

Fecha recibido: 29 de marzo de 2019 · Fecha aprobado: 30 de abril de 2019

EMILIO NO VA A LA ESCUELA POR IR A JUGAR AL CAMPO¹

¹Parte del presente texto fue presentado en el II Coloquio Nacional Literaturas y Voces: Tricentenario del nacimiento de Jean-Jacques Rousseau, organizado por la Facultad de Humanidades de la Universidad del Cauca los días 28 y 29 de noviembre de 2012. El escrito hace parte de las reflexiones adelantadas al interior de los grupos de investigación Kon-moción y Fenomenología y Ciencia. Deseo dar expreso crédito y mención a la Universidad del Cauca por los espacios y tiempos permitidos para el desarrollo de estas reflexiones.

Luis Guillermo Jaramillo Echeverri

Licenciado en Educación Física y Recreación, Universidad de Caldas. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, CINDE-Universidad de Manizales. Doctor en Ciencias Humanas y Sociales-Educación, Universidade de Tras-os-Montes e Alto Douro. Profesor titular, Universidad del Cauca, Popayán, Colombia. ljaramillo@unicauca.edu.co

Origen del artículo

Artículo de reflexión original en el que convergen la escuela, la literatura y la investigación.

Cómo citar este artículo

Jaramillo-Echeverri, L. (2019). Emilio no va a la escuela por ir a jugar al campo. *Revista de Investigaciones UCM*, 19 (34), 70-80.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso)

ISSN: 2539-5122 (En línea) · OCDE: 5C01 ·



EMILIO NO VA A LA ESCUELA POR IR A JUGAR AL CAMPO

El escrito es un llamado a pensar la escuela desde los contextos naturales, lugares para percibir el mundo como gozo y disfrute y no como objeto de estudio. Las ideas tienen de trasfondo teórico los principios expuestos por Jean-Jacques Rousseau en el Emilio o la Educación. Luego, se presentan tres experiencias, dos desde la literatura y una investigación, acerca de cómo los niños viven acontecimientos corpóreos que pueden enriquecer profundamente la vida en la escuela. Finalmente, se invita a reflexionar la educación como parte de la vida y no solo como centro institucional.

Palabras Clave: educación, escuela rural, medio natural, contextos de aprendizaje.

EMILIO DOES NOT GO TO SCHOOL BECAUSE HE PREFERS PLAYING IN THE FIELD

This paper is a call to think about the school from natural contexts, places to perceive the world as joy and enjoyment and not as an object of study. The ideas have as a theoretical background the principles exposed by Jean-Jacques Rousseau in the Emilio or Education. Then, three experiences are presented, two from literature and one from research, about how children live corporeal events that can deeply enrich life at school. Finally, we are invited to reflect on education as part of life and not only as an institutional center.

Introducción

El desenvolvimiento interno de nuestras facultades y de nuestros órganos es la educación de la naturaleza; el uso que aprendemos a hacer de este desenvolvimiento o desarrollo por medio de sus enseñanzas es la educación humana, y la adquirida por nuestra propia experiencia sobre los objetos que nos afectan, es la educación de las cosas
(Rousseau, 2002, p. 24).

El texto *Emilio, o De la Educación* traza un programa completo de formación a un estudiante; programa dirigido por un preceptor que lo acompaña en su proceso formativo; este comienza en el primer año de vida y culmina a los veintiuno. En el libro se percibe una educación vital, la cual está en consonancia con el crecimiento o etapas del desarrollo del estudiante: uno, el hombre enseñado por la naturaleza (infancia); dos, el hombre enseñado por el hombre (adolescencia) y tres, el hombre enseñado por las cosas (juventud); etapas para que el estudiante llegue a ser lo que es: un hombre.

Para Rousseau, la primera etapa es la más importante; de niño se debe estar en medio de la naturaleza, en el campo; recrearse del aire libre y evitar la institucionalidad. En este sentido, no se le forzará ni enseñará nada, la naturaleza será su maestra; ella le hará entender que él no manda sobre las cosas, sino que este, por curiosidad y necesidad, recurre a ellas. La experiencia vivida con la naturaleza será su preceptora, llegará por tanto a conocer más por el contacto con la realidad, que por prescripciones dadas en un manual o cartilla escolar (Jaramillo y Aguirre, 2011). Esta primera etapa culmina a los doce años. En la segunda etapa, adolescencia, el estudiante habrá comprendido que sus capacidades superan las contingencias de la naturaleza; situación que le llevará a preguntarse por los secretos del mundo; de este modo, hará uso de la ciencia y sus explicaciones, ella le revelará sus enigmas por la guía rigurosa de un método; además, empezará a ser instruido en el uso práctico de la vida y los preceptos morales, de modo que entrará en relación y contacto más frecuente con otros, llamados compañeros.

