



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

**“POSIBILIDADES QUE EMERGEN PARA LA INFANCIA DESDE LA
CORPOREIDAD”**

Docente acompañante:

Magister: Martha Arcila

ESTUDIANTE

LUZ ADIOLA PELÁEZ LOAIZA

CÓDIGO A1120111059

EMAIL luzadiola24@gmail.com

Enero de 2013

“POSIBILIDADES QUE EMERGEN PARA LA INFANCIA DESDE LA
CORPOREIDAD”



Imagen 1. Soy mi cuerpo, tejo mi vida... Hanni Ossott¹

¹La poesía de Hanni Ossott, refleja un aspecto cultural de idiosincrasia venezolana mezclada con la melancolía del exilio y el amargo sabor de la muerte, ya que sus vivencias la internaron en un mundo especial. Sus padres, de origen Alemán, seguramente huyendo de las catástrofes de la Segunda Guerra se radican en Venezuela, y Hanni nace en Caracas un 14 de febrero de 1946. Su infancia transcurre entre sus hermanos, su Tío Willy y la pérdida de su madre que, se fue de su vida cuando apenas tenía tres años y medio de edad, suceso que por protección le fue ocultado por muchos años. (Luciana Mc Namara/Encontrarte - Aporrea.org)



Cuando tenía 6 años ingresé a la Escuela Rural de la Vereda en la cual habitaba. Allí me recibió una maestra un tanto agría y malgeniada que usaba una regla para imponer castigos. Desde el primer día, la expectativa que me había creado en relación a ir a la Escuela, se frustró con aquel encuentro desentonado. Ya no corría por los cafetales con la alegría del primer día para llegar a aquel lugar de ensueño que había anhelado: lugar del saber, de las vivencias, pero sobre todo, del juego y la alegría en compañía con otros niños y niñas.

Después de aquel primer desencanto, en el recreo conocí a Anita, a Juan y a Marta. Con ellos jugué y me divertí hasta que sonó la campana que ordena la terminación del descanso. ¡Qué corto me pareció y qué largas las horas de lectura y escritura bajo la vigilancia constante de mi maestra!

Perdí mi primer año. Tuve que repetirlo porque mi maestra decía que no estaba preparada para pasar a Segundo. A fuerza de voluntad tuve que adaptarme a aquel lugar de disciplina, trabajo y seriedad.

4 años después, tuve que desplazarme a la ciudad porque a mis padres les pidieron la finca donde trabajaban. Me matricularon en una Escuela llamada Antonio Ricaurte. Allí conocí un maestro que, a diferencia de mi primera profesora, sonreía, saludaba con cordialidad, corregía con cariño y respeto. Pero esto no era todo, nos enseñaba con juegos. Por primera vez sentía ganas de ir a la Escuela, de aprender y gozar la vida. Esta experiencia me marcó y me enseñó que la Escuela debe ser un lugar para



la vida, para el cuerpo, para el compartir con los otros. Un lugar donde construyo el tejido de mi existencia en interacción con los otros, donde se aprende con pasión.

Es la propia vida la que impulsa a este sujeto investigador a recorrer el trayecto de indagación de la presente obra de conocimiento. Las experiencias de la infancia marcaron las rutas de la existencia de este investigador. La Educación, práctica social por la cual pasan todas las personas², constituye una de esas marcas, y de tal forma, que los años de formación inicial (en la infancia) y en la adolescencia, definen la inclinación hacia un proyecto de vida. De acuerdo a las cifras que muestra un informe de la UNESCO (2010/2011: p 19) para Colombia, se encuentra que:

De acuerdo con las cifras del censo 2005, en el país hay 4,3 millones de niños y niñas menores de 5 años. La encuesta de calidad de vida de 2003, muestra que de ellos el 70% no recibe ningún tipo de atención relacionada con cuidado, protección y educación, de los cuales más de tres cuartas partes pertenecen a familias de escasos recursos.

Siguiendo con el informe de la UNESCO, también se puede evidenciar que:

Según cifras oficiales, en el año 2009, la tasa neta de cobertura ha sido de 90,5% en primaria, y 70,5% en básica secundaria (83,7% y 47,1% respectivamente en zona rural). .. En la Educación media, la cobertura neta fue del 39,8% (43% y 19,1% respectivamente en zona rural). Sin descuidar la atención que merece la educación en básica primaria, es indispensable prestarle un especial cuidado a los niveles de pre escolar, secundaria y media con especial énfasis en la zona rural... en el caso de pre

² Es muy probable que haya muchos niños en el mundo sin posibilidades para ingresar a la educación formal. Pero ello no significa que no tengan procesos educativos, en el seno de sus familias y comunidades, procesos tan válidos como los que desarrolla la escuela moderna en sus diferentes modalidades.



escolar, la cobertura neta llegó al 31%. Sin embargo, en las zonas rurales esos porcentajes son del 29% y del 24%, respectivamente. (p 24)

A este estudio se le agrega la cifra que arroja un análisis de la situación de pobreza en los niños colombianos, en el 2009: “El 59.8% de la población colombiana vive por debajo de la línea de pobreza. De esa cifra el 9% habita en condiciones de miseria, situación que afecta con mayor rigor a la población infantil (DANE)”

De acuerdo a las estadísticas presentadas por UNICEF y por el DANE, es posible interpretar el abandono en el cual se encuentra la zona rural en relación a la atención que el Estado le debe proporcionar para garantizar servicios tan básicos referidos a derechos fundamentales como la educación, y especialmente en la infancia. El analfabetismo se encuentra principalmente en la población campesina porque las oportunidades son escasas. La población que presenta mayores dificultades frente a la permanencia en el sistema educativo es la población que vive en la zona rural.

Lo anterior obedece, no sólo a la problemática social de un país en donde se ha normalizado la exclusión, sino también a la vigencia de una educación desencantada y anquilosada, operada ciegamente por maestros y maestras que, aunque no son dóciles al sistema, se han acomodado de tal forma que lo único que les preocupa son sus derechos. Aquí se evidencia claramente la vigencia del individualismo moderno en la cotidianidad escolar. No obstante, cabe agregar que en el Plan Decenal de Educación 2006 – 2016, se trazaron unas metas para el sector rural, que se proyectan hacia la disminución del analfabetismo, el mejoramiento de la capacitación del docente rural, la inclusión de las Tics en los procesos de enseñanza – aprendizaje, las



metodologías flexibles. Metas que mejorarán las condiciones de pobreza y de falta de oportunidades de la población campesina. Sin embargo, en la culminación de la vigencia 2012, no es posible evidenciar claramente el cumplimiento de las citadas metas.

Es desde esta realidad³ donde emerge el interés por desarrollar un trayecto investigativo que transforme, no sólo a los niños y las niñas y el escenario escolar donde devienen en interacción subjetiva, sino también al sujeto investigador como implicado en compromiso etho – político de transformación histórica. Un trayecto investigativo que abra las enormes posibilidades que pueden tener desde una dimensión fundante del ser humano, pero olvidada o relegada a un segundo plano en los procesos educativos de la Escuela Rural: la corporeidad. Las primeras experiencias que marcaron la vida del sujeto investigador implicado en esta obra, y las experiencias observadas en el aula, como docente rural, configuraron un deseo, una pasión por recuperar la corporeidad en la cotidianidad de la Escuela.

Las condiciones enunciadas a partir de los estudios desarrollados por diversos organismos nacionales e internacionales, y en las cuales vive y sufre la infancia en Colombia, incluidos los 17 niños que conforman el grupo de educandos que va a clase en la Escuela Rural referida en esta investigación, constituyen una responsabilidad ética para el sujeto investigador. ¿Qué hacer para cambiar, al menos en el grupo referenciado, las condiciones enunciadas, y abrirle posibilidades nuevas a

³Que ha sido vivida por el sujeto investigador desde una doble perspectiva: como educando en su infancia y adolescencia, y como educadora en su vida profesional actual.



estos niños y niñas del sector rural? ¿Cómo, a través de la educación, se puede llegar a afectar positivamente la existencia de estos niños y niñas para que configuren proyectos de vida significativos? ¿Qué papel juega la corporeidad en los procesos de construcción de relaciones en humanidad, en reconocimiento de sí mismo y del otro?



INTRODUCCIÓN – MUESTRA DE APROXIMACIÓN

El presente trabajo investigativo hace una indagación desde la fenomenología y la hermenéutica en perspectiva compleja, buscando delinear el cuadro – paisaje - acontecimiento⁴ de las problemáticas relacionales de los niños y las niñas (anclaje contextual – fenoménico) que interactúan vital y existencialmente en la escuela Rural Ancizar López del Municipio de Filandia, Departamento del Quindío, Colombia. Para, desde allí, desarrollar la indagación historiográfica (anclaje histórico – cultural), denotando la presencia de una herencia imbricada en el sujeto occidental – latinoamericano, representado en estos niños; herencia que tiene su origen en la cultura griega y que se formula como disyunción de la esencia humana en elementos antagónicos: el cuerpo y el alma.

A partir de los 2 anteriores anclajes, contexto – fenómeno e historiografía, tejidos entre los hilos del presente y del pasado, esta investigación desarrolla el tejido epistémico que le permite fundamentar y fundar una apuesta por la reconstrucción del tejido relacional – roto⁵, del sujeto local representado, como ya se anunció, por los niños y niñas de la Escuela Rural Ancizar López. Para ello, se movilizan las visiones de la Escuela, la Corporeidad, la Infancia y la Habitancia, desde autores como: Morín, Noguera, Merleau Ponty, Heidegger, Maturana, entre otros. Se desencadenan tensiones de los hilos convocados en el telar de construcción de obra de

⁴ Entendido como el tejido relacional de las historias personales en un escenario humano.

⁵ Tejido relacional – roto que en este trabajo investigativo se ha denominado habitancia en otredad.



conocimiento, provocando rupturas y nuevas conexiones en diversidad de perspectivas, en posibilidad de hacer emerger el reconocimiento de la otredad como condición de habitancia en condición humana.

Finalmente, y a partir del tejido epistémico fundamentador y fundante, se construye, se teje una apuesta compleja para la composición del tejido relacional humano desde la praxis educativa. Se convoca a la resignificación del que – hacer pedagógico proponiendo una educación para la habitancia desde la otredad; una Educación transformadora de la realidad vital, social, planetaria.

Todo este entramado de tejido contextual-fenoménico, historiográfico, epistémico y educativo, se teje a partir de la corporeidad como categoría y dimensión fundante que se reencanta en el escenario escolar y sus protagonistas principales, los educandos y su educador.



TABLA DE CONTENIDO – HILOS GRUESOS QUE TEJEN LA OBRA DE CONOCIMIENTO

APERTURA “SOY MI CUERPO: TEJO MI VIDA”.....	2
INTRODUCCIÓN – MUESTRA DE APROXIMACIÓN.....	8
TABLA DE CONTENIDO – HILOS GRUESOS QUE TEJEN LA OBRA DE CONOCIMIENTO.....	10
RESUMEN.....	13
TRAYECTO HOLOGRAMÁTICO.....	15
MÉTODO: PLANO RECORRIDO POR EL MOVIMIENTO DEL TELAR....	18
PROBLEMATIZACIÓN – ANCLAJE CONTEXTUAL – FENOMÉNICO: EL SOPORTE FÍSICO DEL TELAR.....	22
CONSTRUYENDO EL PATRÓN QUE ORIENTA EL TEJIDO DE LA OBRA DE CONOCIMIENTO.....	36
HISTORIOGRAFÍA – ANCLAJE HISTÓRICO – CULTURAL DEL TEJIDO EN CONSTRUCCIÓN.....	38
RETROCEDIENDO HACIA LOS ORÍGENES DE LA HERENCIA GRIEGA – Revisando los primeros cruces y entrecruces de los hilos que configuraron el tejido de lo humano en el hombre actual.....	41



MIRADA AL MUNDO MODERNO – El tejido debilitado se rompe: el humanismo se torna instrumentalismo.....	50
MIRADA EN CONTEMPORANEIDAD – LAS RUPTURAS DEL TEJIDO.....	61
LA VUELTA AL CUERPO DESDE LA RESISTENCIA.....	63
CRUCES Y ENTRECRUCES EN DIALOGICIDAD – ANCLAJE EPISTÉMICO DEL TEJIDO EN CONSTRUCCIÓN.....	68
COMPOSICIÓN PREPARATORIA.....	68
CATEGORÍAS FUNDANTES PARA LA COMPOSICIÓN DEL TEJIDO OBRA DE CONOCIMIENTO – PREPARANDO LAS TEXTURAS.....	72
TEJIENDO LAS CATEGORÍAS FUNDANTES – COMPOSICIÓN – COMPLEXUS.....	84
COMPOSICIÓN DEL TEJIDO RELACIONAL DE LA ESCUELA – EMERGENCIA DE HABITANCIA EN OTREDAD.....	94
ESTRATEGIAS DE CORPO – HABITANCIA EN LA ESCUELA. En apuesta del complexus de humanidad con el otro.....	97
Tejido en construcción de estrategia de corpo – habitancia en la escuela.....	102
IMPACTO DE LA INVESTIGACIÓN – TEJIDO POTENCIADOR Y POSIBILITADOR DE TRANSFORMACIÓN DE REALIDAD.....	113



HILOS EMERGENTES DEL TEJIDO EN POSIBILIDAD DE NUEVOS CRUCES Y ENTRECUCES – (CIERRE – APERTURA).....	118
BIBLIOGRAFÍA / TEJIDOS CONVOCADOS.....	123
ANEXOS.....	128



RESUMEN

Este trabajo desarrolla un proceso de indagación desde un enfoque de investigación cualitativa tipo fenomenológico, hermenéutico y desde una perspectiva compleja. A partir de un triple anclaje: Contexto – Historia – Conocimiento, que se constituyen en referentes de pertinencia, reflexividad y conciencia. Desde aquí, se construye una propuesta innovadora educativa, que tiene como categoría y dimensión fundante la Corporeidad. El cuerpo en construcción de humanidad, composición de tejido relacional, entramado de habitancia desde el reconocimiento del otro, la otredad en los niños de la Escuela Rural Ancizar López.

Palabras Clave: Corporeidad, Habitancia, Otredad, Infancia, Escuela.

ABSTRACT

This work develops an investigation process from a qualitative research approach; base on a phenomenological, hermeneutic and a complex point of view. This is focused in three aspects: context – history – knowledge; which represents the concerning about opportunity, reflexivity and conscience.



From here, It is built an innovative educational proposal that has as a category and origin the body expression The body in construction of humanity, composition of a relationship tissue, creating the acknowledgement of others; the otherness in children of Ancizar Lopez rural school.

Key Words: Body expression, to live, otherness, childhood, school.

RÉSUMÉ

Cet article développe un processus d'enquête à partir d'une approche de recherche qualitative point de vue phénoménologique, herméneutique et complexe. D'un ancrage triple: Contexte - Histoire - Connaissance, qui constituent des repères de la pertinence, la réflexivité et la conscience. A partir de là, on construit une éducation fondamentale innovante dont la dimension et la corporéité catégorie. La construction du corps humain, la composition du tissu relationnel, encadrant habitancia de la reconnaissance de l'autre, de l'altérité à l'école Ancizar Lopez Rural enfants.

Mots-clés: corporéité, Habitancia, altérité, enfants, école.



TRAYECTO HOLOGRAMÁTICO

Tejiendo al sujeto desde la corporeidad y para la habitancia



Imagen No. 2. Tejiendo al sujeto.



Trayecto Hologramático 1: construcción de tejido obra de conocimiento.

El trayecto hologramático expresado en el anterior ideograma, constituye un mapa del tejido en construcción epistémica a partir de la realidad fenoménica del niño y su inserción en una temporalidad definida. Las acciones cognitivas del sujeto investigador implicado, nacen desde el fenómeno del escenario escolar, la escuela en cotidianidad como comunidad humana donde se tejen y entretejen vidas, existencias en experiencias – vivencias que se denotan en los códigos lingüísticos usados por los niños, y aprendidos de su contexto próximo: la familia y la comunidad rural; que se denotan, también en las actitudes expresadas a través de la emocionalidad del cuerpo.



Así mismo, dichas acciones se proyectan hacia la condición humana del sujeto educable, encarnado en los niños y niñas de la Escuela Rural Ancizar López del Municipio de Filandia, Quindío, Colombia. Condición humana que se visibiliza en la habitancia desde el reconocimiento del otro, la otredad. En el núcleo, es posible visualizar unas categorías fundantes: Corporeidad, Infancia, Habitancia, Posibilidad, que se cruzan para posibilitar emergencias de conocimiento en complejidad, en este caso, de posibilidades que tiene el niño en la escuela a partir de la corporeidad para componer sujeto en cognición, sujeto que se comunica y participa, sujeto que se reconoce y reconoce al otro, sujeto que se relaciona e interrelaciona tejiendo su vida de experiencias en corpo – habitancia.

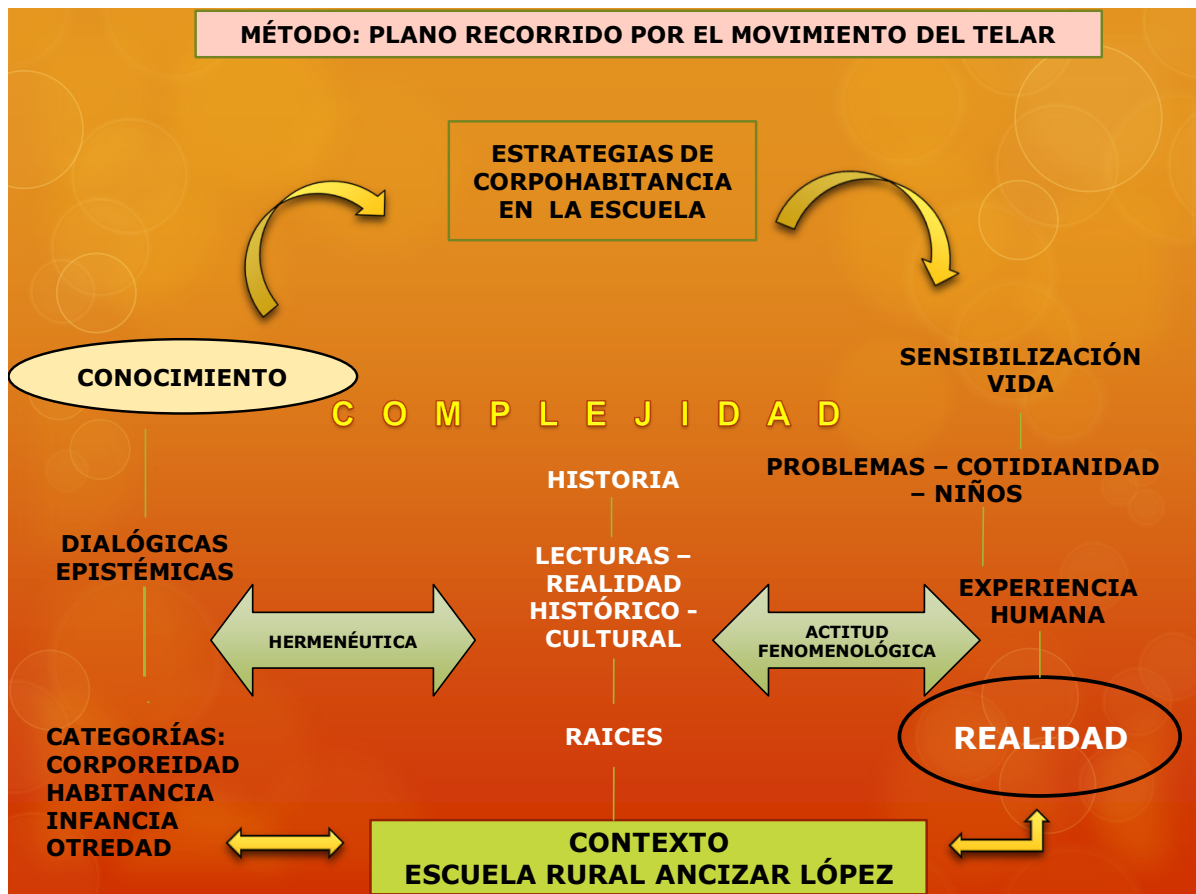


MÉTODO: PLANO RECORRIDO POR EL MOVIMIENTO DEL TELAR

Recorrido que entreteje relaciones y cuerpos en otredad



Imagen No. 3. Recorrido de entretejido



Trayecto hologramático 2: El Método.

El método, como construcción propia a partir de la experiencia intersubjetiva en itinerancia con el contexto investigado, constituye el plano que orienta el recorrido de construcción – creación de la obra de conocimiento. Amador y Cols. (2006: p 44), expresa: “En la itinerancia, el método o trayecto es tránsito, un trazo, una andadura de territorios existenciales que se tornan fugaces, mutantes y perseverantes”.

El método recorrido en la andadura investigativa, de esta obra de conocimiento, se ha elaborado trasladando los sentidos que se leen en la metáfora del telar hacia los movimientos sensitivo – cognitivos de construcción teórica. De esta forma, se pueden



evidenciar en él 4 momentos interconectados en donde se conjugan lo fenomenológico, lo hermenéutico y lo epistémico en clave de poiesis.

De acuerdo a lo expuesto, el método de esta obra de conocimiento, parte de la sensibilización del sujeto Investigador frente a su propia experiencia de vida como sujeto educable y como sujeto educador y frente a las problemáticas que viven en su cotidianidad los niños y las niñas de la Escuela Rural Ancizar López del Municipio de Filandia, Quindío, Colombia. Problemáticas relacionadas con su condición de pobreza y en el plano de sus relaciones humanas. Sobre esta sensibilización se construye una visibilización a partir la actitud fenomenológica⁶, en un intento por percibir la realidad desde el asombro y la comprensión de lo humano en su sentido profundo. La fuente principal de la información en este momento es la experiencia humana del niño, manifestada desde su actitud espontánea, y expresada a través de sus narraciones no obligadas. Estas primeras movilidades cognitivas constituyen, de acuerdo a la metáfora de esta obra de conocimiento: el telar, todas las acciones que el tejedor desarrolla para proveer una base sólida al marco donde desplegará los hilos de la urdimbre y la trama.

Desarrollados los anteriores movimientos para superar la opacidad del fenómeno desde la interacción con la realidad implicada, dentro de esta obra de conocimiento,

⁶ Que, en esta obra de conocimiento, constituye el primer momento de elaboración de la investigación pretendiendo construir el tejido que une la teoría con la existencia cotidiana.



se despliegan movimientos de comprensión que buscan dilucidar la razón por la cual opera la crisis de habitancia y su relación con la corporeidad.

A partir de los movimientos iniciales que aseguran la firmeza de los despliegues para la elaboración de un tejido fino y de alta belleza, se construyen las interpretaciones de la realidad histórico – cultural, a partir de las lecturas de dos momentos que constituyen las raíces del fenómeno problematizado en esta obra de conocimiento. Es un despliegue hermenéutico⁷ que busca comprender los orígenes de la crisis de habitancia en los niños referenciados en esta investigación. Las herencias dejadas por la cultura en la cual se hayan inscritos los sujetos determinan sus condiciones vitales y existenciales como seres en el mundo. Las acciones cognitivas desplegadas por el sujeto investigador hasta este momento de andadura, y de acuerdo a la metáfora del telar, constituyen la preparación de los hilos, las tensiones – vibraciones para revisar rupturas que puedan dificultar la elaboración del tejido, y ajustar su condición física, de tal forma que responda óptimamente al proceso arduo que realiza el tejedor. La historia constituye en esta instancia, una fuente privilegiada para desplegar discurso en torno a la problemática. Concretamente se pretende analizar la visión griega y la visión moderna del ser humano, determinando sus inclinaciones y las implicaciones que tienen en relación con las relaciones del sujeto en todos los ámbitos de su existencia.

