaro. Pieter Brueghet.	27
Arte 5	WALLE –E. E.E.U.U. Morris, J, Collins.	39
Arte 6	WALLE –E. E.E.U.U. Morris, J, Collins.	42
Arte 7	WALLE –E. E.E.U.U. Morris, J, Collins.	44
Arte 8	WALLE –E. E.E.U.U. Morris, J, Collins.	46
Arte 9	Golpe de viento. Jean Francois Millet.	55
Arte 10	Cannon foundry. Leonardo da Vinci.	62
Arte 11	El Gamonal o el Dictador. Oswaldo Guayasamín.	67
Arte 12	Another Brick in the Wall.	70
Arte 13	Las gigantillas. Francisco de Goya y Lucientes.	82
Arte 14	Campo de tulipanes. Vincent Van Gogh.	86
Arte 15	La Cosecha. Vincent van Gogh.	93
Arte 16	Pandora. Dante Gabriel Rossetti.	100
Arte 17	Perfiles de viejo y de joven. Leonardo da Vinci.	112
Arte 18	Maduración. Diego Rivera.	118
Arte 19	Kiwa musical. Iván Guayasamín.	126



Arte 20	Madres y niños. Oswaldo Guayasamín.	133
Arte 21	El grito II. Oswaldo Guayasamín.	139
Arte 22	Germinación. Diego Rivera.	142
Arte 23	Niño indígena con tallos de maíz. Diego Rivera.	144
Arte 24	Campeños plantando patatas. Vincent Van Gogh.	145
Arte 25	El sembrador. Jean –Francois Millet.	148
Arte 26	Pasión musical. Iván Guayasamín.	152
Arte 27	Esperanza. Iván Guayasamín.	154
Arte 28	Unión. Iván Guayasamín.	156



## Obertura.

*Nuevas cartografías, y geopoéticas del habitar la vida, emergen de las coreografías de estos cuerpos; ellas se configuran en mapas transgresores, puntos cardinales, brújulas y caminos-otros que expresan la lengua deslenguada de una tierra que desde hace más de quinientos años se redujo a “bien inmueble”, “objeto”, “mercancía” e incluso, “patrimonio”. El pensamiento ambiental-otro, emergente de nuestras tierras invita a pensar diferente, es decir, habitar de maneras- otras esta Tierra Multiplicidad, tierra-madre, que somos.*

Ana Patricia Noguera de Echeverry<sup>1</sup>

Inspirados en las palabras del epígrafe anterior; la presente obra de conocimiento es una aproximación por hacer *geografía*<sup>2</sup> al aula, en amalgama etimológica entre el latín *charta* –mapa y el griego *graphein* –escribir, se rememora hoy el termino *carto-grafía*; un intento por “mapear”, tejer escrituras sobre el campo –aula como *lugar*.

(...) una reafirmación del lugar, el no capitalismo, y la cultura local opuestos al dominio del espacio, el capital y la modernidad, los cuales son centrales al discurso de la globalización, debe resultar en teorías que hagan viables las posibilidades para reconcebir y reconstruir el mundo desde una perspectiva de prácticas basadas en el lugar. (Escobar, 2000:116 En Lander (Comp), 2000)

Hacer cartografía, escribir la tierra, coligar redes escriturales del aula –chacra; supone hacer tránsito leve por la memoria histórica heredada desde procesos coloniales –invasivos,

---

<sup>1</sup> Citado en: Noguera de Echeverri, A. P. & Pineda Muñoz, J. A. (2014). Cuerpo-tierra: Epojé, disolución humano-naturaleza y nuevas geografías-sur. *Geograficidad*. (p.1).

<sup>2</sup> La manera como vivimos es entonces geo-gráfica. La existencia humana es escritura (grafía) sobre la tierra (gea). (Pineda, 2015:136 En Noguera (Comp), 2015).



circunstancias que han permeado aspectos de la cultura, la naturaleza y la escuela, a cuenta del fenómeno -modelo del desarrollo y las políticas de los capitales mercantiles volcados desde occidente sobre el Sur. Los elementos geo -físicos de relieve que la componen y le impactan, los actores -cuerpos que la protagonizan -habitan y algunos aspectos de relaciones vinculantes en *devenir – cultivo –alteridad*; que Noguera (2004) enuncia como:

La alteridad ha ido penetrando en los intrincados nudos de la vida cotidiana y ha ido adquiriendo una inmensa importancia en temas como la “sostenibilidad”, lo urbano, lo rural y lo agrario, las formas de vida, la diversidad étnica y cultural, y la biodiversidad. (p.87)

La obra procura involucrar aspectos que se circunscriben en el escenario escuela –aula de manera cotidiana: desde el encuentro de cuerpos; pasando por redes de lenguajes simbólicos, otras formas de expresión, de significado en la vida escolar. Lo anterior en clave de tejer hilos conceptuales que desboquen redes escriturales *geo-poético –ambientales*<sup>3</sup>; germinadas desde las experiencias y relaciones de aula, las implicancias que sobre esta le desbordan: huellas históricas, circunstancias político -económicas que le han marcado, así como los espacios y estados del terreno educativo contemporáneo.

---

<sup>3</sup> Las maneras de labrar, rasguñar la tierra, las geografías poéticas del sur, propuestas educativas en clave de la vida, el pensamiento crítico de todo tipo de colonialismos, de dominio, de explotación, no es un pensamiento ambiental centrado en el cuidado de los recursos naturales o en el desarrollo sostenible, que es la preocupación del ambientalismo europeo y norteamericano.

Es un pensamiento-tierra, un pensamiento decolonizador de los discursos ambientalistas sostenibilistas del primer mundo, que evoca, trae, recuerda, hace memoria, hace presencia, del geo-pensamiento: ethos abya yalense. Y son los cantores, los pintores, los escritores...es decir, los poetas latinoamericanos, quienes nos enseñan a, también, habitar la tierra poéticamente. (Noguera, 2013:9)



Es un horadar la tierra –Abya yala<sup>4</sup>, en analogía a las relaciones biodiversas<sup>5</sup> emergentes en el aula –chacra –cultivo; porque somos tierra “Cuerpo-tierra, imagen mítico-poética para los pueblos abyayalenses, se hace lugar potente de un geo-pensamiento ambiental en clave del cuerpo-sur que somos” (Noguera, 2013:1). Chacra –terruño; sembrado sobre el cual, los cuerpos: estudiante -semilla y maestro -labriego; protagonizan, dan sentido y significado al quehacer aula, en tanto explora esta obra de conocimiento.

De lo que se trata es de, a partir del pensamiento ambiental; hacer sutura sobre la urdimbre – escuela, tejiendo hilos con esas relaciones tensas -biodiversas emergentes en el metro cuadrado del aula –trama de la vida –chacra; como campo posible, superviviente del accionar maestro – alumno –mundo de la vida. Que esto sea motivo de inspiración, “transgresión”, posibles transformaciones de mundo en red de texturas, mixturas y alteridades. Chacón (2011) complementa:

Así, pensar ambientalmente es maravillarse, pensar como relaciones pléticas de significados del mundo de la vida, y que tiene como delirio de sentido pensamiento en complejidad, en red, en interconexión, entre las ciencias, la poética, la estética, la ética, las creencias, los saberes. Pensar ambientalmente es una deriva, es una sinuosidad del pensar sin agotarse en redundancias, es atreverse a pensar poéticamente, a habitar, a morar el mundo de la vida, para asombrarse, extrañarse e incorporarse a la tierra que somos. (p.56)

---

<sup>4</sup> Abya-Yala, que también significa buen vivir es un ethos, una manera de habitar cuidadosa, amorosa, respetuosa, como la tierra se ha habitado a sí misma durante millones de años. Abya-Yala en esa doble significación, es a la vez la tierra y la manera como ella se habita: Buen-vivir. Porque la tierra es el habitar mismo, es los cuerpos que somos, las tramas de vida que somos. (Noguera, 2013:3).

<sup>5</sup> (...) “biodiversidad” como “territorio más cultura”. (Escobar, 2000:131 En Lander (Comp), 2000).



Se trata de un –otro intento por pensar y nombrar ambientalmente el complejo mundo de la vida del aula –chacra, del Ethos –cuerpo, que como sigue inspirando Chacón (2011): “Para transformarse, debe pensar en las maneras del habitar, que son las maneras del Ethos humano; y las maneras del habitar, se plantean en clave filosófica ambiental de Bio –Geo -Poéticas del Habitar” (p.24).

Al asumir un pensamiento otro; es posible, una apertura otra, un modo de enunciación otro, una alternativa de relación otra; que busquen dislocar, descentrar, mover el piso de lo que se ha tenido y tiene, en consecuencia de otros modo de relación.

La escuela es el campo -tierra, el aula es la chacra, el estudiante es la semilla y el maestro el labriego; maneras distintas de nombrar -se, desde el pensamiento ambiental “(...) saber transformar, saber habitar, es decir: Habitar-Hábitat, es hacer epojé para que lo cuidado: la tierra, la semilla, la vida, vuelvan a sí mismas; saber retirarse por un tiempo para que la tierra descanse en su más pura esencia” (Noguera, 2014:3).

Pintar otras estéticas de interpretar el mundo; desde la mirada a lo otro -diverso cultural, hace pensar en la probabilidad de retomar:

(...) la estética no sólo como filosofía del Arte, sino y ante todo, como la posibilidad que tiene la especie humana de dar forma al mundo, a través del arte, de las diferentes formas de conocimiento de dicho mundo, y de las constantes interpretaciones que de ese mundo se hacen. Esas diversas interpretaciones muestran la inagotable diversidad cultural, pues cultura es precisamente el proceso de moldear el mundo de la vida simbólico –biótico, de transformarlo, de darle sentidos diferentes, de potenciarlo con nuevas formas, de complejizarlo. (Noguera, 2000:37)



Expresar otro tipo de poéticas. Se trata de construir nuevos lenguajes, cargados de significado; nuevas manera de relación -afectación entre los cuerpos coexistentes en la chacra. Como sigue concediendo Noguera (2000) en su “*Educación Estética y Complejidad Ambiental*”:

Poetizar la educación no significa enseñar poesía, como una parte del curriculum, sino transformar radicalmente el concepto de mundo y de hombre, de cuerpo y de alma, de verdad y vida en el sentido de comprenderlos como lenguajes. Significa que la palabra vuelva a tener diferentes significaciones y sentidos. (p.102)

Obra de conocimiento; en procura, de hacer gala a las provocaciones que afloran desde los pensamientos complejo y ambiental; emergencias del recorrido Maestría en Educación. Toma distancia de las lógicas del “método” y el trayecto preceptivo –subordinado a la demanda determinista del conocimiento formateado, como camino –paso obligado, trazado u homogéneo de la investigación; lo cual tiende a desencadenar sesgos de ambigüedad frente a lo complejo. Quizá esta obra “bailará (...), sentirá el gozo de la incertidumbre y la alegría de la no concreción, en tanto siente que está ahí: en cuerpo y alma para vivir la investigación” (Jaramillo, 2012:8). De ahí que; evita ser generadora de diagnósticos, datos, cifras, estadísticas o gráficas propias del sistema académico –escolar modernista; que hace caso omiso a dichas “*tareas informativas*” del sistema sometido, desconoce e ignora las realidades mundo –vitales del entramado humano – natural al que se pertenece. Por ende; esta obra se exime de trazar métodos, proponer modos, formas o maneras de abordar el asunto académico o curricular de la institución; inclusive, elude pretender enunciar una propuesta educativa, teórica o epistémica sobre cómo educar, qué está bien o que está mal; evitando ser receta o fórmula magistral para la solución a la “abismal” problemática que persiste en el sistema educativo colombiano.



Es con base en cartografías, que se pretende dar lugar al cauce geo -gráfico -crítico de las descripciones fenomenológicas del lugar que habitamos en la obra; tratando de interpretar – coligar –correlacionar un trabajo de campo coherente, poco ambicioso, que involucra no las partes, ni las gráficas que validen algo, sino las relaciones bio –mundo –vitales; en gesta de intentar una -otra cultura, un pensamiento ambiental en florecimiento: diverso, singular, diferente, en sincretismo de sentidos –vida –naturaleza, sobre la idea de una *alteridad radical* que tiene: raíces, tierra y lugar.

En las orquídeas es donde encontraremos las manifestaciones más perfectas y más armoniosas de la inteligencia vegetal. En esas flores atormentadas y extrañas, el genio de la planta alcanza sus puntos extremos y viene a penetrar, con una llama insólita, la noche que separa los reinos. (Maeterlink, 2014:66)

Entonces, darse la oportunidad de promover nuevos –otros lenguajes, para tejer hilos conceptuales, en premura de la movilización de pensamiento ambiental –complejo –crítico; es premisa, razón de ser de la obra. La singularización del pensamiento, las diferencias y diversidades que florecen en un cultivo; dan cuenta de la posibilidad de romper las cerraduras epistémicas del sistema, caminar sobre otra plétora de conocimientos y relaciones germinantes en el aula. La perspectiva, el uso o abuso que se le dé al presente lienzo conceptual, obedece exclusivamente a la mirada: provecho, crítica o viraje que el lector se digne concederle.



## 1. Sospechas.

¿Es posible habitar el aula, como lugar de morada para el florecimiento de la vida más que para la mera escolarización, obtención de resultados; banderas del sistema imperante?

¿Es posible pensar el aula como campo afectivo para la transformación de cuerpos carentes?

¿Cómo aportar a la edificación de un aula como lugar del pensar diverso en el respeto y cohabitar en relación de otredad?

¿Qué posibilidades de sentido genera un aula como cultivo (*cuidado*) para el germinar de las semillas (*cuerpos*) que le habitan?

¿Se puede renombrar el aula como escenario de apertura y correlación de lo humano y no humano natural?

¿Qué topos se han de tener en cuenta a la hora de promover un aula para el florecimiento de la vida?

¿Cómo privilegiar un aula en tanto escenario para el diálogo de saberes y situaciones en contexto, provocadora de transformaciones mundo -vital?

## 2. GEOGRAFÍAS POÉTICAS

### 2.1 GEOGRAFÍAS DE LA ALTERIDAD



**Geografía de la alteridad**, (Gráfica 1), como cartografías del entorno y de la escuela, lugares de enunciación e incertidumbre, que convergen -residen en los modos de habitar y pensar la escuela y sus cuerpos en tierra, los cuales permiten dar cuenta de los problemas que acaecen. Manera de cultura, que ha creído ser única y universal; una cultura que además, para serlo ha renunciado a lo mítico –poético. El plano gráfico es una red crítica a la alteridad maltratada por el sistema occidental; urdimbres que tejen entramados para la precisión, la exactitud, la explotación, el consumo, la ambición y el desarrollo. Hilos que desprenden la situación problema y acompañan el interés investigativo.



## **Cartografía del entorno –mundo, como lugar de enunciación.**

Es posible acotar que, desde el mismo “sometimiento” de América en la época de la conquista y los viles “objetivos” expansionarios de explotación y represión de todo lo natural y lo humano, ya se venían prefigurando otras oscuras intenciones que; evidentemente se llevaron a cabo con la imposición de la lengua, las culturas foráneas, la religión, los modelos de vida y la violenta fractura al “*modus vivendi*” natural de los “*cuerpos-almas*”; cohabitantes de estas tierras. Esto lo muestra Chacón (2011), cuando dice que:

Así, desaparición del indígena, como centro del descubrimiento en la manera su occidentalización, como cuerpo convertido en objeto de museo; es cuerpo del destierro del mal, de lo siniestro, lo disforme, lo amorfo, lo monstruoso y aberrado, otorgado por la clasificación culturológica. En lo americano, lo tenebroso estremece, turba la conciencia, es herejía que alienta el canon colonizador y la expoliación de los sentidos de la tierra. Lo tenebroso de la mirada inescrutable, insondable, pleróicas de miradas del mundo de la vida, de la vida en naturaleza expandida es lo bárbaro-lo no europeo. (p.249)

No muy lejos, Juan de castellanos (1857)<sup>6</sup> en uno de sus fragmentos hace evidente la visión de los europeos hacia los indígenas y su heroicidad a la hora de conquistar ese mundo de fantasías extremas:

“(…) Salen de aquí caribes con armadas,

Corriendo los confines comarcanos

En sus piraguas bien aderezadas,

---

<sup>6</sup> De Castellanos, J. (1857, p.23). *Elegías de varones ilustres de Indias, Segunda Edición* (Vol.4). Madrid. M Rivadeneyra – Impresor – Editor. Calle de la Madera 8.



Ayudadas de velas y de manos;  
Hacen a tierra firme sus entradas,  
Acometen a pueblos de cristianos,  
Son tan bravos, feroces y tan diestros  
Que hacen poca cuenta de nuestros.  
Sus flechas son de yerba tan insana  
Que mueren cuantos de ella son llagados,  
La gente de estas islas es lozana,  
Altos, fornidos, bien proporcionados,  
Y todos ellos comen carne humana,  
Mejor que la de puercos o venados;  
Acometen con más atrevimiento  
Que tigre que a la caza va hambriento (...)"

Cuerpos domificados, cuerpos desnudos bañados en oro, cuerpos tenebrosos y caníbales, representaciones monstruosas para los trémulos de sangre cristiana. Rastros que se sobreponen como herencia en el ir y venir de toda naturaleza - cuerpo - tiempo cronológico americano: exterminio para estos pueblos con costumbres tan aberrantes; toda piel y sentir indio debe ser combatido y erradicado de los territorios conquistados y habrá gloria en la nueva civilización

Euro –Americana. “Se dice que la sagrada palabra naturaleza es quizás la más equívoca del vocabulario de los pueblos europeos” (Arnold, 2000: 11).



De la conquista al presente. Diego Rivera. 1929 y 1935.

Cuerpos aquejados, como monstrificación del otro, Chacón (2011) comparte:

Monstruosidad no sólo del cuerpo físico, que configura lo otro como monstrificación, sino de sus prácticas culturales. Estas manifestaciones de monstrificación son reflejadas en América y estereotipa, le coloca signos y marcas imaginarias al habitante, que lo disponen como lo extraño, lo maléfico, la encarnación del mal, lo pérfido, en su figura como pecado y lo introducen en las formas del paganismo, la idolatría, la impiedad que legitima la opresión, la sustracción y el despojo. (p. 253 –254)

En tal sentido Ángel Maya (1995) continúa: “Es inútil preguntar qué hubiera sido de estas culturas si hubiesen podido continuar su camino sin la sumisión súbita al imperio español. No



eran paraísos ambientales, pero eran culturas construidas sobre las exigencias del medio ambiente” (p.20).

Llegado a este punto y no muy alejados de esa realidad, ese otro, llamado nuevo mundo, es a quién se le debe obediencia. Sin recelo de mucha resistencia todo canto de denuncia indígena ha sido idiomatizado por el consumismo, por la acumulación, por ese tejido simbólico llamado desarrollo, en palabras de Noguera (2015):

Desarrollo: Palabra henchida de las teleologías de la Modernidad, comienza a derruir el habitar, para tomárselo sin medida. Los lugares sagrados de las ciudades indígenas, ciudades sagradas, lugares donde los dioses habitan con los hombres, en los animales, en las plantas y en la tierra, en el habitar que se deja habitar, lugares fundados para permitir el habitar, ahora están deshabitados y deshabitados: El desarrollo ha penetrado sus entrañas de tal manera que arrasa con todo, dejando a su paso, sus huellas, sus marcas, sus presencias: miseria, hambre, desolación, y una cultura sin tierra y sin dioses, dos cosas que habían sido una sola cosa. (p.116)

En fin, ese atronador caudal occidental que ha llegado como riadas y corrimientos de tierra provenientes de terrenos infestados por la expansión colonial europea y han desplazado rápidamente el disfrutar para el florecimiento de la vida, para la felicidad - la relación, derecho y respeto con el otro y para el otro en lo otro. Como nos comenta Ricoeur (2006) en su tercer estudio “*El reconocimiento mutuo*”:

(...) Colocar al otro en el centro de esta relación de derecho, pues el objeto de derecho “es cuando importa al otro que le hagamos y qué está en nuestro poder” (...) Qué se trate de “no perjudicar a nadie, de dar a cada uno lo que le corresponde” o, con más fuerza, “de sentirse a gusto con la felicidad de otro”, incluso de “hacer de la felicidad de otro nuestra propia felicidad”. (p. 217)



Caudales occidentales que ponen al hombre por fuera de la tierra, de la naturaleza y de la vida como manera de colonizar, Noguera (2013):

En la Modernidad, Europa y las regiones colonizadas por ella, regiones no solamente geográficas, sino geo-poéticas, lugares tomados por los colonizadores para imponer su “cultura”: sus saberes, sus dioses, sus tecnologías, sus ritos y maneras de organización simbólica, la tierra, la naturaleza y la vida son reducidos a recursos disponibles para el sujeto, que Europa considera debe ser universal, como universal es su manera de colonizar. (p.7)

Maneras universales de colonizar que desde el surgimiento de la modernidad – La conquista de América por Iberia desde 1492 - permitió a Occidente dinámicas de globalización imperial y un régimen de colonialidad, los cuales le han permitido definir la identidad de los Otros. En palabras de Escobar (2011, En Alimonda (Comp), 2011):

Desde entonces, un conjunto de fuerzas culturales modernas de Occidente (incluyendo visiones particulares de la economía) no ha cesado de ejercer su influencia –su continua dominancia– en la mayoría de las regiones del mundo. Estas fuerzas continúan operando a través de las formas de interacción –en continuo cambio– del pensamiento y la cultura europea, consideradas universalmente válidas y que aparentemente mantienen una subordinación perpetua de los saberes y prácticas culturales de la mayoría de los grupos no europeos de todo el mundo. (p.64)

Métodos de dominación, expresiones de conquista en donde cada invasor en su anhelo por dominar, desea encuadrar a todo cuerpo-naturaleza en sus patrones y modos de vida. De aquí que Freire (1970):

(...) toda dominación implica una invasión que se manifiesta no sólo físicamente, en forma visible, sino a veces disfrazada y en la cual el invasor se presenta como si fuese el amigo que ayuda. En el fondo la invasión es una forma de dominar económicamente y culturalmente al invadido. (p. 138)



“(…) hemos presenciado el fracaso de una racionalidad omnipotente y universalista. Hemos vivido directa o indirectamente los estragos de una concepción tecnológica sin sentido de límites” (Noguera, 2004:85). Subyace una diversidad infinita, desde múltiples sucesos pasados y presentes que predeterminan y determinan la presencia de un SER enraizado por circunstancias de carácter social –desarrollista –política – económica –consumista –lineal -reduccionista que lo convierten no solo en el Otro producto del sistema imperante sino también en el Otro reproductor de la misma cultura donde le ha correspondido vivir, existir y coexistir en relación de sometimiento.

Noguera (2004) en su poiesis ambiental continúa diciendo:

A medida que el mundo interior se torna más y más complejo y la plataforma tecnológica nos presenta más recursos para adaptarnos al mundo, más nos alejamos de la naturaleza de la que formamos parte, vivimos mediatizados por la cultura que nosotros mismos hemos creado y perdemos el sentido de nosotros, de la vida y del universo, hasta llegar a encontrarnos en situación de esquizofrenia individual y social. Separando alma de cuerpo, espíritu de naturaleza. Fragmentamos la totalidad. (p.67)

Una naturaleza que se resiste a llamarse objeto, estructura de poder, mercancía al servicio del pensamiento occidental. La naturaleza coliga cuerpos, pieles, sentires, aromas, colores, todo lo que emerge de la vida misma. Naturaleza como nuevas maneras de mezclarse en poiesis, disoluciones que emergen de la vida, maneras de ser bucleicas entre todo lo que bellamente nos seduce.

En palabras de Chacón (2011):

Una naturaleza habitada y que nos habita, en múltiple enlace, imposible la disyunción. Lo que nos rodea, es rodeado por el cuerpo afín a las condiciones de su naturaleza, en abrazo, en ensamble de



relaciones. Se trata de espacios de exterioridad no precarios, estacionales, ni temporales, sino significativos de la constitución de lugar, en una especie de decorado mutante y mutable por los enlaces con la cultura, y por consiguiente con los cuerpos que los pueblan y espacían. (p.122)

Naturaleza habitada y que nos habita. Una naturaleza que está prodigando vida, pero también está sometida a las transformaciones y modelamientos más profundos de la trama de la vida misma, realizadas por la cultura humana. “la humanidad ha terminado por dominar a la naturaleza, se argumenta, pero ha abusado de ella y la ha maltratado, y ahora debe vivir con las consecuencias ambientales y sociales de su acto prometeico” (Arnold, 2000:16-17).

Si por naturaleza se entiende, Ángel Maya (2002):

(...) A todo aquello que ha llegado a ser a través del proceso evolutivo, hay que incluir no solamente al hombre sino también a la sociedad y, por tanto, la cultura. La cultura es comprensible como resultado de la evolución biológica y como parte de la naturaleza. (p.235)

Naturaleza en crisis a causa de un imperialismo europeo. Modelos de vida que insisten en reducirla a términos de riqueza y de poder euroamericano. Realidades resultantes de otro mundo, determinadas por medio del colonialismo, el desarrollo y la globalización. “Mundo hecho por otro mundo”, como lo expresa Escobar en su libro *Sentipensar con la tierra* (2014):

“Mundo hecho de un mundo” (llamémoslo “Mundo-Uno” o MU) es el resultado de determinadas prácticas y decisiones históricas. Un momento crucial en el surgimiento de estas prácticas fue la Conquista de América, que algunos consideran el punto de origen de nuestro actual sistema-mundo moderno/colonial. Quizás la característica principal del proyecto Mundo-Uno ha sido una doble separación ontológica: un modo de separar a los humanos de la naturaleza; y, la distinción y control de la frontera entre quienes funcionan dentro del MU y quienes insisten en otras maneras de “mundificar” o crear mundos. (p.140)



Autorretrato en la frontera entre México y Estados Unidos. Frida Kahlo. 1930.

Acaso, ¿Se le puede llamar mundo al mundo construido por la razón como fuerza destructiva de la tierra viva? Esto puede apreciarse en esta obra, de 1930, titulada *Self-portrait on the borderline between México and the United States* “Autorretrato en el límite entre México y los Estados Unidos” en la que; como sería costumbre Frida Kahlo, se presenta a sí misma, en una línea imaginaria que divide a dos mundos: uno como tierra de arraigo que prodiga vida y coliga cuerpos en territorio Maya, la cual “expresa la conexión vital (coligación –disolución –tensión) entre la sabiduría de la vida misma, de la tierra, de la naturaleza y de la comunidad (...). La tierra habla, y es en ese lenguaje donde se construye el saber ethos como hábitat, habitante y hábito” (Noguera, 2013:8). Y el otro; como ese mundo que encarna la guerra con racionalidad industrializada, tecnológica y científica, “remarca el compás de los tiempos de barbarie; ese



acontecimiento atroz que desdibuja la condición humana, y desfigura la acción, silencia la palabra” (Pineda, 2015: 49 En Noguera (Comp), 2015).

Culturas construidas dentro de la naturaleza; naturaleza de manera diversa proveniente de una emergencia evolutiva, una cultura “que ha creído ser única y universal; una cultura que además, para hacerlo, ha roto amarras con la naturaleza, con la tierra, con la plétora de entramados de la vida, para realizar el concepto de libertad construido por la ilustración” (Noguera, 2015: 83), creadas al servicio del desarrollo y al poder de esta época. Culturas en donde ese otro llamado hombre aprendió a dominar y determinar la noche, los peligros, los miedos (...). Más allá de lo que otra especie podría hacerlo; dejando a su paso territorios desertizados, desbastados y sin esperanza. “Pareciera como si la modernidad capitalista hubiera declarado guerra a cada ecosistema del planeta” (Escobar, 2011: 68 En Alimonda (Comp), 2011).

Ese régimen de la globalidad eurocéntrica<sup>7</sup> se ha reafirmado con fuerza y los territorios se han sumergido en un lodazal de desesperanza, en una expansión capitalista despiadada que desplaza todo cuerpo que coliga y destruye toda Tierra en sus formas distintas de habitar, para tomársela sin medida, “con una virulencia particular en la reafirmación del conocimiento, del poder y de la naturaleza de la colonialidad” (Escobar 2011: 65 En Alimonda (Comp), 2011).

Cultura como “conjunto de la actividad humana, o sea tanto su actividad tecnológica como sus formas de organización social y las elaboradas formas simbólicas que establece para entenderse a sí misma y al mundo que la rodea o para mal interpretarlos” (Ángel Maya,

---

<sup>7</sup> El término eurocentrismo se aplica a cualquier tipo de actitud, postura o enfoque intelectual, historiográfico y de la evolución social, que considera que Europa y su cultura han sido el centro y motor de la civilización, y que por ello identifica la historia europea con la Historia Universal.



2002:324). Así, reconocer al hombre no solo como un cuerpo humano “actuante y sufriente” sino como lo que es en verdad, un hombre “capaz” de ciertas realizaciones (Ricoeur, 2006:100). El hombre culturaliza la naturaleza, humaniza el ecosistema, en otras palabras, lo adapta a las condiciones de vida impuestas por las exigencias evolutivas de una especie que depende de la transformación, instrumentalización y domesticación para lograr su propia subsistencia.

Aunque toda especie transforma el medio externo (...) las transformaciones culturales son de otro signo. Transforman la totalidad de las leyes que regulan el ecosistema. El sistema cultural utiliza nuevas fuentes de energía, cambia los ciclos de los elementos, elimina o redistribuye los niveles de la escala trófica y, en conclusión, reformula el número y la distribución de los nichos. Todos estos cambios significan una artificialización de la naturaleza, o sea el sometimiento de la misma al manejo tecnológico. La cultura no puede definirse como un nicho más, sino como el establecimiento de un nuevo orden dirigido y controlado por el hombre. La agricultura es un buen ejemplo de ello. Es un orden que depende totalmente de la iniciativa y del control tecnológico humano y que no se da espontáneamente en el espacio ecosistémico. (Ángel Maya, 2002: 327)

Construcción e invención de mundos, fuerzas sin control que callan todo canto junto de la vida. Mentes “*brillantes*” de la ciencia y de la tecnología que trabajan en contra del tiempo y de la vida misma.

La evolución de la humanidad se encuentra en un punto o, expresado con más propiedad, en un período en que los seres humanos afrontan por primera vez la tarea de organizarse globalmente, es decir, como humanidad (...) Nadie puede prever cuanto tiempo necesitará la humanidad para llevar a cabo esta tarea. Nadie puede prever si la humanidad se destruirá a sí misma o hará inhabitable la tierra durante las luchas que se entablarán para realizarla. (Elias Norbert, 2002: 81-82).



Paisaje con la caída de Ícaro. Pieter Brueghel "El Viejo". 1554

Recordemos a ese Ícaro que no fue responsable de sus actos, que no vio sus límites, cuyo gesto humano le puso precio a lo puro, a lo utópico, al lenguaje de la Tierra. Ese Ícaro que quiso renunciar a ella como su estancia, como morada, como hábitat- como ethos. “Tierra que no solo es habitada por nosotros, sino por ella misma en su plétora de formas distintas de mundovitales” (Noguera, 2013:2). Tierra que quiere ser escuchada y no abandonada por aquellos Ícaros que aceleran su viaje hacia el Sol “*Sol como occidente*”.

Ícaros adictos a la riqueza, en donde la vida misma se les reduce a mercancía y sus cuerpos yacen abrasados en las profundidades del mar. Mientras, que al otro lado de la orilla otros permanecen indiferentes a su drama, ningún aldeano se detiene al sufrimiento y al dolor del otro. Ciegos y mudos a toda imagen devastadora de la vida. Una lucha a vida o muerte, entregarán



seguramente no sólo a una gran parte de su propia población, “sino también a una parte considerable de la humanidad a una muerte más o menos horrible, y harán al mismo tiempo inhabitable una parte considerable de la tierra, cuando no la totalidad del planeta” (Elias Norbert, 2002: 91-92).

Es hora de alzar un canto poético evocando algunos fragmentos “*Piedra del Sol*” por Octavio Paz (1957):

“Un sauce de cristal, un chopo de agua,  
un alto surtidor que el viento arquea,  
un árbol bien plantado más danzante,  
un caminar de río que se curva,  
avanza, retrocede, da un rodeo  
y llega siempre:  
un caminar tranquilo  
de estrella o primavera sin premura,  
agua que con los párpados cerrados  
mana toda la noche profecías,  
unánime presencia en oleaje,  
ola tras ola hasta cubrirlo todo,



verde soberanía sin ocaso  
como el deslumbramiento de las alas  
cuando se abren en mitad del cielo,  
un caminar entre las espesuras  
de los días futuros y el aciago  
fulgor de la desdicha como un ave  
petrificando el bosque con su canto  
y las felicidades inminentes  
entre las ramas que se desvanecen,  
horas de luz que pican ya los pájaros,  
presagios que se escapan de la mano,  
una presencia como un canto súbito,  
como el viento cantando en el incendio,  
una mirada que sostiene en vilo  
al mundo con sus mares y sus montes,  
cuerpo de luz filtrado por un ágata,  
piernas de luz, vientre de luz, bahías,



roca solar, cuerpo color de nube,  
color de día rápido que salta,  
la hora centellea y tiene cuerpo,  
el mundo ya es visible por tu cuerpo,  
es transparente por tu transparencia (...)"

¿Cómo voy a creer que el mundo se quedó sin utopías por culpa de muchos Ícaros? ¿Cómo voy a creer que el “Mundo hecho de un mundo” no puede re-nombrarse, re-construirse hacia una condición de vida digna, como la posibilidad afectiva de muchos mundos? ¿Cómo voy a creer que la esperanza es un olvido? Evoquemos ahora a Pandora (...) Pandora como ese cuerpo humano que se ha dejado seducir por todo lo novedoso, por el poder, por las riquezas y los perjuicios que trae en su andar todo desarrollo. Seducciones que han dejado territorios y cuerpos devastados, desarraigados, penumbrosos y de muerte. Pero (...) este juego de destellos no se ha perdido, cuando llega la muerte (...) nace la esperanza, esperanza como nodriza, que siembra sueños, que aflora granos secos con la palabra, la mirada y el sentir con el otro y con lo otro.

No existe vida sin muerte, ni puede existir lo bello sin morir. Toda idea, al llegar a su límite, tiene que dar paso a otra forma de ser. La muerte es la dialéctica de la libertad, manifestada en y por el proceso histórico. (Ángel Maya, 2002:278)

Bellezas infinitas, multiculturalidades que incluyen modos muy distintos de ser, pensar, sentir, concebir y cohabitar el tiempo, que han sido obstruidos en el mismo escenario por instrumentos tecnificados y centurias, que atentan con ese puerto bello que se puede apreciar desde Ángel Maya (2002):



(...) la sonrisa de una mujer o en la confección cuidadosa de los instrumentos artesanales que proporcionan el tejido útil de la vida diaria. Incluso lo feo puede ser convertido en objeto de arte si se capta el secreto trágico de la pequeñez humana. (p.280)

Eso bello que evoca recuerdos: ese olor, ese color, esa palabra, esa imagen sensible, esa pasión del alma, ese regado íntimo llamado “*memoria*” y a la vez la pone en la rambla del olvido. Un olvido que borra una mirada que nutre, una piel que abraza, una palabra que seduce. Y prosigue Ricoeur (2006) “¿Memoria feliz, pues? Sin duda. Y sin embargo, la amenaza del olvido atormenta continuamente este elogio de la memoria y de su poder, el olvido, ese predador del tiempo “que sepulta nuestros recuerdos” (p.155). Olvidos que han impedido ese acto comunicativo dialógico y de escucha entre almas-cuerpos merecedores de una vida buena en el tiempo. “La Modernidad unificó los tiempos diversos de la vida en uno solo: el tiempo de los modernos, el tiempo del sujeto, el tiempo de la humanidad europea” (Noguera, 2015: 98).