Esta interacción social le permitirá llegar a su tercera etapa de formación; allí emergerán con más fuerza sentimientos como la solidaridad, la piedad, el servicio a los demás y la amistad. Emilio preguntará a su preceptor por el cultivo y cuidado de estas virtudes; las explorará permanentemente con el fin de no caer en vicios contrarios a estas; en esta mayoría de edad, crecerá el interés por comprender asuntos de la historia; se le sugerirá a Emilio que lea las obras de Plutarco. Respecto a los asuntos religiosos, se le sugerirá leer el libro *Profesión de fe del vicario Saboyano*, dejando a Emilio en libertad para que elija la creencia religiosa que más le convenga, no sin antes haber conocido la profundidad de las sagradas escrituras y las buenas noticias del evangelio. Asimismo, comenzará a preguntarse por el amor y la grata compañía de la mujer, quien deberá ser educada, preferiblemente, con una clara distinción ocupacional respecto al hombre; así, se ingresará a un camino de amistad y profundo conocimiento. Finalmente, el proceso formativo culminará con un viaje de dos años a Europa; en él conocerá los diferentes tipos de gobierno, sus limitaciones y bondades. De regreso, estará listo para asumir la “dura” tarea del matrimonio y seguir recibiendo los consejos de su preceptor hasta que nazca su primer hijo/a; con este nacimiento se inicia otro ciclo de la Educación.

Para Humberto Quiceno (2012), Rousseau imagina un estudiante guiado por su maestro, o más bien, el estudiante frente a su maestro. En el libro el autor parece indicarnos: Voy a describir a un maestro educando a Emilio; maestro que puede ser la madre, el padre o un preceptor. En tal sentido, nosotros somos los que conocemos el tratado de la educación; es decir, de un maestro que educa a Emilio; por consiguiente, *Emilio* trata del estudio de dos personajes en el que la pedagogía es el tratado y la educación es la acción; acción que inicia desde la más tierna edad, guiado por una maestra llamada naturaleza. La intención de este texto es mostrar cómo el maestro hace del mundo natural infinitud de posibilidades para que el niño descubra lo que implica ser hombre, gracias a los beneficios que ofrece el entorno. Para Rousseau (2002), inicialmente, “el educador no debe interponerse entre el niño y las cosas.

Que lo vigile¹, que le prepare las cosas para que él, por propia experiencia, se dé cuenta de que ellas le limitan, de que no le obedecen, de que no manda en ellas" (p. 17). Los objetos del mundo y sus posibilidades son los que ponen límites al niño y no, como podría pensarse, su preceptor. Existe un mundo natural donde la realidad será su compañía y maestra. Por consiguiente, en este escrito haré énfasis en la primera etapa de vida de Emilio; periodo donde el niño, particularmente aquel que pertenece a contextos rurales, se resistirá a ser solo de la escuela con el fin de probar las delicias del campo; seguidamente, presentaré tres casos respecto a cómo el niño percibe y conoce -cuando se lo permiten- de manera práctica el mundo de la naturaleza. Dos de estos casos se sustentan desde la literatura; el último, a partir de una investigación realizada en el resguardo indígena de Guambía, en el departamento del Cauca.

Emilio se resiste a ser solo de la Escuela

Como se mencionó, la educación de Emilio comienza a tierna edad; inicialmente, por las labores de crianza que ejercen sus padres. Para Rousseau (2002) "nacemos sensibles, y desde nuestro nacimiento, estamos afectados de diversas maneras por los objetos que nos rodean" (p. 25); en estos primeros años, la participación de los progenitores es importantísima, tanto, que el preceptor de Emilio aconseja que los niños no deben dejarse al cuidado de niñeras o nodrizas. Hasta donde sea posible, debe ser cuidado solo por sus padres, especialmente por la madre, que deberá alimentarlo con su propia leche. La educación institucional "solo le será útil en cuanto se conforma la fortuna con la vocación de los padres; en cualquier otro caso es perjudicial para el niño, aunque no sea más que por las preocupaciones que le proporciona" (Rousseau, 2002, p. 27).