⁷ Que constituye un segundo momento de elaboración y despliegue de la investigación pretendiendo dar un piso histórico – comprensivo sobre el cual se funda una visión desintegrada del ser humano que ha provocado la crisis de habitancia que se observa hoy, en el contexto indagado.



Las dos anteriores visibilizaciones configuran el entramado fenomenológico y el entramado hermenéutico que posibilitan la emergencia de un entramado epistémico⁸. El tejedor tiempla, redistribuye, fortalece y construye los primeros cruces y entrecruces base del tejido en creación emergente. En este momento las categorías fundantes se despliegan críticamente y desde varios autores o teorías para construir el tejido de conocimiento que se proyecta emergencia en la obra de conocimiento.

Dadas las condiciones de realidad, historia y conocimiento necesarias en la obra de conocimiento, se llega a la meseta de creación. Es el culmen en posibilidad del proceso investigativo. Es la instancia de la innovación, de la apuesta, de la emergencia de lo no dado⁹, es decir, de la posibilidad en proceso de actualización recomponiendo el tejido roto de las relaciones en habitancia, en reconocimiento del otro, desde y para su condición humana. Volviendo a la metáfora del telar, este momento del trayecto configura un tejido fino, bello, complejo, entrecruzando los hilos de la urdimbre y la trama. Pero este tejido es un tejido sin los nudos definitivos que clausuran el proceso investigativo. Sus puntas están abiertas en posibilidad. Desde la corporeidad y la habitancia en la escuela, es posible desplegar nuevos cruces y entrecruces que resignifiquen y recompongan el sujeto educable y sus relaciones.

⁸ Que en esta obra de conocimiento constituye el momento de la relación, de la construcción de tejido.

⁹ Desde el pensamiento de Zemelman significa la posibilidad, la apertura a la innovación, a lo nuevo. Se relaciona con la utopía.



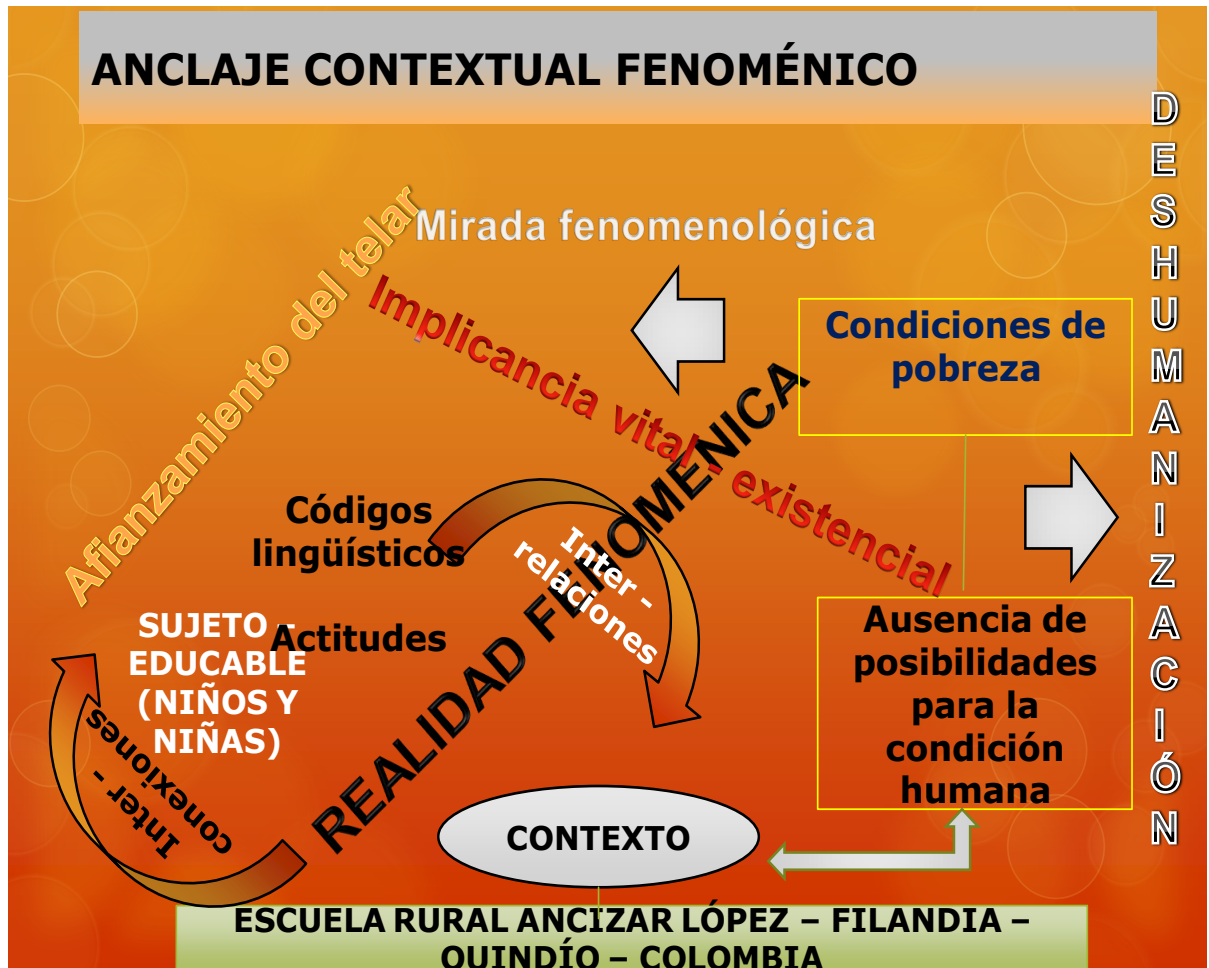
PROBLEMATIZACIÓN – ANCLAJE CONTEXTUAL – FENOMÉNICO: EL SOPORTE FÍSICO DEL TELAR¹⁰.

Observando en implicancia, la realidad fenoménica investigada



Imagen No. 4. Observación en implicancia.

¹⁰ En esta obra de conocimiento se ha privilegiado el telar como la metáfora que permite la traslación de sentido, a partir del elemento físico que hace posible la elaboración de tejidos, hacia el conjunto cognoscitivo – complejo de orden académico – vital – existencial, obra de conocimiento, que se teje en los entrecruces de la urdimbre y la trama, para la emergencia de una propuesta educativa que posibilite la transformación de la Escuela Rural.



Trayecto hologramático 3: Anclaje contextual – fenoménico.

El artesano para fabricar sus elaboraciones requiere de un instrumento minuciosamente construido y adecuado para producir elementos de óptima calidad y belleza. En el caso de los tejedores, se requiere de instrumentos útiles, eficientes, rápidos que les permitan crear las proyecciones de tejidos en tiempos determinados y con la más alta calidad. Aunque existen muchas técnicas para tejer, el uso del telar¹¹ como instrumento, agiliza los procesos de tejido garantizando elaboraciones en el

¹¹ Inventado hace aproximadamente 4000 años.



tiempo esperado, con la calidad y la belleza adecuadas. Sin embargo, el instrumento requiere una base sólida sobre la cual pueda desplegar sus movimientos permitiéndole la seguridad necesaria al marco, para que el tejedor realice las tensiones apropiadas entre la urdimbre y la trama, permitiendo la emergencia de un tejido denso y finamente constituido, fuerte y versátil.

De igual forma, en esta obra de conocimiento, que ha privilegiado la metáfora del telar, para hacer posible que el tejido emergente tenga las características que exige la racionalidad abierta, crítica y compleja, y los nudos fuertes que se amarran entre sí, de los campos de conocimiento¹², es fundamental el anclaje en el contexto – fenoménico donde se desarrolla el proceso investigativo.

Pero, antes de discurrir al respecto, es importante anotar algunas claridades relacionadas con el enfoque inicial utilizado en esta investigación: la fenomenología. En primer lugar, la fenomenología, como método y como filosofía, creada por Edmund Husserl (1859 – 1938)¹³, pretende un acercamiento diferente¹⁴ a la realidad del observador, de tal forma que se capture la esencia del fenómeno, es decir, tal como es. En este movimiento de captura, Husserl pretendió la captación de la esencia del fenómeno en su desnudez, a partir de la reducción fenomenológica¹⁵. Pérez (2008:

¹² Que según el macro proyecto de investigación de la Universidad Católica de Manizales, se configuran en 3: Pedagogía, Democracia y Desarrollo.

¹³ La Fenomenología de Husserl es un intento por dar respuesta y superar los postulados del psicologismo, el neokantismo, el historicismo y el positivismo que pretendían reducir la realidad negándole su condición primordial como fenómeno.

¹⁴ Cuando se habla de acercamiento diferente se quiere dar a entender, diferente al método científico tradicional, defendido por el positivismo; diferente a la disyunción cartesiana del proceso cognoscitivo entre sujeto y objeto, pregonados por el Racionalismo cartesiano y el Empirismo inglés.

¹⁵ Que constituye un paso en el proceso de conocimiento del fenómeno y que consiste en poner entre paréntesis pre-supuestos y pre-juicios para comprender al fenómeno en su realidad.



p 2) a partir del pensamiento de Merleau – Ponty y refiriéndose a la reducción fenomenológica de Husserl, crítica su acento original y le da una nueva perspectiva:

La reducción fenomenológica, que tantos quebraderos de cabeza le provocó al viejo Husserl, no será entendida por más tiempo como una puesta entre paréntesis del mundo con el único fin de estudiar cómo se configuran los objetos en mi conciencia; tampoco será el paso previo necesario para analizar la direccionalidad de ésta. Consistirá de manera definitiva en “asombrarse” ante las cosas mismas y en comprender al hombre y al mundo a partir de su facticidad. Porque, como bien supo ver Heidegger, no se puede hablar del hombre (de la existencia) sin tomar como punto de partida el “estar-en-el-mundo”. A esto se refiere el propio Merleau-Ponty cuando nos revela uno de los secretos de su filosofía: el ser fiel a la *opacidad* del mundo. A que las cosas, por así decirlo, “nos pesan” y “nos son” dentro de nuestra propia coexistencia con el mundo y con los otros.

En este sentido, y desde la metáfora del telar, la fenomenología constituye las acciones desarrolladas por el tejedor procurando anclar el instrumento en un piso firme y sólido para dilucidar la opacidad del mundo. De esta forma, la primera intencionalidad de este decurso investigativo, consistirá en el desarrollo de estrategias que permitan disminuir dicha opacidad en un espacio y un lugar concretos dentro del largo y ancho mundo para intentar comprenderla y, hasta donde sea posible, disiparla. Continuando con Pérez (2008: p 3), “El mundo es opaco (repetimos: como si pesase), pero mis experiencias intersubjetivas lo conforman y vuelven transparente”. Es en el proceso de la experiencia intersubjetiva que el sujeto aclara su visión diluyendo la opacidad de la realidad. En el caso de esta investigación, concretamente se hace referencia a las interacciones que se dan entre los niños y las niñas de la Escuela Rural Ancizar López, inmersos en contextos de realidad que los condicionan repitiendo una herencia cultural que los escinde: disyunción entre el cuerpo y el alma,



disyunción entre lo colectivo y lo individual. Ambas herencias caracterizan, el ethos¹⁶ occidental y han penetrado la cotidianidad local desde dispositivos globales como los mas media. Finalmente, Pérez (2008), dice, “...el “mundo de vida” es, además, un *horizonte* gracias al cual los objetos se me revelan como tales. Nuestro mundo no debe ser entendido como algo que existe al margen de nosotros. Vivimos en él, y esto implica “*vivir-en-la-certezadel-mundo*”, lo que significa a su vez “vivencializar” esa certeza del ser del mundo” (p13). La realidad del mundo, que se visualiza en los contextos y en los textos en donde devienen y con quienes conviven los sujetos locales, en este caso, los niños y las niñas de la Escuela Rural Ancizar López, debe ser visualizado como horizonte para acceder a su revelación, es decir, a la disolución de su opacidad. Esto conduce a la vivencialización del texto en perspectiva de contexto, es decir, a la construcción de tejidos inter relacionales.

Desde un análisis sociológico de la realidad, se encuentra que, el entorno rural en el cual se desenvuelve cotidianamente la vida de los sujetos implicados en esta investigación, y representados por estos niños y niñas es precario, es decir, con muchas carencias de satisfactores básicos¹⁷; esto se hace visible en la posesión de la tierra. Un estudio realizado por la Alcaldía de Filandia en la zona rural, en 2009, evidenció que el 80% de la población campesina no es propietaria de su predio, y del 20% restante, el 10% posee un terreno inferior a 5 hectáreas de tierra. Esto demuestra

¹⁶ Que indica una determinada forma de vivir en el mundo y se expresa en la forma como se piensa, se conoce, se siente y se actúa.

¹⁷ Los satisfactores constituyen elementos que proporcionan satisfacción, es decir, calma, superación de la necesidad. Si son básicos, se refieren a aquellos que calman necesidades de tipo material, como la alimentación balanceada, el agua potable, la vivienda; o de tipo afectivo como la presencia cariñosa de sus padres, un abrazo o una caricia, una palabra.



una problemática grande en Colombia relacionado con la distribución de la tierra. A partir de este estudio, y desde este trabajo investigativo, se logró evidenciar que, de los niños y niñas que estudian en la Sede Educativa Ancizar López, solo 4 habitan en predios de propiedad de sus padres, y los restantes (13) son hijos de campesinos que devengan su sustento laborando en las fincas que habitan, sometidos a la movilidad nómada, ocasionada por la búsqueda de fuentes de trabajo para garantizar el sustento de su familia. Esto comprueba las cifras del informe DANE 2009, sobre la pobreza en el país, y que ha sido referenciado en la apertura de esta obra.

Ante situaciones de pobreza y carencias, la escuela se constituye para ellos, en una oportunidad para generar los aprendizajes que les permiten continuar sus estudios en los ciclos y niveles adoptados por el sistema educativo colombiano, en lugares alejados de su vivienda. De igual forma, desde la fenomenología¹⁸, se puede comprender, la escuela como el escenario de encuentro donde se entrecruzan los cuerpos, los lenguajes, los aprendizajes, haciendo posible la percepción fenoménica, que se asume como mirada desprovista de todo prejuicio, que capta el sentido o los sentidos de la experiencia humana. Desde esta perspectiva fenomenológica, la escuela, en el imaginario de estos niños, trasciende lo puramente físico, para convertirse en lugar de experiencias para la construcción o destrucción del sujeto, en espacio para la interacción o negación del otro. La escuela como la zona de sentido o sinsentido, de encanto o desencanto que, más que conocimientos, le proporciona o le

¹⁸ Que responde a un enfoque, según Ana Cecilia Salgado en *Investigación Cualitativa: diseños, evaluación...*, centrado en las experiencias individuales subjetivas de los participantes. Responde a la pregunta: ¿Cuál es el significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona (individual), grupo (grupal), o comunidad (colectiva), respecto de un fenómeno?



niega las posibilidades de reconocimiento, de amistad, de conflicto, de participación, de superación de la individualidad. Porque dependen en gran parte, de la actitud del docente y de sus visiones, y su praxis frente a y desde la educación, la pedagogía y la didáctica.

Dibujando una cartografía de relaciones, a partir de la apertura fenomenológica de esta realidad cotidiana, realidad que se muestra en la experiencia intersubjetiva, en el contacto entre corporeidades que se comunican, se encuentra en los sujetos educables, rechazo del otro por razones triviales expresadas en códigos lingüísticos¹⁹ cargados de emotividad como: “*Me hizo malacara*”, “*Huele maluco*”, “*Es muy llorón*”; el código lingüístico que se comunica oralmente, es más efusivo y expresivo, generalmente está acompañado de elementos no lingüísticos que complementan su mensaje: gestos, mímica, entonación y movimientos corporales. De igual forma, es de naturaleza fugaz: lo que se dice desaparece al instante, y sólo queda registrado en la memoria, natural o artificial. Sin embargo, su valor radica en la posibilidad que ofrece de la interacción corporal, entre sujetos que tejen conversación. Retornando al contexto fenoménico, se percibe desde esta investigación el uso de códigos lingüísticos que denotan rechazo, exclusión, negación del otro; y esto se evidencia por el contenido no lingüístico que complementa los mensajes. La emocionalidad del sujeto se percibe y comprende a través de su cuerpo, y especialmente de la gestualidad del rostro.

De otra parte, las actitudes, como lenguaje corporal, denotan el tránsito de la expresividad a la significación, por la emoción. La emoción constituye el núcleo de la corporeidad del sujeto, y a través de ella reconocemos los sentidos de la acción

¹⁹El código lingüístico es el conjunto de unidades de toda lengua que se combina de acuerdo con ciertas reglas y permite la elaboración de mensajes. Las diversas comunidades humanas del mundo han organizado sus propias lenguas utilizando sonidos articulados que se asocian a distintos significados.



humana en la interacción con los otros. Maturana y Dávila (2009: p 137), exponen al respecto:

... estamos conscientes de que vivimos –y convivimos– en comunidades como la familia, la escuela, las organizaciones, la sociedad y el mundo natural, y de que en cada una de ellas nuestras acciones tienen un sentido u otro dependiendo de qué emoción o deseo sean suscitadas.

Desde esta perspectiva, se evidencia un desconocimiento de la condición de igualdad que por naturaleza se tiene como seres humanos con una misma historia filogenética²⁰, y que se percibe desde la negación del otro como sujeto próximo. Este desconocimiento se percibe mediante actitudes como quitarle al otro el refrigerio que llevó para el descanso, decirle palabras ofensivas al otro porque le ganó el partido, ser indiferente ante el otro cuando se le ve sufrir por alguna circunstancia. Por otro lado, se percibe negación del otro expresado en actitudes despreciativas y excluyentes, que muestran ausencia de la capacidad para aceptar sus diferencias; palabras como: “*Es que me cae gordo*”, “*Que chino tan creído*”, “*Este es mucho evangélico*”, muestran signos de exclusión sin ninguna base real. Las relaciones de amistad se reducen a pequeños círculos de 3 o 4 sujetos, movidos, muchas veces por la conveniencia, razón de tipo instrumental de utilidad heredada por la modernidad, es común escuchar: “*Yo me voy con Juanito porque me gusta*”, o “*Hagámonos con Pedro porque juega más*”, o “*Yo busco a Carlos porque estudió para el examen*”. A esto se le agrega, de

²⁰La filogenia es la parte de la biología que estudia la evolución de las especies de forma global, en contraposición a la ontogenia, que estudia la evolución del individuo. El desarrollo de los conocimientos en el campo de la genética ha permitido estudiar las diferencias y similitudes en las cadenas de ADN de las diferentes especies. Se supone que las especies evolucionan debido a mutaciones del ADN.



acuerdo a la experiencia intersubjetiva fenoménica, una ausencia de capacidad para solucionar los problemas constructivamente, en el 80% de los casos, se asumen por la vía de la confrontación violenta. Este plano de realidad del acontecimiento relacional que se percibe en la cotidianidad de la escuela visibiliza el predominio de un sujeto individualista, egológico que sólo piensa en sí mismo. Lo anterior se evidencia en las narraciones que se relatan a continuación:²¹

06/03/2012²²

Juan Esteban va camino a su casa con dos compañeros más, con Dora y conmigo, Fernando. Vamos hablando de la novela “Vecinos” que presenta el canal Caracol en horario de las 6:00 pm. Pasa Don Fabricio en una bicicleta y casi nos arrolla, y sin decir una palabra sigue la marcha. Todos le gritamos: ¡viejo care burro! Continuamos el camino riéndonos por lo que pasó. Ya falta poco para llegar a mi casita y almorzar unos deliciosos frijoles. En ese instante Juan Esteban toma por sorpresa a Dora y le levanta la falda tocándole el trasero. De inmediato ella le pega varios golpes con un palo diciéndole: ¡Este renacuajo, bobo, estúpido! Mientras tanto se escuchan las carcajadas de dos trabajadores que observaron lo que pasó. Y se escucha que uno le dice al otro: ¡Este muchacho si va a ser avisgado!

²¹ Las siguientes narraciones fueron escuchadas en varios diálogos espontáneos con un grupo de niños del Centro Educativo, en horario de descanso y al terminar la jornada escolar.

²² Se cambian los nombres para guardar la identidad de los niños que protagonizan vital y existencialmente las experiencias narradas y/u observadas por ellos o por el sujeto investigador.



23/04/2012

Luis Carlos, John Fredy y Alberto estaban reunidos conmigo, Horacio, en el tiempo del descanso. De pronto Luis Carlos comienza a mirar a John Fredy y suelta la risa diciéndole ¡cabeza de motor, usted si es muy cabezón! John Fredy, quien es muy tímido no dice nada, solamente agacha la cabeza. Enseguida Alberto le pega una palmada y le dice: ¡Este es muy bobo, defiéndase no se deje! Inmediatamente se abalanza contra Luis Carlos empujándolo contra el suelo. Todos corren a hacer el corrillo gritando el nombre de uno y del otro, arengándolos a pelear. Luis Carlos se levanta furioso y golpea en la cara a John Fredy, insultándolo con palabras soeces y diciéndole que su mamá ¡es una vieja gorda! John Fredy derrama sangre de su nariz y llorando de la ira golpea también a Luis Carlos. En ese instante interviene la profesora haciéndoles una amonestación.

Pero estas situaciones se juntan con las condiciones de pobreza que viven muchos de los niños en sus contextos próximos; su familia no constituye, en muchas ocasiones, la comunidad humana en la cual puede resolver sus necesidades vitales, al contrario, este espacio se torna agresivo, y atenta contra su integridad física y emocional.

03/05/2012

Marcos llega tarde a la escuela. En su gesto se ve tristeza y rabia, además, tiene algo extraño en su rostro. La profesora se acerca a él y le pregunta: ¿Qué te pasó Marquitos? El niño comienza a llorar estrepitosamente. Todos los niños salen inmediatamente para averiguar lo que está pasando. La profesora los calma y les



pide el favor que vuelvan al salón. Seguidamente, con una mano sobre el hombro de Marcos, lo calma y le dice: ¡Cuéntame por qué estas así! Marcos seca sus lágrimas y comienza a relatar: Profe, es que ayer llegó enojado Aurelio, mi padrastro, insultó a mi mamá y la golpeó fuertemente con una correa. Él estaba así porque no pudo conseguir trabajo en la finca de Don José. Al ver a mi mamá con esos moretones yo intenté defenderla, pero me pegó un puñetazo en la cara. A eso de las 6:00 pm recogió su ropa y se fue dejándonos abandonados sin nada que comer, porque se había gastado todo el dinero tomando el fin de semana. Profe, mi mamá tiene un bebé, y está muy angustiada, pues no sabe qué hacer. Esta mañana me despachó con un agua panela.