¿Tiempo? (...) Ese otro llamado tiempo que marca la caída del reloj, el pasar del calendario, ese tiempo como sucesión y tránsito que ha sido responsable de ese ayer, del hoy y mañana, de las horas, minutos y segundos, un manar continuo y viviente de disgregación, en donde ese cuerpo cesa de ser uno con el tiempo, cesa de coincidir con el rezumar de la realidad. Es aquí donde “ese instante” ya pasó y deja de serlo, separa al cuerpo de la realidad, hace fantasmas a todas las presencias en que la realidad se manifiesta. Cuerpos y almas perdidos en el tiempo, sedientos por el después, por lo que viene, por lo nuevo. No hay cultura aquí que sobreviva en el prodigio de su pureza; una diseminación de homogeneización de los gustos, ideas y convicciones ha tomado por asalto el laboreo diario de ese labriego en el aula. Aquí, Ángel Maya (2002) nos complementa diciendo: “Cada cultura tiene su propio sello, su propio compromiso, y toda

sociedad es una mezcla de bondad y de horror. Las “trampas de la cultura” son inevitables” (p.317).

Habitamos a la manera de una segunda naturaleza. “Al habitar, el hombre hace el lugar a su medida. Modifica la naturaleza de acuerdo a su experiencia cultural-cultiva hábitos, tradiciones y costumbres” (Pineda, 2015: 65 En Noguera (Comp), 2015). Si algún aspecto de la capacidad del hombre ha sido degradado a lo largo de este entramado globo occidental <sup>8</sup>, ha sido su capacidad de amor y goce. La civilización occidental prefirió a Eris<sup>9</sup>; la época de frenesí, ciencia, caos, soluciones tecnológicas; ese fenómeno infestado, injertado por un Norte incesante que absorbe toda Elpis<sup>10</sup>, toda esperanza de una vida digna. “Renunciamos a un habitar poético. Renunciamos a habitar la tierra y a que ella nos habite en rito, en danza, en canto” (Noguera, 2015: 83).

Huellas notables que han sido el producto y la reproducción de procesos democráticos, políticos, culturales y económicos entre sus habitantes; paisajes marcadas por patrones de poder, “de desolación, miseria, guerra y dolor, que nos permiten comprender la guerra que esta

---

<sup>8</sup> globo del latín globus, que designa aglomeración o masa; occidental de occidente, como sistema – civilización que comparten un sistema social, cultural y económico monoteísta - capitalista.

<sup>9</sup> Eris la Diosa de la Discordia, el Caos y la Destrucción, hija del gran Zeus y su esposa Hera, melliza de Ares. Madre de las calamidades que hacen que los hombres peleen y tomen armas en pos de guerras, a veces sin sentido. La Diosa a la cual la mayoría de Dioses repudian y evitan.

<sup>10</sup> Elpis la Diosa de la esperanza, se encuentra apresada en irrompible cautiverio bajo los bordes de la caja de Pandora. Es hermana de Hipnos y Tánatos, las representaciones de el sueño y la muerte pacífica respectivamente, por ende hija de Nyx, la noche.



cultura esquizofrénica le ha declarado a la tierra” (Noguera. 2015: 89), marcas y huellas que han ejercido de modos y niveles distintos en diferentes espacios – tiempos o contextos históricos.

Toda huella es la presencia de una ausencia, algo o alguien que pasó y dejó la marca. La huella requiere que quien la inscriba, quien la deje, ya no esté. Para ser huella y poder ser vista se requiere haberse tocado, sutil o violentamente. Las tramas del desarrollo son configuraciones que tienen lugar en la vida, plétora de huellas disponibles, marcas que se dejan leer, afloramientos de la implementación de modelos, pensados siempre desde el momento en que quien toca y es tocado se distancian, para tocarse de nuevo. Los pueblos esperan los modelos de desarrollo, la ampliación de las políticas de desarrollo. A esto llamamos huella disponible del desarrollo, una disposición efectiva en un paisaje. De ahí que hayamos decidido pensar el desarrollo no tanto como promesa o proeza del logos, sino más bien como huella o marca de la vida. Pensarlo no tanto como aquello que aún no tiene lugar, un u-topos, sino como aquello que se desenvuelve, y deja marcas en un lugar, dis-topos. (Pineda, 2015: 9 En Noguera (Comp), 2015).

Desasosiego, ¿Cómo llamar a todo aquello que seduce nuestra morada y deja cuerpos des-hollados: sin piel? Suelos arados por el entretenimiento y el espectáculo. Cuerpos humanos maquillados en nuestras aulas; criaturas: Sony, Toshiba, Norma, Totto, Scrip, Paper Mate, Rebook, Bossi, Apple, Nokia, Samsung, Xbox; la etiqueta de moda con la que buscan ser aceptados por el otro, ese otro humano-territorio que influye a la hora de “establecer” cierta ideología materialista a través de los medios y de la publicidad. Aspecto crucial, pues como expresa Noguera (2015):

Y nosotros adictos, al consumo, al confort, al capital; sujetos sin cuerpo, sin tierra, sin piel, objetos intercambiables, mano de obra, funcionarios cuantificados, en un mundo calculado, nos tornamos adictos a aquellas fuerzas poderosas que no nos permiten conectarnos con esa naturaleza oculta y maravillosa que perdimos en nuestro viaje civilizatorio. (p.88)



Egos y cuerpos en el aula, intimidados e influenciados de muchas formas, idearios que cambian continuos presentes y como si fuera poco también han contribuido a la masificación de determinados sentires. Generando uno de los rasgos característicos del territorio actual: Cultura global de masas versus Basura.

Basuras de destino en el sitio no deseado, el sitio resguardado por la empresa que enclaustra lo que alguna vez fue producto de las ganas humanas. Inmundicias que deberán tener un destino, el lugar asignado. Pero también paradoja del destino, del lugar a donde ir a parar, cuando no haya lugar, cuando no se pueda cubrir con el manto terrestre. (Chacón, 2011:166)

“Donde la lógica del mercado global, le ha declarado la guerra a la lógica, a la lengua de la tierra, a la vida en toda su complejidad” (Noguera, 2015: 90). Aquí toda semilla pierde el poder germinativo, el vigor, la pureza, la sanidad y tiende a acreditarse dentro del mercado según la ropa de marca que lo cubre, el teléfono móvil que lo comunica, las modas de estilo y hasta las diferentes formas de hablar, pensar y actuar con las que se formaron y se hacen ser para los otros. Como lo expresa Ángel Maya (2002):

El hombre es, por necesidad de su naturaleza, un ser social, ligado y explicado por una cultura. La participación en el trabajo se da dentro de una forma de organización social o de repartición de la herencia cultural. Ello significa que en la realidad social no existen los Robinson Crusoe o que cuando éstos existen son producto de la formación social. (p.319)

Continúa Chacón (2011) diciendo:

Lugares hostiles, más bien lugares de destino de la acumulación de las basuras, o una utopía contemporánea de un mundo de entero reciclaje, que reedite la basura, para el consumismo incalculable, de nuevo uso por la próxima restauración. Reingenierías, nuevas tecnologías; usar y reciclar, es como pecar y rezar, como la vuelta a desear lo que por el toque mágico de la



tecnología conserva sus cualidades, en una especie de congraciarse por siempre y que produce radical indiferencia, consumado consumo. (p. 167)

“(…) Vivimos una aceleración sin precedente en la historia. De una generación a otra, el entorno cultural cambia radicalmente, hasta tal punto que la transmisión por impregnación se ha hecho, en muchas familias, particularmente difícil” (Meirieu, 1998:27). Se observa a otros inmersos en la era “doll face”, robotizados, instrumentalizados, carentes de sentido y afecto: ese niño que se encuentra delante de la pantalla de su ordenador y vocifera en lenguaje binario palabras de cariño a su mamá, voces e imágenes recortadas por la distancia y el olvido, lenguajes que a su vez se tornan borrosos y sin abrigo. Entramados que dificultan las posibilidades de humanizar las relaciones con el Otro y para el Otro e hilar territorios para la paz no para la guerra. Aquí es necesario reconocer lo ya olvidado, como lo afirma Ricoeur (2006) en su *“Narrativa por la memoria y la promesa”*:

(…) encontrar es reencontrar, y reencontrar es reconocer, y reconocer es aprobar, por tanto juzgar que la cosa reencontrada es, sin duda, la misma que la cosa buscada y por tanto, tenida después por olvidada: “Se había perdido ese objeto, es verdad, para los ojos, pero se conservaba en la memoria”. (p.155)

Cuerpos y almas virtualizados, otros digitales que llegan para quedarse; realidades cotidianas, que hacen del individuo un ser “competente” - “eficaz”- “ egoísta”<sup>11</sup> a la hora de dominar y utilizar los instrumentos y herramientas que le permite el acceso no sólo al mercado laboral cada vez más automatizado e informatizado, sino también al mundo de las relaciones con el otro y para el otro, donde las comunicaciones permiten que los mensajes se desplacen con mayor

<sup>11</sup> El hombre ha ampliado enormemente sus posibilidades de vida, pero ello ha sido posible sólo en la medida en que invade los nichos de las demás especies o se los adjudica. (Ángel Maya, 2002:333).



velocidad, donde se omite la fragilidad de los cuerpos, de la naturaleza, de lo estético y lo poético entre la vida y la muerte. “Son los individuos, en último término, los que hacen la historia; pero son individuos que tienen un compás limitado de libertad dentro de las posibilidades que ofrecen las determinaciones de la herencia cultural” (Ángel Maya, 2002:320).

Hemos llevado nuestra habitación del ser aun entramado de tecnificación; que hoy día, en palabras de Soto (2015, En Noguera (Comp), 2015):

(...) algunas personas conviven preferentemente mediadas por ordenadores, celulares, y redes sociales virtuales, aun encontrándose separados por una pared en la misma casa. De hecho se sienten más libres expresándole sus sentimientos a otro ser a través de un ordenador mediadas por redes sociales virtuales, que a través del contacto directo. Hemos convertido la tecnología en nuestro cadalso en ellas han de crucificarnos dando nuestra vida por técnica. La tecnología (desde una racionalidad maquina) nos ha quitado la forma de ganarnos la vida en la propia sociedad que ha creado la máquina. (p.179)

El individuo es marginado a una posición de exterioridad que no le permite a su vez transformar- sembrar - pensar- sentir- re-pensar- caer- levantar- disfrutar – seducir – amar los tiempos efímeros que son los tiempos de la vida. Es de temer, Moreno (1998) que:

(...) somos *imitadores* empedernidos (es fácil, en tal caso, desplazar la atención hacia el niño y el adolescente *informes*) y que, como decía Artaud, “el espíritu cree lo que ve y hace lo que cree: tal es el secreto de la fascinación” (Artaud:1990,28), aunque nuestro “ver” ya no se dé sólo ni sobre todo, como para nuestros abuelos al cabo de la calle, sino a través de la pantalla o la página (el *medio* en general) omnipresentes. El otro que tenemos por real acoge involuntariamente las imágenes que proyectamos sobre él, procedentes a su vez, en muchos casos, de toda la *cripto-antropografía* que los *medios* nos brindan y que inevitablemente espesan o complican extraordinariamente la *ilusión referencial* a la que vinculamos la “mera realidad” del Otro. (p. 161-162)



El hoy no solo obliga a cambiar un abrazo fuerte, una mirada tierna, una palabra sentida y afectiva por sistemas de comunicación interpersonal de alcance universal, “sistemas tecnobiológicos porque la vida toma en manos del hombre otra dimensión. Es una vida controlada por la técnica” (Ángel Maya, 2002: 328). Del mismo modo; obliga a formar en nuestras escuelas, infantes pasivos, incapacitados para elegir, pensar, sentir y cuestionar lo que consumen, “*su mundo*”; constructor y productor de personalidades cibernéticas, de calidad, de caminos sucesivos tendientes a una “*escuela competitiva*”, no solo como vehículo de superación de la ignorancia, el analfabetismo y el atraso social; sino que se abre apertura a una educación masiva en clave del factor económico, pero en declive del florecimiento. Mayores recursos, mayor cobertura, más docentes y aumento del menú de modalidades. Incorporación de reformas basadas en ese otro mundo económico – bancario- empresarial; someten a la escuela a radicales esquemas de austeridad. “Los países del Tercer Mundo fueron, por lo tanto, atados al tren del desarrollo como vagones traseros, no en el sentido de que sean los últimos en alcanzar la codiciada meta, sino porque nunca podría alcanzarla” (Ángel Maya, 1995: 63).

Urdimbres virtuales tejidas con hilos de desesperanza, olvido, devastación, asolación y pobreza que hacen entramados homogéneos, industrializados y tecnificados. Caracteres humanos como matrices de personalidad y modos de ser en el mundo, producto de una fascinada máquina de hacer otros; fantasía libre de procesadores, servidores, enlaces, arrobas, correos, email, chat, whatsApp, página web, programas, ordenadores, archivos que nuestra cultura supercomunicativa y consumista hoy brinda. ¿Qué texturas se forman con estos hilos? Una galería de rarezas humanas que no saben poblar su soledad, tampoco saben estar solos en medio de una alterada muchedumbre de vida.



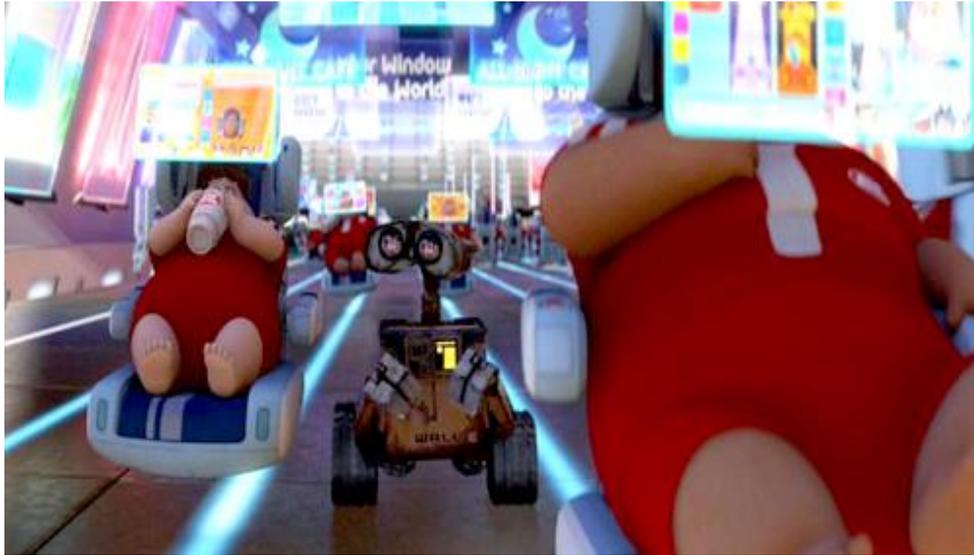
Se estaría tentando de decir que todo lo humano está ahí, ya no tanto afuera (en la calle o a la vuelta de la esquina), cuando tras la pantalla o al otro lado de las onda, o entre las páginas de los libros de la biblioteca de *Babel*, prestando sus vidas y buscando un consentimiento de alma, una multidimensional *empatía*, sonrisas y lágrimas a diestro y siniestro. Todo lo humano está allí, tan lejos y tan cerca, solicitando al mirón de imágenes, pugnando *competitivamente* por hacerse un hueco en su alma, buscando su comprensión fugaz y, en el fondo, insignificante y haciendo posible, al fin, que *nada humano nos fuese ajeno* o, quién sabe, que un mal día todo lo *humano se nos tornase ajeno* por exceso, indigestión e indiferencia, y que toda esa multitud de los hombres posibles y de hecho que buscaba un *resquicio en el alma* atosigada del mirón de imágenes, se convirtiese en flaubertianas ramas de lentisco al borde del camino. (Moreno, 1998: 231- 232)

Somos unos incontables en plenitud amorfa de su acumulación o masificación en los diferentes modos de vida virtuales. Aquí el hombre ha sido capaz de atollar- abrumar- hastiar el mundo visual hasta el empalago. Al igual que Stanton/Docter/Reardon<sup>12</sup> han querido mostrar por medio de una de sus escenas en la nave Axioma, el descenso de lo íntimo entre cuerpos y el ascenso de la ficción entre ciber-cuerpos a través de sus tripulantes; allí, sus encuentros de vida lo hacen por medio de cámaras electrónicas (como una especie de “Skype”), el enamorado de la vida entra en la multitud de sujetos sin rostros ni nombre propio, como un inmenso depósito de electricidad que representa la vida adoctrinada por la empresa BLN y la gracia inestable de todos los hilos de la vida como norma y orden.

La creciente hegemonía del ojo parece ir en paralelo al desarrollo de la autoconciencia occidental y la separación cada vez mayor entre el yo y el mundo; la vista nos separa del mundo, mientras que el resto de sentidos nos une a él. (Pallasmaa Juhani, 2005:33)

---

<sup>12</sup> Stanton/Docter/Reardon, con su film WALLE-E pretenden ilustrar con su película de animación en 3D de ciencia ficción, drama y comedia de 2008 una realidad futurista. El ciberespacio se emplea para dar un cuerpo virtual y un rol a cada personaje. La empresa BLN actúa como traficante de almas, la cual fue sumiendo y adoctrinando a la humanidad en una comodidad programada.



WALLE-E. E.E.U.U. Morris, J., Collins, L. Lasseter, J. & Stanton, A. 2008.

Puede suceder que las identidades dejen de ser carga en la nave Axioma para convertirse en ocasiones de juego ciber -Otro y pasatiempo de vidas prestadas, aquí ese cuerpo deja de ser oportunidad de roce y vínculo en nuestra presencia; ese Uno se convierte cada vez más en nadie - tan libre como vacío - para designar el encuentro de vidas que circulan por el receptor tecnológico, mediático o virtual con los Otros, al tiempo que encierra y aísla. Ese Uno no le permite sospechar del Otro y disfruta de una burbuja transparente, de un casi invisible y más cerca del no -Cuerpo.

En sus escritos más profundos Moreno (1998):

En el fondo, entonces, ¿no es huir del *aburrimiento*, mucho más que de la soledad, la posibilidad el *consumo* de las vidas y almas de los Otros, nuestro *vivirlas de prestado*, aunque carezcamos de la noción evidente de un hombre -verdadero, o al menos de un hombre -deseable? No son necesarios grandes razones ni concienzudos argumentos para organizar el gran vaivén del género humano que pudiese salvarnos del hastío, de ese *tener por fuerza que vivir tan sólo una vida* que acosa al Uno: bastarían las leyes del mercado, los índices de audiencia y lectura, el cálculo



estadístico para que el *mercader* de turno del género-humano planease con éxito la empresa de *matar el tiempo con Otro*. El operador cultural se convierte, de este modo, en *pescador de hombres*, rescatándolos de la corriente inercial de la vida y lanzándolos al *antroporama mediático*. (p.151)

Hay una fuga de la vida al tiempo que el antroporama mediático se convierte en un reto para el “medio” cultural y sus trampas de espectáculo y comunicación. Intercorporalidades obligadas a atender no solo su obstinación mercantil, sino el exceso a la que; como los objetos, son toscamente precipitados al desarrollo de nuestra aventura civilizatoria. El cuerpo que seduce ya no se puede decidir entre el asombro que eriza; sino también, en la muchedumbre de los otros que como “*pandemias*” virtuales, circulan y atosigan y que los han convertido en residuos, escorias del deseo y en el peor de los casos “el tráfico de almas se acompaña de una *sofisticada soledad*, pues reduce a los Otros y a sus receptores a ser polos de relación no reales, sino virtuales”(Moreno,1998:224), clones que la cultura misma ha incrementado hasta lo inaudito.

¿qué futuro pertenecería pues, a la *presencia corporal*: al cuerpo que se deja abrazar, a la piel que se goza en las caricias, a la carne expuesta a la herida, y no solamente al oído que escucha o al ojo que ve (todo a distancia)? ¿No es éste un modo de desprecio de la *carne* que constituye en nuestra ubicación natural en el mundo entre los entes y los Otros, el medio primario y por antonomasia de relación con el Afuera y la alteridad? ¿Sería acaso el cuerpo, entonces, un privilegio, o tal vez un lastre sucio y pegajoso que el alma (mucho mejor, la mente / cuasi- alma) debiese despreciar? ¿No presentimos sin embargo que si la posibilidad de esa presencia corporal *entre Uno y Otro* la soledad del mirón de imágenes sería su destino irrevocable? Aunque pudiera encontrarse Otro, o al Otro, en el contacto virtual del tráfico de almas, habría de seguir siendo la piel, la carne, el cuerpo e impenetrable y resistente, o vulnerable, del Otro el modo más radical de presencia de la alteridad (la *encarnadura* imprescindible de su alma) y su referencia más plena, más allá de los objetos / signos que se dejan consumir simplemente. ¿Qué sería de una alteridad que no pudiese arrebatarse el pan de la boca a quien la viese hambrienta, atragantar a quien la tuviera a su lado agonizante, o excitar al que la experimentase a su lado en toda su porosa y opaca desnudez? ¿O



una alteridad a la que no se pudiera golpear ni que fuese capaz de pellizarnos para que juntos pudiésemos alimentarnos contra un supuesto *genio maligno* y esquivar sus golpes? ¿Qué sería de una alteridad ante la cual no pudieran *arriesgarse la vida* o que nos ignorase y para la que fuésemos, al otro lado de su virtualidad – ya lo dijimos-, Nadie? Quizás no se haya pensado aún, hasta sus más radicales consecuencias, esta *virtualización del Otro* a la que asistimos; se ha hablado mucho, es cierto, del *hombre telemático*, pero quizás aún no se haya dilucidado suficientemente esa mirada de *Otros virtuales* a los que la sociedad de la comunicación y el consumo ha introducido en nuestra cotidianeidad.

No es fácil suponer – nos negamos a creer- que de esos Otros virtuales pudiera proceder un *happy end* para los esfuerzos del *mirón de imágenes* contra una soledad que en el futuro va hacer más sutil, despiadada y disimulada: la soledad del hombre “estando” aparente y virtualmente con Otros y “teniéndolos” a la disposición del *mando a distancia* tele-visivo o tele-fónico, pero también periodístico y libresco (telecognitivo, en general) *realmente* no está con nadie – y por suerte o por desgracia lo sabe, o tal vez lo olvida. (Moreno, 1998:225-226)

Obsesión *¿cómo llamarlo?* Magnífica obsesión ESTA, la de ser- Otro. Ese Otro cotidiano adopta por momentos la apariencia de tráfico de almas<sup>13</sup>, vidas ocultas e inopinadas para el cibernauta, a veces moralmente vergonzosas, socialmente tachadas tras la apariencia cultural de lo que llamamos realidad. Yace un ciber-Otro individualista que se aparta de los Otros y torna toda vida recíprocamente indiferente, haciendo de nuestro vecino un desconocido, “*Uno-Otro más en lo ya olvidado*”.

---

<sup>13</sup> La alteridad ha sido progresivamente transformada en un lucrativo asunto de *mercado* del que sería preciso descubrir, a efectos críticos (...) La alteridad, sin embargo, era y es solamente la *forma*. Junto a ella, como su *contenido*, acompañándola en todos sus avatares, está el alma. También el alma ha sido expuesta al mecanismo devorador del consumo-motor de la *circularidad sin trascendencia* del mercado- y entregada a un ir y venir que ya no sería simplemente un rasgo de lo *interhumano* en general sino, ante todo, la característica de un modo sui generis de relación que hemos creído justificado poder llamar, con un juego de palabras deliberadamente atrevido, *tráfico de almas*. (Moreno, 1998:18)

Vivimos a manera de juego de las extravagancias del desarrollo, Chacón (2015, En Noguera (Comp), 2015):

Extravagancias del desarrollo que inventa nuevas cosas en el intento de hacer sentir lo que sus diseños desean, en la vertiginosa carrera de la satisfacción, del recurrente estado de bienestar por los vendedores de ilusiones, de la ilusión cumplida en el lapso del milisegundo de llegada de la nueva ilusión insatisfecha al amparo de la inmersión culturizante. Estar siempre en las nuevas playas artificiales dispuestas para la lujuriosa mentira del paraíso. (p.200)

Pero aún no ha sido todo dicho; podemos recordar- sentir lo ya olvidado. *¿Cómo remediarlo?* La posibilidad nos la brinda el relato/film de Stanton/Docter/Reardon, cuando nos muestra a un Wall-e intimidado por encuentros extraños con ciber-Otros en direcciones opuestas al “Ser”; es allí, cuando se deja seducir y decide apagar la pantalla de Mery, “*momento mágico*”, Mery empieza a aventurarse por los recuerdos de ese Otro existencial. Wall-e le permite acceder e interactuar con toda alteridad reservada para el disfrutar de la vida. Por primera vez Mery comienza a observar con sus propios ojos, *¡oh sorpresa!*, *¡No sabía que había tantas estrellas!*



WALLE-E. E.E.U.U .Morris, J., Collins, L. Lasseter, J. & Stanton, A. 2008.



(...) no es simplemente encontrarse con el Otro en un momento de amistad efusiva o en transe de amoroso delirio, sino ser Otro de veras, devenir de Otro , poder vivir la vida del Otro(...) ,no sólo ver lo mismo que ven los ojos de Otro, sino ver con sus ojos; no solamente acariciar lo mismo que las manos de Otro acarician, sino acariciar con sus propias manos, gozar sus placeres, disfrutar sus virtudes, poderes y cualidades, la gracia fascinante de sus ademanes, su salud y fortaleza..., pero ya no simplemente exigiendo el Uno para-sí esos placeres, virtudes, sino ser el Otro mismo que los disfruta y posee: nomadear, en fin a través de las almas y los cuerpos.(...) dejar de ser Uno sino por qué no, para ser muchos recorriendo la diversidad. (Moreno, 1998: 43 - 44)

Disfrutar de las pequeñas cosas, empezar a tejer con hilos de colores ese encanto perdido que sorprende; seducir y dejarse seducir entre pieles que huelen, saben y sienten, este es el entramado que se repite a lo largo de la película. ¿Quién no ha disfrutado y sonríe a carcajadas cuando encuentra un juguete perdido o, cuando explota un plástico de burbujas de un envoltorio más que con el regalo en sí?

No son necesarias grandes razones, para saber que a la vuelta de la esquina sin duda alguna tendremos la posibilidad de un habitar-hábitat en poesía de “goce de la vida, la belleza que hay en el diseño de una flor, un animal, o nosotros mismos; el disfrute de una puesta de sol, una luna llena o un amanecer; el placer erótico, el disfrute de la danza amatoria de los cuerpos animados, dando y expresando vida” (Noguera, 2015: 136-137).

Aunque el momento cultural no parezca poner fácil esa recuperación y esa sutura entre el efecto-seducción de cuerpos, debemos “*tomar conciencia del ambiente, de la vida*”<sup>14</sup>; Mery no

---

<sup>14</sup> Conciencia, del latín conscientia, como un conocimiento compartido, de su condición particular y de su entorno, con-conocimiento (del latín cum scientia), es estar consciente del a priori del bien y del mal, de discernir, de converger, de la reunión con el conocimiento, con el saber. Es la especie de facultad que permite darse cuenta de las maneras de la moral, de los actos y de dar valor. (Chacón,2011: 143)

deseaba el contacto con el mundo de la vida conectado a la naturaleza, hasta que rompe amarras con la pantalla y desiste de ser un espectáculo cómico más para los miembros de la tripulación.



WALLE-E. E.E.U.U .Morris, J., Collins, L. Lasseter, J. & Stanton, A. 2008.

Tomar conciencia en otras palabras es darse cuenta de lo sentido y presentir lo que ya está ahí, *“atolladeros aburridos tras el divertido y apasionante espectáculo de acumulación”*; es darse cuenta en la medida en que nos asumamos, nos nombremos, nos configuremos, nos contactemos y nos tejamos en la tierra- con la tierra y para la tierra. “Darse cuenta es expresión del sentir, de las actitudes deseantes, de las sensaciones en piel, de la percepción, y posibilidades del recuerdo, del repaso, de la remembranza, del mundo invocado, del imaginar, del anticipar sucesos del mundo” (Chacón, 2011:143).

Darse cuenta del mundo, en la manera profunda del vivir, Pardo (2004):

Me siento vivir porque me estoy muriendo por aquello a lo que estoy inclinado, porque a ello tengo entregada mi vida, porque tengo algo (eso por lo que me muero) por lo que dar la vida, algo



que me hace gritar de placer o de dolor, algo que, si no me hace vivir, hace que vivir me merezca la pena (la pena de morir, de estarme muriendo, de saberme mortal). (P.45)

En el film de Stanton/Docter/Reardon, muestra como ese darse cuenta se convierte en “chispazos”, en sentires, en deseo-abrazo, “Maneras del sentir-se en las emociones” (Chacón, 2011: 145), en la que da cuenta de los colores-olores vivos que antes sólo conocía por medio de una pantalla. Llenar el vacío de todo lo que faltaba; entrar en sintonía y armonía con todo lo que liga y re-liga, sentirlas dentro, acogerlas, respetarlas, darles abrigo y regocijo. ¡Qué alegría siente Mery! Al compartir sensaciones, al escuchar una voz, al frotar y estrechar una mano amiga (...) como expresión de afecto, ternura y cuidado. Aquí el órgano de la caricia es, fundamentalmente, la mano, Boff (2002):

La mano: la mano que toca, la mano que acaricia, la mano que establece relación, la mano que arrulla, la mano que trae sosiego. Pero la mano es más que una mano. Es la persona humana que, a través de la mano y en la mano, revela un “modo –de –ser” cariñoso. La caricia toca lo profundo del ser humano, alcanza su Centro personal. Para que la caricia sea verdaderamente esencial, tenemos que acariciar el Yo profundo y no sólo el ego superficial de la conciencia.

La caricia que nace del Centro confiere reposo, integración y confianza (...). La mano que acaricia representa el “modo –de –ser –cuidado”, pues “La caricia es una mano cubierta de paciencia que toca sin herir y suelta para permitir la movilidad del ser con quien entramos en contacto”. (p. 97-98)



WALLE-E. E.E.U.U. Morris, J., Collins, L. Lasseter, J. & Stanton, A. 2008.

Darse cuenta que la caricia constituye una de las expresiones máximas de cuidado; darse cuenta que nutrir la vida, en festejo de agradecimiento y amor, evoca los cuerpos en todas sus formas de expresarse a sí misma para el buen –vivir. Chacón (2011) en su “*Pensamiento Ambiental del Maestro: Ethos-Cuerpo en clave de Bio-Geo-Poéticas del Habitar*”, lo dice de la siguiente manera:

Darse cuenta que la tierra nutricia aporta sin reparos el alimento reparador que no sólo nutre el cuerpo, sino que nutre el espíritu. Palabra-verbo nutrir en el sentido propio de la nutrición para calmar el hambre, o como nutrir para alcanzar estados diversos del alma, pues se nutre con la música, con la poesía, con un arrebolado ocaso. Nutrir como opción para las aspiraciones del cuerpo, para los deseos, para los cuerpos expuestos a la experiencia sensible. Nutrir la vida como las maneras de ser estar en el mundo, que no se traduce únicamente en el cuerpo-soma, para suplir sus necesidades nutricias, moleculares, metabólicas, se trata de nutrir no sólo el cuerpo sino de nutrir la propia esencia, la quintaesencia, nutrirse es sentir la vida, no como la teleología ontológica del oficio del ser sobre la tierra, sino el sentir la vida, vivir la vida. Insistencia; no se trata del mero crecimiento, multiplicador y reproductivo, la nutrición que conjura la ausencia de alimento. Nutrir la vida como pensamiento, no ligado a la predica propagandística de la superación personal, en pesca incesante en las librerías, como gestión de sí, para el lucro económico. (p.147)



Parafraseando este capítulo vale la pena incitar a la reflexión *“es posible tejer urdimbres hacia el florecimiento de la lengua tierra, abrir fisuras, volver a hilar entramados para el disfrute de todas las formas de vida”*. Se necesita un “modo- de –ser –en –la -tierra” por medio del cuidado. “Gracias al cuidado dejamos de ver como objetos la naturaleza y todo lo que existe de ella (...) la relación no es de dominio sobre, sino de convivencia. No es para intervención, sino interacción y comunión” (Boff, 2002:77).



## Cartografía de la escuela: lugar de la incertidumbre

*“Nadie ignora todo, nadie sabe todo. Todos sabemos algo. Todos ignoramos algo.  
Por eso, siempre aprendemos”<sup>15</sup>.*

*Paulo Freire*

*“La palabra sin acción es vacía, la acción si palabras es ciega. La palabra y la acción fuera del espíritu de la comunidad son la muerte”*

*Pensamiento tradicional NASA.  
(Escobar, 2014:50)*

No es casualidad, que de tiempo atrás el fenómeno del desarrollo y su locomotora devastadora haya impactado y desequilibrado intensamente el cultivo de la escuela hasta hoy; extraviando adrede, el sentido formativo que se le pudiere adjudicar a tan notable tarea humana. Si en principio se sospechó de la *schola-escuela*, como panacea a múltiples situaciones de orden familiar, social, económico y cultural de la sociedad occidental; pudiera creerse que “*perdió sentido*”, en tanto fue convertido en “*modelo*” de dominio sobre las manifestaciones de la diversidad humana de la época, aún perteneciente a su propio territorio, de hecho Pineda (2015:9 En Noguera (Comp), 2015) expresa: “En esta urdimbre del desarrollo llamado utopía, los cuerpos son disciplinados y controlados de acuerdo al modelo”, desplazando la multiplicidad de creencias, costumbres, posiciones, opiniones, el mundo de las ideas; propio de la heterogénea y acaudalada sociedad multicultural de asiento; esto a fin de estratificar, marcar, clasificar la ya segregada población; que aún hoy, clama por una “libertad” amargamente vedada.

---

<sup>15</sup> Recuperado en <http://misioncultural.blogia.com/2008/050201-paulo-freire-la-vida-como-escuela-de-la-libertad.php>. Consultado Enero 9 de 2015.

Escindidos desde el origen de esta civilización, hemos errado entre la nostalgia y la melancolía: nostalgia de un paraíso perdido, melancolía y hastío de un presente sin sentidos y sin lugar, donde la fugacidad, la transitoriedad, la rapidez del tiempo que pasa, la mundialización, la homogenización y la globalización, atrapan el deseo de alteridad. (Noguera, 2015:83)

Efectivamente, ésta tradición occidental se propaga al llamado “*nuevo mundo*”, con su rimero de intenciones, extensiones y acciones opresoras, de ahí que Freire (1970) formule: “Los métodos de opresión no pueden, contradictoriamente, servir a la liberación del oprimido. En esas sociedades, gobernadas por intereses de grupos, clases y naciones dominantes, “la educación como práctica de la libertad” postula necesariamente una “pedagogía del oprimido” (p.6). Al lado de ello, los dogmas de fe; “*profanadores*” del Sur, han dispuesto de sus verdades doctrinales, para “*timar*” la población americana, oprimir la cultura nativa, devastar el ABYA YALA<sup>16</sup>, como fuente de explotación, riqueza y proeza de osados colonizadores, decididos filibusteros, dedicados a colmar las hoy enmarañadas arcas de Occidente, desde las cuales “*sujetan*”, controlan, cuestionan y condicionan la vida de los habitantes del Sur, impidiendo el Ser.

---

<sup>16</sup> Esta denominación es dada al continente americano por el pueblo Kuna, desde antes de la llegada de los europeos. Este pueblo es originario de la serranía del Darien, al norte de Colombia. Y que hoy en día habita la región al sur de Panamá y el norte de Colombia. A los Kuna de la región Colombiana se les conoce como Kuna-Tule.