En su tratado, Rousseau cuestiona los cuidados que reciben los pequeños al nacer; por ejemplo, el vestir al neonato con ropa ajustada para dar

¹El término vigilancia está más emparentado con el de cuidado y acompañamiento. Comúnmente se ha pensado que Rousseau, en estas primeras etapas de la vida, aconseja dejar el niño expuesto al medio natural; sin embargo, será el maestro quien le acompaña y cuida en este descubrimiento, posibilitando que explore sus propias capacidades y limitaciones con el entorno.

forma a las extremidades y cabeza para evitar malformaciones corporales, práctica común que ejercían los cuidadores y parteras de su época. Frente a esto, comenta que el hombre durante toda la vida estará condicionado por un ropaje externo: el día que nace es cubierto con una envoltura que modifica el crecimiento, en su muerte, será colocado en un féretro; en tanto viva entre nosotros se mantendrá encadenado a las instituciones: "se dice que algunas parteras pretenden dar una forma más conveniente a la cabeza de los recién nacidos apretándosela ¡y se lo permiten! Tan mal están nuestras cabezas que Dios formó, que nos las modelan las parteras por fuera y los filósofos por dentro" (Rousseau, 2002, p. 29).

Más tarde, en los primeros años de infancia, el niño sentirá deseos de dar los primeros pasos de vida. Comienzan a emerger sus patrones de movimiento: gatea, reptar, trepa, camina, corre; en estos años, el maestro aconseja que el menor no forme o haga parte de un programa institucional. Rousseau fue escéptico con la instrucción estatal y la formación de ciudadanos para estos años, especialmente si el infante no era previamente enseñado por la misma naturaleza; llegó incluso a considerar que las instituciones públicas eran establecimientos irrisorios llamados "colegios". Su desconfianza por la escuela no radicaba en que esta fuera una representación institucional, sino que muchos profesores serían capacitados para instruir la infancia y la juventud a partir de un método instruccional pre-establecido.

Cuando la normatividad institucional se coloca por encima de las posibilidades que ofrece la naturaleza, el niño queda atrapado en movimientos estereotipados y prescripciones morales, así como en lectura de teorías y adiestramiento de la mano; cuestiones por las que él no ha preguntado, ni descubierto por sí mismo, ni está interesado en aprender. Para Rousseau, el contacto con el libro será entrando a la adolescencia. Llegó a sentenciar que "la lectura es la plaga de la infancia, y casi la única ocupación que se les sabe dar; apenas tenga doce años, sabrá Emilio lo que es un libro. Pero me diréis, que al menos será necesario que él sepa leer. Yo convengo: es necesario que él sepa leer cuando la lectura le sea útil; hasta entonces la misma solo es buena para aburrirle (2002, p.129). ¿Qué

estará entonces haciendo Emilio antes de los doce años?

Ayudado y cuidado por su preceptor, Emilio descubrirá los límites y bondades de sus capacidades gracias a que la naturaleza será su maestra; por su parte, el preceptor será testigo de tan admirable descubrimiento natural; por ello, aconseja

conceder a los niños más libertad verdadera, menos imperio, dejarles hacer más por sí mismos y exigir menos por los demás. Se acostumbrarán desde el principio a limitar sus deseos a sus fuerzas, y sentirán poco la privacidad de cuanto no esté en su poder (Rousseau, 2002, p. 73).

Con estas lecciones, Emilio correrá por los campos, descubrirá el frío de un amanecer, la temperatura de un medio día y la escarcha de una noche que congela; sentirá el roce de la hierba por sus pies descalzos y el olor de un campo primaveral. "Su cuerpo es presencia de mundo, manifestación misma de la vida, simbiosis que rebasa la dualidad mundo-cuerpo para encontrar en la relación una unidad que no subsume ninguna de sus partes" (López y Jaramillo, 2018, p. 95).

Para Cornejo (1999), el medio natural es lo más conveniente en la salud de los niños, medio que se distancia de las urbes y las instituciones; la naturaleza será su lugar privilegiado, allí puede hacer ejercicios respirando aire puro y descubriendo la vivencia que puede desarrollar por sí mismo. Según Rousseau (2002):

Un niño que ha estado seis o siete años en manos de mujeres, mártir de los caprichos de ellas y de los suyos, luego que le han obligado a aprender esto y lo otro, después de haber recargado su memoria con palabras que no puede comprender, o con cosas que no le sirven para nada; después de haber ahogado su índole natural con las pasiones que han sido sembradas en él; le ponen en manos de un preceptor a este ser ficticio que acaba de desarrollar los gérmenes artificiales que ya están desarrollados, y le instruyen en todo menos en conocerse, menos en dar frutos propios y saber vivir y labrar su felicidad. Por último, este niño, esclavo y tirano a la vez, lleno de ciencia y carente de razón, flaco de cuerpo y de espíritu por igual, es puesto en contacto con el mundo, descubriendo su ineptitud, su

soberbia y todos sus vicios, lo que hace que se compadezca la miseria y la perversidad humana. Es una equivocación porque éste es el hombre de nuestros desvaríos, pero muy distinto al de la naturaleza (p. 34).