05/07/2012

En el reingreso de vacaciones, se nota la ausencia de Mariana en el salón de clase. La profesora pregunta por la niña. Juan Esteban, un vecino de la finca donde ella vive contesta: ¡Profe, ella no puede volver a estudiar porque su hermana mayor, Angela, se fue de la casa con Don Jacobo, el dueño de la finca Las Brisas. Él tiene mucha plata, pero es un viejo más tacaño que otra cosa. Yo creo que Angela busca quedarse con la plata de ese viejo, pues él es mayor que ella por lo menos 60 años! La profesora pregunta: pero qué tiene que ver lo que haya hecho la hermana de Mariana con su estudio. Lola, una de sus mejores amigas contesta: Profe, lo que pasa es que la mamá de Mariana tiene un bebé de 3 meses y no puede dejarlo sólo en la casa mientras ella va a trabajar a la finca de Don Miguel.



Este mapa relacional de la experiencia intersubjetiva en la escuela y su contexto próximo, devela, aplicando la reducción fenomenológica²³, una crisis de sentidos frente al otro. Desde esta visión, el otro es antagónico, no complementario al yo.

De acuerdo a esta descripción piso que contextualiza y ata a la realidad esta investigación, anclándola al fenómeno tal como se presenta en un escenario definido en la experiencia intersubjetiva concreta de los niños y las niñas que se educan en la Escuela Ancizar López del municipio de Filandia, Quindío, Colombia, se puede percibir la presencia de una crisis de sentido relacional²⁴: Una visión individualista y escindida donde el otro es antagónico, no complementario al yo, Una visión instrumental del otro como posibilidad de utilidad de acuerdo a las circunstancias.

Se puede afirmar que se evidencia una crisis de habitancia²⁵ con el otro, de no reconocimiento de su corporeidad, en este contexto rural - escolar, generado por múltiples factores, entre ellos se pueden mencionar inicialmente:

²³ Según Schutz, citado por Teresa Ríos, en el ensayo: La Hermenéutica reflexiva en la investigación educacional (2005), la reducción fenomenológica, se traduce en un estado de actividad reflexiva de la conciencia, que representa el modo de la actitud científica.

²⁴ Cuando se habla de sentido relacional se quiere expresar el significado que pueden tener las relaciones que emergen en los territorios de encuentro intersubjetivo.

²⁵ Categoría que se entiende desde el habitar - a partir del pensamiento de Heidegger en su Conferencia “Construir, Habitar y Pensar”, condensado en “Martín Heidegger, Conferencias y Artículos” (2001) - y cuyo significado deriva de la palabra gótica *wunian*, que significa permanecer, residir (como *bauen*), pero además significa: estar satisfecho (en paz), llevado a la paz, permanecer en ella. La palabra paz (*Friede*) significa lo libre, *das Frye*, y *fry* significa: preservado de daño y amenaza; preservado de... es decir, cuidado. *Freien* (liberar) significa propiamente cuidar.



La inserción de estos niños²⁶ en un mundo fuertemente marcado por el individualismo moderno, tal como lo expresa Victoria Camps (1999): “El individualismo es, para nosotros, la anti-ideología, el mayor obstáculo para creer y apostar por empresas o ideales comunes...La humanidad, desde la perspectiva individualista, parece empeñada en su extinción como tal...” (p. 14), un mundo donde las relaciones entre los sujetos se han tornado instrumentales, dentro de las lógicas consumistas del mercado. En un panorama deshumanizado, el valor del otro o de lo ²⁷otro, no cuenta; por lo tanto, no interesa visibilizarlo, reconocerlo desde su corporeidad. Debido al carácter mismo del individualismo²⁸, el sujeto no se siente parte de lo que le rodea, es una isla que deambula por un territorio sin sentido de conexión con éste. ¿Qué podemos esperar de un niño inmerso en una visión individualista del mundo?, arrasamiento del planeta, destrucción del otro; no importa si son los mejores estudiantes, los mejores profesionales, los mejores políticos, los mejores maestros, etc. si carecen del sentido de lo humano, de la capacidad para la habitancia con el otro, nunca podrán convivir en comunidad, nunca podrán hacer algo por este oikos²⁹ que es el hogar de la humanidad y de millones de formas de vida.

Pero, ¿Qué es lo que hace que alguien se sienta parte, se sienta conectado a algo o a alguien?, la sensibilidad, indudablemente; Mejía, B. (2006), al referirse a este

²⁶ Desde la perspectiva ontológica de esta obra de conocimiento, el niño es sujeto porque contiene las dimensiones fundantes que lo configuran como tal. Obviamente, al igual que cualquier otra persona, ubicada, según la psicología evolutiva en etapas posteriores a la infancia, es sujeto en construcción.

²⁷ Entendido en esta investigación como el mundo de la vida, el eco sistema, el entorno.

²⁸ Donde, según Camps (1999) el sujeto se cree autosuficiente.

²⁹ Etimológicamente, a partir del griego, significa casa. En esta obra de conocimiento se prefiere hablar de hogar, porque, así no se quiera, existe interconexión e interdependencia entre todos los seres que la habitan. Y esto genera una filiación.



concepto afirma: “El requisito previo para la existencia de la barbarie es terminar con la sensibilidad...” (p. 18). Y esa sensibilidad se manifiesta como emocionalidad que inicia en el cuerpo y se torna corporeidad³⁰. Moraes (2003: p 4), afirma: “Las emociones son dinámicas relacionales... Es el flujo permanente de las emociones lo que modela nuestra cotidianidad y nuestro vivir/convivir que constituye el fundamento de todo lo que realizamos”. La visión individualista del mundo está íntimamente unida a la escisión del sujeto, a su instrumentalización como objeto de consumo. De esta forma, la sensibilidad – emocionalidad que emergen desde la corporeidad del sujeto, son manipuladas y desvirtuadas por una sociedad que le crea necesidades inexistentes y lo vuelve indiferente frente al otro.

Y esa sensibilidad inicia en el cuerpo y se torna corporeidad³¹. Pero, ¿Cómo se sienten estos sujetos – niños frente a su cuerpo?

³⁰ Categoría fundante de esta obra de conocimiento, y que se entiende desde Hurtado (2008) como un concepto que se inscribe dentro de la condición humana, en la medida que reconoce el determinismo biológico de orden filogenético, pero lo trasciende y relaciona con los procesos de interacción social y de mediación cultural de orden ontogenético..

³¹ Categoría fundante de esta obra de conocimiento, y que se entiende desde Hurtado (2008) como un concepto que se inscribe dentro de la condición humana, en la medida que reconoce el determinismo biológico de orden filogenético, pero lo trasciende y relaciona con los procesos de interacción social y de mediación cultural de orden ontogenético..



CONSTRUYENDO EL PATRÓN QUE ORIENTA EL TEJIDO DE LA OBRA DE CONOCIMIENTO

Después de desarrollar las exploraciones previas, las indagaciones de contexto en actitud fenomenológica, se ha construido una macro pregunta, que se inserta en la obra de conocimiento como patrón que guía los movimientos del tejedor conduciéndolo, como horizonte de sentido, en la elaboración de un tejido fino y bello, con significado y potencialidad en actualización de transformación del sujeto educable. Esta pregunta es:

¿QUÉ POSIBILIDADES EMERGEN DESDE LA CORPOREIDAD EN LA ESCUELA, PARA LA HABITANCIA CON LA OTREDAD, EN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE LA SEDE EDUCATIVA RURAL ANCIZAR LÓPEZ DEL MUNICIPIO DE FILANDIA, QUINDÍO?

Se pregunta por las posibilidades entendidas como potencia de ser desde lo dado, en actualización de condiciones vitales, existenciales que permiten el despliegue de la condición humana del sujeto educable. Es decir, el favorecimiento desde el cuerpo, de otras relaciones intersubjetivas, otras dinámicas de comunicación, otras formas de enseñanza, logrando que el niño, imbricado en la ruralidad y en los procesos escolares, construya habitancia en reconocimiento del otro. Estas posibilidades se visibilizan en el replanteamiento del uso de códigos lingüísticos que niegan o excluyen al otro por su aspecto, o su condición; en la visibilización de su



situacionalidad temporal, que lo inserta en un contexto rural, en un escenario escolar con otros, de los cuales depende y con los cuales está conectado eco – bio y socio – culturalmente³²; en el establecimiento de relaciones de amistad, en el respeto, la tolerancia y la solidaridad; en la participación en todos los procesos comunitarios de la escuela: solución de problemáticas, exposición de opiniones, elección del gobierno escolar; en la ampliación de la comprensión de los saberes a través de una cognición en contexto desde una visión integradora del sujeto. Visión que se expresa claramente a través del pensamiento de Merleau Ponty esbozado por Pateti (2007: p 4) como quiasma:

Esta palabra, (del griego *Khiasma*, *Khiasma: cruce*), alude a un esquema de pensamiento donde la dualidad se asume en términos de reciprocidad, entrecruzamiento, encabalgamiento, reversibilidad, mutua referencia. Este concepto determina la unidualidad, ya que remite al entredós que representa la unión de dos mundos, de las dimensiones biológica y social, sin reducirse a ninguna de ellas.

En esta obra de conocimiento, al hablar de corporeidad en el sujeto, se quiere expresar la unión de dimensiones que configuran lo uno en lo múltiple y lo múltiple en lo uno sin reducirse a ninguno de sus componentes.

³² La conexión eco – bio y socio- cultural, refleja la triada moriniana que envuelve al sujeto. En efecto, el ser humano es un individuo que depende de una sociedad y la cual depende de éste. Ambos componentes, dependen de una especie que lo ha constituido filogenéticamente.



HISTORIOGRAFÍA – ANCLAJE HISTÓRICO – CULTURAL DEL TEJIDO EN CONSTRUCCIÓN



Imagen No. 5. El cuerpo instrumental.

No es posible generar un despliegue investigativo acerca de la corporeidad y sus posibilidades dentro del que – hacer educativo que se gesta en el escenario escolar, sin rastrear, en los vestigios de la historia cuáles han sido las huellas que permiten hacer lectura y relectura de las relaciones de los sujetos a partir de las improntas fijadas por la cultura en la cual devinieron acontecimiento. El trabajo investigativo



abordado a partir de una realidad fenoménica, que aparece en una comunidad determinada, que se nutre de todo un entramado de relaciones y conexiones entre sus miembros, adquiere un matiz diferente y de sentido cuando explora sus raíces en el pasado.

Partiendo de una mirada fenomenológica que constituyó el piso contextual de esta indagación, se continúa con la mirada hermenéutica pretendiendo construir el piso histórico – cultural, anclaje que ubica el tejido en construcción de obra de conocimiento, trezándolo firmemente al todo. Siguiendo la metáfora que imprime esteticidad y sentidos a la obra, la hermenéutica representa los movimientos del tejedor que comienza a escoger y tensar los hilos de la urdimbre, ubicados en sentido vertical para permitir los cruces y entrecruces con la trama³³. Pero, antes, es preciso hacer algunas claridades respecto a la hermenéutica. Desde su creación, la hermenéutica se constituye como la tarea de la comprensión y la interpretación de sentidos, principalmente en el texto escrito. Gadamer (1998: p 95) dice al respecto que: “La labor de la hermenéutica es siempre esa transferencia desde un mundo a otro”. Y, Barragán (2011: p 33)³⁴, aclara que existe otra tarea de la hermenéutica que se ha olvidado, y es la aplicación, porque originalmente, “...el problema hermenéutico se permitía una triple categorización: *Subtilitas intelligendi* (comprensión) *Subtilitas explicandi* (interpretación) y *Subtilitas applicandi* (aplicación)”. La aplicación constituye la praxis de la hermenéutica, dotándola de

³³ En esta obra de conocimiento el hilo que conforma la trama lo constituye la corporeidad, porque se ha tomado como dimensión fundante para el desarrollo de habitancia en reconocimiento de la otredad.

³⁴ En su Ensayo “Pedagogía Hermenéutica, algunas categorías de comprensión a partir de Hans George Gadamer”.



sentido en el desarrollo de la Educación y de cualquiera de las áreas del conocimiento. Pero es necesario aclarar en qué instancia se sitúa dicha aplicación.

Barragán (2011: p 33), siguiendo a Gadamer, afirma:

Aplicar es el espacio abierto de ejercicio de la comprensión y la interpretación. No se reduce la actividad comprensiva a la simple intelección y explicación metodológica de un texto o un fenómeno, sino que involucra –substancialmente– el alcance de actuación de tales comprensiones, esto es, un nivel de *praxis* concreta que se explicita en la toma de conciencia histórica. Es decir, comprender es siempre aplicar y aquello es un acontecimiento que se encarna en la historicidad concreta del ser humano.

Queda claro que la instancia en que se sitúa la aplicación de la comprensión y la interpretación dentro del proceso hermenéutico es la historia, concretada como conciencia histórica. Desde esta perspectiva, y tejiendo con el anclaje de realidad contextual – fenoménica se abre el entramado para desarrollar la movilidad historiográfica. Pero, no se debe olvidar que la pregunta constituye el nudo generador de la interpretación hermenéutica. Es por esto que se plantea el siguiente interrogante: ¿Qué miradas sobre el cuerpo en la historia, han determinado las relaciones intersubjetivas de los niños en la escuela?



Trayecto hologramático 4: Anclaje histórico – cultural del tejido en construcción.

RETROCEDIENDO HACIA LOS ORÍGENES DE LA HERENCIA GRIEGA –

Revisando los primeros cruces y entrecruces de los hilos que configuraron el tejido de lo humano en el hombre actual.

La tradición filosófica ha crecido y se ha desarrollado a menudo centrándose exclusivamente en la perspectiva intelectual de nuestra vida, olvidándose y despreciando lo que ésta tiene de emotivo y de afectivo, como si estos aspectos no se dejaran penetrar por la especulación filosófica. Esta separación —y hasta ruptura— entre intelecto y afectividad o entre razón y emoción, ha transcurrido paralela a la



preeminencia del alma sobre el cuerpo o, más bien, antes que eso, y más básicamente, a la separación del ser del hombre en estas dos entidades. Fainstein (2010: p 2)

Al ubicar esta investigación retrocediendo hacia los pilares de la civilización Occidental, se encuentra una cultura con un enorme contenido humanístico expresado principalmente en una de sus creaciones y prácticas cotidianas: la filosofía. En efecto, la cultura Griega privilegió el desarrollo del pensamiento a partir de la única ciencia en ese tiempo³⁵. Pero el problema en sí, relacionado con el interés cognoscitivo que convoca esta obra de conocimiento, no es la filosofía, sino determinar la génesis de un pensamiento escindido sobre el ser humano, es decir, siguiendo la metáfora del telar, desunir el tejido roto que creó la impronta de un sujeto en lucha antagónica consigo mismo y con la realidad. Aunque existe en el pensamiento Griego pluralidad de concepciones antropológicas, todas ellas nacen de una fuente común que es el Orfismo³⁶. Jaeguer (2001: p 335), afirma al respecto: “La doctrina análoga de los Órficos, fue probablemente la fuente de la representación del alma de Pitágoras. Los filósofos posteriores se hallan también más o menos influidos por ella”. En el presente trabajo investigativo que, en este capítulo pretende desarrollar un anclaje histórico cultural del tejido en construcción, se ha tomado como punto de referencia el pensamiento clásico de Platón, a partir de dos de sus mitos más destacados: El mito del carro alado y el mito de la caverna. A continuación el mito del Carro Alado³⁷:

³⁵Aproximadamente siglo VI antes de Cristo.

³⁶Basado en el mito de Orfeo, mito que narra la creación y en la cual se puede visibilizar la lucha de elementos contrarios como condición constitutiva de la realidad, incluida la realidad humana.

³⁷La pretensión platónica a partir del mito del carro alado es mostrar la naturaleza del hombre, dividido por su estar en el mundo de la materia.



Sobre su inmortalidad, pues, basta con lo dicho. Acerca de su idea debe decirse lo siguiente: descubrir cómo es el alma sería cosa de una investigación en todos los sentidos y totalmente divina, además de larga; pero decir a qué es semejante puede ser el objeto de una investigación humana y más breve; procedamos, por consiguiente, así. Es, pues, semejante el alma a cierta fuerza natural que mantiene unidos un carro y su auriga, sostenidos por alas. Los caballos y aurigas de los dioses son todos ellos buenos y constituidos de buenos elementos; los de los demás están mezclados. En primer lugar, tratándose de nosotros, el conductor guía una pareja de caballos; después, de los caballos, el uno es hermoso, bueno y constituido de elementos de la misma índole; el otro está constituido de elementos contrarios y es él mismo contrario. En consecuencia, en nosotros resulta necesariamente dura y difícil la conducción. Hemos de intentar ahora decir cómo el ser viviente ha venido a llamarse "mortal" e "inmortal". Toda alma está al cuidado de lo que es inanimado, y recorre todo el cielo, revistiendo unas veces una forma y otras. Y así, cuando es perfecta y alada, vuela por las alturas y administra todo el mundo; en cambio, la que ha perdido las alas es arrastrada hasta que se apodera de algo sólido donde se establece tomando un cuerpo terrestre que parece moverse a sí mismo a causa de la fuerza de aquella, y este todo, alma y cuerpo unidos, se llama ser viviente y tiene el sobrenombre de mortal. En cuanto al inmortal, no hay ningún razonamiento que nos permita explicarlo racionalmente; pero, no habiéndola visto ni comprendido de un modo suficiente, nos forjamos de la divinidad una idea representándonosla como un ser viviente inmortal, con alma y cuerpo naturalmente unidos por toda la eternidad. Esto, sin embargo, que sea y se exponga como agrade a la divinidad. Consideremos la causa de la pérdida de las alas, y por la que se le desprenden al alma. Es algo así como lo que sigue. La fuerza del ala consiste, naturalmente, en llevar hacia arriba lo pesado, elevándose por donde habita la raza de los dioses, y así es, en cierto modo, de todo lo relacionado con el cuerpo, lo que en más grado participa de lo divino. Ahora bien: lo divino es hermoso, sabio, bueno, y todo lo que es de esta índole; esto es, pues, lo que más alimenta y hace crecer las alas; en cambio, lo vergonzoso, lo malo, y todas las demás cosas contrarias a aquellas, las consume y las hace perecer. Pues bien: el gran jefe del cielo, Zeus, dirigiendo su carro alado, marcha el primero, ordenándolo todo y cuidándolo. Le sigue un ejército de dioses y demonios ordenado en once divisiones pues Hestia queda en la casa de los dioses, sola. Todos los demás clasificados en el número de los doce y considerados como dioses directores van al frente de la fila que a cada uno ha sido asignada. Son muchos en verdad, y beatíficos, los espectáculos que ofrecen las rutas del interior del cielo que la raza de los bienaventurados recorre llevando a cabo cada uno su propia misión, y los sigue el que persevera en el querer y en el poder, pues la Envidia está fuera del coro de los dioses. Ahora bien, siempre que van al banquete y al festín, marchan hacia las regiones escarpadas que conducen a la cima de la bóveda del cielo. Por allí, los carros de los dioses, bien equilibrados y dóciles a las riendas, marchan fácilmente, pero los otros con dificultad, pues el caballo que tiene mala constitución es pesado e inclina hacia la



tierra y fatiga al auriga que no lo ha alimentado convenientemente. Allí se encuentra el alma con su dura y fatigosa prueba. Pues las que se llaman inmortales, cuando han alcanzado la cima, saliéndose fuera, se alzan sobre la espalda del cielo, y al alzarse se las lleva el movimiento circular en su órbita, y contemplan lo que está al otro lado del cielo. A este lugar supraceleste, no lo ha cantado poeta alguno de los de aquí abajo, ni lo cantará jamás como merece, pero es algo como esto -ya que se ha de tener el coraje de informe, intangible esa esencia cuyo ser es realmente ser, vista sólo por el entendimiento, piloto del alma, y alrededor de la que crece el verdadero saber, ocupa, precisamente, tal lugar. Como la mente de lo divino se alimenta de un entender y saber incontaminado, lo mismo que toda alma que tenga empeño en recibir lo que le conviene, viendo, al cabo del tiempo, el ser, se llena de contento, y en la contemplación de la verdad, encuentra su alimento y bienestar, hasta que el movimiento, en su ronda, la vuelva a su sitio. En este giro, tiene ante su vista a la misma justicia, tiene antes su vista a la sensatez, tiene ante su vista a la ciencia, y no aquella a la que le es propio la génesis, ni la que, de algún modo, es otra al ser en otro -en eso otro que nosotros llamamos entes-, sino esa ciencia que es de lo que verdaderamente es ser. Y habiendo visto, de la misma manera, todos los otros seres que de verdad son, y nutrida de ellos, se hunde de nuevo en el interior del cielo, y vuelve a su casa. Una vez que ha llegado, el auriga detiene los caballos ante el pesebre, le echa pienso y ambrosía, y los abreva con néctar.

Fedro, 246 d 3- 248 d

Realizando un proceso de comprensión e interpretación, se puede inferir la tendencia platónica a privilegiar la vida del alma, más que la del cuerpo. Esto se debe a su adhesión al pensamiento de Pitágoras, Parménides y Sócrates, quienes tenían una fuerte creencia en la metempsicosis³⁸. Al privilegiarse la vida del alma, el cuerpo pasa a un segundo plano, hasta el extremo de ser considerado “La cárcel del alma” (Platón). Esta visión permea todos los ámbitos de la cotidianidad del ser humano, instituyendo una dualidad esencial: mundo sensible (propio del cuerpo), y mundo

³⁸La metempsicosis es una visión sobre la reencarnación, es decir, sobre la inmortalidad del alma y los estados que ella puede transitar por el mundo corpóreo hasta recuperar su estado de bienaventuranza con los dioses.



suprasensible³⁹ (propio del alma). De aquí el antagonismo natural que condiciona todo el tejido relacional de la polis, en la antigua Grecia, incluyendo sus visiones acerca de la ciencia, el conocimiento, la ética, la política. En el mito del carro alado se expresa lo que es el hombre y su condición de alma caída del mundo suprasensible. El mundo para el hombre es, por tanto, un sufrimiento, un tránsito que tiene que superar rechazando las tendencias instintivas que nacen del cuerpo. De esta forma, también la ciencia y el conocimiento, constituyen una superación de los sentidos, los cuales nos ofrecen una información engañosa y mutable, muy lejana a la verdad, la cual se consigue a través de la práctica de la filosofía: “La filosofía es una preparación para la muerte” (Platón). Pero esto sólo es posible gracias a la razón, facultad propia del alma inmortal y que le inquiere a volver al estado primigenio en el mundo suprasensible. A continuación se relata el mito de la caverna, que Platón utiliza para mostrar el proceso de liberación del hombre de su naturaleza corpórea, a través del conocimiento o la filosofía:

I - Y a continuación -seguí-, compara con la siguiente escena el estado en que, con respecto a la educación o a la falta de ella, se halla nuestra naturaleza.

Imagina una especie de cavernosa vivienda subterránea provista de una larga entrada, abierta a la luz, que se extiende a lo ancho de toda la caverna, y unos hombres que están en ella desde niños, atados por las piernas y el cuello, de modo que tengan que estarse quietos y mirar únicamente hacia adelante, pues las ligaduras les impiden volver la cabeza; detrás de ellos, la luz de un fuego que arde algo lejos y en plano superior, y entre el fuego y los encadenados, un camino situado en alto, a lo largo del cual suponte que ha sido construido un tabiquillo parecido a las mamparas que se alzan entre los titiriteros y el público, por encima de las cuales exhiben aquellos sus maravillas.

- Ya lo veo -dijo.

³⁹En el mundo suprasensible se hayan las esencias de las cosas, las ideas que, para Platón, constituye la verdadera realidad, por ser inmortal, inmutable e ideal.