La cultura kuna sostiene que ha habido cuatro etapas históricas en la tierra, y a cada etapa corresponde un nombre distinto de la tierra conocida mucho después como América: Kualagum Yala, Tagargun Yala, Tinya Yala, Abia Yala. El último nombre significa: territorio salvado, preferido, querido por Paba y Nana, y en sentido extenso también puede significar tierra madura, tierra de sangre”. Así esta tierra se llama “Abia Yala”, que se compone de “Abe”, que quiere decir “sangre”, y “Ala”, que es como un espacio, un territorio, que viene de la Madre Grande. Recuperado en: <http://cronicasinmal.blogspot.com/2013/03/abya-yala-el-verdadero-nombre-de-este.html>. Consultado a Febrero 15 de 2015.



Con la colonización europea y ahora norteamericana, con la colonización que no termina, que se expande de maneras diversas, América – Abya-Yala, ha sido sometida al norte y al occidente. Por esto, América, la colonizada, la sometida, pero también la exuberante, la diversa, geografía de las diferencias, es Sur. (Noguera, 2013:4)

Lo anterior inspira a pensar en Noguera, continuando en su artículo “*Cuerpo – Tierra, Ethos ambiental en clave de la Lengua de la Tierra*”; quien expresa: “Generosa, exuberante, dadivosa, nuestra tierra, llamada Abya-Yala por sus habitantes originarios, fue reducida a recurso, riqueza, objeto mercantil, por los conquistadores españoles, portugueses, ingleses, franceses, alemanes, italianos, holandeses (...) inmediatamente llegaron a estas tierras” (2014, p.3).

De hecho, este desafortunado bucle que atestigua desde la historia, la barbarie de esa “*estafa americana*” porque: “Hipotecamos la tierra a esos mundos ilusorios, que en algún momento nos han ofrecido un vivir mejor y no el buen-vivir que anuncia la bella palabra-ethos Abya-yala” (Noguera 2015:83); pareciera no ser suficiente frente a las realidades que hoy persisten y vertiginosamente siguen dando paso a mayor territorio colonizado y explotado, aumento de acciones de dominio sobre las dinámicas socioeconómicas, demográficas, culturales, naturales y por supuesto educativas de cada territorio; que “*supervisan*”, imponen y venden las multinacionales extranjeras, ahora con la complicidad de los “*criollos*” herederos del poder, administradores de lo ajeno y vendedores del Abya.

Vale la pena entonces, dar una puntada más al tejido de interrogantes emergentes en este hilar, a partir del eco de Michel Serres en su “*Contrato Natural*” cuando cuestiona:

Pero, ¿quién inflige al mundo, enemigo común en lo sucesivo, esos daños que aún confiamos que sean reversibles, ese petróleo vertido al mar, ese óxido carbónico evaporado en el aire por millones de toneladas, esos productos ácidos y tóxicos que vuelven con la lluvia...de dónde



proceden esas basuras que ahogan de asma a nuestro hijos y que cubren nuestra piel de postillas? ¿Quién, más allá de las personas, privadas o públicas? ¿Quién, más allá de las enormes metrópolis, simple número o conjunto de vías? Nuestros instrumentos, nuestras armas, nuestra eficacia, nuestra razón por último, de la que nos mostramos legítimamente vanidosos: nuestro dominio y nuestras posesiones (1991, p.58)

En correspondencia ilumina Noguera:

La colonización del pensamiento acontece en América, como proyecto de la modernidad: desenvolvimiento de la razón pretendidamente universal sobre el mundo de la vida reducido a objeto de conocimiento. Poco a poco se va imponiendo el imaginario del Progreso y del Desarrollo, como única forma de habitar la tierra. Poco a poco toda otra manera de hacerlo se invisibiliza, se oculta, se sub-valora, se niega. Esa es la forma del desarrollo. Esa es la única manera de ser del desarrollo. Una razón tautológica, absoluta, universal, ensimismada, que por supuesto mira adentro del sujeto desterritorializado, universal, sin lugar, trascendental y todopoderoso. Una razón homogenizante que regulará los cuerpos, aquietará las exuberancias, aplanará la diversidad, mercantilizará la vida, convertirá la tierra en campo de concentración-fábrica de producción para el hombre moderno, voraz, insaciable, adicto a la energía, al capital, a la producción y al consumo; obsesionado por el mercado, explotador y devastador de la tierra-vida. (2015, p.95)

La cruda herencia de sometimiento en –desde -sobre todos los territorios, transgresora de la existencia, del mundo de las relaciones simbólico –bióticas de la humanidad, consigo misma, con el otro, en lo otro natural, “(...) anclado a las disciplinas y a las lógicas instrumentales” (Chacón,2011:25); sentencian una escuela “*tradicional*”, cerrada, impositiva, severamente reglada, adoctrinada, inhumanizada, sometedora, “*contranatural*”; comprometida -confiscada con las políticas internacionales, con tratados de escritorio, alejados de la “(...) lectura de su entorno” (Meirieu,1998:25), de realidades sociales, educativas, naturales, culturales propias y necesarias de los pueblos, de la naturaleza de los cuerpos geográficamente asentados en diversos



lugares del territorio, de sus ideales, advierte Meirieu que esto es “(...) constitutivo de la empresa educativa”(1998, p.20).

Una “empresa educativa” en pretensión de “(...) la reducción del humano a recurso económico para el desarrollo y la reducción del mundo de la vida cotidiana, antes plétórico de alteridades, a objetos disponibles para la producción de capital” (Noguera, 2014:2). Inclusive Noguera sigue advirtiendo:

De hecho, uno de los fenómenos que han acelerado la crisis de la escuela tradicional, ha sido su alejamiento del mundo de la vida cotidiana, que significa mundo de la cultura, mundo de las diversas formas de ser simbólico –bióticas. En la crisis de la escuela esta estetización se manifiesta en la pérdida creciente de interés, por parte de los estudiantes, en aprender, repetir y conservar los valores científicos, ético y estéticos –en sentido restringido –de la tradición universal. (2000, p.62)

Es la casi inevitable persistencia de los cuerpos atados a las cuerdas del Gepeto, que le engaña, le manipula, le domina, le cohibe, le arroja, le sujeta, le hace mentir –mentirse e involucrarse “sin querer queriendo” en:

(...) la adaptación, la obediencia, la función del sujeto (sujetado), el sentido, ya no es una superficie sólida. Hoy vivimos dentro de la ausencia de significados garantizados a perpetuidad; vivimos la ausencia de límites preestablecidos y para siempre entre lo correcto y lo incorrecto; las reglas para una acción exitosa que vaya más allá de lo trivial. (Ciurana, 2008:12)

La desnaturalización: “*desabya yalización, desanimalización y deshumanización*” de la cultura, han dado por sentado la determinación del caos mundial, la proliferación de más y peores catástrofes naturales, prácticas del horror sobre los diversos cuerpos cohabitantes del mundo de la vida humano –natural, con el cual compartimos el hábitat global, como especie



humana dentro de la población ecosistémica de la Tierra, la cual se ha pretendido encajonar – encasillar-se sobre la línea de la modernidad y el desarrollo<sup>17</sup>. Algo así como lo manifiesta Galeano (1998): “El doctor Frankenstein del capitalismo ha generado un monstruo que camina por su cuenta, y no hay quien lo pare” (p.95), en tanto “Frankenstein “hace” un hombre, es decir, lo “fabrica”; Y su acto le aterra tanto que cae en postración y abandona a su suerte al ser innominado” (Meirieu, 1998:17). Es como hacer el daño, dejarlo hecho y que “*cada uno se defiende como pueda*”.

Un Frankenstein pro –creado, desde las fauces mortíferas del capital mundial de occidente (Frankenstein padre). Las partes que lo constituyen corresponden al sinnúmero de acciones que; contra la vida misma, se han propuesto y se proponen emprender en desmedro al devenir naturaleza mundo vital planetaria. Tanto así que Serres esboza:

Nadie penetra ya en los lugares devastados por el que los ocupa de esa forma. De igual modo, el ensuciamiento del mundo imprime en él la marca de la humanidad o de sus dominadores, el sucio sello de su ocupación y de su apropiación. (1991, p.60)

Quizá la labor –oportunidad de transformaciones, se origine con el bello planteamiento de José Luís Pardo en los “*Espacios pintar, escribir, pensar*”: “(...) la única solución es pensar la naturaleza” (1991:p.16); en diálogo posible con Arturo Escobar, quién sugiere:

---

<sup>17</sup> Países en desarrollo es el nombre con que los expertos designan a los países arrollados por el desarrollo ajeno. Según las Naciones Unidas, los países en desarrollo envían a los países desarrollados, a través de las desiguales relaciones comerciales y financieras, diez veces más dinero que el dinero que reciben por la ayuda externa –Apunte de Eduardo Galeano en su obra *Patas arriba: la escuela del mundo al revés*.



Este es un llamado, pues, a que (...) sentipiense con los territorios, culturas y conocimientos de sus pueblos –con sus ontologías<sup>18</sup>, más que con los conocimientos des –contextualizados que subyacen a las nociones de “desarrollo”, “crecimiento” y, hasta, “economía”. (2014, p.16)

Entre tanto, en un mundo que se piense como no compartimentado, por el mero hecho de ser resorte biológico, bubleico, risomático, tejido, entretejido; inmerso en el dinámico mundo de las “*fractalidades*”, de las relaciones, las variaciones, las posibilidades, las sospechas y transformaciones permanentes. “En un planeta unificado e interdependiente ha empezado a surgir la conciencia de que somos parte de “una sola tierra” (Ángel Maya, 1995:72); y es necesario, “(...) alejarse del “modelo civilizatorio” de la modernidad eurocentrada, la modernización y el desarrollo globalizado” (Escobar, 2014:46). Aquí, asuntos de cualquier orden; tienen impacto, trascendencia y efecto sobre uno u otro componente o cuerpo de la red de la vida, del entramado ecosistémico, de esa colcha de retazos que compone el globo, “(...) configurando un pensamiento ambiental en clave de las estéticas-complejas de una lengua de la tierra olvidada, negada u ocultada por la maneras dominantes de un ocupar la tierra de los imperios del norte” (Noguera, 2013:1).

Habría que insistir también en que la nefasta tormenta colonizadora por largos años y casi a perpetuidad; se obstina en transgredir el cuidado –cultivo –cultural, mundo de la vida; caudal de expresiones, nichos de la palabra –lenguajes nativos “(...) elementos corporales, simbólicos, como el lenguaje propio de la cultura” (Marandola, 2014:228), estéticas de origen, en su afán por hacer circular la vida misma en paquetes de estructuras tecno –mercantiles de mayores dividendos para las “*potencias*” dominantes, que hoy se adjudican la propiedad del Sur.

---

<sup>18</sup> Ontología en tanto se refiere a aquellas premisas que los diversos grupos sociales mantienen sobre las entidades que “realmente” existen en el mundo.

El Sur, entonces, es faro para el Norte. Sin embargo los colonizadores europeos y norteamericanos, piensan el sur no como faro, como manera de ser-habitar emergente de una relación filial y afectiva con la tierra, sino como fuente inagotable de recursos a partir de una despoetización del sur, reducción del sur a mercancía, sometimiento del sur, a las lógicas de la modernidad nor-occidental. (Noguera, 2013:4)



Golpe de viento. Jean –Francois Millet. 1817

Tormenta colonizadora que devasta todo a su paso, desraizando la naturaleza propia de la cultura suramericana; quizá con esta obra de Millet, se puede considerar la magnitud de la fuerza arrasadora con que occidente logra penetrar raíces profundas del entramado mundo vital en las relaciones cuerpo –naturaleza. Es a partir del dominio de la fuerza del huracán occidental, de esos golpes de viento, que se constriñe a ese hombre a un inevitable desarraigo de su territorio, en tanto “Las huellas del des- arraigo, de la guerra, del hambre, del despilfarro y la explotación,



son pinceladas que rompen el lienzo-piel de la tierra” (Noguera, 2014:3); obligando a un salir despavorido, tratando de cubrir su rostro, cabeza abajo, rumbo al exilio, o en el peor de los casos al implacable sometimiento. De no acceder a él, con aquellos fuertes golpes de viento, mutiladas ramas caen como aplanadora a riesgo de extinguir el soplo de vida de aquel amedrentado “tejido de símbolos” (Pardo, 1991:63) llamado cuerpo.

Quien no tiene, no es: quien no tiene auto, quien no usa calzado de marca o perfumes importados, está simulando existir. Economía de importación, cultura de impostación: en el reino de la tilinguería, estamos todos obligados a embarcarnos en el crucero del consumo, que surca las agitadas aguas del mercado. La mayoría de los navegantes está condenada al naufragio, pero la deuda externa paga, por cuenta de todos, los pasajes de los que pueden viajar. Los préstamos, que permiten atiborrar con nuevas cosas inútiles a la minoría consumidora, actúan al servicio del purapintismo de nuestras clases medias y de la copianditis de nuestras clases altas; y la televisión se encarga de convertir en necesidades reales, a los ojos de todos, las demandas artificiales que el norte del mundo inventa sin descanso y, exitosamente, proyecta sobre el sur. (Norte y sur, dicho sea de paso, son términos que en este libro designan el reparto de la torta mundial, y no siempre coinciden con la geografía). (Galeano, 1998:18)

Inmersos en la cuestionada realidad de mundo que se intenta describir, se puede seguir mapeando el asunto local, quizá atendiendo la situación colombiana a partir de una mirada al “*utópico modelo*” de hombre que promulga una Constitución Política “*viciada*”:

ARTICULO 13. Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Recuperado en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>. Consultado en Enero 18 de 2015.

En un intento por horadar esta noción de hombre, es posible transformarle en interrogantes, en procura de inspirar un pensar, sobre la realidad que discurre en la nación: *¿todas las personas nacen libres e iguales ante la ley?, ¿recibirán la misma protección y trato de las autoridades?, ¿gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica?*

Dar respuesta a este prototipo de sociedad no es tarea fácil, en un mundo tan “alterado”, perturbado y desequilibrado; más aún cuando los hacendados del poder emplean a cualquier costo sus estratagemas de dominio y enriquecimiento para dar cumplimiento a los compromisos, condiciones internacionales que timonean el devenir del país, por supuesto sobre la base de intereses foráneos e intento permanente de explotación al mal llamado “tercer mundo”; sobre el cual Noguera (2004) reitera “la especie humana da el paso de un ethos del habitar respetuoso a un ethos del habitar bajos las relaciones de dominio”(p.31).

Es entonces oportuno mencionar que, en Colombia tal como en el resto de:

(...) los países latinoamericanos, la hegemonía del mercado está rompiendo los lazos de solidaridad y haciendo trizas el tejido social comunitario. ¿Qué destino tienen los nadies, los dueños de nada, en países donde el derecho de propiedad se está convirtiendo en el único derecho? ¿Y los hijos de los nadies? A muchos, que son cada vez más muchos, el hambre los empuja al robo, a la mendicidad y a la prostitución; y la sociedad de consumo los insulta ofreciendo lo que niega (...). (Galeano, 1998:15)

Eso, es pues: no todas las personas nacen libre ni iguales ante la ley, menos en un país tan “enviciado” a la corrupción, a la injusticia o a la misma manipulación de la justicia en beneficio propio, de hecho los que hacen las leyes, llegan a ser los más ilegales del país, de otro modo vemos como las autoridades civiles, ambientales, aumentan su pie de fuerza frente a la



protección de derechos “*particulares*” de los “*dueños del poder*”, mientras se desconocen las garantías sociales que merece el común de la población. La postura de Escobar nos sigue haciendo “*sentipensar*”, desde su propio léxico, en:

La gran diversidad de luchas por defender paisajes, montañas, bosques, semillas, ríos, territorios, páramos; y por supuesto, otras formas humanas de construir el Mundo –Uno: moderno/capitalista, secular, racional y liberal con su insistencia en la ilusión del “progreso” y el “desarrollo”, en el que el consumo individual y la competitividad del mercado se convierten en la norma y medida del actuar humano. (2014, p.21)

Los derechos son menguados, igualmente manipulados, cuando no se arrebatan mediante procedimientos judiciales o expresiones sociales –populares de alcance básico para el ciudadano común. Sobre una “*miga de pan*” o un cuaderno que se reparta en una escuela oficial, en aparente beneficio del estudiante, hay detrás contratos cuantiosos, desfalcos y por supuesto la famosa “*tajada*” para cada actor interviniente en el contrato de adjudicación; de hecho, este es común denominador en las demás estancias públicas –administrativas de poder.

¿Y al sur? América latina es la región más injusta del mundo. En ningún otro lugar se distribuyen de tan mala manera los panes y los peces; en ningún otro lugar es tan inmensa la distancia que separa a los pocos que tienen el derecho de mandar, de los muchos que tienen el deber de obedecer. (Galeano, 1998:20)

¿Y qué sobre la discriminación? Un aparente estado de inclusión pretende evidenciar avances sobre la superación de la discriminación en el país. El devenir advierte cierto grado de aceptación de las singularidades en tanto sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opción política o filosófica. Es bien sabido, en clave de Morín “La noción de hombre es genérica: constituye un modelo singular, el de una especie que engendra individuos, los cuales son singulares en relación a este modelo que ellos reproducen, e igualmente singulares los unos



en relación a los otros” (2003, p.70). Pero esto proviene de las masas sociales, del músculo ciudadano del común, que con el pasar de los años, se ha apropiado de ciertos niveles de “conciencia” y sentido de alteridad, sobre la cual Noguera (2004) pinta:

La alteridad es fundamental en la constitución del cuerpo. Sólo es posible el ser del cuerpo-simbólico gracias a que no es sólo cuerpo ni sólo simbólico, sino una sumatoria de los dos, sino cuerpo-simbólico. Y no puede ser de otra manera, por cuanto sólo es posible ser simbólico dentro de la diferencia (p.41)

Diferente es el manejo que; desde la “*cosa política*”, se le adjudica a la inclusión, como “*slogan*” de campaña, de fuga de recursos o intento por “*incluir*” cuerpos “*intrascendentes*” en el sistema económico de dominio mundial. “El arte de engañar al prójimo, que los estafadores practican cazando incautos por las calles, llega a lo sublime cuando algunos políticos de éxito ejercitan su talento” (Galeano, 1998:9). Esto no pasa de ser un velo, generador de un manto de duda frente a las condiciones que, sin mayores referencias, se pueden evidenciar frente al televisor, en las circunstancias de mundo que atestiguamos cada día, en cada lugar o escena del entramado cotidiano. Los modelos estatales y aparatos privados poseedores de la fuerza de mercado comercial y laboral, así como de las fuentes de la comunicación y las tecnologías; se alejan cada vez más de un “(...) pensar la diferencia” (Escobar, 2014:62); optan más por homogeneizar la fuerza de trabajo, la vida, la cultura de la humanidad y por ende el mundo de las relaciones –cuerpos –naturaleza, so pretexto de manipular –dominar sobre las necesidades comunales.

Sobre el terreno educativo; aún con mayor claridad en los campos de aula, aquel mundo de multi –relaciones biodiversas cotidianas que labra el maestro con sus propias manos, en vivo y



en directo; es común preguntarse si lo que plantea la carta política colombiana es o no es, es posible, conviene o *¿qué oculta dentro de sí?*:

ARTICULO 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.<sup>20</sup>

La escuela, desde este “*marco*” constitucional, evoca claramente su razón de ser a partir de términos como: *servicio, bienes, valores*. Lenguaje definido bajo la línea moderna de mercado: educación como *servicio*, que desdice del derecho adquirido por una línea de atención al cliente; *bienes* que tienen connotación materialista, de posesión *¿a costa de qué? ¿propiedad de quién?*; en tanto *valores*, que más que el sentido *de un buen vivir* para una vida digna, pudiese creerse como la garantía de *vivir mejor*, un mayor *tener –poseer* para la acumulación de riqueza y la perpetuidad económica de unos pocos que quizá buscan su propia sostenibilidad a partir de la explotación del otro.

La Ley General de Educación introduce importantes cambios: a) en el objeto y los fines de la educación, apuntando al desarrollo del ser humano, para que pueda insertarse en la sociedad, como un ser autónomo, participativo, comprometido, y productivo entre otros (...) e) competencia del Ministerio de Educación para la regulación del currículo, a través de los lineamientos generales de los procesos curriculares y en la educación formal, mediante los indicadores de logro<sup>21</sup>.

---

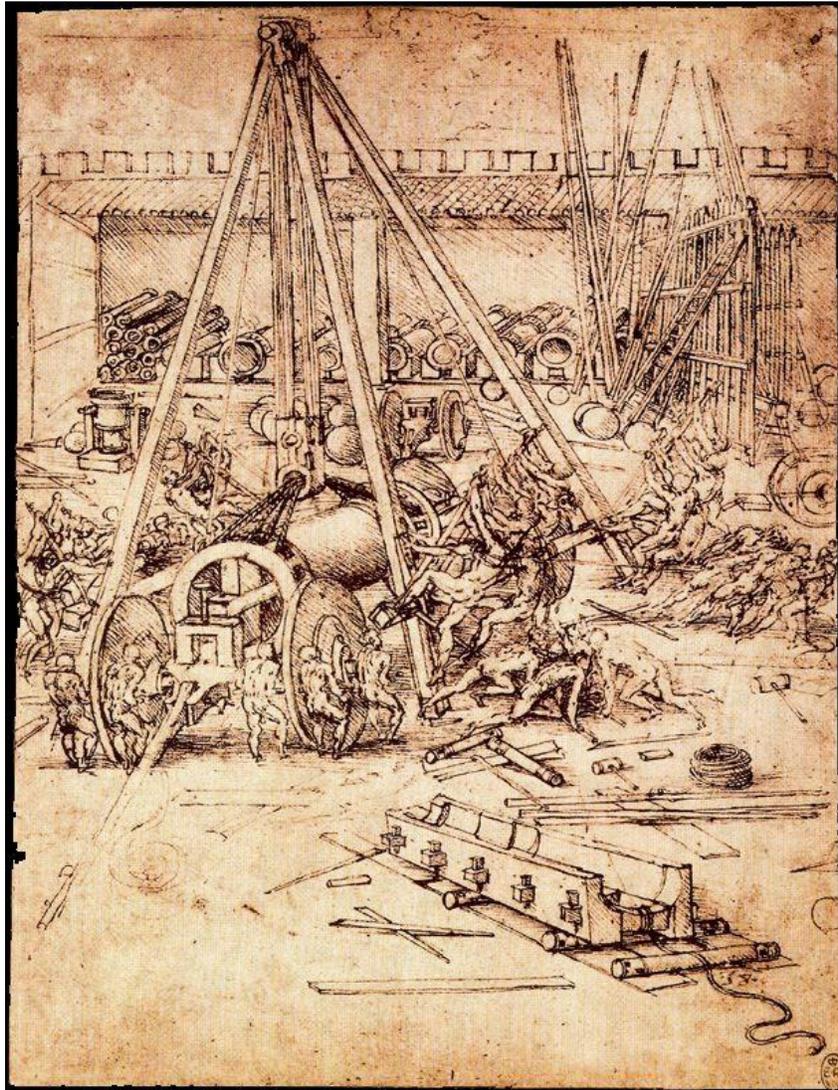
<sup>20</sup> Recuperado en: <http://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-2/articulo-67>. Consultado a Febrero 10 de 2015.

<sup>21</sup> Recuperado en: El desarrollo de la Educación en el siglo XXI, informe nacional de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, oficina asesora de planeación y finanzas, UNESCO. Bogotá. D.C., junio de 2004. Consultado a Febrero 10 de 2015.



Se abandona el sentido formativo de la escuela, se reitera la búsqueda del desarrollo; con ese tinte aplanador del “*recurso*” humano, cuerpos que se consideran “*objeto*” de uso social - racional para la producción; se acentúa la connotación empresarial en serie de la institución educativa, se atan las manos creadoras del cuerpo docente, la educación de hunde en:

Una cultura tejida con la trama de la dominación, por más generosos que sean los propósitos de sus educadores, es una barrera cerrada a las posibilidades educacionales de los que se suban en las subculturas de los proletarios y los marginales. (Freire, 1970:6)



Cannon foundry. Leonardo da Vinci. 1487

Una aproximación al “Cannon foundry” de da Vinci, refleja y permite pensar, para el caso que nos convoca; la hecatombe que, sobre la manipulación de la fuerza de trabajo –la vida –la escuela, introduce la modernidad, la industrialización. La necesidad de hacer de los cuerpos, “*sujetos maleables*”, a fin de dar cuenta a esos preceptos de los “*dueños del poder*”; De hecho, convertirlos en máquinas constructoras de otras máquinas de guerra. Fundir las almas, los cuerpos, los anhelos y las posibilidades en pócimas uni –direccionadas para la lucha de poderes,



disputas alejadas de un beneficio común a la naturaleza “humana y no humana” para Escobar, quien a su vez advierte:

En su forma dominante, esta modernidad –capitalista, liberal y secular –ha extendido su campo de influencia a la mayoría de rincones del mundo desde el colonialismo. Basado en lo que llamaremos “ontología dualista” (que separa lo humano y lo no humano, naturaleza y cultura, individuo y comunidad, “nosotros” y “ellos”, mente y cuerpo, lo secular y lo sagrado, razón y emoción, etc), esta modernidad se ha arrogado el derecho de ser “el” Mundo (civilizado, libre, racional), a costa de otros mundos existentes o posibles. (2014, p.76)

La autonomía escolar pasa a la historia, se fortalece la escuela lineal, sistematizada, programada, indicada para la competencia y el alcance de logros predefinidos por los intereses de los escritores de la Ley; de quienes dan las órdenes macroeconómicas de mundo. Se desvanecen las singularidades, o tal vez ni se reconocen en medio de la confusión; sobre esto, despliega Chacón (2011): “Singularidad problemática que converge -radica en los modos de interde -venir itinerante en el lugar de actuación del maestro, los cuales permiten leer su estatus vital y cómo acomete la gesta de pensar-pensarse ambientalmente” (p.28).

Dudar de una escuela enmascarada por las políticas de la cobertura, eficiencia y calidad; en tanto cobertura se convierte en sinónimo de apilamiento en el aula; mientras la eficiencia, mayores transferencias (*dinero*) por canasta educativa (*número de personas*) y doble si es personal atendido por apoyo; es decir, con capacidades diversas, con menos profesores, aún no profesionales en dichas condiciones de los estudiantes. Y la calidad como resultado de las anteriores que equivale a mayor gente, en menos aulas, con menos profesores igual a más ahorro, sobre la base de someterlos a difíciles condiciones de hacinamiento en el metro cuadrado del aula. “Se crea un ser humano des-naturalizado, objetivado en la naturaleza también objetivada y



desolada por un sujeto de conocimiento adicto al capital económico” (Chacón, 2011:70). Someterlos a pruebas nacionales e internaciones tendientes a la medición, el dato, la estadística; clasificatorios del “*nivel -estrato de país*”, patio trasero de la hegemonía; hacen que, según Noguera (2000):

(...) el cuerpo pasa a ser subordinado a la razón. Igualmente el mundo reducido a objeto, pasa a ser un dato, una cifra, un recurso para la razón instrumental humana. Es posible que dentro de este contexto cultural, dentro de esta concepción de mundo y de hombre, pueda existir un respeto por el mundo y por el otro. La misión del hombre occidental moderno es dominar el mundo por medio del desarrollo de la ciencia y de la tecnología, colocando a su servicio a todos aquellos que no han llegado a este tipo de dominio (p.10)

Es la escuela, la fiel réplica, pero a la vez la más vulnerable víctima de las situaciones de mundo, de país, que nos vincula –afecta, como cuerpo social del estado. Realidades que van desde la repartición de dádivas propias del fortín político de turno, hasta claras muestras de corrupción, tráfico de influencias, inequidad, atropello, discriminación, “ignorancia” y mercantilismo (rentabilidad) en el ejercicio de la tarea educativa. Y qué de la inevitable inmersión de la “*otra nueva ola*”; avasalladora de publicidad, mercantilismo- utilitarismo, *doll face* – “*humus –tekhne*”; generadores de un artificio de vida, dominio acaparador de los sentidos enclaustrados en el aparato. A lo anterior sumarle el veloz, excluyente y poco tranquilo clima escolar; cuyo impulso proviene del *cronos* que no da tregua sobre el *kairós* que parece expiró, el aniquilamiento de las mentes y manos creativas a causa de los excesos, la medición, el dato, la apariencia y la competencia. El dar “cabal” e inmediato cumplimiento a todas las personas, instituciones, medidas y medidores que transgreden la escena de aula para justificar sus gustos, gastos, contratos y/o requerimientos personales.



Esto asedia al maestro, porque sobre él recaerán todos los planes, programas y activismo conexo que se promuevan en el centro escolar; es decir, maestro homologado a la escuela; esto es, configurado como servidor a sus fines, que le impide hacer renunciaciones y distanciarse de la tradición. (Chacón, 2011:181)

Evidentemente, la escuela cayó en la trampa implacable de las políticas de la modernidad, de la rendición de cuentas a los designios de la “*autoridad –autoritaria*”, que pretende dar por sentada ya la existencia de un “*programa educativo*” lineal, determinante del *alfa y omega* de los cuerpos allí vulnerables, de su cultura, su naturaleza y en general del mundo de las relaciones sobre el que se está sumergido y desde el cual se emerge como estadio de la condición humana. Para tales fines se ha dotado de armas letalmente pensadas, impuestas, coadyuvadas del látigo de la ignorancia en una escuela lastimada, frágil y presta a dejarse manipular.

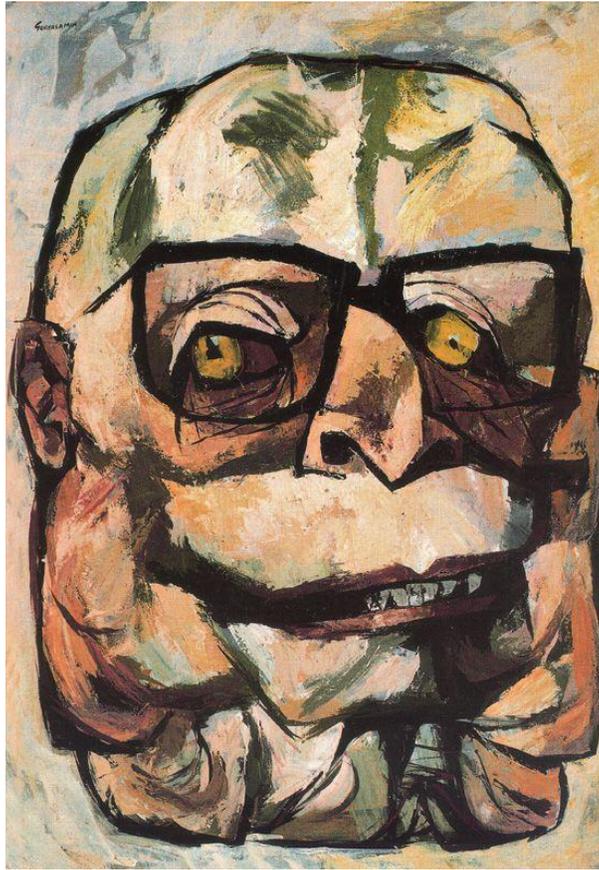
Se está en presencia de una escuela –víctima de la compra de prototipos extranjeros, de la copia de modos, medios y formas educativas foráneas, de otros territorios mercaderes del “*saber*” o por lo menos de cualquier “*metodología experimental*” posible de aplicar a conejillos de indias locales, determinados a imitar, conquistar, parecerse al acaparador modelo de desarrollo predominante en las “*altas*” potencias –esferas de poder, pro -destrucción masiva de la episteme global naciente.

Las pretensiones de este modelo de escuela artificial, desafortunadamente cuentan con la complicidad, no sólo de los gobiernos de turno; aparatos administrativos desentendidos de las realidades y derechos del contexto escolar –humano –natural –cultural que; aunque son dinámicos de una vida digna, se encuentran apartados de la episteme y naturaleza, igualmente dignas de las cosas; sino también con la connivencia de la dirigencia regional, reverente cabal a



las políticas nacionales del “*desarrollo*”, “(...) nos enfrentamos a un proceso, a una cadena de despersonalización generalizada por delegación general de la iniciativa. Hay un gran planificador que no es una persona sino el mercado y las conveniencias del capital” (Zuleta, 2001:19). Peor aún, con la veneración y acatamiento de los “*directivos*” de muchas instituciones educativas, mayormente conocidos como “*maestros*” de otrora, remedo de gerentes; a quienes la desmemoria, la distancia del aula o quizá los ingresos por “*sobresueldo*” les hizo olvidar, tomar distancia de las circunstancias que apremian el devenir escuela –pedagogía –humanidad –vida –naturaleza. Proponer -proponerse a servir de “*Frankenstein*”, como cuerpo fraccionado, a la vez armado, reducido, desatado a la deriva, quien se jacta de hacer de las suyas a través de las facultades de poder “*absoluto*” que sobre la escuela les ha dispensado el sistema. Continúa Zuleta (2001): “El capital ha puesto bajo su servicio y control la iniciativa, la creatividad y la voluntad de los individuos (p.20).

Y es que se valen de letales armas: la presión sobre los maestros para lograr obediencia “*absoluta*”, por encima de las lógicas de la vida misma, de las posibilidades de opinión, de expresión de algún tipo de criterio, diferencia u opinión, so pena de ser mal evaluado, con la llamada “*evaluación sanción*” que anualmente se añade a la tragedia escolar. La exigencia, sobrecarga, tensión de los hilos de la comunicación; intervienen en la adecuada red dialógica entre los cuerpos allí presentes. Con el tiempo la urdimbre –escuela se ha convertido en un lugar opuesto –nudo a aquel “donde el maestro dispone en su tarea de labor diaria, la loable artesanía de acompañar el pensamiento y disponer el suyo en sintonía con el mundo” (Chacón, 2011:65).



El Gamonal o el Dictador. Oswaldo Guayasamín, 1967.

Cabe la sospecha, de que la “*dirección*” y administración de muchas instituciones está puesta en manos, ya no de personal idóneo en pedagogía; pedagogía siquiera de la humanidad, respetuosa de la vida, de la existencia de otros; sino dejadas al mejor postor, a un “administrador –gerente”. Lo ilustra Arias (2015, En Noguera (Comp), 2015):

El análisis etimológico del concepto administración remite a la acción del hombre que está al servicio de, que no es un pensador, ni un filósofo, es un hombre de acción, que actúa según normas establecidas y basado en intereses egoístas e individualistas” (p.233)



“*El Gamonal o el dictador*” del maestro Guayasamín, simplemente logra pasar una prueba escrita, a razón de “*suerte*”, o de la misma influencia –alcance político que posea el aspirante. Una vez adquiere su “*puesto*”, le es endilgada una inmensa; no responsabilidad, sino poder, dominio sobre los sujetos –sujetos a su “*cargo*”; hoy por hoy con ínfulas de “*tiranía*” en algunos casos, tiranía que se evidencia de manera excluyente, con aquellos actores que manifiesten otra manera de pensar, sentir y vivir la pedagogía de la diferencia, la diversidad, los puntos de vista singulares, posibles maneras alejadas de la líneas impositivas –adoctrinantes, vacías, tradicionalistas y manipuladoras.