Desde esta perspectiva, la escuela sería un dispositivo que prepara al niño para ingresar al mundo de los adultos, no se promueve un conocimiento de sí mismo ayudado por la realidad; los escolares –y con ellos sus cuerpos– pasan a ser objeto de adiestramiento, de un conocer predefinido, tiempos específicos para la enseñanza, lugares determinados para la vigilancia y el control; modo institucionalizado que caracteriza los tiempos de vida social del presente siglo. Para Camels (2013), el niño en la ciudad está alejado de cinco condiciones que tiempos atrás estaban presentes en los juegos:

- *Jugar en y con la naturaleza*: se establecía un acceso directo, de cercanía y contacto con los animales e insectos que habitaban en la vegetación de jardines, fondos, baldíos y terrenos sin nombre.
- *Habitar objetos, viviendas y espacios en desuso*: la casa abandonada, a veces a medio construir o destruir, atraía la atención de los niños; una casa abandonada se transformaba en el lugar más habitado.
- *Los desechos del trabajo*: el niño tenía personas que ejercían un oficio como carpintería, herrería, sastrería, tareas que quedaban al alcance de la mano como un trozo de cuero, un pedazo de madera que podía ser utilizado en los juegos.
- *Los espacios públicos*: en casas se abría la puerta para ir a jugar; este espacio público podría ser la vereda, la calle, la plaza, el baldío, lugares que no tenían la condición de "propiedad privada".
- *La conformación de grupos naturales*: los niños se reunían en grupos de distintas edades configurando agrupamientos espontáneos donde confluían aprendizajes diversos, experiencias distintas, capacidades intelectuales y lúdicas diversas. En la actualidad los grupos están estandarizados por edades como resultado de las instituciones: el niño está institucionalizado (pp. 41-42).

Lamentablemente, la educación se ha limitado a porciones de tiempo-espacio llamados escuelas, lo que coarta no solo su accionar en el mundo, sino que imposibilita una visión más amplia del mundo de la vida (Husserl, 2008), en tanto resta importancia a los acontecimientos corpóreos de los niños; se copta la curiosidad por el mundo de la teoría negando así sus propios procesos disposicionales (Iribarne, 2009). Para Rousseau, los lugares cerrados no son los más convenientes para el aprendizaje del estudiante; estos moldean y encuadran el cuerpo a posiciones pre-establecidas donde la mano se adiestra y la mirada solo aprende a codificar signos:

En lugar de dejarles vivenciar el aire malsano de una habitación, condúzcasele diariamente [mejor] a un prado. Allí que él corra, que se recree, que caiga cien veces por día, tanto mejor: aprenderá más pronto a levantarse. La participación de su cuerpo es vital en los procesos de adaptación con el ambiente (Rousseau, 2002, p. 82).

Desde esta lógica vivencial, se invierte la manera como deben ser educados los niños; es decir, se resaltan inicialmente los aprendizajes a través de los sentidos por encima de los preceptos de la ciencia y la moral; esto posibilita que el niño en sus primeros años de vida no sea iluminado por los preceptos de su educador. Tal vez Gadamer (2011) tenga razón cuando considera que "nos educamos a nosotros mismos, que uno se educa y que el llamado educador participa solo, por ejemplo, como maestro o como madre con una modesta contribución" (p. 93). Desde esta perspectiva, serán los entornos naturales, con sus infinitas posibilidades, los que permitirán que el niño se reconozca a sí mismo, aprenderá lo que el mundo le ofrece antes que ser adaptado al medio escolar. No nos es extraño preguntar entonces ¿qué es lo que más desean los niños en sus primeras etapas escolares?, ¿qué sentido tienen del recreo?, ¿cómo reaccionan cuando se les anuncia una salida de campo?; en estos medios naturales encontrarán agua, árboles, senderos, animales y demás seres que habitan libremente el mundo. No es que la escuela, como medio institucionalizado, sea malsana para el niño, de lo que se trata es de las posibilidades que ofrece el mundo natural a la escuela y de la participación del maestro en estos primeros años

de vida para la exploración y vivencia del mundo natural.

Se preguntará entonces Rousseau (2002): de qué trata todo esto:

¿trata de obrar, correr, saltar, sacudir los cuerpos, levantar masas, calcular distancias, inventar juegos, ganar premios?; la naturaleza está a sus órdenes por la forma en que él sabe plegar fácilmente cualquier cosa a sus deseos. Está hecha para guiar, para gobernar a sus iguales: el talento, la experiencia le mantiene en rectitud y autoridad (p. 184).

Los niños vivencian aquello que pueden experimentar con sus cuerpos. Emilio, alojado en el corazón de cada menor, dejará muchas veces de ir a la escuela por ir a jugar al campo, renunciará por un momento a tareas disciplinares para narrar lo que ha aprendido a nombrar como árbol, tierra, hormigas y montañas, asuntos que se explicitan en el siguiente apartado.