- Pues bien, ve ahora, a lo largo de esa paredilla, unos hombres que transportan toda clase de objetos, cuya altura sobrepasa la de la pared, y estatuas de hombres o animales hechas de piedra y de madera y de toda clase de materias; entre estos portadores habrá, como es natural, unos que vayan hablando y otros que estén callados.

- ¡Qué extraña escena describes -dijo- y qué extraños prisioneros!

- Iguales que nosotros -dije-, porque en primer lugar, ¿crees que los que están así han visto otra cosa de sí mismos o de sus compañeros sino las sombras proyectadas por el fuego sobre la parte de la caverna que está frente a ellos?

- ¿Cómo -dijo-, si durante toda su vida han sido obligados a mantener inmóviles las cabezas?

- ¿Y de los objetos transportados? ¿No habrán visto lo mismo?

- ¿Qué otra cosa van a ver?

- Y si pudieran hablar los unos con los otros, ¿no piensas que creerían estar refiriéndose a aquellas sombras que veían pasar ante ellos?

- Forzosamente.

- ¿Y si la prisión tuviese un eco que viniera de la parte de enfrente? ¿Piensas que, cada vez que hablara alguno de los que pasaban, creerían ellos que lo que hablaba era otra cosa sino la sombra que veían pasar?

- No, ¡por Zeus!- dijo.

- Entonces no hay duda -dije yo- de que los tales no tendrán por real ninguna otra cosa más que las sombras de los objetos fabricados.

- Es enteramente forzoso -dijo.

- Examina, pues -dije-, qué pasaría si fueran liberados de sus cadenas y curados de su ignorancia, y si, conforme a naturaleza, les ocurriera lo siguiente. Cuando uno de ellos fuera desatado y obligado a levantarse súbitamente y a volver el cuello y a andar y a mirar a la luz, y cuando, al hacer todo esto, sintiera dolor y, por causa de las chiribitas, no fuera capaz de ver aquellos objetos cuyas sombras veía antes, ¿qué crees que contestaría si le dijera alguien que antes no veía más que sombras inanes y que es ahora cuando, hallándose más cerca de la realidad y vuelto de cara a objetos más reales, goza de una visión más verdadera, y si fuera mostrándole los objetos que pasan y obligándole a contestar a sus preguntas acerca de qué es cada uno de ellos? ¿No crees que estaría perplejo y que lo que antes había contemplado le parecería más verdadero que lo que entonces se le mostraba?

- Mucho más -dijo.

II. - Y si se le obligara a fijar su vista en la luz misma, ¿no crees que le dolerían los ojos y que se escaparía, volviéndose hacia aquellos objetos que puede contemplar, y que consideraría que éstos son realmente más claros que los que le muestra?

- Así es -dijo.



- Y si se lo llevaran de allí a la fuerza -dije-, obligándole a recorrer la áspera y escarpada subida, y no le dejaran antes de haberle arrastrado hasta la luz del sol, ¿no crees que sufriría y llevaría a mal el ser arrastrado, y que, una vez llegado a la luz, tendría los ojos tan llenos de ella que no sería capaz de ver ni una sola de las cosas a las que ahora llamamos verdaderas?
- No, no sería capaz -dijo-, al menos por el momento.
- Necesitaría acostumbrarse, creo yo, para poder llegar a ver las cosas de arriba. Lo que vería más fácilmente serían, ante todo, las sombras; luego, las imágenes de hombres y de otros objetos reflejados en las aguas, y más tarde, los objetos mismos. Y después de esto le sería más fácil el contemplar de noche las cosas del cielo y el cielo mismo, fijando su vista en la luz de las estrellas y la luna, que el ver de día el sol y lo que le es propio.
- ¿Cómo no?
- Y por último, creo yo, sería el sol, pero no sus imágenes reflejadas en las aguas ni en otro lugar ajeno a él, sino el propio sol en su propio dominio y tal cual es en sí mismo, lo que él estaría en condiciones de mirar y contemplar.
- Necesariamente -dijo.
- Y después de esto, colegiría ya con respecto al sol que es él quien produce las estaciones y los años y gobierna todo lo de la región visible, y que es, en cierto modo, el autor de todas aquellas cosas que ellos veían.
- Es evidente -dijo- que después de aquello vendría a pensar en eso otro.
- ¿Y qué? Cuando se acordara de su anterior habitación y de la ciencia de allí y de sus antiguos compañeros de cárcel, ¿no crees que se consideraría feliz por haber cambiado y que les compadecería a ellos?
- Efectivamente.
- Y si hubiese habido entre ellos algunos honores o alabanzas o recompensas que concedieran los unos a aquellos otros que, por discernir con mayor penetración las sombras que pasaban y acordarse mejor de cuáles de entre ellas eran las que solían pasar delante o detrás o junto con otras, fuesen más capaces que nadie de profetizar, basados en ello, lo que iba a suceder, ¿crees que sentiría aquél nostalgia de estas cosas o que envidiaría a quienes gozaran de honores y poderes entre aquellos, o bien que le ocurriría lo de Homero, es decir, que preferiría decididamente "trabajar la tierra al servicio de otro hombre sin patrimonio" o sufrir cualquier otro destino antes que vivir en aquel mundo de lo opinable?
- Eso es lo que creo yo -dijo-: que preferiría cualquier otro destino antes que aquella vida.
- Ahora fíjate en esto -dije-: si, vuelto el tal allá abajo, ocupase de nuevo el mismo asiento, ¿no crees que se le llenarían los ojos de tinieblas, como a quien deja súbitamente la luz del sol?
- Ciertamente -dijo.
- Y si tuviese que competir de nuevo con los que habían permanecido constantemente encadenados, opinando acerca de las sombras aquellas que, por no habersele asentado



todavía los ojos, ve con dificultad -y no sería muy corto el tiempo que necesitara para acostumbrarse-, ¿no daría que reír y no se diría de él que, por haber subido arriba, ha vuelto con los ojos estropeados, y que no vale la pena ni aun de intentar una semejante ascensión? ¿Y no matarían, si encontraban manera de echarle mano y matarle, a quien intentara desatarles y hacerles subir?

- Claro que sí -dijo.

III. - Pues bien -dije-, esta imagen hay que aplicarla toda ella, ¡oh amigo Glaucón!, a lo que se ha dicho antes; hay que comparar la región revelada por medio de la vista con la vivienda -prisión-, y la luz del fuego que hay en ella, con el poder del sol. En cuanto a la subida al mundo de arriba y a la contemplación de las cosas de éste, si las comparas con la ascensión del alma hasta la región inteligible no errarás con respecto a mi vislumbre, que es lo que tú deseas conocer, y que sólo la divinidad sabe si por acaso está en lo cierto. En fin, he aquí lo que a mí me parece: en el mundo inteligible lo último que se percibe, y con trabajo, es la idea del bien, pero, una vez percibida, hay que colegir que ella es la causa de todo lo recto y lo bello que hay en todas las cosas; que, mientras en el mundo visible ha engendrado la luz y al soberano de ésta, en el inteligible es ella la soberana y productora de verdad y conocimiento, y que tiene por fuerza que verla quien quiera proceder sabiamente en su vida privada o pública.

- También yo estoy de acuerdo -dijo-, en el grado en que puedo estarlo.

Libro VII de la República. Platón.

Continuando con el proceso de tejido historiográfico, y desde el enfoque hermenéutico, se encuentra claramente delineado un pensamiento dual sobre el ser humano, en enfrentamiento de realidades: el alma y el cuerpo, lo inmaterial y lo material, las ideas y la materia. Enfrentamiento que condiciona las visiones sobre el mundo, el hombre, la sociedad, el conocimiento, la educación, la ética, la política. Y al condicionar el pensamiento, condiciona también el comportamiento, lo cotidiano, las relaciones, la convivencia. En efecto, analizando el pensamiento de Platón se encuentra, por ejemplo, la división del Estado a partir del predominio del alma o del cuerpo en el sujeto. Los que deben gobernar según él, son los filósofos, quienes se



hayan más liberados de las cosas materiales, incluyendo el cuerpo; y los que deben ser mandados, son aquellos que aún se hayan presos en la materia, como los agricultores, los artesanos, los soldados. De igual forma, sucede en la sociedad, se legitima la división en clases sociales, en donde los ciudadanos tienen el derecho a la libertad y al ejercicio de la democracia, mientras que las mujeres, los niños⁴⁰, los extranjeros y los esclavos, son excluidos. La Educación en esta misma perspectiva, se centra en la formación del individuo para buscar el más alto ideal de humanidad. Es lo que Jaeguer (2001) ha denominado Paideia y expresa su significado en sus propias palabras: “**(La Paideia)**⁴¹...significó la Educación del hombre de acuerdo con la verdadera forma humana, con su auténtico ser” (p 34). Aquí se encuentra una profunda conexión entre el pensamiento platónico y la Paideia griega. En su pensamiento sobre el mundo de las ideas, Platón expone que éste, es el verdadero mundo, mundo de las formas, de las esencias y de las ideas, las cuales constituyen los arquetipos del mundo sensible, mutable y engañoso. En este sentido, la Educación griega centra su intencionalidad en la formación de los sujetos educables hacia la Areté⁴², es decir, hacia la configuración de la virtud como ideal de ser humano, que se correlaciona con el imperio de la racionalidad en el individuo, molde que se ajusta a la forma pre existente en el mundo de las ideas platónico.

⁴⁰La categoría de infancia aún no había emergido en el escenario del mundo de la vida y de la cultura. La concepción de sujeto en proceso de construcción, lo hacía débil y falto de conocimiento y experiencia, no sólo en la vida social, sino también en la vida militar. Por lo tanto, no se le concedía el estatus de ciudadano. Igual suerte corrían las mujeres porque se les consideraba un ser inferior al hombre y no se le permitía el ejercicio de la filosofía.

⁴¹ El subrayado es nuestro.

⁴²En la concepción aristotélica, significa virtud.



El pensamiento griego, mirado desde Platón, ha menospreciado la urdimbre del cuerpo para la construcción del tejido humano, dejándolo debilitado, roto y con pocas posibilidades de encuentro con el otro, la otredad, a partir de la corporeidad. Las relaciones giraron en torno a la racionalidad en la conversación comunitaria, pero siempre desde una visión idealista. Lo anterior no le quita a la cultura griega su protagonismo en la gesta del humanismo, y su prolongación en el tiempo como el modelo que apostó por el posicionamiento del hombre en el centro de la realidad.

MIRADA AL MUNDO MODERNO – El tejido debilitado se rompe: el humanismo se torna instrumentalismo.

Continuando con esta construcción de tejido de obra de conocimiento, y desde la perspectiva historiográfica planteada en este capítulo, se encuentra que, la herencia griega se transmite hacia el mundo medieval, especialmente a través del pensamiento de San Agustín de Hipona y Santo Tomás de Aquino. De esta forma, el Cristianismo recoge el dualismo original y lo instituye como dogma de fe. El cuerpo conduce al pecado y por lo tanto a la condenación eterna. El cuerpo es sinónimo de enfermedad (S. Agustín). La purificación del alma se logra gracias al desprecio del mundo y lo que me ata al mundo es el cuerpo. Gracias a estas visiones disyuntivas de la realidad



humana, se operan acontecimientos de enorme crueldad como los tribunales de la inquisición.

Con el advenimiento de las grandes conquistas europeas a lo largo y ancho del mundo, en los siglos XV y XVI, se inaugura una nueva época en la cultura Occidental: nace la modernidad, y a partir de ella, una resignificación de las herencias transmitidas de generación en generación a partir de la cultura griega. Así lo expresa Noguera (2005: p 29):

La herencia judeocristiana y platónica condujo a que la cultura occidental se construyera sobre una especie de estructura dual, soporte de las relaciones de dominio y explotación inmisericorde de las tramas de la vida llamadas «naturaleza». El desprecio por la terrenalidad, la carnalidad y el cuerpo como lugar de lo placentero, se transformó en la modernidad en una actitud de descuido y sojuzgamiento de los frutos y bienes de la tierra. El cimiento del desarrollo sin límites de la ciencia y la tecnología fue la profunda escisión entre cultura y naturaleza que, bajo las figuras de cielo y tierra o alma y cuerpo, llegó a la modernidad para convertirse en sujeto y objeto.

Con figuras del pensamiento como Descartes, la modernidad se instituye y construye todo su entramado paradigmático envolviendo la totalidad de los ámbitos de interacción humana. Se gesta el método científico, el liberalismo, la revolución industrial, el mercantilismo, la escuela, los derechos humanos... Y todo se impregna del individualismo, figura fundante del pensamiento escindido de la modernidad.

Siguiendo el procedimiento metodológico desarrollado por Descartes en su Discurso del Método, se encuentra que lo primero que se instituye es el cogito, es decir el pensamiento, y a partir de éste, la existencia, el alma, el cuerpo, Dios, el mundo. Esto



significa que la razón es puesta como la dimensión fundante, no sólo del ser humano, sino también de la realidad, incluido Dios. Pero, como si no fuera suficiente, y ante la imposibilidad de sincronizar la res cogitans con la res extensa, es decir, el alma con el cuerpo, Descartes reduce al ser humano a un simple mecanismo, que funciona igual que el universo. Al respecto, Parra (2011: p 37), citando a Le Breton, afirma:

El hombre, con Descartes, se encuentra ontológicamente dividido en dos substancias: cuerpo (res extensa) y alma-espíritu-mente-conciencia-pensamiento (res cogitans), donde el cuerpo es una substancia extensa en oposición a la substancia pensante. El alma se define como lo no corpóreo y a su vez, el cuerpo se define como lo no pensante. La substancia corpórea tiene como atributo principal la extensión. 'Así, la extensión en longitud, anchura y profundidad, constituye la naturaleza de la substancia corpórea' y es entendida, en sentido material, como extensión y movimiento, que están anclados a los principios de la geometría y de la mecánica. Por su parte la substancia pensante, que es el alma humana y cuya única naturaleza es el pensamiento, dice: 'este yo es enteramente distinto del cuerpo', es decir, distinto de la materia extensa, la cual sólo se puede conocer a través de los sentidos. Aquí se encuentra la dualidad cartesiana, al afirmar que el alma es totalmente independiente del cuerpo, y es el alma quién da identidad al sujeto pensante y no el cuerpo.

En este sentido, se encuentra en la modernidad el mismo planteamiento griego que dualiza al ser humano, pero de una manera más deshumanizada. Es el inicio del instrumentalismo, visión predominante en todos los ámbitos del acontecer humano, debido a la visión mecanicista cartesiana, y al auge del mercado como dispositivo operacional de la nueva elite dominante – la burguesía – que, desde el liberalismo buscará la primacía del individualismo desde la perspectiva del tener, nuevo valor que



emerge por el posicionamiento de la riqueza como último sentido del que – hacer humano. De esta forma, sobre lo humano se instaura un referente puramente material que legitima la explotación del hombre por el hombre, de la naturaleza por el hombre, siempre desde las leyes del mercado, la producción y el consumo. El homo consumans encuentra su más alta materialización en el individualismo moderno.

Dentro de este panorama disyuntor y reduccionista, el cuerpo cobra inusitada importancia; a diferencia de la época medieval, donde fue condenado como instrumento de pecado y de maldad, el cuerpo, en la modernidad se reivindica, pero no para la potenciación de lo humano, sino para su comercialización. En efecto, dentro de una sociedad regida por el mercado, todo se compra, todo se vende, incluido el cuerpo. Parra (2011: p 48), citando a Baudrillard, afirma:

Interroga: ¿acaso el cuerpo no es una evidencia por sí mismo?, responde que no, puesto que el estatuto del cuerpo es un hecho cultural, teniendo claro que en toda cultura, el modo de organizar la relación con el cuerpo refleja el modo de organizar la relación con las cosas y a su vez, organizar las relaciones sociales. Para el caso de una sociedad capitalista, el estatus de la propiedad privada, igualmente se aplica al cuerpo, a la práctica social y a la representación que de él se tiene.

A partir de la anterior consideración, es posible entender las visiones modernas sobre el cuerpo, que aún imperan en la actualidad. Es posible analizar varias esferas⁴³ que surgen en la modernidad y encontrar en ellas las marcas de estas visiones vigentes sobre el cuerpo.

⁴³Estas esferas se refieren a ámbitos de la cotidianidad humana en los cuales y a través de los cuales se moviliza el cuerpo.



En primera instancia, el trabajo. A pesar de que ésta actividad constituye un que – hacer humano desde sus inicios, sea como nómada o como sedentario, es en la modernidad donde se inaugura la estructura del trabajo tal como se conoce actualmente. El trabajo moderno surge gracias a la necesidad de atender las demandas provocadas por la Revolución Industrial, enriqueciendo a los grandes capitalistas en la Europa del siglo XVII. Pero, desde la óptica de esta investigación, el trabajo constituye en sus inicios, y aún en muchos países actualmente, una explotación del cuerpo productivo de los otros hombres o mujeres⁴⁴ que no tienen otra forma de sobrevivir. Haciendo una traslación espacio – temporal, y tomando como referencia el contexto de los niños y las niñas de la Escuela Ancizar López, es posible encontrar que en la población campesina, aún perdura esta visión del trabajo como explotación del cuerpo del otro. El campesino que tiene que trabajar para ganar su sustento y poder atender las necesidades de su familia – no en una forma óptimamente humana – no se le reconocen los derechos que tienen otros empleados, si se enferma, tiene que cubrir los gastos, no tiene estabilidad laboral, es pagado con una miseria (el salario de un campesino oscila entre los 70 y 90 mil pesos, sin descontar lo relacionado con su alimentación). En esta perspectiva, el cuerpo es una máquina para producir riqueza, no para sí mismo, sino para el propietario del capital. Avesglio (2008: p 4), asevera: “El logos mercantil supone que las acciones de los sujetos económicos se llevan a cabo teniendo siempre en perspectiva la minimización de los costos y maximización de los beneficios”. Foucault (1998), expone en consonancia: “El

⁴⁴Es de anotar que, en los inicios de la Revolución Industrial, aún los niños eran objeto de explotación en el trabajo. Eran casi esclavos que tenían que trabajar por un poco de comida.



biopoder... Ha servido para asegurar la inserción controlada de los cuerpos en el aparato productivo, y para ajustar los fenómenos de la población a los procesos económicos”. La instrumentalización del cuerpo se hace evidente en una sociedad donde se le niega al otro su condición humana. Una sociedad donde todo se compra y todo se vende, incluso el cuerpo, literalmente. El solo hecho de someterse a condiciones infrahumanas en trabajos mal remunerados, para sobrevivir, constituye una venta del cuerpo como herramienta de trabajo; de igual manera, es común escuchar casos de personas que venden sus órganos o, en el peor de los casos, de mafias organizadas que trafican con órganos y no les importa asesinar para ello.

En segunda instancia la Escuela. Como producto de la modernidad debido a las exigencias de la Revolución Industrial, se constituyó en dispositivo de instrumentalización para el sujeto moderno. La escuela es una copia fiel de la fábrica, en ella se reproducen las relaciones de poder que se dan en un nivel macro en la sociedad. Giroux (1983: p 2), expone:

... se retrató a las escuelas (**modernas**)⁴⁵ como reproductivas en tres sentidos: Primero, las escuelas proveen a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y la capacitación que necesitan para ocupar sus lugares respectivos en una fuerza de trabajo estratificada por clase, raza y sexo. Segundo, se ve a las escuelas como reproductivas en el sentido cultural, funcionando en parte para distribuir y legitimar las formas de conocimiento, valores, lenguaje, y (modos de estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses). Tercero, se ve a las

⁴⁵ El subrayado es nuestro.



escuelas como parte de un aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado.

Desde esta perspectiva, es posible descubrir el sentido original de la escuela: la domesticación del sujeto para la vida en sociedad dentro de unos parámetros exactamente establecidos desde el paradigma. La escuela dispone al sujeto para que sea dócil ante las acciones del biopoder que buscan instrumentalizar el cuerpo, negando la corporeidad en el sujeto. La escuela reticula, uniforma, encasilla y parametriza al individuo de tal forma que sea un instrumento útil al sistema dominante. En este sentido, y a partir del interés que convoca esta investigación, es posible descubrir que en el escenario escolar moderno, el cuerpo es simplemente un instrumento de dominación que se moldea para que sea dócil frente a las lógicas del mercado y del consumo. La escuela es la preparación del niño para ejercer los roles que requiere el sistema, fundamentalmente, mano de obra barata, lo que podría llamarse desde una mirada humanista, una nueva forma de esclavitud dentro de la paradójica libertad establecida como estandarte moderno. Noguera (2004: p 163), afirma al respecto: “El papel de la escuela (en la modernidad)⁴⁶ se centra en la comunicación vertical, de arriba para abajo, de mayor a menor, de los saberes y verdades construidas en otros espacios”. Esto explica la función instrumental, no protagónica, que desarrolla la escuela. Es decir, la escuela no se piensa a sí misma – función auto – reflexiva, ni piensa la sociedad, función reflexiva – crítica – creativa. Su condición es de sumisión y pasividad ciega. La metáfora más cercana a esta estructura, como ya se mencionó anteriormente, es la fábrica.

⁴⁶ El subrayado es nuestro.



Esta es la estructura de la escuela que hoy pervive, una escuela tipo moderna en una sociedad post moderna. Es decir, un dispositivo desadaptado a las condiciones de una sociedad cambiante y globalizada. Haciendo un análisis de la escuela en el contexto rural actual en Colombia, se pueden determinar las siguientes consideraciones:

- El modelo educativo⁴⁷ que predomina en la mayoría de las escuelas rurales colombianas es la Escuela Nueva. Modelo que constituye una innovación pensada para el trabajo en el campo y que pretende el desarrollo de competencias personales como el liderazgo, la participación, la autonomía, la responsabilidad, la autodisciplina; de competencias comunicativas como la lecto – escritura; de competencias cognitivas como el pensamiento lógico; de competencias sociales y laborales que favorecen su interacción con el contexto próximo en el cual se desarrolla el niño.
- Existe una gran vulnerabilidad en los niños que asisten a las escuelas rurales, y que se evidencia en pobreza, desnutrición, abandono por parte de los padres y maltrato.
- Las oportunidades que tiene un niño campesino para acceder a la educación superior son muy bajas. Esto se debe a la falta de apoyo por parte del estado y a la ausencia de recursos económicos familiares que les permitan el ingreso a la universidad.

⁴⁷Posición epistemológica que se haya en discusión académica.



Ante las anteriores consideraciones, es posible manifestar que, desafortunadamente, las políticas del estado que pretenden cerrar las brechas de inequidad y desigualdad, en realidad no son efectivas. Y no lo son porque no existe la real intención de hacerlo. El llamado modelo de Escuela Nueva, con todas sus posibilidades, ha sido implementado en la zona rural, no tanto por su eficacia⁴⁸, sino por el enorme ahorro de capital que representa para el estado: en la mayoría de las escuelas rurales del Departamento del Quindío, por ejemplo, sólo se encuentra un docente, quien atiende a una población heterogénea de niños ubicados en diferentes edades y grados. Esto obedece a las políticas del capitalismo neoliberal, que no encuentra en la educación como derecho fundamental del ser humano, una ganancia real en tiempo real, sino una inversión onerosa, una carga sin sentido, porque no es rentable a corto plazo. La escuela, en los albores del siglo XXI, representa aún las pretensiones de una modernidad caduca, instaurada para la perpetuación de un sistema dominante y exclusor.