Los sistemas despóticos y totalitarios saben que los individuos portadores de diferencia constituyen una desviación potencial; los eliminan y aniquilan los micronúcleos de desviación. No obstante, estos sistemas acaban por ablandarse, y la desviación surge, en ocasiones incluso en la cima del Estado. (Morín, 2003:237)

Probablemente se deba desconfiar de una escuela que tomó distancia de la formación del ser humano, más aún en sus relaciones respetuosas mundo –vitales con la naturaleza, con el otro yo. De una escuela dizque “*empresa*”, que pretende ser “*rentable*” con la venta de no sé qué; quizá de la dignidad y la visión de “*otro mundo*” que puedan tener algunos -otros actores de la escena educativa. De hecho se llega hasta ignorar y acallar las voces de quienes puedan disentir de las “*órdenes*”, proponer otras posibilidades, lanzar otras miradas, extender otra forma de relacionarse con los discípulos –cuerpos dinámicos; ávidos de transformaciones, de más y mejor oxígeno natural y mental que le depare la escuela. Estanislao Zuleta ilustra:

Todo hombre racional es un hombre desadaptado, porque es un hombre que pregunta. Por el contrario, el hombre adaptado es un hombre que obedece (...) Formar gentes por medio de la



educación que sean capaces de preguntar, que sean capaces de desatar lo que llevan en sí de aspiración y de búsqueda, sería formar hombres inadaptados al sistema. (2001, p.21)

Parece ser que el personal directivo –administrativo de las escuelas ha sido dotado de “*instrumentos*” de “*hostigamiento*” para ejercer dominio sobre el devenir docente. En algunos casos, la “*evaluación*” ha sido convertida en pretexto represor de sumisión a maestros, con tal de obtener la total obediencia a las ideas, caprichos y preceptos del “*jefe*”; quien a la vez emite sus órdenes, a fiel copia del escritorio ministerial y local que manejan la cartera educativa respectivamente. Lo anterior; en efecto, depende no de las “*capacidades*” profesionales y humanas de los “*jefes*” que den cuenta de su idoneidad para liderar una institución educativa –no empresa, sino del carácter con que haya amanecido o con el que a su parecer debe tratar a cada maestro, dependiendo de sus afectos o intereses.

Es posible entonces, retornar a un camino de esperanza transformadora que, como lo irriga Chacón (2011) haga florecer en la escuela un:

Sentir abyayalense, que se vuelve en una forma de existencia, en una coexistencia entre los lugareños de este lugar que es la tierra. Cosmovisiones del buen vivir en pachamama, en la búsqueda de quebrar los anclajes de pensamiento con la modernidad europea, para permitir la expresión de saberes subordinados, sujetados, marginados, excluidos, que reivindican el vivir bien- buen vivir, como apuesta de la vida de todos, no de algunos por encima de otros.(p.136)

Estamos ante una escuela fragmentada, dividida, desde los propios estatutos que direccionan las políticas de carrera docente, pasando por las organizaciones político –sindicales hasta el devenir institucional; ejemplo de ello, mientras los coordinadores se limitan a medir *cronos* - tiempos, horarios, cumplimientos de (...), diligenciamiento de (...), fechas para (...), en el aula se piensa en personas, plétora de relaciones mundo vitales, necesidades básicas, avances,

dificultades, diversidades, familias, ritmos, procesos, conocimiento. Todo en base a la *convivencialidad*, a razón de tener presente que no somos un escritorio y yo, sino un conglomerado multidiverso de cuerpos maravillosos, de semillas verdes, frescas y nuevas, puestas a mi cuidado –cultivo, para hacer de labrador, que riega, mimas, laboreas, abona limpiamente, compone, levanta hasta el florecimiento o hasta donde el proceso metamórfico lo permita, en procura de echar buenas raíces. Porque ese intrincado y bello “(...) mundo vegetal que vemos tan tranquilo, tan resignado, en que todo parece aceptación, silencio, obediencia, recogimiento, es por el contrario aquel en que la rebelión contra el destino es la más vehemente y la más obstinada” (Maeterlinck, 2014:23).



Another Brick in the Wall –1979

La escuela pensada como una fábrica de ciudadanos obedientes, al servicio del poderoso, transformando a los individuos en seres individualistas, consumistas y eficaces, donde poco a



poco las personas se convierten en cifras, calificaciones y estadísticas, donde las exigencias y presiones del sistema terminan deshumanizándonos a todos<sup>22</sup>.

Con el riesgo de qué, como lo presenta el final de *Another Brick in the Wall*; todo, cual volcán en erupción, termine por explotar y desencadenar una serie de sucesos extraordinarios.

Y es que la escuela no vende nada, no está para la venta, raya en lo ridículo hablar de una escuela de la producción, la rentabilidad, la empresa educativa, sino es para referirse a la producción en serie de sujetos –sujetos a las cuerdas de mercado de los grandes empresarios del país y del mundo; títeres debidamente ensamblados desde el preescolar pasando por la básica y media –SENA para hacer “*inclusiva*” parte de la copiosa, necesitada y siempre dominada fuerza laboral.

Un fuerte llamado a la “*transgresión*” de este sentido subordinado de la escuela, por otro nuevo amanecer, otro modo de enunciación, dónde:

(...) los actores y los escenarios son comprendidos como corpóreos, como seres ahí, en, por, con y gracias al mundo de la vida (...) es la construcción de una propuesta de educación que integre exactamente estos dos aspectos despreciados por la educación moderna: cuerpo y mundo de la vida. (Noguera, 2000:10)

Porque seguir pensando en la escuela del mercado; desdice sobre las realidades, necesidades humanas, sueños, posibilidades del contexto vivo que compone la vida de los cuerpos –semillas –plántulas –plantas cultivadas emergentes de la escuela. Cuya concepción metamórfica para Maeterlinck (2014):

---

<sup>22</sup> Recuperado en: <http://andandoporlasnubesdelaeducacion.blogspot.com/2014/03/educacion-fabrica-de-librepensadores-o.html>. Consultado en Enero 15 de 2015.



(...) sube de las tinieblas de sus raíces para organizarse y manifestarse en la luz de su flor, es un espectáculo incomparable. Tiende toda entera a un mismo fin: escapar por arriba a la fatalidad de abajo; eludir, quebrantar la pesada y sombría ley, libertarse, romper la estrecha esfera, inventar o invocar alas, evadirse lo más lejos posible, vencer el espacio en que el destino la encierra, acercarse a otro reino, penetrar en un mundo moviente y animado.(p.23)

Las políticas de estandarización, pretender la uniformidad en la “*multiformidad*”, la obligatoriedad, lo cuantitativo, la medición y la estadística. Sustituir la formación humana - natural de los cuerpos en la escuela por el afán vehemente de la rentabilidad, la presencia de la mercantilización de estos cuerpos opuesta al sentido de la dignidad humana –natural; inmersa ésta en relaciones de otredad propias del mundo simbólico –biótico. Se estima el valor por cabeza de estudiante para el aumento de las transferencias por canasta educativa, a cambio de mostrar resultados cuantitativos, formateados e impresos por el ICFES y demás pruebas internacionales; lejos de las realidades humanas-naturales del devenir escolar. Todo en el marco-cerco -encerrona de rendir cuentas a los dueños del capital nacional e internacional de la “*aldea global*”. Al respecto Noguera (2004) recita:

Sin embargo, ese mundo frío y calculado, ese mundo de la máquina, ese mundo desmitificado, puesto al servicio de los hombres, quienes ya no ven el agua de las fuentes, en las lluvia de la nubes, en el soplo de los vientos, en el ardor del sol, en el rayo de luz...más que recursos disponibles, cuantitativamente eficaces y enriquecedores, ese mundo moderno no puede ser más que un mundo de reservas estadísticas. (p.45)

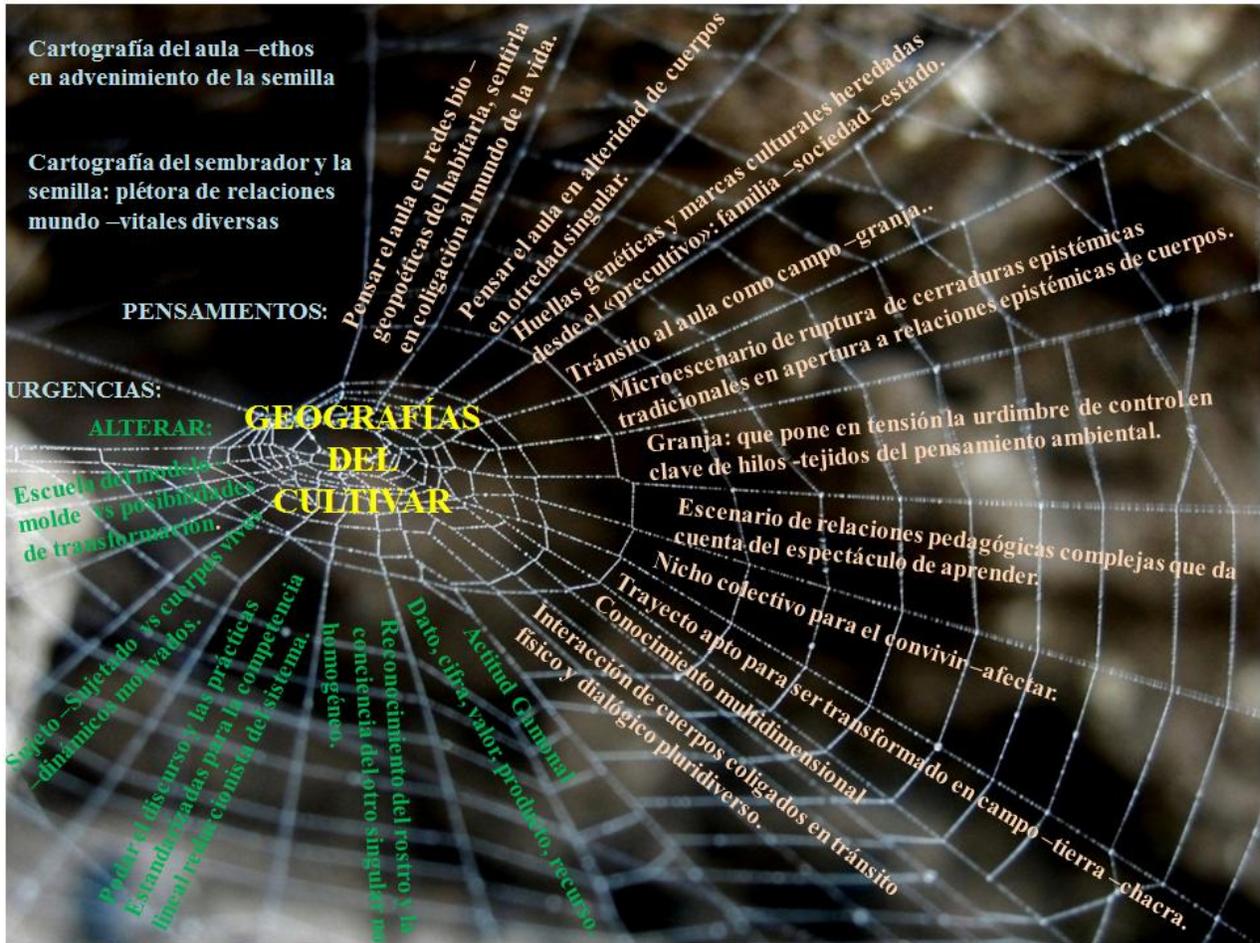
Presuponen contar con un aula limitada y sometida bajo la mirada del “*desarrollo*”, a modo de disciplinas, enmarcadas en un –cualquier “*modelo que esté de moda*”, a fin de estandarizar las subjetividades e intersubjetividades de los actores educativos a base de discursos traducidos,



preparados y politizados. “(...) mientras más tenga una mentalidad “técnicamente lacayuna” más éxito tendrá” (Zuleta, 2001: 249). Un “*desarrollo humano*” que capacita -adiestra capital utilizable -reutilizable para las labores mercantiles de la sociedad de mercado.

Al lado de ello, contar con una aguda y variada multitud -sobrepoblacional de cuerpos en el aula, pretender “*socializarlos*” “*educarlos*” “*adoctrinarlos*” bajo condiciones represivas - homogéneas del sistema educativo; enmaraña la oportunidad de concebir al otro, tan siquiera mirarlo en advenimiento de lo que se merece: relaciones personalizadas en atención a su estado de semilla en formación; porque “cada especie, cada familia, modifica o perfecciona sus detalles según su experiencia, su psicología y sus conveniencias particulares” (Maeterlinck, 2014:75); esto comporta un sentido de la alteridad. Lo contrario, que en parte es lo actual, deja de lado una adecuada atención para aquellas criaturas con casos excepcionales de capacidades diversas.

## 2.2 GEOGRAFÍAS DEL CULTIVAR



**Geografías del Cultivar**, (Graffía 2), redes bio –geopoéticas de encuentro con los cuerpos convocados, sembrador- semilla, en el habitar del aula -chacra; que suscitan a pensar el aula como morada, en donde ocurren las coligaciones más hermosas entre cuerpos que emergen de la vida misma. Allí toda piel se expande, se contrae, se pliega y se repliega, configurándose en alteridad con lo Otro en lo otro para lo otro. Aula como lugar de sospecha, de afectos, afectaciones, emergencias, relaciones entre la tierra y los cuerpos que emergen de ella. Emergencias que seducen a pensar lo ya pensado, re –encantar, mapear de nuevo en apuesta estética -poética a un Otro en el Aula –Chacra, en tanto posibilidad de una vida digna, un *buen vivir*.



## Cartografía del aula –ethos –chacra en advenimiento de la semilla

*“Lucho por una educación que nos enseñe a pensar y no por una educación que nos enseñe a obedecer”<sup>23</sup>*

*Paulo Freire*

*“Recinto pequeño dentro del recinto mayor, en donde se apilan las escrituras y se proclaman libertades del pensar; lugar cómplice para la escritura que adviene del cuerpo habitante”*  
*(Chacón, 2011:231)*

Mañana de campo, preludeo de un nuevo día, expectativa de riego, poda y laboriosidad, toma y retoma del sendero –camino. Tránsito por surcos, espacios; detonantes de emociones cotidianas de la realidad, “(...) rostros y cuerpos que (...) nos circundan y atosigan” (Moreno, 1998:32). Escenas superpuestas, itinerantes, regladas y “*libres*”. “Porque son cuadros de la inauguración del sentido” (Pardo, 1991:23); sentido que le confiere a su vida:

(...) esa intrincada red de relaciones sociales que el mismo teje. Pero ¿acaso él mismo no es parte del tejido? ¿Se puede decir que el hombre individual es el que teje la red social o que él mismo es unas de las innumerables puntadas que se entretajan en la red?. (Ángel Maya, 2002:291)

Un caminar por territorios que en palabras de Noguera (2004) enuncia como: “Las formas de vida en las urbes, sus interrelaciones cada vez más divergentes y complejas, son naturalezas co-creadas y reconstruidas permanentemente a partir de resignificaciones simbólicas” (p.122); entre tanto Pardo (1991) ilumina como: “Escenarios donde suceden las cosas y por los cuales pasan las personas; paisajes de una historia (p.3).

---

<sup>23</sup> Recuperado en: <http://canalcultura.org/2012/10/01/mejores-20-frases-de-paulo-freire-educacion/>. Consultado Marzo 20 de 2015.



Ese caminar por los paisajes de Pardo, como el aire que no lleva rumbo: libre, suave, fresco, impregnado de vientos diversos. Esa vida de quien sabe quién, que hace su historia; rebosante de cosas, ávida de muchas otras. Ir como trotamundos, por rutas ya marcadas o inciertas, en ocasiones por atajos que le sugieren nuevas formas, posibilidades de llegar al encuentro sublime de cuerpos en el campo -escuela. *Cuerpos-semillas*; “cuerpo no mapeado, ni definido, sino escrito por el pliegue, despliegue, repliegue de la misma piel” (Chacón, 2011:50). Dispuestos a ponerse de frente con él “(...) mundo de la vida” (Noguera, 2004:39). Cuerpos que por voluntad u obligación asisten a las labores de cultivo en la escuela, hecho que le confiere su estado de semilla en formación.

Pues bien, en un contexto metafórico de la relación *semilla – viento – rumbo - campo*, en tanto la semilla que el viento lleva es el estudiante como cuerpo habitado por una cultura familiar, un impacto social que le imbrica formas, actitudes propias o determinadas por el estado natural de donde proviene, un caudal de rasgos que; como “*sello*” de fábrica, le determinan su interactuar cotidiano:

La cultura, repitámoslo, está constituida por el conjunto de hábitos, costumbres, prácticas, saber – hacer, saberes, reglas, normas, prohibiciones, estrategias, creencias, ideas, valores, mitos, que se perpetúa de generación en generación, se reproduce en cada individuo, genera y regenera la complejidad social. (Morín, 2003:40)

Un rumbo que por azar del pre –destino familiar, lleva aquella semilla a una escuela –campo, que Estanislao Zuleta (2001) en su “*Educación y Democracia*” expresa como: “*campo de combate*”; quizá porque “La educación, tal como ella existe en la actualidad, reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros



pensaron, pero no enseña ni permite pensar” (p.11). Además, allí persiste un clima tortuoso, desconsolar y “*problemático*”, alejado de posibilidades de habitar en clave de la felicidad; más bien del aburrimiento propio de la rutina institucional. Al respecto cierra esta escena Zuleta (2001) considerando: “Eso no es otra cosa que hacer en la educación lo que hace la industria en el campo de la producción: ¡mínimo de costos, mínimo de tiempo, máximo de tontería!” (p.14).

Diferente es aquel campo que el agricultor sabe cuándo y cómo sembrar, cómo cultivar, porque comprende el lenguaje de la tierra que somos; porque reconoce las singularidades, las diferencias y las biodiversidades de los cuerpos –semillas allí presentes, anhelantes e incesantemente actuantes; si se les permite, en su “*otro habitar*” -aula.

Un campo que se puede poner en tensión, abrazado de un pensamiento ambiental, donde al agricultor se le permita cultivar poéticamente la tierra en pro de un conocimiento orgánico, que deforme y a la vez transforme la escuela; de ser lugar de instrucción a permitirse otros posibles desplazamientos del pensar en otros procesos de encuentro de significados. Dar la oportunidad de intervenir la realidad compleja del aula, así como Noguera (2000), propone:

El concepto de complejidad en red de relaciones que se establece en el teatro permite comprender la relación pedagógica como compleja y multidireccional con un movimiento que no es sólo el ascendente y progresivo del concepto moderno de historia sino también como poseedor de una serie de direcciones que fragmentan el sentido en sentidos, estableciendo un denso plexo de tejidos, de formas de relación que exige la tolerancia de las diferentes interpretaciones del mundo de la vida desde las redes rizomáticas de significación que estructuran los diferentes actores.(p.10)

Entre tanto, aquellos cuerpos –semillas; permeados por el cúmulo de sentidos que le imprime la sociedad mundo, pueden llegar a la escuela para habitarla, ya no como cuerpos contenedores



de estructuras invasivas del reduccionismo moderno en el “*campo de combate*” sino en el campo –granja. La escuela es ahora una granja, el maestro es el labrador y el estudiante sigue siendo la semilla que el viento provee, lista para ser alterada, cultivada –cuidada, transformada – acompañada en su proceso metamórfico; es decir, desde la siembra hasta el florecimiento. Porque “No es solamente en la semilla o en la flor, sino en la planta entera, tallo, hojas y raíces, donde se descubren, si quiere uno inclinarse un instante sobre su humilde trabajo, numerosas huellas de una inteligencia perspicaz” (Maeterlinck, 2014:30).

Pero de este campo –granja de relaciones, emergentes de una propuesta de pensamiento ambiental en el aula, en consecuencia de armonizar un mundo de sentidos –vida –cultura y naturaleza; brota otro modo de nombrar el aula, desde la exquisita escritura de Chacón (2011) al enunciarla:

(...) como puente que invita a pasar de la quietud de los modos de ocupar, a pensar el habitar de cuerpos que hacen lugar en el espacio por su espaciamiento. Como ejemplo; aula que se habita espaciándola, no como encierro, sino como patio; y de esta manera, alojarse y hacer de ella territorio habitado. Espacio-lugar-aula para ser habitado por cuerpos emocionales y resueltamente dispuestos a resistirse al riesgo latente de ser conminados por las lógicas del pensamiento de la masa, de la aldea global. (p.60)

Ahora el aula es una chacra; escenario de la obra educativa, aunque conminado a la urdimbre de la escuela del estado. Puede ser promotora de tejidos, entramar los hilos del conocimiento que allí se dan cita; se construyen, se destruyen, se transforman. Esta chacra que también es cultivo se convierte en artesana de la alteridad radical, echa raíces y se configura como tierra donde los cuerpos danzan en coreografías del afecto, el conocimiento en despliegue de relaciones biodiversas.



No obstante, lograr aproximaciones hacía el florecimiento de la vida, nutrir las áridas geografías presentes en el aula, concita a pensar que “el aula no es el cuadrado arquitectónico de reunión maestro –alumnos, sino el lugar fenomenológico, donde diferentes perspectivas de un tema del mundo de la vida, entran en diálogo, en una relación comunicativa plena de complejidades” (Noguera, 2000:36). Sin embargo, ese reducido espacio -metro cuadrado de chacra -aula, es realmente el único lugar de dominio del maestro, en tanto formador. Allí se puede intentar romper las cerraduras epistémicas tradicionales y promover la relación epistémica de cuerpos, soñar en transformar esa realidad enseñando a pensar, ceder la palabra inspirados en pedagogías críticas. Apostarle a cautivar, provocar e inspirar a las semillas en un intento de “*transgresión*” a la cultura impuesta.

Siendo coherentes con el juicioso estudio que a bien tiene seguir revelando Noguera (2000), se trata de visibilizar que:

Dentro de la institución escolar hay una macro intencionalidad, que es la oficial, y que representa a los sujetos de poder, como por ejemplo el Estado, representado, a su vez, en formas ideológicas que se transmiten a través de los discursos académicos y por supuesto, del discurso pedagógico mismo. Otra intencionalidad es la de aquellos que cumplen el rol de profesores, y que determinados históricamente por un poder conferido por su autoridad frente al dominio disciplinario de la pedagogía y de la disciplina particular que enseña, -autoridad que le ha sido conferida por una institución escolar, han utilizado ese poder para transmitir e imponer concepciones ideológicas que entran a servir a los intereses de una clase o grupo social. (p.36)

Pues bien, esta *macro intencionalidad* oficial, implanta una educación para responder a pruebas nacionales e internacionales, en el marco de las “*competencias desiguales*” de mercado: “*países pobres*” vs “*países ricos*”; situando al país en el estrato del “*subdesarrollo –sujeto*” a los cánones de occidente, sobre la existencia de una “*cultura*” originaria de la tierra, de las



relaciones humanidad –naturaleza: dignas, libres, respetadas. Es una educación para las pruebas, la que se impone hoy; una educación que, efectivamente tiene “*mani –atado*” al maestro para que cree, recree y proponga, otros posibles caminos de “*formar*”; a manera de campesino, que palpa, a través de sus sensibilidades, unas vidas que están a su cuidado, en tierra que pide; le done mucho de su arte, mucho de su geo –estética, mucho de su afecto y de su conocimiento para el florecimiento. No para vender el manojo de flores sino para un mejor vivir en florecimiento.

Esta perversa intención del estado, tiene en “*hipoteca -extorsión*” la conciencia y la labor del profesor, porque no sólo está sujeto a los designios del mismo y de la escuela –empresa “*domesticada –negociada*” con los directivos –administradores; sino que le exige “*tributos – contribuciones*”, a manera de pago a la extorsión mental y laboral que cobrase cualquier malhechor a cambio de permanecer en el “*trabajo*”. Esto; por supuesto, ha hecho del profesor: cuerpo sumiso, también domesticado, entregado a la obediencia absoluta, sin derecho a nada, sólo a no ser despedido. *¡Ay de quienes se atrevan!*

Veremos que la flor da al hombre un prodigioso ejemplo de insumisión, da valor, de perseverancia y de ingeniosidad. Si hubiésemos desplegado en levantar diversas necesidades que nos abrumen, por ejemplo las del dolor, de la vejez y de la muerte, la mitad de la energía que ha desplegado tal o cual pequeña flor de nuestros jardines, es de creer que nuestra suerte sería muy diferente de lo que es. (Maeterlinck, 2014:24)

Hacer frente esta situación, no es fácil, prácticamente imposible; so pena de perder el trabajo. No obstante algo que no es negociable, bajo ninguna circunstancia, es la facultad del pensar. Desde un pensar la escuela, hacer fisura en y desde el aula, tendiente a concebir otros posibles - mejores escenarios para el concierto de educar.



¿Es posible entonces pensar y visibilizar un aula “*transgresora*” –tensora de las brechas existentes entre estado – escuela, maestros y estudiantes, sometidos a las otras tensiones político –económicas; opresoras?

¿Es posible pensar en la probabilidad de que exista una estancia -chacra; lugar “para habitar los rincones del aula, en donde los muros ya no son atrapantes sino el lugar de las afecciones?” (Chacón, 2011:51). Lugar de comunión entre aquellas criaturas trotamundos de la red de la vida, que por azares del destino-cronos, transitan por ese campo, involucrando sus cuerpos, sus mentes, sus palabras, sus armonías, su ser, su intimidad; en otro escenario, con otros cuerpos, en otras circunstancias de habitación, que no son tuyas, son de todos, para todos, pero como si lo fuera, las hace parte de sí, le impactan, le afectan, le importan, como acontecimiento significativo –vital que vincula su frágil vida.



Las gigantillas. Francisco de Goya y Lucientes. s.f.

Porque ella se convertiría en un territorio de sentidos y sentires, de saberes, la chacra de los afectos y las emociones; alrededor de vínculos de relación e interacción permanente con otros. El anhelo de una “libertad recíproca” (Ricoeur, 2006:184). Esto supone tomar distancia de una postura meramente ingenua; puesto que, un significado semejante a este tipo de aula, desde la escuela tradicional hasta la actual, probablemente no se concibe, por lo menos para situarla en la escena oficial.

De esta manera, las gigantillas de Goya, ilustran la posibilidad del juego –mundo de expresiones, estéticas -artísticas. Los niños, motivados por su ingenuidad, quieren ser grandes, llegar alto. En esta escena es tan importante el que está arriba como el de abajo; que sostiene, da



firmeza y él, sólo él permite que el de arriba llegué a donde está, alcance y mire lo que quiere, de hecho es el tallo –sostén del otro. En tanto el de arriba, sólo mira hacia arriba, ¿espera más?, ¡qué le va a caer del cielo! El de abajo mira hacia abajo, toma aliento, pliega y repliega su fuerza acariciando la tierra, con los pies bien puestos –apuntalados en el lugar de la Madre –Tierra.

Sin embargo, el hecho es que el lugar -como la experiencia de una localidad específica con algún grado de enraizamiento, linderos y conexión con la vida diaria, aunque su identidad sea construida y nunca fija continúa siendo importante en la vida de la mayoría de las personas, quizás para todas. (Escobar, 2000:113)

Esta fuerza da al cuerpo firmeza suficiente para, a su vez, no defraudar a su compañero de juego, quien confía en él. Quizá ese mágico mundo de relaciones, permite el intercambio de papeles para seguir jugando a las gigantillas, haciendo que:

Como en el teatro, nuestros actores en la relación educativa y pedagógica, necesitan del interlocutor, del par, del otro, de la alteridad, de la diferencia encarnada en ese otro, del mundo de la vida cotidiana como otra voz, para poder tener una relación pedagógica y educativa significativa. (Noguera, 2000:50)

Permitir un intercambio de roles en sentido de otredad, capacidad de resiliencia, transgresión y resistencia, alteridad radical.

Pero la diversión no sólo está arriba, también está abajo, no sólo en el viento que acaricia la cara del “*gigante*”, sino en la tierra que acaricia los pies del pequeño –base –raíz –tallos; por lo que se siente virtualmente importante y necesario.

Está el hecho de que el gigante se sienta grande, por encima de los demás y crea que su grandilocuencia le hará superior a los otros. También el hecho de que pronto dejará su trono



para abajarse y dejar subir sobre sus hombros al otro niño que pronto ocupará su lugar, alrededor de un haberse subido y creer –creerse, ahora dar turno generoso a su amigo, por lo cual no es menos, al contrario es trascendente, por eso ahora gozará de las alturas que a su turno llegán.

Dentro de este juego de roles, pueden brotar preguntas, quién sabe si desde las cabezas de estas criaturas; porque quizá actúen por inercia impulsiva o felicidad, pero si desde un pensar la escena en clave de *¿Qué hago aquí? -¿Qué espero de este lugar –del otro? -¿Cómo me siento aquí?* Aquí, en este lugar, en esta escuela, en esta aula –chacra.

Es aproximarnos a Noguera desde su *“Educación Estética y Complejidad Ambiental”* cuando considera: “(...) pensar el aula como un microescenario donde distintos actores se reúnen para discutir aspectos fundamentales del mundo de la vida, que a su vez es el macro escenario donde transcurre la relación pedagógica y educativa. (2000, p.36). Con la inevitable tendencia a desembocar en redes de confluencias y similitudes, diferencias y diversidades que, fluctúan en ese trecho mundo vital.

Decir que esta chacra de interacciones puede ser el AULA, no como el único trayecto apto para el concierto de aprender; pero si, después de la familia, el más próximo e inmediato nicho colectivo para convivir, construir y ser en alteridad. Convoca a estimar las realidades del habitáculo físico dónde confluyen los diversos actores de la escena educativa y por qué no formular la misma pregunta de (Escobar, 2000:129 En Lander (Comp), 2000): *¿cuáles formas nuevas de pensar el mundo emergen de lugares como resultado de tal encuentro?*

Es, en este lugar de proximidades y vínculos de cuerpos vivos, donde elementos naturales básicos como: aire- luz- espacio; incidentes en la *“psiquis”* y el organismo de las criaturas, se



llegan a ver cortos y/o vulnerados como estados elementales que contribuyen al *bien -estar* para un *buen -pensar* y *buen-ser*; elementos básicos de supervivencia humana -natural. Lo anterior incita a la proximidad con Chacón (2011) al pintarnos el aula como:

(...) nomadeo por el pensar del maestro, en renuncia de las andanadas clasificatorias. Itinerancia como trasiego por lugares-singulares en donde el pensar ambiental es cercano a los afectos escolares; además, porque es un lugar del habitar-maestro, no como espacio ocupado, sino como espacio de los ritmos, en donde no ocurre la labor educativa en torno a materias brutas, sino en torno a cuerpos vivos.(p.74)

De tal manera que el AULA, como aposento indemne, pero a la vez *oikos* dinámico del ser y del sentir en un lugar habitado; si bien, provee o carece de los elementos necesarios en gesta de un mejor estar de los cuerpos cohabitantes de ese campo.

Abre le hendidura esencial entre Uno y Otro y también, al unísono, la posibilidad de encuentro que anima al deseo y provee su energía y su propia pasión, sus fuerzas de atracción y repulsión en el vaivén interminable de la dinámica de las almas. (Moreno, 1998:28)

Ha de sobreponerse a ser un espacio meramente físico; contenedor de cosas inmateriales e incómodas, para repensar y repensarse en alteridad entre los Ethos -cuerpos diversos que allí convergen. Cuerpos que, aún Moreno (1998) sospecha:

Nos circundan y atosigan, y en los que a ratos deseamos creer como si fuesen reflejos de todo lo que podríamos encontrar en nosotros mismos, olvidando con facilidad, sin embargo, que los Otros no sólo nos reflejan en lo que somos de hecho, cuando así ocurre, sino que nos ponen en juego. (p.32)

Se trata entonces de alterar el ya cimentado recinto de aula encallada en la institución, por un cultivar en el aula -chacra dinámica biodiversa, como campo del habitar en clave del

pensamiento ambiental, en tanto las plántulas -estudiantes han sido delegadas al terreno y cuidados del labriego -maestro, que da forma, intenta cuidar e inspirar, quizá a:

Resistirse a las intenciones uni-formantes que anclan a la neta observación y a fortuitos epistemológicos, lo que debe ser una máxima expresión del cuerpo del ser y del sentir, y, entonces, romper la creencia de que el mundo sólo se entiende desde estructuras cerradas, anquilosadas y de encierro en sus propias legitimaciones. (Chacón, 2015:208 En Noguera (Comp), 2015)



Campo de tulipanes. Vincent Van Gogh. 1883.

En perspectiva frente a esta bella obra de Van Gogh, en su “campo de tulipanes” donde confluyen plántulas de muchas comunidades, formas, colores y estilos que, aunque a veces parecen mimetizarse en la multitud y desconocerse bajo las miradas de aquellos que no tienen el



placer de cultivar como el labriego del aula. Están ahí, hacen parte, afectan, son otros en medio de los otros; declarando formas de “alteridad a toda forma de ser que es incomprendible para nosotros, desde nuestra lógicas y sistemas de organización, pero que existe, es, se manifiesta y expresa” (Noguera, 2004:87). Cuerpos vivos e inmersos, como actores activos en la escena educativa de la, ahora propuesta aula -chacra.

Este entramado *aula-chacra*, como lugar del *cultivo-cuidado*, en diversidad de *cuerpos-tejidos* simbólicos; abriga dentro de sí, un universo de seres con tantas marcas como significados y sentidos se les pueda endilgar, a la luz de la mirada del pensamiento ambiental que el labriego lanza al horizonte, por encima de las percepciones cerradas de otros cuerpos foráneos que no experimentan la siembra. Al respecto Morín (2003) exhorta:

Que fabulosa e innumerable diversidad humana sobre el planeta Tierra. Las razas son diversas y los mestizajes son múltiples. Como nos revelan los mapas geográficos multicolores, las naciones son cada vez más numerosas, y las etnias todavía son más numerosas y diversas que las naciones. Las lenguas han florecido por millares, con la infinita diversidad de gramáticas, sintaxis, vocabularios, sonoridades que las diferencian. (p.63)

Que bella la diversidad plantía en esta obra; con la claridad de que, si el cultivo florido de tulipanes en la imagen de Van Gogh, muestra una forma de siembra figuradamente alineada, un poco cuadrículada; no significa esto que la propuesta de esta chacra, sea la continuidad del reduccionismo lineal vigente; sino lo contrario, insistir en la transgresión al impulsivo y anudado sistema dominante, a partir de interpretar dicha forma de cultivo, en clave de la formación –no formateada, que el agricultor –maestro, guía, labra, cuida y ama, hasta el punto de laborear de manera estética, en armonía cromática y sentido exquisito de la vida, configurando paisajes, cuadros, escenas, posibilidad de significados y arte en su cultivar.



Por qué no admirar también, el ocaso que cubre la siembra; dando un toque, si se quiere, de serenidad, calma, frescura, kairós. Posibilidad de trasladar esas intenciones al aula –chacra, haciendo:

Latente la cercanía con el sentimiento del habitar en bien-estar, que configura redes de vida en el mundo y en la escuela, que no sólo constituye el establecimiento de las disposiciones del enseñar y del aprender, sino como el lugar del vivir bien, de situado Abya Yala Andino”. (Chacón, 2015:207 En Noguera (Comp), 2015)

La senda continúa en esta movilidad de cuerpos situados en el aula -chacra. “Pues el cuerpo es ya en sí mismo nuestra exterioridad, el escenario que se disputan las fuerzas deseosas de un lugar en el que habitar” (Pardo, 1991:17). Porque la chacra es entramado de olores, sabores, formas, gestos, pieles, sonidos, energías, movimientos, curiosidades, hambre, sed, pereza, sorpresas, textos, pretextos, credos y saberes, compañías, soledades, vacíos, esperanzas, angustias, lágrimas, risas y sonrisas, voces, muchas voces;

“Se trata de un lenguaje que se hace palabra y que se funda en una alter-corporeidad, expresión que emerge como presencia del mundo sensible más próxima al lenguaje artístico, ya que la conversación en su originalidad funda los conceptos. El diálogo entre los hablantes (...) está inevitablemente confundido con el mundo al que se apunta. Infinitud del lenguaje que tiene en cuenta el gesto; el que habla es su cuerpo y no sólo su voz, por tanto, en el lenguaje con el otro entran en escena la palabra, el silencio, las posiciones del cuerpo... en fin, un cuerpo puesto en relación y no sólo su ruido fonético” (Jaramillo, 2012:7).