La madera. Las hormigas. El mandado

En esta parte se hace alusión a tres experiencias de los niños con sus entornos naturales. La primera de ellas es narrada por Patrick Süskind en *El Perfume*, en la novela el protagonista aprende a nombrar los objetos del mundo por su olor y no por la enseñanza de un manual o maestro; la segunda, la aporta Julio Cortázar en uno de sus cuentos *Los Venenos*; en él expone, casi biográficamente, su experiencia con las hormigas en el patio de su casa; por último, se presenta una parte de los hallazgos de la investigación *Los juegos del territorio y los territorios del juego*, estudio realizado en el resguardo indígena de Guambía (Erazo, Tumiñá y Jaramillo, 2008), investigación que revela cómo el *mandado* hace parte de los primeros juegos de los indígenas Misak. Experiencias que nos recuerdan el extraño mundo de Borges en *El idioma analítico de John Wilkins* (1952); allí las palabras no son torpes símbolos arbitrarios, sino significancias que invocan modos distintos de organizar y comprender la realidad.

La Madera: nombrando los objetos por su olor

Süskind (2004) cuenta en *El Perfume* la historia de un hombre que al nacer fue abandonado bajo los desperdicios de una pescadería; de niño sobrevivió al sarampión, la disentería, la varicela y el cólera; desde pequeño aprendió a nombrar los objetos de su entorno por el olor que estos despedían y no por la enseñanza de su nodriza. Se dice en la novela:

Sentado al sol de marzo sobre un montón de troncos de haya que crujían por el calor, pronunció por primera vez la palabra "leña". Había visto leña más de cien veces y oído la palabra otras tantas y, además, comprendía su significado porque en invierno le enviaban muy a menudo en su busca. Sin embargo, nunca le había interesado lo suficiente para pronunciar su nombre, lo cual hizo por primera vez aquel día de marzo, mientras estaba sentado sobre el montón de troncos, colocados como un banco bajo el tejado saliente del cobertizo de madame Gaillard que daba al sur. Los troncos superiores tenían un olor dulzón de madera chamuscada, los inferiores olían a musgo y la pared de abeto rojo del cobertizo emanaba un cálido aroma de resina. Grenouille, sentado sobre el montón de troncos con las piernas estiradas y la espalda apoyada contra la pared del cobertizo, había cerrado los ojos y estaba inmóvil. No veía, oía ni sentía nada, sólo percibía el olor de la leña, que le envolvía y se concentraba bajo el tejado como bajo una cofia. Aspiraba este olor, se ahogaba en él, se impregnaba de él hasta el último poro, se convertía en madera, en un muñeco de madera, en un Pinocho, sentado como muerto sobre los troncos hasta que, al cabo de mucho rato, tal vez media hora, vomitó la palabra "madera", la arrojó por la boca como si estuviera lleno de madera hasta las orejas, como si pugnara por salir de su garganta después de invadirle la barriga, el cuello y la nariz. Y esto le hizo volver en sí y le salvó cuando la abrumadora presencia de la madera, su aroma, amenazaba con ahogarlo. Se despertó del todo con un sobresalto, bajó resbalando por los troncos y se alejó tambaleándose, como si tuviera piernas de madera. Aún varios días después seguía muy afectado por la intensa experiencia olfatoria y cuando su recuerdo le asaltaba con demasiada fuerza, murmuraba "madera, madera", como si fuera un conjuro (p. 28).

Para este personaje, el conocimiento de los objetos del mundo es captado por su experiencia olfativa; en ocasiones, le era imposible dar cuenta de aquellas palabras que no hacían referencia a los objetos físicos –como los preceptos morales o las emociones: justicia, conciencia, Dios, alegría, responsabilidad–, eran palabras que no tenían cosa (García, 2014), le era difícil retenerlas y las confundía entre sí; su contacto con el mundo se supeditaba al dato experiencial dado por el olfato; de hecho, cuenta la novela que adquirió el hábito de andar de noche guiado por el olor de las piedras.

La novela de Süskind, más allá de narrarnos la historia de un asesino, nos permite ver aquellas vivencias sensitivas que se apartan, inicialmente, de un saber conceptual; en este caso, el olor como presencia primigenia del mundo, el cual está ligado a nuestros afectos e historias; es gracias al olfato que expresamos al otro que existimos, pero también, que podemos rememorar vivencias instaladas en la casa del abuelo, el abrazo del amigo o el jardín de la infancia (Jaramillo, 2008), extensión de un cuerpo constituyente que nos permite sentir, primigeniamente, el mundo como gozo, como éxtasis experiencial de la vida. Coloquemos, por un momento, la escuela en "suspense", tal y como lo expresa el poeta Whitman (2014) en la *Extensión de mi cuerpo*:

Holgazaneo e invito a mi alma,
me hecho y holgazaneo a mi antojo observando
un tallo
de hierba estival..
Credos y escuelas en suspense,
replegándome un tiempo bastan por lo que son
pero,
nunca olvidados,
los albergo para bien o para mal, les permito
hablar ante
cada peligro,
la naturaleza sin trabas con energía primigenia
(p. 14).