En tercera instancia el sujeto. Desde la perspectiva epistemológica moderna, el sujeto se configura como negación de su oponente: el objeto. Esto significa que, desde su génesis, el sujeto está condenado, como objeto de conocimiento, a la negación para poder existir. Desde una perspectiva ontológica, el sujeto se vincula con la noción de individuo, aunque parcialmente, en el sentido de las disposiciones que lo caracterizan:

⁴⁸Eficacia que en último término depende de la pasión del maestro por el ejercicio de su que – hacer.



autonomía, independencia, libertad e igualdad⁴⁹. Aveggio (2008: p 1), citando a Foucault, expone:

Pero ¿qué quiere decir hablar de sujeto moderno? Una primera cuestión a despejar es qué entendemos por sujeto. Considero que sólo es posible hablar de sujeto en la medida en que suponemos una intención. En este sentido, la noción de sujeto no se reabsorbe en la de individuo.

De esta forma, el sujeto, como núcleo central de la modernidad, se define a partir de su intencionalidad, es decir, desde su capacidad para elegir, para ordenar sus acciones, para ejercer su libertad. Ser sujeto significa una construcción permanente de la razón, facultad determinante de lo humano en la modernidad. Aveggio (2008: p 2) expone 3 formas del sujeto moderno:

Primero el sujeto del conocimiento, el agente de la ciencia, aquella entidad razonante que hace uso de su entendimiento para producir un saber que dará paso al desarrollo de la tecnología. Es el sujeto que con su razón instrumentalizada se pondrá al servicio de su tiempo. En segundo lugar el sujeto jurídico político, que será partícipe del movimiento de reconfiguración de las formas de gobierno y administración de los estados. En tercer lugar el sujeto económico, que participará de los juegos propios del mercado, de esa nueva región de lo social que poco a poco comenzará a cobrar una inquietante autonomía respecto de los modos de gobierno posibilitando la emergencia de una nueva zona de hábitat.

El sujeto moderno, pensado desde esta triple forma, responde al perfil que requiere la sociedad capitalista emergente. Un sujeto del conocimiento, para el conocimiento, un instrumento más en los procesos de construcción de la ciencia y la tecnología. Es el sujeto pensado para el sistema, y no el sistema para el sujeto. En un entramado tejido de esta forma, se invierte la jerarquía del humanismo: ya no es la sociedad, la cultura, el conocimiento, la ciencia, la religión para el ser humano, sino al contrario, el ser

⁴⁹ Igualdad que nunca existió, porque las estructuras del sistema dominante fueron creadas legitimando la desigualdad como condición natural de la sociedad.



humano para la sociedad, la cultura, el conocimiento, la ciencia y la religión. La relación de subordinación es clara; no importa el sacrificio humano al cual se deba llegar, lo que importa es la finalidad impuesta por el sistema, porque existe un valor superior al sujeto: la riqueza. El ser ha sido obnubilado por el tener. Y en este estado ciego de realidad, el cuerpo solo se visibiliza como objeto de consumo, como producto comercial. Si bien es cierto que la razón continúa siendo la facultad dominante, fundante de la condición de humanidad, se encuentra una condición diferente a la perspectiva que le dio el pensamiento griego: para los griegos, y en ellos se incluye Platón, la razón era la facultad superior del alma, la que le permitía al hombre configurarse con su forma ideal, lo que le implicaba liberarse de la cárcel del cuerpo; para la modernidad, es una razón instrumental, una razón herramienta, diseñada para ser útil al sistema, para perpetuarlo aceptando como verdaderos los sofismas que éste promulga.

Dentro de la categoría sujeto, es posible vincular la categoría infancia. Y es que la infancia constituye otra de las emergencias de la modernidad, concretamente en el siglo XVIII, no en sus inicios. Para la modernidad, la infancia es un momento dentro del proceso de transformación psico- física del ser humano, dentro de su proceso de configuración como adulto, es decir, como sujeto⁵⁰. Jaramillo (2007: p 111), refiriéndose al proceso de construcción del concepto de infancia, expone:

Para el siglo XVI ya la concepción de niño es de un ser humano pero inacabado: “el niño como adulto pequeño”. En los siglos XVI y XVII se le reconoce con una condición innata de bondad e inocencia y se le reconoce infante “como un ángel”, el niño como “bondad innata”. Y en el siglo XVIII se le da la categoría de infante pero con la condición de que aún le falta para ser alguien; es el infante “como ser primitivo”.

⁵⁰Kant, al referirse a la ilustración manifiesta que ésta consiste en la mayoría de edad del sujeto. Y esta mayoría de edad, no es otra cosa que el desarrollo de la facultad racional. Esto significa que la adultez en la modernidad no significa desarrollo del cuerpo, sino de la razón.



Lo anterior indica una condición de inferioridad frente a los adultos. Es decir, aún no es sujeto, porque le falta capacidad para elegir intencionalmente. Continúa, por tanto, la situación de exclusión propia de la cultura griega. ¿Por qué aún no es sujeto?, porque su facultad racional, está en proceso de desarrollo. No se mide por su cuerpo, sino por su razón. Empero, cabe resaltar que es en la modernidad donde se instituye la categoría de infante, a partir de las revoluciones por los derechos humanos. La infancia comienza a tener reconocimiento dentro del escenario humano, situación que fue negada en la mayoría de las culturas que precedieron.

Hasta aquí se ha presentado una mirada al tejido roto de la modernidad, en relación con el cuerpo. Se tomaron 4 categorías porque se consideró que tenían una estrecha relación con el interés de la obra de conocimiento: el trabajo, porque constituye, en la instancia moderna y post moderna, el mecanismo que mejor se adapta a las condiciones puestas por la lógica del mercado frente al cuerpo como instrumento de explotación – nuevas esclavitudes – dentro de la paradójica libertad pregonada por las revoluciones del siglo XVII, XVIII y XIX⁵¹. Además, porque representa la condición de sujeción de los padres de los niños y las niñas de la Escuela Rural Ancizar López. La Escuela, porque constituye, en la instancia moderna, el dispositivo más propicio para la legitimación de la sociedad vigente y su prolongación como única visión del mundo, incluyendo al ser humano. El Sujeto, como el perfil del hombre en la modernidad, el ideal al cual apunta el proyecto moderno y que se configura en el desarrollo óptimo de la facultad racional, condición que le permite construir la ciencia, la tecnología, para alimentar y fortalecer a la mega estructura del mercado; condición para ejercer una democracia representativa en la cual otros eligen por otros; condición, en fin, para legitimar y mantener dispositivos de explotación, legalizados por las Constituciones de las naciones, porque, en último término son las relaciones mercantiles las que dominan imponiendo su criterio en todos los ámbitos de la existencia humana y planetaria. Esta condición normaliza las situaciones de negación de la otredad justificándolas desde un egoísmo exclusor. Finalmente, y dentro de la

⁵¹Revolución Industrial, Revolución Inglesa, Revolución Francesa, Revoluciones latinoamericanas.



categoría de sujeto, la infancia en la modernidad. Visibilizando el desreconocimiento del niño como sujeto, debido al poco desarrollo en el cual se encuentra su facultad racional, que termina siendo la razón instrumental. Podría decirse que se ha llegado a un punto crítico en donde el instrumentalismo, desde su arbitrariedad, comienza a romperse para iluminar, sin remiendos, un tejido nuevo, significativo y transformador.

MIRADA EN CONTEMPORANEIDAD – LAS RUPTURAS DEL TEJIDO

Después de la primera mitad del siglo XIX, se comienza a operar un pensamiento de sospecha frente a las apuestas de la modernidad. Se ponen en tela de juicio los metarrelatos que han soportado toda la estructura ideológica moderna: Verdad, Razón, Sujeto, Individuo, Método Científico. El hombre contemporáneo de finales del siglo XIX comienza a resistirse ante el incumplimiento de los principios fundantes de la modernidad. Esto significa que se inicia un proceso de desencanto y negación de los proyectos formulados dos siglos atrás. Y es que la explotación del hombre por el hombre es obvia, la desigualdad, la exclusión social, los límites de la razón y de la ciencia se hacen evidentes en la cruda realidad. Las luchas por los derechos de los trabajadores han aportado muchas víctimas, mientras los dueños del capital se enriquecen día por día. Contextualizando históricamente en Latinoamérica, después de la mitad del siglo XIX, se encuentran repúblicas jóvenes conformadas a partir de procesos de independencia de la hegemonía europea; pero repúblicas endeudas desde su nacimiento: comienza una nueva dominación, más sutil, más



invisible, pero más efectiva. No en vano Inglaterra prestó grandes sumas de dinero a dichas naciones para llevar a cabo su independencia.

La crisis de la modernidad es la crisis de los sentidos de la existencia humana, frente a un ideal de razón que deja muchos vacíos en el sujeto, frente a un ideal de sociedad que desdibuja la pretensión de igualdad manteniendo estructuras de poder tipo clases sociales, frente a un ideal de ciencia que ha encontrado sus límites ante una realidad cambiante y mutante, frente a un ideal de educación que ha domesticado ciegamente, obedeciendo las leyes del mercado. Desde este panorama esbozado, se exponen las resistencias de pensadores que supieron ver el lado oscuro e invisible de la modernidad planteando una nueva realidad que pretende reivindicar al sujeto en su dimensión corporal. ¿Cuáles son las rupturas que evidencian una crisis en la visión moderna sobre el cuerpo?

LA VUELTA AL CUERPO DESDE LA RESISTENCIA⁵²

A partir de tres exponentes, precursores de la post modernidad⁵³, es posible comprender el tránsito hacia la superación de lo moderno⁵⁴ desde la disolución paulatina de los ideales y concepciones expuestos en sus orígenes. A continuación se expondrá una argumentación que establece cómo estos tres exponentes, inician un quiebre de la racionalidad como condición fundante del ser humano, y una crítica

⁵² Aquí se toma la resistencia como la reflexión crítica de lo estatuido en propuesta de nuevas posibilidades para el sujeto y la sociedad.

⁵³ La post modernidad se entiende como la superación de la modernidad, no desde la formulación de nuevas teorías o conocimientos, sino desde una nueva actitud frente a la vida, el desencanto.

⁵⁴ Lo moderno se entiende como paradigma que funciona a partir de unos metarrelatos como la verdad, la razón, el sujeto, el individuo y el método científico. 123



potente de la manipulación del ser humano – cuerpo como instrumento – objeto que se usa en beneficio de una elite dominante.

Karl Marx (1818 – 1883), centra su crítica en las relaciones de producción que se dan en los grupos humanos. Especialmente, en su discurso, denuncia la explotación del hombre agenciada por el capitalismo. Según Barrera (2007: p 121), “... Karl Marx originó la discusión en torno al cuerpo como producto social, fruto de sus condiciones materiales de existencia y de las relaciones sociales de producción”. Esto significa rescatar en el discurso sociológico el cuerpo, condición de anclaje a la realidad del sujeto, desde la interpretación marxista del hombre, que gira en torno a dos núcleos principales: condiciones materiales de existencia y relaciones sociales de producción. Pero estos núcleos se vuelven operativos al vincularlos con un elemento que ha caracterizado al hombre desde su génesis, el trabajo. Por esta razón, Barrera (2007: p 121), citando a Marx, expone:

El hombre produce al hombre, así mismo y al otro hombre [...] Así como es la sociedad misma la que produce al hombre en cuanto hombre, así también es producida por él. [...] Toda la llamada Historia universal no es otra cosa que la producción del hombre en el trabajo humano (Marx, 1976: 28)

El trabajo humano constituye para Marx, la esencia concreta de éste. Sólo a través del trabajo se dignifica el actuar del hombre en la historia. Pero la modernidad alienó al hombre destruyendo esa relación íntima entre el cuerpo y el trabajo, al instrumentalizarlo, explotando sus posibilidades de creación y transformación del mundo en beneficio de los dueños de las fábricas, del capital. Contextualizando a la realidad latinoamericana, muy similar a la que viven los niños y niñas de la Escuela



Rural Ancizar López, del municipio de Filandia, Quindío, Colombia, es posible observar condiciones similares en cuanto al trabajo y la instrumentalización del campesino como mano de obra barata, disminuyendo sus posibilidades de realización y satisfacción en dignidad humana. Barrera (2007: p 125), habla al respecto:

El modo de producción capitalista como resultado transfirió una reorientación en las relaciones del sujeto y su cuerpo. El hecho de que el obrero haya tenido que desvincular su sistema tradicional de vida, arrendar su fuerza de trabajo a un sistema que demandaba generar ganancia a través de él, debilitó las posibilidades que éste tenía para integrar todas las dimensiones de su motricidad.

Sin embargo, Marx desarma el tejido moderno sobre el cuerpo como instrumento que se explota, tendido por el sistema capitalista, y da las primeras puntadas para una reconstrucción reconfigurada de ese tejido desde la sociología, al situar al hombre como ser histórico, concreto, atado a la realidad mundo – vital, y al mostrar una visión liberadora del trabajo como expresión de la esencia humana en la creación y transformación del mundo.

Siguiendo la línea de resistencia de Marx, pero desde el ámbito poético – literario, se convoca en esta obra de conocimiento a Friedrich Nietzsche (1844 – 1900). La mirada de la realidad moderna que expone Nietzsche, se centra principalmente en la estética y la moral. Manifiesta una fuerte crítica contra la religión cristiana que, según él, ha debilitado las enormes fuerzas que puede alcanzar el ser humano desde su cuerpo. Gonzáles y Cols. (1993: p 95), exponen al respecto:

Ante el desmoronamiento de los valores supremos que dieron sentido a la cultura y al hombre de occidente, Nietzsche opone la ética de la serpiente, es decir, se trata de



mudar de piel para poder vivir, abandonando lo trascendente (Dios) y el desprecio del cuerpo y los sentidos; exaltando el mundo de la tierra, del cuerpo, del deseo, de las fuerzas instintivas... de lo irracional.

Esto significa un retorno al cuerpo como realidad que posibilita el goce, la frugalidad del mundo. Es la reintegración del hombre con el mundo. El cuerpo en la modernidad, es un desconocido para Nietzsche, porque fue excluido como elemento fundante del ser humano. Por esta razón pregona en su obra *Así habló Zaratustra*: “Detrás de tus pensamientos y sentimientos, hermano mío, se encuentra un soberano poderoso, un sabio desconocido - llámase sí-mismo. En tu cuerpo habita, es tu cuerpo”. (1981: p 21). La pretensión desde esta perspectiva es descubrir la trascendencia del cuerpo como puente de unión con la vida, con la belleza, con el placer en el encuentro con el mundo. El sujeto moderno fue obnubilado para no reconocer las inmensas posibilidades a las que puede acceder desde su cuerpo en una integración estética con su realidad.

El tercer personaje convocado es Sigmund Freud (1856 – 1939), creador del psicoanálisis como método y como psicología. Freud visibiliza el malestar de la cultura, el hombre esta enfermo debido a que la modernidad no ha llenado las expectativas de su existencia. González y cols. (1993: p 101), expresan que, “La cultura para Freud se establece obedeciendo al impulso de las necesidades vitales y a costa de la satisfacción de los instintos...” Esto significa que hay un ser humano insatisfecho que ha reprimido sus impulsos instintivos para perpetuar un estado normalizado, pero deshumanizado. Al rechazar las pulsiones instintivas de su cuerpo,



el hombre niega su naturaleza original que lo conecta con el mundo y con los seres que allí lo habitan, quedándose únicamente con su racionalidad, que se ha transmutado en instrumental desde la dominación tecno maquínica impuesta por el sistema. La denuncia de Freud, desde la psicología, representa una tendencia de vuelta al cuerpo, desestabilizando el pedestal en el cual se erigió la razón moderna. De acuerdo con González y cols. (1993: p 102) y en referencia a la visión desde el psicoanálisis de Freud,

Freud nos presenta una antropología naturalista que quiebra el concepto tradicional de la vida psíquica y la imagen del hombre como ser racional, desplazando el análisis psicológico de lo consciente a lo inconsciente, en la medida en que la conducta humana está determinada por la dinámica de las fuerzas instintivas que presenta lo inconsciente.

Los autores expuestos, representan el inicio del desmoronamiento de la modernidad para el surgimiento de la post modernidad. Pero lo destacado para esta obra de conocimiento, es la recuperación del cuerpo como condición natural del ser humano en su conexión con el mundo. A partir de aquí se comienza a configurar un pensamiento para la corporeidad como dimensión integradora en el sujeto, no desde el cuerpo como extensión del alma, sino desde éste como punto de encuentro, lugar de afectación entre el mundo externo y el mundo interno.



CRUCES Y ENTRECRUCES EN DIALOGICIDAD – ANCLAJE EPISTÉMICO DEL TEJIDO EN CONSTRUCCIÓN



Imagen No. 6. Entretejiendo la vida.

COMPOSICIÓN PREPARATORIA

Este componente de la obra de conocimiento, busca elaborar el tejido primero, finalmente, para poder sustentar, fundar las elaboraciones finales en transformación de realidad.



El sujeto y su contexto investigado, representado por los niños y las niñas de la Escuela Rural Ancizar López, permeados por dos circunstancias que condicionan sus esquemas de acción cotidianos conduciéndolos a situaciones de negación de la otredad y que se manifiestan en maltrato (verbal, no verbal y físico), en actitudes de exclusión y de indiferencia; situaciones que demuestran poca valoración por la vida y por el cuerpo de los otros como instancia conectora que posibilita el encuentro, la convivencia, el compartir y el jugar placenteramente, disfrutando de la compañía. Estas dos circunstancias, desde esta obra de conocimiento son:

1. La herencia que ha sido legada desde los griegos a occidente y que escinde al sujeto en cuerpo y alma, de los cuales, se ha dado preeminencia al alma, que se manifiesta en su función racional. Situación claramente visible a partir del análisis de la influencia del pensamiento platónico en el cristianismo, principalmente. Situación que, de igual forma, se hace visible en la modernidad a partir del análisis del pensamiento cartesiano y su influencia en la constitución de la ciencia, la política y la educación modernas, pero con la diferencia de que, si bien en el pensamiento griego la razón configuraba una humanidad elevada por la virtud, en la modernidad se pierde como razón instrumental al servicio de la explotación y la dominación del hombre por el hombre desde las conveniencias del mercado. Esto significa una pérdida de humanidad que continúa en los tiempos contemporáneos a esta obra de conocimiento.



2. La segunda circunstancia es consecuencia de la primera y se refiere a las consecuencias de la modernidad. Una modernidad que apostó todo por cifrar el sentido de la acción humana, no en su creación y construcción como ser humano (referente tipo auto, es decir, interior), sino en la acumulación de bienes, de riqueza (referente tipo exo, es decir, exterior). El ser es desplazado por el poseer. El consumo se configura como la acción que le permite al hombre poseer. En este panorama de tensión, donde prevalecen las reglas del mercado, obviamente, el cuerpo termina siendo un objeto de consumo, y por tanto, las relaciones humanas también. ¿Cuánto aportará en términos de bienes, una relación? La amistad, el amor, la solidaridad, el respeto, la responsabilidad, terminan siendo una inversión, un negocio fríamente calculado sobre la base de productividad.

De acuerdo a las anteriores consideraciones, existen dos raíces que impiden la habitancia en reconocimiento de la otredad en los niños y las niñas de la Escuela Rural Ancizar López. Raíces que podrán comenzar a ser retejidas desde una visión distinta de las experiencias con el otro a partir del cuerpo en despliegue corporeidad⁵⁵.

Pero ¿Qué significa anclaje epistémico? Lo epistémico hace referencia a las posibilidades de conocimiento que pueden darse en las categorías que fundan la apuesta de una investigación, y la riqueza de las relaciones que se establecen entre

⁵⁵La corporeidad no se simplifica al cuerpo. Éste es su génesis y su sentido; sin él no se podría siquiera hablar de ella. Pero, la corporeidad es despliegue del cuerpo en el sujeto, conectando todo su entramado humano.



ellas. El anclaje nos indica un amarre, un aseguramiento de lo que se está construyendo, en este caso, al conjunto relacional que se establece entre las categorías fundantes. Aquí es donde se configura el tejido fuerte, profundo y abismal de una obra de conocimiento. Zemelman (2005: p 6), hablando del pensar epistémico, afirma: “El problema, entonces, está endistanciarse de los constructos, y ese distanciamiento es la función del pensar epistémico”. Es decir, aquí es donde radican las posibilidades de conocimiento nuevo que pueden generarse en una investigación, gracias a los relacionamientos que se construyan entre sus categorías fundantes. Al respecto, Zemelman (2005: p 7) asevera: “las categorías, a diferencia de los conceptos que componen un *habeas* teórico, no tienen un contenido preciso, sino muchos contenidos. En ese sentido, las categorías pueden ser posibilidades de contenido...”



CATEGORÍAS FUNDANTES PARA LA COMPOSICIÓN DEL TEJIDO OBRA DE CONOCIMIENTO – PREPARANDO LAS TEXTURAS



Trayecto hologramático 5: Anclaje epistémico del tejido en construcción

Existen unas categorías que soportan el sentido y el horizonte de esta obra de conocimiento, éstas son:

Corporeidad

Infancia

Posibilidad

Escuela



Habitancia

¿Qué posibilidades de nuevo contenido encierran estas categorías en la obra de conocimiento? ¿Qué posibilidades de nuevo conocimiento encierran los relacionamientos que se establecen entre estas categorías?

Antes de desarrollar los cruces y entrecruces que se configuran en los circuitos relacionales, es fundamental hacer unos desarrollos de profundización en las categorías expuestas. Como la corporeidad es la categoría fundante de la obra de conocimiento, y desde la cual se van a elaborar los tejidos fuertes, pues ella es el hilo que conforma la trama, es decir, es la que permite los entramados con la urdimbre, se iniciará con ella. Para la corporeidad, se ha convocado a tres autores: En primer lugar, Pateti⁵⁶ (2006: p 2), hace una exploración etimológica sobre la categoría y la define como cuerpo actuante:

La corporeidad como concepto de cuerpo vivido y protagonista, encuentra fundamento en el significado de dos palabras alemanas – *körperyleib* – con las cuales se designa al cuerpo, pero con dos significados diferentes: *körper* alude al cuerpo objeto, mientras que *leib* identifica el carácter vital, existencial, experiencial: *totalidad viviente y actuante*. La corporeidad es, entonces, el cuerpo protagonista de todo acto humano, visible e invisible.

En este sentido, se señala a la corporeidad como el cuerpo en proceso de experiencia de vida en el sujeto, como protagonista en construcción de su propia historia.

⁵⁶**Yesenia Pateti Moreno** Profesora adscrita al Departamento de Educación Física **Línea de Investigación:** Educación y Corporeidad UPEL – Instituto Pedagógico de Maturín. yeseniapateti@yahoo.com



En segundo lugar, Barroso (1987: p 117) muestra el cuerpo como corporeidad, identificándolos como si se tratase de lo mismo. En este sentido, el cuerpo:

Es “experiencia física”, “imagen física”, “expresión total”, “expresión facial”, “postura”, “actitudes corporales”, “movimiento”. Cuerpo hace alusión a pararse, sentarse, caminar, moverse, comer, reírse, amar, saltar, mantenerse en equilibrio, expresarse, sentirse bien, estar sano, disfrutar, sentir y vivir. Cuerpo es toda la actividad del hombre. Y en el cuerpo se registran, segundo a segundo, todos los procesos, aun los más insignificantes, que se están suscitando dentro de cada individuo. El cuerpo es un monitor de la autoestima.