Cuerpos que hacen presencia habitual, requieren un cuidado, reclaman atención, miradas y escucha simultánea, en un torrente mundo vital llamado: “*jornada escolar*” de aula; son protagonistas de una “Diversidad de colores y sonidos, texturas y tesoros, ritmos, armonías y



melodías, acompañan en flautas, percusiones, cuerdas y membranas que suenan con la caricia del viento, las músicas del habitar” (Pineda, 2015:103 En Noguera (Comp), 2015).

Ya la chacra, como terreno de cultivo a donde es confiada la semilla, cabría enunciarla como escenario del espectáculo de aprender; “comenzar a hablar de escenarios y actores-tomando la idea estética del teatro” (Noguera, 2004:94), del hacer, del encuentro mundo vital en un “Espacio vital” (Maya, 1995:9), que invita a la incertidumbre -sin rumbo alguno, a presenciar la majestuosa obra del conocimiento, del vivir, convivir, supervivir en *común -unidad* de cuerpos diversos en un mismo espacio. “Entendiendo aquí por espacios lugares concretos y bien determinados, que pueden estar o no habitados por seres humanos pero que, incluso cuando lo están, no constituyen otra cosa que lo que podríamos considerar un “paisaje” (Pardo, 1991:3). Aunque esté inmerso en la urdimbre del sistema imperante.

Surcar los valles de la casa, de la calle en relieve de tránsito a otro territorio, tan inhóspito como encantador, con otras semillas, plántulas y plantaciones regidas bajo un mismo clima, significa entonces; hacer vereda en el dar y recibir de lo propio y de lo otro, pero también construir, compartir y crecer en sagrado ritual de hermandad, símbolo gestante del espacio-aula. Porque, continúa Pardo (1991): “No podemos soportar el sinsentido de ver el edificio como mero edificio, sin imaginarlo como el hábitat del tal o cual personaje o como el escenario en el que va a producirse o se ha producido tal o cual acontecimiento” (p.4).

Una vez puesta -sembrada la semilla en el campo-aula, inicia su germinación en un pernoctar simbiótico común. “Desde entonces, en torno de ese nudo vital, se habían concentrado todas las preocupaciones, toda la energía consciente y libre de la planta” (Maeterlinck, 2014:30).



Poco a poco, dentro de este contexto, se invita a retomar la mirada sobre la semilla- plántula; recibirla y abrirla en el cultivo de aula -chacra; trasplante de hogares, cuyas raíces primarias, ya han afectado de múltiples maneras la vida de aquel ser, le han puesto como impronta sensibilidades y costumbres propias de su heredad, como “ser humano mortal, como cualquier viviente, lleva en sí la unidad bioquímica y la unidad genética de la vida (Morin, 2003:32). Sin embargo no como cuerpo homogéneo sino “(...) desde la identidad biológica del código genético (...) pasando por las costumbres o, como se suele decir, contraídas, hasta las marcas accidentales por las que un individuo se da a conocer” (Ricoeur 2006:135); imborrables y probablemente “*determinantes*” de su actuar en la vida y en la propia escena de aula.

Porque el cuerpo, estado de la materia viva; fusión de peso -masa y volumen, estructura de los sistemas dinámicos vivos, es expresión de sentidos, grafías de los símbolos de la vida singular, cicatriz marcada en la piel, mezcla indisoluble del *Khroma* –color y *soma* –cuerpo, tejido cruzado del encaje cromosomático que pinta el cuerpo. En tanto Noguera (2004) avista: “Hasta la célula más simple tiene una memoria -inteligencia que recibe y da, a manera de información, en la permanente construcción de cada uno de los hilos, de cada una de las urdimbres en la trama de la vida” (p: 83).

Así pues, esta amplia red de interacciones que congrega criaturas con costumbres y señales predefinidas por su estancia familiar, dado que según Morin (2003), es desde esta “unidad de base donde se canaliza la reproducción y donde se concentran los cuidados de las criaturas” (p: 191), con las bondades y dificultades que ello comporta: desde la conformación del grupo familiar, la estabilidad, el acompañamiento y cuidado que ha recibido en el nicho-casa, al lado de



las improntas genéticas: formas de ser y actuar que le han “predefinido” una socialización primaria, para ubicarse como cuerpo activo e interactivo en el campo –aula; cobran cada vez mayor trascendencia, impacto y rareza. De hecho, continúa Morín (2003): “La personalidad del padre y la de la madre se imprimen en las almas infantiles para toda su vida” (p: 191).

Porque los granos trasplantados emergen de diversos pre-cultivos familiares, “(...) infinita diversidad de alteridades que toman infinitas formas” (Noguera, 2004:43). En *condición “sana”* para el trasplante, otros con barreras físicas, los hay con capacidades diversas, también cuerpos marchitos (transitorios o permanentes). Plántulas en un “*aparente normal*” uso de sus facultades cognitivas y actitudinales, otros proclives a presentar aventajada fertilidad sobre las condiciones del terreno, talentos excepcionales o quizá en riesgo de marchitar, por sus diagnosticadas o no dificultades de/o para el aprendizaje, de/o para un comportamiento “*socialmente aceptable*”, otros probablemente carentes de motivación -afecto, marcados con desempeño lento, con tendencia a la agresividad, pasividad o hiperactividad.

Se me figura que no sería muy temerario sostener que no hay seres más o menos inteligentes, sino una inteligencia esparcida, general, una especie de fluido universal que penetra diversamente, según sean buenos o malos conductores del espíritu, los organismos que encuentra. En tal caso, el hombre sería, hasta ahora, en la Tierra, el modo de vida que ofrecería resistencia a ese fluido que las religiones llaman divino. Nuestros nervios serían los hilos por donde se distribuiría esa electricidad más sutil. Las circunvoluciones de nuestro cerebro formarían en cierta manera la canilla de inducción en que se multiplicaría la fuerza de la corriente; pero esta corriente no sería de otra naturaleza, no procedería de otro origen que lo que pasa por la piedra, por el astro, por la flor o por el animal.(Maeterlinck, 2014:103)

Granos con “*extra -edad*”, expuestos a reiniciarse en la siembra, granos nuevos, granos en riesgo de perderse durante el trasplante a otros terrenos de cultivo; generan un complejo menú



de tejidos y relaciones que dan más brega al labriego en el aula, en tanto afectan el cohabitar de aquel reducido espacio -campo. Pardo (1991) enuncia:

Lo que nosotros comportamos, envolvemos, implicamos, es un espacio, y no un espacio cualquiera, sino el espacio perfectamente cualificado, el contorno distinguido y distinguible que constituye exacta y precisamente nuestro territorium y que nos determina a ser exactamente el individuo que somos. (p: 63)

En tanto Escobar (2000) En Lander (Comp), 2000 plantea: “Los seres humanos, desde este punto de vista, están arraigados en la naturaleza e inmersos en actos prácticos, localizados” (p.121). A la vez que interroga sobre: ¿cuáles serían las condiciones que permitirían prácticas basadas en el lugar para crear estructuras alternativas que les ofrecieran una oportunidad de sobrevivir, y de crecer y florecer? (Escobar, 2000:135 En Lander (Comp), 2000). Al respecto Marandola (2014) esboza: “pensar, el sentido de lugar en el mundo contemporáneo, con su fluidez, la incertidumbre, la movilidad, las crisis y transformaciones” (p.229).



La cosecha. Vincent Van Gogh. 1888

Una vez este campo es poseído por los cuerpos -semillas presentes, dan cuenta de la presencia de granos provenientes del campus -orgánico, manos marcadas con las caricias de la tierra, que vienen a compartir la esencia, los aromas, las formas y costumbres propias del entorno –campo -tierra que le habitan su cuerpo. “La forma del hábitat del ser, del cuerpo del ser, de la incorporación del ser, como ser ahí, como ser que no es, para que habite el ser”. (Noguera, 2004: 42). Un ser a punto del encuentro con rostros y pieles de otros, quizá como espejo de sí mismo, al cabo de las relaciones que se dispone a emprender.

Otras criaturas ciudadanas y sus multidimensionales formas de habitar y ser, pues “El ser es seres, lo que hace que cada ser sea un acontecimiento plural y diverso” (Noguera, 2004:121).



Pieles permeadas por el cemento, las masas, el ruido y el contacto mediático -tecnológico al que inevitablemente se ven propensos como generación digital –digitalizada -virtualizada.

La igualación, que nos uniformiza y nos emboba, no se puede medir. No hay computadora capaz de registrar los crímenes cotidianos que la industria de la cultura de masas comete contra el arcoiris humano y el humano derecho a la identidad. Pero sus demoleedores progresos rompen los ojos. El tiempo se va vaciando de historia y el espacio ya no reconoce la asombrosa diversidad de sus partes. A través de los medios masivos de comunicación, los dueños del mundo nos comunican la obligación que todos tenemos de contemplarnos en un espejo único, que refleja los valores de la cultura de consumo. (Galeano, 1998:18)

Otras diversas razas y raizales, comunidades, tribus, comunidad étnica –pluricultural -multidiversa; hacen presencia en la escena, alrededor de encuentros multiculturales de convivencia dialógica y alteridad simbiótica escolar. “De este modo, la diversidad está inscrita en la unidad de la vida” (Morín, 2003:66).

Plántulas inmersas con los síntomas o ventajas de la “riqueza” material o virtual, la pobreza material o mental, que le confiere el segmentado e inequitativo mundo fenoménico del entramado social que le corresponde transitar camino al campo. “De este modo la sociedad reprime, inhibe al individuo y el individuo aspira a emanciparse del yugo social” (Morin, 2003:58). Es posible hallar modos de vida hostiles demarcados por tensiones sociales como el desarraigo e impactos emergentes por el torrente político –social -económico imperante.

Sumado a lo anterior, esta cita cotidiana de campo –aula –chacra; permite la comunión con plántulas biodiversas, presas y sorpresas de la cotidianidad. Mientras en algunas jornadas de la brega académica se tornan en seres “*dificiles*” cuyo pensar y ser dejan mucho que desear, lamentar y repensar -se: mentes bloqueadas, dispersas con tal o cual causa o efecto que traen de



su contexto habitáculo. “Hay grandes diversidades somáticas según la herencia genética y la herencia étnica, la alimentación recibida en la infancia, las prescripciones y tabúes alimentarios, la idiosincrasia de cada cual” (Morin, 2003: 64).

Otros momentos inspiran y motivan la labor, abono, riega y poda de aquel cultivo, logran reverdecer el ambiente de la chacra, a partir de una incesante y activa labor que; de sus propias manos y esfuerzo, dan origen y ruta a la jornada emprendida, iluminan el horizonte académico que se quiere trasegar, generan movilidades que se traducen en florescencia de conocimiento y gesta de inolvidables experiencias. Es posible, como sugiere Chacón (2011) que emerja una:

Episteme ambiental que permite hacer red ética, estética, poética, erótica, trama y no cuadrícula, para renovadas formas de saber el mundo; y, que además, promueve reconocer que en el otro y lo otro existe una diversidad importante para ser re-conocida. (p.45)

Al lado de ello, se hace notorio el modo de nombrar, llamar al otro: apellidos, nombres, “apodos”, palabras, murmullos, tonalidades de la terminología de las relaciones, palabras que brotan de sus cualidades físicas, formas de ser, actuar y expresar sentimientos, emociones; en tanto “La palabra crea mundo” (Noguera, 2004:48). Dentro de una intención y sentido de enunciación propio, característico del actor de aula, su esencia personal –singular, bañada por la cultura con la que interacciona y le provee de referentes para comunicarse y relacionarse.

En tal cauce continúa Noguera (2004): “ Las palabras expresan actos, intenciones, ideas-que son también acciones de la razón-, sentimientos, emociones, deseos, esperanzas, características y un sinnúmero de formas de ser de la vida” (p.65). Y es conveniente “(...) desarrollar el léxico y la caja de herramientas conceptuales y las políticas afectivas para poner a la modernidad en su



lugar” (Escobar, 2014:62); lo cual requiere, desde la tradición del mismo Escobar (2014), de un estar dispuestos a: “(...) crear un léxico o gramática para las transiciones” (p.62).

Cierto es que, aunado a este torrente biodiverso que comporta un día de cita en el campo - aula, resuena con armonía y vigor, como lo expresa Pardo (1991) una “Lengua – paisaje” (p.21). Un concierto de matizadas voces: voces agudas que enuncian, voces que cuentan, voces que gritan, voces de auxilio, voces de queja; sinnúmero de expresiones que advierten la presencia de variadas semillas, de surcos diversos, nombres y pronombres que hacen sentir una activa presencia dialógica y extrovertida. “Discursos como Espacios, hacer geografía del lenguaje” (Pardo, 1991:25). Mientras otras pasan tímidamente, casi que invisibles, imperceptibles en este carrusel dinámico, haciendo presencia desde los voces ocultas, desde los símbolos de sus expresiones secretas, desde su propia, digna y muy respetable manera de darse y recibirse para y desde “El otro, los otros y lo otro” (Noguera, 2004:87).

Entre tanto Morin (2003) afirma:

La lengua vive como un gran árbol, cuyas raíces están en el trasfondo de la vida social y de la vida cerebral, cuyo follaje alcanza la plenitud en el cielo de las ideas o los mitos, y cuyas hojas rumorean en miríadas de conversaciones. La vida del lenguaje es muy intensa en los argots y en las poesías. (p.41)



## **PIEDRA DE SOL (Fragmento)**

—¿la vida, cuándo fue de veras nuestra?,  
¿cuándo somos de veras lo que somos?,  
bien mirado no somos, nunca somos  
a solas sino vértigo y vacío,  
muecas en el espejo, horror y vómito,  
nunca la vida es nuestra, es de los otros,  
la vida no es de nadie, todos somos  
la vida —pan de sol para los otros,  
los otros todos que nosotros somos—,  
soy otro cuando soy, los actos míos  
son más míos si son también de todos,  
para que pueda ser he de ser otro,  
salir de mí, buscarme entre los otros,  
los otros que no son si yo no existo,  
los otros que me dan plena existencia,  
no soy, no hay yo, siempre somos nosotros,  
la vida es otra, siempre allá, más lejos,  
fuera de ti, de mí, siempre horizonte,  
vida que nos desvive y enajena,



que nos inventa un rostro y lo desgasta,  
hambre de ser, oh muerte, pan de todos. "

Octavio Paz<sup>24</sup>

Podría enunciarse un principio de la alteridad: la condición de ser otro, a partir de interrogantes en Ricoeur (2006) como: “¿Quién es el tercero? ¿el otro del otro? ¿el otro distinto del otro?” (p.206). Si el otro es mi reflejo, ambos somos uno, pero no somos homogéneos, somos otros en tanto me veo y me trato en los otros, que son como yo, pero de los cuales, tanto como en mí, comparto y respeto, quiero que compartan y respeten las diferencias y diversidades que le y me son propias, me hacen cuerpo –naturaleza singular, interactuante e inseparable de relaciones mundo -vitales dinámicas en el habitar la morada de la vida.

Por consiguiente a la luz de Noguera (2004): “El mundo en su diversidad, solo es diverso gracias a mis sentidos, a mi cuerpo, y por ende, a mi intencionalidad puesta en mi sensibilidad originariamente, para permitirme constituir las cosas como ellas son. Y ellas son lo otro” (p.42). Constituir, percibir al otro de las cosas, de los cuerpos que habitan, comparten, se interrelacionan intersubjetivamente. En tanto Pardo (1991) expresa: “Para llegar a vivir con los otros (hombres) es preciso, primero, llegar a vivir (con) lo Otro, con lo diferente, llegar a habitar la diferencia que nos habita, expresándola” (p. 78). En contraste propone Chacón (2011) una:

Filosofía que promueve derivas, texturas, partituras de la vida, umbrales, horizontes para horizontearlos, límites para des-limitarlos. Filosofía ambiental que alienta el pensamiento en devenir, el diálogo de lo que somos; filosofía que acoge el relato, tramas imaginadas, tramas

---

<sup>24</sup> Recuperado en: <http://arturoborra.blogspot.com/2008/01/fragmento-de-piedra-de-sol-octavio-paz.html>. Consultado a Febrero 15 de 2015.



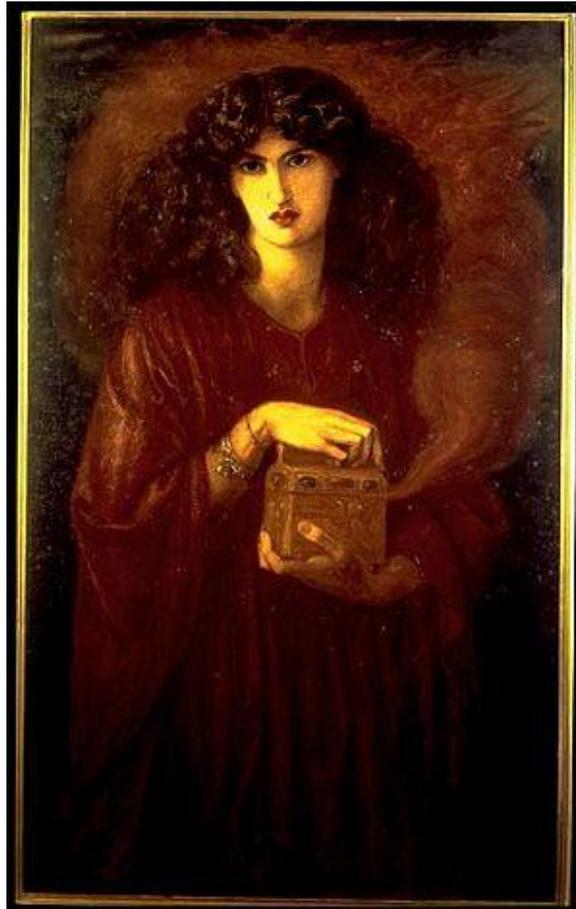
manifiestas; filosofía ambiental en el pensamiento ambiental, que permite estar en otredad, estar en la diferencia. (p.51)

Así pues:

Mi corporeidad me permite expresarme a mí mismo como espacio-temporalidad siempre la misma y siempre cambiante, como flujo de vivencias de mí como mí mismo y como yo otro, es decir como alteridad. Mi corporeidad es punto de conexión con el otro y con lo otro. Mi corporeidad está de manera originaria en mi propia intencionalidad y como lugar que posibilita el mundo de la vida. (Noguera, 2004:39)

Es entonces, esta chacra sembrado -aula, el terruño de encuentro, dónde las semillas ilusionadas y confiadas al abrigo del labriego, toman posesión y habitan.

Esto porque el Ethos-Cuerpo, se inscribe, cobra significado en las maneras del habitar; por tanto para transformarse, debe pensar en las maneras del habitar, que son las maneras del Ethos humano; y las maneras del habitar, se plantean en clave filosófica ambiental de Bio-Geo-Poéticas del Habitar. (Chacón, 2011:24)



Pandora. Dante Gabriel Rossetti. 1871<sup>25</sup>

Es posible desplegar puntos de encuentro entre el mito de Pandora y las realidades emergentes del aula, motivos de esta obra.

Epimeteo (...) distribuyó las cualidades entre los animales y, una vez que lo hubo hecho, Prometeo fue a ver lo que había sucedido (...). Prometeo y Epimeteo recibieron la responsabilidad de las cualidades en la creación de los hombres y los animales. Fue el primero el que sustrajo de los dioses el fuego sagrado que entregó a los seres humanos, por lo que sería castigado. (...) Zeus, para vengarse del hurto del fuego, realizado por Prometeo, les mandó a los hombres a Pandora, cuya belleza escondía falsedad y deshonor, y de cuya vasija, una vez *abierta*,

---

<sup>25</sup> Recuperado en: <http://www.rossettiarchive.org/docs/s224.rap.html>. Consultado en Noviembre 15 de 2014.



se derramaron las mayores miserias”. (...) Epimeteo olvidó el consejo de su hermano, que le había prohibido que aceptara a Pandora como regalo (...)

La hermosura de Pandora es espejo de la belleza de la creación y simboliza la divinidad; pero, a su vez, se manifiesta también en este personaje el sistema binario de opuestos propio de su condición humana; su belleza causa infortunios (...). Prometeo, al allegarse a matarla, es testigo de su transformación en la diosa Minerva. Esta le concederá un don por el que se beneficiará la humanidad. Prometeo hurta, apoyado por ella, el rayo celeste que dará vida a Pandora. Ello acarreará el castigo de ambos (...). Pandora destapa la urna, y de ella sale espeso humo que ciega a los hombres y despierta en sus pechos la discordia (...)<sup>26</sup>

El aula es Pandora, Pandora es creada, en tanto mal necesario para cobrar venganza o desquite de los asuntos de los dioses, en su afán de poder y dominio mito –natural del mundo; en su afán de aducar –domesticar - acondicionar la humanidad, al aula, desde sus inicios, quizá le han atribuido intenciones similares, no hay *“puntada sin dedal”*, se ha fomentado un aula –claustro para educar, educar ¿para qué? -¿para quién? -¿al servicio de quién?

El aula es Pandora, que por sus bellas cualidades físicas y de bien –estar, pueden conquistar –encantar a la Epimeteo –semilla –estudiante; pero, detrás de ella, de un claustro –confinado a una linealidad cartesiana; bloqueante, engeguecedora, con oscuras intenciones de dominio, puede llevar a la *“sin salida”*, a la liberación de los males que aquejan a una humanidad sin –sentido ni sentidos, perdida o desperdiciada como cuerpo –hilacha que entreteje la trama de la vida.

El aula es Pandora, liberadora de males, pero también de una esperanza, que guarda y puede hacer fisuras al mundo, se desmoronen los grandes muros que separan, ciegan y enmudecen el fragmentado –complejo mundo de la vida y del conocimiento. Como inspira Noguera (2004):

---

<sup>26</sup> Recuperado en: [http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/44/TH\\_44\\_001\\_074\\_0.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/44/TH_44_001_074_0.pdf). Consultado el 20 de Marzo de 2015.



“El mundo de la vida no es un recipiente contenedor del ser, sino el ser mismo es sus flujos incorporativos, como cuerpos simbólico-bióticos” (p. 43).

Quizá la semilla se pueda simbolizar con la figura de Epimeteo; aquel necio Titán, que pese a las advertencias de su hermano, para no caer en la red de Pandora, sucumbió ante aquella encantadora criatura. ¿Es posible un aula -Pandora, que encante y re -encante a la semilla – Epimeteo para que caiga en las redes de un devenir con significado en, para, con la vida?

Es la esperanza, lo que finalmente queda en la caja de Pandora –aula -chacra, liberarla para el bien de la humanidad, humanidad –natural, que sigue viva, en clave de verla como lugar del reconocimiento del otro, no como contenedora de sujetos, códigos, números o cifras; sino como criaturas naturales, dignas de respeto y comprensión recíproca. “Comprender esta interdependencia implica cambiar el sentido de la percepción, dejar de analizar las partes para concentrarnos en el todo, percibir las relaciones más que objetos aislados, captar los bucles de retroalimentación más que las secuencias lineales de causa-efecto” (Noguera, 2004:57). En tanto Escobar (2000) En Lander (Comp), 2000 propone: “Construir el lugar como un proyecto, convertir el imaginario basado en el lugar en una crítica radical del poder, y alinear la teoría social con una crítica del poder por el lugar, requiere aventurarse hacia otros terrenos” (p.129).

Territorios «cuasi-infinitos» de interrelaciones, que advierten o no una estancia para el cohabitar y encaminar transformaciones que demanda el ser, consigo mismo, con el otro, con su entorno –globo –cultural -natural.

“Sentipensar con el territorio implica pensar desde el corazón y desde la mente, o co –razonar (...) es la forma en que las comunidades territorializadas han aprendido el arte de vivir” (Escobar, 2014:16). Pues bien: es el aula de las expresiones binarias, voces prudentes e



imprudentes, cuerpos osados y abstinentes, intrépidos y cobardes, del empujar y atajar, del equilibrio y desequilibrio, intenciones pertinentes e inoportunas, tareas planeadas e improvisadas, genios locuaces o tímidos, héroes de la aventura y de la desventura, seres precavidos y espontáneos desbordantes, artistas del canto y el desencanto.

Este lugar, es en donde la labor de campo se hace a-método, en donde se escribe en la posición del artista; es decir, en la pintura escrita, que convoca la artística de condensar -conjugan el anuncio escrito por la mano del maestro-labrador”. (Chacón, 2011:60)

Un aula que engendra red de estímulos, motivaciones, apegos, traumas, experiencias, miradas, talentos, verdades, mentiras, cargas y descargas emocionales, avances, retrocesos. Desborde de nuevos lenguajes, del lenguaje cónico mediado por otros rasgos de significados, símbolos de comunicación, redes tecno-virtuales.

Cuando las palabras no dicen nada, cuando los nombres no nombran, entonces los contemplamos como pintura, como paisaje, entonces vemos lo que decimos y se dice a través del lenguaje, asistimos al nacimiento de un idioma que no es ya la designación de objetos pre-existentes según una regla de correlación preestablecida, la denotación de las cosas anestesiadas en la objetividad, sino la lengua de la sensibilidad, la lengua estética, como sentido, como sentida, que nos permite observar la palabra como si se tratase de un signo de un dialecto desconocido: otra lengua, le lengua de otro, la lengua del Otro, en la que podemos presenciar el advenimiento del lenguaje en los confines de los nombres, la composición plástica de una lengua viva que aún no está “hecha” (codificada), en la cual nombrar una sola cosa equivale a salvar su ser, su cosidad, a ex-presarla. Lengua poética, geo-poética que libera el sentido de la tierra, que hace a la cosa ser en lugar de designar el objeto, porque expresa lo sentido en lugar de apresarlo en un “universal”. (Pardo, 1991:76)

Chacón en su “*Pensamiento Ambiental del Maestro*” sigue alimentando este trasiego, por lo que sugiere que en el aula es posible una:



Interpretación ambiental adherida a los tránsitos del cuerpo, que se proponen en coexistencia ampliada, existenciarío, experiencia vivida, como intersubjetividad de tiempo-lugar, en un estar-ahí para actuar en el mundo; y en donde se puede imaginar posible, que interpretar el ambiente, es ejercitar la circulación, traslación, rotación, vuelta en-sí-sobre-sí de seres humanos en pulsión debida a lo multiétnico, biodiverso y pluricultural, en intersubjetividad gozosa o tortuosa, pero al fin y al cabo, propia e inalienable. (2011, p.48)

Continúa la radiografía auscultando las relaciones del recinto-aula: del reconocimiento de lo conocido y descubrimiento de lo desconocido, la creación, la recreación, la memoria, la historia y la repetición, los ruidos, murmullos que inquietan, silencios que inspiran la sospecha, el apriori, el error, la emergencia, el movimiento, la transpiración, el aliento-contacto piel a piel. “(...) quizás con aquellos seres humanos y no humanos –con los sueños de la Tierra, de los pueblos, y, de los movimientos –que, desde una relacionalidad profunda, insisten contra viento y marea en imaginar y entretejer otros mundos” (Escobar 2014:22)

Lugar de encuentros, desencuentros, reino del me caes bien, del TE: te acepto, te convido, te invito, te digo, te sigo, te corrijo, te informo, te sugiero, te obligo, te llamo, te aviso, te celebro, te cuestiono, te explico, te repito, te dicto, te hablo, te escucho, te enseño, te inspiro, te formo, te ignoro, te informo, te atiendo, te curo, te calmo, te alivio, te abrazo, te felicito, te regaño, te sanciono, te sapeo, te juzgo, te supongo, te sospecho, te acepto, te excluyo, te incluyo, te advierto, te sueño, te escribo, te reescribo, te codifico, te humanizo, te tolero, te intolero, te acojo, te encojo, te elevo, te dignifico, te conozco, te reconozco, te comprendo.

Campo de la noción, la concepción, la obsesión, la decepción, la orden, la duda, las inquietudes, la insistencia, la persistencia, los desafíos, la acción -reacción, la opción según la percepción, la sin opción, terreno del estate quieto -inquieto, la obediencia, la desobediencia, la



libertad y el reclusorio. Porque “Las diversidades psicológicas son todavía más asombrosas que las físicas. Personalidades, caracteres, temperamentos, sensibilidades, humores son de una variedad innumerable” (Morín, 2003:65). De una u otra manera, basados en Meirieu (1998) se piensa que:

Tiene que ver con una realidad que está más acá de todo lo que configura, en un momento dado y en una sociedad dada, las condiciones particulares del acto educativo: el entorno familiar y su estructura, el peso y las funciones de una institución formativa como es la institución escolar, los problemas de los métodos pedagógicos y las cuestiones ideológicas en torno a las cuales se organiza el debate mediático sobre la educación (p.18)

Aula del pasatiempo, del juego y el deporte, de la necesidad de dejar en paz para tomar aliento y retomar la trocha.

Aula del discurso, de la pregunta emotiva como inauguración a la incertidumbre, a la iniciativa de exploración, ensayos de construcción, deconstrucción, reconstrucción de cosas, trayendo a escena las simbologías de la vida, de la naturaleza, de los cuerpos, momentos de representación, emoción y extrapolación de las sensibilidades humanas, fuentes de creatividad, empuje al descubrimiento, desplazamiento hacia el conocimiento.

Al mismo tiempo el aula, como chacra viva y dinámica; advierte diferentes matices poblacionales presentes en el cultivo, los mismos vientos atmosféricos provocan la trashumancia de cuerpos, la inestabilidad del tronco familiar desemboca en la errancia; es decir, la vida escolar se convierte en un estado de la materia pasajero, sin alfa ni omega sino como estancia momentánea, puerto de arribo, trayecto de desvío, andadura cruzada. En este reino de la imaginación hay cabida para lo impredecible más que para lo predecible del acontecer cotidiano.



De ahí la no presencia de “*sujetos*”, no hay ancla, amarra ni lazo que determine el pensamiento y presencia de los cuerpos -semillas en cultivo.

Esto implica reconocer el hecho ontológico, cultural político de la diferencia radical. Pluriverso, entramados comunitarios, alternativas al “desarrollo” -todos estos conceptos apuntan a la base social tanto epistémica como ontológica y cultural –para la transformación del mundo y las transiciones o modelos diferentes de vida. (Escobar, 2014:62)



## **Cartografía de la semilla y del sembrador: plétora de relaciones mundo vitales diversas.**

*“Si tienes la paciencia de la tierra, la pureza del agua y la justicia del viento, entonces eres libre”*

*Paulo Coelho*<sup>27</sup>

*“El hombre ya no es una entidad cerrada respecto a esta totalidad compleja, sino un sistema abierto que goza, de una relación de autonomía/dependencia organizativa en el seno de un ecosistema”*

*(Morín, 1992:31)*

Ahora, ya explorado el lugar –escenario del encuentro educativo: aula –chacra. Es turno de convocar a los verdaderos protagonistas; emplazar sus cuerpos y voces en sinfonía del cultivo pluridiverso en el pluriverso de Escobar, de tonos y relaciones de vida en atmósfera de pensamiento ambiental que, Chacón (2015, en Noguera (Comp), 2015) divulga como:

Maneras del buen vivir y el convivir, en posición ideológica, como contravía a las líneas de la modernidad, en razón de la explotación de los -recursos naturales-, los procesos de producción y consumo aberrantes y extremos, y las subsecuentes derivaciones que éstos ocasionan como brecha económica y social. Por estos motivos, el convivir y el vivir bien son posibilidad óptica, de alteridad, de respeto por lo simbólico, de resistencia política, de relativización de los espectros apabullantes del capitalismo brutal. Buen vivir, en el pensamiento ambiental, en condiciones posibles de otredad, de alteridad. (p.213)

Entran en escena las semillas; expectantes del estilo, apertura y modo de cultivo con que les recibe y alberga el labriego en la chacra –aula; espacio interactuante de germinado, detonante de

---

<sup>27</sup> Poemas escritos con el alma. Recuperado en: <http://poemasrosana.blogspot.com/2010/12/frases-paolo-coelho.html>. Consultado el 28 de Marzo de 2015.



emociones y afecciones. Si se piensa en relación con Maeterlinck (2014) al enunciar: “(...) no hay semilla que no haya inventado algún procedimiento particular para evadirse de la sombra materna” (p.25). Es hora de poner en juego la forma, modo y cuidado del cultivo, tras el inmenso compromiso que sugiere la tarea de hacer de ese lugar, el “*otro hogar*”, dónde se nutran o no esos cuerpos del humus bio –orgánico, se rieguen con fuentes de aguas vivas. Trayecto al buen vivir y despertar epistémico a nuevas –otras experiencias del pensar, un pensar ambiental, Escobar (2014) lo propone como: “(...) potenciar el pensamiento crítico” (p.52), avivar la sensibilidad ambiental entre el mundo humano y no humano que interesa conservar. Para Chacón (2011): “en sus condiciones de lugar, en sus maneras de interpretar las maneras del habitar y del mundo de la vida, harán posible que su pensamiento ambiental se complemente y transforme” (p: 24).

Un podar de aquellas prácticas estandarizadas para la competencia lineal reduccionista del sistema, que desemboca en una: “(...) esquizofrenia cultural” (Ángel Maya, 1995:49); es posible, cuando se encauza el encargo educativo hacia el cultivo de un cuerpo –semilla: con -viviente – coo -viviente en alteridad -natural, en oposición a los hábitos que reducen la posibilidad de pensar, de surgir, de interrogar, de inquietar, de criticar, de razonar y expresar, de crecer y proseguir el ciclo de vida propio, en el tiempo justo “*kairós*” que se toma cada fértil plántula rumbo a su florecencia. Como lo indica Riechmann en el “*Tiempo para la Vida: la crisis ecológica en su dimensión temporal*”:

(...) como las plantas y frutales de nuestro propio jardín, bellas y útiles a la vez, con las que mantenemos no una relación funcional guiada por el principio del mínimo esfuerzo, sino una relación de cuidado –sólo puede pensarse en tiempos dilatados, despaciosos. Los que hacen falta



para cultivar un jardín, para entablar relaciones personales con los seres vivos o incluso con los objetos inanimados. (2003, p.91)

Esas semillas que con los rayos del astro rey, dotan sus cuerpos de savia nutricia y luego extrapolan en saludos de bienvenida, fuertes abrazos que alientan la labranza, expresan emociones al llegar al campo -aula -chacra, la habitan en expectativa del *bien -estar*, en cultivo del *buen-vivir*, alrededor de “Una historia de vida que se mezcla con la de los otros” (Ricoeur, 2006:136). Dejan de lado sus cansancios, realidades o preocupaciones, por arrebatarse al labriego la carga, el abono, la herramienta, el plan de cultivo; preámbulo a emprender la jornada, realmente busca merecer siquiera una mirada, un saludo de bienvenida, un sentirse ahí.

El rostro del Otro juega en todos los casos un papel preponderante en el acercamiento. Por un lado, está el rostro que me exige una mirada distinta, más cercana a la contemplación; por otro lado, en el rostro aparece, se manifiesta, se expone el Otro. (Aguirre & Jaramillo, 2006:12)

Mientras esta aparente realidad, puede germinar en las aulas, el discurso dominante da cuenta, evocando a Aguirre & Jaramillo en su artículo sobre “*El otro en Levinás*” de qué: “La singularidad deja de ser singular para volverse universal, para pensar aquello que los contenidos nos exigen considerar” (2006, p. 6). Bajo la mirada y dominio absoluto del modelo; todo está hecho, el formato ya está montado, la cultura de la prueba es la razón de ser -estar en la escuela, el pensar ya está pensado, las ideas ya brotaron del escritorio ministerial, las copias de más modelos extranjeros *extra -culturales, a -culturales, contra -culturales* ya fueron negociadas, como perverso recuerdo de un gobierno de turno y brutal negocio de la “*conciencia*” del pueblo, la existencia de los cuerpos ante el mercado internacional. “Mientras que toda cultura debe renovarse a partir de una crítica interna ha sido, precisamente occidente la que ha abdicado a



esta tarea por su dependencia de una ciencia que pretende totalizar la conciencia humana” (Escobar, 2014:49).