Naturaleza como potenciación de la vida, contacto con un mundo que no es extraño y significancia primigenia que invita al canto y a la celebración.

Las hormigas: venas que recorren el cuerpo

Del cuento *Los venenos* Cortázar decía que allí se abrigaba una parte de su niñez; lo que fue su vida en Banfield, ciudad cercana a Buenos Aires. Narra cómo su tío Carlos llevó a casa una máquina para matar hormigas, pues estas hacían colonias en los zócalos de la vivienda, además de comerse las plantas del jardín del patio trasero. Con emoción de niño, esperaba con ansias el fin de semana para estrenar la máquina. Expone el cuento que, al fenecer la tarde, cuando los adultos hacen la siesta en las mecedoras del corredor, el pequeño salió al patio de la casa a sentir el calor de la tierra en pleno ocultamiento del sol; y nos dice:

A ratos me gustaba quedarme solo (...) Me gustaba tirarme boca abajo y oler la tierra, sentirla debajo de mí, caliente con su olor a verano tan distinto de otras veces. Pensaba en muchas cosas, pero sobre todo en las hormigas, ahora que había visto lo que eran los hormigueros me quedaba pensando en las galerías que cruzaban por todos lados y que nadie veía. Como las venas en mis piernas, que apenas se distinguían debajo de la piel, pero llenas de hormigas y misterios que iban y venían. Si uno comía un poco de veneno, en realidad venía a ser lo mismo que el humo de la máquina, el veneno andaba por las venas del cuerpo igual que el humo en la tierra, no había mucha diferencia (Cortázar, 2008, p. 410).

El niño imagina su cuerpo con lo que ocurre al interior de la tierra; cómo las hormigas forman pequeños hilos azules llamados venas. Sentir el sol estival que calienta la tierra, relaciona los movimientos de las hormigas con lo que sucede al interior de su cuerpo; misterios que vienen y van respecto al existir interno de su cuerpo. Contacto de tibiezas: la tibieza del reposado sol sobre la tierra, con la tibieza vivaz de un cuerpo habitado de hormigas. Luego llega la imaginación, saber qué pasaría si... Comer un poco de veneno sería como ver morir las hormigas al interior de su cuerpo. Al final no encuentra mucha diferencia entre lo que sucede con las hormigas en el patio trasero de su casa y lo que sucede con la sangre que fluye por sus venas.

La tierra es un ser viviente que tiene venas por las que van y vienen hormigas que se comen las plantas de un jardín, y el cuerpo vibra cuando

siente que el calor del sol se proyecta a través del calor cobrizo de la tierra. Whitman (2014) lo enfatiza al decir: "Sentir el vaho de mi aliento, / ecos, hondas, susurros zumbantes, apio silvestre, hilo de seda, / horca, vid, / mi respirar e inspirar, el latir de mi corazón, el paso de/ la sangre y el aire de mis pulmones (...)" (p. 16). En este sentido, ¿Será posible enseñar ciencia y anatomía a los niños gracias a estas experiencias originarias con el mundo y desbordar lo que el libro y la cartilla prescriben? ¿Enseñar que el veneno puede matar por igual al ser humano y al ser tierra? La relación vital tierra-cuerpo o cuerpo-tierra la experimentan los niños antes de ingresar a la escuela. Desafortunadamente, en el compartimento escolar solo aprenderán que la tierra es inerte y que los humanos vivimos en ella para dominarla y poseerla, que los animales se clasifican según su especie, función y utilidad y que las hormigas son insectos invertebrados que poseen un esqueleto externo.

El mandado: la alegría de ser ocupado

Esta última experiencia tiene que ver con un estudio realizado en el año 2009; el interés fue comprender a qué jugaba la comunidad Misak cuando la hegemonía del deporte aún no era evidente en el resguardo indígena de Guambía; para tal fin, se hizo una etnografía reflexiva a través de historias de vida a los *taitas* y *mamas* del resguardo. Los resultados evidenciaron que para la comunidad el juego está relacionado con el territorio, específicamente, con los oficios que desempeñaban sus padres en la parcela y la casa. Para ellos, el trabajo era un juego. De las categorías arrojadas en el estudio se destaca *Los mandados*: responsabilidades que delegan los padres a sus hijos para llevar encargos como dar razones (mensajes) y traer o enviar alimentos (avíos) o mercancías. Mensajes, comida y objetos que circularon jugadamente por las veredas de la comunidad; actividades que reconocían como hacer *Mandados*:

A uno le decían, tenés que hacer un mandadito, tenés que ir al Alto del Arracachal y vas para allá a darte cuenta cuánta gente ha llegado a la minga. Inmediatamente, cuando ya sabes cuántos hay allá en la minga, tenés que estar a tal hora acá en la vereda, para avisarle qué tanta gente están acompañando en la minga,

porque los que están acá en la casa preparando, o sea mi mamá, tiene que alistarse y preparar la comida. Entonces ponían un ritmo de trabajo importante donde tenían que cumplir; a veces tocaba de hacer esfuerzo, resistencia de correr, caminar, subir la montaña al alto. Importantes recuerdos de cómo te ponían a caminar y así uno iba formando en esa forma, la responsabilidad, el amor al trabajo (M. B).

Con los niños circulan mensajes y recados que se encarnan en *Juego* por las distintas travesías de sus territorios. Significa que los recorridos van más allá de un deber ser; para ellos, los mandados son aventuras y trayectos que implican toda una apropiación de experiencias caminadas donde el ritmo de las travesías se lo imponen ellos mismos; pero también, sus padres al confiar que el recado llegue a su destino. De este modo, la vivencia del mandado deja de ser trayecto para convertirse en trayectividad: combinar la agilidad del trayecto con el cumplimiento de la actividad. Subjetividad-recorrida donde se impregnan una serie de experiencias-jugadas que se integran a la cotidianidad del mandado. Para ellos, el mandadero sube cuestras, pasa lomas, toma atajos, cruza ríos; en sí, vivencia el juego del recorrido con la acción de sentirse ocupado:

Mi papá hacía muchas mingas, como sembrar papa, hacer eras y mi trabajo era el de mandadero, mi papá hacía la minga y nos mandaba a traer el pan de acuerdo a los que estaban participando en la minga, eso era muy lejos, pero uno era veloz, eso no era cansancio sino la alegría de ser ocupado (M. B).

Esta alegría supera el esfuerzo de una orden; conlleva la subjetividad de un exigirse a partir de la dificultad que le presenta el territorio. El niño no solo corre para llevar un avío o mensaje, también lo hace "contra el tiempo"; vence obstáculos "como subir cuestras, pasar caminos muy estrechos, saltando, es como llevar control del tiempo a ver quién llega más rápido, quién gasta menos tiempo" (M.A). El mandado cobra valor junto a otros factores como: el deseo de superar una marca, el cumplimiento de responsabilidades y el sentirse capaz por sí mismo de franquear límites impuestos por el mismo territorio. Es una forma de territoriar el juego que se camina entre el tiempo de esfuerzo y una falta de sentirse

esforzado gracias a la acción jugada que pueden hacer mientras realizan la travesía,

(...) los niños tratan de hacer algún mandado de sus padres en el menor tiempo posible, pues con una varita no muy larga llevan la dirección de un aro y corren tras él durante horas y horas y no sienten mucho cansancio (...) En mi niñez como juego yo practicaba era el aro, me gustaba correr mucho detrás del aro (M.A).

Se es mandadero no solo para llevar y traer, se es mandadero para jugar, para correr contra el tiempo, para cumplir con lo encomendado, para sentir, al fin y al cabo: *La alegría de ser ocupado*.

Conclusión: posibilidades infinitas en entornos naturales

Las experiencias anteriores reflejan una parte de nosotros, en ellas está *Emilio* diciéndonos que por momentos no es bueno ir a la escuela a fin de nombrar el olor exuberante de la madera, imaginar hormigas caminando por nuestros cuerpos o hacer un mandado para que el tiempo cronológico de la escuela abduca frente al tiempo heterocrónico de la marcha. Los niños, en sus primeros años, experimentan infinidad de posibilidades corpóreas, lo que les permite explorar y sentir por sí mismos el mundo, sobre todo, cuando habitan contextos naturales. Por ejemplo, antaño los niños en el campo no le "perteneían" solo a una familia, sino que eran parte de una comunidad. Las horas de recorrido para llegar a la escuela o llevar recados dejar el almuerzo para los jornaleros o sus papás, recoger leña, ir por el ganado-, eran recorridos donde los cuidaba la misma comunidad, incluso, con cierta autoridad para corregir o solicitar atención. Durante mucho tiempo, el imaginario de las ciudades fue considerar los campos rurales como escenarios del conflicto armado, del miedo y la violencia; pero lo real de todo esto es que se está experimentando más miedo de vivir el día a día en las ciudades que en el propio campo, fruto de ello, es ver a los niños caminar por las montañas hacia las escuelas, solos, por horas, territorios que desde la ciudad se ven como escenarios de horror.