De esta forma, y según el autor inmediatamente citado, cuerpo y corporeidad son una sola cosa y se visibiliza en todas las expresiones y actividades del sujeto desde su componente corporal. Pero algo destacado es que el cuerpo le permite al sujeto la emergencia de la autoestima, es decir, de la auto valoración como ser humano.

Finalmente, René Hurtado⁵⁷ (2008: p 120) hace una comprensión de la corporeidad como condición humana.

La corporeidad es un concepto que se inscribe dentro de la condición humana, en la medida que reconoce el determinismo biológico de orden filogenético, pero lo trasciende y relaciona con los procesos de interacción social y de mediación cultural de orden ontogenético.

El concepto que se expresa en la anterior cita bibliográfica, relaciona íntimamente la corporeidad con la condición humana. Es decir que, la corporeidad le permite y posibilita al sujeto la vida en humanidad con todo lo que ello implica: desarrollo, reconocimiento, relación, satisfacción de necesidades.

⁵⁷ René Hurtado, es Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud y profesor titular de la Universidad del Cauca. (Colombia). *E-mail*: deibarh@unicauca.edu.co, deibarh@yahoo.es



Desde esta obra de conocimiento la categoría corporeidad se asume como cuerpo en despliegue espacio – temporal y ontogenético⁵⁸.

Unida a la corporeidad como categoría fundante, está la categoría de Infancia. Es preciso aclarar que esta noción tiene un carácter cultural e histórico, es decir, que ha tenido diversidad de interpretaciones de acuerdo a los contextos. En el latín aparece el término “*infantia*” que hace referencia literal a la ausencia del habla. Es decir, se refiere a la carencia de la comunicación verbal. Aunque históricamente no se ha asumido de esta forma, es preciso afirmar que la niñez ha estado excluida como sujeto actor en el seno de la cultura, durante miles de años.

De igual forma que en la corporeidad, se convocan tres autores.

Leonor Jaramillo⁵⁹ (2007: p 112), desde la pedagogía, presenta las definiciones que se han dado sobre la infancia en la modernidad y la contemporaneidad:

(La Infancia en la modernidad, es)⁶⁰ Un periodo reservado al desarrollo y a la preparación para el ingreso de la vida adulta; y la concepción pedagógica contemporánea de la infancia, entiende a ésta como un período vital reservado al desarrollo psico biológico y social en el marco de los procesos educativos institucionales.

Se puede interpretar la anterior concepción como una visión del niño desde la incompletud. El niño aún no es un sujeto, está en construcción y desarrollo.

⁵⁸Lo ontogenético describe el desarrollo de un organismo, desde el óvulo fertilizado hasta su senescencia, pasando por la forma adulta.

⁵⁹Leonor Jaramillo es magister en Educación y Directora del Instituto de Estudios en Educación IESE, de la Universidad del Norte.

⁶⁰El subrayado es nuestro.



Por su parte, Piaget (1999: p 26), en “Seis estudios de psicología”, considera la infancia como una etapa del desarrollo humano. Al respecto afirma:

La edad de siete años, que coincide con el principio de la escolaridad propiamente dicha del niño, marca un hito decisivo en el desarrollo mental. En cada uno de los aspectos tan complejos de la vida psíquica, ya se trate de la inteligencia o de la vida afectiva, de relaciones sociales o de actividad propiamente individual, asistimos a la aparición de formas de organización nuevas, que rematan las construcciones esbozadas en el curso del período anterior y les aseguran un equilibrio más estable, al mismo tiempo que inauguran una serie ininterrumpida de construcciones nuevas.

Desde esta perspectiva, el niño aparece como una etapa más dentro del proceso constante de equilibraciones cada vez mayores y más complejas. Es un ser humano en construcción, pero aparece como en condición de debilidad frente a los adultos. Finalmente, Jorge Álvarez⁶¹ (2012: p 5), desde un estudio histórico sobre la infancia, expone que:

La Convención sobre los Derechos del Niño constituye, sin duda, la síntesis más acabada de un nuevo paradigma para interpretar la infancia, introduciendo un importante giro en la posición de la niñez frente a lo jurídico, a la familia, a la comunidad y el Estado. Ese giro consiste en haber pasado de considerar al niño/a como “objeto” de preocupación, protección y control, a ser sujeto de derechos frente a los padres, la comunidad y el Estado.

El niño es reconocido como sujeto, transgrediendo la condición que había impuesto la modernidad para serlo: la capacidad para pensar racionalmente por sí mismo. Pero va

⁶¹Jorge Alvarez Chuart es un sociólogo chileno, y actualmente se desempeña como jefe del Departamento de Planificación de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI, Institución del estado de Chile. Correo: jalvarez@junji.cl o alvarezjorge2001@gmail.com



más allá, es sujeto de derechos. De esta forma logra un reconocimiento que se le había negado durante miles de años desde que empezó la civilización. En este sentido, el desarrollo no aparece como un movimiento lineal que se va configurando con la edad o los procesos mentales, sino como lo expresa el Documento 10 del Ministerio de Educación Nacional (2009: p 20): “...se habla del desarrollo en términos de re-comenzar, de re-iniciar, de reorganizar”; es decir, es una transformación permanente con avances y retrocesos que no termina mientras el sujeto exista.

Desde esta obra de conocimiento, la categoría infancia se configura como existencia en posibilidad de condición humana.

La categoría Posibilidad, denota y connota lo que puede ser, lo que puede existir, lo que puede suceder. Es decir, se refiere a la potencia, de acuerdo al concepto que Aristóteles narra en su *Metafísica*. La posibilidad requiere de unas condiciones para ser, condiciones de tipo físico, biológico, social, cultural, antropológico, en fin... condiciones que se configuran de acuerdo a la necesidad.

La posibilidad depende del concepto que se tenga sobre la realidad. Desde una concepción de realidad estática, al estilo Parménides⁶², nada es posible, todo está dado. Este es el fundamento de la teoría del fin de la historia de Fukuyama⁶³, no hay

⁶²Parménides en sus poemas, manifestó su postura sobre la realidad, “El ser es y el no ser no es”.

⁶³Según Andrés Huguet, La teoría de Francis Fukuyama, director delegado del Cuerpo de Planeamiento de Política del Departamento de Estado de los Estados Unidos, acerca del fin de la



nada más por inventar, la sociedad capitalista es la más perfecta. Pero desde una concepción de realidad fluyente, mutante, dinámica, al estilo Heráclito⁶⁴, todo puede ser posible, porque nada permanece igual, todo cambia.

Aristóteles vincula al movimiento dentro del concepto de posibilidad como potencia. En este sentido, la posibilidad es el movimiento del acto a la potencia para actualizarla. Es decir, es el paso del no ser al ser. En el Medioevo la posibilidad se vincula con la voluntad de Dios.

En la modernidad, la posibilidad se circunscribe al proceso del método científico, identificándola con la predicción. Todo es posible si están dadas las condiciones matemáticas para que suceda determinado fenómeno.

En esta obra de conocimiento, la posibilidad constituye la utopía, en el sentido de emergencia a partir de lo dado. Siguiendo el pensamiento de Zemelman, lo dado, lo estatuido, la realidad actual, puede generar una realidad nueva, distinta y significativa para los sujetos actores de dicho cambio. Pero en este proceso es necesario partir de las condiciones de los sujetos implicados y de su contexto próximo.

historia, a partir de su publicación en 1989 (acompañando los procesos de desmoronamiento de los regímenes de Europa Oriental y la perestroika de Gorbachov) viene teniendo particular difusión, dado el contexto de predominio ideológico liberal y particularmente neoconservador que caracteriza la producción intelectual en la presente etapa del capitalismo.

⁶⁴Heráclito en sus fragmentos, recuperados por Aristóteles, expresa que la característica principal de la realidad, es el devenir. Todo está en movimiento y las cosas unas veces son y otras no son. Hay una contraposición frente al concepto Parmeniano.



La categoría Escuela, indudablemente, es una construcción de la modernidad. A pesar de que los mismos griegos utilizaran la figura dentro de los procesos educativos de los futuros ciudadanos en la polis. También en la edad media, la iglesia tenía lugares para impartir enseñanza, en los palacios y en las catedrales. Sin embargo, como institución social con unos procesos y unos fines determinados exclusivamente por el estado, la escuela nace en la modernidad. Se tomarán algunas referencias para dilucidar la proyección de la categoría desde la obra de conocimiento.

María de la Villa Moral Jiménez⁶⁵ (2009: p 208), hace un análisis de la escuela y determina que:

La escuela, en una sociedad posmoderna, sigue siendo una institución moderna, trasmisora de la tradición y agente de poder, (Giroux, 1996, 1997; Hargreaves, 1996; Moral, 2003; Moral y Ovejero, 2000, 2005; Ovejero, 1995, 2002, 2004; Tadeu da Silva, 1997; Veiga - Neto, 1997). Sus métodos disciplinares y de instrucción persiguen el fin último de la autodisciplina. Sus mecanismos sancionadores están diseñados para provocar la autorregulación. Su transmisión de conocimientos lleva implícito el poder de convencernos de su verdad. Los actos de poder disciplinario persiguen el autocontrol como acción autorreguladora.

Desde esta perspectiva, la escuela se configuró desde la modernidad como un dispositivo o estructura de poder, control y dominación. Lugar donde se prepara a los sujetos para que beneficien a la sociedad y a la cultura capitalista.

⁶⁵ Profesora en el área de Psicología Social del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo, España.



Henry Giroux (1983: p 2), en su teoría de la reproducción y la resistencia, expone que la escuela pasó de ser aquel lugar neutral en donde la política no entraba, a ser el lugar privilegiado para la catequesis ideológica de las nuevas generaciones. De esta forma, expone:

Se despojó a las escuelas de su inocencia política y se las conectó a la matriz social y cultural de la racionalidad capitalista. En efecto, se retrató a las escuelas como reproductivas en tres sentidos: Primero, las escuelas proveen a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y la capacitación que necesitan para ocupar sus lugares respectivos en una fuerza de trabajo estratificada por clase, raza y sexo. Segundo, se ve a las escuelas como reproductivas en el sentido cultural, funcionando en parte para distribuir y legitimar las formas de conocimiento, valores, lenguaje, y (modos de estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses). Tercero, se ve a las escuelas como parte de un aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado.

La escuela, de acuerdo a esta visión, es el lugar de la reproducción en donde se impone la tradición y se uniforman los sujetos, en el conocimiento, el pensamiento y la sensibilidad. De otra parte, Maturana y Dávila (2009: p 139), al construir un documento sobre el habitar, exponen que existen unas comunidades humanas en las cuales el sujeto deviene cotidianamente interactuando con otros sujetos. Dentro de estas comunidades está la escuela, que ellos definen así:

Toda escuela es, fundamentalmente, una comunidad humana, pues se encuentra integrada por personas, y son ellas las que generan la particular comunidad educativa que se realiza en el convivir. En consecuencia, como en este entorno todo lo que acontece tiene que ver con el quehacer de las propias personas, ningún quehacer individual es superfluo. La comunidad surge a partir de las acciones que las personas realizan en todo momento, en la conservación de las relaciones entre ellas. Son estas



dinámicas relacionales las que le dan el carácter particular o estilo con que se puede distinguir a determinada comunidad escolar.

Esta visión, desde una mirada sistémica - sistémica⁶⁶, asume la escuela como comunidad humana que teje una serie de relaciones en el convivir. Esto denota que todas las acciones de los actores en esta comunidad no carecen de importancia, al contrario, definen el carácter particular que la identifica y le da sentido.

Desde esta obra de conocimiento, la escuela se asume desde la visión de estos últimos autores, es decir como comunidad humana tejiendo relaciones en la convivencia y para la transformación individual que es transformación colectiva.

La última categoría fundante es la Habitancia. Ella constituye el tejido terminándose, pero no finalizado, después de los despliegues del tejedor que, en su creatividad sensible, prepara, tensa, tiempla, amarra y cruza y entrecruza para elaborar los entramados que van configurando estéticamente la pieza. Al igual que las anteriores categorías, se han tomado los conceptos de algunos autores para ir configurando la carga de significado que va a asumir desde esta obra de conocimiento. En primer lugar, Heidegger, en su conferencia “Construir, habitar y pensar”, desde una

⁶⁶Es decir, desde la concepción de que el ser humano y todos los seres vivos devienen vida en sistemas que se hayan incrustados en otros sistemas mayores. Un ejemplo de ello es la escuela, la cual puede denominarse como sistema porque existe un conjunto de seres y objetos que interactúan entre sí cotidianamente manteniendo el equilibrio de un todo. Pero este sistema escolar se halla en otro mayor que es la comunidad local, en este caso, veredal.



compilación de Paulo Nicoletti (2001: p 1), descubre el significado del habitar a partir de su etimología:

La palabra gótica *wunian* significa permanecer, residir (como *bauen*), pero además significa: estar satisfecho (en paz), llevado a la paz, permanecer en ella. La palabra paz (*Friede*) significa lo libre, *das Frye*, y *fry* significa: preservado de daño y amenaza; preservado de... es decir, cuidado. *Freien* (liberar) significa propiamente cuidar.

Y continúa:

El construir es en sí mismo ya el habitar. Esto lo sabemos por el lenguaje. La palabra del alto alemán antiguo correspondiente a construir, *buan*, significa habitar. O sea, permanecer, residir. El significado propio del verbo *bauen* (construir), es decir, habitar, lo hemos perdido (una huella ha quedado en la palabra Nachbar: vecino, el que habita en lo próximo).

En este sentido, la habitancia es la consecuencia del habitar, y el habitar surge del construir. De acuerdo a Heidegger, habitar es residir, es morar, es vivir en paz, en libertad. El habitar se relaciona con el ser en relación con otros seres. Es decir, habitar es vivir en armonía con otros.

Maturana y Dávila (2009: p 137), exponen, en relación al habitar, que:

Desde una mirada sistémica-sistémica, estamos conscientes de cómo participa nuestro habitar local en la matriz más amplia que lo contiene y de cómo esta matriz relacional se realiza en cada acción individual, en un curso que resulta de nuestra convivencia y de la forma en que vivimos el vivir que surge de ella. En otras palabras, estamos conscientes de que vivimos –y convivimos– en comunidades como la familia, la escuela, las organizaciones, la sociedad y el mundo natural, y de que en cada una de ellas nuestras acciones tienen un sentido u otro dependiendo desde qué emoción o deseo sean suscitadas.

Lo anterior se entiende desde las conexiones que existen entre todos los seres que forman parte de un sistema. Los grupos humanos conforman comunidades, unas institucionalizadas y otras no. Pero todas conforman sistemas, y dentro de ellos se establecen relaciones, se quiera o no se quiera. Esta es una condición natural de todo



sistema. El habitar dentro de esta perspectiva, consiste en el convivir y la forma como se hace desde las emociones, emociones que emergen desde el cuerpo. En último término, son las emociones las que determinan el habitar.

Desde la obra de conocimiento la habitancia es el habitar en movimiento, es decir, en interacción subjetiva, en conexiones vitales con el otro, en reconocimiento del valor de sí mismo y del otro.



Imagen No. 7. El tejido de la habitancia.



TEJIENDO LAS CATEGORÍAS FUNDANTES – COMPOSICIÓN – COMPLEXUS

El tejido como acto de tejer representa en la mayoría de las culturas el proceso de la creación, vinculado a la acción “solar”, es la metáfora de la vida.⁶⁷



Trayecto hologramático 6: Tejiendo las categorías fundantes – composición complexus

⁶⁷Biblioteca virtual Luis Ángel Arango. “Tejido y sentido, una metáfora de la vida”, de la artista María Teresa Guerrero.



El tejido del presente capítulo, se desarrolla a partir de las categorías fundantes, desarrolladas en el anterior apartado. Los despliegues se desarrollan a partir de circuitos relacionales conformando un complexus de creación.

CORPOREIDAD ----- INFANCIA ----- HABITANCIA

Circuito relacional No. 1 Las experiencias de reconocimiento de sí y del otro a partir del cuerpo.

Torres (2005: p 1), considera que, “El cuerpo se constituye en un pilar fundamental para el desarrollo del infante como ser humano integral y trascendente en su historia”. En efecto, los niños juegan permanentemente, es decir, experimentan su cuerpo, y en esta medida, facilitan procesos de desarrollo que van actualizando las potencialidades inherentes a su condición humana. Evitar que el niño juegue genera retrasos en los procesos formativos que implican, generalmente, problemas en la escuela, relacionados con el aprendizaje, las relaciones y la participación en el grupo. La experiencia del cuerpo permite que el niño se integre a su medio espontáneamente, estableciendo conexiones enriquecedoras con los otros y con el mundo.

En este circuito relacional se asume la Corporeidad como el cuerpo en despliegue espacio – temporal y ontogenético, desarrollándose. Es decir, situado históricamente en un aquí y en un ahora en movimiento y dinamismo permanente, al mismo tiempo



que se construye subjetivamente reconociéndose y reconociendo al otro. En ese devenir infancia, que se asume como la existencia en posibilidad de construcción de condición humana, el niño se teje a sí mismo y a su mundo de interrelaciones a partir de su cuerpo en despliegue. De esta forma sus experiencias cotidianas cobran significación cuando se dan las mediaciones desde el cuerpo. Desafortunadamente, no siempre para su propio beneficio. El maltrato, generalmente ocasionado por los adultos que lo acompañan, el sufrimiento, debido a las condiciones de pobreza en que vive la mayoría de los niños que se encuentran en la Escuela Rural Ancizar López, dejan profundas huellas casi imborrables, marcando su vida. De igual forma, un abrazo, una expresión de afecto, un logro en la escuela o en cualquiera de los lugares de habitancia, constituyen una impronta que hace posible su construcción ontogénica, y que sólo es posible desde la experiencia del propio cuerpo.

El desinstalamiento de la disyunción del sujeto y de la visión del cuerpo como mercancía a través de procesos intencionados en la escuela – que se entiende como comunidad humana tejiendo relaciones en la convivencia y para la transformación individual que es transformación colectiva - , van abriendo nuevos horizontes de sentido y de múltiples posibilidades – que se entienden como emergencia a partir de lo dado - , en el niño. Posibilidades de nuevas relaciones con los sujetos que se encuentran en esa comunidad humana, de reconocimiento y valoración de sí mismo a partir del respeto y el aprecio por su cuerpo, de reconocimiento y valoración del otro como igual pero diverso, de aprecio y admiración por la vida y todo su entramado complejo llamado planeta tierra. Esta es la instancia de la reforma de la sensibilidad



en el niño, que depende de la emocionalidad. Moraes (2003: p 4), citando a Maturana expone:

... la emoción no se expresa sólo hablando, se vive con todo el cuerpo. Es a través de la dinámica corporal cómo se revela lo emocional de cada uno. Es el flujo permanente de las emociones lo que modela nuestra cotidianeidad y nuestro vivir/convivir que constituye el fundamento de todo lo que realizamos.

En acuerdo con Moraes y Maturana, la instancia de la emoción que emerge del cuerpo, permea todos los ámbitos de la existencia del niño. Por esta razón, su reforma constituye la base para la transformación del sujeto. El componente filogenético funciona de adentro hacia afuera, obedece a una programación instalada en el núcleo íntimo del ser vivo, pero el componente ontogénico, funciona de afuera hacia adentro y se incorpora en el ethos del sujeto configurando una determinada forma de ver el mundo y la realidad, incluido el ser humano. Este componente pasa por el tamiz de la emoción, es por esto que es tan importante su reforma. La forma como se enfrenta el mundo y las relaciones con el otro, dependen fundamentalmente de la forma como lo siente el sujeto en su piel, en su cuerpo.

CORPOREIDAD ----- COMUNICACIÓN----- HABITANCIA

Circuito relacional No. 2 Las experiencias de participación a partir del cuerpo.



No puedo decir “yo” sin contemplar a su vez un “tú”, un “otro” en el que me reconozco (Collo y Sessi, 1995:7). Según Theodosiadis, “... yo soy frente a otro que dice yo, y que me es necesario por consecuencia tener en cuenta como un tú”; (Theodosiadis: 9). La comunicación es un yo en relación, donde dialécticamente yo mismo soy un tú para quien emprende mi descubrimiento. (Aguirre 2005: p 1)

En este circuito relacional se asume la Corporeidad como cuerpo expresivo – plástico y cotidiano. Es decir, el sujeto que se expresa a través de la comunicación – que se asume como el encuentro en dialogicidad con el otro -, verbal o no verbal.

Moraes (2003: p 4), citando a Maturana, afirma:

... las palabras constituyen operaciones que surgen durante la existencia de los seres vivos que participan en un mismo proceso de diálogo de tal manera que el fluir de los cambios corporales, de las posturas, de las actitudes y de las emociones influye en el contenido del lenguaje. Esto nos indica que, lo que acontece en nuestra dinámica corporal, se refleja en nuestro hablar (o lenguajear según Maturana), sentir y pensar.

Lo anterior expresa claramente la íntima relación que se da entre el cuerpo y la comunicación, que a su vez se evidencia en el lenguaje. El cuerpo comunica permanentemente así no se escuche una voz. Sus gestos, sus posturas, rebelan la profundidad del otro, descubren la realidad descarnada que vive el sujeto educable en su contexto próximo. Cuando el maestro aprende a escuchar los cuerpos de sus educandos, aprende a utilizar conocimientos pertinentes, aprende a comprender el porqué de las conductas no ajustadas al manual de convivencia.

A partir del cuerpo en despliegue expresivo, el niño construye sus relaciones con el otro. Cuando se rompen las fronteras del silencio a través de la expresión plástica, se



tejen los hilos que conectan a los sujetos entre sí. En este proceso relacional, es importante tener en cuenta que existe una comunicación no oral, y se evidencia en un lenguaje gestual, no necesariamente a través de códigos lingüísticos. El aprender a entender al otro en este tipo de expresiones, implica una gran comprensión de su otredad, implica sentir que se está conectado en el entramado relacional – comunidad.

La comunicación, integra un conjunto de códigos lingüísticos que permiten la dialogicidad entre los sujetos y, cuanto mayor claridad se tiene en este proceso dialógico, se amplían las posibilidades de participación en los procesos inherentes a la comunidad humana en la cual se deviene: procesos de tipo democrático, de solución de conflictos y problemas comunes. Esta es la instancia de la reforma del pensamiento en el niño.

Pero en este despliegue expresivo de la corporeidad, es fundamental el hablar y el escuchar. El primer movimiento corporal en este sentido, que sigue una dirección de adentro hacia afuera, es decir, del sujeto al mundo, indica la salida del yo que se manifiesta en subjetividad desde una sedimentación filogenética y ontogenética, aportada por la herencia de la especie y que sus padres han legado, y por las construcciones de sujeto condicionadas por su contexto próximo, las comunidades humanas en las cuales ha devenido biografía con otros. Un mundo se abre a los otros para que lo conozcan, y lo hace a través de su cuerpo, que, como lo expresa Heidegger, es la abertura del ser.



El segundo movimiento, que sigue una dirección de afuera hacia adentro, es decir, del mundo, del otro hacia el sujeto, es el escuchar. En un contexto marcado por el individualismo egológico que percibe al otro con indiferencia, es difícil la escucha. El escuchar constituye el movimiento de la acogida de una abertura que quiere cruzar las fronteras del cuerpo para penetrar en la interioridad colonizando un mundo nuevo. El escuchar significa dejarse penetrar por otro mundo, representado en la corporeidad – biografía del otro.