Un totalizar que omite respetar –renovar la cultura propia, de –origen corpóreo, de lugar, desde la mirada de Noguera (2013) como:

(...) el lugar del habitar humano que es la complejidad de las tensiones entre ecosistema y cultura, tensiones presentes en todas las maneras del habitar humano en la tierra. Es el ritmo marcado por el bucle de la vida, de los cuerpos-tierra habitando-se en la tensión co-ligación-disolución-tensión”. (p.5)

En concordancia con esta nota, desde la complejidad de Morín en su “*Humanidad de la Humanidad*” se revela:

Cada cultura, mediante su impronta precoz, sus prohibiciones, sus imperativos, su sistema de educación, su régimen alimentario, sus modelos de comportamiento, reprime, inhibe, favorece, estimula, sobredetermina la expresión de las aptitudes individuales, ejerce sus efectos sobre el funcionamiento cerebral y sobre la formación de la mente, y de esta suerte interviene para coorganizar, controlar y civilizar el conjunto de la personalidad. De este modo, la cultura sujeta y autonomiza a la vez al individuo. (2003, p.184)

Es ser testigos durante todo el bucle escolar (desde el escritorio ministerial hasta el aula), de cómo se vulnera un derecho ausente en la carta constitucional, el de la “*singularidad*”: ser cuerpo original en pensamiento y criterio ante las realidades de vida co –existentes, co –afectantes a –entre todos. Es el aula –chacra; la escuela, el instrumento que puede horadar en fisura al mundo que sostiene esta homogénea cultura impuesta. Al respecto, Morín, ahora en su “*Conocimiento del conocimiento*” delata: “(...) en el seno de nuestra cultura; los saberes que, unidos, permitirían el conocimiento del conocimiento, de hallan separados y parcelados (...).

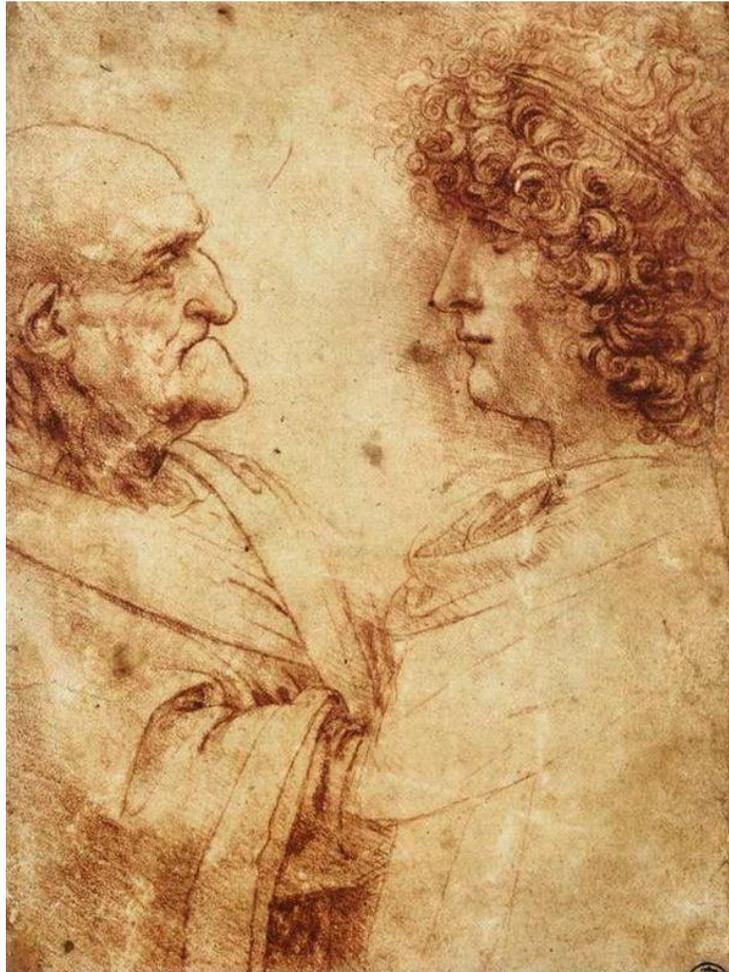


Cada uno de estos fragmentos separados ignora el rostro global del que forma parte” (1988, p.20).

Pues bien, no se trata de ambigüedad; sino de pensar que, mientras los cuerpos –semillas están siendo “*totalizados*” u homogéneos, dentro de un modelo de mercado igualmente globalizado u homogéneo. “En este marco, lo que “ocupa” es el proyecto moderno de un mundo que busca convertir a los mundos existentes en uno sólo (...)” (Escobar, 2014:76). Paralelamente Galeano (1998) insiste:

La maquinaria de la igualación compulsiva actúa contra la más linda energía del género humano, que se reconoce en sus diferencias y desde ellas se vincula. Lo mejor que el mundo tiene está en los muchos mundos que el mundo contiene, las distintas músicas de la vida, sus dolores y colores: las mil y una maneras de vivir y decir, creer y crear, comer, trabajar, bailar, jugar, amar, sufrir y celebrar, que hemos ido descubriendo a lo largo de miles y miles de años.(p.18)

Los saberes están siendo mutilados, trasegando por caminos fragmentados, de espaldas a lo “*multidimensional*” que compone el conocimiento; desconociendo que “(...) la pedagogía es una interdisciplina que tiene fronteras con todas las formas de conocimiento disciplinar e interdisciplinar que tienen que ver con la construcción y resignificación de la cultura” (Noguera, 2000:21).



Perfiles de viejo y de joven. Leonardo da Vinci. 1495

El modelo –molde, en el que se tiene enquistada la escuela, entre sus tantas viles intenciones; está dando el todo por el todo, en apuesta a perfilar la vida de las semillas, en la misma cápsula de mercado. Además, lo expone Zuleta (2001):

La educación y el maestro, sin saberlo, están formando al individuo para que funcione como necesita el sistema; (...) reprime su pensamiento para que pueda “funcionar” en cualquier parte (...). La educación tiende a producir un individuo heterónomo, es decir, que tenga el máximo de dependencia de los demás y el mínimo de autonomía. (...) Todo ello conduce a que todos nos necesitemos como mercancías, a que el mundo de las mercancías domine la vida. (p.24)



Se está obligando, forzando los rostros y las conciencias; sobre perfiles impuestos, comparados, reflejos de un sistema dominante; además de decrépito y autoritario, mañoso, que no conduce más que a seguir sosteniendo una vida servil, distante de derechos, saturada de deberes y compromisos con los dueños del capital.

Como inspira da Vinci en esta obra “Perfiles de viejo y de joven”; se está poniendo un perfil –rostro esquematizado frente a los cuerpos diversos, a cuenta de que sean iguales a los del sistema, estén bien o mal, para bien o para mal, achacosos o desfigurados. Es la “*uniformización*” de las semillas, como política fundante de las economías imperantes, de estricto cumplimiento en la escuela actual.

Se superpone la prueba, el dato, la estadística, las pretensiones del estado para quedar bien, desplazando una educación tendiente a “recuperar el sentido de la vida” (Escobar, 2014:47). Una vida libre y buena “(...) para poder disfrutar en toda su intensidad el lapso que nos ha sido dado”. (Riechmann, 2003:52). Una vida respetada, armónica y floreciente, en sintonía con Morin en la “*Vida de la vida*”:

(...) la noción de vida debe ser concebida a la vez intensamente –en su foco, el individuo viviente –y extensamente –en tu totalidad de biósfera (...).

La noción de vida debe ser respetada en sus caracteres versátiles, multidimensionales, metamórficos, inciertos, ambíguos, contradictorios incluso: para nosotros son justamente los signos de su complejidad. Y esta complejidad es lo que ahora hay que considerar. (1993, p.406)

Es, justamente desde estas carencias, en una escuela decidida a la desidia donde cabe este grito –interrogante de Galeano (1998):



¿Será esta libertad, la libertad de elegir entre esas desdichas amenazadas, nuestra única libertad posible? El mundo al revés nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y a aceptar el futuro en lugar de imaginarlo: así practica el crimen, y así lo recomienda. En su escuela, escuela del crimen son obligatorias las clases de impotencia, amnesia y resignación. Pero está visto que no hay desgracia sin gracia, ni cara que no tenga su contracara, ni desaliento que no busque su aliento. Ni tampoco hay escuela que no encuentre su contraescuela. (p.10)

Sin embargo, la vida sigue, nos ha sido dada para continuar el viaje y persistir en las transformaciones de mundo que la naturaleza de la vida y la vida en –con la naturaleza merecen, para este caso la vida de la semilla y el labriego en la chacra; merecen ser atendidas, escuchadas, transgredidas, alteradas y a la vez, dejadas en paz; para lo cual Freire en la “*Pedagogía de la Esperanza*” advierte:

Una de las tareas del educador o la educadora progresista, a través del análisis político serio y correcto, es descubrir las posibilidades –cualesquiera que sean los obstáculos- para la esperanza, sin la cual poco podemos hacer porque difícilmente luchamos, y cuando luchamos como desesperanzados o desesperados es la nuestra una lucha suicida, un cuerpo a cuerpo puramente vengativo. (1993, p.25)

Es al hacer vereda en este vínculo afectivo de relaciones semilla –labriego –chacra; cuando se puede insinuar que, las semillas por un momento olvidan o dejan de lado las realidades de su morada hogareña del pre –semillero familiar que las concibió “Las familias pueden ser nidos o prisiones” (Morín, 2003:192). Se ven forzadas a sumergirse en otro espacio -campo, otro lugar –chacra; relacionarse o disipar su condición humana –natural, su cuerpo es expuesto, sus formas de ser y actuar son sometidas a otras expectativas en otro estar con otros.



La condición de semilla, en ese otro lugar; somete los cuerpos a las prácticas de cultivo que el labriego –maestro dispone para recibirle, tratarle y cuidarle en tránsito a la cosecha. Habitar –le en consecuencia, hace que emerjan gratos encuentros o abruptas podas, placenteros momentos o trágicas jornadas, gustos –disgustos, propios del morar en colectividad. Es como estar plantados alrededor de altísimas dosis de éxtasis, frenos y desenfrenos simultáneos; desencadenando saberes, pareceres y posturas espontáneas, frágilmente constantes, es alterar la chacra con la presencia de cuerpos -singulares bio –diversos<sup>28</sup>, dispuestos o no, a su labranza, al acicalamiento campesino, como Chacón (2015, En Noguera (Comp), 2015) define:

El agricultor, es el cultor del agro; cuida la tierra. La comprende, la espera, la ama, la respeta como madre dadora de vida en el nutrir. El ritual de fecundación de la tierra expresa el sentimiento sagrado de la estancia humana en la tierra, como tierra. La tierra es ella misma un nutrir. (p.99)

Dado que, todo encuentro pluridiverso, convoca la interacción de cuerpos que se coligan en tránsito físico y dialógico; imbrica gestación de densas formas de ser y actuar, la puesta de acuerdo –tratos revelados, la contradicción que aflora en la discusión, la obstinación que raya en la escaramuza y el “el perdón es lo que hace posible la reparación” (Ricoeur, 2006:170); aunque, sigue Ricoeur (2006): “Es en la prueba de la confrontación con otro, ya se trate de un individuo o de una colectividad, donde la identidad narrativa revela su fragilidad” (p.137). Aquí las semillas dan pie a seguir transitando los senderos del campo en premura de la reparación y reconciliación en devenir: entre ellas, con la tierra y su labriego.

---

<sup>28</sup> La vida solo es posible, como plétora de diversidad y diferencia. La vida acontece en las geografías diversas de la tierra diversa. (Chacón, 2015:98).



Ese bello interactuar en la infancia, es un provocador de ideas, cosas, sueños, talentos y virtudes, cómo el fugaz paso de la semilla por la chacra de cultivo, que en “El morar hace que el ser sea morada y la morada sea ser” (Noguera, 2004:43). Se espera un crecer con raíces nutricias, un convertirse en planta, florecer, generar fruto y desplegarse con autonomía, pensamiento y libertad, sobre la biósfera terrena que le espera, aguarda su venida.

Entre tanto, de esa ya habitual relación, entre los actores de aula empiezan a emerger, casi de manera imperceptible: ademanes, posturas, lenguajes, palabras, símbolos que, de su devenir inter –corpus, inter –mentis; quedan impresos en su cuerpo-piel, expresan en, durante y después de aquel habitual encuentro, convirtiéndose en parte de sí, como ejemplo –catapulta -inspiración de otras formas de ser otro, uno mismo, iluminado por otro para construirse en sí mismo como otro libre, no formateado sino iluminado –provocado –tentado -retado a levantarse y nacer de nuevo en otra etapa de su vida, ahora la escolar.

(...) gozando con fruición la separación en la diversidad que nos distancia y nos aproxima, que nos enemista y reconcilia: la pregunta, en fin, sobre cómo sería posible una proximidad con Otro en la que nos convocase la reciprocidad de un no-ser vinculante (mí no-ser tú, tu no ser yo) más allá de la contradicción y la repetición. (Moreno, 1998:28)

Porque en esta estancia -chacra –escolar; la mirada expectante e inquieta de la semilla – alumno, se dirige a la luz –guía –torre -faro que le ilumina, en toda una expresión “*fotosintética*” de energía e intercambio funcional. *¿Acaso ese foco lo representa el labriego?* del cual se espera mucho o todo para encender la nave y emprender la palpitante aventura de cultivo.

También nosotros practicamos ritos de comunicación social, gestos o palabras de pacificación, apretón de manos, abrazos, fórmulas de cortesía, de respeto, ritos de acogida a los parientes, al



amigo, al extranjero, (...), ritos de comportamiento (ritos domésticos del alba), ritos de exorcismo de la angustia, hábitos que se perpetúan como ritos. (Morín, 2003:48)

Cada grano; como rito cotidiano, espera una mirada, un saludo enternecedor, ese primer impacto paterno que le done confianza y convencimiento de seguir allí, unos brazos que le abriguen, una palabra que le destaque, le identifique, le haga surgir, le conceda el derecho a expresarse, a elevar su voz, a opinar, a sentirse existir, a transformar –transformarse. A que aflore en él “(...) el carácter insuperable de la pluralidad humana en las transacciones intersubjetivas” (Ricoeur, 2006:237).

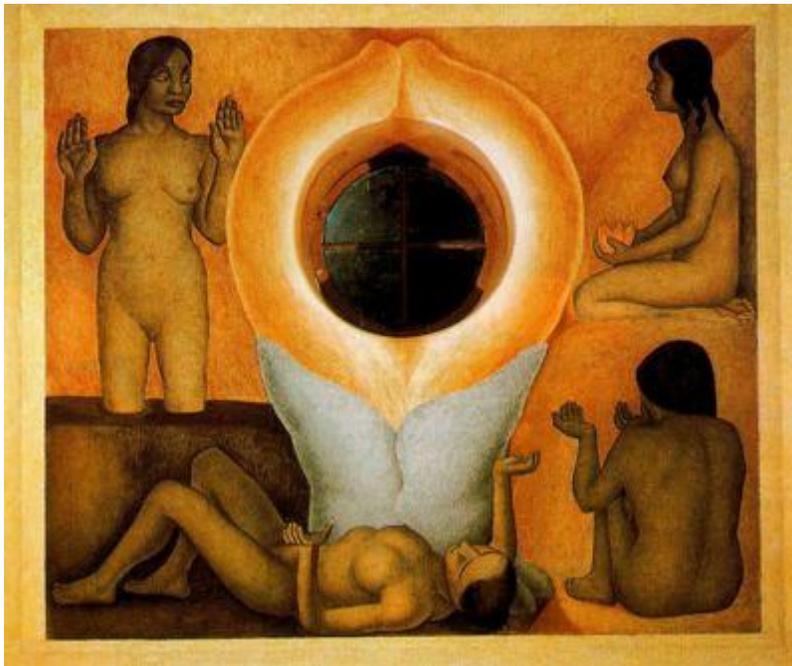
Es la voz, el tono, los gestos, las miradas, las posturas, los ademanes, las formas, el trato, las intenciones; “(...) del devenir-naturaleza de la cultura, del devenir-cosas de los signos, del devenir-espacios de las palabras y discursos” (Pardo, 1991:11). Como referentes de las relaciones de otredad, de los sentimientos, las expresiones, las tensiones que conforman ese acontecer de cada jornada, las que dan significado al ritual cotidiano de aula. Noguera (2004) complementa: “Natura es cultura a través del símbolo y cultura es natura a través del cuerpo” (p.41). Superar el hecho de ser -presas por sor -presas en un campo fértil, bien cultivado – cuidado, cimentado sobre raíces geopoéticas del pensamiento ambiental, las que posibilitan aquellas transformaciones de mundo que demanda la realidad. Para Morin (2003):

“La mente humana se abre al mundo. La apertura al mundo se revela por la curiosidad, la interrogación, la exploración, la búsqueda, la pasión por conocer la vida solo es posible, como plétora de diversidad y diferencia. La vida acontece en las geografías diversas de la tierra diversa” (p. 45).

De aquí qué, en aquel encuentro primario, un caudal infinito de preguntas, intenciones, sueños y emociones nacen de las voces de las semillas, brotan insaciablemente haciendo transpirar,

correr aire frío y acelerar los latidos del corazón del labriego, en cada poli -escena de campo, de manera simultánea se activan sus sentidos, le obligan a dotarse de herramientas para la brega, dando cuenta así, de las posibles o no, virtudes pedagógicas -didácticas que posee, enraizadas en su razón y corazón, ahora empapadas por la fuente del pensamiento ambiental.

Esta receptividad es la tela sobre la que se pintan las abstracciones de las esencias implicadas, el tejido que se pliega de acuerdo con la impresión de las fuerzas y que constituye en realidad la existencia del individuo, su ser, la capa de afecciones que arrastra durante toda su vida (Pardo, 1991:44).



Maduración - Del ciclo "Canto a la tierra" (La revolución natural). Diego Rivera. 1926 – 1927.

Ahora bien, estar plantados en la chacra significa: estar atentos al estado corpóreo de las semillas. Allí hacen presencia multiplicidad de criaturas, en proceso metamórfico, pléoras de la energía dinámica imbricada por los sistemas físico-químicos que le componen y que, frente a



cualquier contingencia que le vulnere, ha de reaccionar de manera sino traumática si vehemente. Estar en esta tierra nutricia, comporta el factor nutricio de los cuerpos -semillas allí presentes, en tanto la vulnerabilidad humana –natural, no admite el hambre como dama de compañía de los procesos que demanda el florecer del cerebro, la sinapsis, la inteligencia y cualquier otro modo de funcionamiento sistémico del corpus -templo. Además de la libertad que Noguera (2014) expresa: “Pensado el hombre como naturaleza, la libertad solo es posible como movilidad, metamorfosis, expansión del cuerpo en la naturaleza y como naturaleza” (p.7).

Sin embargo, lejos de ser menester del labriego, el cometido de la nutrición propiamente dicha de las semillas -plántulas a su cuidado, es oportuno velar por las eras durante la siembra, tener bajo la lupa aquellas plántulas marchitas por las condiciones vitales del nicho familiar de procedencia y/o el clima geo -vital del que retorna.

Luego entonces, trabajar sobre el terreno de la diversidad de aula comporta otras dudas, sospechas coligadas:

¿Cuál es el valor de las cosas pequeñas en la chacra, como el retoño de la semilla?

¿Cuál es el valor de un saludo, de una despedida para la semilla?

¿Escucho, entablo diálogo con las semillas al cuidado?

¿Qué significa para una semilla la mirada y atención del labriego?

¿Cuál es el valor de una tarea, de un progreso, de un retroceso, de un avance durante el germinado de la semilla?



¿Cuál es el valor de un cuaderno para la semilla?

¿Cuál es el valor de una obra, trabajo, actividad propia, fruto del esfuerzo, de un anhelo de reconocimiento de lo suyo?

¿Cuál es el valor de ser tenido en cuenta, participar en (...), dignificar la semilla?

¿Es posible alterar el aula, “transgredir” lo aparentemente estático del sistema educativo?

¿Qué se espera de la semilla, antes, durante y después de la cosecha?

¿Cómo pensar, transformar y cohabitar el aula para el florecimiento del buen vivir en relación de otredad?

Llega el olvido, la memoria extraviada, la alegría del deber cumplido. “En otra época (...) el cultivador devolvía en belleza, cultivándola, lo que debía a la tierra, a la que su trabajo arrancaba algunos frutos” (Serres, 1991:69). Acariciar el campo con las mejores obras, abono y cuidados del labriego, es lo que queda. Las huellas, las impresiones, las sensaciones de aquella labor de cultivo, ya convertidas en fruto quedan para la posteridad.

Todos nuestros motivos arquitectónicos y musicales, todas nuestras armonías de color y de luz, etcétera, son directamente tomadas de la naturaleza. Sin evocar el mar, la montaña, los cielos, la noche, los crepúsculos, ¿Qué no podría decirse por ejemplo, sobre la belleza de los árboles? Hablo no solamente del árbol considerado en el bosque, que es una de las fuerzas de la Tierra, quizá la principal fuente de nuestros instintos, de nuestro sentimiento del universo, sino del árbol en sí, del árbol solitario, cuya verde vejez está cargada de un millar de estaciones. Entre estas impresiones que, sin que lo sepamos, forman el hueco límpido y quizá el fondo de la felicidad y de calma de toda nuestra existencia, ¿quién de nosotros no guarda memoria de algunos hermosos árboles? Cuando se ha pasado la mitad de la vida, cuando se llega al término del periodo maravillado, cuando se han agotado casi todos los espectáculos que puedan ofrecer el arte, el



genio y el lujo de los siglos y de los hombres, después de haber experimentado y comparado muchas cosas, se vuelve a sencillísimos recuerdos. Estos se levantan en el horizonte purificado dos o tres imágenes inocentes, invariables y frescas, que quisiéramos llevarnos en el último sueño, si es verdad que una imagen puede pasar el umbral que separa nuestros dos mundos.

Maeterlinck, M. (2014, p.94 -95)

Continuando este trayecto, se convoca a otro actor protagonista de la escena del campo-aula, se trata del labriego-maestro, haciendo frente a la tarea encomendada, cumpliendo otros cometidos que le imponen las circunstancias o que, en el mejor de los casos, se origina de su abnegada vocación. Toma sus herramientas: mente, manos, corazón y voz; en buen uso de la palabra, del devenir del lenguajes, que pretende hacer vida en sus semillas -plántulas; las siembra, riega, poda y abona a diario, deposita su esperanza, insiste y persiste en continuar la senda, inventa y reinventa sus prácticas de cultivo a razón de obtener los mejores frutos.

En ciertos momentos de las operaciones complejas entre estos diversos actores, el entorno biótico, por ejemplo, puede ser el “maestro” y los maestros pueden pasar a ser alumnos; en otro momento, los alumnos pueden pasar a ser maestros de los maestros, y en otros momentos, tanto alumnos como maestros pasan a ser actores dentro del entorno eco-cultural, generándose entonces así, una trama o tejido de relaciones dentro de la cual es muy difícil tener un categoría estática de maestro y/o de alumno (Noguera, 2004:89).

Vincula y atiende alrededor de sus prácticas germinantes de aula, seres de toda naturaleza, poniendo de presente su cuerpo –sus manos, para brindar lo mejor de sí, en respuesta a las obligaciones que le atribuye el sistema. No por ello busca hacer la mejor riega a los otros que comparten la estancia. De manera potente, lo plantea Noguera (2013) en su “*Cuerpo-Tierra. Ethos ambiental en clave de la lengua de la Tierra*”:



¡Los Maestros son las plantas y los animales! La cultura es vivir como lo enseñan los maestros-tierra, con todas las maneras de la vida, aprendiendo permanentemente todas de todas, afectándose como hilos de la trama de vida que somos.

Los abya-yalenses, son cuerpo-tierra, cuerpo-vida. El Yagé, el Peyote, la Coca, y otras plantas, montañas, ríos y animales maestros enseñan a los humanos, sus hermanos, cómo vivir (bien). Porque vivir, es vivir bien. Para los pueblos originarios, vivir es permanecer en contacto. No hay individuos. Hay colectivos, grupos, familias, la palabra “yo”, no existe. Existe un nosotros que incluye sus animales, sus casas, sus utensilios, sus dioses, sus sueños. No hay adentro ni afuera. Hay umbral. No hay separación entre sueño y vigilia; hay conexión permanente, puentes permanente que hacen de los cuerpos-tierra, cuerpos-nómades, cuerpos-metamorfosis, cuerpos-cambiantes, en tránsito...en trance. El sueño es el momento de mayor vigilia y es el maestro de las decisiones que toma la comunidad. (p.4)

Las relaciones en el habitar escolar extra-aula del labriego, se tejen entre múltiples convergencias y diferencias propias del encuentro con sus otros pares académicos. Visionar una apertura en el caminar en pugna de las transformaciones geo –mundo -vitales que reclama la naturaleza presente en la escuela, es posible; si se cuenta con la suficiente lucidez mental, sentido humano -natural y pensamiento ambiental; lejano de las políticas educativas capitalistas propias del modernismo, instauradas, de obligatorio cumplimiento en las instituciones, o de los intereses particulares, que poco o nada tienen que ver con la misión educativa del maestro -labriego.

Esto hace pensar que el maestro aún contiene el lastre civilizatorio y academicista del sujeto de conocimiento, que no es otro que el sujeto de la ciencia moderna, y peligrosamente situado al borde de una colonización con características de sujeto súbdito, moralizado, controlado, disciplinado, vigilado, clasificado, distribuido, productivo. Es así, como debe acoger básicamente las normatividades producidas desde los estrados ministeriales, los cuales son propuestos sin que haya una contextualización propicia en términos de espacios, tiempos, territorios, saberes en cercanía al recinto escolar. Medio ambiente sólo previsto como indicador escolar, para desarrollar proyectos calificados como -significativos-, mientras que los -no



significativos-, causados en esos-otros lugares escolares que enamoran a sus maestros y encantan a sus pupilos, son dejados de lado porque no cuentan para las estadísticas del éxito. Maestro en la dificultad de encontrar en las palabras filosóficas y epistémicas, estéticas, éticas, poéticas, emergidas de su pensamiento ambiental y del mundo de la vida, las respuestas a los indicadores de gestión; es decir: metros de tierra tapizados de verde, verde inaugurable. (Chacón, 2015:204 En Noguera (Comp), 2015)

Es común encontrar labriegos pasivos, aquietados, con virtudes congeladas, a razón de la sumisión o tráfico de compromisos personales ante los capataces –directivos –administradores del campo –escuela, aula –chacra. Esto disipa las voces, corta las alas, amarra las acciones creativas, frente a las despóticas realidades, de hecho divide el campesinado, rompe las relaciones cooperativas pro –unión de las masas en beneficio de las alteraciones que apremia la educación -cultivo. Es seguir haciendo apología a la cruda realidad cuasi -colonial donde “Los subordinados deben obediencia eterna a sus superiores, como las mujeres deben obediencia a los hombres. Unos nacen para mandones, y otros nacen para mandados (Galeano, 1998:29).

En ocasiones frente a los infortunados “*super –poderes*” que les concede el sistema educativo a los directivos y de los que se ufanan algunos gamonales de ellos, para manipular, hacerle la vida a cuadritos a algunos labriegos, se puede suponer, según Árias (2015, En Noguera (Comp), 2015):

El homo administrativus generalmente no le presta mucho interés a factores éticos y morales, por ejemplo: a la producción de productos o servicios destructivos para la supervivencia de la sociedad, a la competencia desleal, a la responsabilidad que las organizaciones tienen para y con su medio natural y social, a la inhumanidad que se presenta en las empresas, a la crisis del hombre moderno fruto de la mecanización y mercantilización del mundo-de-la- vida. (2015, p.235)



Es desconsolador el panorama de inmersión en clave de una propuesta de pensamiento ambiental. Es posible que, en su afán por el control y dominio sobre la “*planta docente*”, la misma “*ignorancia de otras formas de pensar el asunto educativo*” fuera de la rentabilidad, las pruebas, el estándar y la competencia; vulneren las posibilidades de siembra, otras miradas del habitar en respeto a la diversidad, diferencia y diálogo docente, reduciendo todo a lo lineal, vertical u homogéneo. Sin lugar a dudas esto vulnera, profana y desmotiva la tarea escolar. Sin duda, Chacón (2015) En Noguera (Comp)<sup>29</sup>, continúa inspirando esta obra al pugnar contra la caída del:

Maestro en el agotamiento, en el cansancio debido a la erudición enciclopédica para pensar la vida y por las cargas impuestas cual fardo apostrofado por la procedencia disciplinar. Cuerpos que responden a los llamados de la diferencia, no abstraídos a las maneras acartonadas y riesgosas del pensar en claves disciplinarias ensimismantes y excluyentes. Babel de diferencias que no se acomoda a las edificaciones conceptuales que atadas a las nociones del desarrollo, hacen el juego confeso y atento, para el mandado institucional de superar los problemas ambientales de la mano prodigiosa de la memoria tecnología, la de la solución inmediateista (2015, p.204).

También emerge la insidia con el otro. Hacer competencia, pretender opacar, desestabilizar el bien -estar armónico del otro labriego, que trabaja el mismo campo en bucle y similitud en la diferencia, termina también por ser causal de deterioro en las relaciones dentro y fuera del aula.

---

<sup>29</sup> Se invoca de manera reiterada al Doctor Carlos Alberto Chacón Ramírez, maestro de la Universidad del Quindío, como co –autor de la obra “*PENSAMIENTO AMBIENTAL EN TIEMPOS DE CRISIS CONCEPTOS, IMÁGENES E IMAGINARIOS DEL DESARROLLO*” de la cual es compiladora la PhD Ana Patricia Noguera de Echeverry; porque sus apreciaciones cartográficas, hacen radiografía cercana y clara sobre la realidad actual del maestro en la escuela, además de su amplia apuesta por mapear el conglomerado –habitar la escuela en clave de la condición y el pensamiento ambiental.



Así como la indiferencia, egoísmo, apatía o dominio que sobre el otro se quiere imponer a causa del desequilibrio ecosistémico y tráfico de influencias. Esto no permite lazos de amparo en común -unidad, generadores de diálogo, acuerdos, respeto y convivencia en alteridad. Para Escobar (2014) es claro:

Y si bien las estructuras de poder que mantienen el universo parecieran estar decididas a subyugar en invisibilizar el pluriverso, por medios cada vez más eficientes y brutales, igualmente, cada vez encontramos expresiones más elocuentes y radicales de su persistencia y voluntad de existir (p.63).

Hay que dar la “*batalla campal*” en la escuela –campo, aula –chacra. Reivindicar el derecho a la voz –por la voz, aunar tejidos, coligar esfuerzos en “*gritos de esperanza*”, inventar –reinventar otras más prácticas posibles o utópicas, en travesía de librar las gestas pendientes por la “*liberación*” de la chacra en camino al florecimiento de la vida.

Huida de sentido a las intenciones totalitarias, en donde los cuerpos no sean abstraídos por el robo del tiempo, por el tiempo constreñido a la campana que anuncia el fin de su momento de pensar solitario, de extrañamiento a la explicación de las dimensiones de la physis, de las gerencias magistrales de formulación y explicación, enclavadas en las maneras de la eficaz evidencia. (Chacón, 2015:210 En Noguera (Comp), 2015)

En armonía de una biósfera común, así lo teje Freire (1993) desde la “Pedagogía de la Esperanza”, sosteniendo con voz de aliento:

La esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica. Como programa, la desesperanza nos inmoviliza y nos hace sucumbir al fatalismo en que no es posible reunir las fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo. No soy esperanzado por pura terquedad, sino por imperativo existencial e histórico. Esto no quiere decir, sin embargo, que porque soy esperanzado atribuya a mi esperanza el poder de transformar la realidad, y convencido de eso me

lance al embate sin tomar en consideración los datos concretos, materiales, afirmando que con mi esperanza basta. Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada (p.24).

Y una aclamación solícita, de una pronta voluntad:

En la relación pedagógica, por ejemplo en la relación maestros –alumnos, los maestros y los alumnos, son mundo-de-la-vida y están en el mundo-de-la-vida, no si lo desean, sino que es imposible cualquier forma de existencia fuera del mundo de la vida; en este sentido, la relación pedagógica y educativa en general es un permanente proceso de comprensión, interpretación y resignificación de los saberes, de las creencias, de los mitos, de las morales, de las artes, de las formas políticas, y en sentido genérico, de las formas culturales que son contexto, a su vez de relación (Noguera, 2000:46)



Kiwa musical. Iván Guayasamín. 2010

Habitar – Sur, es habitar la lengua de la tierra. La lengua de la tierra es musical. Es el paisaje rítmico de la vida. La música del agua, de los hombres-tierra, del mar, sale por los orificios de la tierra, como el viento que sale por el orificio de una flauta. Las cuerdas de la guitarra, sus acordes, sus silencios, la voz de los cantores (...). (Noguera, 2013:5)

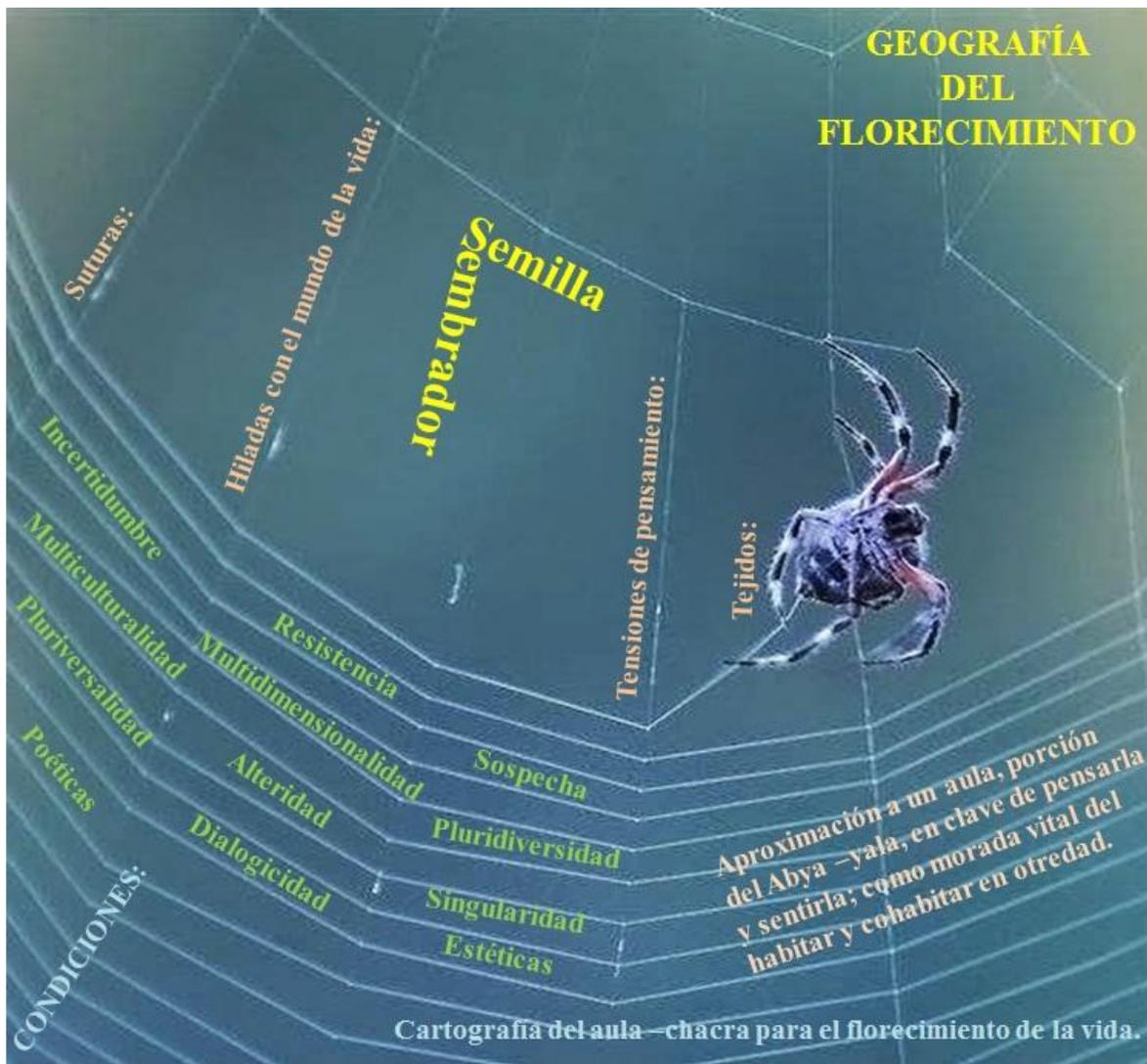


Proclamar, proponer, emprender y movilizar una fiesta por la vida en el aula –chacra, inspirados en el concierto de voces que se hila desde todos y cada uno de los actores de la escena escolar -cultivo, es abonarle al arte –sano –labriego, que hace su obra en clave “*libertaria*” de la expresión de cuerpos: bio –estética, bio –poética, en –redada por círculos de la palabra, afloración de lenguajes simbólicos del mundo de la vida, re –conocimiento de la dignidad y respeto por la existencia humana –natural, en nexo -conexo de las tramas culturales y la biósfera ambiental. Lejos de acatar pragmatismos instituidos, sino re –configurando, re –planteando, tras -plantando la obra de cultivo a otras dimensiones de pensamiento crítico –complejo.