En los entornos naturales las experiencias cotidianas de los niños no siempre pasan por la necesidad de organizar el mundo desde

una enunciación sistemática; esto les cuesta enormemente, de tal suerte que el acercamiento a lo conceptual les genera un alto grado de frustración, llegando muchas veces al abandono o "deserción" escolar (López y Jaramillo, 2018). Aunque Rousseau plantea el paso de una etapa a otra, el cuidado y compañía del maestro es imprescindible, lo cual es un desafío para la formación de maestros en estos contextos; es decir, aprovechar las posibilidades de las zonas rurales para tejer la experiencia del cuerpo con un pensamiento crítico-situado (Jaramillo y Aguirre, 2011). Por tanto, es importante asumir el cuidado-acompañamiento de los niños para fomentar sus posibilidades de desarrollo natural, dado que en las escuelas y colegios rurales los niños gozan de una interacción poco frecuente en las ciudades como: pequeños grupos de estudiantes que permiten un diálogo más fraterno y personal, el compromiso más cercano de los padres con las dinámicas escolares, la permanencia continua del maestro en la vereda y un estar en constante simbiosis con el mundo natural. Esto, nos permite acompañar y cuidar a los niños y decirles que creemos en ellos, razón de cuidado que nos mueve a hacernos responsablemente de ellos, que es lo que nos compete como maestros.

En síntesis, hablar de esas infinitas posibilidades, tiene que ver con los roles que asumimos, con las acciones y posturas que estamos dispuestos a tomar, para hacer del encuentro un escenario de trascendencia en-contexto-rural. Siendo así, la escuela no está alejada del campo, sino que cohabita con él; no nos extraña ver animales deambular por sus pasillos, encontrarse caminos que llevan a casa, o ver a los niños "impulsados por un vértigo de locura. Al entrar en los apuros dominios de la naturaleza (...)" (Vallejo en Gutiérrez Correa, 2004, p. 191); experiencias que pasan a ser trayectos para jugar y compartir lo acontecido en las clases, lo cual es todo un desafío en estos tiempos de aceleración frenética; por todo esto: ¿será posible, por un momento, no ir a la escuela para ir a jugar al campo?, o tal vez, ¿ir a la escuela para que nos dejen ir a jugar al campo?

Referencias

- Borges, J. L. (1952). El idioma analítico de John Wilkins. En *Obras completas VI. Otras inquisiciones*. (pp. 127-128). Buenos Aires: Sudamericana.
- Camels, D. (2013). *Fugas, el fin del cuerpo en los comienzos del milenio*. Buenos Aires: Biblos.
- Cornejo, C. (1999). *Ideario de Rousseau sobre la Educación Física*. Madrid: Gymnos.
- Cortázar, J. (2008). Los venenos. En *Cuentos completos*. (pp. 403-417). Bogotá: Alfaguara.
- Erazo, E., Tumiña, E. y Jaramillo, L. G. (2008). Los territorios del juego y los juegos del territorio. (Trabajo de grado de licenciatura) Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.
- Gadamer, H. G. (2011). La educación es educarse. *Revista Santander. Nuevas corrientes intelectuales*, 90-99.
- García, J. (2014). *Palabras que no tienen cosa: apuntes para una pedagogía de la distancia*. Santa Fe (Argentina): Homo Sapiens.
- Gutiérrez Correa, M. (2004). *Vallejo narrador*. Lima: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.
- Husserl, E. (2008). *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Iribarne, J. (2009). Preservación de sí mismo. La paradoja del centramiento descentrado. En *Acta Fenomenológica Latinoamericana*. Vol. III. (pp. 55-66). Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú; Morelia (México): Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Jaramillo, L.G. (2008). El olor de la Educación Física. *Revista Digital efdeportes.com*, 12 (117). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd117/el-olor-de-la-educacion-fisica.htm>

- Jaramillo, L. G. y Aguirre, J. C. (2011). El no-lugar de los sentidos: por un pensamiento crítico-situado en educación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 303-316.
- López, R. y Jaramillo, L. G. (2018). Cuerpo se escribe con p: presencia, palabra y pensamiento en el mundo escolar de hoy. *Nómadas*, (49), 87-101.
- Quiceno, H. (Mayo, 2012). Simposio sobre Rousseau. Conferencia orientada el día del maestro. Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Rousseau, J. J. (2002). *Emilio o la Educación*. Barcelona: Edicomunicación
- Süskind P. (2004). *El perfume*. Bogotá: Casa Editorial El Tiempo.
- Whitman, W. (2014). *La extensión de mi cuerpo*. Madrid: Nórdica Libros.