Es en la interacción de ambos movimientos en despliegue expresivo – corporeidad, que se entretajan los sujetos conectándose para siempre en la hilvanación de los cuerpos, las corporeidades, los corazones, constituyendo relación humana en condición humana, en el habitar en despliegue habitancia.

CORPOREIDAD ----- COGNICIÓN ----- HABITANCIA

Circuito relacional No 3 Las experiencias de aprendizaje a partir del cuerpo.

En este circuito relacional la Corporeidad se asume como cuerpo en despliegue cognoscitivo. Es decir, el sujeto que desarrolla procesos cerebrales de aprehensión e interpretación del mundo. Esta es la instancia de la reforma del conocimiento del niño.



Según Fainstein (2010: 6), “El cuerpo no es primero un ser y luego una experiencia de ese ser, sino que se nos presenta en la propia experiencia como un saber originario; es su manera de darse. Esto constituye el primer principio de todo conocimiento, el hecho primitivo”. La primera relación que el sujeto tiene con el mundo, la tiene a través de su cuerpo. Desde el vientre materno, el sujeto se va configurando cuerpo en despliegue, corporeidad que se relaciona. La voz, los arrullos, la sangre, las emociones de su madre, son incorporadas gracias a su cuerpo en formación, en despliegue. En la medida que evoluciona, el sujeto crece en conocimientos gracias a las experiencias que le proporciona su corporeidad.

La forma más efectiva para que un niño aprenda consiste en vincular la enseñanza con su propio cuerpo. En este movimiento de despliegue corporal, el sujeto educable se implica como medio de enseñanza para su propio aprendizaje. El cuerpo se configura como mediación, y la corporeidad como la dimensión que transversaliza el currículo. No es el cuerpo como objeto de conocimiento o como instrumento para el aprendizaje – función instrumental -. Es el cuerpo como experiencia subjetiva e intersubjetiva de aprendizaje.

Desde esta perspectiva es posible el desarrollo de aprendizajes relacionados con dos o más disciplinas, además, permite la habitancia del conocimiento, es decir, la incorporación de los saberes en clave vital – existencial.

Un componente fundamental en este proceso de vinculación del cuerpo con el conocimiento, es el carácter colectivo del saber, y especialmente en la comunidad



humana escolar. Desde esta visión compleja donde los sujetos se reconocen interconectados e interdependientes es posible generar procesos de enseñanza en donde se privilegia el conocimiento colectivo sobre el individual. ¿Por qué? Porque ya no se trata de aprender en aislamiento del otro – siguiendo las improntas de la disyunción y el mercado -, desde la mente (enfoque moderno), sino desde aquello que le vincula al otro y a los otros como otredad, es decir, el cuerpo. Esto no significa la uniformidad y el encasillamiento, al contrario, habrá un proceso común de conocimiento en dirección de afuera hacia adentro, desde el cuerpo, pero al interiorizarse, habitarse, cada niño incorpora el saber desde su particularidad biográfica.

Piaget, citado por Mora (1997: p 47), considera que la motricidad es el componente clave del aprendizaje humano. El período sensorio – motriz, es el fundamento de los períodos subsiguientes: pre operacional, operaciones concretas y operaciones formales. De este modo, el desarrollo de la motricidad, que es una facultad original del cuerpo, es el zócalo que hace posible el desarrollo de todas las demás. En este sentido, el cuerpo en despliegue corporeidad, se constituye como el medio privilegiado para el aprendizaje en el sujeto.

Morin (1999: p 64), expone acerca de la relación de la dimensión cognitiva con el cuerpo:

La existencia animal no solo depende del entorno, sino también del conocimiento del entorno. Todo progreso del conocimiento saca provecho de la acción, todo progreso de la acción saca provecho del conocimiento. Más profundamente, toda estrategia de



acción comporta computaciones, es decir una dimensión cognitiva, y todo conocimiento comporta una actividad estratégica. De este modo la acción y el conocimiento a la vez se implican el uno al otro, están unidos entre sí y son distintos el uno del otro.

De esta forma la cognición depende de la acción que ejecuta el cuerpo, de igual forma, depende de las computaciones que se desarrollan a través de los sentidos. El cuerpo en despliegue por el mundo, es la génesis del conocimiento. Sin esta inserción, es imposible desarrollar procesos cognitivos.

El aprendizaje desde el cuerpo, en despliegue corporeidad, constituye un aprendizaje desde la vida y para la vida, entendida ésta desde el sujeto, como existencia en cotidianidad de sentido con el otro. En esta vinculación del otro en el proceso de enseñanza – aprendizaje, se construye el habitar, no sólo el conocimiento, sino también la convivencia en clave de saber.

Las implicaciones que emergen desde un enfoque con estas características son potentes:

- Recuperación de la significación del saber.
- Desarrollo de la inteligencia emocional.
- Transmutación del aprendizaje tipo individualista en aprendizaje colectivo.
- Recuperación de la implicación del sujeto educable en su proceso de aprendizaje.



COMPOSICIÓN DEL TEJIDO RELACIONAL DE LA ESCUELA – EMERGENCIA DE HABITANCIA EN OTREDAD

A lo largo del desarrollo investigativo que inició con la visibilización de la realidad fenoménica del sujeto educable, encarnado en los niños y niñas de la Escuela Rural Ancizar López de Filandia, Quindío, Colombia; una realidad signada por el rechazo del otro, su exclusión, manifestada en actitudes como el uso de códigos lingüísticos para inferiorizar al otro, para impedirle su expresividad en corporeidad; el código lingüístico con cargas semánticas negativas acompañados de un lenguaje emocional que denota rechazo y destructividad hacia el otro.

A partir de esta visibilización previa y desde una visibilización de las herencias que tiene el sujeto educable situado en occidente, se descubrió que existen raíces que alimentan esta situación cotidiana de rechazo de la otredad: la escisión del sujeto en cuerpo y alma como elementos antagónicos y con predominio de la razón, y la visión del cuerpo como instrumento que se vende y se compra.

En esta misma movilidad cognitiva, las lecturas del pensamiento moderno, desde sus visiones acerca del sujeto y su vinculación con la sociedad, constituyen la base histórico – cultural de la modernidad. Estas visiones llevaron a la constatación de que aún continúa la escisión del sujeto, pero con un agravante: se ha perdido la proyección de la elevación de humanidad a través de la razón. La primacía de lo



instrumental permea todas las instancias del sujeto, bajo la dominación de las leyes del mercado. El cuerpo instrumentalizado se convierte en mercancía.

En este proceso de lectura de la realidad histórico – cultural, se evidencia cómo en el siglo XIX se inicia la crisis de la modernidad. Sus ideales, sus metarrelatos, sus concepciones de la realidad, validados por las ciencias fragmentadas, comienzan a perder credibilidad y valor de certeza. Emergen pensadores y hombres de ciencia que ponen en tela de juicio la legitimidad de sus estructuras ideológicas, especialmente plasmadas en: la explotación del hombre por el hombre, el cuerpo como instrumento que se utiliza en los procesos de producción, la vida se vende en las fábricas para beneficio de los dueños del capital por un precio de miseria; la debilidad del sujeto que se rechaza a sí mismo rechazando las tendencias instintivas de su cuerpo, perpetuando una moral de dominación que esclaviza su vida impidiéndole disfrutar de la plenitud del mundo; el malestar de la cultura por la negación de las pulsiones instintivas como fuente de creación y transformación humana. Es a partir de esta puesta en cuestión que se da el quiebre de la razón como fundamento del ser humano, connotando la necesidad del retorno al cuerpo para descubrir allí las infinitas posibilidades en el desarrollo de sí mismo en comunidad, con el otro.

Con los desarrollos investigativos trasegados, se constituye la visibilización epistémica, el anclaje epistémico que fundamenta y funda los despliegues emergentes de la obra de conocimiento. En efecto, a partir de las categorías fundantes: Corporeidad, Infancia, Habitancia, Posibilidad, Escuela, se compone un primer entramado donde se tiemplan los hilos de la urdimbre y la trama. Esta es la



base para configurar un segundo entramado de mayor complejidad y que va constituyendo el tejido emergente desde los circuitos relacionales.

Son pues, tres los anclajes y tejidos que se visibilizan y organizan para soportar el tejido refinado de una estrategia educativa en emergencia que apuesta por la actualización de las posibilidades para los niños y niñas de la Escuela Rural Ancizar López, desde la corporeidad y para la habitancia en reconocimiento de otredad.

ESTRATEGIAS DE CORPO – HABITANCIA EN LA ESCUELA. En apuesta del complexus de humanidad con el otro.



Imagen No. 8. Educar para la habitancia.



En primer lugar es importante aclarar desde dónde se ha tomado el concepto de estrategia. Morín (2004: p 113), expone al respecto:

La estrategia no designa un programa predeterminado... La estrategia permite, a partir de una decisión inicial, imaginar un cierto número de escenarios para la acción, escenarios que podrán ser modificados según las informaciones que nos lleguen en el curso de la acción y según los elementos aleatorios que sobrevendrán y perturbarán la acción.

Es decir, la estrategia se prepara para lo inesperado. Por esta razón Morín la opone al programa⁶⁸. La estrategia, adoptada desde esta investigación contiene los elementos para adaptarse y resignificarse a partir de las circunstancias cambiantes del sujeto educable y su contexto. Pero, como estrategia educativa, dentro de este trabajo, está vinculada a la pedagogía por cuanto este es el campo privilegiado en el cual se ha inscrito. ¿Pero, desde dónde se asume? En esta investigación, la pedagogía “... se asume como andadura histórica en reflexión contemporánea...” que “...indaga por el sello de la potenciación de lo humano...” (Amador y cols. 2006: p 67). En este sentido una estrategia pedagógica es una construcción de sentido a partir de las biografías que devienen en el escenario escolar para enfrentar las necesidades de un sujeto educable alejado de lo humano y su condición. Esto significa una apuesta de humanidad que sólo se logra a través del reconocimiento de sí y del otro en habitancia.

⁶⁸El programa según Morín, está determinado, y obedece a las circunstancias favorables. Pero cuando esto no ocurre, falla y fracasa.



El niño, situado en la infancia, no como ser incompleto, ni inferior, sino como sujeto de derechos en potencialidad existencial en todas sus dimensiones⁶⁹: física, psicológica, emocional, comunicativa, espiritual. El niño como sujeto educable, en esta investigación, “La educabilidad puede concebirse como el atributo que evidencia en los seres humanos su carácter educando y, que por naturaleza existe en ellos una serie de potencias que hacen viable los procesos formativos...” (Amador y cols. 2006: p 73). El carácter operativo fundante de la pedagogía es la formación, que se entiende, desde Amador y cols. (2006: 69), Como:

...acontecimiento que emerge de la reforma del pensamiento, donde la educación surge de la presencia del otro, del encuentro de saberes e intereses que se instauran por acogida y acompañamiento; donde el educar es una actividad que trabaja sobre la cultura y permite comprender la condición de lo humano y favorece un modo de pensar abierto y libre.

En esta perspectiva de visiones, la estrategia pedagógica de esta investigación es una propuesta formativa que apuesta por la condición humana del sujeto educable.

El niño en esta estrategia se muestra como un ego que se relaciona con un alter y se configura en alter - ego⁷⁰. Es el niño que se cruza y entrecruza en el escenario escolar con otros niños configurando un entramado de relaciones desde su cuerpo en despliegue, desde la corporeidad.

El niño se concibe situado, conectado al mundo de la vida a través de su cuerpo, como individuo dentro de una sociedad desde las raíces de su especie. Morín (2006: p

⁶⁹Desde esta obra de conocimiento, la separación en dimensiones no implica una fragmentación, al contrario, todas se conjuntan y se implican en el sujeto.

⁷⁰Como otro yo.



58), expresa la estrecha conexión de esta triada: “La sociedad vive para el individuo, el cual vive para la sociedad, la sociedad y el individuo viven para la especie, que vive para el individuo y la sociedad”. El niño individuo se construye ontogénicamente a partir de su pertenencia a una sociedad – contexto, con las improntas de una cultura y, desde los determinismos filogenéticos de su especie. De esta forma, el niño se sitúa históricamente en un presente potencial desde la corporeidad y hacia la posibilidad de la habitancia en reconocimiento de sí y del otro.

Este niño, sujeto educable, es el sentido, el núcleo de la praxis educativa. Por esta razón, la intencionalidad pedagógica de esta estrategia, debe encaminarse a su potenciación en condición humana. Aunque todo ser humano se identifica en primera instancia por su cuerpo⁷¹ - de hecho se experimenta como cuerpo conectado al mundo, para sentirlo, afectarlo y dejarse afectar por él - , esta condición se percibe con mayor fuerza en el niño. Aquí se fundamenta esta propuesta, que asume la corporeidad como dimensión fundante en el ser humano. En efecto, el cuerpo en despliegue, corporeidad, es el núcleo, es el centro, es el mediador, es la trama desde donde se tejen las posibilidades del niño en la escuela. Como núcleo es el componente generador de experiencias en todas las instancias existenciales del sujeto educable, en este sentido, la emocionalidad juega un papel importante porque permite sentir; como centro, es el punto de apoyo en todos los procesos formativos, al mismo tiempo es el horizonte hacia el cual apuntan todas las acciones escolares; como mediador, se constituye en puente que integra experiencias, conocimientos,

⁷¹Se aclara que esto no significa un reduccionismo materialista del ser humano. Se toma en el sentido de dimensión.



emociones, sentimientos; y como trama, es el hilo que cruza y entrecruza todas las demás dimensiones del niño permitiendo construir el tejido complejo de su vida en existencia.



Trayecto hologramático 7. Estrategias de cuerpo – habitancia en la Escuela



Tejido en construcción de estrategia de cuerpo – habitancia en la escuela



Gráfica No. 1. Tejido de construcción de estrategia de cuerpo – habitancia.

En las estrategias de cuerpo – habitancia, la escuela es un escenario – telar en el que se teje la historia particular del niño en cruce – conexión con las historias del otro, representado por los niños que interactúan cotidianamente. Como escenario – telar, la escuela requiere de unas condiciones:

- posibilidad de construcción intersubjetiva, al respecto Morín (2006: p 85), expresa: “El sujeto emerge al mundo al integrarse en la intersubjetividad. La intersubjetividad es el tejido de existencia de la subjetividad, el medio de existencia del sujeto, sin la



cual él perece”. De esta forma se generará un tejido relacional humano que Morín denomina convivencia.

- Flexibilidad: La escuela del control, propia de la modernidad, sólo formó autómatas desde la visión instrumental. La flexibilidad se relaciona con lo humano y da la oportunidad al otro para expresarse, comunicar sus expectativas, dar a conocer sus necesidades. La flexibilidad implica libertad. La formación en humanidad deviene formación en la libertad y para la libertad. Esta flexibilidad se relaciona con el currículo, que debe responder a las necesidades de un contexto para ser pertinente.

Morín (1999: p 38), expone al respecto:

El conocimiento de las informaciones o elementos aislados es insuficiente. Hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido. Para tener sentido la palabra necesita del texto que es su propio contexto y el texto necesita del contexto donde se enuncia.

Dentro de este escenario interactúa el niño como protagonista, como trama de su propia historia, artífice, artesano de cada una de las escenas que se constituyen en biografía desde el despliegue del cuerpo, corporeidad. Pero esta biografía se construye con el otro, que es co – autor, urdimbre de la existencia del yo del niño. De acuerdo a esto, es posible hablar de auto – eco – biografía. Porque nadie se construye en soledad. Morín (2006: p 86), señala: “La necesidad del otro es radical; testimonia la incompletud del yo (Moi) – yo, cuando no tiene reconocimiento, ni amistad, ni amor”. El maestro en este escenario – telar, de trama y urdimbre en patrón de condición humana, es un posibilitador – dinamizador – configurador de condiciones



para que el niño teja cruzándose y entrecruzándose con el otro. Al tejerse con el otro, el niño elabora un tejido nunca acabado, pero cada vez más fino, complejo, versátil y sensible, sin perder su protagonismo como trama, y de los otros como urdimbre, co – autores de su existencia.

En este panorama, las posibilidades, la potencialidad de ser a partir de las estrategias de corpo – habitancia, se proyectan hacia:

- El reconocimiento de sí y del otro.
- La composición del sujeto.
- El manejo humano de conflictos.
- La participación.
- El liderazgo.
- La potenciación de la cognición.

Pero, ¿Por qué estas posibilidades y no otras? Porque constituyen el conjunto de posibilidades que configuran la condición humana del sujeto educable desde las relaciones e interrelaciones en habitancia cotidiana. Cada una de ellas responde a una situación actual que dificulta la condición humana en sus relaciones de habitancia cotidiana, y cada una se actualiza mediante movimientos de adentro hacia afuera en el sujeto educable, transformando su ethos. Este núcleo relacional de posibilidades se muestra gráficamente a continuación.



SITUACIÓN	POSIBILIDAD	MOVIMIENTO	ANEXO ARGUMENTATIVO
ACTUAL			
Exclusión, negación, indiferencia ante el otro.	El reconocimiento de sí y del otro.	Reconstructivo	El movimiento que se desarrolla nace en el sujeto y se proyecta hacia el otro. Hay un proceso interno de reconstrucción subjetiva e intersubjetiva.
Individualismo, instrumentalización del sujeto	La composición del sujeto.	Creativo	El movimiento se desarrolla de adentro hacia afuera del sujeto. La composición inicia en su interior, en la cognición, en su sensibilidad y en su pensamiento.
Agresividad, física y psicológica ante el conflicto.	El manejo humano de conflictos.	Comunicativo	El movimiento, aunque se visibiliza externamente a través del empalabramiento, surge desde las entrañas de los sujetos como consciencia de comprensión y diálogo.
Indiferencia, miedo frente al grupo.	La participación.	Implicación	El movimiento aquí es de compromiso, y se inicia con un cambio de actitud en donde lo que le sucede al grupo afecta a todos.
Sometimiento, indiferencia frente a la comunidad.	El liderazgo.	Identidad	El movimiento es de identificación, de conexión con el grupo y sus posibilidades.
Dificultad para aprender las enseñanzas de las áreas.	La potenciación de la cognición.	Implicación - Organización	El movimiento es de implicación – organización. Porque se comienza a aprender desde sí mismo, desde el cuerpo en organización cognitiva.

Cuadro No. 1 Núcleo relacional de posibilidades.

Desde esta perspectiva, la intencionalidad pedagógica de potenciación de la condición humana, en esta propuesta, se encamina a potenciar – actualizar⁷² las relaciones –

⁷²El actualizar se refiere a la realización que se concreta en un espacio y en tiempo definidos, es decir, en la historia.



interrelaciones en habitancia cotidiana. Esto implica una reconfiguración del tejido relacional construido en la escuela y manifestado en un ethos deshumanizado, en donde el otro es antagónico, no complementario al yo.

La propuesta se compone de estrategias para desarrollar con el sujeto educable, y se grafican en el siguiente flujo.



Gráfica No 1. Estrategias de corpo – habitancia en la escuela. Flujo del proceso.

La relación afectada, se refiere al componente del tejido relacional que se pretende impactar en el niño. La relación afectada puede presentarse con cualquiera de los



siguientes tres tipos: relación consigo mismo, relación con el otro y relación con el conocimiento. ¿Por qué se ha vinculado la relación con el conocimiento si lo que se pretende es construir la habitancia en reconocimiento del otro?, Porque desde esta investigación, el conocimiento se asume como una construcción colectiva, desde la convivencia con el otro. Desde las investigaciones de Maturana, Moraes (2003: p 11), expresa:

Es importante recordar que a través de la acción/reflexión cambiamos estructuralmente en nuestra corporalidad, según el curso de nuestras emociones, de nuestros pensamientos y sentimientos, de los contenidos de nuestras conversaciones y reflexiones. Es de esta manera que el vivir/convivir se establece y va modelando los diferentes dominios de nuestra existencia. En la realidad, el dominio de nuestra existencia es siempre el dominio de una coexistencia, de una “co-deriva natural”, en palabras de Maturana, de existencias colectivas, cuyas transformaciones estructurales dependen de los valores, deseos y aspiraciones de cada uno de nosotros. De esta forma, podemos también afirmar que yo soy lo que son mis relaciones, las circunstancias que me envuelven y los flujos que me alimentan.

Desde esta perspectiva, la concepción de conocimiento quiebra el individualismo exclusor en el cual ha devenido el sujeto desde la modernidad, porque es contiene como premisa fundamental la relación con el otro. De esta forma, el otro es urdimbre que se cruza con la trama, el yo, para coadyuvar en el fortalecimiento de una cognición ampliada y desde el contexto.

El estado actual, se refiere a lo dado, a las condiciones puestas en el sujeto educable actual. Estas condiciones incluyen un currículo oculto, una biografía, que busca textualizarse y contextualizarse en el aprendizaje. En cierta forma, y utilizando la



metáfora del tejido, el estado actual es el tejido roto, deteriorado, disyunto de las relaciones del sujeto educable. Un ejemplo de ello podría ser el temor a hablar en grupo, y se vincularía con el componente relación afectada en el tipo consigo mismo, aunque podría vincularse también con el tipo relaciones con el otro⁷³.

Las acciones a desarrollar, se refieren a la praxis educativa en pertinencia. Morín (2004: p 113), expone lo que es la acción: “...la acción es una decisión, una elección, una apuesta”. La acción es una puesta de la voluntad hacia un horizonte al cual se quiere apuntar. La acción como praxis y como apuesta, en esta propuesta pedagógica, tiene correspondencia con las necesidades del texto y del contexto, es decir, del niño y su comunidad humana de inserción. Las acciones a desarrollar son proyecto porque se han pensado y construido previamente, con la condición de que no son absolutas, son flexibles y pueden resignificarse permanentemente a partir de las necesidades que emerjan repentinamente. Las acciones vinculadas a la propuesta pedagógica, son siempre significativas y apuntan a impactar la relación afectada respondiendo al patrón que guía el tejido de la estrategia: la condición humana.

La implicación del cuerpo, constituye el núcleo de la estrategia pedagógica, es decir, es la trama que permite tejer todos los demás componentes que hacen posible la reconfiguración de las relaciones en el sujeto educable. El cuerpo como instancia

⁷³ Porque muchas veces el temor a hablar en grupo se relaciona con situaciones de poder que se manejan en los grupos humanos. Es posible que quien no hable, no lo haga porque ha sido excluido y en su mente lo acepta.



primigenia en la relación con el mundo, hace posible la emocionalidad. Moraes (2003: p 4), citando a Maturana expone que:

...la emoción no se expresa sólo hablando, se vive con todo el cuerpo. Es a través de la dinámica corporal cómo se revela lo emocional de cada uno. Es el flujo permanente de las emociones lo que modela nuestra cotidianeidad y nuestro vivir/convivir que constituye el fundamento de todo lo que realizamos. Incluso nuestro sentipensar, recordando que cualquier hecho de la vida tiene como base fundamental lo emocional.

El cuerpo a través de la emocionalidad, permiten sentir, percibir, vivir y experimentar no sólo las texturas, sino también las contemplaciones que ofrece el mundo. Dentro de la estrategia pedagógica el cuerpo se implica en despliegue configurando corporeidad: las manos, los pies, el rostro, los órganos internos y externos; el holograma cuerpo que hace posible la incorporación del reconocimiento, de la comunicación, del conocimiento en movimientos de relación – conexión.