## 2.3 GEOGRAFÍA DEL FLORECIMIENTO

*Si somos la autoconciencia de Gaia, reencantemos nuestro mundo por medio de la palabra, de la construcción de imaginarios que nos representen nuevas relaciones, otros valores, en el intento de buscar que, por fin alguna vez, la vida sea el valor supremo que rige los otros valores y estructura nuestras sociedades en paz con nosotros mismos, con los otros y con el entorno.*

(Noguera, 2004:67)





**Geografía del Florecimiento**, (Grafía 3), en la manera de cultivo, como metáfora del sembrador. El aula se convierte en una porción de Abya –Yala en donde ocurren las manifestaciones más bellas del ser – lenguaje de la Tierra; acto de afecto permanente, en donde se expresan conexiones íntimas y de sentido entre el agricultor -semilla que habitan sabiéndose tierra. Geografía que muestra lo estratégico; un aula que necesita renombrar -se; en actitud de gozar -se, de agazapar –se, de posibilitar territorios para habitar –se en rito, en florecimiento geopoético, en danza, en melodía, en armonía, como tierra que nutre-germina, para el cuidado y la esperanza.

### **Cartografía del aula –chacra para el florecimiento de la vida.**

No es posible unificar y explicar el aula como lo propone la modernidad a partir de leyes, encadenada por la acumulación, el continuismo, el constructo inocente y vacío de subjetividad que expresa una intención normativa institucional de intervenir en la conducta y el pensar del otro; así como también es una práctica social que se construye intersubjetivamente, según los niveles en que se organiza el sistema escolar. En donde el objeto de estudio no pasa de ser observado y las realidades acumulaciones de datos empíricos. “Matamos la vida en lugar de alimentarnos de ella. En lugar de buscarla, huimos de ella” (Freire, 1970:115).

Con esto en mente, e ilustrando el texto, caben las preguntas ¿En qué proyecto de humanidad estamos inscritos? ¿Es realmente para una formación humana, las disposiciones que emana el sistema educativo? ¿La educación que se ordena, tiene realmente sentido? ¿Es posible transformarla, cuándo, cómo, dónde?

La invitación aquí es evocar al Abya Yala<sup>30</sup> como una manera de pensar en clave de las narraciones y los relatos que configuran y emergen de las voces del aula-chacra, presentes en

---

<sup>30</sup> ABYA-YALA, vocablo de los indígenas Cunas de Costa Rica, Panamá y Colombia, es un vocablo con dos significados, que vienen siendo uno mismo: el abya-yala significa el buen-vivir. La abya-yala significa tierra



maneras-otras de habitarla: re-nombrar, mapear, evocar, suturar, re- memorar, conmemorar, transgredir, hacer tejido y re-encantar en entramados de vida y florecimiento que significan otras maneras de habitarla, en consonancia- disonancia; diferentes y muy opuestas al sistema educativo de hoy.

El aula se convierte en una porción del Abya yala, porque el Abya yala es en donde ocurre los complementos, las tensiones entre contrarios, las tensiones del pensamiento, frente a una vida institucionalizante que no ha podido acallar el pensamiento de la casa como tierra, la casa natal, la casa tierra que se resiste a ser propiedad, patrimonio, objeto de colección. (Chacón, 2015: 215 En Noguera (comp), 2015)

El aula no está sola. Para comprenderla hay que evocar esos hilos que tejen esa intrincada red de relaciones que se entretajan en ese entramado. “Lo primero que habría que aceptar dentro de una perspectiva ambiental de lo bello es que existen diferentes manifestaciones de ser y, por lo tanto, distintas maneras de manifestarse el esplendor de la existencia” (Ángel Maya, 2002: 282).

Pensar en el aula y la vida de ella, recrear esos cuerpos con sentires de búsqueda, de descubrimiento, de incertidumbre – duda, de adaptación, de resistencia con lo nuevo, lo inusual, lo sospechoso “pone en evidencia la multiculturalidad en la que el hombre se hace a sí mismo, en la que modela su ser, en la que se forma” (Ricoeur; 2001: 2). Cuerpos en el aula que emergen de una época de delirio, entre lo voluntario, ese deseo de ser, la tensión hacia el ideal y que tiende a trascender lo empírico, motivado por un deseo sin resistencia a lo infinito; y por otro lado entre

---

generosa, prodigiosa, en florecimiento. El abya-yala es el habitar. La abya-yala es el hábitat. El abya-yala es ethos. La abya-yala es casa. El abya-yala es la manera de habitar y la abya-yala es la manera como el habitar nos habita. Para los Cunas, para los pueblos originarios abya-yalenses, una cosa no puede ser sin la otra. El abya-yala es el acto amoroso y cuidadoso del humano con la tierra. La abya-yala es la madre dadivosa, generosa y floreciente: la matría, la tierra natal. (Noguera, 2015:92)



lo involuntario, eso que ha recibido y le ha proporcionado la naturaleza, la sociedad, la cultura y forman parte de la existencia de cada ser.

Cuerpos con arraigos históricos-geográficos-terrenales propios de su heredad que actúan como huellas genéticas indelebles y posiblemente “*tajantes*” en la existencia y en su actuar en la estancia del aula-chacra. “En este sentido, un yo dependiente, pues no se hace solo a sí mismo, sino que es solidario de un cosmos, participa de una cultura, de un lenguaje, de un determinado contexto histórico” (Ricoeur, 2001: 6).

Ricoeur (2001), continúa diciendo:

El yo es “un acontecimiento”; no un ejemplar más de la especie, un caso más de ser humano, pues con cada uno nace la instancia de la novedad, y cada uno es producto de la creatividad de la naturaleza, del cosmos, de lo trascendente, e incluso, de la de su propio ser. (p. 6)

El sistema convirtió a los maestros en unos desligadores profesionales de la diversidad y la diferencia que determinan esa aula-chacra. Ellos tienen por naturaleza la capacidad de objetivar; pretender la homogeneidad, la medición cartesiana y mercantil del sujeto moderno en sus muchas maneras de deconstruir el *abya yala-chacra*. Los agricultores no son los que determinan cada semilla que allí se riega. Es la chacra la semilla. La semilla es sutura entre lo natural y lo cultural. Esa semilla de riego clama desesperadamente por una disolución de la ciencia, la tecnología, la razón y toda figura antropocentrista occidental. De manera que, esta aula-chacra como habitar, como territorio fundante de vida, de complejidades, es silenciada por:

(...) arrogantes formatos donde el habitar humano se reduce a un tomarse la casa y devastarla con todo lo que en ella y por ella, habita. La casa-tierra, la casa-lengua-de-la-tierra, se reduce a riqueza, a propiedad privada, a cuentas, a indicadores, a teleologías de acumulación, producción y consumo, a maneras ingratas y crueles de habitarla. Las naciones y estados modernos que



emergen como nueva manera de colonización, (...) continúan, por medio de la educación, absolutamente inmersos dentro de la ilustración Europea. (Noguera, 2015: 95)

Se ha fragmentado la propia especie; se ha standarizado cada semilla, ya no vale la esencia pura que emerge de ella, pues en segundos es infestada por agrónomos suicidas que cuestionan, señalan y desechan ese fruto que ha salido diferente en su cultivo, a la tierra natal y no tiene valor alguno, “*Se le declara la guerra a lo innato*”. “Todo aquello que no puede ser valorado en términos monetarios no existe y peor aún, no tiene derecho a existir” (Soto, 2015: 186 En Noguera (Comp) ,2015).

En este sentido, el aula puede verse, sentirse y vivirse como concibe la historia de Herodoto: “(...) la exploración de mundos extraños, singulares y misteriosos” (Jaeger, 2001: 21), también habría que decirse que “Es de la naturaleza de la condición humana que cada generación nace en un mundo viejo; así preparar a una generación para un nuevo mundo sólo puede significar que uno desea apuntar a las manos de los recién llegados su propia oportunidad por lo nuevo”<sup>31</sup>.

Por lo tanto, ese tejer en urdimbres de aula supone la responsabilidad no sólo por el sí mismo, sino por los Otros y con los Otros para la transformación y la construcción de entramados de mundos de vida. “El Otro”:

(...) no es sólo ese que llamamos “*de carne y hueso*”, en el que “carne y hueso” dibujan líneas, perfilan rasgos y acaban por hacer impenetrable y misteriosa el alma, sino, en general, un amasijo de formas diversas, siempre en cualquier caso presididas potencialmente por algo parecido a un *rostro*, en las que tarde o temprano soy capaz de encontrarme (o perderme) y que, de un modo u

---

<sup>31</sup> Arendt en su condición Humana nos expresa: Habría que decir también que (15 H. Arendt. “The Crisis in Education” en *Between Past and Future* (1961). N: Y: Penguin Books, 1987, p. 177. (La traducción es nuestra).

otro, deshacen hasta un extremo lejano, indefinible, el *trazo oscilante de mi identidad*, pero sin aniquilarme. (Moreno, 1998:98-99)



Madres y niños. Oswaldo Guayasamín .1919-1999.

Cuerpos de solo hueso, impotentes, entremezclados entre la desolación y la desesperanza. Pielés áridas, almas omnipresentes, despellejados por el hambre y la impotencia. Cuerpos del aula, víctimas de los horrores de este mundo dantesco, que expresan sentires de tristeza, consternación, terror, angustia. Vidas estropeadas por la industrialización y distribución del miedo y hacen del aula, un lugar de sospecha, de miedo; basado en la calidad de lo igual y homogéneo.

Millones de niños deambulan con terror en la escuela en busca de aulas-chacras, con suelos que nutran alegría, que germinen afecto, cultiven para un buen – vivir como apuesta a un habitar en Abya yala.



También es importante, destacar como los cuerpos de *carne y hueso* entran en piel y siguen el sentimiento que les anima: vemos en ese cuerpo una expresión de sufrimiento que no deja traspasar toda tragedia inhumana, y envuelve entre brazos y con-tacto a su niño en señal de protección, afecto y ternura.

Noguera (2015), nos permite andar por sus escritos de la manera más estimulante; parafraseando con su texto, somos testigos de nuestro habitar tierra en clave del *florecimiento*:

La tierra necesita fecundar-se; acto de amor permanente, orgasmo maravilloso que permite el nutrir, dar vida, emerger de la vida en la vida.

El aula necesita renombrar-se; acto de afecto permanente, sinfonía maravillosa que permite nutrir- nutrirse, sentir- sentirse, tejer – tejerse; brotar de la tierra en la tierra.

El agricultor, es el cultor del agro; cuida la tierra. La comprende, la espera, la ama, la respeta como madre dadora de vida en el nutrir. El ritual de fecundación de la tierra expresa el sentimiento sagrado de la estancia humana en la tierra, como tierra.

El maestro, es el agricultor, es el sembrador-cultor de la semilla en cultivo; la recibe, la cuida, la abriga, la aguarda, la agazapa con afecto-abrazo como cuidador de vida en el nutrir. El telar del aula evoca el sentimiento más casto de la vida misma en la chacra, como cultivo.

La tierra es ella misma un nutrir. El habitar poéticamente la tierra es evocar-vivir en el nutrir. La tierra que nutre es la tierra natal: oposición radical al Desarrollo, que piensa en la tierra como producir; que explota y esclaviza la tierra; que ve en ella mera mercancía; que la homogeniza para que ya no sea tierra natal, lugar, habitación..., sino hectáreas, kilómetros cuadrados de riqueza en minerales, fauna, flora, biodiversidad.

“Standarizada”, datificada, numerada, cuantificada, la tierra natal es tierra desolada, azotada, esclavizada, vendida y comprada.

El aula-chacra es ella misma un fecundar-se. El cultivar poéticamente la chacra es tejer entre tejidos. La chacra que cultiva coliga cuerpos en florecimiento. El aula que nutre es la patria natal: oposición radical de las políticas modernas, que piensan en el aula- chacra como entramados codificados, homogéneos; que industrializan y mercantilizan toda semilla y mutilan a todo sembrador; para que ya no sea aula-chacra, urdimbres de cultivo, morada, patria..., sino aulas habitadas de carne y hueso listos para formatear y flagelar a su antojo.

“Standarizada”, competitiva, lineada, civilizada, occidentalizada, el aula-chacra es deshabitada, des-arada, atolladero de vidas contabilizadas, comercializadas y tecnificadas.

La vida es fábrica de productos para el mercado insaciable global, globalizante y globalizado. El agricultor ya no es el fecundador de la tierra; el agricultor es ahora el técnico moderno que tiene una relación instrumental con la tierra. (p.99)

La semilla es valor lucrativo para el sistema educativo insaciable por la política de turno, la economía de moda y el agrónomo estudiado. El agricultor que siembra ya no es sembrador de vida; el agricultor que siembra es ahora agrónomo de suelos áridos, que tiene un vínculo devastador, cruel con la vida misma en cultivo.

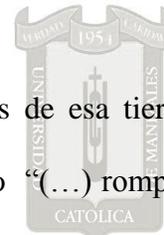


La manera aula-occidental-moderna ha generado una ráfaga de todas formas de sentidos: el aula- chacra es para la escuela de hoy el aula-invernadero<sup>32</sup> de las cuatro paredes del mirón, de ese mirón de imágenes fijadas por el apresurado ojo del maestro-agrónomo que no sospecha, que apisona, dirige y allana cada semilla fugazmente. El maestro-agrónomo es cada vez más un mirón de ojo, contempla desde afuera su cultivo, proyecta técnicamente su semilla- tierra mediante rápidos movimientos de su retina. “miramos aquello que queremos ver; (...) somos esos seres inventados por la ciencia con mirada omniabarcante, neutra y objetiva, alejados de toda intencionalidad” (Noguera, 2014:24). El aula-invernadero ha favorecido al ojo tecnificado, idealizado, occidental y cartesianamente intangible al encuentro corporal. Sin duda esa aula como lugar cerrado, estático y aburrido, ha dado como resultado una crisis entre cuerpos y sentires. Aquí el ojo es el sentido más privilegiado:

La vista es el único sentido lo suficientemente rápido como para seguir el ritmo del increíble incremento de la velocidad en el mundo tecnológico. Pero el mundo del ojo hace que vivamos cada vez más en un eterno presente aplanado por la velocidad y la simultaneidad. Las imágenes visuales se han convertido en mercancía, tal y como señala Harvey: “una ráfaga de imágenes casi simultáneas de diferentes espacios funde los lugares del mundo en una amalgama de imágenes en la pantalla del televisor [...]. La imagen de lugares y espacios pasa a estar tan dispuesta para la producción y el uso efímero como cualquier otra [mercancía]”. (Pallasmaa Juhani, 2005:42)

A medida que el aula pierde la esencia de cada hilo que teje afecto con el lenguaje y la sabiduría de los cuerpos, se aíslan en el terreno frío y distante de la visión. El creciente uso que le da el maestro-agrónomo a esa cubierta exterior translúcida de vidrio o plástico, permite el control de la temperatura y los sentires de cada semilla y hacen que la mirada de ese maestro-

<sup>32</sup> Invernadero como cultivo que transforma y modifica el entorno natural mediante técnicas diversas de encierro, para alcanzar la óptima productividad de los cultivos, aumentando las producciones, mejorando su calidad, alargando los períodos de recolección y extendiendo las áreas de producción. (Wittwer et al., 1995)



Universidad  
Católica  
de Manizales

agrónomo de aula-invernadero, rebote sin quedar embadurnados de esa tierra que siembra y afectados de afecto por esa semilla que ve. El maestro-agrónomo “(...) rompe sus lazos con la naturaleza como cuna de la vida, como el oikos -la casa-, cuando la convierte en recurso a explotar o poseer de forma ilimitada y sin ninguna responsabilidad (...)” (Arias, 2015:248 En Noguera (Comp), 2015). Los maestros-agrónomos son incapaces de pensar el aula con-otro-lo-otro como campo del buen vivir para la vida y convierten el aula-chacra en un invernadero para el desamor, el aislamiento del ser y un territorio de soledad en el mundo tecnológico actual.

Da que pensar que sean justamente los entornos más avanzados tecnológicamente (...) los que a menudo generan esta sensación de distanciamiento e indiferencia. El dominio del ojo y la eliminación del resto de sentidos tiende a empujarnos hacia el distanciamiento, el aislamiento y la exterioridad. Sin duda, el arte del ojo ha producido edificios imponentes y dignos de reflexión, pero no ha facilitado el arraigo humano en el mundo. El hecho de que, generalmente, el lenguaje del movimiento moderno no haya sido capaz de penetrar la superficie del gusto y de los valores populares parece deberse a su énfasis intelectual y visual unilateral; en general, el proyecto moderno ha albergado el intelecto y el ojo, pero ha dejado sin hogar al cuerpo y al resto de sentidos, así como a nuestros recuerdos, nuestros sueños y nuestra imaginación. (Pallasmaa Juhani, 2005:22)

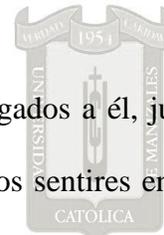
Acercarse a esa aula, más que la percepción de unas cuatro paredes como fachada, el acto de entrar a ese espacio físico, y no simplemente el de cruzar una puerta o ver por una ventana es abrir brechas para ocupar espacios vividos de encuentros de piel dadoras de afecto, de olores, colores, sabores y sentires. “Todos los sentidos, incluido la vista, pueden considerarse como extensiones del sentido del tacto, como especializaciones de la piel” (Pallasmaa Juhani, 2005:7).



El grito II. Oswaldo Guayasamín. 1983.

Entonces ese maestro que antes era mirón de ojo, empieza a sospechar con la piel. ¿Qué otra cosa podría sospechar el agricultor- maestro más que con su encuentro con la piel? ¡Qué placer moverse entre pieles que huelen, leen y miran la textura, el peso, la densidad, la temperatura y hasta el lenguaje de una risa a carcajadas, de una palabra que se “chispotea” en clase, de un grito loco, de una fruta que emana olor en la lonchera, del sudor que corre, de la flor que se abre con el amanecer hasta los colores que se pintan con el atardecer! Aquí toda piel seduce a la caricia de la mano. Todo espacio habitado es un espacio afectado y sentido, en Noguera (2014):

Nuestro contacto con la tierra se da en las sensaciones, las cuales llegan a nuestros sentidos, pero la manera como comprendemos el mundo es lo que las dota de significados, de sentido y es con este dotar de sentido que hacemos nuestros hábitos, es a partir de ellos que dejamos huella en este mundo. Los sentidos y el sentido, es decir el sentir y ser sentido o el devenir sensible es aquello que se encarga de volcar el exterior en interior y el interior en exterior, pues con el sentir el mundo y su lengua habla en nosotros y nosotros le hablamos al mundo. Por eso la labor de todo pensamiento al preguntarse por el habitar en la era planetaria en algún momento debe preguntarse por los sentidos y lo sentido. (p.24)



Universidad  
Católica  
de Manizales

El cuerpo es lo que une y seduce, son todos los sentidos allegados a él, juntura que puede producir un gestar de éxtasis y melodías, anunciación de todos los sentires en plenitud del ser-estar en la tierra en disposición armónica. Cuerpo en disfrute de su propia persona, en palabras de Hannah Arendt (1993):

“La labor de nuestro cuerpo y el trabajo de nuestras manos” pasan a ser uno y lo mismo, ya que ambos son los “medios” para “apropiarse” de lo que “Dios...ha dado... en común a los hombres”. Y estos medios, cuerpo, manos y boca, son los naturales apropiadores, ya que no “pertenecen en común humanidad”, sino que se dan a cada hombre para su uso privado. (p.122)

Armonía de estar en tierra, de sentirla como afecto ligada al tejido virtuoso de la vida. “Armonía hallada en los dedos, palmas, codos hundidos en la tierra, enterrados, en-tierra-dos, en la policromía de los menjurjes andinos que hacen el milagro de la transformación corpórea, profundamente mística, profundamente sagrada”(Chacón, 2011:114).

Todo lo que nos rodea, en posibilidad de cuerpos, como naturaleza que no esta muerta, que comporta maneras de estar y habitar. Evocación de todo lo que nos rodea en el habitar del aula-chacra, en naturaleza:

Una naturaleza habitada y que nos habita, en múltiple enlace, imposible la disyunción. Lo que nos rodea, es rodeado por el cuerpo afín a las condiciones de su naturaleza, en abrazo, en ensamble de relaciones. Se trata de espacios de exterioridad no precarios, estacionales, ni temporales, sino significativos de la constitución de lugar, en una especie de decorado mutante y mutable por los enlaces con la cultura, y por consiguiente con los cuerpos que los pueblan y espacían. (Chacón, 2011:122)

Del mismo modo, la obra en cultivo desea guardar afinidad con el entorno natural de aula que allí converge, no sólo intentando renombrar las cosas de otra manera, sino atendiendo con cuidado y respeto al cúmulo de vínculos, de símbolos, de relaciones simbióticas y de bien-estar



en aquel nicho de vida que significa el cohabitar un aula de seducción, que promueve una emotividad, una afectividad con las cosas del aula. Un aula que abraza y se deja abrazar, y unos cuerpos que la abrazan y se dejan abrazar en un bucle del abrazarse en mutualidad expresiva y permanente. Es el aula la tierra, la tierra para el cultivo y el cultivarse, Noguera (2015):

No somos los seres humanos quienes determinamos un etnos. Es la tierra el etnos. Así somos habitantes en cuanto que construimos maneras del habitar y ello solo es posible en el momento en que permitimos que el habitar nos habite. Este permitir que el habitar nos habite, exige la disolución del sujeto moderno. (p.140)

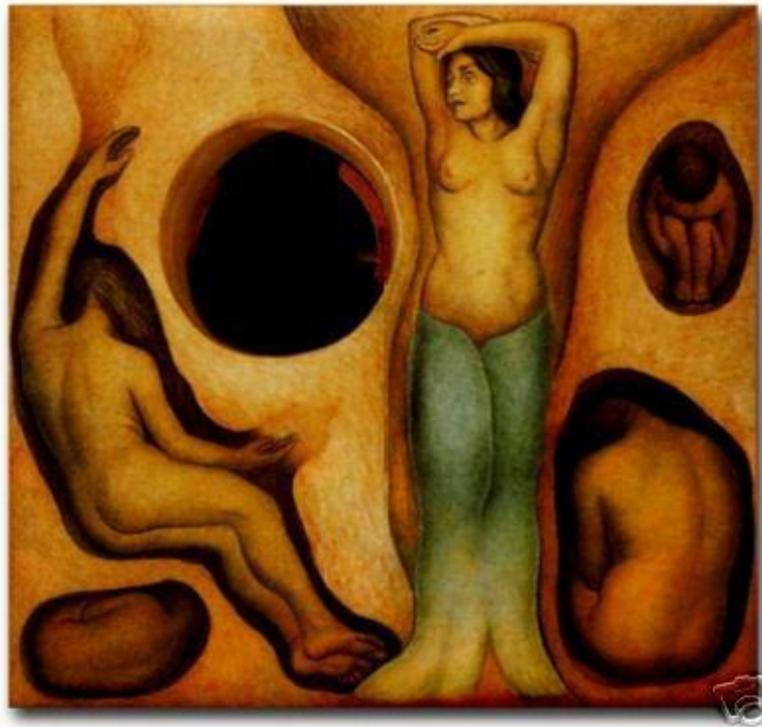
No muy lejos se encuentra la estancia como morada, como ese lugar terreno donde esos cuerpos han sido las formas múltiples para el cultivar. Tierra en madurez, Pachamama<sup>33</sup> proveedora de la semilla- embrión, esa criatura que ha sido inspiración para el fecundar y el germinar, de la cual nos hemos preocupado por hacer vida. Aula-chacra como Pachamama que:

(...) produce, que engendra, que da origen a los hombres sobre la tierra, engendrado en el lugar que habita. Pacha mama como casa común, la tierra como casa. Tierra que es la madre, el origen, el útero desde donde se procrean, donde germinan las maravillas del mundo. (Chacón, 2011:127)

Aula- chacra que en su cualidad de Pachamama interviene en sus formas distintas de fecundar y germinar: tierra prodigiosa en un canto a la vida. “Sus narraciones y relatos están configurados por las lenguas de la tierra, el hombre es otro hijo de la tierra, emerge y se nutre de ella” (Noguera, 2014:23).

---

<sup>33</sup> Pachamama, de origen Aymara, como la madre tierra, de los Andes centrales de América del Sur, la cual, desde su conformación en dos vocablos Pacha y Mama, significa espacio y tiempo como fuerzas cósmico-terrenas que interactúan para expresar la vida. (Chacón, 2011:126-127)



Germinación: Del ciclo Canto a la Tierra. Diego Rivera. 1926-1927.

Pacha mama que consiente el cuidado por su embrión; Tierra- aula en cultivo de gozo, que convida, favorece y permite la oportunidad de emerger en fruto. “La fuerza de la vida es la fertilidad” (Arendt, 1993:119), tierra dadivosa, generosa, prodigiosa, en florecimiento natal.

En darse las condiciones oportunas para su habitar, ese embrión maduro se manifestará en plenitud y en otras formas de ser, de morar. Morar en Sumak Kawsay y Suma Qamaña. Como lo expresa Totorsa (citado por Chacón, 2011:128):

Sumak Kawsay es Qhichwa ecuatoriano y expresa la idea de una vida no mejor, ni mejor que la de otros, ni en continuo desvivir por mejorarla, sino simplemente buena, o *Suma Qamaña*, que viene del Aymara boliviano e introduce el elemento comunitario, por lo que tal vez se podría traducir como-buen convivir, la sociedad buena para todos en suficiente armonía interna-. *Sumak Kawsay* o *Suma Qamaña*, nace en la periferia social de la periferia mundial y no contiene los elementos engañosos del desarrollo convencional. (...). Ahora se trata del Buen Vivir de las personas concretas en situaciones concretas (...), y la idea proviene del vocabulario de pueblos otrora

totalmente marginados, incluidos de la respetabilidad cuya lengua era considerada inferior, inculta, incapaz del pensamiento abstracto, primitiva.



Universidad  
Católica  
de Manizales

Sumak Kawsay y Suma Qamaña en Tierra de cultivo. Aula- Chacra, lugar para el vivir bien en todas sus formas del buen vivir en armonía. Aula de afectos y cuidados en donde se vivencia la diversidad de sus cuerpos y en donde acontece múltiples tramas de la vida.

Aula-chacra en el incesante urdir de re- encuentro, de fecundar-se, de re- conciliación, de tejer-se, de remembranzas, de agazapar-se con las manos en-terradas del agricultor. Del agricultor-maestro que al labrar la tierra escribe, configura cuidadosamente su habitar en ella para el bien-estar de todos. “El agricultor es escultor; acompaña a la tierra en su permanecer; relata, cuenta, pinta el paisaje de la naturaleza desde dentro como paisaje que también es” (Noguera, 2014:25).

Parir el Aula- chacra con las manos del agricultor-maestro en resistencia al aula-invernadero como sitio de domesticación, es tarea de un buen sembrador, quien dirige su cuidado a aquella semilla-estudiante que emerge de una crisis frenética del ser. Allí esa semilla que se dispone a sentir y hacer tocada, ha sido nombrada y sujeta a diferentes formas de subordinación, exclusión y marginación. “(...) especies de semillas: unas se desprenden fácilmente y se hallan provistas de alas para lanzarse al viento, mientras que otras, que carecen de ellas, permanecen prisioneras en la inflorescencia y no se ven libres hasta que esta se descomponen” (Maeterlinck, 2014: 43). Formas distintas a la tierra, cuyas raíces primarias, ya han afectado de múltiples maneras su vida, le han puesto límites a lo bello, a lo armónico; a ese ser de creatividad, de ternura, de cuidado; a ese ser que quiere agradar, regocijarse, mostrarse y manifestarse en afecto en su estancia de cultivo.



Niño indígena con tallos de maíz. Diego Rivera. s.f.

Aula en drama. Cuerpo intimidado y enclaustrado en aquel rincón, como lo expresa Diego Rivera en su obra “*Niño indígena con tallos de maíz*”; niño como cuerpo sujeto y sujetado a las maneras diversas y cambiantes de los fenómenos modernos que producen miedo, desolación y desesperanza. Piel despellejada por la vara que ordena y castiga. ¡*Disciplina al infante!* Niño con incertidumbre: teme sospechar lo ya sospechado, sentir lo que no ha sentido, tocar lo que no le han permitido, habitar lo que no habitado. Rincón como lugar que no atiende la vida y actúa como tráfico de almas, cuya niñez ha sido arrebatada y usurpada.

Darse cuenta con sentido, de esa aula que se habita, “escucharse, saberse y reconocerse a sí mismo en el contacto con el mundo” (Chacón, 2011: 145), es el permitir-se percibir-se y apreciar-se el aula en la medida de reclinar-se en con-tacto con sus emociones, sensaciones,

gustos, miedos y particularidades que agracia a cada ser. Emergencias que convocan a un re-nombrar, lenguajear y transformar el aula.

Retomar la labor educativa, como la de aquel agricultor que emprende su honrosa jornada para hacerse testigo de aquel maravilloso germinar que le prodiga la tarea de su cultivo, no es una simple suma de observaciones de los hechos particulares a partir de una imagen, la cual, le otorga una oposición y un sentido como partes de un todo. Suscita la necesidad de pensar el aula con otra mirada de lo biodiverso que se condensa en ese escenario al momento del encuentro permanente de seres multicelulares, valientes navegantes de la apasionante aventura del conocimiento y del encuentro del Otro, con lo Otro; con la verdadera forma humana, con su auténtico Ser.



Campesinos plantando patatas. Vincent Van Gogh. 1884.

Van Gogh le apuesta con este óleo a las costumbres del campesino, de ese campesino que cultiva con la tierra, en tierra y para la tierra. No temen untarse de ella, planean con delicado cuidado su sembrado. Allí, el ocaso se hace testigo de tan hermosa labranza de aquel sembrador



que se reclina en posición de agazapar y coligar cuerpos en espera de una imbricación de una nueva vida. Lugar de re-conciliación y abrigo. “Todo lo que nos rodea, en posibilidad espacio-naturaleza que comporta las finuras, trenzas, filigranas del tejido virtuoso de la vida (...) que contiene como lugar, el devenir de la vida, el mundo de la vida” ( Chacón, 2011: 119).

Muy lejos al cuadro de Van Gogh se encuentra el Aula como lugar de sospecha que no contempla el mundo de la vida. “(...) en donde el sentido de lugar, el habitar y el sentir de la tierra están usualmente ausentes” (Chacón, 2015: 197 En Noguera (Comp), 2015). Lugar como espacio de invernadero que ha desarrollado un modelo híbrido regido completamente por la lógica de los métodos modernos de cultivo. Lugar que habitualmente ha sido estancia de suelos pobres y áridos o calientes y húmedos, entrecruzados por innumerables caudales y habitada por diversidad de semillas. “El lugar, en otras palabras, ha desaparecido en "el frenesí de la globalización" de los últimos años y este desdibujamiento del lugar tiene consecuencias profundas en nuestra comprensión de la cultura, el conocimiento, la naturaleza, y la economía” (Escobar, 2000: 3 En Lander (Comp) ,2000).

La desaparición del lugar como estancia en cultivo de afecto, está claramente vinculada a la invisibilidad de todos los modelos educativos y políticos unidireccionales, empresariales e institucionales; es allí, donde los maestros-agrónomos de cultivo se convierten en “ardorosos voceros del desarrollo”. (Escobar, 2007:97), además estos agricultores:

Comienzan a interpretar sus vidas antes de la llegada del programa en términos de ignorancia y apatía. Antes del programa, dicen, no sabían por qué sus cultivos se dañaban. Ahora saben que los cocoteros mueren por culpa de una peste especial que puede combatirse con medios químicos. También saben que es mejor dedicar el trabajo familiar a una parcela y planear las actividades con cuidado, día a día y mes a mes, que trabajar simultáneamente en dos o tres parcelas, a menudo

separadas por varias horas de camino, como hacían antes. Realmente eso no era trabajar, dicen ahora. Han aprendido, pues, el vocabulario de la “eficiencia”. Y, sin embargo, igual que en los ejemplos ya tratados, los agricultores conservan muchas de las creencias y prácticas de los viejos tiempos. Junto con el lenguaje de la eficiencia, por ejemplo, se les oye decir que la tierra necesita que la “acaricien” y “le hablen”, y todavía dedican algo de su tiempo a las lejanas parcelas “sin tecnificar”. (Escobar, 2007:96)

Ese agricultor se ha convertido en un agrónomo, que ha llegado a ver la vida con los ojos del mirón tecnificado, mecanizado, instrumentalizado a través de la producción con “eficiencia y calidad”. Entramados que desgarran todo vínculo con la Tierra. Aquí “Los lenguajes de la vida diaria quedaron totalmente invadidos por los discursos de la producción y el mercado” (Escobar, 2007:110).

Por supuesto la ética que privilegia en aquel lugar:

Es aquella que resalta el Yo egoísta, individualista y utilitarista propio de la racionalidad burguesa, el Yo que justifica cualquier medio para alcanzar el fin. De allí que lo crucial en la visión tradicional del pensamiento administrativo occidental es la productividad vía la eficiencia y la eficacia, sin preocuparse de los impactos que ocasiona en el mundo-de-la-vida al privilegiar estos criterios de gestión sobre patrones de la vida social y ecosistémica. (Arias, 2015:236 En Noguera (comp), 2015)

Existe aún un sentido de afecto natal que es más importante de lo que el agrónomo quiere admitir, lo cual hace que ese agricultor de tierra considere la idea de “*regresar al lugar*” a ese lugar como tierra en cultivo de ensueños, apego, inclinación y esperanza. “El lugar del vivir bien, del buen vivir, y del Suma Qamaña, en donde el convivir es un entrecuerpos implicados en vivir en vecindad con otros y lo otro” (Chacón, 2015:213 En Noguera (Comp), 2015).



El sembrador. Jean-François Millet. 1850.

Lienzo de invitación e insinuación. Millet, abandona el estilo conformista que estaba de moda “eficiencia” y decide re-nombrar la tierra con su obra *El Sembrador*.

Sembrador-maestro que al primer canto del gallo se pone de pie y sin importar la trocha que tiene que emprender se dispone a llegar a su morada. Vemos a ese campesino-cuidador vistiendo ropas simples y prácticas para empezar su ardua tarea. Aunque su gorro cubre sus ojos, la expresión de su rostro nos indica el esfuerzo, la perseverancia y el amor con el que acude allí. Alba de encuentros con la tierra, donde el Sol a su Oeste se hace presente para ser testigo y a la vez participe de tan hermosa coligación.

Ese mundo vegetal que vemos tan tranquilo, tan resignado, en que todo aparece aceptación, silencio, obediencia, recogimiento, es por el contrario aquel en que la rebelión contra el destino es la más vehemente y la más obstinada. El órgano esencial, el órgano nutricio de la planta, su raíz,



la sujeta indisolublemente al suelo (...) la condena a la inmovilidad desde que nace hasta que muere. (Maeterlinck, 2014:23)

Lugar de cultivo en donde acontece cada forma distinta de semilla, embrión en gozo, testa que se rehúsa a toda desecación y desgracia, no las hay desprovistas de sabiduría y de sutileza. Todas tienen la inteligencia absoluta para multiplicarse, germinar y habitar en sus muchas formas de existencia.

Para llegar a ese fin, tienen que vencer, a causa de la ley que las encadenan al suelo, dificultades mucho mayores que las que se oponen a la multiplicación de los animales. Así es que la mayor parte de ellas recurren a astucias y combinaciones, a asechanzas que (...) precedieron con frecuencia a las invenciones y a los conocimientos del hombre. (Maeterlinck, 2014:22)

Semilla de perseverancia, de insubordinación, de fortaleza, de apego y de ingeniosidad que supera toda condición de dolor, todo suelo fangoso y toda tempestad que abrumba, hasta que se abren en la germinación.

Vemos a un campesino sembrando al voleo en proclividad, en simpatía y en querencia. Cuerpo que suscita confianza al labrar la tierra. “Ritual que sacraliza el cuerpo-tierra” (Noguera, 2015:114), lo ritual que conecta el agua, el aire, el suelo, la semilla y todas las voces que la habitan, en “una sola danza, en un hacer lugar, en una permanente celebración de la vida, es la manera como los habitantes de Abyayala escriben cantando, la poesía del habitar que los habita” (Noguera, 2015:115). Tierra que desea hacerse lugar y he ahí el lugar donde se procrean y germinan las maravillas del mundo en con-tacto profundo con la vida.

Morada donde el cuerpo goza o siente dolor al ser tocado o tocando. Entre-cuerpos en porciones de piel de donación sin resguardo; lugares del contacto en donde se disuelve la privacidad y se

entregan los más finos licores del cuerpo; no se tocan los cuerpos cuando se desgarran la piel.  
(Chacón, 2011:233)



Tierra puesta en consideración, en apego, en respeto por sus sagradas formas de expresarse a sí misma. “Tierra que no cesa de florecer, de incorporarse en los cuerpos que la contienen” (Noguera, 2015:107). Tierra donde el sembrador y la semilla coligan mundos, cuerpos umbilicados con la tierra que nutre, en sentimiento de acogimiento y de gozo.

Lengua tierra en melodía, cuerpos enterrados en tierra, que disfrutan cada nota sublime de ella. Sembrador terroso, sucio, enlodado por cada humus que nutre cada semilla, *Sembrador* de Millet que disfruta cada fecundación, cada canto cuando ara, siembra, riega y acoge; *sembrador* atento a escuchar cada peligro, cada plaga que amenaza con destruir cada movimiento alegre de la vida en cultivo.

Sembrador al cuidado de su cultivo, en Pacha Mama, como matria que prodiga cuidados como posibilidad de afecto y preservación.

Cuidado como atención, consideración, como una especie de ajuste moral ante unas condiciones de remordimiento, de sentimiento, de constancia de resarcimiento, de desagravio hacia la naturaleza y, como emergencia, para atender, tener en cuenta, comprender los rumbos complejos de la trama de la vida y sus manifestaciones.(Chacón, 2011:150)

Que se trate de “no perjudicar a nadie, de dar a cada uno lo que le corresponde” o, con más fuerza,” de sentirse a gusto con la felicidad del otro”, incluso de “hacer de la felicidad de otro nuestra propia felicidad” (Ricoeur, 2006: 217).

Cuidado como invitación a responder en relación-con. En vinculo-con el cuidado en cultivo, como maneras de labrar, plantar y conservar esos cuerpos que yacijan la tierra en espera de



inclinación, seducción, arraigo y ternura. Cuidar esos cuerpos que, en palabras de Maeterlinck (2014):

(...)Tantean en la misma oscuridad, encuentran los mismos obstáculos, la misma mala voluntad, el mismo desconocimiento. Conocen las mismas leyes, las mismas decepciones, los mismos triunfos lentos y difíciles. Parecen que tienen nuestra paciencia, nuestra perseverancia, nuestro amor propio; la misma inteligencia matizada y diversa, casi la misma esperanza y el mismo ideal. (p.78)

Maneras de conservar, amparar, resguardar, considerar y respetar cada piel íntima y consentida: piel que expresa, piel en roce, piel paciente, piel memoria, piel constante, piel que se pliega y despliega en sus muchas maneras de habitar en casa. Maneras de habitar con sentido de aula-chacra “(...) donde ocurren las experiencias intensas e intensivas, estéticas, poéticas, dramáticas, eróticas, terrestres que reclaman asombro por la vida” (Chacón, 2011:202).

Aula-chacra como morada poética, morada en melodía donde se despliegan las más bellas formas de existir. Casa colmada de colores, perfumes y notas musicales, casa de encuentros donde emergen las más sentidas letras escritas. Aula como lugar de todo sembrador, que entre labios de instrumentista provoca los sonos más prodigiosos de vida; solfeo en ceremonia y ritual.



Pasión musical. Iván Guayasamín. 2007.

Provocación e incitación de hacer del aula-chacra el territorio de la corporeidad, del contacto profundo, de la danza de viento. Danza de las mariposas, maneras íntimas de espaciar su casa, expresiones estéticas que entre vuelo y vuelo hilan vínculos profundos con la lengua de la tierra.

Ceremonia que integra, que seduce, que permite que la *pasión musical* los integre en posibilidad de juntar-se, de amar-se y coligar-se. Aula- Lugar de cuerpos deseantes.

No hay obstáculos que impidan su libre desenvolvimiento, hay oportunidades para vibrar y danzar al son de cada melodía. Aula en melodía que invita a residir. Morada en cultivo que recibe a toda semilla forastera que alza su vuelo en busca del suelo que mejor la abrigue. “No hay semilla que no haya inventado algún procedimiento particular para evadirse de la sombra materna” (Maeterlinck, 2014:25). De ahí los maravillosos sistemas de diseminación, de propulsión, de aviación que cada semilla obstinada e inteligente emprende para germinar. Esta,

una vez llegada a su lugar de cultivo “*brot*a” al menor soplo de aire y siembra, con el gesto del sembrador y la tierra que le da de nutrir.



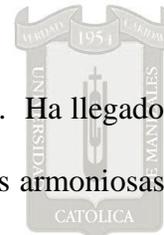
Belleza que se despliega en las manos del sembrador, en palabras de Chacón (2011):

(...) manos dispuestas a la cosecha de la vida, a la labor de la vida, en postura de manos lanzadas a la tierra. Manos que hacen en el campo danzas entre la rama y rama, entre lanza y lanza de la espigada gramínea. Manos que vuelven a casa, como cuerpo espigador entramado de labranza. Manos ajadas, callosas y con profundos pliegues adornados de barranco, de humus de la tierra que le dan significado al labrar; manos en la choza, en el afuera de la choza que palidecen al contacto con el frío de la madrugada, que las pone frente al destino de lo sembrado. Las manos tienen memoria, pues volverán presurosas al momento del llamado del grano prometido (...). (p.223)

Manos que acogen con gentileza toda semilla que se posa en su cultivo, manos que seducen, “manos que se arrojan a acariciar la tierra en consumada fuerza creadora, para hermosear la querida estancia onírica” (Chacón, 2011:224), manos que no solo moran en cada semilla o flor, sino en la planta entera, tallo, hojas y raíces. Manos en posición sagrada, las cuales van dejando huella en toda su humilde labranza.

Invitación a un sembrador que espera con paciencia, con sabiduría, con dialogo, con festejo en medio del alba, del ocaso y del crepúsculo que cobija cada montaña sembrada. Sembrador que danza la tierra, en los ritmos del viento, del agua, del suelo, del sol, del aire, del fuego, del grano prometido; en ritual permanente, en melodía y en canto. Invitación a danzar, en palabras de Noguera:

Una invitación a danzar la tierra, a colmarla de coreografías donde lo misterioso, lo enigmático, lo sagrado, la serena calma del amanecer, el nostálgico ocaso, anuncian la vida, celebran su infinito misterio, festejan en agradecimiento, el agua, el viento, la tierra, el trigo... el pan. (2015, p.96)



Las horas transcurren, se muestran sus frescos colores y olores. Ha llegado el momento de la afluencia. Encontramos las manifestaciones más perfectas y más armoniosas de la inteligencia floral. “Son tan sensibles a la claridad que su danza se hace más lenta o se acelera según que las nubes velan o descubre el pedazo de cielo que ellos contemplan” (Maeterlinck, 2014:33).

Danza perfecta, lugar bello de cultivo donde yacen y “existen diferentes manifestaciones de ser y, por lo tanto, distintas maneras de manifestarse el esplendor de la existencia” (Ángel Maya, 2002:282). Maneras múltiples de belleza pero igual de encantadoras, desde la más ingeniosa hasta la más complicada de las flores; todas guardan una mágica biografía.



Esperanza. Iván Guayasamín. 2007

*“Danza de las manos en la ventura de morar; cuántas cosas del mundo por tocar, cuántas pieles por acariciar, cuántos llamados por hacer, cuántas señas quirománticas por interpretar, cuánto rozar para arrancar notas en la danza musical”*



Germinar para la esperanza, como nos lo muestra Iván Guayasamín, maestro indigenista colombiano, danzar en los ritmos de las flores, de la naturaleza exuberante; en pronunciación del amor y la esperanza. Esperanza que conduce a la búsqueda incesante de los todos, para la construcción del re-encuentro, del dialogo, la fe, la confianza y el amor perdido. “Si no amo el mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres no me es posible el dialogo” (Freire, 1970: 73).

Aula-chacra para el renacer a una vida con alternativas y condiciones de morada, conectada a los más profundos grados de intimidad. Fragar el aula para el afecto y la coligación: “Permite la posibilidad de que todo y todos los que intervienen sean escuchados y valorados” (Noguera, 2004:127). Cuerpos llamados a trascender para una vida digna; ritual permanente de respeto, amor, acogimiento, tolerancia, solidaridad, reconocimiento y abrazo integral. Festejo eterno de las pieles-tierra que la habitan, habitando-se, en florecimiento, en abya – yala; para el buen vivir.

Para vivir bien, o mejor para con-vivir bien hay que pensar bien, y pensar bien para vivir bien, es pensar en la tierra como sustento vital, como conexión cósmica. Pensar en las maneras del habitar, de un Ethos ambiental, de un Ethos Abyayalense. Vivir bien y convivir bien, es pensar en el ámbito de despliegue de labor de arte de la vida, en el hábito de respeto por el lugar, en el habitar cotidiano con otros, en las maneras diversas de habitar las tierras Abya Yala. (Chacón, 2015: 214 En Noguera (comp), 2015)



### 3. OCLUSIÓN... Tiempo que hace<sup>34</sup>



Unión. Iván Guayasamín. 2008.

*¿O acaso lo que llamamos amor no debería ser capaz de superar, ahora ya también culturalmente, las más duras pruebas a que pudieran someterlo las verdades de lo interhumano?*

*(Moreno, 1998: 135)*

*La educación: (...) No se trata de fabricar un ser que satisfaga nuestro gusto por el poder o nuestro narcisismo, sino de acoger a aquel que llega (...) que está inscrito en una historia pero que, al mismo tiempo, representa la promesa de una superación radical de esa historia.*

*(Meirieu, 1998: 72)*

*El proceso de fabricar una cosa es limitado y la función del instrumento acaba con el producto terminado; el proceso de vida que requiere el laborar es una actividad interminable y el único*

---

<sup>34</sup> La tierra habla, y es en ese aliento, en ese soplo vital, en ese lenguaje, donde se construye el saber *ethos* como habitante –hábito –hábitat. El tiempo de la tierra es el “tiempo que hace” (Noguera, 2015:120).

*“instrumento” que le igualara tendría que ser un perpetuum mobile, es decir, el instrumentum vocale,  
tan vivo y “activo” como el organismo al que sirve.*



La modernidad ha propuesto un aula para vivir mejor, gobernada por la racionalidad y la competencia; lo moderno promete aulas más cómodas, tecnificadas y codificadas para mejorar la condición humana (...) avistar el aula desde aquí, es reconocer toda rutina y desdicha que en su devenir disuelve toda posibilidad de vida –buen –vivir. “Hemos perdido el mundo: hemos transformado las cosas en fetiches o mercancías, desafíos de nuestros juegos de estrategia; nuestras filosofías, acósmicas, sin cosmos, desde hace casi medio siglo, ya sólo disertan sobre lenguaje o política, escritura o lógica” (Serres, 1991:54).

Ahora no solo es evidente que este modelo de Aula-Invernadero basado en la eficiencia, lo monetario y la producción han causado una devastación de cuerpos -Tierra a gran escala, con discursos homogenizantes y de calidad ayudados por un sistema catastrófico de matemáticas y tecnología occidental; maneras de habitar que van directo a su autodestrucción.

(...) Pensamiento de la vida en la modelización, en la perfección del diseño y del proyecto objetivante para el progreso educativo, basado en la pretensión de lo homogéneo, para que la virtud sea la igualdad, como exigencia del discurso de la educación. (Chacón, 2015 En Noguera (Comp), 2015)

Entramados de orden causantes de aulas atraídas por las lógicas del mercado, de la ciencia, de lo institucionalizado y lo estadístico. Estancia de las cuatro paredes obnubilada y apesadumbrada por los males que traen toda desgracia y acaban con la mirada de lo mítico, lo mágico, lo sagrado, lo poético y lo afectivo.



Sospecha de una educación y una escuela que no atiende la vida, sus alegrías y afectaciones. Universalizan cada cuidado por medio de modelos profundamente injustos, ambiciosos y dolorosos para todo sembrador y semilla que allí se cultive. Lugar de ciencia, producción, tecnificación y redes sociales, que hace a un aula-jaula sospechosa. Lugar de invernadero donde solo favorece el trabajo del ojo tecnificado, estandarizado, objetivo y neutral. Allí todo sujeto busca dominar el mundo por medio de la razón y la globalización. ¿Cómo puede llamarse educación a todo aquello que reduce la vida, que produce un profundo desasosiego: expresión de miedo e incertidumbre? Desgarramiento propio de la existencia.

Lo occidente ha dejado de nombrar el aula como morada afectiva, para llamarla aula invernadero para la eficiencia, aquí la vida es medible por medio de unas pruebas de estado, el “ser” es identificado como dato estadístico, porcentaje de calidad por las nuevas políticas educativas. Aquí todo cuerpo yace en las ruinas -rutinas de la humanidad estandarizada, y mutila todo vínculo con la vida misma.

Deconstruir, renunciar, mirar detrás, desarmar el aula en sus conceptos, imágenes y arrogancia en clave de Pachamama, permite pensar de maneras-otras de habitarla: evocar, recordar, re-nombrar, conmemorar, y re-encantar en cultivos sonoros donde cada flor coliga poéticamente la tierra, habita en rito -en danza y se expresa maravillosamente bella e inteligente.

Los campos no forman más que un ramillete que se renueva sin cesar, y los perfumes que se suceden parecen danzar la ronda en torno de año azulado. Las anémonas, los alelíes, las mimosas, las violetas, los claveles, los narcisos, los jacintos, los junquillos, las resedas, los jazmines, las tuberosas invaden los días y las noches, los meses de invierno, de estío, de primavera y de otoño. Pero la hora magnífica pertenece a las rosas de mayo. Entonces, hasta más allá de donde alcanza la vista, desde las vertientes de las colinas hasta las hondonadas de las llanuras, entre diques de viñas y de olivares, afluyen de todas partes como un río de pétalos del



que emergen las casas y los árboles, un río del color que damos a la juventud, a la salud y a la alegría. Diríase que el aroma a la vez cálido y fresco, pero sobre todo espacioso que entreabre el cielo, emana directamente de los manantiales de la beatitud. Los caminos, los senderos están cortados en la pulpa de la flor, en la sustancia misma de los paraísos. Parece que, por primera vez en la vida, tengamos una visión satisfactoria de la felicidad. (Maeterlinck, 2014:97-98)

Es el tiempo del aula para el cultivo, para hacer de ella el lenguaje de la vida. Aula que hace música, melodía y canto. Voces que acompañan cada festejo de fiesta, de amor, de afecto, de vida. Aula para el florecimiento, donde son posibles todas las maneras de coligar. Es aquí donde sabe llegar cada sembrador dispuesto a recuperar cada cosecha de la vida, como territorio para el buen vivir, y del Suma Qamaña, en su cualidad protectora y proveedora de con-tacto profundo, de armonía, seducción y unión natal con los cuerpos en-terrados en ella; aula cultivada en clave de *Unión* del artesano indigenista Iván Guayasamín.

Aula- chacra que convoca al encuentro íntimo entre todos los cuerpos que emergen de ella: agua –luz –aire -viento -suelo -fuego -semilla –sembrador, en ruta para hacer lugar en el territorio cercano, en el territorio consentido, en el territorio con-sentido, en el territorio amado.

Emergencias que invitan a pensar lo ya pensado y a disponer-se a re-nombrar de nuevo en apuesta estética-poética a un-otro Aula-Chacra en aptitud de gozar-se, de agazapar-se, de generar territorios para habitar-se en danza, en rito, en sueño, en creación como tierra en cultivo que nutre, para una vida digna.

Llamado a pensar en un-otro maestro-sembrador, ha implicado plantear la labor del maestro-subordinado en el aula-invernadero, la cual ha sido reducida a un confinamiento de cuerpos encallados por discursos universalistas e institucionales. Convoca a pensar en el tiempo que hace, el tiempo emanado de la madre tierra, tiempo para el maestro como sembrador, agricultor,

cultor de afectos, que teje con hilos de esperanza las más bellas manifestaciones de vida; agricultor que abriga con cuidado y recelo cada grano prometido y hace de su cultivo un lugar generoso, amado, con- sentido, escucha-do y conversa-do.



El agricultor (...) saben cómo son esos tiempos; sus sonidos, colores, olores, sabores y texturas; los animales, las plantas, la vida, saben; saben del tiempo de la fecundación, del amor, de la creación; saben de los nacimientos, del nutrir la vida, del habitar en el amor y en el nutrir. Saben del silencio, del sueño, de la muerte. Una sabiduría ancestral, primigenia, compleja, inexplicable por la razón científica, incomprensible para la tecnología, constituye el pensamiento, el alfabeto y el lenguaje de la vida. (Noguera, 2015:120)

Soltar amarras, abrir fisuras, parir el aula: como aula labrada de manera geo-poética, es tarea de un buen agricultor –pintor –artesano.

Pintar no es reflejar lo visible (...), sino hacer visible lo invisible y, por tanto, puede sólo suceder a partir del de-cubrimiento de lo invisible de lo nunca visto o lo jamás pintado: des-cubrir las cosas es romper su caparazón externo de sentido, de imágenes, de sonido o de signos y pensamientos, de des-oír su voz y volverse ciego a su brillo, abstraerlas de los espacios, para encontrar así la -verdad- bajo el disfraz del sentido, una verdad que sólo puede aparecer, entonces, como ausencia absoluta de sentido, página -en-blanco- sobre la que escribir. (Pardo, 1992:140)



## BIO -BIBLIOGRAFÍA INSPIRADORA

- Ángel Maya, A. (1995). *La fragilidad ambiental de la cultura*. Santafé de Bogotá: Editorial Universidad Nacional.
- Ángel Maya, C. A. (2002). *El retorno de Ícaro: Una propuesta de filosofía ambiental*, PNUD, PNUMA, UN-IDEA, ASOCARS, Bogotá, D.C.
- Arendt, H. (1993). *La Condición Humana*. Buenos Aires, México: Paidós.
- Arias Pineda, A. (2015). *Paisajes del desarrollo: La organización empresarial en tiempos de crisis ambiental*. En libro: *Pensamiento Ambiental en tiempos de crisis conceptos, imágenes e imaginarios del desarrollo: Emergencias alternativas del habitar contemporáneo*. Ana Patricia Noguera de Echeverri (comp). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 2015.
- Arnold, D. (2000). *La naturaleza como problema histórico. El medio, la cultura y la expansión de Europa*: Fondo de Cultura Económica.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial: Ética de lo humano compasión por la Tierra*. Madrid: Trotta, S.A.
- Chacón Ramírez, C. A. (2015). *Entre el modelo y la eficacia del desarrollo y el devenir pensamiento educativo ambiental*. En libro: *Pensamiento Ambiental en tiempos de crisis conceptos, imágenes e imaginarios del desarrollo: Emergencias alternativas del habitar contemporáneo*. Ana Patricia Noguera de Echeverri (comp). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 2015.
- Castilla, N., & Prados, N.C. (2007). *Invernaderos de Plástico Tecnología y manejo, 2ª Edición*. Barcelona: Editorial Aedos, s.a.
- Ciurana, E. R. (2008). *Introducción a la Filosofía de las Ciencias Sociales*. Universidad Católica de Manizales.
- De Castellanos, J. (Ed.). (1857). *Elegías de varones ilustres de Indias (Vol.4.)*. Madrid. M Rivadeneyra.



Elías, Norbert. (2002). *Humana Conditio: consideraciones en torno a la evolución de la humanidad*.

Barcelona: Península s.a.

Escobar, A. (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? En libro: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000.

Escobar, A. (2007). *La Invención del Tercer Mundo: "Construcción y destrucción del desarrollo"*. Caracas, Venezuela: Fundación Editorial el perro y la rana.

Escobar, A. (2011). Ecología política de la globalidad y la diferencia. En libro: *La Naturaleza Colonizada "Ecología política y minería en América Latina"*. Héctor Alimonda (comp) CLACSO. Buenos Aires, Argentina. 2011.

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín, Colombia: Editorial Artes y Letras S.A.S.

Freire, P., & Mellado, J. (1970). *Pedagogía del oprimido*.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo XXI, México.

Galeano, E. (1998). *Patatas arriba: la escuela del mundo al revés*. Siglo XXI.

Jaeger, W. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de cultura económica

Maeterlinck, M. (2014). *La inteligencia de las flores*. Bogotá, Colombia: Taller de Edición· Rocca S.A.

Marandola, E. (2014). *Qualo espaço do lugar "Geografia, Epistemologia, fenomenologia"*. Ediciones PERSPECTIVA.

Meirieu, Philippe. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes S.A.



Moreno, C. (1998). *Tráfico de Almas: Ensayo sobre el deseo de Alteridad*. Barcelona, España: Pre-Textos.

Morin, E. (1988). *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra, 2, 24.

Morin, E. (1992). *El paradigma perdido: ensayo de bioantropología*. Editorial Kairós.

Morin, E., & Sánchez, A. (1993). *La vida de la vida*. Cátedra.

Morin, E. (2003). *La humanidad de la humanidad: La identidad humana* (Vol. 5). Anaya-Spain.

Noguera de Echeverri, A. P. (2000). *Educación estética y complejidad ambiental*. Manizales: Universidad Nacional de Colombia.

Noguera de Echeverri, A. P. (2004). *El reencantamiento del mundo*. Ideas Filosóficas para la construcción de un Pensamiento Ambiental Contemporáneo. Manizales: IDEA-UN, México: PNUMA.

Noguera de Echeverri, A.P. (2010). *Cuerpo-Tierra. El Enigma, El Habitar, La Vida... Emergencias de un Pensamiento Ambiental en clave del Reencantamiento del Mundo*. Madrid: EAE.

Noguera de Echeverri, A. P. (2015). *Paisajes del desarrollo: Evocación, rememoración, conmemoración y reencantamiento*. En libro: *Pensamiento Ambiental en tiempos de crisis conceptos, imágenes e imaginarios del desarrollo: Emergencias alternativas del habitar contemporáneo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.2015.

Pallasmaa, J. (2005). *Los Ojos de la piel: La arquitectura de los sentidos. The eyes of the skin. Architecture and the senses, publicado por Wiley-Academy, Chichester (West Sussex)*. Arquitectura Con Textos.

Pardo, J. L. (1991). *Sobre los espacios Pintar, Escribir, Pensar*. Barcelona: Serbal

Pardo, J. L. (1992). *Las Formas de la exterioridad*. Valencia- España: Pre-Textos.



Pardo, J. L. (2004). *La intimidad*. Valencia: Pre-Textos.

Pineda Muñoz, J. A. (2015). *Paisajes del desarrollo: Desilusión, disolución, devastación y desolación*.

En libro: *Pensamiento Ambiental en tiempos de crisis conceptos, imágenes e imaginarios del desarrollo: Emergencias alternativas del habitar contemporáneo*. Ana Patricia Noguera de Echeverri (comp). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 2015.

Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México, D.F.: Fondo de Cultura económica.

Riechmann, J. (2003). *Tiempo para la Vida: la crisis ecológica en su dimensión temporal*. Ediciones del Genal.

Serres, M. (1991). *El contrato natural*. Pre-textos.

Soto Torres, G. (2015). *Relación ser humano – naturaleza: Del ecocidio a la convivencialidad*. En libro: *Pensamiento Ambiental en tiempos de crisis conceptos, imágenes e imaginarios del desarrollo: Emergencias alternativas del habitar contemporáneo*. Ana Patricia Noguera de Echeverri (comp). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 2015.

Zuleta, E., Suárez, H., & Valencia, A. (2001). *Educación y democracia: un campo de combate*. Fundación Estanislao Zuleta.

## OBRA

Chacón Ramírez, C. A. (2011). *Pensamiento ambiental del maestro: Ethos-Cuerpo en clave de Bio-Geo-Poéticas del Habitar [recurso electrónico]* (Doctoral dissertation). *Inédito*.

## REVISTAS

Aguirre García, J. C. & Jaramillo Echeverri, L. G. (2006). El otro en Levinás: Una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), p. 6 -12.



Noguera de Echeverri, A. P. (2013). Cuerpo-Tierra. Ethos ambiental en clave de la lengua de la Tierra. *Sustentabilidad (es)*, (2).

Noguera de Echeverri, A. P. & Pineda Muñoz, J. A. (2014). Cuerpo-tierra: Epojé, disolución humano-naturaleza y nuevas geografías-sur. *Geograficidade*, 4(1), 20-29.

Noguera de Echeverri, A.P. & Bernal Arias. D.A. (2014). Geografías del habitar: un habitar geopoético en la era planetaria: Geographies of dwelling: a geopoetical dwelling in the Planetary Age. *Geograficidade*, 2 (4) ,19-31.

Jaramillo Echeverry. L.G. (2012). Deshilachando sobre suelo resbaladizo. *Revista Nómadas* (37), p 7 -8.

## WEBGRAFÍA

*Abya yala –definición*. Recuperado de: <http://cronicasinmal.blogspot.com/2013/03/abya-yala-el-verdadero-nombre-de-este.html> - Consultado Diciembre 4 de 2014.

*Artículos Constitución Política* .Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>. Consultado Diciembre 4 de 2014.

*Artículo 67. Constitución Política*. Recuperado en: <http://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-2/articulo-67>. Consultado a Febrero 10 de 2015.

Brueghel, P. (1554). *Paisaje con la caída de Ícaro*. Recuperado de <http://valentinroma.org/?p=1848>. Consultado Noviembre 02 de 2014.

Dante. G. R. (1871). *Pandora*. Recuperado de: <http://www.rossettiarchive.org/docs/s224.rap.html>. Consultado en Noviembre 15 de 2014.

da Vinci. L. (1495). *Perfiles de viejo y de joven*. Recuperado de: <http://pintura.aut.org/SearchProducto?Prodnunum=5939> . Consultado Marzo 16 de 2015



de Goya y Lucientes. F. (s.f). *Las gigantillas*.

Recuperado de: <http://pintura.aut.org/Searchproducto?Produum=17255>. Consultado Marzo 14 de 2015.

*Epígrafe Freire Paulo* (2008) .Recuperado de: <http://misioncultural.blogia.com/2008/050201-paulo-freire-la-vida-como-escuela-de-la-libertad.php> -\_Consultado Diciembre 4 de 2014.

*Frase Paulo Freire*. Recuperado de: <http://canalcultura.org/2012/10/01/mejores-20-frases-de-paulo-freire-educacion/>. Consultado Marzo 20 de 2015.

Guayasamín, I. (2007). *Pasión musical*. Recuperado de: <http://ivanguayasaminpintor.blogspot.com/> . Consultado Marzo 27 de 2015.

Guayasamín, I. (2007). *Esperanza*. Recuperado de: <http://ivanguayasaminpintor.blogspot.com/> . Consultado Marzo 27 de 2015.

Guayasamín, I. (2008). *Unión*. Recuperado de: <http://ivanguayasaminpintor.blogspot.com/> . Consultado Marzo 27 de 2015.

Guayasamín, I. (2010). *Kiwa musical*. Recuperado de: <http://ivanguayasaminpintor.blogspot.com/> . Consultado Marzo 27 de 2015.

Guayasamín, O. (1919-1999). *Madres y niños*. Recuperado de <http://www.unesco.org/artcollection/NavigationAction.do?idOeuvre=1574&nouvelleLangue=es> Consultado Febrero 28 de 2015 a las 3:30 p.m.

Guayasamín. O. (1967). *El Gamonal o el Dictador*. Recuperado en: <http://pintura.aut.org/SearchProducto?Produum=37398>. Consultado Marzo 16 de 2015.

*Imagen* Another Brick in the Wall –1979).

[https://31.media.tumblr.com/tumblr\\_m96qtsS4bi1qiz3j8o2\\_500.gif](https://31.media.tumblr.com/tumblr_m96qtsS4bi1qiz3j8o2_500.gif) (Another Brick in the Wall –1979). Consultado Enero 9 de 2015.



*Imágenes de Telarañas.* Recuperado de:

[https://www.google.com.co/search?q=fotos+de+telara%C3%B1as&biw=1366&bih=667&tbm=isch&imgil=RTeb881\\_DuUcXM%253A%253BfrgaMA4dO4NQFM%253Bhttps%25253A%25252F%25252Fes.wikipedia...](https://www.google.com.co/search?q=fotos+de+telara%C3%B1as&biw=1366&bih=667&tbm=isch&imgil=RTeb881_DuUcXM%253A%253BfrgaMA4dO4NQFM%253Bhttps%25253A%25252F%25252Fes.wikipedia...) Consultado Agosto 07 de 2015.

*Informe UNESCO.* Recuperado de: <http://www.oei.es/quipu/colombia/ibecolombia.pdf>. \_El desarrollo de la Educación en el siglo XXI, informe nacional de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, oficina asesora de planeación y finanzas, UNESCO. Bogotá. D.C., junio de 2004. Consultado Enero 6 de 2015.

Kahlo, F. (1930). *Autorretrato en la frontera entre México y estados Unidos.* Recuperado de <http://www.culturizando.com/2011/07/en-imagenes-5-grandes-obras-de-frida.html>. Consultado Febrero 26 de 2015.

*Mensaje* Another Brick in the Wall. Recuperado de:

<http://andandoporlasnubesdelaeducacion.blogspot.com/2014/03/educacion-fabrica-de-librepensadores-o.html> . Consultado Enero 13 de 2015.

Millet, J.F. (1817). *Golpe de viento.* Recuperado de: <https://misiglo.wordpress.com/tag/jean-francois-millet/>. Consultado Febrero 12 de 2015.

Millet, J.F. (1850). *El Sembrador.* Recuperado de: <http://deplatayexacto.com/2010/08/30/el-sembrador-jean-francois-millet-1850/> . Consultado Marzo 26 de 2015.

*Mito de Pandora.* Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/44/TH\\_44\\_001\\_074\\_0.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/44/TH_44_001_074_0.pdf). Consultado el 20 de Marzo de 2015.



Morris, J., Collins, L. Lasseter, J. & Stanton, A. (2008). WALLE-E. E.E.U.U. Recuperado de: <https://www.google.com.co/search?tbm=isch&tbs=rimg%3ACY95bWP...> Consultado Febrero 04 de 2015.

*Piedra de sol.* Recuperado de: <http://arturoborra.blogspot.com/2008/01/fragmento-de-piedra-de-sol-octavio-paz.html>. Consultado a Febrero 15 de 2015.

*Poemas escritos con el alma.* Recuperado de: <http://poemasrosana.blogspot.com/2010/12/frases-paolo-coelho.html>. Consultado el 28 de Marzo de 2015.

Recuperado de: <http://etimologias.dechile.net/?escuela> - Consultado Diciembre 4 de 2014.

Recuperado de: <https://misiglo.wordpress.com/tag/jean-francois-millet/> - Consultado Febrero 3 de 2015.

Ricoeur, P. (2001) *Creatividad, simbolismo y metáfora en: González Oliver, Adelaida.* Recuperado de [http://hum.unne.edu.ar/revistas/postgrado/revista3/ricoeur\\_gonzalez\\_oliver.pdf](http://hum.unne.edu.ar/revistas/postgrado/revista3/ricoeur_gonzalez_oliver.pdf). Consultado Septiembre 09 de 2014.

Rivera, D. (1926-1927). *Germinación: Del ciclo Canto a la Tierra.* Recuperado de <http://pintura.aut.org/BU04?Autnum=11361&Empnum=0&Inicio=1> . Consultado Marzo 16 de 2015.

Rivera. D. (1926- 1927). *Maduración – Del ciclo “Canto a la tierra”.* Recuperado en: <http://pintura.aut.org/SearchProducto?Produnum=27959> . Consultado Marzo 30 de 2015.

Rivera, D. (1929 y 1935). *Fragmento Obra “De la Conquista al presente”.* Recuperado de <http://quintohistoria.webnode.es/news/america-latina-un-concepto-historico-cultural/>. Consultado Noviembre 02 de 2014.

Rivera, D. (1932). *La Maestra Rural.* Recuperado de: [http://www.paramourfinearts.com/list\\_works.asp?id=31&t=1](http://www.paramourfinearts.com/list_works.asp?id=31&t=1). Consultado Marzo 17 de 2015.

Rivera, D. (s.f.). *Niño indígena con tallos de maíz*. Recuperado de <http://pintura.aut.org/BU04?Autnum=11361&Empnum=0&Inicio=1> . Consultado Marzo 16 de 2015.



Van Gogh, V. (1883). *Campo de tulipanes*. Recuperado de: <http://pintura.aut.org/SearchProducto?Produnum=29843> .Consultado el 12 de Enero de 2015.

Van Gogh, V. (1884). *Campesinos plantando patatas*. Recuperado de: <http://pintura.aut.org/BU04?Autnum=11121&Empnum=0&Inicio=121> . Consultado el 16 de Marzo de 2015.

Van Gogh, V. (1888). *La cosecha*. Recuperado de: <http://www.reprodart.com/a/vincent-van-gogh-1.html>. Consultado el 12 de Enero de 2015.