El estado potencial se refiere a la posibilidad, es decir, a la emergencia, que es transformación en el sujeto educable. Esta transformación se configura como tejido renovado no sólo en el conocimiento que tiene el niño, sino también en el surgimiento de nuevas visiones (pensamientos) y de otra manera de relacionarse desde la sensibilidad con el otro.

Todo el proceso expuesto en el anterior flujo está unido mediante conectores bidireccionales que implican mutua afectación, complementariedad, y recursividad en el proceso. Además, todos los componentes están conectados por una dimensión mediadora y nucleizadora: la corporeidad, implicando movimientos hologramáticos, es decir, del todo a las partes y de las partes al todo.



A continuación se toma una de las estrategias aplicadas en la fase de consolidación de esta investigación como muestra.

NOMBRE DE LA ESTRATEGIA	“VISIBILIZANDO AL OTRO”.
Relación afectada:	La relación con el otro.
Estado actual (lo dado):	Los niños toman distancia frente a otros compañeros por situaciones de conflicto, prejuicio o indiferencia. Esto crea un tejido relacional fragmentado, roto y deteriorado. Existe agresión, exclusión y negación hacia el otro.
Acciones a desarrollar:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Experiencia de anulación temporal. <ul style="list-style-type: none"> - Anulación solitaria: se le atan las dos manos y se les pide que llenen un vaso con agua. - Anulación compartida: Se unen por parejas y se les ata los pies derecho e izquierdo, de tal forma que se inutiliza un miembro. Luego se les pide que caminen de un lado del patio al otro. - Anulación con ayuda: Se escoge un niño o niña, a quien se le cubren los ojos con un pañuelo. Luego se le conduce hacia otro compañero y se le pide que lo toque para descubrir quién es. 2. Experiencia de comunicación.



	<ul style="list-style-type: none"> - Cada uno de los niños expresa su sentir. - Consolidación de la experiencia.
<p>Implicación del cuerpo:</p>	<p>En la primera acción: todo el cuerpo, pero con dos miembros anulados.</p> <p>En la segunda acción: todo el cuerpo, pero con un miembro compartido anulado.</p> <p>En la tercera acción: las manos y la piel con los ojos anulados.</p> <p>En la cuarta acción: órganos comunicativos del cuerpo.</p>
<p>Estado potencial – la posibilidad:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción de comunidad. Así como el cuerpo es un todo y si se anula alguna de sus partes se le hace difícil la ejecución de muchas acciones, de igual forma, la escuela es un espacio relacional donde todos los que interactúan en ella son importantes y necesarios. - Percepción de equipo. Es más fácil enfrentar las dificultades si reconocemos el valor del otro y lo que puede aportarnos. - Percepción de identidad. A través del cuerpo, las manos, la piel, es posible descubrir la riqueza humana del otro. - Empalabramiento de la experiencia. Para construir conocimiento desde el sentimiento de cada uno.

Cuadro No. 2. Estrategia de muestra.



IMPACTO DE LA INVESTIGACIÓN – TEJIDO POTENCIADOR Y POSIBILITADOR DE TRANSFORMACIÓN DE REALIDAD

Claude Bastien anota que “la evolución cognitiva no se dirige hacia la elaboración de conocimientos cada vez más abstractos, sino por el contrario, hacia su contextualización” la cual determina las condiciones de su inserción y los límites de su validez. (Morín: p 38)

La pertinencia del conocimiento es una de las condiciones que Morín resalta en “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”. Y esta pertinencia es validada por la inserción del conocimiento en el contexto. Esto significa que la teoría debe contener su componente práxico para agregar valor y sentido a la investigación. Es más, el contexto es el anclaje a la realidad, el polo a tierra de la investigación, desde allí se debe iniciar y allí se debe retornar para transformarlo. La praxis educativa es transformadora, liberadora como lo expresa Freire en su pedagogía del oprimido.

Esta investigación inició hace dos años cuando el sujeto investigador llegó a la Escuela rural Ancizar López, de la Vereda “La Morelia”, ubicada geo – políticamente en el Municipio de Filandia, Quindío, Colombia. El contexto del cual surge, concretamente, es el escenario de la Escuela rural, obviamente signado y afectado por las comunidades humanas en las cuales devienen estos niños: la familia y la



comunidad. Allí se percibió un tejido relacional deteriorado debido a las herencias recibidas de la cultura occidental Grecia antigua⁷⁴ y Europa moderna⁷⁵.

En primer lugar, el sujeto investigador, educador por vocación y por profesión, ha sufrido una transformación que implica sus actitudes, los usos de sus códigos lingüísticos, su gestualidad corporal, sus visiones acerca del mundo, de la educación, la sociedad y la realidad. Las actitudes en el educador favorecen o desfavorecen el tejido relacional en la Escuela, los códigos lingüísticos que usa denotan su posición dentro de la comunidad humana escolar y, por connotación la posición del sujeto educable, su gestualidad corporal dice más que sus palabras, expresan su emocionalidad, a través de la cual se despliegan las visiones que se tengan del mundo, de la educación, de la sociedad y la realidad. Su ideología configura y da sentido a su praxis educativa tejiendo el tipo de relaciones que pueden erigirse en la escuela.

Es desde el impacto del sujeto investigador que la investigación adquiere potencialidad de impacto en los otros sujetos implicados en la investigación. El tejido de condición humana que configura el sujeto investigador contiene los hilos en posibilidad de creación del tejido de los otros sujetos inmersos en la investigación. Concretamente, el sujeto investigador ha transformado su visión moderna de la

⁷⁴Consistentes en la escisión del sujeto en cuerpo y alma, y en donde el alma tiene pre eminencia sobre el cuerpo.

⁷⁵Consistente no sólo en la pre eminencia del alma sobre el cuerpo, sino también, en la mercantilización del cuerpo como objeto de consumo.



educación y la escuela. La educación ya no es un proceso de sometimiento a un sistema socio – político y económico para ser útil a éste y perpetuarlo; la educación es un proceso de composición de sujeto con otros, es decir, en convivencia, y para el despliegue de la subjetividad, es un proceso de transformación y emancipación de las herencias que escinden e instrumentalizan al sujeto educable. La escuela, por tanto, ya no es aquel espacio que replica la fábrica creando sujetos en serie y excluyendo a quienes se rebelan contra su uniformidad; la escuela comienza a ser el escenario donde se construye el tejido del sujeto con otro, es decir, el tejido relacional.

En segundo lugar, y como consecuencia lógica desde la afectación vital – existencial, la transformación del sujeto educador implica la transformación de sus prácticas pedagógicas y, desde ambas transformaciones, emerge la transformación del sujeto educable. Se constituye un circuito relacional existencial de complementariedad y recursividad, de implicación y de auto – eco – organización. Como ya se anotó atrás, la apuesta de esta obra de conocimiento es la condición humana, manifestada en la habitancia en reconocimiento del otro y evidenciada en la potenciación – actualización de unas posibilidades que tejen lo humano. Todo ello a partir del cuerpo en despliegue, desde la corporeidad.

En esta investigación, después del despliegue fundamentador y fundante, se construye una propuesta educativa desde nuevas miradas del papel del sujeto educador, de la escuela, del sujeto educable, del otro. Miradas que toman como dimensión potenciadora de la educación, la corporeidad. Miradas que privilegian el encuentro, la



plasticidad del cuerpo, la interacción intersubjetiva, el conocimiento colectivo. A partir de este enfoque, emerge una estrategia pedagógica que busca, a partir de unas condiciones dadas, y un proceso de acciones desde el cuerpo, alcanzar un estado potencial, la posibilidad, es decir, la transformación de las relaciones del sujeto educable. Esta estrategia se comenzó a aplicar a partir del mes de marzo de 2012, y ha mostrado impacto, transformación en el niño, en sus relaciones con el otro y sus relaciones con el conocimiento. En el capítulo relacionado con la propuesta innovadora: “Estrategias de corpo – habitancia en la escuela”, se expone una de las estrategias aplicadas y condujeron a que los niños comenzaran a “romper” la barrera que las herencias les habían impuesto, frente al otro como antagónico, para comenzar a percibirlos como complementarios, como alter – ego. Además de esta estrategia, se han aplicado otras cinco⁷⁶, y han comenzado a abrir las posibilidades del niño en apuesta de condición humana, desde la habitancia en reconocimiento del otro.

Esta estrategia pedagógica ya ha sido aceptada como experiencia significativa en la Institución Educativa, y se ha presentado como propuesta de proyecto transversal para ser vinculado al PEI.

Una situación que vale la pena mencionar es la vinculación de padres de familia a la propuesta logrando ampliar la población seccionada en el impacto de la obra.

⁷⁶Cada estrategia apunta a un tipo de relación que está siendo afectada y aplica unas acciones, desde el cuerpo, para conducir al niño, de manera distinta, al descubrimiento y la actualización de la posibilidad. Y las posibilidades pueden apuntar a la relación consigo mismo, con el otro o con el conocimiento. Estas posibilidades son: Reconocimiento de sí y del otro, composición del sujeto, manejo humano de los conflictos, participación, liderazgo y potenciación de la cognición.



HILOS EMERGENTES DEL TEJIDO EN POSIBILIDAD DE NUEVOS CRUCES Y ENTRECRUCES – (CIERRE – APERTURA)

“Todo conocimiento será entonces un reconocimiento. Cada acto de mi cuerpo, cada movimiento sería algo más que un acto aislado y singular, sería la posibilidad...”
(Fainstein 2010: p 240)

En la meseta de creación de la obra de conocimiento, meseta en posibilidad de nuevas andaduras, esta investigación se ha posicionado en posibilidad de nuevas aperturas que desplieguen sus intereses hacia otros territorios en poblamientos conceptuales, estéticos y etho – políticos.

Haciendo una mirada retrospectiva, observamos como memoria biográfica los primeros movimientos para, retomando la metáfora del telar, fundar el instrumento sobre bases firmes que permitieran los movimientos, a veces fuertes y rudos del tejedor. Esta primera labor se evidencia en los despliegues de problematización de un contexto signado por el rechazo, la indiferencia, la exclusión, la negación del otro, en niños y niñas de una escuela rural; así mismo se evidencia en la aproximación fenomenológica frente a la realidad de estos niños y niñas. Aquí surge una pregunta radical que se configura como patrón del tejido de obra de conocimiento: ¿QUÉ POSIBILIDADES EMERGEN DESDE LA CORPOREIDADEN LA ESCUELA, PARA LA HABITANCIA CON LA OTREDAD, EN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE LA SEDE EDUCATIVA RURAL ANCIZAR LÓPEZ DEL MUNICIPIO DE FILANDIA, QUINDÍO?



A continuación, y sobre la base de la primera labor, se despliega la segunda labor consistente en las lecturas de la historia. Esta labor es hermenéutica y por tanto interpretativa – comprensiva, buscando descubrir con claridad las raíces de la negación del sujeto – otro. Una tercera labor realizada es la configuración de un tejido epistémico a través de las categorías que fundan la obra. En esta labor, el tejedor prepara los hilos que compondrán finamente el tejido de la obra de conocimiento. Las categorías cual hilos se tiemplan y se prueban para determinar su calidad. A partir de estos hilos epistémicos⁷⁷, se comienza a dar los primeros cruces y entrecruces que asegurarán la mayor parte del tejido. Una cuarta labor la constituye la emergencia de una propuesta pedagógica en apuesta por la habitancia en reconocimiento del otro, de su condición humana, a partir del cuerpo en despliegue, la corporeidad. Aquí se configura el tejido fino, flexible, pertinente de la obra de conocimiento como meseta de posibilidad de nuevas investigaciones.

A través de esta andadura y con la mirada puesta hacia todos los puntos cardinales del tejido en composición, es posible descubrir unas emergencias, o nuevas concepciones:

- El sujeto educable y el sujeto educador tienen una zona de encuentro, un escenario de posibilidad que es la escuela. Ésta se configura comunidad humana, y como tal, está permeada por unos condicionantes que son las

⁷⁷Estos hilos epistémicos son las categorías fundantes que, en esta obra de conocimiento son: Infancia, Corporeidad, Habitancia, Escuela. Alrededor de ellos se posicionan otros hilos, otras categorías de apoyo, que en esta obra de conocimiento son: otredad, cognición, reconocimiento, participación e interrelación.



improntas filogenéticas, y por unos coadyuvantes que son las herencias histórico – culturales, éstas últimas constituyen el componente ontogénico del sujeto. Los primeros no se pueden cambiar; los segundos pueden transformarse desde procesos educativos pertinentes, contextualizados y en posibilidad de afectar el tejido relacional de la comunidad.

- La corporeidad como cuerpo en despliegue constituye una dimensión fundante que posibilita aprendizajes en la escuela. El cuerpo es núcleo, centro, mediador, trama a través de la cual se puede tejer el sujeto con la urdimbre del otro. La corporeidad facilita el contacto con el otro, las relaciones consigo mismo, con el otro y con el conocimiento. El cuerpo es la dimensión que vincula al sujeto con el mundo abriéndole infinitud de posibilidades.
- La escuela, desde la visión moderna, se configura como espacio instrumental y de instrumentación, de sometimiento del sujeto educable. La visión de la escuela como espacio de encuentro, tejido relacional, resignifica la misión de la escuela potenciándola como lugar de composición de sujeto y de sus relaciones.
- El reconocimiento es una actitud, una sensibilidad, un conocimiento y un pensamiento. El reconocimiento parte desde sí mismo, desde el yo, y se transfiere hacia el otro y hacia el conocimiento, como aprendizaje. El reconocimiento es una toma de conciencia del valor de sí mismo y del otro.
- El otro es la instancia que complementa al yo. Es el alter – ego. El otro es la condición de la intersubjetividad y por tanto, de la convivencia. El otro es



necesario al yo, es su afirmación. En su despliegue relacional, el otro se conecta con el yo y conforma el nosotros, la comunidad humana.

- El conocimiento individualista legitima el paradigma de su mismo nombre, bandera del capitalismo mercantilista. Desde esta obra de conocimiento, el conocimiento toma desde una visión nueva: el conocimiento colectivo. De esta forma se quiebra la tendencia hacia el individualismo, quebrando su impronta en la mente del niño, y se fortalece la construcción en equipo, en familia, en comunidad. El conocimiento colectivo reconoce el papel y la importancia del otro en la construcción del conocimiento en la escuela.
- La comunicación se constituye en el proceso conversacional a partir del cuerpo, y en el cual el sujeto sale de sí mismo y se aloja en el otro cuando habla, y cuando escucha, permite que el otro se aloje en él. La comunicación permite la expresividad del sujeto a través de su cuerpo, de su emocionalidad.

Finalmente, la estrategia pedagógica emergente en esta obra de conocimiento es una innovación educativa a partir del cuerpo y en apuesta hacia la condición humana del sujeto educable, que se despliega a través de la habitancia en reconocimiento del otro, experiencia que se evidencia en la actualización de las posibilidades del niño; posibilidades de: composición del sujeto, reconocimiento de sí mismo y del otro, manejo humano del conflicto, participación, liderazgo y comunicación. A partir de aquí, quedan libres los hilos del tejido de obra de conocimiento en posibilidad de nuevas investigaciones. Estos hilos se visibilizan a través de las siguientes preguntas:



¿Qué diseños emergentes de currículo se posibilitan desde la corporeidad?

¿Cuáles son las implicaciones de la corporeidad en el aprendizaje de las matemáticas?

¿Qué condiciones desde la habitancia fortalecen las relaciones del niño con el planeta?



BIBLIOGRAFÍA / TEJIDOS CONVOCADOS

ALVAREZ, J. (2012) Primera Infancia: Un concepto de la Modernidad. Congreso Sudamericano sobre derechos de la niñez y la adolescencia. Morón – Argentina.

AMADOR, y COLS. (2006) Educación, sociedad y cultura: Lecturas abiertas, críticas y complejas. Manizales: Universidad Católica de Manizales, Maestría en Educación.

AVEGGIO, R. (2008) Del estatuto epistémico, político y económico del sujeto moderno, hacia una problematización libidinal del sujeto inconsciente. Virtualia, Revista digital de la escuela de orientación lacaniana. No 18. Misceláneas. <http://www.eol.org.ar/virtualia/>

BARRAGÁN, D. (2011) Pedagogía hermenéutica. Algunas categorías de comprensión a partir de Hans- Georg Gadamer. Ensayo. Colombia: Universidad de La Salle.

BARRERA, O. (2011) El cuerpo en Marx, Bordieu y Foucault. The idea of body in Marx, Bordieu and Foucault. Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana A. C. Ciudad de México: Universidad iberoamericana. www.uia/iberoforum

BAUDRILLARD. J. (2009) (La sociedad de consumo (1970). Ed. Siglo XXI, Madrid,

BARROSO, M. (1987). Autoestima: ecología o catástrofe. Caracas, Venezuela: Editorial Galac

CAMPS, V. (1999) Paradojas del Individualismo. Barcelona: CRÍTICA.



FAINSTEIN, G. (2010) Michel Henry y la teoría ontológica del cuerpo subjetivo. Investigaciones Fenomenológicas, vol. monográfico 2: Cuerpo y alteridad. Madrid, España: CSIC

FOUCAULT, M. (1998) “Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión”. México: Editorial Siglo XXI

_____ (1999) “Las estrategias de poder”, 1ª edición, Barcelona, Ed. Paidós

GADAMER, H.-G. (1998). Verdad y método II. Salamanca: Sígueme.

GIROUX, H. (1983) Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Publicado originalmente en Harvard Education Review No. 3, Traducción de Graciela Morzade. Buenos Aires.

GONZALEZ, L. MARQUÍNEZ, G. RODRÍQUEZ, E. SALAZAR, R. (1993). Antropología en perspectiva latinoamericana. Bogotá: USTA.

HURTADO, D. (2008) Corporeidad y motricidad. Una forma de mirar los saberes del cuerpo. Campinas: Revista Educación y Sociedad vol. 29, n. 102 <http://www.cedes.unicamp.br>

JAEGUER, W. (2001). Paideia: Los ideales de la cultura Griega. Libro Primero. México: Fondo de cultura económica.

JARAMILLO, L. (2007) Concepción de Infancia. Zona Próxima, Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación. No. 8 ISSN 1657 – 2416. Bogotá: Universidad del Norte.

LE BRETON, D. (2002) Antropología del cuerpo y modernidad. Argentina: Nueva Visión.



MERLEAU-PONTY, M. (1984). Fenomenología de la percepción. (Traducción de Jem Cabanes). Barcelona: Planeta-Agostini

MATURANA, H. y DAVILA, X. (2009) Hacia una Era post moderna en las Comunidades Educativas. Revista Iberoamericana de Educación No. 49.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2009) Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. Documento 10. Revolución educativa. Colombia aprende. Primera edición. Bogotá. Colombia.

_____ (2007) Plan Decenal de Educación 2006 – 2016. Bogotá. Colombia.

MORAES, M. (2003) Sentipensar bajo la mirada autopoietica o cómo reencantar creativamente la educación. Revista Creatividad y Sociedad No. 2: Universidad de Barcelona.

MORAL, M. (2009) Escuela y Posmodernidad: Análisis posestructuralista desde la Psicología social de la Educación. Revista Iberoamericana de Educación No. 49.

MORÍN, E. (1999), Los siete saberes necesarios para la Educación del futuro. Bogotá: Magisterio.

_____ (1999) El Método III. El conocimiento del conocimiento. 3ª edición. Madrid: Editorial Cátedra.

_____ (2003). El Método II: La vida de la vida. Madrid: Cátedra.

_____ (2004) Introducción al Pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa,

_____ (2006). El Método V: La Humanidad de la Humanidad: Madrid: Cátedra.

_____ (2006) El Método VI. Ética. Madrid: Editorial Cátedra Teorema.,



NICOLETTI, P. (2001) “Construir, habitar y pensar”. (Martín Heidegger, Conferencias y artículos. Ed. Del Serbal.

http://www.heideggeriana.com.ar/textos/construir_habitar_pensar.htm

NIETZSCHE, F. (1981). Así habló Zaratustra. Madrid: 1981

NOGUERA, A. (2004). El reencantamiento del mundo. Manizales: Universidad Nacional.

PARRA, A. (2011) Del cibercuerpo o las paradojas de la corporeidad: ¿Devenir cuerpos (post) humanos? Tesis de maestría en Estética. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas.

PATETI, Y. (2006) Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo Universidad Pedagógica Experimental Libertador: UPEL-Maturín. PARADIGMA, Vol. XXVIII, N° 1, junio de 2007 / 105-129

PÉREZ, A. (2008) Merleau-Ponty: percepción, corporalidad y mundo. Universidad de Oviedo. *Eikasia. Revista de Filosofía*, año IV, 20 (sept. 2008).

<http://www.revistadefilosofia.org>

PIAGET, J. y PETI, N. (1999) Seis estudios de Psicología. Madrid: Ariel.

PRADA, M. (2011) (Compilador) Ensayos sobre hermenéutica y educación. Serie Filosófica Número 18. Bogotá, D. C. Universidad de San Buenaventura, Facultad de Filosofía. Editorial Bonaventuriana.

PLATÓN (2008). La República, Libro VII. Edición de Rosa María Moriño Sánchez Elvira, Salvador Mas Torres y Fernando García Moreno. Madrid: Ediciones Akal



_____ (2010). Fedro. Introducción, traducción, notas y comentarios de Armando Paratti. Madrid: Ediciones Akal S. A.

ROZO, J. (2003). Sistémica y Pensamiento Complejo: Paradigmas, sistemas, complejidad I. Bogotá: Fondo Editorial Biogénesis.

UNESCO – IBE. (2011) Datos mundiales de Educación VII Edición. Informe de la Unesco para Colombia. Recopilado por UNESCO – IBE. <http://www.ibeunesco.org/>

ZEMELMAN, H. (2005) Pensar teórico y pensar epistémico. México: IPECAL.



ANEXOS

Circuito relacional No. 1 Las experiencias de reconocimiento de sí y del otro a partir del cuerpo.....	85
Circuito relacional No. 2 Las experiencias de participación a partir del cuerpo.....	87
Circuito relacional No 3 Las experiencias de aprendizaje a partir del cuerpo.....	90
Cuadro No. 1 Núcleo relacional de posibilidades.....	105
Cuadro No. 2. Estrategia de muestra.....	112
Gráfica No. 1: Tejido de construcción de estrategia de corpo – habitancia	102
Gráfica No 2. Estrategias de corpo – habitancia en la escuela. Flujo del proceso.....	106
Imagen No. 1. Soy mi cuerpo, tejo mi vida... Hanni Ossott.....	2
Imagen No. 2. Tejiendo al sujeto.....	15
Imagen No. 3. Recorrido de entretejido.....	18
Imagen No. 4. Observación en implicancia.....	22
Imagen No. 5. El cuerpo instrumental.....	38



Imagen No. 6. Entretejiendo la vida.....	68
Imagen No. 7. El tejido de la habitancia.....	83
Imagen No. 8. Educar para la habitancia.....	97
Trayecto hologramático No. 1. Construcción de tejido obra de conocimiento.....	16
Trayecto hologramático No. 2: El Método.....	19
Trayecto hologramático No. 3: Anclaje histórico – cultural del tejido en construcción.....	23
Trayecto hologramático No. 4: Anclaje histórico – cultural del tejido en construcción.....	41
Trayecto hologramático No. 5: Anclaje epistémico del tejido en construcción.....	72
Trayecto hologramático No. 6: Tejiendo las categorías fundantes – composición complexus.....	84
Trayecto hologramático No. 7. Estrategias de corpo – habitancia en la Escuela.....	101